



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CARINE DE CAMPOS MORAES BARROS

FORMAR E FORMAR-SE: A ATUAÇÃO COMO ORIENTADORA DE ESTUDOS DO
PNAIC E A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA

CURITIBA

2022

CARINE DE CAMPOS MORAES BARROS

FORMAR E FORMAR-SE: A ATUAÇÃO COMO ORIENTADORA DE ESTUDOS DO
PNAIC E A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito à obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Adriane Knoblauch

CURITIBA

2022

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Barros, Carine de Campos Moraes

Formar e formar-se : a atuação com orientadora de estudos do PNAIC e a constituição da docência / Carine de Campos Moraes Barros. – Curitiba, 2022.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Orientadora: Profª Dª. Adriane Knoblauch

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Professores – Formação. 3. Alfabetização – Estudo e ensino. 4. Professores alfabetizadores – Formação. I. Knoblauch, Adriane. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **CARINE DE CAMPOS MORAES BARROS** intitulada: **FORMAR E FORMAR-SE: a atuação como orientadora de estudos do PNAIC e a constituição da docência**, sob orientação da Profa. Dra. ADRIANE KNOBLAUCH, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 25 de Abril de 2022.

Assinatura Eletrônica

05/05/2022 11:24:13.0

ADRIANE KNOBLAUCH

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

05/05/2022 19:21:02.0

MÁRCIA REGINA DO NASCIMENTO SAMBUGARI

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL)

Assinatura Eletrônica

06/05/2022 16:30:44.0

MARIETA GOUVÊA DE OLIVEIRA PENNA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO)

Rockefeller nº 57 ? Rebouças - CURITIBA - Paraná - Brasil

CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6255 - E-mail: ppge.ufpr@gmail.com

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 181775

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp>
e insira o código 181775

AGRADECIMENTOS

Dedico este espaço para um agradecimento muito especial à minha mãe. Obrigada por ser minha maior incentivadora e nunca me deixar desistir dos meus sonhos.

As páginas desta dissertação foram escritas, direta ou indiretamente, por muitas mãos e é a elas a quem dedico este espaço que expressa a minha gratidão, pois mais do que a obtenção de um certificado, o mestrado da UFPR é a realização de um sonho.

Início buscando palavras para agradecer a minha orientadora Adriane Knoblauch que desde o aceite do processo seletivo acreditou na proposta da minha pesquisa. Agradeço pela sua tranquilidade na condução desses dois anos de estudos, pesquisas e orientações, que de forma indireta acalmava minha ansiedade e me direcionava a ser uma pesquisadora. Cada palavra, cada correção, cada uma das conversas das orientações, dos grupos de estudos contribuíram grandemente para o meu desenvolvimento profissional.

Agradeço aos meus pais que nunca disseram qualquer palavra que não fosse positiva e de incentivo para que eu chegasse até aqui. A eles que choraram comigo no dia do resultado do processo seletivo em 2020 e hoje comemoram essa conquista, essa caminhada, essa vitória. Obrigada pela compreensão pelas vezes que não estive com vocês porque precisava estudar.

Agradeço ao meu esposo. O que dizer de uma pessoa que desde as provas e as entrevistas estava ao meu lado, lá no corredor da universidade desde as primeiras tentativas de ingresso ao mestrado? Sempre encontrou as palavras certas nos momentos difíceis, esteve ao meu lado, não reclamou, se quer uma única vez, dos meus enclausuramentos para estudar, pesquisar e escrever. Obrigada Ismael, por toda sua dedicação e paciência a essa minha caminhada que também é sua. Obrigada pelos cafés, almoços e lanchinhos que só você sabe fazer e que exprimiram o seu amor, atenção e torcida para que este texto de dissertação se materializasse.

Aos meus filhos do coração: Brenda, Isabela e Murilo que sempre torceram e compreenderam os meus momentos de isolamento para estudar. Obrigada por vocês existirem na minha vida.

Obrigada às minhas irmãs que estavam na torcida desde que inventei essa história de sonhar com o ingresso no mestrado da UFPR. Agradeço pela compreensão

das minhas ausências dos nossos encontros e pelas nossas reuniões quase que semanais para renovar as energias dos próximos dias que viriam.

À minha amiga Janice por estar comigo muito antes desse sonho se concretizar, que sonhou este dia comigo e que, mesmo sem conversarmos por longos dias, sempre esteve presente quando eu precisei.

Nesse processo de trabalho, estudo e pesquisa também ganhei presentes, e um deles foi a minha amiga Jimmy que, entre escrita de projeto para me inscrever no processo seletivo e publicação de artigos, tornou-se uma pessoa muito especial. Não posso deixar de agradecer também à Josiane Barbosa, que nos garantiu momentos de cafés pedagógicos e não pedagógicos para descansar e renovar os ânimos e energias para continuar escrevendo. Agradeço também por suas contribuições com a leitura do texto, dando-me seus pareceres que foram de grande valia.

Aos meus cunhados Sara, Jonas e sobrinho João Lucas que foram meus escapes nos dias de cansaço e proporcionavam aquele café com gostinho de carinho e que, mesmo sem entender muito bem como é que funcionava essa história de pós-graduação, me ajudavam a descansar, espairecer e sempre me diziam palavras positivas.

Neste processo que acontece no engendramento de relações familiares, de amigos e trabalho, posso listar várias pessoas que participaram indiretamente dessa conquista, como as minhas colegas de trabalho que me ajudaram cada vez que percebiam meu cansaço. Não posso deixar de mencionar a Rubian Mara de Paula que ao ingressar no mestrado lá em 2013, lançou em mim, mesmo sem querer e até sem saber, a semente de sonhar com este momento. Suas ações compartilhando as datas das disciplinas isoladas e dos testes seletivos, me ajudaram a entender toda operacionalização de uma pós-graduação stricto sensu da UFPR e adentrar nesse universo. Obrigada pela atenção, seja na leitura do projeto de pesquisa, e atualmente, como minha chefia direta, pela compreensão dos últimos dias de escrita e pesquisa deste texto.

Agradeço ao município de Piraquara, mais especificamente às pessoas que construíram o Plano de Cargos, Emprego, Carreira, Vencimentos e Salários do Magistério Público Municipal do Município de Piraquara, por acreditar que uma educação precisa de professores qualificados e por investir nisso com a possibilidade de dispensa de dias para estudos.

Obrigada às professoras que fizeram parte da banca de qualificação e de defesa da dissertação, Marieta Gouvêa de Oliveira Penna e Marcia Regina do Nascimento Sambugari, pelas contribuições que vieram aperfeiçoar minha pesquisa.

Cada uma dessas pessoas que passou por mim deixou um pouquinho de si, me constituindo em quem sou hoje.

Gratidão!

Tudo que tenho, tudo que sou vem de Ti, Senhor! Obrigada Deus, por colocar pessoas tão especiais ao meu redor.

“Somos o que fazemos, mas somos,
principalmente, o que fazemos para
mudar o que somos.”

Eduardo Galeano

RESUMO

Esta pesquisa teve foco na função Orientadora de Estudos (OE) do PNAIC, um programa de formação continuada para professores alfabetizadores, organizado pelo MEC em parceria com universidades e municípios, que ocorreu entre 2012 e 2017. As OEs eram professoras e também as responsáveis por conduzir o programa com as professoras em formação. O problema apresentado foi: quais aprendizagens foram mobilizadas, apreendidas e/ou remodeladas no exercício da função de orientadoras de estudos do PNAIC concomitantemente ao exercício da docência em turmas de alfabetização? Os dados foram produzidos por meio de questionário eletrônico para mapear os professores da rede pública de Curitiba-PR que se encaixavam nos critérios da pesquisa e seguiram de entrevistas *on-line*. As narrativas produzidas foram material base para as análises que tiveram cunho qualitativo. Os referenciais teóricos que fundamentaram as análises foram autores que defendem a formação dos professores como um processo contínuo e que acontece durante toda a carreira docente, dentre eles destacam-se (1995; 2009; 2019), Day (2001), Marcelo Garcia (1999) e Gatti (2010), além de estudiosos da sociologia da educação com o conceito de socialização como: Setton (2002a, 2002b; 2005, 2010; 2016), Berthelot (1988), Abrantes (2011) e Lüdke (1996), que nos ajudam a compreender os processos de socialização na constituição docente. Os conceitos de *habitus*, campo e capital de Pierre Bourdieu também integram as análises. Este *corpus* teórico possibilitou realizar uma triangulação conceitual da trajetória social das quatro professoras pesquisadas. O objetivo geral que norteou a pesquisa foi: compreender quais aprendizagens foram mobilizadas, apreendidas e/ou remodeladas no exercício da função de orientadoras de estudos do PNAIC concomitantemente ao exercício da docência em turmas de alfabetização. Os resultados indicam que as instâncias socializadoras que fizeram parte da trajetória social das quatro professoras as levaram a participar do PNAIC; as aprendizagens decorrentes dos conteúdos específicos do programa foram remodeladas e ampliadas pelas professoras para outras etapas do ensino fundamental; a experiência da dupla função inscreveu no *habitus* dessas professoras nuances que as tornaram mais seguras, autônomas e autoras de suas próprias práticas pedagógicas.

Palavras-chave: PNAIC; Formação de Professores, Socialização; Trajetória Social

ABSTRACT

This research focused on the Orientadora de Estudos (OE) function of the PNAIC, a continuing education program for literacy teachers, organized by MEC in partnership with universities and municipalities that took place between 2012 and 2017. The OEs were responsible for conducting the program with teachers in training. The presented problem was: What learnings were mobilized, learned and/or remodeled in the exercise of the role of PNAIC study advisors concomitantly with the exercise of teaching in literacy classes? Data was produced through an electronic questionnaire to map public school teachers in Curitiba-PR who fit the research criteria and were followed by on-line interviews. The produced narratives were the base material for the qualitative analysis. The theoretical frameworks that supported the analysis were authors who defend teacher training as a continuous process that takes place throughout the teaching career, among who Nóvoa (1995; 2009; 2019), Dias (2001), Marcelo Garcia (1999) and Gatti (2010), as well as scholars of the sociology of education with the concept of socialization such as: Setton (2002a, 2002b; 2005, 2010; 2016), Berthelot (1988), Abrantes (2011) and Lüdke (1996), who help us to understand the processes of socialization in the teacher constitution. Pierre Bourdieu's concepts of *habitus*, field and capital are part of the analysis and this theoretical corpus made it possible to carry out a conceptual triangulation of the social trajectory of the four teachers surveyed. The general objective that guided the research was: to understand which learnings were mobilized, apprehended and/or remodeled in the exercise of the role of supervisors of studies of the PNAIC concomitantly with the exercise of teaching in schools. The results indicate that the socializing instances that were part of the social trajectory of the four teachers led them to participate in the PNAIC, the learning resulting from the specific contents of the program were remodeled and extended by the teachers to other stages of elementary education and the experience of the dual role inscribed in the *habitus* of these teachers nuances that made them more secure, autonomous and authors of their own pedagogical practices.

Keywords: PNAIC; Teacher Training, Socialization; Social Trajectory

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CNRS	Grupo de Recherche sur la Socialisation
CNS	Conselho Nacional de Saúde
EaD	Educação a distância
FHC	Fernando Henrique Cardoso
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira
IUB	Instituto Universal Brasileiro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OE	Orientadores de estudos
ONU	Organização das Nações Unidas
PAIC	Programa Alfabetização na Idade Certa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Programa de Desenvolvimento da Escola
PE	Pernambuco
PNAIC	Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional da Educação
PR	Paraná
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEP	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público
SME	Secretária Municipal de Educação
TCLE	Termo de Compromisso Livre e Esclarecido
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
ZAP	Zonas de Atendimento Prioritário

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - TRIANGULAÇÃO DA TRAJETÓRIA SOCIAL	103
--	-----

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - PRODUÇÕES CIENTÍFICAS COM OS ORIENTADORES DE ESTUDOS DO PNAIC.....	27
QUADRO 2 - PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA AOS PROFESSORES ALFABETIZADORES CRIADOS ENTRE OS ANOS DE 1999- 2001.	39
QUADRO 3 - PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA AOS PROFESSORES ALFABETIZADORES CRIADOS ENTRE OS ANOS DE 2003- 2005.	46
QUADRO 4 - ORGANIZAÇÃO DA FORMAÇÃO AOS PROFESSORES ALFABETIZADORES DO PNAIC NO DECORRER DOS ANOS DE SUA VIGÊNCIA.	53
QUADRO 5 - CINCO ANOS DE PNAIC.....	57
QUADRO 6 - PERFIL DAS ORIENTADORAS DE ESTUDOS ENTREVISTADAS.	119

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - OBJETOS E/OU SUJEITOS DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS.....	25
--	----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 APRESENTAÇÃO (TRAÇOS DA MINHA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL).....	16
1.2 INTRODUÇÃO À PESQUISA	20
2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES ALFABETIZADORES NO BRASIL PÓS CONSTITUIÇÃO FEDERAL – 1988, LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL - 9394/96 E SUAS RESPECTIVAS CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	36
2.1 DETERMINANTES QUE MOBILIZARAM POLÍTICAS PARA FORMAÇÃO CONTINUADA NA DÉCADA DE 1990.....	36
2.2 PCN-PARÂMETROS EM AÇÃO, GESTAR I E PROFA: POLÍTICAS DE GOVERNO DE FHC PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES	39
2.3 PRALER, PRÓ-LETRAMENTO E PNAIC - POLÍTICA DOS GOVERNOS LULA-DILMA PARA MOBILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO	45
2.4 O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA - PNAIC ...	48
3 PROPOSIÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA SOBRE O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA	63
3.1 A FORMAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	63
3.2 OS CONCEITOS DE <i>HABITUS</i> , CAMPO E CAPITAL DE BOURDIEU NA CONSTITUIÇÃO SOCIAL DA DOCÊNCIA	71
3.2.1 Narrativa de uma trajetória social	76
3.3 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL SOB O PRISMA DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA	79
3.3.1 A Noção de Socialização	80
3.3.2 A Noção de Socialização na constituição da docência	88
3.4 O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA	92
3.4.1 A pesquisa qualitativa e a produção dos dados empíricos	93
3.4.2 Passo a passo da pesquisa: contato com o campo empírico em meio à pandemia	94
3.4.3 O uso de questionários	96

3.4.4 As entrevistas	97
3.4.5 A transcrição das entrevistas	100
3.4.6 Análise de Conteúdo	102
3.4.7 Triangulação conceitual da trajetória social	103
4 HISTÓRIA INCORPORADA: O PNAIC E OUTRAS INSTÂNCIAS	
SOCIALIZADORAS NAS NARRATIVAS DAS ORIENTADORAS DE ESTUDOS	105
4.1 QUEM SÃO AS QUATRO PROFESSORAS ORIENTADORAS DE ESTUDOS DO PNAIC	105
4.1.1 A Orientadora de estudos (OE) Mônica	106
4.1.2 A Orientadora de estudos Simone	108
4.1.3 A Orientadora de estudos Alice	110
4.1.4 A Orientadora de estudos Valéria	111
4.2 NUANCES PESSOAIS QUE INTERFERIRAM NAS ESCOLHAS PELA DOCÊNCIA	113
4.3 ESCOLARIZAÇÃO E CARREIRA PROFISSIONAL	117
4.4 INTERFACES ENTRE O PNAIC E EXPERIÊNCIAS ANTERIORES	125
4.5 O PNAIC E O CAPITAL SIMBÓLICO	131
4.6 FORMAR E SE FORMAR.....	134
4.6.1 Aprendizagens novas.....	137
4.6.2 Aprendizagens aperfeiçoadas	140
4.6.3 Aprendizagens da função de orientadoras de estudos.....	143
4.6.4 Facetas socializadoras decorrentes da função de OE	148
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	152
REFERÊNCIAS.....	157
APÊNDICES	170
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ELETRÔNICO	171
APÊNDICE B – PAUTA-GUIA - ENTREVISTA COM PROFESSORAS	172

1 INTRODUÇÃO

1.1 APRESENTAÇÃO (TRAÇOS DA MINHA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL)

“Ela está no horizonte - disse Fernando Birri. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, nunca ei de alcançá-la. Para que serve a utopia? Serve para isso: para eu não deixar de caminhar. (Tradução nossa)¹

A fim de evidenciar de onde parte esta pesquisa, destaca-se que “uma obra científica assim como uma obra literária sempre contém os traços da trajetória do seu produtor” (BOLTANSKI apud Valle, 2019, p.11). Por isso, busca-se, mesmo que brevemente, ilustrar alguns fios que me teceram até aqui.

Nunca tive dúvidas quanto a minha profissão de ser professora. Talvez porque vivenciei a educação enquanto um dos instrumentos para transformação social, pois minha mãe movida pela utopia da epígrafe que abre este texto, na busca por não deixar que suas filhas parassem de estudar, não desistiu de caminhar dez, vinte e tantos outros passos a mais, quando o horizonte se afastava nessa mesma proporção.

Minha defesa pela educação iniciou, mesmo que inconscientemente, muito antes de me tornar professora, mais exatamente quando eu tinha 10 anos de idade e havia concluído a então 4^a série.

Foi assim que em 1988, me deparei com a primeira dificuldade relacionada à educação, o “acesso à escola próxima para continuidade dos estudos”, que seria seguida de outras dificuldades no decorrer dos anos, pois morava numa área rural do município de Ribeirão Claro, no interior do Paraná.

Acompanhei durante o ano de 1989, minha irmã indo para escola e eu não. Já sabia que não estudar ou parar de estudar na 4^a série, fazia parte da condição das crianças daquela época e fortemente naquela região.

a integrar as tecnologias em sala de aula, a planejar e a trabalhar em parceria com outros professores.

Com o decorrer dos anos e com o aprofundamento nas análises da pesquisa de Iniciação Científica mencionada pude perceber que havia escolas diferentes da escola em que estudei. Escolas nas quais os estudantes têm acesso aos laboratórios

¹ Ila está en el horizonte — dice Fernando Birri —. Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré. ¿Para qué sirve la utopía? Para eso sirve: para caminar (GALEANO, 1993, p. 230).

Hoje entendo que esta condição se estruturava por dois principais fatores de violência simbólica, que Bourdieu (2002) diz ser imposta e vivenciada como “violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas” (BOURDIEU, 2002, p. 06).

O primeiro era a dificuldade de acesso à escola de 5ª a 8ª série, que invisível aos olhos dos gestores municipais e até então de legislações, excluía de nós qualquer direito à educação, o que foi aceito com naturalidade por muitas pessoas.

E um segundo fator revelava-se duplamente às meninas, pelo fato de ser meninas. O discurso socialmente construído de que as mulheres não precisavam estudar mais do que até a 4ª série me atingia em cheio, pois eu já teria feito o necessário para minha condição de mulher, vindo a reforçar a estagnação e conformismo das famílias em não reivindicar escola à suas filhas e filhos.

Contrariando as condições dessas violências simbólicas impostas a nós, meus pais (digo meus pais, por que apesar de minha mãe sempre ter tomado a iniciativa, meu pai nunca se opôs às decisões dela para garantir nosso estudo, visto que minha mãe era dependente financeiramente dele), sabendo da existência de um ensino a distância pelo Instituto Universal Brasileiro- IUB², compraram os módulos referentes às séries finais (5ª à 8ª série) do ensino fundamental para continuidade dos meus estudos.

Então, no ano seguinte, em 1990, iniciei essa segunda etapa do ensino com a mediação da minha mãe para realizar as atividades, porém a interação que só a escola proporcionava para aprendizagem me fazia muita falta e dia a dia relutava muito com esse modelo de estudo, mesmo assim, concluí o primeiro ano.

Porém, no final do ano seguinte, em 1991, aliava-se às minhas reações negativas para realizar as atividades, o fato de minha segunda irmã já ter concluído a 4ª série e também não poder mais estudar.

² O IUB surgiu no cenário nacional, num contexto marcado pelo regime ditatorial de Vargas, com estímulo ao desenvolvimento industrial, na tentativa de superar os efeitos econômicos e de substituição das importações gerados pela Segunda Guerra Mundial. Neste contexto, a criação do Instituto Universal Brasileiro veio ao encontro das necessidades sociais, buscando suprir a carência de profissionais técnicos qualificados para impulsionar o desenvolvimento industrial. O IUB iniciou suas atividades em 1941, oferecendo cursos técnicos, logo a seguir passou a ofertar também cursos Supletivos de Madureza Ginásial e Colegial. Na década de 90 passou a ofertar Supletivo de Ensino Fundamental e Médio a distância para pessoas maiores de 15 anos (FARIA & VECHIA, 2019, p. 111).

Isso fez com que minha mãe tomasse uma atitude que Bourdieu (2007a) caracteriza como *boa vontade cultural*, ou seja, ela empreendeu uma série de ações que garantissem não só a nós, mas à todas as outras crianças e adolescentes da região, a possibilidade de aquisição de um capital cultural, depositando na escola a expectativa de ascensão escolar e social. Em termos concretos, ela reivindicou junto ao prefeito de Ribeirão Claro, aquilo que nos era de direito, pois já haviam se passado dois anos nessa tentativa de estudo a distância e no final de 1991, ano em que isso ocorrera, já tínhamos a Constituição Federal (1988) que nos garantia o direito à educação.

Não sei se movido pela legislação ou pelos argumentos da minha mãe, no ano seguinte, em 1992, um ônibus escolar, bem como o motorista, foram disponibilizados pelo município para nos levar à escola mais próxima que ficava no município vizinho, em Joaquim Távora - PR, que também era uma escola rural.

Dessa forma, os dois municípios fizeram uma parceria: Joaquim Távora ofertaria as vagas no colégio estadual para as crianças e adolescentes que desejassem voltar a estudar e Ribeirão Claro disponibilizaria o transporte escolar. Um número significativo de crianças e adolescentes retomaram o estudo, inclusive muitas meninas.

Com a conclusão das séries finais do ensino fundamental, em 1995, outro desafio estava posto. Não tínhamos ensino médio para dar continuidade nos estudos.

Novamente reorganizamos nossas vidas e graças a persistência da minha mãe, mudamos para área urbana, no município de Carlópolis - PR para estudar o ensino médio profissionalizante, o magistério. A escolha desse município vizinho à Ribeirão Claro e Joaquim Távora, se deu pelo fato de já termos vínculos sociais e econômicos estabelecidos nele.

Assim, ao me matricular no magistério, iniciava minha trajetória profissional. Um ano após a conclusão do curso, me casei e me mudei para Curitiba - PR e no ano de 2002, ingressei por meio de concurso público, na rede de ensino de Piraquara - PR, onde atualmente trabalho e resido. Passei por várias funções nestes 20 anos de trajetória profissional e isso me proporcionou experiências diferentes na educação.

Iniciei como professora em turmas de alfabetização e passei por todos os outros anos e áreas do conhecimento do ensino fundamental - anos iniciais. Entre os anos de 2011 e 2016, assumi a função de coordenadora pedagógica em uma escola

do município e em 2017 aceitei a desafiadora função de ser coordenadora de formação continuada dos professores da rede municipal.

Das diferentes funções que já vivenciei, a última me levou a experiência de ser orientadora de estudos do programa federal de formação continuada Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC³, em 2017.

A estrutura de formação continuada desse programa aos professores alfabetizadores contou com uma peculiaridade: o professor que preenchesse os requisitos do edital para contratação de orientadores de estudos, poderia se inscrever para a função de ser formador dos professores alfabetizadores, independente da função que ocupasse na sua rede ou sistema de ensino municipal. Mais adiante, serão apresentados e discutidos a estrutura e organização do PNAIC com mais detalhes.

Esta particularidade proporcionou que alguns orientadores de estudos que fossem professores atuantes em turmas fossem também formadores de professores alfabetizadores que eram colegas de profissão. Sendo assim, a formação continuada aconteceria entre os pares.

Ao receber as formações do PNAIC ofertadas pela UFPR como orientadora de estudos, as quais eu deveria repassar para as professoras alfabetizadoras que estavam sob minha responsabilidade, passei a acompanhar várias professoras alfabetizadoras que eram responsáveis por outras professoras alfabetizadoras, ou seja, eram responsáveis pela formação continuada de suas colegas de profissão. Assim, alguns questionamentos passaram a me acompanhar: Quais aprendizagens esta posição de orientador de estudo oportunizava? Que saberes elas selecionavam para sua prática enquanto professoras alfabetizadoras? Ou ainda, como se constitui as aprendizagens de alguém que forma colegas de turmas de alfabetização?

De posse dessas inquietações, ingressei ao mestrado em 2020, sendo mais um passo importante na minha trajetória acadêmica e profissional. Dessa vez, minha mãe não precisou reivindicar transporte ao prefeito ou mudar de cidade para que eu pudesse continuar estudando, pois, as condições, ainda difíceis, já estão um pouco

³ O PNAIC, foi “um acordo formal assumido pelo Governo Federal, estados, municípios e entidades para firmar o compromisso de alfabetizar crianças até, no máximo, 8 anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização (BRASIL, 2012a, p. 05). Este programa foi constituído por um conjunto de ações que, visando alfabetizar as crianças até seus 8 anos de idade, se organizava em quatro eixos atuação: materiais didáticos e de apoio pedagógico, obras literárias, jogos e tecnologias educacionais; avaliações sistemáticas; gestão, controle social e mobilização e teve como eixo principal, a formação continuada dos professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo (BRASIL, 2012a).

mais facilitadas. No entanto, uma pandemia cruzou o meu caminho! E assim, entre desafios, dificuldades e imprevistos, apresento este texto, que é fruto e resultado da minha trajetória pessoal e profissional.

1.2 INTRODUÇÃO À PESQUISA

Entender como o professor se constitui na sua profissão diante dos diferentes contextos dos quais participa na sociedade, tem se alinhado às pesquisas que emergem na contemporaneidade para compreender o caráter profissional da docência, bem como para redimensionar ações voltadas à sua formação.

Segundo Nóvoa (2019), o modo como se constrói a identidade profissional depende de como cada professor constrói o seu percurso no interior da profissão docente.

Junto a isso, o professor, na busca por ações que reflitam em melhoria da sua prática e conseqüentemente do ensino, ainda é regido por questões internas à escola como a cultura escolar e as legislações educacionais. Todo esse conjunto forja a sua história pessoal e suas experiências profissionais, constituindo sua a docência. Esta complexidade é definida por Day (2001, p.17) como “síntese entre a cabeça e o coração”.

Diante disso, este estudo e pesquisa tem dois focos de investigação relacionados, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC e os processos de socialização na constituição da profissão docente.

O PNAIC foi um compromisso do governo federal com estados e municípios e Distrito Federal, assumido entre os anos de 2013 e 2017, com o objetivo de atender a Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE) que “estabelece a obrigatoriedade de alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2017, p. 3).

Esse programa foi uma política governamental pública de educação centrada na formação de professores alfabetizadores. Segundo o Caderno Orientador, os momentos formativos deveriam ser organizados em diretrizes de aprendizagem baseadas no diálogo e partilha de saberes (BRASIL, 2012b). As mesmas diretrizes foram defendidas por Nóvoa (1995) como essenciais para a formação dos professores. Segundo ele:

A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional (NÓVOA, 1995, p. 26).

Junto a esse espaço descrito nos excertos de Nóvoa (1995), o Caderno Orientador das ações formativas do programa trazia mais um aspecto importante, o “olhar para os professores sob o ponto de vista cultural e subjetivo” (BRASIL, 2012b, p.12), ficando evidente que as estratégias e os momentos de educação continuada aos professores alfabetizadores deveriam ser constituídos de aprendizagens dos conteúdos específicos à alfabetização, mas também considerar as questões subjetivas e culturais dos professores, ou seja um espaço de possibilidade de diferentes relações pedagógicas, sociais e culturais.

A pesquisa de Santos (2016) buscou averiguar se o PNAIC foi esse espaço. Esta autora investigou as reações de quatro professoras alfabetizadoras cursistas do PNAIC frente a sugestão de sequências didáticas de Língua Portuguesa por meio de gêneros textuais. Ao encontrar nas práticas de cada uma delas, nuances da trajetória profissional e disposições relacionadas a outros momentos formativos e aos processos de socializações anteriores, a autora afirmou que o Programa de Formação Continuada do PNAIC pode ser considerado um agente de socialização profissional.

Portanto, o PNAIC é concebido neste trabalho como uma instância socializadora⁴ na construção da profissão docente.

Sociólogos interessados pelo conceito de socialização no campo da Sociologia da Educação contemporânea discutem o seu potencial analítico para investigar as práticas e culturas que se desdobram no meio educacional (SETTON, 2016). Nesse sentido, a socialização, é entendida por Setton (2016, p. 29), como “a análise das formas sociais e históricas em que os indivíduos participam ativamente da construção social e da construção de si mesmos”.

Esta autora, ao buscar compreender o potencial analítico do conceito de socialização, resgata as considerações feitas por diversos sociólogos que discutiram

⁴ Diferente da compreensão dos estudos clássicos da sociologia da educação que priorizam a família e escola como instâncias socializadoras, a concepção tomada aqui, parte de que uma instância socializadora se configura a partir de uma nova arquitetura das relações sociais em que as ações educativas não se realizam apenas nos espaços tradicionais, mas que se realizam por meio de diferentes modalidades que podem ser formais ou informais (SETTON, 2005).

sobre o tema no colóquio de Toulouse, em 1983 e, posteriormente em 1988, no seminário que foi organizado pelo Grupo de Recherche sur la Socialisation, CNRS, na Universidade de Lumière- Lyon, na França.

Como síntese das discussões realizadas nestes eventos, a autora define que:

Socialização não se reduz, desde então, a abordagem dos processos de aprendizado ou integração; sendo um conceito geral e não um termo para designar certos processos sociais, campos e práticas; socializar não é apenas integrar um indivíduo a um grupo ou fazê-lo interiorizar uma norma [...] socialização seria o campo de investigação das formas de relações sociais e suas transformações; tratar-se-ia do estudo da apreensão de relações múltiplas, complexas, no entanto recorrentes, relativamente invariantes de relações e modos de estar e ser no mundo (SETTON, 2016, p. 28).

Para ela, o processo de socialização acontece em “um espaço plural de múltiplas relações sociais” (SETTON, 2002a, p. 109), que pode circunscrever e compreender de maneira ampla as práticas e processos educativos. Esta autora e outros sociólogos e estudiosos da educação como Abrantes (2011), Berthelot (1988), Lüdke (1996), servirão de aportes teóricos para discussão e compreensão dos processos de socialização dos sujeitos dessa pesquisa.

Ao assumir o PNAIC como um espaço plural de múltiplas relações, sinônimo de instância socializadora, tenho como hipótese que ele possibilitou aos professores alfabetizadores e aos orientadores de estudos experimentarem e interpretarem de uma maneira muito singular aprendizagens dos momentos de formação e das múltiplas relações que ali se estabeleciam, que combinada com condicionantes sociais, culturais, pessoais ou de grupo engendraram seus processos de socialização docente.

Neste processo de socialização docente, estavam entre outros sujeitos⁵, os orientadores de estudo, que escolhidos através de processo de seleção público e transparente, deveriam reunir alguns pré-requisitos para assumir a função de formador dos professores alfabetizadores. Conforme estabelecido na Portaria nº 1.458/2012, no Art. 10, ele deveria:

⁵ A formação continuada do PNAIC, era organizada em uma rede articulada conforme a portaria nº 1.458/2012, Art. 3º deliberava: “A Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, ofertada por instituições de ensino superior (IES) formadoras definidas pelo MEC, será ministrada aos orientadores de estudo que, por sua vez, serão os responsáveis pela formação dos professores alfabetizadores” (BRASIL, 2012c, p. 1).

I - Ser professor efetivo da rede pública de ensino que promove a seleção; II - ter sido tutor do Programa Pró-Letramento; e III - ter disponibilidade para dedicar-se ao curso e à multiplicação junto aos professores alfabetizadores (BRASIL, 2012e, p. 4).

Essa mesma portaria, já prevendo a indisponibilidade de professores para a função de orientadores de estudos, seja por falta do requisito de ter sido tutor Pró-Letramento⁶, ou ainda pelo não interesse em assumir tal função, acrescentou um parágrafo orientador para estes casos:

Caso na rede de ensino não estejam disponíveis professores que tenham sido tutores do Pró-Letramento ou por outras razões que deverão ser devidamente justificadas no momento do cadastramento, na seleção dos orientadores de estudo a secretaria de educação deverá considerar o currículo, a experiência e a habilidade didática do candidato, sendo que o selecionado deve preencher os seguintes requisitos cumulativos: I - ser profissional do magistério efetivo da rede; II - ser formado em pedagogia ou ter licenciatura; e III - atuar há, no mínimo, três anos nos anos iniciais do ensino fundamental, como professor ou coordenador pedagógico ou possuir experiência comprovada na formação de professores alfabetizadores. (BRASIL, 2012c, p. 4).

Após a seleção, o orientador de estudos, além de participar da formação diretamente na Instituição de Ensino Superior - IES responsável por sua região, tinha a função de organizar, com base nos princípios formativos do PNAIC e nos referenciais teóricos para alfabetização, “a formação dos professores atuantes nos três primeiros anos do Ensino Fundamental de escolas públicas do país” (BRASIL, 2012b, p. 24).

Aliado à função da formação, ele ainda deveria acompanhar a prática dos professores alfabetizadores por meio das atividades que lhes eram solicitadas, realizar os registros de frequência das formações e elaborar relatórios mensais sobre o trabalho desenvolvido nos momentos de formação.

Para compreender as aprendizagens decorrentes do capital social, cultural e simbólico que a função de ser orientador de estudos e concomitantemente ao exercício da docência em turmas de alfabetização, o percurso metodológico tomará

⁶ O Programa Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação, lançado em 2005 foi um programa de formação continuada, direcionado aos professores que atuavam nas séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas, como ação integrante do Plano Nacional de Qualidade da Educação Básica, reeditado em 2007, entre as ações de formação de professores do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE (VIÉDES e BRITO, 2015).

como referencial analítico os conceitos de *habitus*, campo e capital de Bourdieu (1980; 1989; 1983a; 1983b; 2001; 2003a; 2003b; 2007; 2015).

Estas três principais ferramentas de análise de Bourdieu contribuem para entender de modo relacional que as práticas são resultantes da relação inconsciente entre *habitus* (disposições), campos (espaços movidos por regras e normas específicas) e capitais (econômico, social, cultural e simbólico) circunscritos nas disposições e advindos dos campos.

Em outras palavras, é localizar as disposições como resultado de uma equação objetiva e subjetiva, social, mas também individual, entre passado e presente e que, numa amálgama, se exteriorizam em práticas.

Compreender os elementos inconscientes dos comportamentos dessas professoras e a forma como as normas, ideias, crenças, concepções e valores se inscreveram e se revelaram em práticas na docência, precisam ser analisadas, segundo Setton (2016, p.33) “com base em um ponto de vista relacional articulando as principais agências socializadoras”.

Diante do exposto, procurou-se identificar nas entrevistas, as aprendizagens que a função de orientadoras de estudos do PNAIC possibilitou e que contribuiu no seu processo de socialização docente, ou seja, se a função contribuiu para que elas ao formarem também se formassem.

Para isso, a pesquisa se delineou a responder o seguinte problema: **Quais aprendizagens foram mobilizadas, apreendidas e/ou remodeladas no exercício da função de orientadoras de estudos⁷ do PNAIC concomitantemente ao exercício da docência em turmas de alfabetização?** Ou em outras palavras, quais aprendizagens a função enquanto orientadora de estudos do PNAIC proporcionou para profissionais que exerceram essa função de forma concomitante ao exercício em sala de aula?

Vale ainda destacar que a perspectiva é investigar se houve aprendizado para além da condução da alfabetização integrada ao letramento, já que estes conceitos eram objetivo explícito do PNAIC. Ou seja, espera-se encontrar nas entrevistas indícios de outros aspectos da docência, tais como: reorganização dos conteúdos em

⁷ Utilizaremos o termo “orientadoras de estudos e professoras” quando nos referirmos aos sujeitos selecionados da pesquisa por terem sido somente profissionais mulheres que concordaram em participar das entrevistas.

função da necessidade dos estudantes, apropriação da teoria em relação a prática já aplicada em suas turmas (ação-reflexão-ação), autonomia na construção de novas estratégias, incorporação de experiências pedagógicas obtidas nos momentos que ministravam as formações além de novas facetas que o processo de socialização que a função de orientadoras de estudos contribuiu para a constituição docente das professoras pesquisadas.

Com o propósito de averiguar a relevância deste problema de pesquisa, foi realizado um levantamento no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações- BDTD com os descritores “*formação de professores*” e “*PNAIC*”⁸, no período de 2013 a 2020.

O recorte temporal tomou como referência o primeiro ano das ações do programa e 2020 por ser o último ano que se encontram publicações na BDTD, com base na data da realização do levantamento.

A pesquisa revelou 188 (cento e oitenta e oito) produções. Seguiu-se então para uma leitura “flutuante” (BARDIN, 2016) dos resumos, a fim de selecionar as pesquisas que tratavam do PNAIC e ainda identificar os sujeitos e/ou objeto de estudo dessas produções acadêmicas. Foram descartados 23 trabalhos por não se tratar da formação de professores do PNAIC.

Feito isso, o *corpus* de análise se constituiu com 165 (cento e sessenta e cinco) produções, sendo 25 (vinte e cinco) teses e 140 (cento e quarenta) dissertações.

A tabela abaixo, apresenta os sujeitos e ou objetos tomados para produção e análise de dados das 25 teses e 140 dissertações.

TABELA 1 - OBJETOS E/OU SUJEITOS DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Objetos e/ou sujeitos das produções acadêmicas	Nº de produções acadêmicas
Professores alfabetizadores	113
Cadernos e documentos oficiais	44
Orientadores de Estudos	25
Gestores de escolas	12
Coordenadores e formadores das instituições de ensino superior	9
Coordenação local do PNAIC	06
Gestores de secretarias municipais	05

⁸ Optou-se pela sigla PNAIC, pois ao realizar uma busca avançada com o descritor: Pacto Nacional Pela Idade Certa, o resultado foi de 158 produções e com a sigla como descritor, obteve-se 188 trabalhos.

	CONTINUAÇÃO...
Relatos de experiência elaborados pelos professores	05
Relatórios dos orientadores de estudos	01
Coordenação do curso de pedagogia	01

FONTE: Elaborado pela autora com base no corpus de análise obtido da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações- BDTD.

NOTA: Importante destacar que estes atores e/ou objetos não correspondem de maneira biunívoca as produções, muitas fizeram uma combinação entre eles, podendo então, uma produção investigar professores alfabetizadores e orientadores de estudos ao mesmo tempo, ou ainda professores alfabetizadores e legislação do PNAIC, por exemplo.

As informações produzidas na Tabela 1 revelam que o professor alfabetizador tem sido o grande foco de pesquisas acadêmicas que buscam investigar a repercussão do PNAIC, mas os materiais utilizados nas formações e os documentos que norteavam toda a organização do programa e os orientadores de estudos também foram, em segundo plano, objetos de investigação para entender os reflexos do PNAIC para o ensino e a aprendizagem dos anos iniciais de alfabetização.

Acredita-se que estes três focos de pesquisa foram os que se sobressaíram nas produções observadas, por estarem vinculadas ao eixo principal do PNAIC, a *formação continuada dos professores alfabetizadores e seus orientadores de estudos*.

A fim de dar maior consistência ao *corpus* de 25 (vinte e cinco) produções acadêmicas que tiveram os orientadores de estudos evidenciados da primeira etapa da pesquisa (Tabela 1), um novo mapeamento se fez, para averiguar se haviam outras produções com os orientadores de estudos do PNAIC.

Elegeu-se para isso, os descritores: *formação de professores*”, *orientadores de estudos*” e *PNAIC*”, no mesmo período de 2013 a 2020. Como resultado, obteve-se 59 (cinquenta e nove) produções acadêmicas e a leitura “flutuante” (BARDIN, 2016) dos resumos indicou que 26 (vinte e seis) trabalhos tratavam do PNAIC e dos orientadores de estudos.

Ao ler os títulos dessas produções e compará-los aos 25 (vinte e cinco) títulos dos trabalhos da primeira etapa, somente uma pesquisa se diferenciou das que já haviam surgido. Sendo assim, formou-se um *corpus* de 8 (oito) teses e 18 (dezoito) dissertações que contribuíram para as discussões a seguir.

Com a intenção de identificar quais foram as problemáticas das 26 (vinte e seis) produções acadêmicas que escolheram os orientadores de estudos- OE, optou-se por realizar uma leitura e análise mais sistemática, para que em concordância com

o que diz André (2009), identificar “temáticas e metodologias priorizadas pelos pesquisadores, fornecendo importantes elementos para aperfeiçoar a pesquisa num determinado campo do saber” (ANDRÉ, 2009, p. 43).

Para essa autora, “esses mapeamentos são fundamentais [...], porque revelam temas que permanecem ao longo do tempo, assim como os que esmaecem, os que despontam promissores e os que ficam totalmente esquecidos” (ANDRÉ, 2009, p. 43).

Diante disso, essa síntese contribuiu para perceber que dos 26 (vinte e seis) trabalhos, a dupla professor alfabetizador e orientador de estudos foi quase que unanimemente a escolhida como sujeito das pesquisas e em alguns casos, o coordenador local, ou ainda o formador da IES foi incluído à dupla, quando se pretendia investigar a formação em cadeia da qual o PNAIC estava organizado.

Outro fator importante dessas produções acadêmicas, foi que este sujeito, “orientador de estudo do PNAIC”, participou das pesquisas respondendo a questionários e entrevistas com o olhar e a experiência de formador, mas não atrelou as contribuições que ser formador possibilitou para outras funções que o mesmo já exercia.

Buscou-se nessas pesquisas as percepções sobre temas específicos da alfabetização, os diálogos promovidos nos encontros formativos, a prática e dinâmica das formações que ministravam, suas vivências enquanto orientadores (organização das formações, relatórios), percepções sobre a mobilização de saberes por parte dos professores que faziam parte da sua turma de formação e a avaliação do programa de formação continuada do PNAIC.

Todavia, somente 5 (cinco) trabalhos tiveram foco exclusivo no orientador de estudos do PNAIC. O Quadro 1, sintetiza essas pesquisas.

QUADRO 1 - PRODUÇÕES CIENTÍFICAS COM OS ORIENTADORES DE ESTUDOS DO PNAIC

UNIVERSIDADE/GRAU/AUTOR(A)/ TÍTULO/ANO	PROBLEMA DA PESQUISA
<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS</p> <p>MESTRADO</p> <p>LARISSA DE PAULA FERREIRA</p> <p>O gênero fórum de discussão <i>on-line</i> na formação continuada de Orientadores de estudos do PNAIC: caracterização e potencialidades.</p> <p>SÃO CARLOS 2015</p>	<p>“O desenvolvimento da pesquisa deu-se no âmbito da Educação a distância (EaD), com o intuito de discutir a respeito das interações que ocorrem nos fóruns, oferecidos na plataforma Moodle para os Orientadores de Estudos” (p. 6).</p>

CONTINUAÇÃO...

<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO</p> <p>MESTRADO</p> <p>MARIA DAS GRAÇAS GONÇALVES DA SILVA</p> <p>Formação continuada do professor alfabetizador: o papel do orientador de estudo no processo formativo do PNAIC</p> <p>RECIFE 2015</p>	<p>“Esta pesquisa teve por objetivo analisar a prática do orientador de estudo no processo de formação continuada dos professores alfabetizadores a partir do PNAIC” (p. 8).</p>
<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA</p> <p>MESTRADO</p> <p>VANESSA ZÜGE</p> <p>Professores dos anos iniciais do ensino fundamental em formação: um olhar a partir de discussões sobre o sistema de numeração decimal no contexto do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa</p> <p>SANTA MARIA- RS 2015</p>	<p>“O objetivo geral dessa pesquisa foi investigar o trabalho com o Sistema de Numeração Decimal na formação dos professores alfabetizadores, a fim analisar as “discussões sobre o contexto de um grupo de trabalho de Orientadoras de Estudos do PNAIC” (p. 26).</p>
<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO</p> <p>MESTRADO</p> <p>CLÁUDIA DE ALBUQUERQUE NASCIMENTO IGNÁCIO</p> <p>Grandezas e medidas no ciclo de alfabetização: conhecimentos de profissionais da educação em processo de formação continuada</p> <p>PERNAMBUCO 2016</p>	<p>“[...] investigar conhecimentos específicos do conteúdo e pedagógicos do conteúdo explicitados por profissionais que atuam como OE no PNAIC-PE sobre massa e capacidade. Partimos da ideia de que existem conhecimentos que devem fazer parte do conhecimento básico para o ensino não apenas dos professores do ciclo de alfabetização, mas também dos profissionais que exercem a função de formadores desses professores, pois precisam contribuir para a prática cotidiana dos docentes e indiretamente com a aprendizagem dos estudantes (p. 132).</p>
<p>PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO (PUC-SP)</p> <p>MESTRADO PROFISSIONAL</p> <p>ANDREIA MENARBINI</p> <p>Gestão Participativa no Ciclo de Alfabetização: uma experiência de sucesso</p> <p>SÃO PAULO 2017</p>	<p>“Esse trabalho [...] e se propõe a analisar as contribuições do Orientador de Estudos do PNAIC enquanto gestor do ciclo de alfabetização, por meio da formação com os professores, do acompanhamento pedagógico nas escolas e de suas ações articuladoras e formadoras” (p. 7).</p>

FONTE: Elaborado pela autora com base no corpus de análise obtido da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações- BDTD.

Os trabalhos de Züge (2015) e Ignácio (2016) focaram nos conhecimentos que os orientadores de estudos tinham no campo da matemática. Züge (2015) destacou que a aprendizagem dos orientadores de estudos sobre o Sistema de

Numeração Decimal foi condição preponderante para compreensão e o desenvolvimento do trabalho com as professoras alfabetizadoras. Além disso, concluiu que os espaços de formação, se organizados como o PNAIC, como espaço de discussão e trocas de saberes, podem ser considerados um espaço de aprendizagem da docência para todos os envolvidos.

Já Ignacio (2016) constatou que os conhecimentos dos orientadores de estudos sobre grandezas e medidas não se diferenciaram dos conhecimentos dos professores alfabetizadores. Mesmo se tratando dos conhecimentos básicos importantes para exercerem a função de formador, pois estes podem “contribuir para a prática cotidiana dos docentes e indiretamente com a aprendizagem dos estudantes” (IGNACIO, 2016, p.131). Tal constatação, revela lacunas na formação dos orientadores de estudos, reforçando que a formação inicial é base para compreensão dos conteúdos que os docentes precisam saber e dominar para exercer suas práticas profissionais (IGNÁCIO, 2016).

Ferreira (2015) investigou a interação dos orientadores de estudos no fórum do ambiente virtual Moodle do PNAIC. Concluiu que a participação desses sujeitos, nessa plataforma, contribuiu para a sua formação em letramento digital.

A dissertação de Silva (2015) objetivou entender os orientadores de estudos na função da cadeia de formação do PNAIC (formador (IES) - orientador de estudos - professor alfabetizador) e o quanto o seu papel foi essencial para o processo formativo dos professores alfabetizadores.

A pesquisa de Menarini (2017) se assemelha com a de Silva (2015), porém incluiu em sua investigação a Rede Colaborativa PNAIC, que se originou da equipe de formadores de professores, os orientadores de estudos e se estabeleceu no município de Santo André - SP como permanente. A autora concluiu que “a constituição de uma equipe específica para formação permanente contribui para a profissionalização dos professores e, conseqüentemente, para a melhoria do processo de alfabetização dos alunos (MENARDINI, 2017, p. 8).

Em síntese, as cinco pesquisas investigaram os conhecimentos e aprendizagens dos orientadores de estudos em relação ao seu desenvolvimento profissional e desempenho enquanto formador.

Diante do exposto, fica muito evidente a necessidade da presente pesquisa, pois nenhum desses trabalhos (Quadro 1) pesquisou os orientadores de estudos pós PNAIC.

Estes sujeitos formaram e também se formaram no exercício da função de orientadores de estudos, mas nenhuma produção buscou identificar se eles reelaboraram e incorporaram estratégias planejadas ou obtidas nas trocas de experiência dos momentos de formação que possam ter contribuído para reflexão e atuação de sua própria prática. Sobretudo, nenhum desses trabalhos acadêmicos os investigou enquanto professor que exercia a dupla função de ser professor em sala de aula e formador.

Tendo por base os elementos apresentados e aliado à escassez de trabalhos, reforça-se a importância desta pesquisa, justificada por alguns indícios que serão explicitados na sequência.

O primeiro deles diz respeito à carência de estudos que tomam o processo de aprendizagem do formador como objeto a ser investigado. Vaillant (2003) reforça essa necessidade ao dizer que pesquisas que investigam a constituição das aprendizagens dos formadores de professores ainda é um “território pouco explicado e explorado” (VAILLANT, 2003, p. 2).

Outro indício, refere-se as poucas pesquisas que envolvem os orientadores de estudos e, mais especificamente, a nenhuma que os investigou na função de ser formador dos professores alfabetizadores cursistas do PNAIC e, simultaneamente, professores alfabetizadores dos anos iniciais do ensino fundamental de nove anos.

A importância desta pesquisa também é justificada por ser inédita no município de Curitiba-PR e nas dissertações da UFPR e, ainda, por haver poucas pesquisas que conceberam o PNAIC como instância socializadora.

Deste modo, responder ao problema desta pesquisa pode contribuir para futuros estudos sobre os processos socializadores que os espaços formativos, quando tomados como instância socializadora, podem proporcionar. Os resultados podem ainda fornecer informações que colaborem com a elaboração de políticas ou programas voltados para a formação de professores alfabetizadores.

Para isso, o percurso metodológico foi guiado pelo seguinte objetivo geral:

Compreender quais aprendizagens foram mobilizadas, apreendidas e/ou remodeladas no exercício da função de orientadoras de estudos do PNAIC concomitantemente ao exercício da docência em turmas de alfabetização.

E os objetivos específicos foram:

- a) Situar o contexto histórico da formação continuada para professores alfabetizadores em âmbito federal e os determinantes que culminaram no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC;
- b) Apresentar a proposição teórico-metodológica adotada por esta pesquisa sobre o processo de constituição da docência;
- c) Caracterizar o perfil das professoras participantes da pesquisa, destacando elementos da escolarização, trajetória social e carreira profissional que contribuíram para o envolvimento com a temática sobre alfabetização e a participação no PNAIC como orientadoras de estudos;
- d) Identificar, nas vozes das docentes selecionadas para a pesquisa, as aprendizagens relacionadas às temáticas discutidas no PNAIC, além de outras facetas que foram incorporadas no processo de socialização e Desenvolvimento Profissional Docente;
- e) Detectar se o exercício da função de OE trouxe um capital social, cultural e simbólico para as quatro professoras pesquisadas.

Considera-se por fim que “o saber docente, desta forma os constitui como sujeitos de uma história de vida e de profissão, que os leva a produzir e mobilizar conhecimentos e práticas ao ensinar” (HAGEMEYER, 2017, p. 94). Saberes estes, que foram “incorporados em função de complexos processos que não são apenas cognitivos, mas socioafetivos e culturais” (BRASIL, 2012b, p. 12).

Dessa forma, o professor “não participa dessas ações apenas se apropriando de conteúdos que são ensinados, mas ele também mobiliza os conhecimentos/ conteúdos, tendo o seu cotidiano pessoal e profissional como referência” (BRASIL, 2012b, p.12).

Para demarcar os sujeitos da pesquisa, as professoras selecionadas deveriam se encaixar na combinação dos seguintes critérios: a) de ter sido em alguns dos anos de vigência do PNAIC orientador de estudos; b) simultaneamente ser professor de turmas de alfabetização dos anos iniciais do ensino fundamental; e c) no período da pesquisa estar na função de professor.

Para atender o problema da pesquisa, a busca e investigação desses sujeitos, a princípio, seria conduzida por três etapas: questionário para mapear as professoras que foram orientadoras de estudos do PNAIC, entrevistas para conhecê-las e identificar nuances que a posição de formadora instaurou em seus modos de ser professor e a observação em sala de aula para verificar se práticas e posicionamentos

decorrentes do PNAIC foram selecionadas e/ou apropriadas pelas professoras, sujeitos da pesquisa.

Porém, no ano de 2020, com o advento da pandemia ocasionada pelo coronavírus SARS-COV-2 (COVID-19), os municípios brasileiros decretaram medidas de isolamento social para reduzir a contaminação e uma dessas ações foi a suspensão das aulas presenciais.

As ações de isolamento social se estenderam para o ano de 2021, e com isso persistiu a impossibilidade de colocar em prática um dos procedimentos metodológicos da pesquisa, a observação em sala de aula. Para adequar a intenção da pesquisa ao contexto social, decidiu por obter as informações por meio de questionário e entrevista.

Com a aprovação dos Comitês de Ética da UFPR e do município de Curitiba, o primeiro contato com o campo empírico foi via e-mail à Secretária Municipal de Educação - SME de Curitiba-PR, na busca pela relação dos nomes dos professores que foram orientadores de estudos do PNAIC, entre os anos 2013 e 2017, e das instituições nas quais trabalhavam.

Como resposta, também por e-mail, a SME enviou um documento composto por 139 (cento e trinta e nove) nomes dos professores e as instituições públicas de ensino que correspondiam aos seus locais de trabalho. Para encontrar estes docentes, buscou-se no site oficial da prefeitura municipal os e-mails institucionais das escolas listadas.

Com essas informações em mãos, e-mails foram enviados às instituições com um convite para participação, os objetivos da pesquisa e, a fim de otimizar a comunicação, caso houvesse o aceite por parte dos professores nominados no e-mail, já estava anexo um questionário eletrônico, com a intenção de extrair informações mais específicas para encontrar os sujeitos que se encaixavam nos critérios da pesquisa.

Durante um período de aproximadamente de um mês e meio, 46 (quarenta e seis) professores responderam ao questionário eletrônico. Destes, apenas 4 (quatro) professoras se encaixavam na combinação dos critérios propostos da pesquisa e a comunicação passou a ser feita diretamente com as quatro professoras.

Num primeiro momento, o contato foi realizado via e-mail e em seguida pelo Whatsapp⁹ para um convite formal sobre as intenções da pesquisa e explicação dos pressupostos éticos e sanitários necessários para as entrevistas.

Os dias e horários marcados para realizar as entrevistas foram de acordo com a disponibilidade de cada uma delas e aconteceram por meio da plataforma digital de comunicação por vídeo, o Google Meet, após o conhecimento do Termo de Compromisso Livre e Esclarecido- TCLE¹⁰.

Com o consentimento de todas e, a fim de “garantir manutenção do sigilo e da privacidade das participantes durante todas as fases da pesquisa”¹¹, as professoras serão identificadas, com nomes fictícios de Simone, Valéria, Mônica e Alice. Elas serão apresentadas com mais detalhes no capítulo quatro.

O procedimento metodológico e levantamento dos eixos para análise do *corpus* transcrito das entrevistas foi respaldado pelo método da Análise de Conteúdo, tal como proposto por Bardin (2016) e explicitado por Franco (2005).

Por se tratar de uma pesquisa que busca entender algo que já aconteceu, por meio de depoimentos das professoras, os relatos são entendidos como um resgate da memória. Nesse sentido, vale lembrar os apontamentos de Pollak (1992) de que o resgate da memória é um fenômeno próprio de cada indivíduo, organizado em função das situações emergentes, sejam elas pessoais ou coletivas. Para ele, “os modos de construção podem tanto ser conscientes como inconscientes. O que a memória individual grava, recalca, exclui, relembra, é evidentemente o resultado de um verdadeiro trabalho de organização” (POLLAK, 1992, p. 204).

Ou seja, para a análise dos dados, é preciso considerar que os depoimentos das professoras durante as entrevistas foram construídos e organizados por acontecimentos num resgate da memória, portanto, selecionados por marcos ou pontos imutáveis, flutuantes em que a ordem cronológica não é necessariamente obedecida (POLLAK, 1992).

⁹ Trata-se de um software que permite comunicação pela Internet através de conexões de voz e vídeo.

¹⁰ De acordo com a Resolução CNS nº 510/2016, esse é o meio pelo qual é explicitado o consentimento livre e esclarecido do participante ou de seu responsável legal, sob a forma escrita, sonora, imagética, ou em outras formas que atendam às características da pesquisa e dos participantes, devendo conter informações em linguagem clara e de fácil entendimento para o suficiente esclarecimento sobre a pesquisa (Resolução CNS nº 510/2016, Artigo 15). As assinaturas dos TCLE foram realizadas via assinatura digital por algumas e outras obteve-se indo até a escola onde trabalham.

¹¹ Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. (Comitê de Ética em Pesquisa -UFPR).

A realização de análise e interpretação destes dados foram adensados pela pesquisa documental nos cadernos e legislações que orientavam a organização e a formação continuada do PNAIC e ancorada em teóricos como: Nóvoa (1995; 2009; 2019), Day (2001), Marcelo Garcia (1999) e Gatti (2010), que se dedicam a pesquisar como o professor se constitui professor, no processo integrativo das dimensões pessoais e profissionais.

Para identificar e compreender as aprendizagens decorrentes do PNAIC enquanto uma instância socializadora, buscou-se em Setton (2002a, 2002b; 2005, 2010; 2016), Berthelot (1988), Abrantes (2011) esclarecimentos sobre a discussão sociológica de socialização e em Lüdke (1996) a noção de socialização profissional de professores.

Algumas pesquisas acadêmicas também contribuíram para compreensão e fundamentação, tanto do PNAIC, quanto da função dos orientadores de estudos no contexto das ações formativas aos professores alfabetizadores.

O texto está organizado em três capítulos, a fim de levar o leitor a compreensão da importância das agências socializadoras no processo de socialização e constituição da docência, dentre elas, o PNAIC.

No primeiro capítulo, buscou-se contextualizar os programas de formação continuada aos professores alfabetizadores e evidenciar o conceito de “alfabetização” construído nesses quase trinta anos de instauração da Constituição Federal de 1988. O segundo capítulo discorre sobre os aspectos teóricos e metodológicos selecionados para o tratamento, análise dos dados produzidos nas entrevistas. Fundamenta-se nos conceitos de Desenvolvimento Profissional Docente para compreender os aspectos dimensionais da formação docente, contudo diante da complexidade com que acontecem as aprendizagens na sociedade contemporânea, busca-se na Sociologia da Educação, teóricos que contribuem com as discussões recentes sobre a noção de socialização como um conceito que amplia o olhar para entender as nuances da constituição dos agentes sociais e para identificar as instâncias socializadoras da sociedade moderna. Une-se a essas discussões os conceitos de *habitus*, campo e capital de Pierre Bourdieu para adensar e compreender com rigor metodológico a trajetória social das quatro professoras que foram orientadoras de estudos do PNAIC, na condição de serem ao mesmo tempo, professoras e formadoras de suas colegas professoras.

O terceiro capítulo apresenta de maneira sistemática a trajetória profissional das professoras, abrangendo o Desenvolvimento Profissional Docente explicado por nuances pessoais, sociais e profissionais de modo relacional, com destaque para sua atuação no PNAIC como orientadoras de estudo. E, por fim, as considerações finais.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES ALFABETIZADORES NO BRASIL PÓS CONSTITUIÇÃO FEDERAL – 1988, LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL - 9394/96 E SUAS RESPECTIVAS CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Com o intuito de contextualizar a história da formação continuada dos professores alfabetizadores no Brasil, este capítulo traz de forma substanciada os principais determinantes, o caminho percorrido, os avanços, os retrocessos e as rupturas dos programas que se dedicaram a discutir os processos envolvendo a aquisição e desenvolvimento da leitura e escrita nos primeiros anos de escolarização. Inicialmente, serão apresentados os programas que dedicaram ações formativas para professores alfabetizadores anteriores ao PNAIC para contextualizar a construção da defesa do conceito sobre “alfabetizar letrando”. Em seguida, serão discutidas as características e organização do PNAIC e, por fim, serão apresentadas as rupturas da Política Nacional de Alfabetização em relação a essas discussões¹².

2.1 DETERMINANTES QUE MOBILIZARAM POLÍTICAS PARA FORMAÇÃO CONTINUADA NA DÉCADA DE 1990

No Brasil, a compreensão do conceito de alfabetização e da formação docente como um dos caminhos para melhoria da qualidade do ensino foi se caracterizando em políticas de formação continuada, especialmente a partir da década de 1990. A respeito disso, Soares (2008) afirma:

Durante a década de 1990, na área educacional, uma vasta documentação foi gerada por organismos multilaterais (UNESCO, CEPAL, ONU, Banco Mundial, BIRD...) propalando, por meio de diagnósticos, análises e propostas a todos os países da América Latina e Caribe, um ideário salvacionista a respeito do papel da educação para o desenvolvimento social (SOARES, 2008, p. 14).

Sobre este período, Machado (2007) descreve outros eventos disparadores das reformas e movimentos educacionais no Brasil e os documentos que passaram a orientar as definições políticas educacionais no país:

¹² A Política Nacional de Alfabetização, aprovada em 2019, não é objeto desta dissertação. Mas, decidi apresentar, mesmo que brevemente, minhas reflexões sobre ela, em função do retrocesso que ela representa.

A partir da Conferência Mundial da Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtien, Tailândia, em 1990, as discussões sobre a formação continuada de professores se tornaram cada vez mais fecundas, visando garantir uma formação necessária ao profissional da educação. No Brasil, provocou o surgimento de políticas, tais como: o Pacto de Valorização do Magistério e Qualidade da Educação, o Plano Decenal de Educação para Todos e a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nº 9394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (MACHADO, 2007, p. 27).

Fica então evidente que a cobrança por melhorias no ensino veio por duas orientações. De um lado, por parte das determinações das agências internacionais que conduzem os recursos para as ações destinadas à educação do país (OLIVEIRA, 2008) e por outro lado, pela interferência da Constituição Federal (1988) e entre outros documentos, a instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996, mediante a democratização do ensino no país no final da década de 80 (GUEDES, 2020). Contraditoriamente, então, aspectos de políticas reconhecidamente neoliberais e outros relacionados à democratização do ensino se mesclaram nesse processo.

Outro destaque foi o papel do professor. Segundo São José (2012), neste período, se fortalecia no Brasil novas perspectivas que consideravam “os professores como protagonistas do ato de ensinar e não apenas executores de teorias pedagógicas, como sujeitos e intelectuais, capazes de produzir conhecimento” (SÃO JOSÉ, 2012, p. 24), atribuindo valor a uma racionalidade prática, ou seja, que reconhecia a prática docente como um lugar para construção de saberes e a importância da reflexão do trabalho docente.

Todavia, sob outro prisma, Soares (2008) afirma que esta nova era de reformas políticas para educação da década de 1990, pesava ao professor ser um dos principais responsáveis pelos problemas da educação. Segundo a autora, “Era preciso reformar a educação e também a formação dos professores considerados, muitas vezes, os responsáveis pela baixa qualidade do ensino no país” (SOARES, 2008, p.16-17).

Neste movimento¹³, ações de políticas educacionais¹⁴ de governo foram criadas na busca pela valorização e aperfeiçoamento desses profissionais como uma

¹³ Para uma análise crítica das políticas para formação docente desse período, consultar Torres, 1998.

¹⁴ Para Azevedo (2003, p. 38), a política educacional é definida como “[...] tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões” e Klein (2006, p. 140) entende que elas “[...] devem ser formuladas para se obter e manter uma educação de qualidade”.

das vias estratégicas para solucionar os problemas de desenvolvimento social e econômico diagnosticados no país.

Entre os principais problemas, destacam-se, inicialmente, os resultados insatisfatórios sobre o nível de alfabetização no Brasil, observados em diferentes avaliações¹⁵ de larga escala e nos dados censitários (IBGE, 1991). E o segundo, decorreu em grande parte, das exigências do mundo do trabalho regido pela recuperação global da economia.

Em decorrência deste segundo problema, Carnoy (1992) descortina a verdadeira intenção que os investimentos na educação para uma sociedade neoliberal representavam. Segundo o autor, adquirir somente os conhecimentos básicos de matemática e estar alfabetizado prestam-se a finalidade de promover “a capacidade das pessoas de produzir bens, seguir instruções e ter um senso crítico em suas atividades. Presentes na força de trabalho, essas qualidades melhoram a produtividade e, conseqüentemente, a produção econômica” (CARNOY, 1992, p.35). Assim, no discurso da necessidade de uma sociedade neoliberal, a educação foi concebida como instrumento para este fim.

Neste panorama contraditório de políticas neoliberais e democratização da educação, uma série de pactuações, políticas e programas levaram os professores alfabetizadores ao centro dos debates pedagógicos e ganharam destaque nas reflexões os estudos sobre a apropriação do saber escolar pelas crianças.

A continuidade do texto está organizada por sessões, a fim de situar cronologicamente os programas de educação continuada para os professores alfabetizadores no contexto nacional e político brasileiro do final da década de 1990 até 2019.

Vale destacar que este recorte temporal não desconsidera discussões anteriores sobre a alfabetização no Brasil, contudo a fim de não perder o foco de análise desta pesquisa, o capítulo segue com a síntese dos programas governamentais em nível federal voltados à formação de professores alfabetizadores, desde o estabelecimento do primeiro programa de formação que destinou um módulo específico para alfabetização, PCN - Parâmetros em Ação (BRASIL, 1999), até a

¹⁵ Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público (Saep), em 1990; Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 1992; Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), em 1995 (WERLE, 2011).

implantação do PAIC, programa de formação continuada no estado do Ceará como uma das bases de inspiração para a organização e planejamento do PNAIC, programa de formação docente destaque desta pesquisa. No fechamento deste capítulo, apresenta-se, mesmo que brevemente a Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019).

2.2 PCN-PARÂMETROS EM AÇÃO, GESTAR I E PROFA: POLÍTICAS DE GOVERNO DE FHC PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES

As ações educacionais do governo de Fernando Henrique Cardoso - FHC¹⁶ inicialmente focaram na implementação dos PCNs, que traziam discussões construtivistas sobre o modo de ensinar e aprender, muitas das quais já faziam parte de documentos curriculares de alguns estados e municípios do país.

Destaca-se em seu segundo mandato (1999-2002) o investimento na política de formação inicial e continuada dos professores, como desdobramentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN e em ações que tiveram foco na alfabetização e na formação de professores alfabetizadores. A síntese dessas ações pode ser observada no Quadro 2.

QUADRO 2 - PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA AOS PROFESSORES ALFABETIZADORES CRIADOS ENTRE OS ANOS DE 1999- 2001.

Programa de Formação	Informações Gerais
PCN Parâmetros em Ação	Criado em 1999, com a intenção de implementar os Parâmetros Curriculares Nacionais- PCN de forma articulada aos estados e municípios, o projeto PCN em Ação, que foi um programa que envolvia um conjunto de ações aos diferentes segmentos da comunidade educacional e tinha como ação inicial impulsionar o desenvolvimento profissional dos professores de todo o Ensino Fundamental, incluindo educação indígena, infantil e de jovens e adultos. Destinou um módulo específico aos professores alfabetizadores de crianças e adultos. Até o momento não havia publicações do Ministério da Educação elaboradas especificamente para o trabalho de formação de alfabetizadores. Os agentes responsáveis pelo desenvolvimento do programa eram: Coordenador geral; Coordenador de grupo e Professores.
GESTAR I	Lançado em 2000, pelo Ministério da Educação - MEC, foi um conjunto de ações articuladas a serem desenvolvidas junto a professores habilitados para atuar nos quatro anos iniciais do Ensino Fundamental, que estivessem em exercício nas escolas públicas vinculadas ao Programa de Desenvolvimento da Escola (PDE) e localizadas nas ZAP – Zonas de Atendimento Prioritário - das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil. Tinha como princípio

¹⁶ Fernando Henrique Cardoso- candidato do Partido da Social Democracia Brasileira. Foi presidente do país por dois mandatos, com início em 1995 a 1º de janeiro de 2003.

CONTINUAÇÃO...

	<p>norteador da formação, o desenvolvimento da linguagem escrita e da linguagem matemática. Organizado e desenvolvido na modalidade de educação a distância, com momentos presenciais voltados para o acompanhamento da prática e o apoio à aprendizagem dos professores cursistas. Os agentes responsáveis pelo desenvolvimento do programa eram os Professores regentes, Coordenadores de escola, Formadores e Diretores.</p>
<p>PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores)</p>	<p>Lançado pelo Governo Federal em 2001, estabeleceu-se em bases de parceria por meio de um Termo de Cooperação Técnica, entre o MEC e as secretarias de educação, universidades, escolas de Magistério ou organizações não-governamentais. Foi destinado a professores e formadores, e se orientou pelo objetivo de desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever. Teve por objetivo oferecer aos professores brasileiros o conhecimento didático de alfabetização que vinha sendo construído nos últimos vinte anos na modalidade presencial. Os agentes responsáveis pelo desenvolvimento do programa eram os coordenadores gerais, formadores e professores cursistas.</p>

FONTE: Organizado pela autora a partir dos Documentos Orientadores dos programas BRASIL (1999; 2001; 2007b) e VIÉDES e BRITO (2015).

As políticas para alfabetização oficializadas nos primeiros programas nacionais apresentados no Quadro 2 são frutos de discussões, movimentos e práticas educativas muito anteriores a eles.

A exemplo disso, pode-se destacar produções acadêmicas que refletiam sobre as concepções e métodos, além dos problemas e dificuldades com essa etapa da escolarização.

Mortatti (2000) traz discussões interessantes e históricas sobre a construção do conceito e o problema da alfabetização no Brasil desde o final do império brasileiro. Esta mesma autora também traz estudos sobre a introdução do construtivismo para o meio educacional ocorrido no Brasil a partir da década de 1980 (MORTATTI, 2006).

Outras autoras que se propuseram a pesquisar e refletir sobre questões voltadas à alfabetização foram Soares e Maciel (2000). Elas realizaram um estudo crítico em produções científicas sobre o tema “alfabetização” nos anos de 1980 e comprovam que esta preocupação não foi um problema que surgiu pós Constituição Federal (1988) e LDB (1996), mas que alguns estados e municípios já discutiam o tema em seus currículos.

A vista disso, é possível concluir que práticas docentes, mesmo que isoladas, e as ideias do construtivismo como uma concepção norteadora para educação já eram discutidas e implementados pelo país. Todavia, a interpretação errônea com que o

construtivismo inicialmente se difundiu nos sistemas educacionais do país gerou, na prática, alguns percalços.

Segundo Soares (2003a), uma das consequências deste desencontro de compreensão foram as práticas superficiais e insuficientes às especificidades do processo de alfabetização (SOARES, 2003a). Esta consequência também foi identificada por Penna (2007) que, ao realizar um estudo sociológico dos professores do ciclo I do ensino fundamental das escolas públicas do de São Paulo, se deparou com relatos das dificuldades que as reformas construtivistas postas no currículo do município¹⁷, traziam para prática docente.

As análises a seguir têm a intenção de mostrar os programas de formação docente oficializados pelo governo federal que se propuseram a discutir a necessidade de ações de formação continuada para formar os professores que atuavam na etapa de alfabetização.

Os dois primeiros programas expostos no Quadro 2 não foram exclusivos para alfabetização, mas trouxeram à tona a necessidade de refletir sistematicamente sobre este conceito, sendo um ponto de partida para os que vieram a seguir.

Seus Documentos Orientadores (BRASIL, 1999; 2007) trazem temas e textos que sintetizam, em políticas para a formação docente em nível federal, as discussões, preocupações e práticas pedagógicas já presentes no meio educacional brasileiro sobre a importância do “alfabetizar por meio da leitura e escrita de textos”.

Os termos *Alfabetização e Letramento*, entendidos atualmente como indissociáveis (SOARES, 2003b), não estão explícitos nesses dois primeiros programas, mas suas diretrizes trazem essas discussões.

Um exemplo disso pode ser observado na nomenclatura “Alfabetizar com Textos” do módulo dedicado à alfabetização do PCN - Parâmetros em Ação. Outro destaque se dá ao manual para a formação dos professores, no qual vê-se com frequência as orientações de que “deve-se dar oportunidade às crianças de interagir com uma grande variedade de textos impressos, de escritos sociais” (BRASIL, 1999, p. 71).

¹⁷ A municipalização do ensino no estado de São Paulo ocorreu em 1989 pelo decreto Nº 30.375, de 13 de setembro de 1989 que instituía o Programa de Municipalização do Ensino Oficial no Estado de São Paulo e junto a ele reformas educacionais construtivistas.

Esses programas também consideravam os estudos e pesquisas já realizados sobre o processo de alfabetização do Sistema de Escrita Alfabética - SEA “a partir da leitura e escrita de textos e não de sílabas e palavras” (BRASIL, 1999, p. 44).

Os pressupostos de Língua Portuguesa que orientavam o GESTAR I, reconheciam que os conhecimentos linguísticos deveriam ser alcançados num processo de reflexão sobre a linguagem e com práticas contextualizadas de leitura e produção de textos, onde a linguagem é concebida como, “atividade que não se faz em palavras e frases isoladas, mas que se realiza em processos reais de comunicação, como discurso e texto” (BRASIL, 2007b, p 28).

Pode-se observar nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1997), documento norteador dos programas de formação continuada em questão, que os objetivos gerais para Língua Portuguesa (p.33) evidenciam o trabalho sistemático¹⁸ com a Língua Portuguesa, envolvendo oralidade, leitura e escrita como habilidades linguísticas, numa relação direta a situações da vida cotidiana e social.

Assim, é possível perceber que as discussões, embora embrionárias, sobre alfabetização e letramento dos PCN - Parâmetros em Ação e GESTAR I buscavam formar os professores para uma compreensão de que a aprendizagem deveria ocorrer sintonizada com o mundo real, numa perspectiva que hoje entendemos como letramento, pois descartavam o trabalho de análise linguística somente pelo recorte de palavras e frases, mas sim a partir de textos.

Essas orientações vinham ao encontro das novas ou reelaboradas formas de pensar o ensino e a aprendizagem que o contexto histórico e social exigia. Gusso (2010) explica que as necessidades da sociedade contemporânea impunham ao cidadão:

A necessidade de ir além da mera capacidade de codificar e decodificar: é necessário atingir capacidades linguísticas que lhe permitam exercer as práticas de leitura e escrita dos diferentes gêneros textuais que circulam no seu meio social, associando-as ou dissociando-as das práticas sociais de oralidade (GUSSO, 2010, p.136).

Junto a isso, emergiu a defesa de um ensino que considerasse a leitura e a utilização da linguagem oral e da escuta como “a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio” (BRASIL, 1997, p.21), também se defendia a fala e a escrita

¹⁸ “Prática de leitura”, “Prática de produção de texto” e “Análise e reflexão sobre a língua” (BRASIL, 1997, p 35).

como “expressão e a comunicação por meio de textos e não a avaliação da correção do produto” (*ibidem*, p. 21).

Diante das discussões e demandas identificadas no PCN em Ação, aliadas à compreensão sobre a importância dessa fase da escolarização para as crianças e da necessidade de romper com práticas pedagógicas tradicionais, cria-se em 2001, um programa de formação voltado exclusivamente aos professores alfabetizadores, o PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, conforme Quadro 2.

O PROFA não rompeu ou seguiu por um caminho diferente do que se havia iniciado nas discussões dos módulos dos programas anteriores a ele, mas aprofundou as orientações oficiais dos PCNs, numa parceria entre a Secretaria de Educação Fundamental e a TV Escola e teve Telma Weisz, autora de textos sobre alfabetização do programa PCN- Parâmetros em Ação, como coordenadora.

O PROFA trazia no material orientador para formação dos professores alfabetizadores discussões mais sistemáticas de pesquisas recentes sobre o processo de alfabetizar, com destaque para a Psicogênese da Língua Escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986)¹⁹, para entender como a criança aprende a ler e a escrever:

Se antes se acreditava que o fundamental para alfabetizar os alunos era o treino de determinadas habilidades – memória, coordenação motora, discriminação visual e auditiva, noção de lateralidade – a recente pesquisa sobre a aprendizagem da leitura e da escrita mostrou que a alfabetização (como tantas outras aprendizagens) é fruto de um processo de construção de hipóteses; não é decorrência direta destas habilidades, mas sim de procedimentos de análise da língua escrita por parte de quem aprende: por trás da mão que escreve e do olho que vê, existe um ser humano que pensa e, por isso, se alfabetiza (BRASIL, 2001, p.14).

No que concerne à formação docente, o programa tinha por objetivo “desenvolver competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever” (BRASIL, 2001, p 5), seja na Educação Infantil ou no Ensino

¹⁹ Emilia Ferreira e Ana Teberosky descreveram as hipóteses que as crianças constroem sobre a escrita durante o processo de alfabetização, perspectiva que abriu espaço para um novo tipo de pesquisa em pedagogia. O livro com o título “Psicogênese da Língua Escrita” “representou uma grande revolução conceitual nas referências teóricas com que se tratava a alfabetização até então, iniciando a instauração de um novo paradigma para a interpretação da forma pela qual a criança aprende a ler e a escrever”. (MACHADO *et al*, 2016, p. 4). Seus estudos levam à conclusão de que as crianças têm um papel ativo no aprendizado e o professor não mais como transmissor do conhecimento, mas mediador desse processo. Para saber mais sobre Ferreiro e Teberosky: https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc_7.pdf.

Fundamental, trazendo em suas veias, reflexões sobre a alfabetização a partir de “situações de uso da leitura e da escrita e o valor que se dá a essas práticas sociais que configuram um ambiente alfabetizador – um contexto de letramento” (BRASIL, 2001. p. 15).

Teixeira e Silva (2021) sintetizam este programa. Segundo elas,

O programa apresentava um modelo de formação que estabelecia relação entre teoria e prática, utilizava diferentes metodologias nas turmas de alfabetização, tendo o diagnóstico dos conhecimentos das crianças como elemento primordial do processo de ensino e aprendizagem, para dessa forma ampliar as concepções dos professores sobre alfabetização, fazendo-os pensar a partir da sua própria prática pedagógica. (TEIXEIRA e SILVA, 2021, p. 671).

Discutia-se, também, a importância do “desenvolvimento da consciência fonológica do sistema da língua [...] e a construção de procedimentos mais amplos de leitura, a partir do convívio intenso dos alunos com textos de diversos gêneros (ibidem, p. 5).

No entanto, apesar do destaque nos documentos orientadores do programa sobre o uso de uma variedade de gêneros textuais como uma das vias para o letramento, Costa (2004), ao aprofundar seus estudos sobre conceito de alfabetização trazido pelo PROFA, identificou que a teoria enunciativo-discursiva de Bakhtin (2004) foi trabalhada de forma muito superficial, pois os estudos direcionaram somente para os processos de aquisição da linguagem escrita a partir de Ferreiro e Teberosky (1986), enfatizando as hipóteses que as crianças constroem sobre a escrita.

Morais (2012), ao fazer uma análise desse período, destaca que a Teoria da Psicogênese trouxe grandes contribuições, porém junto a ela, grandes desafios, deixando lacunas ao desbancar os métodos tradicionais.

Nesse sentido, Costa (2004) e Moraes (2012) anunciam um descompasso entre o trabalho a partir dos gêneros textuais, em relação ao trabalho sistemático sobre o Sistema de Escrita Alfabética.

Segundo Moraes (2012), a compreensão desses conceitos e teorias embarcaram na “*ditadura do texto*, como se fosse proibido fazer atividades de reflexão sobre palavras e sobre suas unidades menores, orais e escritas” (ibidem, p. 123). Costa (2004, p. 56) identificou que houve a desconsideração do “caráter sócio-histórico e cultural do processo educativo”. Estas lacunas, segundo ela, adensaram a alienação de professores e dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

2.3 PRALER, PRÓ-LETRAMENTO E PNAIC - POLÍTICA DOS GOVERNOS LULA-DILMA PARA MOBILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Com a criação do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores em 2003, apresentado pelo presidente Lula²⁰, no início do seu primeiro mandato (2003-2006), um conjunto de ações que compunha o programa “Toda Criança Aprendendo” BRASIL (2003a) desencadeou um processo de mobilização pela educação (SANTOS, 2016).

Uma de suas propostas era a composição de uma Política Nacional de Valorização e Formação de Professores, que viesse ao encontro da “[...] consolidação da escola pública de qualidade para todos, que combate às desigualdades e contribui para a construção de uma sociedade justa, democrática e solidária [...]” (BRASIL, 2003a, p. 10-11).

Dessa política, programas de formação direcionados aos professores alfabetizadores foram planejados e operacionalizados no Brasil, conforme resume o Quadro 3.

²⁰ Luiz Inácio Lula da Silva candidato do Partido dos Trabalhadores. Foi presidente do país por dois mandatos, com início em 2003 a 1º de janeiro de 2010.

QUADRO 3 - PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA AOS PROFESSORES ALFABETIZADORES CRIADOS ENTRE OS ANOS DE 2003- 2005.

PROGRAMA DE FORMAÇÃO	INFORMAÇÕES GERAIS
Programa de apoio a Leitura e escrita- PRALER	Lançado em 2003, o programa de Apoio a Leitura e Escrita-PRALER, em consonância com as políticas educacionais de investimento no processo de alfabetização no início da escolarização, tinha como objetivo oferecer um curso de formação continuada para professores das séries iniciais complementar às ações já em desenvolvimento pelas secretarias de educação. A finalidade do programa era dinamizar o processo educacional relativo à aquisição e aprendizagem da leitura e escrita da língua materna. (BRASIL, 2007a, p.5) Foi organizado na modalidade de ensino semipresencial, mesclando atividades de estudo individual. Os agentes responsáveis pelo desenvolvimento do programa eram os Formadores e Professores cursistas.
PRÓ-LETRAMENTO 2005	O Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação – era um programa de formação continuada, direcionado aos professores em exercício, nos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas, tendo foco nas áreas de Língua Portuguesa/Alfabetização e Matemática. Os Professores participantes eram aqueles dos anos iniciais do Ensino Fundamental de regiões e municípios com baixo índice de aproveitamento em Língua Portuguesa e Matemática. Os agentes responsáveis pelo desenvolvimento do programa eram os Coordenadores, Formadores, Coordenadores administrativos, Orientadores de estudos e Professores cursistas. Em 2008 o Pró-Letramento passa a ser articulado à Provinha Brasil – Avaliação da Alfabetização Infantil – então lançada pelo MEC.

FONTE: Organizado pela autora a partir dos documentos orientadores dos programas (BRASIL, 2007a; 2008) e VIÉDES e BRITO (2015); SANTOS (2016).

O primeiro programa que marca as ações do documento Toda Criança Aprendendo foi o PRALER, como uma ação complementar ao que as secretarias municipais já vinham propondo para os professores alfabetizadores.

Essa proposta de formação deu continuidade às discussões sobre alfabetização que privilegiavam o trabalho com a “consciência fonológica do sistema da língua (a correspondência fonema-grafema) e a construção de procedimentos mais amplos de leitura, a partir do convívio intenso dos alunos com textos de diversos gêneros. (BRASIL, 2007a, p.5). Tal ação, coloca o professor como interlocutor privilegiado e não mais como executor de técnicas.

O referido programa teve curta duração, mas foi reeditado em 2007, entre as ações do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. (BRASIL, 2007a).

Posteriormente, estruturado de maneira mais consistente, surge o Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação, o qual tinha como objetivo qualificar estes professores e reverter os baixos índices de aprendizagem em leitura, escrita e matemática, identificados na Avaliação da Educação Básica - SAEB em 2001 e 2003.

Esse programa reestrutura a parceria entre os Institutos de Ensino Superior, iniciada no programa PROFA²¹, diferenciando-se por considerar a formação a partir de uma proposta contemporânea, em que o professor deveria buscar, por meio do movimento ação-reflexão-ação, refletir sobre sua prática. Nessa perspectiva, não tinha mais a intenção de ser uma formação compensatória às lacunas da formação inicial (SANTOS, 2016).

Concomitantemente, o programa ampliou as discussões sobre o processo de ensino-aprendizagem para a área do conhecimento de Matemática e para as reflexões e estudos da aprendizagem da leitura e escrita em Língua Portuguesa. Trouxe os postulados dos gêneros dos discursos de Bakhtin (2004) aliados aos conceitos desenvolvidos por Soares (2011) sobre alfabetizar letrando.

Os dois programas (PRALER e PRO-LETRAMENTO) trouxeram em suas bases a teoria construtivista, já presente nos programas anteriores, mas com mudanças significativas nas práticas pedagógicas para ensinar a ler e escrever, com discussões mais sistemáticas e aprofundadas do alfabetizar indissociável do letrar.

Neste panorama, percebe-se que entre um mandato governamental e outro, encontram-se os professores e estudantes em meio às modificações estruturais, rupturas ou continuidades de concepções de ensino e aprendizagem e exigências de um programa de formação ao subsequente a ele.

Importante observar, mesmo não sendo o foco desta pesquisa, que as ações de cada um dos programas federais descritos tiveram investimentos, abrangência e objetivos de acordo com o que o cada governo entendia como necessidade e importância para a nação brasileira, no que se refere à educação.

Num olhar contextualizado, percebe-se que o conceito de *alfabetização* dos programas (PCN- Parâmetros em Ação ao Pró-Letramento) preservam a “preocupação” em formar professores para melhores resultados nas provas externas, como uma das cobranças dos investidores internacionais e UNESCO.

Outro fator que vale destacar, é que de um programa ao outro, é perceptível o aprofundamento quanto à compreensão do alfabetizar letrando a partir de pesquisas

²¹ No programa PROFA, era denominado por Termo de Cooperação Técnica que no Pró-Letramento passou a ser chamada de Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, formando uma rede de formação, por meio de convênios e parcerias com as Universidades.

que explicam como a criança aprende, bem como, a importância das práticas sociais no processo de alfabetização.

Em todos os programas, o papel do professor também se modifica em relação ao que era preconizado em décadas anteriores, valorizando sua função, que de mero reprodutor de práticas ou transmissor do conhecimento, baseados em competências profissionais da racionalidade técnica²², transita para mediador da aprendizagem por meio da reflexão e reelaboração e/ou autoria de sua prática.

2.4 O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA - PNAIC

De toda essa caminhada, evidencia-se o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, implementado no primeiro mandato do governo Dilma Rousseff²³ (2010-2014), como uma política governamental que integrou outras experiências de formação continuada de professores alfabetizadores.

Surge de uma proposta do Centro de Estudos em Educação e Linguagem – CEEL da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, que incorporou as matrizes teóricas e as ações já operacionalizadas pelo programa de formação Pró-Letramento, (BRASIL, 2015) e do Programa Alfabetização na Idade Certa - PAIC do governo estadual do Ceará (CEARÁ, 2007) ambos considerados positivos pelo Ministério da Educação - MEC.

O PNAIC foi planejado a princípio, como uma política de formação continuada, como resposta às necessidades expostas nos resultados do IBGE (BRASIL, 2010), os quais mostraram que 15% dos brasileiros aos 8 anos de idade ainda não estavam alfabetizados. Frente a esses dados, o PNAIC teve o objetivo de fortalecer ações educativas que orientassem as práticas de alfabetização, com formação aos professores de todos os Estados das regiões do Nordeste e o Pará e da Região Norte, totalizando 10 (dez) Estados.

²² A ação do professor se resume a conformar sua prática a técnicas, princípios e métodos científicos, considerados universais e generalizáveis” (SÃO JOSÉ, 2012, p. 24).

²³ A presidenta Dilma Vana Rousseff, candidata do Partido dos Trabalhadores (PT) e sucessora do então presidente Lula foi eleita no dia 31 de outubro de 2010, em segundo turno, tendo como vice-presidente Michel Temer. A Presidenta da República fazia parte do Governo Lula, como ministra de Minas e Energia e posteriormente tornou-se chefe da Casa Civil. Seu primeiro mandato terminou em 31/12/2014. Foi reeleita para um segundo mandato presidencial (2015 –2018) nas eleições de segundo turno em outubro de 2014, mas teve seu governo abreviado em 2016 depois de um processo conturbado de impeachment.

Em novembro de 2011, essa proposta de formação regional, foi apresentada ao então Ministro da Educação, Aloísio Mercadante, o qual, diante do problema da alfabetização, que não era somente uma necessidade regional, mas sim de todo território brasileiro, decidiu pela ampliação do programa para todos os municípios do Brasil.

A aplicação da prova ABC24, como uma das ações do movimento da sociedade civil, Todos Pela Educação²⁵, contribuiu para adensar a decisão de Mercadante. Os resultados mostraram que nenhuma região do Brasil atingiu a meta prevista para 2010, de 80% das crianças com aprendizado esperado até o final do 3º ano.

Iniciou-se então, um esforço na busca por parcerias com as universidades públicas, objetivando ter pelo menos uma delas em cada um dos estados brasileiros, a fim de desenvolver a proposta de formação continuada, o futuro PNAIC (BRASIL, 2014a).

Os professores formadores das universidades parceiras do programa Pró-Letramento tiveram prioridade e após uma busca no diretório do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico- CNPq, outros Centros de Educação e Faculdades que tinham profissionais envolvidos na alfabetização e letramento abarcaram a grande equipe composta por gestores, coordenadores, supervisores, orientadores e professores que levariam o “novo” programa aos 5 mil municípios do Brasil.

O PNAIC passa a existir com a instituição da Portaria Ministerial nº 867, de 4 de julho de 2012, que estabeleceu as diretrizes e metas para efetivação do programa, e reafirmou o compromisso previsto no Decreto no 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino.

²⁴ Instrumento elaborado em parceria com a Fundação Cesgranrio e com a colaboração do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e aplicado em todas as capitais do Brasil para aferir o nível de desempenho dos estudantes. Os resultados serviriam para subsidiar gestores, escolas e professores das redes e dos sistemas de ensino, com informações sobre os níveis de aprendizagem dos alunos relacionados à leitura, escrita e a matemática, a fim de aprimorar suas ações e práticas no processo de ensino-aprendizagem (EDUCAÇÃO, 2012).

²⁵ Este movimento havia sido fundado em 2006, com a missão de contribuir para a garantia do direito de todas as crianças e jovens à Educação Básica de qualidade no Brasil, entre as cinco metas estabelecidas, a meta 2, consistia em alfabetizar plenamente todas as crianças até os 8 anos de idade (EDUCAÇÃO, 2012).

Havia também o desafio de construir uma identidade local de forma a atender a imensa desigualdade regional, desenhada no Brasil em termos geográficos, sociais e econômicos, influenciando significativamente as redes de ensino (BRASIL, 2012d). Sendo assim, observa-se no Caderno de formação aos professores alfabetizadores que:

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa propõe a realização de um programa coerente com a perspectiva de formação docente crítica, reflexiva, problematizadora. Tais princípios envolvem um profundo respeito aos profissionais da educação e uma busca incessante pelo saber, que conduza a uma escola cada vez mais inclusiva, articulada com as comunidades onde se inserem. Compartilhar é nossa principal meta. O trabalho conjunto, participativo, integrador, é o que se espera nesta jornada (BRASIL, 2012d, p 37).

Atrelado aos fatores que impulsionaram o PNAIC, estava a necessidade da formação adequada aos professores para o cumprimento da Lei nº 11.274/2006, que se refere à ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos, com a inserção da criança de seis anos a esta etapa de ensino.

O documento com as Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade, do Ministério da Educação destaca que “é preciso atenção ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, o que implica conhecimento e respeito às suas características etárias, sociais, psicológicas e cognitivas” (BRASIL, 2006, p. 6).

Para dar conta dessas necessidades, o PNAIC se estruturou num conjunto de ações apoiadas em eixos de atuação voltados à distribuição de materiais didáticos, obras literárias, jogos e tecnologias educacionais; avaliações e gestão e monitoramento, e teve como eixo principal, a formação continuada de professores alfabetizadores²⁶ e de seus orientadores de estudos.

Estruturada sob orientação do Caderno de Apresentação (BRASIL, 2012a) e à luz dos aportes teóricos de Imbernón (2010), Ferreira e Leal (2010) e Gatti (2003), os momentos de formação, tanto dos professores alfabetizadores como dos orientadores de estudos, deveriam ser planejados a partir de novas perspectivas metodológicas, com a participação ativa do professor.

²⁶ São os professores que atuam nas turmas de 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental de 9 anos e também professores de classes multisseriadas. (BRASIL, 2012a).

O PNAIC teve como base, então, a formação entre pares em seis princípios gerais²⁷ para formação docente: A prática de reflexividade, Mobilização dos saberes docentes, Constituição da identidade profissional, Socialização, Engajamento e Colaboração. (BRASIL, 2012b; 2015).

Um destaque importante do material orientador, é que estes princípios não deveriam ser tomados como uma receita a ser seguida, nem como a solução imediata aos problemas e dificuldades até então vividos na educação, mas que toda proposta de formação deveria “vir associada e fundamentada em uma proposta de sujeito, sociedade e escola baseada em valores e princípios de igualdade, justiça social e ampliação de oportunidades” (BRASIL, 2012b, p.20).

Os sujeitos envolvidos nesse complexo processo de formação continuada de professores alfabetizadores, tinham suas funções organizadas hierarquicamente com o objetivo de realizar uma formação em rede. O Caderno de Apresentação do PNAIC (BRASIL, 2012a) descreve este desencadeamento da seguinte forma:

Estão envolvidos diretamente na oferta dos cursos os coordenadores gerais e coordenadores adjuntos da formação, supervisores de curso, os formadores dos orientadores de estudo, os orientadores de estudo, os coordenadores pedagógicos e os professores alfabetizadores. Além desses, há, em cada universidade, uma equipe de apoio responsável pela organização dos dados, pela garantia da infraestrutura da formação e acompanhamento do trabalho. Esta equipe também dará suporte/apoio pedagógico aos formadores, orientadores de estudo e coordenação local do programa (BRASIL, 2012a, p. 37).

Nesta engrenagem, ao aderir ao PNAIC, estados e municípios assumiam o compromisso com a alfabetização em Língua Portuguesa e em Matemática, com a realização de avaliações anuais aos estudantes que concluíssem o 3º ano do ensino fundamental e, ainda, com o apoio e gerenciamento às ações do Pacto (BRASIL, 2012d).

A organização dos momentos de formação aos professores alfabetizadores conduzidas pelos Orientadores de Estudos iniciou com a reflexão aprofundada sobre alfabetização e letramento em 2013.

²⁷ PARISOTTO e OLIVEIRA (2016), realizaram uma reflexão sobre estes princípios. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24813>.

Na trajetória de seus cinco anos de vigência, o programa passou por reorganizações de acordo com as necessidades observadas pelas universidades parceiras e pelo MEC.

Os dois primeiros anos do programa foram dedicados ao aprofundamento dos conhecimentos teórico-metodológicos de Língua Portuguesa e Matemática para alfabetizar as crianças até os seus oito anos de idade, tendo como base, o estudo do currículo e os direitos de aprendizagem como norteadores dos saberes a serem construídos pelas crianças no ciclo de alfabetização. (BRASIL, 2012a).

A concepção de “alfabetização e letramento” que fundamentava o PNAIC era de que essa aprendizagem deveria ser entendida como um processo simultâneo em que “a criança domine o Sistema de Escrita Alfabética, mas que também desenvolva habilidades de fazer uso desse sistema em diversas situações comunicativas, com autonomia” (BRASIL, 2015, p.21).

O trabalho com o componente curricular da Matemática aconteceu em consonância com a ideia de letramento²⁸ do material de linguagem e deveria ser entendida “como um instrumento para a leitura do mundo; uma perspectiva que supera a simples decodificação dos números e a resolução das quatro operações básicas” (BRASIL, 2014b, p. 5).

O programa não determinou um método específico para alfabetizar, mas apresentou estratégias metodológicas que possibilitassem aos professores e professoras compreender os diferentes modos de atender as necessidades de cada turma de alfabetização, bem como as singularidades de cada estudante (BRASIL, 2015).

Importante observar que na reorganização do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC, durante os seus cinco anos de vigência, o

²⁸ “Aprender Matemática em um ambiente colaborativo é importante para a leitura e a escrita. Ler e escrever são ações não somente restritas ao campo da linguagem e da alfabetização em língua. Compreender um texto em língua materna, que apresenta escritas próprias da Matemática e representações de conceitos e ideias matemáticas, exige um conhecimento pelo aluno para além da decodificação da língua para um conhecimento de uma linguagem específica matemática. Nesse sentido, da mesma forma que os conceitos matemáticos vão sendo construídos pelos alunos por meio das investigações e problematizações, uma linguagem matemática também vai sendo produzida a fim de comunicar ideias ou mesmo servir de instrumento de reflexão do conhecimento produzido. Dessa forma, focamos na importância da valorização da leitura e escrita em aulas de Matemática como possibilidade de acesso a uma cultura escrita, ao letramento” (BRASIL, 2014b, p.19).

trabalho com a linguagem (alfabetização e letramento) e a matemática, também na perspectiva do letramento, sempre foram o tema central das discussões.

No entanto, o programa se diferenciou dos programas anteriores, por sistematizar os estudos para outros componentes curriculares (Ciências da Natureza, Geografia, História, Educação Física e Arte) na perspectiva do diálogo com a alfabetização e baseados em direitos de aprendizagem para as crianças dos anos iniciais. Além disso, trouxe para as formações dos professores alfabetizadores e orientadores de estudos a discussão sobre a interdisciplinaridade, educação especial, inclusão escolar e os princípios de gestão escolar (BRASIL, 2015; 2016; 2017).

Os temas e carga horária podem ser observados no Quadro 4.

QUADRO 4 - ORGANIZAÇÃO DA FORMAÇÃO AOS PROFESSORES ALFABETIZADORES DO PNAIC NO DECORRER DOS ANOS DE SUA VIGÊNCIA.

Ano	Componente curricular ou Tema/s	Carga horária anual	Modalidade e sujeitos envolvidos
2013	Linguagem/Alfabetização	120 horas	Presencial e semipresencial, fora do horário de serviço com bolsa de estudos aos sujeitos envolvidos no programa.
2014	Matemática	160 horas	Presencial e semipresencial, fora do horário de serviço com bolsa de estudos aos sujeitos envolvidos no programa.
2015	Gestão Escolar, Currículo, A Criança do Ciclo de Alfabetização, introdução do tema Interdisciplinaridade.	80 horas	Presencial e semipresencial, fora do horário de serviço com bolsa de estudos aos sujeitos envolvidos no programa.
2016	Interdisciplinaridade entre os diferentes componentes curriculares com ênfase em leitura, escrita e letramento matemático. Discussão sobre a educação especial e inclusão escolar.	100 horas	Presencial e semipresencial, fora do horário de serviço com bolsa de estudos aos sujeitos envolvidos no programa. Houve a inclusão dos coordenadores pedagógicos nas formações.
2017	Retomada dos temas anteriores, concentrado na implementação de estratégias didático-pedagógicas para consolidação dos direitos, das competências e das habilidades de Leitura, Escrita e Matemática. Formação de professores da Educação Infantil para desenvolver o trabalho com a leitura e escrita, em creches e pré-escolas. Formação dos articuladores e mediadores de aprendizagem do programa Novo Mais Educação a fim de apoiá-los na organização e encaminhamento de intervenções com os alunos do 5º ao 9º ano do ensino fundamental participantes do Programa Novo Mais Educação, na carga horária complementar.	100 horas	Realizada em serviço, sem bolsa de estudo para o professor alfabetizador e coordenador pedagógico. Na modalidade presencial durante o horário de trabalho e com atividades a distância. Inclusão dos professores da pré-escola e coordenadores pedagógicos da Educação Infantil, articuladores e mediadores de aprendizagem das escolas que fazem parte do Programa Novo Mais Educação.

FONTE: Organizada pela autora a partir dos materiais orientadores do PNAIC (BRASIL, 2012a; 2014; 2015; 2016; 2017).

O planejamento das ações levava em consideração as informações apontadas por alguns instrumentos realizados no decorrer do curso, como a autoavaliação de todos os envolvidos, as informações inseridas no Sistema Informatizado de Monitoramento do Pacto- SIsPACTO²⁹, os relatórios que os orientadores de estudos realizavam mensalmente e as avaliações em larga escala, principalmente a Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA.

Porém, como no Brasil a história das políticas educacionais e da gestão da educação básica, é marcada pelo que Dourado (2007) denomina ideologia da descontinuidade, “por carência de planejamento de longo prazo que evidencie políticas de Estado em detrimento de políticas conjunturais de governo” (ibidem, 2007, p. 925), em 2016, alterações estruturais foram vivenciadas pelos participantes do PNAIC, com a crise política que culminou na ruptura do mandato de Dilma Rousseff, a então presidenta da República.

Os entraves entre as ideologias políticas anteriores com as do governo Temer agravaram a crise de Estado. Machado (2019) traz os principais desdobramentos rapidamente sentidos com o corte de investimentos sociais:

Nessa realidade, a educação vem sendo afetada de forma severa com a perda de importantes conquistas. Frente a esse cenário, percebeu-se o aprofundamento de uma lógica de educação pautada na competitividade e sucateamento do sistema de ensino público [...]. Portanto, em um clima de retrocessos no governo Temer, uma das consequências sentidas foi a incerteza pela continuidade do PNAIC, o que pode justificar a demora para ser retomado em 2016 (MACHADO, 2019, p.85).

Com isso, o programa ao longo dos anos de 2016 e 2017, sofreu várias alterações organizacionais e de financiamento. Este descaso foi descaracterizando o PNAIC. Pode-se delinear este enfraquecimento através de três frentes.

Logo de início, houve o corte do investimento em materiais atuais para as formações com a justificativa de que os materiais enviados nos anos anteriores compunham um vasto acervo para as discussões nos momentos de formação

²⁹ O acompanhamento e monitoramento das formações aconteciam por meio de um módulo intitulado de SISPACTO, que compunha o Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC), criado pelo Ministério da Educação. Foi considerado uma ferramenta que agilizou e trouxe transparência aos processos de elaboração, análise e monitoramento das ações do Pacto (BRASIL, 2015).

continuada dos professores alfabetizadores e seus orientadores de estudos (MACHADO, 2019).

A segunda atitude de enfraquecimento do PNAIC, se observou no documento orientador do programa para 2016, nas ações que oportunizavam *maior flexibilização e autonomia* às redes municipais (MACHADO, 2019).

Neste momento, o Pacto começa a perder sua essência de compromisso firmado entre os entes federativos, pois, as redes poderiam "dar continuidade a programas e materiais próprios, podendo, caso desejem, aderir ao Pacto com a manutenção de seus projetos" (BRASIL, 2016, p. 8).

Contudo, MACHADO (2019) atribui a diminuição da carga horária destinada à formação como a mais grave das situações de descaracterização do PNAIC.

O Caderno de Apresentação (BRASIL, 2015) anunciava que os anos de 2015 e 2016 teriam "uma ampliação da carga horária do curso para os professores alfabetizadores com o objetivo de aproximá-la à carga horária do orientador de estudos na busca de legitimar as atividades não presenciais" (BRASIL, 2015, p. 42), que chegariam a 200 horas de formação. Porém, como foi possível observar no Quadro 4, as formações não passaram de 100 horas.

Segundo Machado (2019), a não distribuição de materiais não causou grandes impactos, pois as redes contavam com um grande número de cadernos e materiais dos anos anteriores, mas a diminuição da carga horária, afetou diretamente na qualidade das discussões nas formações, pois foram realizadas de forma aligeirada.

Agrava-se a esse fato, o início tardio das formações, no segundo semestre de 2016, pois na dinâmica do ambiente escolar.

As demandas postas aos educadores, devido à aproximação do término letivo, conjugadas às demandas do PNAIC, podem ter acarretado sobrecarga de trabalho ainda maior, especialmente para os professores. Portanto, há interrogações frente às condições em que a formação aconteceu no ano de 2016 (MACHADO, 2019, p.85).

Nessa enxurrada de mudanças, em 2017, há ainda mais outras alterações no desenho do PNAIC.

Conforme o Material Orientador (BRASIL, 2017), o programa "inovou-se" por fortalecer um maior esforço tanto da intencionalidade pedagógica, quanto na atuação dos formadores "reforçando a importância de ter, na estrutura de formação e gestão,

atores locais altamente comprometidos com os processos formativos e de monitoramento, avaliação e intervenção pedagógica” (BRASIL, 2017, p. 7).

O programa passou a contar, então, com novos atores nas formações. Houve a inclusão dos professores da pré-escola e coordenadores pedagógicos da Educação Infantil e dos articuladores e mediadores de aprendizagem das escolas que faziam parte do Programa Novo Mais Educação.

Entre eles, havia também, coordenadores de pesquisa e pesquisadores, que ao final do ciclo de formação, tinham a função de registrar o processo por meio de um projeto de pesquisa em formato de relato de caso ou artigo científico (BRASIL, 2017). A inclusão desses atores, já vinha sendo apontada necessária e importante nos anos anteriores do programa.

Todavia, a redução do valor das bolsas destinadas aos formadores da IES, coordenadores locais e orientadores de estudos, aliada à suspensão das bolsas dos professores alfabetizadores e ainda ao não pagamento de bolsas aos novos atores incluídos no PNAIC, obrigou os municípios a reorganizarem a carga horária da formação dentro da jornada de trabalho do professor, ocasionando, o acúmulo de trabalho e de estudo para os participantes do PNAIC.

As formações continuadas perderam a essência do ato reflexivo e a dinâmica em que a construção do conhecimento deveria acontecer com problematização-reflexão-teorização “como processo contínuo de formação profissional” (BRASIL, 2015, p.52).

A pesquisa realizada por Lopes (2019) buscou investigar a repercussão do programa nos anos de 2013-2018³⁰, sob a ótica dos professores alfabetizadores e orientadores de estudos do PNAIC de Belo Horizonte- MG.

Os resultados revelaram que a extinção das bolsas de estudo gerou insatisfação, pois, mesmo no reconhecimento do seu valor simbólico, segundo os professores, elas traziam incentivo na participação das formações. A pesquisa de Lopes (2019) mostrou que, como consequência, houve a diminuição da participação dos professores alfabetizadores nas formações continuadas.

³⁰Algumas redes municipais concluíram o PNAIC em 2018, seja porque tinham recursos financeiros ou por não terem cumprido a carga horária pelos motivos já expostos.

O relato de uma orientadora de estudos, ilustra o prejuízo dessa ação: “Isso fez reduzir as turmas de aproximadamente 40 para 7, e, mesmo assim com muitas ausências, pois era difícil conseguir liberação das escolas, [...] sem causar muitos prejuízos para o grupo de professores e alunos (OE)” (LOPES, 2019, p. 106).

Pode-se observar, no Quadro 5, as reduções de investimentos e de participação no programa, pois, mesmo com a inclusão de novos atores em 2017, quantitativamente, foi o período que teve menos participação.

QUADRO 5 - CINCO ANOS DE PNAIC.

Ano	Número de participantes	Materiais disponibilizados pelo MEC	Atores envolvidos
2013	313.599	35 cadernos de língua portuguesa	Coordenação Geral (IES);
2014	311.916	13 cadernos de matemática	Coordenação Adjunta (IES);
2015	302.057	10 cadernos- Organização do Trabalho pedagógico na Perspectiva da Inclusão e da interdisciplinaridade	Supervisor (IES); Formador (IES); Coordenador Regional; Coordenador Local; Orientador de Estudo; Professor Alfabetizador.
2016	248.919	MEC não encaminhou material	Coordenador Estadual; Coordenador Undime; Coordenador Regional; Coordenador Local; Coordenador Geral da IES; Coordenador Adjunto; Formadores da IES; Supervisor; Orientador de Estudo; Professor Alfabetizador; Coordenador Pedagógico.
2017	190.000	MEC não encaminhou material	Coordenador Estadual; Coordenador Undime; Coordenador Regional; Coordenador de Gestão; Coordenador Local; Coordenador de Formação; Formador Estadual; Formador Regional; Orientadores de Estudo; Professor Alfabetizador; Professor da Pré-escola; Coordenador Pedagógico de Escola e creches; Mediador de Aprendizagem; Coordenador de pesquisa; Pesquisador.

FONTE: Organizado pela autora a partir de dados disponíveis nos materiais orientadores do PNAIC.

A síntese do Quadro 5, contribui para perceber o enfraquecimento do PNAIC no decorrer dos anos e a análise desse fator não pode ser feita desconectada do contexto da nação brasileira, principalmente do político³¹, que conforme os excertos

³¹ O governo Michel Temer teve início no dia 12 de maio de 2016, na ocasião do afastamento temporário da presidente Dilma Rousseff, em consequência da aceitação do processo de impeachment pelo

anteriores, o ano de 2016 atingiu drasticamente a política de formação continuada do PNAIC.

Apesar disso tudo, o último caderno orientador do programa evidencia três indicadores afirmativos da política pública:

O primeiro é o resultado da escola nas avaliações das redes e na ANA. O segundo é o professor alfabetizador ganhar autonomia no uso competente de estratégias e recursos didáticos que lhe permitam efetivamente alfabetizar, independentemente dos livros e dos materiais escolhidos pela rede ou instituição. O terceiro diz respeito a diretores e coordenadores pedagógicos que sejam capazes de apoiar os professores e organizar um ambiente motivador à leitura e escrita na escola, compreendendo que alfabetizar com qualidade é um compromisso de uma gestão democrática e uma atitude de respeito à equidade, à inclusão e à igualdade de oportunidades (BRASIL, 2017, p. 5).

A fim de adensar a avaliação do Ministério da Educação, recorreu-se a pesquisas acadêmicas que investigaram as repercussões do PNAIC.

Para dar visibilidade aos resultados obtidos nas produções acadêmicas que tiveram esse objetivo, e considerar diversidade cultural, econômica e social dos mais de 5 mil municípios que aderiram às ações do PNAIC (Brasil, 2012a), a busca se norteou por pesquisas acadêmicas de diferentes regiões do Brasil, com publicações entre 2018 e 2020, com o intuito de observar os resultados do PNAIC após a sua conclusão.

Fizeram parte desse *corpus* de análise, as pesquisas de Cunha (2018), da região Norte; Almeida (2019), da região Nordeste; Lins (2018), do Centro-Oeste; Osti *et al.* (2019), do Sudeste; e Ávila (2018), da região Sul.

Todas trouxeram contribuições importantes reveladas nas práticas dos professores e dos orientadores de estudos do PNAIC.

Ávila (2018, p. 102) relata em suas conclusões que os conteúdos eram discutidos “a partir da partilha com seus pares, do diálogo solidário entre os professores e da participação/atuação dos professores durante os momentos de formação”.

Osti *et al.* (2019) afirmam que o PNAIC trouxe contribuições para aprofundamento das reflexões sobre o sistema de escrita alfabético e possibilidades

Senado Federal. Em 31 de agosto de 2016, assumiu definitivamente o mandato como presidente, ficando no cargo até 1º de janeiro de 2019 (MACHADO, 2019, p. 41).

de estratégias metodológicas para a alfabetização norteadas pelos Direitos de Aprendizagem dos alunos.

E Cunha (2018, p. 102) destaca que:

A proposta do programa PNAIC pode ser considerada como política pública, pois atinge, diretamente, a estrutura curricular e metodológica do Ciclo de Alfabetização, assegurando elementos conceituais e metodológicos inerente à ação alfabetizadora.

Vale destacar, que as pesquisas não ignoraram outros aspectos e perceberam lacunas, dificuldades e fragilidades que são de extrema importância para avaliação de um Programa de Formação que teve a maior duração e abrangência territorial na história da política educacional do Brasil, inclusive para ser tomado como referência para outras políticas de formação aos professores alfabetizadores.

Um outro dado publicado sobre os resultados positivos do PNAIC encontra-se no site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd. A entrevista concedida pelo servidor do INEP Alexandre André dos Santos é uma síntese do estudo realizado em conjunto com Renan Gomes de Pieri sobre o programa.

O nosso desafio foi buscar, por meio de avaliação de impacto, elementos que pudessem iluminar o debate sobre essa política de alfabetização, a partir de um viés econométrico e quantitativo. O estudo propôs uma avaliação econômica do programa com enfoque quantitativo, em linha com estudos econométricos de avaliação de impacto de políticas públicas. Estimamos a correlação da participação das escolas no PNAIC com as proficiências medidas pela Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Revelamos que um aumento de 10 pontos percentuais na proporção de professores recomendados no Pnaic em uma escola esteve associado a uma elevação das proficiências em Matemática e em Linguagem em 23% de um desvio-padrão, resultado de magnitude relevante. Em outras palavras, quanto maior a proporção de professores participantes do Pnaic, maior a média da pontuação de seus estudantes na Avaliação Nacional de Alfabetização em linguagem e matemática. (ENTREVISTA, 2021, não paginado).

Outro elemento evidenciado nesse estudo foi o custo-benefício do PNAIC que, segundo Alexandre André dos Santos, seria refletido nos rendimentos futuros dos alunos que tiveram uma melhor alfabetização e com isso, o programa se pagaria.

Estas breves informações podem ser encontradas em outros meios digitais de comunicação, todavia o artigo intitulado “Avaliação Econômica do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”, com detalhamento do estudo, foi barrado pela atual presidência do INEP de ser publicado até a data da escrita desta dissertação e

encontra-se protocolado pelo [ofício nº 0689454/2021/CGEC/DAEB-INEP](#) aguardando liberação para ser publicizado.

Vindo na contramão de todo o percurso exposto aqui, atualmente uma “nova” política de governo³² para alfabetização das crianças e adultos do Brasil foi instaurada, a Política Nacional de Alfabetização, como:

Uma política de governo para alfabetização no Brasil, que se desenha pelas contradições em seu texto e descontinuidades de uma caminhada desde 1999 e que desconsidera as desigualdades sociais, econômicas e culturais do Brasil, fomentando as deficiências da formação inicial do professor aos resultados negativos da educação (BARROS, 2020, p.7).

Esta proposta não causa espanto somente pelo seu caráter autoritário, mas também pelas contradições em seu texto e descontinuidades na trajetória educacional de lutas e conquistas iniciadas com a instauração da Constituição Federal (1988), seguida da LDB (1996), que embora não tenha acontecido de maneira contínua, numa análise histórica, percebe-se que a compreensão de alfabetização se incorporou ao letramento no decorrer dos anos e das pesquisas e práticas vivenciadas no Brasil e fora dele.

A falta de legitimidade da PNA não para por aqui, junto às contradições teóricas aliam-se, os interesses dos mercadores da Educação que no discurso sobre a necessidade de uma política “neutra” para Educação, como solução para os problemas educacionais do Brasil, impõem pacotes que sutilmente, para os que não conhecem suas verdadeiras intenções, enfraquecem a liberdade de cátedra do professor, garantido pela Constituição Federal (art. 206).

Segundo Morais (2019, p. 73-74),

³² Governo Bolsonaro, sem partido, com mandato com início em 2019 e previsão até 1º de janeiro de 2023.

A Política de alfabetização que o MEC quer impor não visa a dialogar com nada nem com ninguém. Sua meta é padronizar, fazer com que, de Roraima ao Rio Grande do Sul, todos os professores sigam, alienada e obedientemente, as prescrições do que ensinar, como ensinar e quando ensinar. E essas prescrições, sabemos, acabam sendo formuladas por grupos privados, que já enriquecem vendendo métodos fônicos [...] tais empresários da educação se acham no direito de substituir políticas públicas e práticas docentes diversificadas por um modelo tosco, no qual se ensina e se aprende através da repetição e sem reflexão. Ela, a PNA, não quer que o professor seja um agente pensante, que decide sobre como alfabetizar seus alunos, buscando ajustar-se às necessidades e interesses de cada menino e de cada menina. Portanto, desrespeita, completamente, os saberes profissionais e experiências dos alfabetizadores.

Diante dessa política intrínseca de projeto de nação autoritário e excludente, a PNA se desenha por rupturas e retrocessos. Entre eles pode-se destacar alguns, como segue.

A literacia versus letramento como uma prática que garante maior neutralidade às práticas pedagógicas de compreensão dos gêneros textuais. Bunzen (2019, p. 48) numa análise crítica do termo, diz que “o uso da palavra ‘literacia’, infelizmente, marca uma posição política e autoritária clara para reduzir as discussões sociológicas, antropológicas, linguísticas e discursivas” e desautoriza a função do professor enquanto um agente social e político frente às situações a serem discutidas nas salas de aulas³³. Ou seja:

Além de uma quebra no código linguístico, há a retirada do protagonismo docente que muito se assemelha com as prescrições dadas aos professores no documento Escola sem Partido, movimento que ganhou força no governo Bolsonaro” (BARROS, 2021, p. 6).

O segundo destaque parte das reflexões para a seguinte questão: Qual a concepção de criança que a PNA almeja alfabetizar? Morais (2019) ao analisar o discurso no documento da PNA sobre as formas descritas para alfabetizar e a ênfase dada para questões biológicas nesse processo, percebe que as crianças são vistas como “meros receptores e reprodutores de informações prontas” (MORAIS, 2019, p. 68), desconsiderando suas capacidades de participação e protagonismo na construção do conhecimento e no processo de alfabetização.

O terceiro e último aspecto escolhido para evidenciar as falácias da PNA corrobora com as discussões sobre a contextualização da construção do conceito de alfabetização no Brasil deste capítulo, no sentido de frisar o quanto a PNA “rompe”

³³ Para outras análises consultar Giroto (2016).

com as contribuições obtidas num processo histórico de construção do conhecimento que foi ao longo dos quase 30 anos se reestruturando e legitimando as escolhas metodológicas e as práticas docentes no processo de alfabetização.

Para essa política de alfabetização, o método fônico é considerado como o único possível para ensinar as crianças a ler e escrever. Baseia-se em resultados, que segundo a PNA, são evidências científicas situadas na área da Psicologia, remetendo às pesquisas internacionais como as únicas de caráter verídico para fundamentar as escolhas metodológicas para alfabetização.

Percebe-se, pois, que os que estão por traz da PNA e de outras políticas relacionadas a ela, como as Diretrizes Curriculares para a formação dos professores da Educação Básica (2019), construída nos mesmos moldes antidemocráticos e encobertas por interesses privados, são os mesmos empresários e especialistas que desde o ano de 2003, defendem o método fônico para solução para o analfabetismo no Brasil (BRASIL, 2003a) e atualmente “se aliaram a um governo nada democrático, para contrariar esse direito constitucional que é o de escolas e docentes escolherem as metodologias que julgam adequadas para ensinar qualquer conteúdo de ensino” (MORAIS, 2019, p. 66).

Assim, conhecer as intenções políticas de governo, constitui um elemento indispensável que contribui para uma compreensão contextualizada das políticas públicas voltadas à educação, bem como as intenções que seus currículos carregam.

3 PROPOSIÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA SOBRE O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA

O quadro teórico que fundamenta as reflexões analíticas deste estudo parte do conceito de formação de professores como um campo de investigação que contribui para pesquisas sobre o Desenvolvimento Profissional Docente como elementar para compreender aspectos formais e informais do processo da formação do professor.

No reconhecimento da complexidade que é entender as aprendizagens da docência na sociedade contemporânea, os estudos e reflexões se agregam à Sociologia de Pierre Bourdieu (1980; 1983a; 1983b; 2001; 2003a; 2006; 2015) com seus elementos conceituais de *habitus*, campo e capital, amparada pela noção de socialização, a partir dos estudos de Setton (2002a, 2002b; 2005, 2010; 2016), Berthelot (1988), Abrantes (2011) e Lüdke (1996), e, ainda, a noção de trajetória social (BOURDIEU, 2006). Tais reflexões foram necessárias para compreender o processo da constituição docente de quatro professoras que foram orientadoras de estudos do PNAIC, na condição de serem ao mesmo tempo, professoras e formadoras de suas colegas professoras.

3.1 A FORMAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

A formação de professores tem se evidenciado como um campo de investigação relativamente novo e começa a ganhar destaque nos anos de 1980 com pesquisas acadêmicas na área (DINIZ- PEREIRA, 2013).

Diferentes motivações têm levado a formação de professores à centralidade das pesquisas. A literatura nos mostra diversos autores que se dedicam a pesquisar a formação de professores como política educacional e também como uma das vias para melhoria da qualidade do ensino. Há ainda os que buscam defendê-la como um campo de investigação.

Autores como Diniz-Pereira (2013), Rodrigues e Nunes (2021) e Borges *et al* (2011) fazem uma retrospectiva dos aspectos históricos, políticos e teóricos da formação de professores.

Diniz-Pereira (2013, p. 145) investiga a formação de professores como um campo de pesquisa e conclui que este é um campo novo na área da educação, mas

que “vem se desenvolvendo muito rapidamente. Tal crescimento coloca desafios para esse campo em termos da qualidade de suas produções acadêmicas”.

Borges *et al* (2011) fazem essa retrospectiva a partir de outro prisma, das políticas de formação de professores no Brasil, desde a Lei das Escolas de Primeiras Letras, em 1827, até as Diretrizes Curriculares Nacionais (2002). Concluem que as “sucessivas mudanças e reformas, [...] ainda não estabeleceram um padrão consistente de preparação docente para resolver os problemas enfrentados pela educação escolar” (ibidem, 2011, p 94).

Rodrigues e Nunes (2021, p. 99) fazem um recorte desse campo, a partir dos últimos dez anos do século XX, “tempo em que despontam, no mundo globalizado, modelos formativos assentados ora em concepções de cunho técnico-instrumental, ora de matriz histórico-crítico”.

Situam o ideário pedagógico sobre a formação continuada dos professores, construído por autores nacionais e internacionais. Culminam seus estudos e reflexões, no contexto brasileiro e trazem importantes destaques à concepção do papel do professor nesse processo de formação.

Delineiam este percurso, a partir de críticas à Perrenoud, por defender uma epistemologia da racionalidade técnica-instrumental, que se assentou nas políticas de formação de professores no Brasil nos anos de 1990, “disseminadas no Brasil a partir da metade da década de 1990, solidificada pelo projeto neoliberal” (RODRIGUES e NUNES, 2021, p.103).

Concluem as discussões de que a formação continuada dos professores deve ser pensada a partir de bases teórico-metodológicas para que a aprendizagem docente se amplie em experiências formativas mais relevantes e entre elas, com destaque para a epistemologia das práxis.

Outros autores que discutem, entre outros temas, o potencial da formação dos professores como um campo de pesquisa, são: André (2010) e Marcelo Garcia (1999). Eles concordam entre si, ao afirmarem que as pesquisas até os anos de 1990 discutiam a formação de professores como um braço da didática, mas que progressivamente o campo da formação de professores ganhou espaço substancial nas publicações³⁴ do meio educacional e na grande mídia.

³⁴ Por exemplo, Cadernos de Pesquisa n. 124, de 2005; Revista Educação e Sociedade n. 99, de 2007.

Marcelo Garcia (1999) defende a íntima relação epistemológica da formação de professores com as áreas teóricas da didática, ancorado no pressuposto de que é “necessária a integração dos saberes didáticos, assim como o reconhecimento das contribuições de tais áreas para a formação de professores” (MARCELO GARCIA, 1999, p.139).

Entretanto, ele propõe delimitar este campo como uma matriz disciplinar a partir de cinco indicadores: um objeto próprio, uma metodologia específica, uma comunidade de cientistas com um código de comunicação próprio, incorporação ativa dos professores enquanto protagonistas e a atenção por parte dos administradores, políticos e pesquisadores “face à formação de professores como peça-chave da qualidade do sistema educativo” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 25).

André (2010) examina estes indicadores com base no cenário da educação brasileira e traz importantes contribuições. Quanto ao *objeto próprio para investigar a formação de professores*, esta autora aponta que encontrou em vários estudiosos da temática (MIZUKAMI *et al.*, 2002; MARCELO GARCIA, 2009; IMBERNÓN, 2002) e pesquisas em encontros científicos nas reuniões anuais da ANPEd (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação), “diferentes formas de olhar para a questão, o que enriquece o debate” (ANDRÉ, 2010, p. 175).

Em síntese, André (2010) traz estas discussões, desde o foco da formação como processos de aprendizagem da docência, até aqueles defensores que tomam este conceito como processo contínuo de desenvolvimento profissional, que se inicia na experiência escolar e segue ao longo da vida para além de episódios de aperfeiçoamento.

No que se refere à *metodologia específica para pesquisar a formação de professores*, como segundo indicador, André (2010) identificou que a coleta de depoimentos escritos/orais e as histórias de vida têm sido utilizados por um número expressivo de pesquisadores.

Aponta alguns alertas, como a falta de domínio dos métodos utilizados e o micro estudo, referindo-se aos recortes de realidade que se faz no meio educacional para investigar a formação de professores, justificada principalmente pela limitação de prazos impostos aos pesquisadores pelas agências que avaliam ou financiam a pesquisa. E lança a questão: “Que contribuições teórico-metodológicas estudos tão limitados podem oferecer?” (ANDRÉ, 2010, p. 177).

Quanto ao terceiro indicador, *a criação de um grupo de cientistas com códigos e interesses comuns*, André (2010, p. 178) concluiu que quanto a esse aspecto, “podemos encontrar alguns indicadores na comunidade científica brasileira de que a formação docente vem agregando grupos de pesquisadores em eventos, publicações e fóruns de debates”.

E *na incorporação ativa dos professores nas pesquisas*, o quarto indicador, André (2010) encontrou no Brasil, o projeto Universidade-Escola Pública,

Que no final dos anos 1990 abriu uma linha de financiamento específico para projetos que envolvessem parceria entre pesquisadores da universidade e professores das escolas públicas. Várias iniciativas similares vêm tomando corpo em outros estados do país (ANDRÉ, 2010, p. 178).

Parceria esta, que, segundo a autora, contribuiu para articulação teoria e prática e oportunizou aos professores um aprendizado e como consequência maior autonomia profissional.

Um quinto indicador de que a formação de professores tem se tornado um campo de investigação é *a atenção por parte dos administradores, políticos e pesquisadores*, que a relacionam como peça chave para a qualidade do ensino.

Diante desse holofote, ressalta a importância de que esses estudos “apresentem seus resultados de forma clara e objetiva, de modo que possam ser compreendidos pelo público, forneçam subsídios para os gestores e formuladores de políticas públicas e possam abrir novas frentes de pesquisa” (ANDRÉ, 2010, p. 179).

André (2010) conclui que estes cinco indicadores sugeridos por Marcelo Garcia (1999) foram significativamente

Úteis para identificar os passos que vêm sendo dados pelos pesquisadores da área de formação de professores no Brasil, na conquista de sua autonomia. Com o intuito de síntese, se pode retomar os avanços até agora percebidos nesta trajetória de constituição do campo e o que ainda precisamos aperfeiçoar (ANDRÉ, 2010, p. 179).

Com isso, ressalta que o campo formação de professores é ainda promissor frente às áreas do conhecimento e que se torna fundamental adensar pesquisas e uma comunidade científica que assuma posições fundamentadas teórico-metodologicamente no que se refere à formação de professores, de modo a firmar-se, no que André (2010, p. 180) define como “um campo autônomo”.

Nessa vertente, André (2010) ao finalizar sua pesquisa intitulada de *Formação de professores: a constituição de um campo de estudos*, conclui que:

(...) o que as pesquisas revelam sobre o objeto da formação de professores é um conhecimento parcelado, incompleto. Não tratam realmente do desenvolvimento profissional como um processo de aprendizagem da docência ao longo da vida (ANDRÉ, 2010, p. 176).

A partir desse breve esboço de delimitações importantes e das reflexões postas do contexto brasileiro para o campo da formação de professores, a presente pesquisa concorda com André (2010) e reconhece a necessidade de tomar as aprendizagens docentes como um campo a ser investigado de maneira mais consistente e contínua.

Visto isso, o conceito de Desenvolvimento Profissional Docente - DPD, adensa este estudo na compreensão da formação como continuidade, que rompe com a ideia separada entre formação inicial e continuada e ainda amplia para consideração de outros aspectos que envolvem as aprendizagens e a profissão docente.

Marcelo Garcia (2009) contribui com essa reflexão ao definir que a constituição da identidade profissional deve acontecer num “processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências planejadas sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento profissional” (MARCELO GARCIA, 2009, p. 7).

Mais uma vez, André (2010), em concordância com as ideias de Marcelo Garcia (1999), afirma que a formação docente deve ser “pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula” (ANDRÉ, 2010, p. 176).

Para essa autora, não basta

Fixar-se em apenas uma das pontas do processo – fixar-se nas representações, saberes e práticas do professor – deixando de articulá-los aos contextos em que surgiram, às circunstâncias em que foram produzidas e às medidas a serem tomadas para promover a aprendizagem da docência (ANDRÉ, 2010, p. 176).

Com o propósito de nutrir a compreensão dos estudos cunhados pelos autores expostos até este ponto, sobre a formação de professores, o conceito de Desenvolvimento Profissional Docente, a partir de Day (2001) e Nóvoa (1995; 2009; 2019), mostra perspectivas mais amplas sobre o tema, pois, a formação de professores deve levar em consideração as disposições psicológicas e sociais. Day (2001) analisa a aprendizagem dos professores a partir do;

Desenvolvimento profissional contínuo dos professores - os desafios e os constrangimentos que afetam a sua capacidade para se empenharem profissionalmente e para desenvolverem as suas competências, de forma a melhorar a educação e os resultados escolares das crianças e dos jovens por cujas experiências de aprendizagem são responsáveis (DAY, 2001, p. 15).

Complementa dizendo que os rumos que os professores dão ao seu desenvolvimento profissional “depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam suas atividades” (DAY, 2001, p. 15). Além disso, as condições de trabalho, as relações estabelecidas no interior da escola e a formação contínua são os grandes elementos que interferem no desenvolvimento profissional dos professores enquanto “agentes de aprendizagem e mudança” (DAY, 2001, p. 45).

Nóvoa (1995, 2009, 2019) realizou estudos e pesquisas com o intuito de compreender como uma pessoa *torna-se professor*. Para ele, este termo “obriga a refletir sobre as dimensões pessoais, mas também sobre as dimensões coletivas do professorado” (NÓVOA, 2019, p. 6).

Reforça a necessidade de apoio e colaboração dos outros professores e ressalta que este processo não pode estar relacionado “apenas às questões práticas ou a preparação profissional, no sentido técnico ou aplicado, mas de compreender a complexidade da profissão em todas as suas dimensões (teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas, simbólicas, etc.)” (NÓVOA, 2019, p.6).

Estas dimensões perpassam por aprendizados considerados importantes no processo da constituição docente, aprendizado este, que está em constante movimento de transformação, isso porque a sociedade também está em incessante transformação social, econômica, política e cultural.

Imbernón (2015) em suas reflexões sobre *os Novos desafios da docência no século XXI: a necessidade de uma nova formação docente*, apresenta a complexidade da sociedade contemporânea e como consequência, o autor diz que “formar-se professor também passou a assumir, ainda mais grandes cotas de exigência” (IMBERNÓN, 2015, p. 72).

Diante desse contexto, Imbernón (2015) afirma que a formação de professores deve recuperar o protagonismo que a racionalidade técnica anulou. Continua dizendo que, para construirmos novas formas de conceber o ensino e a formação docente,

Devemos nos introduzir na teoria e na prática de formação sob novas perspectivas: as relações entre os docentes, as emoções e atitudes, a complexidade docente, a autoformação, a comunicação, a formação com a comunidade. As mudanças políticas e sociais (novas tecnologias, nova economia, dentre outras), certos fracassos na aplicação das reformas, a idade dos docentes, os problemas derivados do contexto social, as situações de conflito que a formação pode ocasionar (IMBERNÓN, 2015, p 71).

Esta formação deve ainda fomentar reflexões sobre a teoria e a prática, promover experiências entre pares e uma formação de dentro para fora que leve ao desenvolvimento pessoal e profissional.

Day (2001) e Imbernón (2011; 2015) apresentam uma perspectiva do processo de constituição da docência e utilizam o conceito de Desenvolvimento Profissional Docente para discutir aspectos para além dos muros da escola, que interferem na formação do professor.

Imbernón (2015) traz termos como “cotidianidade invisível” e “formação a partir de dentro” como pistas da necessidade do olhar mais amplo para a constituição da docência.

Nóvoa (1995; 2009) resgata historicamente a constituição docente e foca em aspectos pessoais e profissionais desse trajeto. Corroborando com essas ideias, Day (2001) define o desenvolvimento profissional dos professores, a partir de uma visão holística.

Outros estudos de Imbernón (2011) focam a formação dos professores sob o ponto de vista da profissão e dos seus entornos, como: “o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima do trabalho nas escolas em que é exercida, a promoção na profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente, etc. e, é claro, pela formação permanente” (IMBERNÓN, 2011, p. 46).

Para ele, é preciso formar “um profissional prático-reflexivo, que se defronte com situações de incertezas, contextualizadas e únicas” (IMBERNÓN, 2011, p. 41), além de considerar o desenvolvimento profissional como um trabalho coletivo ou institucional, que para além dos aspectos somente formativo interferem na constituição da docência.

Portanto, significa analisar a formação, como “elemento de estímulos e de luta pelas melhorias sociais e trabalhistas e como promotora do estabelecimento de novos modelos relacionais na prática da formação e das relações de trabalho” (IMBERNÓN, 2011, p. 48).

Os estudos e pesquisas de Nóvoa (1995; 2009; 2017; 2019), Day (2001) e Imbernón (2011; 2015) concluem que a ideia de “formação docente” não perpassa somente as aprendizagens formais dos conteúdos que os currículos escolares exigem, mas apontam para a necessidade de observar e compreender outras “dimensões” dentro e fora do processo da formação dos professores.

Todas essas questões, nos apontam, em primeiro lugar, para o reconhecimento dos estudos realizados sobre o Desenvolvimento Profissional Docente como um dos caminhos para compreender as dimensões pessoais e profissionais estabelecidas na constituição da docência a partir das aprendizagens: a) da formação inicial e continuada dos professores; b) dos espaços escolares; c) das relações humanas do âmbito educacional; e, d) dos contextos políticos educacionais e sociais da sociedade contemporânea.

Todavia, nos apontam também, ainda que não declaradamente, para a possibilidade de transcender a investigação da constituição da docência para o viés contemporâneo da Sociologia da Educação, sobretudo, a partir do conceito de socialização.

Isso se justifica pela complexidade dos aspectos que envolvem o *Tornar-se professor* (NÓVOA, 2017), que todos os autores que estudam a formação de professores pelo conceito do Desenvolvimento Profissional ressaltam e concordam. Aliado a isso, destaca-se também os desafios da constituição docente postos pela sociedade contemporânea, como sintetiza Setton (2010, p. 22):

A contemporaneidade caracteriza-se por ser uma era em que a produção de bens culturais, a circularidade da informação, ocupa um papel de destaque na formação moral, psicológica e cognitiva do homem. Trata-se de uma nova ordem social regulada por um universo cultural amplo e diversificado, embora fragmentado. Convivemos em uma formação social cujo paradigma cultural mundializado constitui uma realidade inexorável.

Diante disso, as reflexões sobre a constituição da docência desta pesquisa foram guiadas por referenciais do Desenvolvimento Profissional Docente que apontam e discutem a necessidade desse olhar holístico para a formação dos professores, aliado à noção de socialização, pois o DPD sugere que os professores passam por diferentes instâncias socializadoras. Contudo, são as ferramentas teórico-metodológicas de alguns autores da Sociologia da Educação como Pierre Bourdieu e outros mais contemporâneos que contribuirão para identificar e analisar as dimensões pessoais e profissionais das professoras pesquisadas.

3.2 OS CONCEITOS DE *HABITUS*, CAMPO E CAPITAL DE BOURDIEU NA CONSTITUIÇÃO SOCIAL DA DOCÊNCIA

“Eu sempre quis ser professora, meio que estava no meu DNA [...] desde pequena eu já sabia que ia exercer a profissão” (OE-Alice).

Expostas as primeiras incursões teóricas que buscam compreender a constituição da docência, o trajeto apresentado daqui em diante, para este estudo empírico, busca identificar os aprendizados que acontecem para além dos processos formais, nos quais o professor percorre em sua trajetória pessoal e profissional.

A perspectiva aqui utilizada compreende que os conhecimentos devem ser analisados de maneira relacional, a fim de evitar cair na armadilha de investigar somente “uma das pontas” (ANDRÉ, 2010) da formação docente.

A opção teórico-metodológica surge da necessidade de incorporar outras ferramentas analíticas que ajudem a compreender as inúmeras dimensões que circunscrevem a profissionalidade docente ao conceito de Desenvolvimento Profissional Docente, de forma a adensá-lo, para identificar as facetas que o processo de socialização que as quatro professoras pesquisadas mobilizaram e incorporaram ao exercerem a função de orientadoras de estudos do PNAIC.

Vale ressaltar que não são os conteúdos propriamente ditos do PNAIC e nem tão somente a formação continuada em si que estão em jogo neste processo de análise. O que se busca, é identificar nas narrativas das professoras, aprendizagens que a dupla função (orientadora de estudo de suas colegas e professora dos anos iniciais), possibilitou à sua constituição profissional da docência.

Para isso, adere-se às análises, a Sociologia de Pierre Bourdieu, como ferramenta teórico-metodológica que contribui para compreender a constituição da docência enquanto um processo social.

Ao partir do pressuposto de que as pessoas participam de diferentes espaços formais e informais na sociedade e que isso lhes confere uma identidade, uma subjetividade, uma história, qualquer ensaio que busque compreender os aspectos da constituição da docência e que leve em conta processos mais amplos do que tão somente aqueles formais da profissão, induzem para um olhar analítico por uma abordagem da Sociologia da Educação.

Assim, como forma de compreender a amplitude do *tornar-se professor* (NÓVOA, 2019), apresenta-se como indispensável entendê-lo pelas lentes da Sociologia de Pierre Bourdieu.

Os sujeitos, tomados como agentes sociais por Bourdieu, se constituem em seus modos de ser, agir, pensar e sentir, nas relações das estruturas sociais. Esta síntese, com certeza não revela a complexidade que há nesse engendramento entre a gente e sociedade.

Para aprofundar estas discussões, Bourdieu dedicou sua vida à elaboração de um constructo teórico com base na realidade histórica e social da sociedade Cabila, na Argélia, e na França.

Sua teoria surge, a partir do diálogo com os principais representantes da sociologia clássica, como Durkheim (1858 – 1917), Marx (1813 – 1873) e Weber (1864 – 1920), e do confronto com estudos sociais analíticos que buscavam entender os indivíduos e a sociedade, sob duas perspectivas distintas.

A primeira corrente, segundo Bourdieu (1983a), tomava os sujeitos pela consciência humana livre das determinações sociais, ou seja, pelo conhecimento *subjetivista ou fenomenológico*. E a segunda, analisava as estruturas das relações sociais com um peso maior para explicar as relações sociais (objetivismo).

Com o propósito de superar a dicotomia entre esses dois modos de conhecimento social, Bourdieu, constrói um quadro de conceitos que conjuga as forças analíticas e/ou superam as limitações do subjetivismo e do objetivismo.

Bourdieu (1983a) apresenta então, uma abordagem epistemológica da *praxiologia*, que almeja, dialeticamente, mediar as relações entre o ator social e a estrutura social, propondo a recuperação de um sujeito, definido por ele como, “agente social”, justamente por compreendê-lo como produto da uma história acumulada de experiências e trajetórias, num determinado campo social.

Estas relações entre os agentes estão condicionadas às subjetividades do mundo social, ou seja, a forma como os agentes respondem às condições objetivas dependem de sua trajetória pregressa de socialização que constitui seus *habitus*. Por isso, é preciso considerar a relação dialética entre as estruturas e os conhecimentos (disposições) objetivos e subjetivos que engendram as práticas, como um “duplo processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade” (BOURDIEU, 1983a, p. 47), que tendem a se atualizar e a se reproduzir.

A teoria *praxiológica* de Bourdieu (1983a, p. 48) “não anula as aquisições do conhecimento objetivista, mas conserva-as e as ultrapassa, integrando o que esse conhecimento teve que excluir para obtê-las”.

A partir do conhecimento praxiológico, Bourdieu reformulou a noção de *habitus*, conforme sintetizado por Setton (2002a, p. 61)

O conceito de *habitus* tem uma longa história nas ciências humanas (HÉRON, 1987). Palavra latina utilizada pela tradição escolástica, traduz a noção grega *hexis* utilizada por Aristóteles para designar então características do corpo e da alma adquiridas em um processo de aprendizagem. Bem mais tarde foi também utilizada por Émile Durkheim, no livro *A evolução pedagógica* (1995), adquirindo sentido semelhante, mas bem mais explícito” (SETTON, 2002, p. 61).

Os agentes agem no mundo social (de forma consciente ou inconsciente) e são munidos por um conjunto de disposições corpóreas e mentais, as quais foram forjadas coletivamente por condições objetivas e subjetivas, o *habitus*. Definido por Bourdieu (1983a), como:

[...] princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e regulares” sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção inconsciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestrados, sem ser o produto da ação organizadora de um regente (BOURDIEU, 1983a, p. 61).

O *habitus* produz práticas, e estas práticas só podem ser explicadas se forem relacionadas com os condicionantes da estrutura social, onde “cada indivíduo é caracterizado, [...] em termos de sua bagagem socialmente herdada” (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2004, p. 59).

Essa bagagem, ou trajetória social, se constitui num espaço social estruturado de posições entre os agentes, que não são estáticos, muito pelo contrário, são dinâmicos e históricos.

Para romper com a ideia imprecisa de sociedade, no decorrer dos seus estudos Bourdieu busca por ferramentas analíticas que, de modo relacional, conseguisse captar aspectos causais do mundo social, que embora reais, não são visíveis/observáveis.

Nessa perspectiva, *habitus* como uma subjetividade moldada pelo social deve ser visto como, “um conjunto de esquemas de percepção, apropriação e ação que é experimentado e posto em prática, tendo em vista que as conjunturas de um campo o estimulam” (SETTON, 2002a, p. 63).

Setton (2002b) complementa dizendo que campo, para Bourdieu, é entendido como “uma relação de mão dupla entre *habitus* individual e a estrutura de um campo, socialmente determinado” (SETTON, 2002a, p. 64).

Segundo Bourdieu, a sociedade é composta por vários campos, vários espaços dotados de relativa autonomia, mas regidos por regras próprias. Assim,

Um campo se define, entre outras coisas, estabelecendo as disputas e os interesses específicos que estão em jogo, que são irredutíveis às disputas e aos interesses dos outros campos. Estas disputas não são percebidas a não ser por aqueles que foram produzidos para participar de um campo onde se realizem estas disputas. Cada categoria de investimentos implica uma certa indiferença em relação a outros interesses, a outros investimentos, específicos de um outro campo (Bourdieu, 1980, p.113-114).

Para determinar algumas nuances que motivam as posições entre os agentes e as estruturas sociais de um campo, Bourdieu denomina outros conceitos, como capital econômico (determinado por posses materiais) e capital cultural (enquanto bens imateriais, mas que possuem valor aos membros de um campo/classe social), capital social e capital simbólico.

Para Bourdieu (2001), o capital cultural³⁵, de modo geral, pode ser assumido de três formas: *incorporado*, quando na convivência com alguém, que fala por exemplo, uma língua estrangeira, o agente vai incorporando esse novo idioma de forma autônoma e natural. Outra forma de capital que marca as posições no campo é o *institucionalizado*, que se materializa em certificações oficiais, como um diploma de uma instituição de renome, por exemplo. E ainda ele pode ser, *objetivado*, como forma concreta de posse de bens culturais, como obras de arte, livros e instrumentos musicais, por exemplo.

Nessa multifacetada relação entre os agentes e sociedade, o capital social é definido pelas relações sociais que podem estrategicamente conceder aos agentes certas vantagens sociais, econômicas ou culturais.

Nesse sentido, Setton (2010) afirma que

³⁵ A fonte: BOURDIEU, P. “*Les trois états du capital culturel*” foi originalmente publicado em *Actes de la recherche em sociales*. Paris, n. 30, novembro de 1979, p. 3-6 Aqui está sendo usado: BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.) *Escritos de Educação*, 3ª ed., Petrópolis: Vozes, 2001, pp.81-88.

Assim, a posição de privilégio ou não privilégio ocupada por um grupo ou indivíduo no campo social é definida de acordo com o **volume** e a **composição** de um ou mais capitais adquiridos e ou incorporados ao longo de suas trajetórias sociais (SETTON, 2010, p. 23).

Além dos capitais apresentados até aqui (econômico, cultural e social) Bourdieu (2001) identificou o capital simbólico, tendo em vista que os campos são estruturados também por lutas simbólicas. Para ele,

Todo tipo de capital (econômico, cultural, social) tende (em graus diferentes) a funcionar como capital simbólico (de modo que talvez valesse mais a pena falar, a rigor, em *efeitos simbólicos do capital*) quando alcança um reconhecimento explícito ou prático, e de um *habitus* estruturado segundo as mesmas estruturas do espaço em que foi engendrado (BOURDIEU, 2001, p. 295-296).

Dessa forma, o capital simbólico revela ganhos de posição social, que se traduz na maneira com que o agente é visto, mas também como se vê num determinado meio social. Ou seja, refere-se “ao modo como um indivíduo é percebido pelos outros. Geralmente, essa percepção está diretamente associada à posse dos outros três tipos de capital, mas não necessariamente” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006, p.51).

Ao refletir sobre esse conceito, Bourdieu não tem a intenção de designá-lo como um tipo de capital, mas sim, como uma forma de reconhecimento dos outros capitais, quando estes assumem uma forma distinta que garante ao agente ou grupo de agentes autoridade e/ou ganhos.

Martin (2017, p. 110), ao sintetizar historicamente este conceito de Bourdieu, afirma que:

Não há dúvida alguma de que é difícil propor uma definição — mesmo que provisória — do capital simbólico em Bourdieu: por um lado, pelo fato de que ele desconfiava das definições, julgando que tal espécie de proposta constituía “um ritual científico um tanto positivista” (BOURDIEU, 2007), mas também pelo fato de que o capital simbólico é, para ele, um “capital denegado”, “desconhecido enquanto capital”, e que se apoia, em parte, na crença ou no reconhecimento.

Para Bourdieu, o capital simbólico pode ainda funcionar como um crédito que os agentes de um grupo determinam a alguém pela posição que ocupam nessa estrutura social e pelo trabalho que os que possuem esse crédito, precisam ter para mantê-lo, pois ele mesmo pode entrar em contradição com os interesses econômicos, profissionais e culturais (MARTIN, 2017).

Ou seja, essas relações de capitais podem ser observadas quando Bourdieu (1983b) usa a metáfora do “jogo” para explicar as relações sociais, pois segundo ele

Para que um campo funcione é preciso que haja lutas, ou seja, indivíduos que estejam motivados a jogar o jogo, dotados de *habitus* implicando o conhecimento e o reconhecimento das leis imanentes do jogo (Bourdieu, 1983b, p.113-114).

Assim, compreende-se que todo campo possui formas específicas de capitais e “seus efeitos simbólicos”, que contribuem para compreender que os agentes se movimentam seguindo estratégias, as quais podem ser subjetivas, quando ocultadas inconscientemente pelos próprios agentes, ou objetivas, quando pensadas em termos de seus efeitos.

A vista disso, os conceitos de *habitus*, campo e capital desenvolvidos por Bourdieu podem ser entendidos como relação entre disposições (*habitus*), espaços movidos por regras e normas específicas (campo) e status econômico, social, cultural e simbólico (capital), que corroboram para localizar as práticas como resultado de uma equação objetiva e subjetiva, social, mas também individual como decorrência de um processo envolvendo diferentes instâncias socializadoras do passado e presente do agente.

3.2.1 Narrativa de uma trajetória social

Como já dito e reiterado, os estudos sobre formação docente têm se expandido nos últimos anos, por se tratar de um campo fértil para se compreender a constituição da docência e as práticas pedagógicas como um dos elementos para se entender o ensino.

Com isso, essas pesquisas, em grande parte, tiveram como foco a identidade e a profissionalização docente e buscaram como método de análise os depoimentos escritos, orais e a história de vida (ANDRÉ, 2010).

Ao fazer um levantamento sobre as produções científicas relacionadas à formação docente, André (2010) faz uma série de questionamentos sobre as intenções desse tipo de pesquisa que toma a história de vida como metodologia, e provoca os pesquisadores para a necessidade de um esforço analítico muito grande, na construção de uma coletânea de pesquisas que contribuam para compreensões mais aprofundadas sobre a docência e sua formação.

Tomada pelas provocações de André (2010) sobre a importância do rigor nas análises das pesquisas que envolvem professores, a noção de *Trajetória Social*, integrou-se ao arcabouço teórico - metodológico desta investigação, por se tratar, de entrevistas que buscavam obter, nos relatos alguns eventos passados, pois o problema da pesquisa consistia nas narrativas das professoras, a partir de suas experiências como orientadoras de estudo do PNAIC.

A inclusão desse conceito bourdieusiano se justifica pelo reconhecimento do potencial analítico da noção de *Trajetória Social*, diante das informações que se desenharam na transcrição das entrevistas.

Com isso, analisar as narrativas das professoras sob a ótica da noção de *Trajetória Social* induz o olhar interpretativo do pesquisador para informações do individual e do social, vindo ao encontro com teoria praxiológica de Bourdieu que fundamenta nossos estudos.

Bourdieu (2006), no texto *A Ilusão Biográfica*, critica pesquisas que utilizam as biografias e histórias de vida de forma ingênua, pois corre-se o risco de que o pesquisador conceda mais ênfase à subjetividade dos sujeitos pesquisados ou ainda chegue a conclusões baseadas no senso comum, “isto é, a linguagem simples, que descreve a vida como um caminho, uma estrada, uma carreira” (BOURDIEU, 2006, p. 1983), sem levar em consideração as “encruzilhadas” que há nesse percurso.

Para Bourdieu (2006), os *relatos de vida*, enquanto processos sociais, quando mal analisados, por falta de rigor metodológico por parte do pesquisador (consciente ou inconscientemente), produzem em si, um artefato socialmente linear e artificial. Ou ainda, como dito por Knoblauch, Lopes e Santana (2021, p. 11), “buscando transparecer certa normalidade e constância saudável para a vida”.

Uma história de vida, não pode ser reconhecida como um fim em si mesmo, mas sim, produto de uma sucessão descontínua de acontecimentos, experiências individuais e coletivas em campo de relações.

Para Bourdieu (2006), essas experiências sociais não se desvencilham da estrutura social na qual o agente vive e convive. Segundo ele,

Tentar compreender a vida como uma série única e por si suficiente de acontecimentos sucessivos, sem outro vínculo que não a associação a um “sujeito” [...] é quase tão absurdo quanto tentar explicar a razão de um trajeto no metrô sem levar em conta a estrutura da rede, isto é a matriz de relações objetivas entre as diferentes estações (BOURDIEU, 2006, p. 189-190).

Afirma, ainda, que “os acontecimentos biográficos se definem como colocações e deslocamentos no espaço social” (BOURDIEU. 2006. p. 190). Assim, conhecer o campo onde se estabelecem as relações, contribui significativamente para compor o rol de informações das trajetórias sociais dos agentes.

Knoblauch, Lopes e Santana (2021, p. 14) complementam que:

Levando em consideração o *habitus* dos agentes e o(s) campo(s) em que eles estão inseridos, o pesquisador começa a se aproximar de uma reconstituição das trajetórias de um único agente ou de grupo social à la Bourdieu, uma vez que deste modo, não irá atribuir os acontecimentos biográficos exclusivamente às ações individuais – em razão de que serão levados em consideração os limites e possibilidades de ação dos agentes pesquisados.

Considerando a diversidade e a multiplicidade de práticas que operam na relação entre *habitus* e capital, num determinado campo, a noção de *Trajетória Social* rompe com a ideia linear dos acontecimentos da vida, que dão superficialidade às biografias.

Para analisar estes acontecimentos de maneira dialética, Bourdieu propõe que se faça pela comparação entre a trajetória individual e trajetória modal dos agentes analisados.

Knoblauch, Lopes e Santana (2021, p. 16), mais uma vez, contribuem ao dizer que a noção de trajetória social, como um recurso de análise, reconhece que:

As trajetórias “individuais” ou “singulares” possibilitam diferenciações entre os indivíduos, tanto por questões de origem, quanto pela influência de suas linhagens. Mas, tal diferenciação ocorre no “campo dos possíveis” que permanece limitando tais trajetórias.

Diante dessa complexidade que há nas relações constituídas pelos agentes, frente ao campo e aos capitais, Bourdieu (2007, p. 104) diz que a posição que o agente ocupa e a sua trajetória individual, “não são, do ponto de vista estatístico, independentes”. Contudo, nem todos os pontos de chegada são igualmente determinados para todos os pontos de partida. Isso indica que há a possibilidade de ruptura, de desvio da trajetória social (Bourdieu, 2007).

Sobre isso, Knoblauch, Lopes e Santana (2021) explicam que essa trajetória entendida como “desvio”, é denominado pelo autor por *trânsfuga ou desertores* e podem seguir por dois caminhos.

Enquanto a primeira sugere uma trajetória ascendente em relação à classe de origem, a outra se revela como uma trajetória em declínio se comparada com a trajetória modal. Cabe retomar que, ainda que ambas as trajetórias apresentem desvios, elas permanecem limitadas por elementos próprios de sua classe de origem (KNOBLAUCH, LOPES e SANTANA, 2021, p. 17).

Vale lembrar que, no caso das entrevistas que ocorreram para esta pesquisa, toda essa trajetória aliada às questões próprias do PNAIC, ocorreram a partir da memória das professoras.

Para entender sobre os aspectos seletivos da memória numa narrativa, recorreu-se a Pollack. Este autor afirma que a memória é organizada por fenômenos:

A memória é seletiva. Nem tudo fica gravado. Nem tudo fica registrado [...] a sua organização em função das preocupações pessoais e políticas do momento mostra que a memória é um fenômeno construído [...] a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si [...] a memória e a identidade são valores disputados em conflitos sociais e intergrupais, e particularmente em conflitos que opõem grupos políticos diversos (POLLACK, 1992, p. 4-5).

Diante desse conjunto de argumentos sobre a construção da memória, define-se que ao observar e deliberar eixos de análise nos relatos das entrevistas das quatro professoras, os recortes não podem ser destituídos do aspecto contextual, ou seja, das diversas relações estabelecidas pelas estruturas sociais, culturais e instâncias socializadoras, que delinearão cada uma das trajetórias aqui analisadas.

3.3 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL SOB O PRISMA DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Eu sempre tive resistência nesta questão de leitura de imagem, então sempre trazia o texto, a receita, o texto narrativo, o conto, não trazia outras oportunidades, outras opções de gênero e principalmente de leitura de imagem. Então essa foi uma das vezes que eu: “nossa eu estou aqui elaborando para passar isso para as meninas e não coloco isso na minha prática? (OE- Mônica).

O depoimento da orientadora de estudos que abre este texto demonstra que os encontros de formação continuada do PNAIC se materializaram numa trama recíproca de formar e formar-se e num espaço de troca de experiências e saberes que se constituiu numa instância de socialização da docência.

A ideia de socialização, como uma ferramenta analítica, se integra a este estudo para contribuir com a identificação dos aprendizados incorporados da função de orientadora de estudos do PNAIC concomitantemente a função de professora alfabetizadora em escolas.

3.3.1 A Noção de Socialização

Para desenvolver essa discussão, este capítulo baseia-se em autores como Berthelot (1988), Setton (2002a;2002b; 2005; 2010; 2016) e Abrantes (2011) que resgatam o conceito de socialização das teorias clássicas das ciências sociais que interpretavam os acontecimentos sociais por dois paradigmas opostos.

De um lado, os que explicavam a constituição dos agentes e dos fenômenos sociais na perspectiva estruturalista, como um sistema de representações, normas e esquemas de pensamento que conformam e mantêm o sistema social. E por outro lado, os que concentravam suas análises na subjetividade das situações sociais para explicar a formação dos agentes e da sociedade (BERTHELOT, 1988).

Berthelot (1988), Setton (2002a; 2002b; 2005; 2016) e Abrantes (2011) partem da premissa de que é necessário atualizar os modos de entender os processos de socialização na sociedade atual.

A partir disso e de uma série de reflexões, estes autores apresentam elementos diferentes, entretanto complementares, como uma maneira de ponderar e avançar na compreensão da necessidade de usar noção de socialização como um conceito que contribui para explicar “os processos de formação do ser social na explicação do social” (BERTHELOT, 1988, p. 2, tradução nossa³⁶).

Bourdieu, um dos teóricos base desta pesquisa, usou em seus estudos a ideia de socialização para explicar a constituição do *habitus*. Para este autor, é no espaço social que os agentes mobilizam, selecionam e reestruturam suas disposições e práticas e nesse diálogo contribuem historicamente para o mundo social.

Segundo Bourdieu,

³⁶ Agradecimento à colega Leniara Pellegrinello Camargo do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Práticas Escolares, Docência e Cultura - GEPEDOC e seu pai, Marculino Camargo, pela tradução.

O *habitus* adquirido na família está no princípio da estruturação das experiências escolares [...], o *habitus* transformado pela ação escolar, ela mesma diversificada, estando por sua vez no princípio da estruturação de todas as experiências ulteriores [...] e assim por diante, de reestruturação em reestruturação (BOURDIEU, 1983a, p. 80).

Contudo, na sociedade contemporânea o *habitus* e suas contínuas reestruturações não estão mais limitadas e determinadas pela estabilidade das instâncias socializadoras da família-escola-trabalho, muito pelo contrário, estudos recentes têm contribuído para confirmar que;

Nas sociedades contemporâneas a heterogeneidade das matrizes socializadoras se manifesta muito claramente de forma precoce – creches, babás, escola maternal, família etc. – e depois ao longo da vida, pelas variadas instituições culturais, trabalho, amigos, indústria cultural, que provêm demandas concorrentes e diversificadas (SOBRAL, 2017, p. 27).

Os agentes sociais são constituídos de histórias de socialização que não são inatas ao ser, mas acontecem por processos interpretativos das instâncias socializadoras nas quais circulam (SETTON, 2010).

Na sociedade contemporânea, as gerações se constituem numa relação tensa e intensa entre as instâncias tradicionalmente reconhecidas pela sociologia (família e escola) e outras resultantes de conjunturas mais contemporâneas, por exemplo, a mídia, e todas possuem um papel específico na trajetória individual e social dos agentes (SETTON, 2016).

O processo de socialização, mais especificamente no Brasil desde os anos de 1970, vive essa ampliação de instâncias distintas e heterogêneas, que tendem a impor uma estrutura de pensamento simbólico e variado (SETTON, 2005).

Assim, as particularidades do processo de socialização contemporâneo assumem formas mais amplas do que sugeria a sociologia clássica. Ou seja,

Biografias individuais e coletivas contemporâneas [...] não estariam mais definidas e traçadas apenas a partir de experiências próximas no tempo e espaço, transmitidas pelos agentes tradicionais de educação. Ao contrário poderiam ser influenciadas por modelos e referências produzidos e vividos em contextos sociais longínquos e/ou virtuais, possibilitados por essa nova configuração (SETTON, 2005, p. 347).

Neste fio condutor de argumentos, a noção de socialização busca ampliar o olhar investigativo do pesquisador para outras instâncias socializadoras que emergem na sociedade moderna.

Para compreender a emergência de se propor outros modos analíticos para investigar o processo de socialização, busca-se nos estudos de Setton a identificação de uma nova arquitetura para a noção de socialização pela “reconstrução da variada e heterogênea rede de interdependência entre a família, escola e a mídia” (SETTON, 2002a, p. 114).

Como base nessa reconstrução teórica, a autora toma o conceito de *habitus* de Bourdieu para compreender que o processo socializador depende de um repertório prévio, heterogêneo e complexo, de experiências e de referenciais identitários dos agentes que definem os modos com que interpretam os eventos sociais e os conformam em disposições e práticas (SETTON, 2005).

Setton alia à essa atualização da noção de socialização como uma “configuração social” de Elias (1980), como um conceito que visa “afrouxar o constrangimento social de falarmos e pensarmos como se o ‘indivíduo’ e a ‘sociedade’ fossem antagônicos e diferentes” (ELIAS, 1980, p.141).

Outro autor que contribui ampliando a compreensão do conceito de socialização é Berthelot (1988). Para este autor, esse conceito pode ser tomado como um campo de investigação, desde que observado a partir do significado e sentido implícito nele. Para o autor, *significado* induz para a ideia de transformação, mudança, uma aprendizagem, a passagem de uma condição a outra que é marcada pelo processo histórico dos agentes sociais. Já a ideia de *sentido* é determinada pela subjetividade e não se refere a uma produção material, mas é no valor que se dá às coisas e às situações em que ocorre a socialização e ressocialização dos agentes.

Partindo disso, Berthelot (1988, p.177, tradução nossa) define socialização como “fundamentalmente e simultaneamente: estruturas, atores, sentido, história” e complementa dizendo que é a convergência dessas complexas dimensões que torna possível entender as relações entre os indivíduos e sociedade.

As dimensões de *sentidos* e *atores* apresentam-se como a maneira com que os agentes dão sentido, incorporam, reestruturam ou rejeitam o “sistema de representações, esquemas de pensamento, normas de ação” (BERTHELOT, 1988, p.175, tradução nossa) das *estruturas* sociais que regem a sociedade ou, a depender da análise, de um campo ou de uma classe social.

Este engendramento (estruturas, sentidos e atores) coexiste ao longo de uma temporalidade histórica dos agentes que não é linear, nem tão pouco estático, mas acontecem num processo espiral, irregular e dinâmico.

Formular a ideia de socialização por essas dimensões contribuem para reflexões que explicam os fenômenos sociais sem pender para o polo que exalta a perspectiva individualista ou para o polo de uma abordagem estruturalista, mas, possibilita caminhar no “cume do caminho” (BERTHELOT, 1988, p.177, tradução nossa), para explorar o conceito de socialização.

A dinamicidade posta como necessária para compreender os agentes e as instâncias formadoras do meio social de Berthelot (1988) contribui sobremaneira para a pesquisa contemporânea, pois o autor aponta para possibilidades de enriquecimento do termo socialização, e com isso, abre o caminho para continuidade da discussão sobre o tema.

Mas, sobretudo, é na maleabilidade das quatro dimensões (estruturas, sentidos, atores e histórias) utilizadas por Berthelot (1988) para compreender o processo de socialização dos agentes, que se vislumbra possibilidades de atualização da noção de socialização, pois pode ser ressignificada de acordo com o período histórico, social e temporal do agente e da sociedade, tornando-se, portanto, um conceito sempre atual.

A fim de enriquecer e trazer discussões mais contemporâneas para a noção de socialização, Abrantes (2011) atualiza a maneira de compreender como os agentes se constituem socialmente na sociedade moderna. O autor consegue abarcar no conceito de socialização os processos que constituem os agentes entrelaçados com as estruturas sociais desenvolvidas por Elias (1980) e as reflexões realizadas por Bourdieu sobre “trajetórias de vida, marcada por práticas sociais, relações de poder e condições de existência” (ABRANTES, 2011, p. 122).

Abrantes (2011) levanta as discussões afirmando que atualmente o conceito de socialização pode ter um uso (multi) temático. Esse detalhamento que o conceito permite, contribuiu para conhecimentos multifacetados no qual o meio social contemporâneo se instaura. Entretanto, alerta para alguns cuidados ao usar metodologicamente o conceito de socialização, pois corre-se o risco de realizar reflexões fragmentadas ou reduzidas dos diferentes contextos e etapas da vida dos agentes. Diante disso, sínteses teóricas sobre socialização, têm sido palco de tendências que demarcam as “definições estruturalistas e funcionalistas, criando uma noção de socialização compatível com os quadros teóricos contemporâneos” (ABRANTES, 2011, p. 121-122).

Para elaborar o conceito de socialização, Abrantes (2011) parte do princípio de que as experiências vividas pelos agentes no meio social são indispensáveis para os processos de socialização, contudo, representam uma parte da longa e complexa trajetória da vida social.

A incorporação desses eventos depende das disposições já difusas nos *habitus* dos agentes que servirão de base para interpretar, mobilizar e selecionar, num processo intersubjetivo, fragmentações ou generalizações, isto é, “a construção de disposições internas que permitem (e orientam) a participação na vida social” (ABRANTES, 2011, p. 122).

Essa dinâmica de seleção, exclusão e incorporação das experiências acontece, segundo Abrantes (2011), por meio de cinco campos fundamentais de constituição dos agentes, definidas como: os ciclos de vida; as práticas sociais; as relações de poder; as identidades e biografias; e as emoções.

Segundo Abrantes (2011, p. 122), são nos atos e nas relações que “tornamos pessoas e fazemos sociedade”, ou seja, são duas faces de uma mesma realidade que constitui o processo de socialização. Para explicar como isso acontece nos *ciclos de vida*, o autor inicia seus argumentos com base nos conhecimentos construídos pela sociologia tradicional sobre socialização primária e secundária, segundo estudos de Berger e Luckmann (1978)³⁷.

O processo de socialização gera “experiências (objetivas e subjetivas) incorporadas da realidade” (ABRANTES, 2011, p. 124) que dependem de disposições incorporadas na socialização primária, porém, Abrantes (2011) traz para o contexto da contemporaneidade que a transmissão de conhecimentos pelos pais, irmãos e familiares não se restringem a recortes dos fenômenos sociais internos à família, mas sim, apresentam-se como produto das interações com outras instâncias já vividas, seja pelos membros da família, ou ainda pelo próprio agente³⁸.

³⁷ Berger e Luckmann (1978) explicam a interiorização da realidade por meio da participação dialética dos indivíduos nos fenômenos sociais, para estes autores há dois processos de socialização, o primário (família) e o secundário (escola e outras instituições).

³⁸ “As crianças se misturam, assimilam e produzem culturas que provêm da socialização tanto da cultura dos videogames, das princesas, das redes, dos CDs, como também da cultura dos amigos, do futebol, dos laços de afeto, da vida em grupo na escola e na família, tudo em um mesmo espaço e tempo social e pessoal” (BARBOSA, 2007, p.1069).

Com isso, as contribuições das instituições tradicionais de formação dos agentes perdem força e influência diante da variedade de instâncias postas pela sociedade moderna, e há uma visível diluição das fronteiras entre instâncias tradicionais e contemporâneas em direção a uma socialização mais difusa.

A interiorização das experiências desempenha um papel decisivo, permanente e ininterrupto no modo de interpretar, agir e de se relacionar com as instâncias escolares, de trabalho e outras do mundo social.

Por isso, Abrantes (2011) define este processo como:

O surgimento de interações carregadas de emoção e constitutivas de “outros significativos” [...] que não se podem reduzir a desvios biográficos ou debilidades da socialização primária. [...]. Também a mudança social, acelerada em certos períodos, implica processos de (re) socialização mais ou menos abruptos, ao transformar práticas, linguagens, ideologias e estruturas sociais (ABRANTES, 2011, p. 125).

Esse processo de socialização e (re) socialização se constitui e se regula por *práticas e disposições*, que Abrantes (2011) definiu como um segundo campo de análise para compreender os agentes e sua formação social.

As práticas são lugares privilegiados para que os agentes incorporem e percebam o mundo e a si mesmos enquanto ser social. Essa percepção acontece, segundo esse autor, por duas razões. A primeira porque “as práticas possuem, uma lógica interna cimentada ao longo do tempo e que vincula as ações dos sujeitos às estruturas sociais” (ABRANTES, 2011, p. 124).

Num segundo caso, implica reconhecer e incorporar essas práticas como estímulos para o “desenvolvimento de disposições corporais, mentais e emocionais afins, em grande medida inconscientes e performativas” (ABRANTES, 2011, p. 126) que garantem a relação de identidade e de reconhecimento, que são determinantes para definição dos papéis da posição dos agentes no espaço social. Em resumo,

Grande parte daquilo que aprendemos desenvolve-se no decorrer das atividades no mundo social e interioriza-se num estado não consciente, mas prático, já ajustado às estruturas (do organismo e do meio sociocultural) e, portanto, mobilizável nas interações quotidianas (ABRANTES, 2011, p. 127-128).

Esse ir e vir que modela as práticas e disposições dos agentes no mundo social, é regido por contextos de *relações de poder* que Abrantes (2011) define como o terceiro campo de investigação. As relações de poder são frutos da distribuição desigual de recursos de poder e de capitais entre os agentes. É por meio dessas

relações que se definem as posições, os papéis sociais e os mecanismos de dominação, e por consequência, as estratégias dos dominados.

No entanto, as relações dos agentes com a estrutura social não se estabelecem de maneira passiva, mas se constroem e são incorporadas sob tensões e resistências (conscientes ou inconscientes) que se manifestam estrategicamente pelos modos de ser, agir, pensar e falar dos agentes sociais. (ABRANTES, 2011).

Para explicar essas experiências estratégicas, Abrantes (2011) recorre a definição de “sentido prático” ajustado de Bourdieu (1980) como “disposições duravelmente inculcadas pelas condições objetivas e por uma ação pedagógica tendencialmente ajustada a essas condições” (BOURDIEU, 1980, p.103).

Sentido prático ou sentido do jogo entendido em função do *habitus*, é a incorporação dos processos de socialização. Segundo Medeiros (2007, p. 244),

Estão nas mentes, nos corpos dos agentes e, portanto, estes podem estar possuídos por seus objetivos. Os atos podem parecer desinteressados, mas envolvem interesses específicos, pretendendo ganhos simbólicos.

Na atualidade, percebe-se uma mudança nas estratégias de negociações entre os agentes e na forma de imposição de poder pelos dominantes. Isso se impulsiona, pela diversificação de instâncias socializadoras instituídas na contemporaneidade que assumem e dividem o papel de poder e de reconhecimento com instâncias tradicionais de socialização.

O surgimento multifacetado de espaços de socialização legítimos conduz “os principais agentes de socialização (pais, professores, padres, etc.) a uma mudança de estratégias, no sentido da negociação das normas e sanções, assim como aceitação do papel dos mais novos na sua própria socialização” (ABRANTES, 2011, p.130).

A participação ativa dos agentes manifestas por suas práticas num campo determinado estrategicamente por relações de poder, se equalizam no quarto campo de socialização organizado por Abrantes (2011), as *identidades e biografias*. Este campo é produto da interpretação objetiva e subjetiva dos processos de socialização e torna-se indispensável para compreender a constituição dos agentes, todavia, não pode reduzir-se ao único elemento a ser investigado.

Abrantes (2011) acrescenta as *emoções* ao rol de campos possíveis para sustentar e compreender o conceito de socialização na contemporaneidade. Empreende a esse quinto campo um aspecto que coopera para explicar como as

“experiências com maior carga emocional tem maior potencial de socialização” (ABRANTES, 2011, p. 133).

Relativamente recentes, os estudos sobre o papel das emoções se instauram como um enfoque que olha para as práticas e escolhas dos agentes em busca do reconhecimento social e cultural como um processo de socialização. Entende-se que as emoções positivas e negativas da relação entre os agentes com as instituições formadoras conferem sentimentos e provocam práticas dentro da realidade social.

A interiorização de certos procedimentos pela rotina inibe certas emoções negativas, contribuindo para a segurança e bem-estar do indivíduo. Além disso, tal economia emocional e cognitiva permite ao indivíduo aperfeiçoar continuamente a prática (e os sistemas cognitivos e corporais associados), tecendo elementos que haviam ficado fragmentados nas primeiras experiências, ensaiando variações originais e resolvendo problemas. Desta forma, desenvolve-se uma identidade, associada muitas vezes a benefícios simbólicos e/ou materiais. Ao gerar espaços de ação criativa, aperfeiçoamento técnico e reconhecimento social, a participação em práticas diferencia-se da mera repetição rotineira de atividades, constituindo uma fonte de emoções positivas (ABRANTES, 2011, 134).

Esse campo, na perspectiva do autor, ainda é um espaço a se explorar, porém cheio de possibilidades quando analisado num contexto interdisciplinar, pois as “dimensões afetivas e relacionadas parecem alargar e complexificar o nosso conceito de socialização” (ABRANTES, 2011, p. 134).

O conjunto desses cinco campos aponta para uma noção um tanto vasta e atual para o conceito de socialização. Abrantes (2011, p. 121) define socialização como o “processo das interações, atividades e práticas sociais, regulado por emoções, relações de poder e projetos identitários-biográficos, numa dialética entre organismos biológicos e contextos socioculturais”.

Conclui-se então, que os referenciais teóricos Berthelot (1988) Setton (2002a; 2002b; 2005; 2016) e Abrantes (2011), escolhidos para discorrer sobre a noção de socialização nesse estudo, contribuem para compreender de maneira ampliada e contemporânea a noção de socialização como “a análise das formas sociais e históricas em que os indivíduos participam ativamente da construção social e da construção de si mesmos” (SETTON, 2016, p. 29).

Ou ainda, a noção de socialização é o “processo de constituição dos indivíduos e das sociedades” (ABRANTES, 2011, p. 135), um fenômeno social, uma maneira de compreender o real, ou de outro modo, um olhar analítico para a

constituição dos agentes, que só pode ser entendido, se assumido na relação dialética entre os condicionantes estruturais e simbólicos do sistema social.

3.3.2A Noção de Socialização na constituição da docência

Para adensar as discussões sobre a noção de socialização, os estudos de Lüdke (1996) e de Sambugari (2010) incorporam este capítulo com o intuito de aproximar o conceito de socialização como instrumento que contribui para compreensão do processo de socialização/constituição da docência, enquanto problema central desta pesquisa.

Lüdke (1996) inicia sua investigação a partir do “interesse de se estudar especificamente a soma de conhecimentos oferecidos pela instituição formadora, em relação (ou falta de) com as reais exigências da prática escolar” (LÜDKE, 1996, p. 6). Esse estudo foi precursor de outros que ampliaram as análises para as dimensões profissionais, incluindo a trajetória escolar, desde a formação inicial até o desenvolvimento do trabalho no interior das instituições escolares.

Socialização profissional de professores é o aprendizado da docência. Para desenvolver esse argumento, Lüdke (1996) buscou nos depoimentos dos professores³⁹ como esse processo se desenrola ao longo da carreira e se mescla à sua vida. Um destaque importante nesse procedimento metodológico de Lüdke (1996) foi o estudo de Huberman que contribuiu para orientar os pesquisadores sobre a forma com que receberiam as informações nas entrevistas, pois cada etapa vivida pelo professor revela impressões específicas sobre o seu processo de socialização.

Das constatações feitas pela autora nesse estudo, destacam-se três categorias analisadas por ela como “pontos nevrálgicos do complexo processo de socialização profissional e que reúnem, embora nem sempre em dueto harmônico, as vozes dos nossos entrevistados” (LÜDKE, 1996, p. 10).

A *Formação Inicial*, enquanto categoria de análise de Lüdke (1996), foi um dos pontos significativos da pesquisa, pois revelou-se de maneira geral positiva nas vozes dos entrevistados. Segundo Lüdke (1996),

³⁹ Os professores participantes da pesquisa de Lüdke (1996) foram propositalmente selecionados de diferentes etapas do ciclo da vida profissional a fim de confrontar “os conceitos centrais dos estudos sobre socialização e os processos vividos pelos professores, ao longo de suas carreiras profissionais” (LÜDKE, 1996, p. 9).

Alguns comentários complementares a essa posição positiva [...], vêm trazer, entretanto, um elemento bastante esclarecedor: “O curso Normal deu um relativo preparo, o resto aprendi fazendo, eu com meus alunos”. Ou ainda: “Aprendi bem, na época, mas depois na prática a gente vai deixando, porque vai aprendendo outras coisas (LÜDKE, 1996, p.10).

Os depoimentos captados revelam-se essenciais e disparadores para reflexão sobre o processo de socialização do professor. Não se nega a importância de uma formação inicial, entretanto, há um fator inegável de que as experiências vivenciadas no decorrer dos anos implicam veemente na constituição da carreira dos professores.

Com isso, a formação inicial configura-se em socialização sob dois aspectos: a) como produção inicial da profissão docente; e b) como um espaço singular dos professores como produtores de sua profissão (LÜDKE, 1996).

O *Desenvolvimento Profissional*, segunda categoria proposta por Lüdke (1996), levantou percepções de que há eventos do cotidiano escolar que contribuem para o processo de socialização docente.

O trabalho, a prática, as diferentes escolas ensinam e complementam a formação dos professores, como um processo dinâmico que não se acaba, mas que se funde nas disposições prévias dos professores (LÜDKE, 1996). A relação com os alunos foi um dos fatores identificados como um exemplo de instância socializadora. As entrevistas apontaram que “o professor vai aprendendo, fazendo com os seus alunos, e retendo o que dá certo, incorporando-o para futuras soluções” (LÜDKE, 1996, p. 12).

A terceira e última categoria revelada nas vozes dos professores entrevistados por Lüdke (1996) é a *Socialização Profissional* como construção da profissionalidade docente baseada nas experiências de acertos e erros do cotidiano escolar que lhes conferem um saber próprio como grupo e na combinação de fatores individuais e sociais que se constituem na identidade docente.

As categorias levantadas no estudo de Lüdke (1996) contribuem para as discussões analíticas que buscam compreender a constituição da docência a partir de estudos da sociologia da educação.

Esse estudo preliminar dos anos de 1990 aponta indícios importantes para entender o processo socializador que o campo educacional propicia, e pode ser um direcionador para outras pesquisas que se debrucem a entender a constituição docente com investigações mais amplas que revelem as aprendizagens do processo de formar-se professor, mas que também evidenciem as nuances e estratégias de

resistências dos agentes nesse processo de formar e se formar nas relações com o meio escolar.

A segunda autora que contribuiu com as discussões sobre o conceito de socialização com lentes para a constituição da docência é Sambugari (2010). A autora aproxima a ideia de socialização de professores para o campo da formação continuada a partir dos conceitos de capital cultural e *habitus* de Bourdieu, pois ao tomar como base esse referencial teórico,

A socialização pode ser concebida como um processo de incorporação de práticas, de atitudes e também percepções que são engendradas desde a infância nas relações familiares, bem como nas diversas agências de socialização com as quais o indivíduo vai interagindo no decorrer de sua vida, permitindo que suas ações se atualizem ou não a partir das novas situações e interações vivenciada (SAMBUGARI, 2010, p. 675).

Daí em diante, Sambugari (2010) evidencia hipóteses e atitudes importantes para olhar para a formação continuada em sua completude, pois mais do que um espaço de aprendizagem de conceitos, teorias e proposições metodológicas necessárias à docência, é um lugar de encontros que propicia interações. Segundo Sambugari (2010, p. 674) “o espaço de formação continuada é importante para a socialização dos professores, pois há uma relação de trocas entre eles”.

Nessa relação de trocas foi possível perceber atitudes de aceitação ou de rejeição dos pressupostos teóricos discutidos nas formações continuadas que estão relacionados com a pré-disposição estrutural dos agentes. Os mais diversos posicionamentos de interação dos docentes levam a “modos de socialização que acabam afetando a interpretação e assimilação de novas informações” (SAMBUGARI, 2010, p. 675), mas também podem evidenciar atitudes de reestruturação nos modos de pensar, agir e compreender os temas emergentes das formações continuadas.

Neste ponto, é possível estabelecer um diálogo entre os indicativos evidenciados por Lüdke (1996) para entender o processo de socialização no meio educacional e de Sambugari (2010) sobre as estruturas incorporadas pelos professores e os modos como eles interpretam os conteúdos da formação continuada com os argumentos dos teóricos que fundamentam esse capítulo sobre a noção de socialização, pois ao levantarem reflexões para atualizar o conceito de socialização para compreender a constituição do agente social da contemporaneidade, não ignoram as tensas relações que se estabelecem no processo de constituição dos agentes e da sociedade.

Berthelot (1988) ao realizar reflexões sobre a perspectiva objetiva e subjetiva que o conceito socialização carrega, diz que a estrutura social pode ser uma dimensão socializadora quando vista interrelacionada aos sentidos que os agentes dão aos eventos sociais, promovendo com isso, processos socializadores.

Setton (2016) define de maneira mais concisa estas relações postas por Berthelot (1988). Seu constructo teórico incorpora as práticas estratégicas conscientes dos agentes ao discutir os processos de socialização. Para ela, as relações entre agentes e estrutura social se concretizam por relações tensas e intensas, onde “socializados e socializadores, no espaço de luta simbólica da socialização, têm poderes, mas certamente diferenciados entre si” (SETTON, 2016, p. 32).

Complementando esse raciocínio, Abrantes (2011) elege as relações de poder como um campo de produção do processo de socialização, considerando a importância das ações táticas conscientes e de resistência dos agentes em sua formação. Destaca que os dominados não se encontram numa relação passiva ou alienada às normas, sanções e disposições da estrutura social, mas oferecem resistência e é nesse ponto que as relações de poder se tornam um espaço de socialização.

Pesquisas recentes têm introduzido o conceito de socialização como ferramenta teórica de análise, entretanto, Setton (2020, p. 10) identificou que “esse campo de investigação ainda não se estabeleceu em território nacional [...] mas sinaliza esforços diferenciados que poderiam ser somados a fim de maior aprofundamento”.

A vista disso, os estudos destacados concordam que a docência é a exteriorização do mundo social interiorizado, no qual cada professor participa e traduz de um modo muito subjetivo. É na relação da sua trajetória social com a estrutura estruturada do campo educacional, e outros pessoais, que as disposições e relações diante das regras e normas institucionalizadas se manifestam numa identidade docente própria e singular.

Conclui-se então, que diante da complexidade com que se engendra a constituição da docência na contemporaneidade, exige-se do pesquisador um esforço metodológico e analítico sob diferentes prismas para compreender a “formação docente”.

Ao perpassar por uma infinidade de experiências e aprendizagens, os professores transitam por diferentes instâncias de contextos políticos, organizacionais e culturais, ou seja, por instâncias plurais e múltiplas. Esses espaços formadores, não fixam somente naqueles formais dos conteúdos curriculares por exigência da profissão, mas são engendrados também por dimensões e campos socializadores de ordem pessoal dos quais vão incorporando marcas, valores e conhecimentos que se imprimem na forma de *habitus* como matriz geradora de práticas que são moldadas e produzidas ao longo da trajetória social. Dessa forma, “os sujeitos sociais não estão dotados “naturalmente” de processos interpretativos, mas de história, de socialização” (SETTON, 2010, p. 20).

É na congruência desses elementos que se pretende identificar e compreender as aprendizagens para o Desenvolvimento Profissional Docente e contribuições ao processo de socialização que a função de ser OE e ao mesmo tempo professoras alfabetizadoras imprimiram nas quatro participantes desta pesquisa.

3.4 O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O percurso metodológico necessário para substanciar as análises e confirmar ou não as hipóteses do problema desta pesquisa exigem um posicionamento qualitativo do pesquisador, pois envolve a complexidade das situações reais das ações humanas. Portanto, para Bogdan e Biklen (1994, p. 122) “não é só preciso aprender os aspectos técnicos da forma como deve proceder, como também é preciso sentir que esse papel é autêntico e que se ajusta a si”.

Isoladas ou interligadas, as atitudes do investigador perpassam por uma significação ética. Severino (2014) pontua que para que se possa falar de ética, duas condições precisam perpassar o posicionamento do pesquisador: a presença da alteridade e o reconhecimento da dignidade da pessoa humana, pois a ética envolve o exercício da dialética entre a subjetividade e a necessidade da objetividade.

Com esse entendimento é que ocorreu a escolha teórico-metodológica, o contato com o campo empírico, bem como a relação entre os dados empíricos e os referenciais bibliográficos utilizados.

3.4.1 A pesquisa qualitativa e a produção dos dados empíricos

A fim de orientar o leitor para compreensão dos procedimentos metodológicos que culminaram no encontro com as quatro professoras participantes da pesquisa, bem como, com o tratamento e a interpretação das informações coletadas, destaca-se que todo o percurso metodológico foi delineado pela pesquisa qualitativa.

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 83) uma investigação qualitativa pressupõem algumas características, entretanto, não significa que elas devam estar igualmente presentes em todas as pesquisas qualitativas, pois elas podem aparecer em maior ou menor grau de uso a depender do problema de pesquisa. Esses autores elegeram cinco principais características importantes no campo da investigação qualitativa.

A primeira, refere-se à compreensão de que a fonte direta de dados é o ambiente natural. Essa preocupação deve-se por entender que o contato com o ambiente contribui para que o pesquisador compreenda o contexto das situações ditas ou escritas nos instrumentos de coleta de dados.

Uma segunda característica importante é que a investigação qualitativa é descritiva, com isso, os registros minuciosos precisam ser expressos por relatórios, transcrições de entrevistas de modo que aquilo que não foi dito esteja expresso e respeitado, pois contribuirão para análises posteriores.

Os investigadores qualitativos, devem tomar como terceira característica o interesse pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. Os processos como fenômeno da pesquisa, revelam contradições e confluência nos quais o objeto a ser investigado se encontra.

Como quarta característica, os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. As análises devem se pautar na subjetividade, nas abstrações dos dados recolhidos e com isso afunilar, num processo de análise, as especificidades dos dados encontrados.

A última característica destacada pelos autores é o significado, de importância vital na abordagem qualitativa. Entender as perspectivas dos sujeitos da pesquisa é uma forma sensível de observar suas falas, ações e tem a preocupação de se certificar de que as informações estão sendo adequadamente apreendidas.

Diante disso, os procedimentos metodológicos, bem como, a familiarização com o campo empírico precisa estabelecer diálogo entre investigador e sujeitos

pesquisados a fim de manter a neutralidade diante das informações e garantir análises qualitativas os dados.

3.4.2 Passo a passo da pesquisa: contato com o campo empírico em meio à pandemia

Diante do ingresso no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa de Escola, Cultura e Processos Formativos em Educação, inicia-se, em março de 2020, os procedimentos em busca das primeiras autorizações para o contato com o campo empírico da pesquisa, visto que se tratava de uma pesquisa de Ciências Humanas e Sociais envolvendo pessoas.

Durante esse processo, no ano de 2020, fomos surpreendidos com o advento da pandemia, ocasionada pelo coronavírus SARS-COV-2 (COVID-19). Com isso, os municípios brasileiros decretaram medidas de isolamento social para reduzir a contaminação e uma dessas ações foi a suspensão das aulas presenciais.

Para continuidade das pesquisas e utilização de metodologias que dependiam de produção de dados com pessoas, a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) publicou em 2020 um comunicado com orientações para adequação do desenho metodológico para pesquisas que pretendessem utilizar coleta de dados com seres humanos. O uso de ambientes virtuais, bem como os protocolos com os cuidados sanitários deveriam ser incluídos e destacados no termo de consentimento livre e esclarecido⁴⁰.

Em 2021, orientações mais detalhadas foram emitidas pelo CONEP no que se refere aos procedimentos de coleta de dados que pretendessem utilizar qualquer ambiente virtual para o contato não presencial com os participantes da pesquisa. O CONEP definiu, então, *meio virtual* como qualquer ambiente que utilize programas e aplicativos da internet e ainda outras ferramentas “(como e-mails, sites eletrônicos, formulários disponibilizados por programas, etc.), do telefone (ligação de áudio, de vídeo, uso de aplicativos de chamadas, etc.)” (BRASIL, 2020, p.2).

⁴⁰ De acordo com a Resolução CNS nº 510/2016, esse é o meio pelo qual é explicitado o consentimento livre e esclarecido do participante ou de seu responsável legal, sob a forma escrita, sonora, imagética, ou em outras formas que atendam às características da pesquisa e dos participantes, devendo conter informações em linguagem clara e de fácil entendimento para o suficiente esclarecimento sobre a pesquisa (Resolução CNS nº 510/2016, Artigo 15) (BRASIL, 2020, p.2).

Nesse sentido, foram estabelecidas orientações para submissão de projetos de pesquisas que envolvam o uso dessas ferramentas, o contato com os participantes e informações quanto a segurança no armazenamento dos dados, seguindo as orientações acima mencionadas⁴¹.

Em Curitiba, as atividades das unidades educativas municipais foram suspensas conforme orientações do Decreto nº 421/2020, em seu art.1º, que estipulou: “fica declarada Situação de Emergência em Saúde Pública no Município de Curitiba, em decorrência da infecção humana pelo novo Coronavírus (COVID 19)” (CURITIBA, 2020. p. 1).

As ações de isolamento social se estenderam para o ano de 2021, e com isso, houve a impossibilidade de colocar em prática um dos procedimentos metodológicos da pesquisa inicialmente previsto, *a observação em sala de aula*.

A pesquisa propunha inicialmente, a investigação por três etapas: questionário para mapear os professores que foram orientadores de estudos do PNAIC e que ao mesmo tempo eram professores alfabetizadores dos anos iniciais do ensino fundamental de nove anos e que atualmente estivessem em turmas também dessa modalidade de ensino; entrevistas e observação em sala de aula.

Todavia, com a impossibilidade das observações, decidi manter o questionário e entrevista semiestruturada, que ocorreu de forma *on-line*.

Segui, então, com os protocolos de solicitação de documento (extrato de ata) ao colegiado do Programa de Pós-Graduação e Educação - UFPR⁴², e no preenchimento e assinatura de outros documentos para inserção na Plataforma Brasil da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa⁴³-CONEP. O Comitê de Ética e Pesquisa da Prefeitura Municipal de Curitiba⁴⁴ também foi acionado, por ser o campo empírico, professores da rede municipal de educação deste município.

Em agosto do mesmo ano, obteve-se a aprovação dos Comitês de Ética. Prosseguiu-se então, para o primeiro contato via e-mail, com a Secretaria Municipal de Educação - SME de Curitiba-PR, a fim de solicitar a relação dos nomes dos

⁴¹ Para maior detalhamento dessas orientações consultar: OFÍCIO CIRCULAR Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS. Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/images/Oficio_Circular_2_24fev2021.pdf

⁴² PPGE – UFPR <<http://www.prppg.ufpr.br/site/ppge/>>.

⁴³ Comitê de Ética UFPR <<http://www.saude.ufpr.br/portal/cometica/>>; Plataforma Brasil <<https://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>>

⁴⁴ Comitê de Ética e Pesquisa da Prefeitura Municipal de Curitiba-PR <<https://saude.curitiba.pr.gov.br/a-secretaria/centro-de-educacao-em-saude/8-secretaria/121-comite-de-etica-pesquisas.html>>

professores que foram orientadores de estudos do PNAIC entre os anos 2013 e 2017, bem como, das instituições nas quais trabalhavam.

Como resposta, também por e-mail, a SME enviou um documento composto por 139 (cento e trinta e nove) nomes dos professores e as instituições públicas de ensino que correspondiam aos seus locais de trabalho.

A lista já apontava alguns professores que não foram contactados, pelos seguintes motivos: 9 (nove) professoras já se aposentaram, 1 (uma) encontra-se em situação de permuta com outro município e 1 (uma) não tem mais vínculo empregatício com o município de Curitiba.

Para encontrar os 128 (cento e vinte e oito) docentes, buscou-se no site oficial da prefeitura municipal os e-mails institucionais das escolas listadas.

Com as informações (nomes dos professores, escolas que trabalhavam e e-mail) em mãos, agrupou-se os professores pelas instituições nas quais trabalhavam. Em seguida, 52 (cinquenta e dois) e-mails foram enviados às instituições, contendo os objetivos da pesquisa e o questionário eletrônico para identificar os professores que se encaixavam nos critérios da pesquisa.

3.4.3 O uso de questionários

O uso do questionário, como instrumento de levantamento de dados, foi elaborado com base em questões padronizadas e respostas abertas, em que os participantes respondessem cada qual de acordo com a sua realidade⁴⁵.

Flick (2013, p. 110) afirma que “os estudos de questionário têm por objetivos receber respostas comparáveis a todos os participantes”. Posto isso, a intenção foi, além de comparar, extrair informações mais específicas para encontrar os sujeitos que se encaixavam nos critérios da pesquisa.

Durante um período de aproximadamente de um mês e meio 46 (quarenta e seis) professores responderam ao questionário.

Na tentativa de angariar mais respostas, o contato via telefone para as instituições que não responderam os e-mails, foi uma estratégia utilizada, com a intenção de reforçar a importância da pesquisa e pedir que enviassem o convite aos professores, já que este pedido precisaria ser feito via equipe diretiva da escola.

⁴⁵ O roteiro do questionário está no apêndice A.

Porém, com o trabalho remoto, poucas professoras estavam nas instituições e conseqüentemente, poucas atendiam as ligações, e mesmo reenviando mais de uma vez os e-mails, não se obteve mais respostas. Uma outra estratégia foi ligar para os Núcleos Regionais de Educação, pois a lista indicava que algumas professoras que foram orientadoras de estudos trabalhavam nesses locais.

Algumas escolas retornaram o e-mail informando que o/a professor/a indicado/a no e-mail não trabalhavam naquela instituição. Diante disso, buscou-se no departamento de recursos humanos da SME a localização dos locais de trabalho desses docentes, mas não obtive resposta. Por isso, 7 (sete) professores não foram localizados e, portanto, excluídos da lista.

Diante disso, obteve-se um corpus com 121 professores e desses, 46 (quarenta e seis) professores responderam o questionário, e 4 (quatro) se encaixavam na combinação dos critérios propostos pela pesquisa.

Para contactar as quatro professoras, num primeiro momento, fez-se uso do e-mail informado no questionário eletrônico inicial de mapeamento, que seguiu com o uso do Whatsapp para explicar formalmente as intenções da pesquisa e os pressupostos éticos e sanitários necessários para as entrevistas semiestruturadas de forma *on-line*.

3.4.4 As entrevistas

Diferentes autores que se debruçam sobre questões relacionadas aos métodos de pesquisas indicam a necessidade de um cuidado meticuloso no que se refere à relação a ser estabelecida entre pesquisador e pesquisado, sobretudo no caso da utilização das entrevistas como instrumento de recolha de dados.

Esses autores apontam que é necessário construir uma relação positiva entre o investigador e o sujeito pesquisado, pois isso interfere na qualidade das respostas e evita constrangimentos aos pesquisados (BOGDAN E BIKLEN, 1994; LÜDKE e ANDRÉ, 1986; FLICK, 2004 e 2013, entre outros).

No que se refere às entrevistas *on-line*, Nicolaci da Costa *et al* (2009) apresentam brevemente o estudo e concluíram que

As entrevistas on-line não vieram substituir as entrevistas presenciais, em todos os casos [...] a adequação de um ou outro tipo de entrevista é ditada pelos objetivos do pesquisador na investigação que realiza. É, no entanto, importante que as entrevistas on-line sejam encaradas como uma alternativa séria e viável para a coleta de dados (NICOLACI-DA-COSTA *et al*, 2009, p.43).

Em contribuição, temos também a pesquisa de revisão de literatura técnico-científica de Schmidt *et al* (2020) ocorrida durante o distanciamento social, decorrente da pandemia do Covid-19, sobre as entrevistas *on-line*. Por ser uma ferramenta pouco utilizada no Brasil, o levantamento evidenciou sobretudo artigos internacionais, mas como não atendiam adequadamente as orientações da CONEP, o *website* desse órgão “também foi consultado, no sentido de buscar atualizações para discussão de aspectos éticos relacionados à coleta de dados *on-line* durante a pandemia de COVID-19, no contexto nacional” (SCHMIDT *et al*, 2020, p.962).

Os autores destacam que o desenvolvimento das habilidades digitais do mundo moderno contribui para a coleta de dados qualitativos *on-line*. Apresentam as potencialidades e os desafios impostos pelo cenário atual, em função da COVID-19, para o uso de entrevistas *on-line*.

Como resultado perceberam que essa ferramenta *on-line* permitiu:

(1) maior abrangência geográfica, com inclusão de pessoas de diferentes locais; (2) economia de recursos financeiros e redução de tempo na coleta de dados, pois não há necessidade de grandes deslocamentos; (3) maior segurança de participantes e pesquisadores, frente ao contexto de pandemia; (4) possibilidade de investigar tópicos sensíveis, pois os participantes não estão face a face com os pesquisadores e nem em locais públicos, como universidades e hospitais; e (5) acesso a grupos socialmente marginalizados e estigmatizados, comumente mais reticentes à exposição (SCHMIDT *et al*, 2020, p.962).

Contudo, apontam para necessidade de adaptação desse recurso, como o cuidado para não prolongar o tempo destinado a coleta de dados devido à exaustão que o uso das tecnologias da informação e da comunicação - TICs pode causar.

Como forma de garantir a qualidade das entrevistas *on-line*, os equipamentos como celular, computador, câmera, microfone e fone de ouvido também devem ser confiáveis para armazenar os dados e serem compatíveis a uma rede segura de internet.

Estes pré-requisitos devem ser aliados a um ambiente que possa assegurar “o mínimo de interrupções, o que vale tanto para o pesquisador quanto para o

participante” (SCHMIDT *et al*, 2020, p.962), garantindo assim, a privacidade e a confiabilidade ao participante para responder as questões da entrevista.

A escolha do equipamento e da plataforma⁴⁶ deve ser familiar para pesquisador, mas sobretudo para o participante. Schmidt *et al* (2020, p.963) sugerem que o pesquisador

(1) se familiarize e teste os equipamentos e a plataforma que será utilizada (Google Meet, Skype, Zoom e outras), antes da realização da entrevista; (2) use conexão direta à Internet em vez de Wi-Fi; (3) tenha equipamentos de reserva para substituição imediata em caso de falhas tecnológicas; e (4) disponha de espaço suficiente no computador para arquivar a gravação dos arquivos gerados, por vezes grandes, como os de videoconferências

Além disso, é importante ter um plano “B” e ser flexível para que adaptações atendam, principalmente, as necessidades do participante. Em linhas gerais, este instrumento de coleta de dados, segundo os autores, tornou-se “uma das poucas possibilidades para a continuidade de pesquisas que utilizam entrevistas” (SCHMIDT *et al*, 2020, p.962) durante a pandemia.

Expostos os argumentos a serem considerados na operacionalização das entrevistas, Bauer e Gaskell (2008) propõem passos organizadores dessa prática metodológica que podem ser adaptadas para a realização das entrevistas *on-line*: a) a pauta-guia (APÊNDICE B); b) seleção do método de entrevistas individual e grupal; c) pré-teste⁴⁷; d) seleção dos entrevistados; e) realização da entrevista; f) transcrição da entrevista e g) análise dos dados coletados.

Em todas essas etapas, o pesquisador precisa, em última instância, se atentar às sutilezas que a entrevista conduz.

A esse respeito, Bourdieu (2007, p. 695) afirma que:

⁴⁶ No Brasil, em particular, podem ser mais convenientes as plataformas com acesso gratuito (especialmente nesse momento de pandemia, ante às restrições no financiamento de pesquisas), bem como com duração ilimitada para videoconferências (Google Meet, Skype), que independem da criação de uma conta ou do download de um aplicativo (Zoom), ou que já estejam bastante difundidas na comunicação virtual de grande parte da população (WhatsApp) (SCHMIDT *et al*, 2020, p.963).

⁴⁷ Esta etapa foi realizada com uma professora que se encaixava nos critérios propostos da pesquisa, porém trabalha no município de Piraquara- PR.

Tentar saber o que se faz quando se inicia uma entrevista é em primeiro lugar tentar conhecer os efeitos que se podem produzir sem o saber por uma espécie de uma intrusão sempre um pouco arbitrária que está no princípio da troca, é tentar esclarecer o sentido que o pesquisado se faz da situação, da pesquisa em geral, da relação particular na qual ela se estabelece, dos fins que ela busca e explicar as razões que o levam a aceitar de participar da troca.

Segundo Bourdieu (2007b), ao se estabelecer as regras desse jogo (entrevista), a relação unilateral, causada pela posição hierarquizada do pesquisador no campo em relação ao pesquisado, e os objetivos mal determinados, podem provocar uma “dissimetria social”, numa espécie de diferenciação pelo capital, “especialmente o capital cultural” (o saber socialmente reconhecido por meio dos diplomas), sob as formas de se portar, agir e pelas reações não verbais durante a comunicação.

Bourdieu (2007b), ao alertar para o controle dessas situações de violência simbólica induzidas pelo capital cultural, sublinha outros elementos inerentes à posição do entrevistador, tais como: a escuta ativa e metódica e a conversão do olhar e posição acolhedora que se lança sobre os outros. Essas posturas podem reduzir a violência simbólica, mesmo consciente de que isso é quase inevitável nessa relação pesquisador - pesquisado.

Com isso, buscou-se nas primeiras conversas (ligações para agendar os dias e horários das entrevistas) esclarecer as intenções da pesquisa, bem como estabelecer um diálogo com assuntos familiares (escola, PNAIC, ensino remoto etc.) que no nosso caso, não exigiu muito esforço tendo em vista que também sou professora, o que me coloca em posição próxima a das entrevistadas. Outras afinidades relacionadas ao próprio curso de mestrado, fizeram parte das nossas conversas, além da disposição de todas em contribuir com a pesquisa, visto que três delas concluíram ou estão cursando o mestrado.

3.4.5 A transcrição das entrevistas

Após a conclusão das quatro entrevistas, as gravações foram transformadas em textos, por meio da ferramenta de digitação por voz do processador de texto (word) no Google Drive.

Realizada a transformação do áudio em texto, a transcrição passa a assumir um significado de tradução. Bourdieu (2007b) denomina essa etapa por processo verbal do discurso, que na transcrição, o pesquisador/autor, submete-se a:

Dois conjuntos de obrigações frequentemente difíceis de conciliar: as **obrigações e fidelidade** a tudo que se manifesta durante a entrevista, e que não se reduz ao que é realmente registrado na fita magnética⁴⁸. [...] mas as **leis de legibilidade** que se define em relação com destinatários potenciais com expectativas e competências muito diversas impedem a publicação de uma transcrição fonética acompanhada das notas necessárias para restituir tudo que foi perdido na passagem do oral para o escrito, isto é a voz, a pronúncia (principalmente em suas variações sociais socialmente significativas), a entonação, o ritmo (cada entrevista tem seu tempo particular que não é o da leitura), a linguagem dos gestos da mímica e toda a postura corporal etc. (BOURDIEU, 2007, p. 709-710).

Nessa mesma direção de preocupações com a etapa da transcrição, Flick (2004), em seus estudos e pesquisas sobre entrevista semiestruturada, identificou quatro critérios que devem ser preenchidos durante o planejamento e execução das entrevistas. Dentre eles encontra-se o critério de *profundidade e contexto pessoal*.

Esse critério enfatiza que o pesquisador deve assegurar que as respostas emocionais do entrevistado sejam consideradas. Para garantir que as reações não verbais sejam registradas na transcrição das entrevistas, Flick (2004) sugere algumas convenções na transcrição, ou seja o uso de uma legenda com símbolos que sinalize no texto algumas reações e informações que não são ditas.

Essa necessidade se justifica, ao refletir que nesse processo de reconstrução da realidade;

Gravar dados, tomar notas adicionais e transcrever as gravações transformam realidades interessantes em textos, e o resultado é a produção de contos a partir do campo (van Maanen, 1988). A documentação de processos e a transcrição de enunciados conduzem, no mínimo, a uma versão diferente dos eventos. Toda a transcrição das realidades sociais está sujeita a estruturações e limitações que tornam acessíveis o que foi transcrito de forma específica (FLICK, 2004, p.186).

Ao considerar esses limites e cuidados, ou ainda por tomar a transcrição como um ato de “reescrever” (Bourdieu, 2007), convencionou-se, um quadro com legendas para este fim.

Uma vez produzidos os dados (entrevistas-transcrições), as análises foram encaminhadas pelo processo da *reflexividade reflexa* de Bourdieu (2007b).

Para este autor, o pesquisador deve perceber de forma contextualizada os efeitos que a estrutura social reflete nos dados produzidos nas entrevistas, bem como o campo em que situa as informações coletadas.

⁴⁸ No nosso caso, na gravação digital.

Com o posicionamento de um “olhar sociológico”, o pesquisador consegue ultrapassar uma visão ingênua, fragmentada e artificial das narrativas e daquilo que não é dito nos momentos das entrevistas. Atribuindo com análises não só de caráter objetivo visível às estruturas sociais, mas também, incorporando nuances das entrelinhas, que a posição dos entrevistados evidencia em suas falas.

3.4.6 Análise de Conteúdo

Diante da necessidade de um rigor metodológico no trato com os dados que emergiram nas entrevistas das quatro professoras, optou-se pelo procedimento metodológico da Análise de Conteúdo, para a definição e análise das categorias, visto que nessa técnica, segundo Franco (2005, p. 25), a contextualização deve ser considerada como um dos principais requisitos, e mesmo, ‘pano de fundo’ no sentido de garantir a relevância dos resultados”.

As condições contextuais envolvem aspectos socioeconômicos e culturais onde pesquisador e pesquisado estão inseridos, os códigos linguísticos e a capacidade de decodificá-los e encará-los como componentes carregados de valor afetivo, cognitivo, mas também ideológicos e impregnados de nuances socialmente construídas (FRANCO, 2005).

Ou seja, “a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental [...] expressa um significado e um sentido. Sentido que não pode ser considerado um ato isolado” (FRANCO, 2005, p. 13).

Uma vez definido o corpus (entrevistas), os procedimentos perpassam pela definição de categorias. Entende-se por categorização, a “operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação, seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos” (FRANCO, 2005, p. 57). Segundo a autora, para elaboração das categorias, a análise de conteúdo permite dois caminhos: 1) categorias criadas *a priori*; 2) as categorias não são definidas *a priori*.

O caminho escolhido para esse estudo não delimitou eixos *a priori*, mas os buscou nas narrativas das professoras para responder ao seguinte problema: Quais aprendizagens foram mobilizadas, apreendidas e/ou remodeladas no exercício da função de orientadoras de estudos¹ do PNAIC concomitantemente ao exercício da docência em turmas de alfabetização? Ou em outras palavras, quais aprendizagens

a função enquanto orientadora de estudos do PNAIC proporcionou para profissionais que exerceram essa função de forma concomitante ao de professoras alfabetizadoras?

3.4.7 Triangulação conceitual da trajetória social

Expostas as incursões teórico-metodológicas que buscam compreender a constituição da docência e identificar as aprendizagens decorrentes de um capital social, cultural e simbólico proporcionado pela participação das quatro professoras no PNAIC como orientadoras de estudos, propõem-se para a análise a triangulação dos conceitos de Bourdieu (*habitus*, campo e capital) aliados ao de socialização e Desenvolvimento Profissional Docente.

Esta ideia ilustra de maneira relacional como os conceitos teóricos expostos nesse capítulo e justificados como essenciais para compreender a constituição da docência, podem ajudar a evidenciar “as pontas” (ANDRÉ, 2010) que a tecitura dos processos socializadores forma.

A Figura 1, expõem a relação entre os aportes teóricos e os eixos que emergiram das entrevistas, ou seja, das trajetórias sociais das professoras.

FIGURA 1 - TRIANGULAÇÃO DA TRAJETÓRIA SOCIAL



FONTE: Organizado pela autora com base nos conceitos teórico-metodológicos adotados na pesquisa.

Como já dito inúmeras vezes no decorrer da fundamentação teórica deste estudo, os referenciais sociológicos de *habitus-campo-capital* de Bourdieu e a noção

de socialização são ferramentas que ajudam a compreender as estruturas e disposições que constituem os agentes. Diante disso, estes conceitos encontram-se intencionalmente na 'base' do triângulo da Figura 1.

Pode-se observar, que o conceito de Desenvolvimento Profissional Docente, foi posicionado no topo do triângulo, como culminância dos *habitus*-campo-capital forjados pelas instâncias socializadoras e por esse estudo, pretender identificar aspectos do processo da constituição da docência.

Para representar a relação entre os conceitos na trajetória social das professoras, as setas de duplo sentido, em cada um dos lados do triângulo, demonstram a constituição da docência com base numa matriz de disposições que não são estáticas, mas sim, dinâmicas, históricas e flexíveis e mutuamente relacionadas.

Acredita-se que essa triangulação pode contribuir com uma análise que escape das "leituras da realidade típicas do senso comum, das explicações não científicas para os fenômenos sociais e das ideias preconcebidas" (MEDEIROS, 2009, p. 9).

4 HISTÓRIA INCORPORADA: O PNAIC E OUTRAS INSTÂNCIAS SOCIALIZADORAS NAS NARRATIVAS DAS ORIENTADORAS DE ESTUDOS

Este capítulo expressa de maneira sistemática a trajetória profissional das professoras, ou seja, os seus processos de socialização e desenvolvimento Profissional Docente explicado por nuances pessoais, sociais e profissionais de modo relacional, com destaque para sua atuação no PNAIC como orientadoras de estudo.

O estudo empreendido expressa aspectos pessoais que interferiram nas escolhas pela docência e outros elementos dentro da carreira profissional que possibilitaram a posição que ocuparam no PNAIC, e ainda aprendizagens que a função de ser orientadoras de estudos contribuiu para a sua constituição docente. Esses elementos foram identificados a partir das narrativas das entrevistas e geraram eixos analíticos que serão discutidos com detalhes nas sessões seguintes.

Importante destacar que as informações coletadas e apresentadas a seguir foram computadas quando da realização das entrevistas, ou seja, no primeiro semestre de 2021.

4.1 QUEM SÃO AS QUATRO PROFESSORAS ORIENTADORAS DE ESTUDOS DO PNAIC

Para análises mais contundentes sobre o problema central desta pesquisa, cabe apresentar primeiramente quem são as professoras que concordaram em participar das entrevistas de modo a contribuir compartilhando suas vivências e experiências na alfabetização e na formação de professores alfabetizadores.

Apesar do mapeamento inicial evidenciar somente quatro professoras que se encaixavam nos critérios para participação dessa pesquisa, elas representam uma parcela muito peculiar do meio educacional, favorecendo análises interessantes para este estudo.

Em alguns aspectos, elas se encaixam na tendência apresentada nesse campo, como a predominância da mulher na profissão docente. Segundo o Censo da Educação Básica (BRASIL, 2021a), os professores dos anos iniciais são compostos por 88,1% do sexo feminino e 11,9% do sexo masculino. Mas, em outros aspectos, revelam particularidades acima da tendência, como a formação, que veremos mais abaixo, e ainda representam duas cores/raças do campo educacional.

Para análises da cor/raça dos professores por modalidade de ensino, buscou-se informações na pesquisa de Carvalho (2018) pois este elemento não foi evidenciado no Censo da Educação Básica (BRASIL, 2021a).

Na distribuição dos professores por cor/raça em cada uma das etapas de ensino, Carvalho (2018) revelou que de um total de 761.737 professores do Ensino Fundamental - anos iniciais, 318.991 (41,9%) declararam-se da cor/raça branca, 32.396 (4,3%) preta e 201.739 (26,5%), 5.540 (0,7%), 4.508 (0,6%) declaram-se respectivamente parda, amarela e indígena. Os dados não são precisos, pois 198.563 (26,1%) professores dessa etapa de ensino optaram por não declarar sua cor/raça.

Quando se busca análises sobre a distribuição de raça/cor nos documentos censitários, entende-se que eles são importantes, pois levam “à reflexão da diversidade cultural brasileira, que precisa ser considerada quando das definições das políticas educacionais [...] no que diz respeito a propostas multiculturais para a formação do professor”. Segundo Carvalho (2018, p. 21), um estudo do Dieese,

Aponta um crescimento progressivo na proporção de negros no corpo docente da educação básica, a que atribui duas explicações: i) esse aumento seria reflexo da modificação da configuração social da população em geral; ii) poderia ser resultado também das políticas afirmativas do governo, que estimulam maior parcela da população a se reconhecer como negra.

No que se refere a isso, duas de nossas professoras declararam-se brancas e as outras duas negras. Estas proporções se revelam positivas, pois vão na contramão dos resultados de Carvalho (2018) sobre a predominância da cor/raça branca no meio educacional. Com isso, nossas análises serão embasadas por vezes, não somente da cor/raça ainda predominante do corpo docente do Brasil, mas pela cor/raça negra que há tempo vem lutando contra o apagamento que histórica e culturalmente se construiu no Brasil.

4.1.1 A Orientadora de estudos (OE) Mônica

Mônica, se declarou branca, tem 31 anos, sua formação é composta por magistério, cursado de modo presencial, seguido de pedagogia que também foi realizada de maneira presencial. Tem duas especializações, a primeira em Gestão das Organizações Educacionais, feita de modo presencial e financiada pela Universidade Positivo, pois ganhou uma bolsa após concluir a graduação na mesma instituição. A segunda especialização, em Alfabetização e Letramento, foi cursada a

distância no Centro Universitário Internacional- UNINTER. Cinco anos, após a conclusão da pedagogia, ingressou no mestrado profissional em 2018 com o tema voltado à alfabetização, onde concluiu e hoje é mestra em educação pela UFPR.

Sua trajetória profissional deu-se início quando tinha 16 anos de idade em uma escola privada. Ali já teve experiência com as diferentes modalidades de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental - anos finais.

No entanto, sua experiência com a docência foi impulsionada, segundo Mônica, primeiramente por brincadeiras de criança, relevadas quando descreveu este momento ao dizer: *“eu sempre gostei de brincar de dar aula”*.

Outras experiências prévias àquela que se oficializou ao ingressar como professora na escola privada aconteceram quando estudava na 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental no Escola Estadual Divina Pastora⁴⁹, em Campo Largo. Lá as freiras a chamavam para dar aulas nas turmas das 5ª séries, quando faltavam professores.

Vai lá Mônica, pode ir que a gente te dispensa” (das aulas que teria que frequentar da 8ª série). Era sempre assim na aula de Educação Física, “Você quer fazer Educação Física? Ah! Não. Então você vai lá e substitui fulano de tal lá na quinta série D”.

E foi assim que, nas palavras da própria Mônica, ela foi *“pegando gosto”* pela docência e quando finalizou o Ensino Fundamental, não tinha dúvidas de que queria fazer o magistério.

Depois dos seis anos lecionando na escola particular, foi trabalhar como educadora no município de Pinhais - PR, no entanto, ficou somente três meses e retornou para uma outra escola privada em Curitiba - PR.

Em 2013, passou num concurso público no município de Curitiba, onde trabalha desde então. Seus relatos tiveram maior ênfase nas experiências que obteve como profissional do magistério - Docência I, termo utilizado oficialmente pela rede de ensino de Curitiba.

Mônica diz que, sua primeira turma, na rede municipal de Curitiba,

⁴⁹ A Escola Estadual Divina Pastora é um prédio escolar de propriedade das Irmãs Franciscanas da Sagrada Família e se mantém com verbas do Governo do Estado do Paraná e da própria instituição.

*Foi com o 3º ano, que foi um trauma verdadeiro *** falha da internet*** **você pode por favor repetir, a internet ficou ruim aqui**, porque eu era nova na rede e ninguém queria pegar (essa turma específica) e aí me deram essa turma que de 32 alunos, só tinha 10 lendo, LENDO palavras simples. E aí começou toda a minha questão com a alfabetização, Meu Deus o que fazer?*

Depois do impacto inicial com a turma do 3º ano, a professora, que trabalhava com jornada de 40 horas semanais, escolheu de forma consciente, lecionar para o que ela chamou de “os extremos”. Um período trabalhava como professora do 1º ou do 2º ano e no outro com o 5º ano, essa estratégia favorecia sua percepção para as lacunas relacionadas às aprendizagens dos estudantes do 5º ano e assim conseguia sistematizar algumas deficiências que percebia que eram relacionadas à etapa da alfabetização com seus 1º ou 2º anos.

Seus modos de lidar com as situações cotidianas da sala de aula, é segundo ela, resultado dos cursos de formação que fez ao longo de sua trajetória profissional.

4.1.2A Orientadora de estudos Simone

A Professora Simone declarou-se negra, tem 33 anos de idade, sua formação é composta pelo magistério cursado no Colégio Estadual Paulo Leminski, é graduada em pedagogia pela Universidade Positivo, tem duas especializações, uma em MBA em gestão escolar também pela mesma universidade. Sua segunda especialização foi feita pela Fatum (Educação em Literatura e Contação de História). Toda sua formação se deu de forma presencial.

Quando perguntado a ela sobre sua trajetória profissional, Simone, rapidamente disse que isso seria difícil de resumir, visto que, segundo ela, é uma contadora de histórias nata.

Simone diz que sua relação com as histórias orais é muito forte e relaciona isso a relação com seu avô a quem era responsável pelos seus cuidados quando criança enquanto a mãe trabalhava. De acordo com seu relato, ele era um “*gaúcho, tomando chimarrão e contando muita história*”.

Sua relação com as histórias orais a levaram a ser uma criança que gostava muito de ler, o que proporcionou que com os seus 5 anos de idade já estava alfabetizada. Destaca que não tinha acesso a livros, pois eram “*objeto de luxo*”, mas que ia aos sebos atrás de livros usados.

Aos 8 anos, ela começa a ir com muita frequência ao Hospital de Clínicas, pois tinha uma doença grave, no entanto, ela não entendia muito bem o contexto e a gravidade da situação de sua saúde.

Lá no setor infantil do hospital convivia com muitas crianças que não sabiam ler e escrever e começou a ensiná-las. E neste ponto de seu relato ela diz que ouvir e contar histórias e junto a isso ensinar as crianças lá no hospital foram as marcas que a levaram a escolher a docência como profissão, *“essa relação com as crianças deu início aí”*.

Destaca que não tem na família ninguém que atue na área da educação, inclusive ela foi a primeira a ter graduação, *“não tinha alguém no ramo para dizer que eu queria ser professora, por causa da tia (por exemplo) ...foi por uma questão de relações que eu criei desde muito nova”*.

Como ela já sabia que queria fazer o magistério, aos 14 anos, vinha de Campo Largo-PR, onde morava, para o Colégio Estadual Paulo Leminski, em Curitiba, que foi descrito por ela como uma instituição militante e que resistiram e reivindicaram para que o curso do magistério não fosse retirado de lá, pois na época esse curso estava sendo extinto dos colégios estaduais.

Ao mesmo tempo em que fazia o magistério, aos 16 anos começou a dar aulas numa escola privada de renome em Curitiba. Ela atribui ao magistério uma certa bagagem que a possibilitou compreender e se engajar em algumas discussões da universidade, onde em seguida ingressou no curso de Pedagogia na Universidade Positivo.

Sua primeira especialização em gestão escolar, contribuiu para que seu olhar para o dia a dia da escola fosse ampliado, compreendendo atualmente alguns posicionamentos que a equipe de gestão toma diante de alguns fatos que muitas vezes são incompreendidos pelos professores.

Mas, é na sua segunda especialização que ela buscou maior aprofundamento, pois fez vários cursos e atualmente dedica parte do seu tempo para a contação de histórias, seja em momentos como no Bosque do Alemão⁵⁰, pois ela é uma das bruxas que contam histórias para as pessoas que por lá passam ou ainda com o foco na formação dos docentes.

⁵⁰ Para conhecer esse bosque, acesse: <https://www.curitiba.pr.gov.br/conteudo/bosque-alemao/268>

Seu vínculo profissional com a rede municipal de Curitiba iniciou pela modalidade da Educação Infantil, onde ficou por quase 8 anos. Entretanto, ficava intrigada ao perceber que os modos com que se organizava e direcionava as questões metodológicas no Ensino fundamental eram diferentes, pois segundo ela, não eram respeitados os princípios da infância. Foi aí que resolveu migrar para os anos iniciais do Ensino fundamental, onde leciona atualmente.

4.1.3 A Orientadora de estudos Alice

Alice declarou-se negra, tem 35 anos de idade. Fez o magistério na modalidade a distância pela instituição privada Bagozzi, e ao mesmo tempo cursou de maneira presencial o ensino médio em uma instituição pública. Sua graduação é em pedagogia e aconteceu de modo presencial pela instituição privada, a Faculdade de Campina Grande do Sul. Tem duas especializações, uma em Alfabetização e Letramento, de maneira presencial pela instituição privada PUCPR e outra à distância pela UFPR, em Mídias Integradas a Educação. Onze anos após a conclusão da pedagogia, em 2019, ingressou no mestrado profissional em educação pela UFPR, em curso até a realização da entrevista, com o tema de pesquisa: Imagens nos Livros Didáticos de Alfabetização.

Quando perguntado a ela sobre sua trajetória profissional, rapidamente iniciou seu relato relacionando os eventos vividos quando era criança com um elemento que forjou sua escolha pela profissão docente. Segundo Alice,

Meio que está no DNA. Minha mãe era professora também e me levava para escola e as outras professoras me chamavam e eu ajudava a corrigir atividades e para ajudar as crianças [...] e desde ali da 1ª série e do “prezinho”, eu gostava de ter quadrinho, dar aulas para minhas primas, para minhas bonecas e para as plantas lá de casa. Então sempre tive interesse em ser professora, desde pequena eu já sabia que ia exercer essa profissão.

Ingressou no curso de magistério, numa instituição privada aos 15 anos de idade e como este curso era a distância, também optou por fazer o Ensino Médio presencial, num colégio estadual. Ainda cursando o magistério começou a dar aula, aos 17 anos e logo em seguida da conclusão do curso, já ingressou na Pedagogia com 19 anos.

Ao mesmo tempo em que estudava, também trabalhava numa escola particular e junto a esses acontecimentos, entrou por meio de concurso público na rede municipal de Campina Grande do Sul, onde mora atualmente.

Durante oito anos, sua vida profissional seguiu assim, estudando e trabalhando, pois também fez uma especialização logo que concluiu a graduação.

Seu vínculo com a rede municipal de Curitiba teve início obtido por concurso público. Ficou durante um tempo lecionando em Campina Grande do Sul e Curitiba, até passar em um segundo concurso público em Curitiba, onde fixou suas 40 horas de jornada de trabalho. A professora conclui esta primeira questão dizendo que: *“Nesse meio tempo, sempre estudando, sempre participando de cursos, você que é professora sabe bem como é isso né? Sempre buscando o aperfeiçoamento, tanto é que eu fui cursista do PNAIC desde o começo, desde 2013”*.

4.1.4A Orientadora de estudos Valéria

Valéria, inicia dizendo que foi “estudante de escola pública toda vida, só fiz o meu curso superior e o mestrado na escola privada”.

A professora Valéria, declarou-se branca, tem 56 anos de idade. Sua escolarização iniciou de maneira tardia, aos nove anos, pois, conforme relatado por ela, para seus pais agricultores era difícil manter os três filhos na escola. Foi então morar com os tios para conseguir estudar, e por uma questão de rigidez da cultura familiar, casou-se com 16 anos.

Sempre teve o apoio do esposo para estudar. Valéria exemplifica o apoio do marido dizendo: “ele dizia, vai estudar, é importante estudar, você tem que ser alguém na vida, ele sempre foi super motivador”.

Nessa trajetória já casada, fez o magistério, e segundo ela, teve “muita dificuldade para estudar por conta de morar no interior e muito longe”. Para concluir o ensino médio foi resistente às adversidades que a localização onde morava impunha a ela. A escolha pelo magistério se deu por ser o único curso em nível médio ofertado no período da tarde e mais próximo e acessível do município de São José da Boa Vista-PR, onde morava. Deslocava-se por 40 quilômetros diariamente para Sengés-PR, onde cursou o primeiro ano do magistério.

Entretanto, para concluir o curso passou por mais duas instituições, a troca pela segunda instituição foi impulsionada pelas melhorias nas estradas que ligavam o

município onde morava à Wenceslau Braz-PR, diminuindo o percurso para 20 quilômetros diários. Já o último ano do magistério foi feito em uma instituição privada, a Sagrada Família em Ponta Grossa-PR. A mudança se deu por motivos de trabalho do seu esposo, que foi transferido para as proximidades desse município.

Sua trajetória profissional se constitui por períodos de pausas e recomeços, que segundo ela, se deram por questões relacionadas às dificuldades que os pais encontravam para que ela conseguisse estudar, seguida pela trajetória profissional do esposo e para cuidado e atenção dos seus dois filhos.

Quinze anos depois de concluir o ensino médio, quando o esposo se estabeleceu profissionalmente em Curitiba, ela rapidamente foi para um cursinho. Não tinha a intenção de ingressar no meio educacional. Seu objetivo era fazer o curso de Nutrição, mas após duas tentativas sem êxito de ingresso no curso por meio de vestibular, desistiu e ingressou na graduação em Matemática.

Esta mudança de percurso, segundo a própria Valéria se deu “*num momento radical*” da sua vida, ela relaciona esta decisão às questões religiosas que a levou a mudar suas ideias, e concluiu dizendo que: “*Eu gosto muito de ser professora, eu tenho muita paixão por ser professora (fala isso com muita entonação), as pessoas que me conhecem dizem que eu sou só amor[...]*”.

Logo em seguida fez uma especialização em Educação Matemática e 16 anos depois, após ter sido orientadora de estudos do PNAIC, fez o mestrado em Educação Matemática, com temática voltada ao componente curricular da Matemática do PNAIC. Toda sua formação se deu de maneira presencial e da graduação ao mestrado foi feita na instituição privada da Universidade Tuiuti do Paraná-UTP.

Ingressou na Rede Estadual de Ensino do Paraná há vinte anos, iniciando sua experiência como professora em turmas de Educação de Jovens e Adultos - EJA. Em Curitiba, iniciou na rede no ano de 2007, como profissional da Docência I, contudo, lecionava como professora de matemática para os estudantes do Ensino Fundamental – Anos Finais, pois essa modalidade ainda era de responsabilidade municipal.

Ao contar um pouco de suas experiências pessoais e profissionais, Valéria inclui na sua fala elementos que mostram as dificuldades nessa jornada de formação, desde os primeiros passos para entrar numa universidade, remetendo a “*formação precária*” que teve anteriormente. Contudo, percebe-se que isso não se forjou de modo negativo às suas práticas, ela diz que fazer mestrado;

Foi a coisa mais gostosa! Foi sofrido? Foi (cursar o mestrado). Foi bem pior do que fazer matemática. Mas foi a melhor coisa que eu já fiz, uma satisfação pessoal muito grande e hoje estou pensando em fazer meu doutorado, sabe. Meu marido achou que eu não ia mais estudar, “que chega acabou aqui”. Que acabou nada, só acaba o dia que a gente parar de respirar.

Isso demonstra que a busca por conhecimento, por aperfeiçoamento mais do que uma necessidade e vontade profissional, se manifesta como realização pessoal.

Neste rol de elementos que constituíram formalmente esta professora, agrega-se a Valéria a experiência de trabalhar no Núcleo Regional de Educação-NRE⁵¹, onde participou do grupo de matemáticos que elaboram materiais para a rede municipal como resultado do seu mestrado em ensino de matemática.

4.2 NUANCES PESSOAIS QUE INTERFERIRAM NAS ESCOLHAS PELA DOCÊNCIA

Os relatos das quatro orientadoras de estudos apresentadas, quando analisadas na perspectiva da teoria praxiológica de Pierre Bourdieu com a noção de trajetória social precisam ser vistas como agentes “a partir de seu *habitus*; da estrutura do *campo* em que estão inseridos e dos *capitais* em disputa no interior do campo” (KNOBLAUCH, LOPES e SANTANA, 2021, p. 17).

Esses três elementos quando analisados de modo dialógico refletem o agente e suas disposições de práticas na sua integralidade.

Quando observadas as motivações que levaram as quatro agentes a escolherem a profissão docente, encontra-se pessoas, lugares e até objetos (livros) como aqueles que contribuíram para incorporação de um *habitus* que as conduziram à vontade de ser professora, quer pelas condições (curso profissionalizante existente), quer por já conhecerem o trabalho docente (acompanhando a mãe, dando aulas a pedido da escola, ensinando outras crianças no hospital, ouvindo histórias do avô).

Cada uma destaca eventos importantes, contudo pode-se perceber disposições de práticas parecidas entre Alice e Mônica que contribuíram para forjar o *habitus* docente. Desde criança brincavam de dar aula, Alice diz que inclusive dava aula para suas bonecas, primas e até para as plantas de sua casa.

⁵¹ A Rede Municipal de Educação de Curitiba é dividida em 10 núcleos regionais. São elos intermediários entre a Secretaria Municipal de Educação e as unidades educativas.

Além desse fator, elas têm outro em comum: adultos que as motivaram desde cedo a se envolverem com aspectos da docência. No caso de Alice, ao acompanhar sua mãe ao local de trabalho, era solicitada por outras professoras, colegas de sua mãe, a corrigir atividades. No caso de Mônica, o pedido foi feito pelas freiras da sua escola que solicitavam que ela, ainda na 8ª série, assumisse o trabalho de professores de séries anteriores, quando esses faltavam.

Logo, estavam envolvidas em instâncias socializadoras (família e escola) nas quais vivenciaram práticas da docência que se instauravam nesses espaços e que serviram de canal para conduzir suas “escolhas” pela profissão de professoras.

O *habitus*, disposto nessas instâncias primárias de socialização, foi definido por Bourdieu (1983a, p.65) como “um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações”.

Para Setton (2010, p. 24), as aprendizagens dos espaços de socialização se constituem como um “conjunto de disposições de cultura, disponibilizados pela família e pela escola e acumulado no percurso das trajetórias dos indivíduos e dos grupos”. Concordando com essa afirmação, Penna (2012) afirma que o *habitus* dos agentes se constitui pelas experiências educativas que fizeram parte de sua trajetória de vida.

Assim, os processos de socialização, ou seja, a relação com o mundo social, segundo Bourdieu (2003b, p.83), “não é a relação de causalidade mecânica que frequentemente se estabelece entre o meio e a consciência, mas sim uma espécie de cumplicidade ontológica”.

Diante disso, no que se trata dos relatos da Alice, as aprendizagens para se tornar professora estavam instauradas no âmbito familiar desempenhando uma sensação de aptidão, que foi se forjando e fazendo com que ela se sentisse destinada a um caminho que, de certa forma, já lhe estava reservado (PENNA, 2012).

Nas palavras de Bourdieu (2003b, p. 83)

Essa espécie de empenhamento ontológico que o senso prático instaura, é uma relação de pertença e de posse na qual o corpo apropriado pela história se apropria, de maneira absoluta e imediata, das coisas habitadas por essa história”.

Mônica, entretanto, foi se constituindo professora, sobretudo, no espaço de socialização escolar. Segundo ela, definido por dois principais fatores: o primeiro

aconteceu quando substituía os professores nas turmas de 5ª séries, ainda na adolescência, e o segundo, pelas boas referências de professores que teve.

A instituição escolar enquanto instância secundária de socialização contribui, em diferentes proporções e significados nos processos socializadores dos agentes. Knoblauch, Lopes e Santana (2021, p. 14) afirmam que “as relações estabelecidas dentro do ambiente escolar e acadêmico influenciam e constituem o *habitus* dos professores, mesmo que de modo secundário, mas não menos relevante”.

Os aspectos evidenciados por Simone como principais agentes socializadores (avô, os livros e a relação com as crianças do hospital) comprovam as hipóteses de Setton (2002b, p. 60) “de que o processo de socialização das formações modernas pode ser considerado um espaço plural de múltiplas relações sociais”.

Ou ainda, pode ser entendido pelo campo das *disposições e práticas* proposto por Abrantes (2011). Este autor denomina as experiências vividas pelos agentes no mundo social como importantes reguladores das práticas, mas é na forma como os agentes desenvolvem as relações, as competências, as identidades e como incorporam as representações de si e de mundo que determina seu processo de socialização.

Simone estabeleceu uma relação afetiva com os livros, pois eles foram de certa forma, uma outra linguagem para continuidade das histórias orais que ouvia de seu avô. Além disso, ampliou essa relação a outros espaços de socialização. Seu relato pontua que foi na relação iniciada com o avô e apreço pelos livros que ela, num determinado momento da vida, usou para estabelecer relações com as crianças do hospital e desse engendramento tornou-se professora.

Valéria, apesar de citar logo de início que é fruto da escola pública, não pontua fatos ou relações da infância como determinantes ou influenciadores da sua escolha pela profissão docente, muito pelo contrário, na infância criou mecanismos para subjugar as condições objetivas nas quais vivia para poder estudar e a escolha pelo magistério como curso do ensino médio se deu por falta de opção. Destaca, em seus relatos, aspectos voltados a sua família, o esposo e filhos aparecem constantemente em suas falas, demonstrando o valor que eles têm nesse processo socializador e também questões de gênero pelas quais as mulheres precisam esperar (a formação do marido, filhos crescerem, etc.) para concluírem sua escolarização e ingressarem no mercado de trabalho.

No entanto, ela salienta como principal definidor da escolha pela profissão docente, um evento religioso. Segundo Valéria, ela se encaminhou para essa profissão, *“num momento radical da minha vida, num momento em que eu estava buscando a Deus, [...] comigo aconteceu algo muito forte que foi um divisor de águas na minha vida”*⁵².

Porém, por trás de uma prática, há disposições que são complexas e impossíveis de se analisar como únicas que determinaram toda uma trajetória profissional. Berthelot (1988) formula o social como “fundamentalmente, e simultaneamente: estruturas, atores, sentidos e história”.

Neste sentido, outros elementos como a pré-disposição já inscrita ao escolher o curso do magistério no ensino médio, o apoio da família para fazer a graduação e logo em seguida o mestrado, demonstram que as relações estabelecidas e os sentidos que Valéria incorporou em ações, independente do período de sua vida, se constituem num forte agente socializador.

Conclui-se com essa análise inicial que as disposições que impulsionaram as quatro professoras para a docência quando comparadas entre elas, apresentam-se próximas para Alice e Mônica e variadas para com as duas outras (Simone e Valéria).

Apesar de muito parecidas as instâncias socializadoras determinantes da docência para Alice e Mônica, cada uma delas interpretou e estabeleceu relações sociais muito particulares e singulares que as constituíram.

Simone e Valéria apresentam as instâncias socializadoras diferenciadas da trajetória das duas primeiras, pois nos indicadores das disposições para a profissão docente encontram-se o avô, os livros e nas relações com as crianças do hospital para Simone.

Já o tardio ingresso a carreira docente para Valéria deve-se ao papel de esposa e mãe que teve prioridade na sua vida. Nessa trajetória apresenta-se a instância religiosa, como preponderante para sua decisão pela profissão de professora de matemática.

Estas múltiplas e variadas instâncias socializadoras que determinaram a profissão docente das quatro professoras, corroboram e representam cada uma a seu modo e intensidade, os processos que perpassam pelos sentidos, pelas emoções,

⁵² Valéria não deu maiores detalhes sobre esse evento religioso.

pelas relações de poder, pela visão de si e do mundo social e pelas interações que engendraram seus *habitus*.

Estes elementos compõem os campos e as dimensões que Setton (2002a, 2005, 2010), Berthelot (1988) e Abrantes (2011) apresentam como processos de socialização da sociedade contemporânea e que são, segundo Bourdieu (2006) manifestos na trajetória social dos agentes.

Knoblauch, Lopes e Santana (2021, p. 18) contribuem com essa conclusão ao destacarem que, na tentativa de analisar como os agentes apreendem as práticas sociais,

Segundo o referencial bourdieusiano, não deve ser analisado como um agente singular, pleno de suas “escolhas” e ações, alheio às influências de classe e de campo, mas sim considerando que cada agente é forjado nas e pelas relações sociais que vivencia.

4.3 ESCOLARIZAÇÃO E CARREIRA PROFISSIONAL

As quatro professoras apresentam uma trajetória de escolarização bastante longa, Valéria e Mônica já concluíram o mestrado, Alice cursa o mestrado profissional e Simone tem especialização em contação de histórias e busca constantemente, por meio de vários cursos, se qualificar profissionalmente em contação de história, seja para trabalhar com crianças ou ainda com a formação de professores sobre a temática.

Essas informações revelam que elas estão acima da tendência dos professores do Brasil. Isso se comprova quando se observa os dados de alguns documentos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP.

O Censo da Educação Básica de 2021 (resumo técnico) (BRASIL, 2021b) revela alguns dados importantes para nossas análises. Contudo, informações sobre a escolaridade dos professores não foram encontradas com detalhes nesse documento e para isso, recorreu-se ao “Perfil do Professor da Educação Básica” elaborado por Carvalho (2018), também sob responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP. A pesquisa de Gatti (2014), que apesar de não ser atual, contribuiu para reafirmar e confirmar dados importantes.

Quanto à formação, Carvalho (2018) identificou em 2017, com base no Censo da Educação Básica, um total de 761.737 professores atuando nos anos iniciais do

ensino fundamental com uma pequena porcentagem de 0,1 e 0,2 % de professores com ensino fundamental incompleto e completo e 23,6 % com ensino médio.

Entretanto as maiores porcentagens de formações encontram-se em 580.633 (76,2%) dos professores dos anos iniciais com curso superior, desses, 270.990 (46,67%) professores que têm especialização, 3.336 (0,57%) têm mestrado e apenas 220 (0,037%) professores têm doutorado. Dessa forma, as professoras participantes desta pesquisa fazem parte desse grupo bastante seletivo com escolarização mais longa.

As quatro professoras cursaram o magistério no ensino médio. Na graduação, três delas optaram por Pedagogia e uma por Matemática. A graduação de todas foi feita em instituição privada vindo ao encontro com a tendência descrita nas análises de Gatti (2014, p. 36) ao afirmar que “a grande maioria dos cursos e das matrículas em licenciatura está nas instituições privadas de ensino superior”. Estes dados são reafirmados por Carvalho (2018) e pelo censo do Ensino Superior de 2019 e publicado pelo INEP em 2020.

Todavia, contrariando as estatísticas, de que há um aumento pela procura em licenciaturas a distância, que segundo Gatti (2014, p. 36) “está certamente associada a políticas que favorecem a expansão da EAD”, as quatro professoras realizaram sua graduação de modo presencial.

Um dado que evidencia seus posicionamentos no campo educacional acima da tendência para a escolarização docente, é que com exceção de uma delas (Simone), duas já cursaram o mestrado (Valéria e Mônica) e uma está cursando (Alice) o mestrado profissional. Das três que tem em sua trajetória o mestrado, Mônica e Alice são de universidade pública (UFPR).

Mais um aspecto importante a se ressaltar é que três professoras (Alice, Simone e Mônica) além de escolarização longa, a concluíram de forma ininterrupta, ou seja, a graduação aconteceu logo após a conclusão do ensino médio que foi seguida por especialização. Apenas Valéria teve uma parada de 15 anos na sua escolarização, por questões de gênero, conforme descrito acima.

Para as que ingressaram no mestrado, houve 16 anos de intervalo para Valéria, 11 anos para Alice, e 5 anos para Mônica.

No que se refere à idade, três delas (Simone, Alice e Mônica) encontram-se na faixa etária de maior concentração identificada no censo escolar de 2020 e uma delas (Valéria) está acima desse percentual revelado. Segundo Brasil (2021a, p. 39),

“as faixas etárias com maior concentração são as de 40 a 49 anos e de 30 a 39 anos” para os professores dos anos iniciais.

A síntese do perfil profissional das professoras que foram Orientadoras de estudos – OEs, pode ser observado no Quadro 6, abaixo:

QUADRO 6 - PERFIL DAS ORIENTADORAS DE ESTUDOS ENTREVISTADAS.

Professoras Perfil	Simone	Valéria	Mônica	Alice
Idade	33	56	31	35
Trajatória de formação	<p>-Magistério, Colégio Estadual Paulo Leminski (presencial);</p> <p>-Graduação em Pedagogia- Universidade Positivo, (presencial);</p> <p>-Master of Business Administration (MBA) em gestão pela Universidade Positivo, (presencial);</p> <p>-Especialização em literatura e contação de histórias, pela Fatum Educação, (presencial)⁵³</p>	<p>-Magistério iniciado no colégio estadual e concluída pela instituição particular-Colégio Sagrada Família, em Ponta Grossa-PR (presencial);</p> <p>-Graduação em Matemática pela Universidade Tuiuti do Paraná-UTP (presencial);</p> <p>-Especialização em educação Matemática pela Universidade Tuiuti do Paraná-UTP (presencial);</p> <p>-Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná-UTP (presencial).</p>	<p>-Magistério pelo Colégio Estadual Paulo Leminski (presencial);</p> <p>-Graduação em Pedagogia pela Universidade Positivo (presencial);</p> <p>-Especialização- Gestão das organizações educacionais pela Universidade Positivo (presencial) e em Alfabetização e Letramento pela Uninter (EAD);</p> <p>-Mestrado profissional em Educação – UFPR, com o tema da pesquisa: Alfabetização.</p>	<p>-Magistério- na modalidade a distância pela instituição privada Bagozzi;</p> <p>-Graduação em Pedagogia- instituição privada de modo presencial pela Faculdade de Campina Grande do Sul-PR;</p> <p>-Especialização em alfabetização e letramento- de maneira presencial pela instituição privada PUCPR;</p> <p>-Especialização em Mídias Integradas a Educação- a distância pela UFPR;</p> <p>-Cursando mestrado profissional em Educação – UFPR com o tema da pesquisa: Alfabetização.</p>
Tempo de atuação no magistério	17 anos	20 anos	15 anos	16 anos

⁵³ Antes do término dessa pesquisa, fomos informadas que Simone ingressou, em 2022, no mestrado acadêmico na UFPR.

Carga horária semanal	20 horas	40 horas	40 horas	40 horas
------------------------------	----------	----------	----------	----------

CONTINUAÇÃO...

Cargo de ocupação quando foi OE	Professora regente do 1º ano (EF)	Professora do 1º ano (EF).	Professora do 1º ano (EF)	1º ano (EF)
Cargo atual	Professora do 3º ano (EF)	Atua como professora de turmas da Educação Infantil que migraram para o espaço da escola.	Professora do 4º ano (EF) e no Núcleo de educação da Regional CIC de Curitiba.	Professora corregente do 4º ano e de Ciências

FONTE: elaborada pela autora.

NOTA: siglas- Master of Business Administration (MBA); Ensino Fundamental (EF); Universidade Federal do Paraná (UFPR); Universidade Tuiuti do Paraná (UTP).

Todas são efetivas da rede municipal de Curitiba e possuem experiência na docência entre quinze e vinte anos. Segundo dados coletados por Carvalho (2018), os professores brasileiros têm em média 14 anos de experiência com tendência a um envelhecimento desses profissionais. Carvalho (2018, p. 31) explica essa tendência:

Fica evidente, também no Brasil, a tendência de envelhecimento desses profissionais ao longo dos anos, com médias etárias em torno de 40 anos em 2017 para todas as etapas de ensino. Em 2009 existiam 271.143 professores com idade igual ou maior do que 50 anos (cerca de 15% dos professores); em 2017 esse número era de 440.730 (21%). São professores mais experientes, mas que estão se aproximando do tempo de aposentadoria e com possibilidade de saírem do sistema.

Essas características oportunizam também analisar a constituição da docência a partir de um estudo minucioso sobre os processos de socialização da carreira dos professores.

Para isso, alia-se ao referencial teórico, três autores que consideram a trajetória profissional como um dos elementos importantes para entender a constituição docente.

Huberman (2000) realizou um estudo que define algumas fases perceptíveis que marcam o ciclo de vida profissional do professor.

Como uma investigação que traz contribuições importantes para o estudo da formação de professores, Huberman (2000) ao se dedicar cientificamente a entender

os ciclos da vida humana (1971; 1974), direcionou outros estudos para os ciclos de vida profissional dos professores.

Segundo ele, este ciclo pode se estruturar de diferentes maneiras, mas não significa que todos seguem uma mesma ordem e tem os mesmos elementos de vivência na carreira, pois na compreensão do autor, a constituição da carreira é “um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidade” (HUBERMAN, 2000, p. 38).

Marcelo Garcia (1999), ao discutir sobre o Desenvolvimento Profissional Docente como um conceito que melhor corresponde às aprendizagens que compõem o profissional de ensino, reafirma as etapas postas por Huberman (2000) pelas quais o professor passa no processo de ensinar e aprender durante sua vida e experiências da docência.

Nesta mesma linha, outro autor que vale a pena citar é Bolívar (2002). Partindo do estudo de Huberman e de outros autores que também se dedicaram a pesquisar o desenvolvimento pessoal do adulto, Bolívar reforça a importância de se considerar a carreira profissional do professor nas dimensões de estudos e em propostas formativas sobre/para a docência. Para ele, “considera-se a carreira profissional como um todo, desde as experiências escolares da infância, passando pela indução/entrada ao/no magistério, até o afastamento ou aposentadoria” (BOLÍVAR, 2002, p. 50).

Vindo ao encontro do referencial teórico já apresentado, Bolívar (2002, p. 8) ainda afirma que “a dimensão afetivo-emocional não pode quedar à margem, como um aspecto meramente anedótico, mas assumir sua função de primeira ordem”.

Assim, com a finalidade de localizar a fase que nos interessa para refletir sobre a carreira docente das quatro professoras pesquisadas, apresenta-se de maneira sucinta o estudo de Huberman (2000) que definiu etapas de desenvolvimento, iniciando com a fase da *Entrada na Carreira*, seguida da *Estabilização*, *Diversificação*, *Serenidade* e *Desinvestimento*.

A fase de *Entrada na Carreira* acontece entre os três primeiros anos da profissão docente e retrata o “choque real, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional” (HUBERMAN, 2000, p. 39).

Em seguida, os quatro a seis anos da docência, é representado pela fase em que normalmente o professor já incorporou ou começa a incorporar, reestruturar e

mobilizar suas primeiras impressões e experiências com a profissão. Chamada de *Estabilização*, esta etapa, segundo Huberman (2000, p. 40), é o momento em que “as pessoas ‘passam a ser’ professores, quer aos seus olhos, quer aos olhos dos outros, sem necessariamente ter de ser por toda vida”.

A *Diversificação* pode ser experimentada pelo professor a depender de fatores externos e internos que variam de pessoa para pessoa. Esta fase e a próxima, denominada *Pôr-se em questão*, podem ser vividas entre os 7 e 25 anos da docência.

Neste momento, os professores “seriam, assim, os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipes pedagógicas ou nas comissões de reformas (oficiais ou ‘selvagens’) que surgem em várias escolas” (HUBERMAN, 2000, p. 43).

A fase do ciclo de vida do professor designada como, *pôr-se em questão* refere-se àquela fase que

Pode ir desde a uma ligeira sensação de rotina até uma ‘crise’ existencial efetiva face à prossecução da carreira, [...]. Para outros, é muito provavelmente o desencanto, subsequente aos fracassos das experiências ou das reformas estruturais em que as pessoas participam energeticamente que desencadeia a ‘crise’ (HUBERMAN, 2000, p. 42).

Outras duas fases podem acontecer em tempos diferenciados, de um professor para outro. A *Serenidade e Distanciamento afetivo* (dos 25 anos aos 35 anos de docência) acontece num processo de distanciamento afetivo das questões relacionadas com a escola e a carreira. Passa a existir também um distanciamento com os professores em início de carreira, dificultando, inclusive, a comunicação entre eles (HUBERMAN, 2000).

Já o *Conservantismo e Lamentações* é uma fase propensa com a idade a ser mais rígidos e dogmáticos, prudentes e resistentes a inovações, nostálgicos do passado, frente as mudanças que o futuro impõem (HUBERMAN, 2000).

Como processos sentidos de diferentes formas, tempos e incorporado a depender de eventos pessoais e profissionais, a última etapa do ciclo de vida do professor é o *Desinvestimento*.

Não é uma fase clara aos investigadores, contudo o que se tem visto no domínio do ciclo da vida humana, esta fase, pode ser considerada positiva, até certo ponto, pois “as pessoas liberam-se, progressivamente, sem o lamentar, do

investimento no trabalho, para consagrar mais tempo a si próprias, aos interesses exteriores à escola e a uma vida social de maior reflexão” (HUBERMAN, 2000, p. 46).

A vista disso, nossas quatro professoras se encontram na fase denominada como *Diversificação*. Ressalta-se, ainda de acordo com o Huberman (2000), que a motivação e o envolvimento nas questões da escola, são as suas principais características.

Entretanto, essa fase também pode ser marcada, sem que o docente passe por experiências profissionais inovadoras e significativas, mas sim por uma “ligeira sensação de rotina até uma ‘crise’ existencial efetiva face à prossecução da carreira” (HUBERMAN, 2000, p. 42).

Com base nos relatos das entrevistas, as professoras se encontram mais na primeira explicação de Huberman (2000), pois evidenciaram aspectos que induzem entender que elas estão motivadas e envolvidas com sua profissionalização e com as experiências vivenciadas com seus estudantes em maior proporção do que os aspectos limitantes da profissão.

Para Huberman (2000, p. 41) é nessa fase que os professores “lançam-se, então, numa pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências do programa, etc”. Essa hipótese do autor pode ser sustentada na fala das quatro professoras.

Mônica, depois do “trauma” com sua primeira turma de alfabetização, disse que foi se constituindo uma melhor professora com as formações e cursos que fez e uma estratégia utilizada por ela foi trabalhar com os extremos (1º ou 2º ano num período e no outro 5º ano). Ela explica: “*por que com os extremos? Porque o que eu via que acontecia no 5º ano de lacunas eu ia lá e fazia no 2º ano, claro que coisas específicas do 2º*”. Percebe-se com isso, que ela reorganizou sua prática com base nas experiências vividas e nos cursos que tem concluído.

Simone relata que sente muito esse distanciamento de seus estudantes no ano de 2020 e 2021, devido à pandemia da Covid 19, pois praticamente não os conhece e sempre planejou de acordo com os interesses e necessidades dos seus estudantes. Revela a atenção e cuidado ao olhar para as especificidades da sua turma. Ao se auto descrever, diz o seguinte:

Eu sou uma professora brincante, esta é uma característica minha, eu sou uma professora que escuta as crianças, que não entende que a minha fala é a única, e dentro do cenário que a gente tem na educação esse perfil de professor ainda é visto como se eu fosse para escola para brincar ou ainda por que quero ser diferente (OE Simone).

Seu posicionamento não revela de forma alguma um comportamento passivo na profissão, mas sim, de cuidado e preocupação com a faixa etária de seus estudantes. Em outro trecho afirma que sempre planeja as sequências didáticas de modo que faça sentido para os estudantes, ou seja busca nos interesses das crianças o elemento disparador para sistematização dos conteúdos. Essa sua forma de ser professora, segundo ela, chega a incomodar aqueles que não veem isso como um reinventar da prática docente da contemporaneidade.

Alice relata que é referência na escola por gostar e entender da área de alfabetização. Segundo ela, *“a gente acaba estudando e a prática ajuda bastante, então a gente troca muitas ideias em relação essa prática”*. Este pequeno excerto revela o envolvimento de Alice quando busca especializar-se nos processos de alfabetização e incentiva as colegas a pensar e refletir sobre os modos com que os estudantes estão aprendendo a ler e escrever, além de promover de maneira indireta, e talvez sem intenção planejada, a troca de experiência entre as professoras alfabetizadoras de sua escola.

Essa prática, mais do que um exemplo de motivação profissional de Alice, contribui para o meio educacional onde trabalha. Nóvoa (2009) pontua que essa troca de ideias e reflexões coletivas faz parte de uma cultura profissional do exercício da docência onde os colegas aprendem com os mais experientes, pois segundo ele, *“é na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão”* (NÓVOA, 2009, p. 30).

E Valéria, apesar de ser a professora mais velha das quatro, tem um tempo de docência que se encaixa com as demais no nível de Huberman (2000). Mesmo identificando em alguma medida alguns aspectos negativos da docência, ao dizer que há algumas coisas que não gosta na docência, as quais não exemplifica, logo diz que isso não pode ser empecilho,

Uma vez que estar com pessoas é muito gratificante e ser professora é estar com pessoas, com os alunos. Eu gosto muito de ser professora, e verdade, eu tenho muita paixão por ser professora (fala isso com muita entonação), as pessoas que me conhecem dizem que eu sou só amor.

Para além desse seu envolvimento com a profissão, ela relata que precisou se reinventar nesse tempo de pandemia e trabalho remoto com seus estudantes, pois as questões tecnológicas não eram do seu domínio.

Em cada um dos exemplos destacados, foi notável a percepção de facetas do envolvimento e motivação com a profissão, característico de um dos aspectos da fase de *Diversificação* de Huberman (2000), seja nas estratégias utilizadas para realização do trabalho de modo que Mônica pudesse garantir da melhor forma possível o processo de alfabetização de suas turmas, ou no reinventar de Simone para dar conta da alfabetização de seus estudantes levando em conta suas especificidades.

Ou ainda nas trocas de experiências de Alice com suas colegas que promoveu reflexões sobre a alfabetização entre elas e o destaque que Valéria fez ao dizer que é gratificante ser professora e como precisou se reinventar no que diz respeito às questões tecnológicas dos dois últimos anos de ensino remoto.

Conforme pode ser observado nas reflexões analíticas postas até este ponto, o percurso pessoal e profissional das quatro professoras se forjou no engendramento de *habitus* com o acúmulo de um capital cultural, e também social, advindos dos processos de socialização com outras instâncias socializadoras.

Para sustentar essa afirmativa, os eixos a seguir buscam, na voz de cada uma das professoras, identificar as múltiplas relações conceituais representadas na Figura 1 (Triangulação da Trajetória Social) que levaram as quatro professoras à experiência de ser orientadora de estudos, momento central de suas carreiras profissionais que esta pesquisa busca analisar.

4.4 INTERFACES ENTRE O PNAIC E EXPERIÊNCIAS ANTERIORES

O habitus é a presença operante de todo o passado do qual é o produto
(BOURDIEU, 2009, p. 93)

A vista dessa citação, os fatores anteriores informais à escolarização das quatro professoras, as moveram à opção pelo curso profissionalizante do magistério, no ensino médio, como marca do início formal da constituição da docência de cada uma delas.

Elas destacam pontos impulsionadores para essa escolha já apresentados que estão diretamente relacionados com as dimensões e campos que Berthelot (1988) e Abrantes (2011) trazem para compreender o processo de socialização dos agentes.

Para além dos condicionantes sociais que levaram as quatro professoras a escolher a docência, ainda é possível identificar no *corpus* das entrevistas, o capital cultural, conceito bourdieusiano que corrobora como peça de um quebra-cabeça para entender a constituição docente de Simone, Alice, Mônica e Valéria.

O conceito de capital cultural de Bourdieu (2015) é uma ferramenta analítica importante para compreender a composição docente de modo relacional, visto que as escolhas e práticas dos agentes não podem ser tomadas de modo fragmentado. É compreendido como competências⁵⁴ educacionais concretizadas de forma imaterial (valores, status de relativa importância ao campo) e/ou material (livros, obra de arte, etc.) (BOURDIEU, 2015).

Bourdieu (2015) destaca três formas de identificar o capital cultural. O primeiro deles, refere-se ao capital cultural *incorporado*, “que pressupõe um trabalho de inculcação e de assimilação, custa tempo que deve ser investido pessoalmente pelo investidor (BOURDIEU, 2015, p. 82).

Para este autor isso acontece num processo de incorporação e por isso capital cultural pode ser resumido como “um ter que se tornou ser” (BOURDIEU, 2015, p. 83) que são expressas nas múltiplas relações, ações, gestos e atitudes já inconscientes ao agente, ou seja, num *habitus*.

Mônica, Simone e Alice, desde adolescentes⁵⁵, quando iniciaram sua trajetória profissional trabalhando em escolas privadas, já estavam em contato com a estrutura escolar convivendo com os deleites e com os impasses próprios da profissão.

Essas experiências não foram aprofundadas nas entrevistas, entretanto, Lüdke (1996) já apontou que os eventos vividos no cotidiano escolar fazem parte do processo de socialização da docência quando seus estudos destacaram algumas reflexões de Nóvoa, ao dizer que os professores precisam se assumir como produtores da sua profissão.

Para essas três professoras, provavelmente a relação entre a teoria do curso de pedagogia e a prática já foram vivenciadas de modo diferente. Isso pode ser um elemento diferenciador na forma com que elas lidaram com o “choque do real” que

⁵⁴ O capital cultural indica, segundo Bourdieu (2007), o conhecimento e informações ligados a uma cultura específica que é considerada como a mais legítima ou superior por um campo ou uma sociedade como um todo.

⁵⁵ Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescentes- ECA, a idade dos adolescentes é dos doze aos dezoito anos de idade. As professoras (Mônica, Simone e Alice) iniciaram suas primeiras experiências profissionais entre 16 e 17 anos de idade.

muitas vezes há ao ingressar na profissão docente posto por Huberman (2000) e por Marcelo Garcia (1999) ao discutirem sobre os primeiros contatos com o meio escolar e como uma fase crítica do ciclo da carreira do professor.

Nesse processo de formar-se professora, um ponto em comum entre as quatro docentes é que elas seguiram ininterruptamente, após a graduação, para uma especialização na área da educação. Com exceção de Valéria, que escolheu especializar-se na matemática, Mônica, Simone e Alice tem em uma de suas especializações a temática sobre Alfabetização e Letramento, fator esse que já as envolviam em reflexões sobre essa etapa da escolarização de crianças e adultos, a alfabetização.

Juntando-se a isso, Mônica, Alice e Valéria ao optarem por fazer o mestrado, tiveram como tema da pesquisa problemas que decorrem de aspectos voltados à alfabetização.

Complementando as aprendizagens das instâncias socializadoras “formais” (magistério, graduação, especialização e mestrado) externas à escola que elas tiveram, alia-se à constituição da docência das professoras, as formações em serviço sobre a alfabetização e letramento ofertadas pela Rede Municipal de Educação de Curitiba.

Estes momentos formativos são considerados instâncias socializadoras que contribuíram na maneira com que se envolveram com o PNAIC, pois as premissas do programa já eram apresentadas nas formações continuadas do município, mesmo antes do PNAIC.

Um fator que emergiu na fala de Mônica e Simone foi o apoio das chamadas “Alfas⁵⁶”, que são coordenadoras itinerantes do Núcleo Regional de Educação- NRE do município, que têm a função de contribuir com sugestões e encaminhamentos levantados pelas professoras das escolas municipais.

Ao perguntar para as duas professoras sobre o acompanhamento da pedagoga na elaboração dos planos de trabalho docente, Mônica destacou que além das orientações que tinha da pedagoga, elas também podiam contar com as “alfas”. Segundo ela,

⁵⁶ Não foi possível realizar um levantamento para saber se todos os profissionais que ocupavam a função de “alfas” na rede de ensino de Curitiba eram mulheres, contudo as Alfas que atendiam as escolas das professoras pesquisadas eram.

Temos também as alfas, tanto de Matemática como de Língua Portuguesa [...] elas estão lá no Núcleo de Educação e tem uma agenda para cumprir nas unidades que elas atendem e elas vinham acompanhar a questão de atividade adaptada, a readequação metodológica (para os estudantes com dificuldades e necessidades especiais para inclusão). E elas também vinham, quando nós pedíamos, quando tínhamos dúvidas com os estudantes, elas vinham fazer esse suporte para nos ajudar com crianças que tinham alguma deficiência, alguma síndrome, mas também com crianças que só tinham dificuldade, que tinham defasagem, porque a gente confunde essa dificuldade, e às vezes é uma defasagem.

Já Simone recorria a “Alfas” por falta de auxílio da pedagoga da escola, pois

Ela (a pedagoga) nunca conseguia acompanhar o meu trabalho, ela tinha muita dificuldade nisso, ela era muito presa naquele discurso de que “eu faço isso há 20 anos assim, é assim que funciona”, ela nunca nem olhava para o meu planejamento e não especificamente o meu, mas das outras professoras também.

Estas dificuldades postas por Simone eram geradas pela sua preocupação em entender como acontecia a aprendizagem dos seus estudantes do 2º e 3º anos e posteriormente ao choque da fase de transição dos estudantes que vinham da educação infantil para o 1º ano no ensino fundamental.

Outra nuance da preocupação de Simone com uma aprendizagem significativa pode ser identificada na sua fala:

Logo no começo do ano, a primeira coisa que eu faço é perguntar o que eles gostam (os estudantes), o que eles querem estudar na escola? Com essas informações, eu faço um gráfico e é através dele que eu vou alinhando para onde vou direcionar o meu planejamento. Por que é direcionar né? Por que pode acontecer coisas nesse caminho. Teve um ano específico que foi muito gritante as crianças colocarem “coisas de jardim”, então entendi que eu tinha que propor atividades para conseguir atingir a maioria daquele grupo. Nessa vertente, então eu busco muito isso, eu busco escutar essa criança e fazer com que isso faça sentido, porque alfabetizar, letrar, não é decodificar letras e números, porque a gente está falando da alfabetização integral, de todas as áreas. Tem que fazer sentido para mim, tem que fazer sentido para as crianças.

Estas narrativas de Simone demonstram o modo com que ela incorporou a função de professora alfabetizadora, seja quando buscava ajuda das Alfas para aperfeiçoar o seu trabalho, ou ainda pela preocupação em alinhar suas práticas pedagógicas na linguagem da criança, que segundo ela, é um elemento essencial para o processo de alfabetização.

Mônica também relatou práticas que demonstram a incorporação de um capital cultural obtido pela preocupação por entender o processo de alfabetização, seja pelo vínculo que criou com as Alfas, como auxiliares da ação pedagógica, ou

ainda quando intencionalmente decidiu lecionar para turmas do 2º ano em um turno e para os 5º anos em seu segundo turno de trabalho, para assim entender a aprendizagem e as lacunas deixadas entre o ano de alfabetização (2º ano) e o último ano desta etapa dos anos iniciais (5º ano).

Corroborando com essa análise, Medeiros (2009, p. 10) afirma que “o professor traz para a prática pedagógica seu *habitus* e seu capital cultural e esses interferem em sua forma de professorar”.

Neste sentido, essa relação entre escola, professores e NRE pode ser um exemplo do que Lüdke (1996) denominou como uma das categorias que contribui no processo de socialização dos professores, o *Desenvolvimento Profissional*. Segundo a autora, “não há dúvidas de que o trabalho, a prática [...] vai ensinando, vai completando a formação do professor, pelo auxílio e influência de outros colegas” (LÜDKE, 1996, p. 12).

Os NRE e a atuação das alfabetizadoras de núcleo se constituem como mais uma possibilidade de instância socializadora no meio educacional do município de Curitiba, que por sua vez, depende das pré-disposições de *habitus* que interferem nos modos com que os professores recebem as orientações de pessoas externas à escola.

Nesse envolvimento de Mônica e Simone, que já eram acompanhadas por suas práticas de alfabetização, em 2014 receberam o convite para serem orientadoras de estudos de matemática do PNAIC.

Ainda sobre a percepção de Lüdke (1996) para a categoria de *Desenvolvimento Profissional*, o fato de Alice ter investido doze anos de experiência em turmas de alfabetização e ser referência na escola para assuntos que envolviam esta temática (pois as colegas sabiam de sua caminhada de estudos voltados ao tema), possibilitou a ela um capital cultural que contribuiu para que fosse convidada a ser orientadora de estudos do PNAIC.

Para Valéria, ser orientadora de estudos do PNAIC não decorreu dos mesmos motivos das anteriores (estarem envolvidas com o tema alfabetização), mas sim pelo fato de ter feito em 2013 o PNAIC em Língua Portuguesa que segundo ela “*mudou a minha visão para o trabalho*”. Contudo, o curso era destinado aos professores regentes de turmas de alfabetização e Valéria, em 2014, estava como professora corregente de turmas de alfabetização. Na ocasião, estava se organizando para participar como ouvinte dos encontros do PNAIC, mas quando encontrou, sem querer,

no site da prefeitura o edital de seleção para orientadores de estudos, e viu que “*estavam precisando de professoras de matemática para orientação do PNAIC*”, se inscreveu.

Sua inscrição perpassou por tensões, pois a diretora da sua escola não queria que ela se inscrevesse, mas por outro lado, teve o incentivo de uma colega que já era orientadora de estudos do PNAIC. Valéria diz que ficou empolgada para exercer a função, pois soube que teria formação sobre os temas antes de ir para a formação diretamente com os professores alfabetizadores.

Valéria, neste processo se mostrou pré-disposta ao aprofundamento em temáticas sobre o processo de alfabetização, ao ponto de buscar, mesmo sob tensões, um maior investimento em estudos que dedicassem a refletir nos modos de alfabetizar.

Esse percurso das quatro professoras se estruturou em “disposições duradouras que vão se formando, no decorrer da trajetória de vida de cada professor, a partir das práticas culturais, ou seja, do “capital cultural”, e vão compondo a identidade, a percepção desses professores” (SAMBUGARI, 2010, p. 673).

A evidência de investimento numa longa escolarização com temáticas voltadas à alfabetização de Mônica e Alice, e de Valéria para a matemática, possibilitou a elas uma “certidão de competência cultural” (BOURDIEU, 2015, p. 86) que se manifesta numa segunda forma de capital cultural, o *institucionalizado*, pois o diploma garante um valor cultural que permite certo valor e status sociais, além de oportunidades no campo, neste caso o educacional.

O capital cultural *objetivado* como uma terceira forma de investimento cultural pode ser obtida por “bens culturais expressos em objetos de uma apropriação material que pressupõe um capital econômico” (BOURDIEU, 2015, p. 85).

Este tipo de capital não foi posto especificamente nas questões das entrevistas, contudo, este elemento surgiu na conversa com Simone, ao mostrar, com orgulho, ao fundo da sala em que gravávamos este momento, sua estante cheia de livros, revelando mais uma vez o poder desse capital cultural na sua trajetória profissional.

Os livros para Simone, eram, na sua infância, um artigo de luxo. Para manter essa relação afetiva com os livros, ela recorria a sebos para obtê-los, porém, atualmente como especialista que trabalha com formação aos professores sobre contação de histórias, eles se tornaram seus instrumentos de trabalho, fazendo com

que ela investisse num acervo de livros que segundo ela, são de boa qualidade literária.

Outros aspectos de investimento de capital cultural na vida de Simone e Valéria também devem ser considerados, pois suas famílias despenderam um cuidado para com seus estudos. Simone, mesmo morando em Campo Largo-PR, região metropolitana de Curitiba, decidiu que faria o ensino médio profissionalizante no colégio estadual Paulo Leminski, localizado em Curitiba, relativamente longe de Campo Largo, demonstrando a busca por um ensino de qualidade, ou seja, uma boa vontade cultural (BOURDIEU, 2007a).

Valéria precisou de um investimento ainda maior, pois se deslocou no primeiro e segundo ano do magistério para cidades vizinhas como uma opção para não interromper os estudos⁵⁷.

Essas análises permitem afirmar que mesmo antes das professoras decidirem por aceitar o convite ou se inscreverem para a função de orientadora de estudos do PNAIC, já havia um envolvimento e investimento com instâncias socializadoras, as quais Penna (2007) define sucintamente como rede de relações sociais de conhecimento e de reconhecimento, ou seja, as vivências de escolarização, os espaços de formação docente que engendraram nelas um *habitus*, de modo que as aproximaram do PNAIC e das discussões sobre alfabetização e letramento.

4.5 O PNAIC E O CAPITAL SIMBÓLICO

Ao perscrutar as nuances socializadoras da trajetória social das quatro professoras que exerceram a função de OE concomitantemente ao exercício da docência em turmas de alfabetização, identificou-se vantagens e desvantagens agregadas às relações objetivas de hierarquia próprias das funções escolares.

Recorre-se, para essa discussão, ao conceito de capital simbólico de Bourdieu (2001). Para este sociólogo, o capital simbólico “não constitui uma espécie particular de capital” (BOURDIEU, 2001, p. 296), mas se manifesta como efeitos do acúmulo de um capital social, aliado aos demais tipos de capitais.

Essa dinâmica de posição social pode se converter em lutas de poder, conflitos e tensões, relações estas que são especificidades das estruturas sociais em

⁵⁷ Detalhes desse percurso de Valéria encontram-se no início desse capítulo.

qualquer campo, denominado por Bourdieu (1983b) como uma espécie de jogo das relações sociais.

O acúmulo de capital das quatro professoras obtido por meio de todos os processos de socialização gerou efeitos simbólicos manifestos em vantagens agregadas e reveladas em status, ganhos de posições, autoridade e um certo vínculo afetivo perante as outras professoras alfabetizadoras da escola em que trabalhavam.

Todavia, junto a estes ganhos, agrega-se aspectos de desvantagens, seja de forma consciente ou inconsciente, que geraram disputas e tensas relações entre algumas das professoras com as diretoras das escolas na qual trabalhavam.

Isso foi sinalizado em maior ou menor proporção pelas quatro professoras, quando perguntado: O fato de você ter sido OE fez com que outras professoras recorressem a você para pedir orientação ou sugestão de situações relacionadas a alfabetização e letramento?

Para Mônica, o fato de ser OE simultaneamente à função de professora, resultou em uma posição diferenciada perante o grupo de trabalho, pois as professoras começaram a procura-la para questões voltadas à alfabetização. O modo como ela se via e como era vista pelos professores nessa posição, pode ser analisado quando disse: *“elas (as professoras) me diziam que eu era referência da alfabetização (risos)”*.

Este status é percebido por ela como um ganho de posição diante do seu grupo de trabalho e por entender e estar envolvida nos estudos e formações do PNAIC. Assim, suas colegas de escola a viam como um canal para tirar dúvidas sobre dificuldades e situações problemáticas que ocorriam nas turmas de alfabetização. Busca essa que, nas palavras de Mônica *“depois de um tempo amenizou, mas muitas ainda me procuram para perguntar questões da matemática e da língua portuguesa.*

Esta posição, todavia, revelou-se numa desvantagem diante da gestora da escola, pois Mônica tornou-se uma ameaça à estabilidade hierárquica do grupo e a diretora a descrevia como um risco para sua posição⁵⁸. Mônica relata: *“a diretora me chamava de influenciadora, “qualquer coisinha que acontecia na escola, qualquer movimento que fosse contra a diretora, ela jogava a culpa em mim”*.

⁵⁸ Vale destacar que nas escolas municipais de Curitiba, o cargo de direção é eleito pela comunidade escolar.

Valéria vivenciou tensões parecidas, porém não de maneira explícita como o exemplo anterior. Segundo ela, *“quando as professoras não conseguiam interpretar uma atividade de matemática, a diretora vinha até mim, eu nunca sabia quem era o professor que estava pedindo orientação [...] eu não entendo o porquê disso”*.

Neste caso, a diretora fazia a ponte entre os professores e Valéria, revelando mesmo que inconscientemente, que a posição social que Valéria ocupava, seja por ter se graduado em matemática ou ainda por ser OE trazia para a diretora certa instabilidade para a posição de autoridade máxima daquela instituição escolar.

A relação dela com a gestora da escola não era uma relação tranquila, conforme fora evidenciado nos relatos apresentados de quando Valéria decidiu se inscrever para orientadora de estudos do PNAIC.

Essas duas diretoras, mesmo que de forma inconsciente, se moviam estrategicamente no jogo social para manutenção dos seus status de autoridade naquelas escolas, se convertendo em manifestações de práticas de violência simbólica.

Já Alice e Simone, não apontam questões negativas que a posição de OE pudesse ter refletido a elas. Para as duas, as relações de troca de experiências com os professores aconteciam quase que naturalmente. Essa minúcia se explica quando é analisada na integralidade as suas narrativas.

Alice mantinha uma boa relação com a diretora da escola que trabalhava, isso se confirma quando ela afirmou que tinha ajuda da diretora para a aquisição de alguns recursos didáticos necessários para as formações do PNAIC. Aliado a isso, seu histórico de investimento em cursos voltados à alfabetização já fazia dela uma referência na escola, mesmo antes de ser OE, e esta posição não gerava insegurança na gestora.

Simone, por sua vez, apesar da relação um tanto turbulenta com a pedagoga, não apontou problemas gerados com a diretora da escola. Entre tantos possíveis fatores, o fato de Simone não ser orientadora de estudos de suas/seus colegas professoras/professores pode ter contribuído de modo preponderante para amenizar aspectos de desvantagens da posição ocupada na época.

Esta situação (não ter sido OE de colegas da mesma escola) também aconteceu com Valéria, contudo, o fato de ter sua formação em matemática já lhe instituíra um status perante o grupo que se acentuou posteriormente na atuação como formadora do PNAIC.

Todas estas situações analisadas “em sua dimensão mais concreta, que corresponde ao fato de ser “reconhecido” e “valorizado”” (LEBERON, 2017, p. 102) revelaram pontos semelhantes e diferentes entre as quatro professoras. Isso se deve ao fato de que,

Não se pode avaliar nem padronizar o capital simbólico, que é dificilmente objetivável na medida exata em que é um conjunto de propriedades distintas que existem na e pela percepção de agentes dotados das categorias de percepção adequadas. Ora, tais categorias se adquirem, nomeadamente, através da experiência da estrutura da distribuição desse capital, no interior do espaço social (MARTIN, 2017, p. 111).

Portanto, foi na disputa, no reconhecimento e nas distinções simbólicas entre as professoras pesquisadas, diretora e outros agentes do meio escolar que as relações sociais do espaço de trabalho se engendraram no período em que elas ocuparam a função de OE.

4.6 FORMAR E SE FORMAR

Apresenta-se o eixo “formar e se formar” posicionado intencionalmente como último subtítulo de análise, por entender que os eixos analíticos que compuseram este capítulo foram escritos e organizados de modo sobrepostos e justapostos uns aos outros a fim de apresentar a trajetória social das quatro professoras pesquisadas.

Sendo este eixo a ideia embrionária e norteadora do problema central dessa pesquisa, busca-se identificar nas narrativas das professoras facetas de um processo de socialização que venham ao encontro das hipóteses iniciais dessa investigação: Houve aprendizagens decorrentes do PNAIC e mais especificamente da função que ocupavam no curso (ser OE), que contribuiu para o desenvolvimento profissional e para o processo de socialização de cada uma delas?

Para além das aprendizagens voltadas à alfabetização na perspectiva do letramento, foco central dos estudos do PNAIC, o que se propôs aqui foi investigar outros aspectos da docência que foram mobilizados, apreendidos e/ou remodelados nas quatro professoras que ocuparam a função de OE concomitantemente ao exercício de ser professora alfabetizadora.

O conceito de Desenvolvimento Profissional Docente conforme defendido por Nóvoa (1995), Imbernón (2011), Marcelo Garcia (1999), é um processo formativo e amplo que acontece durante toda carreira do professor.

Para estes autores, esse conceito não equivale somente aos processos formativos que podem ser certificados, mas defendem que toda aprendizagem perpassa por dimensões pessoais, profissionais e organizacionais que interferem na constituição docente.

Para identificar e compreender estas nuances de maneira holística, conceitos da sociologia da educação foram incorporados nas análises de modo a contribuir com a identificação das aprendizagens intrínsecas advindas da dupla função que as professoras ocuparam.

Destaca-se nesse ponto a noção de socialização como uma ferramenta analítica que nos ajuda a identificar as aprendizagens obtidas nas entrelinhas das relações estabelecidas nos espaços de socialização que as quatro professoras frequentaram.

Para Setton (2005) as instâncias socializadoras da contemporaneidade não se limitam somente na família e na escola, como defendia a sociologia tradicional, mas emergem de diversos processos de socialização.

Para além disso, Berthelot (1988) e Abrantes (2011) abarcam aspectos subjetivos aos processos de socialização que envolvem as relações de poder que constituem e mantêm as estruturas sociais, os ciclos de vida e a identidade, além dos sentidos e das emoções que envolvem todas as relações sociais e constituição dos agentes.

O PNAIC, visto à luz dos referenciais teóricos que fundamentam a noção de socialização, é tomado como uma instância socializadora complexa envolta nos mais diferentes aspectos subjetivos.

Neste sentido, buscou-se nas narrativas das professoras identificar facetas socializadoras que este espaço possa ter contribuído para o complexo processo que é *tornar-se* continuamente professora (NÓVOA, 2016), ou seja, as aprendizagens relacionadas às temáticas discutidas no PNAIC, e outros aspectos que foram incorporadas no processo de socialização e Desenvolvimento Profissional Docente.

Segundo Nóvoa (1995, p. 25), “a formação não se constrói por acúmulos (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal”.

Alice, Mônica e Simone foram OE no ano de 2016, momento em que as discussões se centralizavam em aspectos da interdisciplinaridade e nos componentes

curriculares de Geografia, História, Arte, Educação Física e Ciências Naturais com ênfase na leitura, escrita e letramento matemático e Valéria foi OE em 2014, ano em que o componente curricular de Matemática foi estudado sob a perspectiva da alfabetização matemática.

Todas já haviam participado, em algum momento, das formações do PNAIC ou de outras ofertadas pelo município de Curitiba com a temática sobre alfabetização, o que dificultou para elas separar as aprendizagens que tiveram enquanto professoras alfabetizadoras, daquelas de quando foram OE, mostrando que o professor se faz professor num processo contínuo e que as aprendizagens no processo de desenvolvimento profissional se complementam e se fundem na prática docente.

Excertos que comprovam a afirmativa de Nóvoa (1995), podem ser observados quando Mônica relata a forma com que lidava com as situações problemáticas que surgiam em sala de aula. Segundo ela, as estratégias de suas práticas pedagógicas são resultantes das *“bases que nós vamos criando com os cursos que vamos fazendo”*.

Nos relatos de Simone e Alice também aparece este emaranhado que é o processo de formar-se na docência:

Os desafios são essas adequações metodológicas, mas nós já incorporamos as na prática, devido ao PNAIC e as formações da prefeitura de Curitiba que também foram nesse sentido (OE- Alice)

Da rotina que tenho com meus estudantes tenho alguns marcos que foram pós PNAIC que ficou em mim (demonstra uma satisfação ao relatar sobre as rotinas que aprendeu no PNAIC) e algumas coisas que eu já tinha (OE-Simone).

Para identificar nas narrativas as aprendizagens obtidas da experiência de participar do PNAIC como professoras alfabetizadoras e como orientadoras de estudos, a análise dos dados empíricos foi organizada em quatro partes.

As duas primeiras buscaram as novas aprendizagens e/ou aprendizagens remodeladas advindas das temáticas explícitas dos conteúdos do PNAIC sobre alfabetização e letramento.

Na terceira a discussão e análise buscou identificar as aprendizagens que se deram da função de OE e a última, denominada de facetas socializadoras, pretendeu tratar de aprendizagens, práticas e concepções para além dos assuntos discutidos no PNAIC, mas que vieram a compor os modos de ser de cada uma das professoras.

4.6.1 Aprendizagens novas

De acordo com os referenciais teóricos que sustentam as análises desta dissertação, uma nova aprendizagem, neste caso da docência, está sempre estruturada em disposições duradouras que se formam ao longo da trajetória de cada agente.

O modo com que cada professor apreende os conteúdos nos espaços formativos depende do acúmulo de capital cultural que cada um dispõe, ou seja, o capital cultural incorporado em forma de *habitus* (BOURDIEU, 1983a). Assim, o destaque feito a cada nova aprendizagem, precisa ser vista de modo relacional com toda trajetória de vida das professoras.

Com este entendimento, buscou-se nas narrativas as aprendizagens próprias dos conteúdos do PNAIC que foram incorporadas em suas práticas. Contudo, estes conteúdos ora se referem a questões metodológicas dos componentes curriculares, ora a atitudes e ações importantes que uma professora alfabetizadora deve ter como complemento ou suporte às práticas alfabetizadoras.

Alice apontou algumas situações incorporadas em sua prática, para ela foi *“muito forte a questão do lúdico e do concreto”*.

Segundo o Caderno “Ludicidade em Sala de aula” do PNAIC, este conceito era uma das estratégias para elaborar as sequências didáticas de modo que envolvesse a criança no seu processo de aprender.

Neste sentido,

As atividades lúdicas possibilitam que as crianças reelaborem criativamente sentimentos e conhecimentos e edifiquem novas possibilidades de interpretação e de representação do real, de acordo com suas necessidades, seus desejos e suas paixões (BRASIL, 2012c. p. 6).

Alice também aponta outro elemento que veio constituir sua prática, a atividade disparadora, pois ela despertava o interesse e a curiosidade da criança:

Então se você vai trazer um texto para criança sobre animais, por exemplo, é muito mais fácil, mais interessante para ela, que você chegue com uma caixa contendo bichinhos de pelúcia e vá dando pistas “o que vocês acham que a gente vai trabalhar?” Então a gente fazia muito isso e eles gostavam muito. (Ela relata outros exemplos) “Aqui nesse caça palavras tem o tema da nossa próxima sequência” ou fosse dando pista com o que é? O que é?

As questões postas por Alice sobre a ludicidade, uso do material concreto e atividade disparadora, referem-se à concepção de criança que era discutida no PNAIC.

Aspecto este também exposto na fala de Valéria, pois segundo a professora, as formações de Língua Portuguesa, das quais participou como ouvinte, acrescentaram “*muito em como trabalhar aquele conteúdo em sala de aula, as formas de abordar aquela criança*”.

O PNAIC tinha como norte das formações as situações problemáticas de sala de aula, assim a prática da ação-reflexão-ação era um dos princípios que perpassavam as discussões como uma estratégia de aproximar os conteúdos e temáticas do cotidiano dos professores.

Os efeitos dessa dinâmica, pode ser visto em um dos relatos de Alice:

No PNAIC a gente tinha atividades para desenvolver, e quando a gente trabalhava assim (com o lúdico, material concreto, atividade disparadora) a gente dava resultado e que era mais prazeroso, tanto para criança como para nós.

No que diz respeito aos modos de elaborar atividades, Alice apontou algumas questões:

Nós trouxemos (das formações do PNAIC) esse hábito de fazer aqueles testes de escrita para ver o nível que as crianças estavam a partir daí nós elaborávamos atividades, principalmente de Língua Portuguesa.

A discussão sobre os gêneros textuais para o processo de alfabetização e letramento foi um elemento importante para Alice e Mônica e elas relatam que passaram a incluir essas questões em suas sequências didáticas. Mônica afirma que o PNAIC ajudou na compreensão de como “alinhar a escolha do gênero textual dentro do contexto de cada etapa de ensino”. Para Alice,

O PNAIC trouxe a questão do texto (gêneros textuais) muito forte, para gente partir do texto, de um todo, do macro, para depois desenvolver (no planejamento) as frases, as palavras, as sílabas e que esse texto traga um conteúdo para criança [...] claro tinha a ortografia, análise da palavra, mas sempre dentro de um contexto e não aquela ortografia “pura”, mas que a criança entendesse que naquele contexto aquela palavra tinha um significado.

Os modos de compreender as sondagens de escrita dos estudantes para Alice e o uso dos gêneros textuais para Mônica e Alice demonstram que as duas

professoras se apropriaram dessas temáticas que foram discutidas intensamente nos encontros do PNAIC.

Todavia, se retomarmos ao processo formativo dessas professoras (Alice e Mônica), elas já se especializaram no tema alfabetização. Porém, elas marcam que foi o PNAIC que trouxe muito forte, trouxe o hábito ou ajudou a alinhar estas práticas.

Estes relatos levam-nos, mais uma vez, a confirmar que a constituição docente se dá num processo contínuo, em maior ou menor intensidade a depender dos condicionantes sociais nos quais os agentes estão inseridos.

Segundo Day (2001, p.16), o desenvolvimento profissional docente acontece “ao longo de toda carreira, mas as circunstâncias, as suas histórias pessoais e profissionais e as disposições do momento irão condicionar as suas necessidades particulares e a forma como estas poderão ser identificadas”.

Já para Simone, as formações do PNAIC proporcionaram alguns “marcos” que vieram compor sua prática, ou seja, no seu processo de desenvolvimento profissional, estes conteúdos, até aquele momento, não lhes haviam sido compreendidos e incorporados em sua prática. Contudo, a pré-disposição de Simone para as novas aprendizagens, fez com que ela os incorporasse. Seus relatos evidenciam isso:

A organização do meu espaço, o ambiente alfabetizador, isso ajudou bastante nessa minha organização, nesse olhar que às vezes eu não me atentava, letra, número e um texto produzido numa mesma parede e eu não percebia que poderia organizar isso de uma forma mais visual, até para o entendimento das crianças, então isso ficou um marco.

A “caixa de matemática”, eu não nunca tinha pensado nessa possibilidade, de fazer algo especificamente para matemática e a gente usa muito, porque como eu faço esse calendário concreto também, as crianças tiram da caixa de matemática os objetos que vão para este calendário, então são eles que decidem, diante de tudo que a gente tem na caixa o que vão usar para marcar (representar concretamente a data).

No entanto, vale lembrar que Abrantes (2011) afirma que “por mais intensa que seja [...] é difícil que uma interação esporádica possa transformar os quadros mentais ou corporais dos indivíduos [...] sua importância depende de uma integração (prévia e posterior) em práticas que sublimam esses momentos”. Dessa forma, esses eventos que possibilitaram a ela instaurar estas aprendizagens rapidamente, deve-se ao seu processo de socialização de compromisso com a profissão docente e por estar sempre disposta a buscar estratégias para melhoria do ensino para seus estudantes.

Isso pode ser visto quando ela relata as mudanças que fazia ano após ano de uma turma a outra para identificar as lacunas e os modos de aprender de cada etapa do ensino, inclusive do 1º ano, devido a transição que faziam da educação infantil para o ensino fundamental.

Essas aprendizagens oriundas do PNAIC, se caracterizaram em novas nuances no desenvolvimento profissional e no processo de socialização para as professoras. Para Imbernón (2011, p.17), isso acontece num processo amplo e não linear, onde, “ninguém muda de um dia para outro. A pessoa precisa interiorizar, adaptar e experimentar os aspectos novos que viveu em sua formação”.

Portanto, estes novos modos de agir, planejar e compreender teoricamente aspectos do processo de alfabetização devem-se a disposições já inscritas em seus *habitus* e a prontidão em experimentar e reinventar a prática a partir do “novo” conhecimento.

4.6.2 Aprendizagens aperfeiçoadas

As formações do PNAIC eram norteadas por cinco princípios e entre eles estavam a prática da reflexividade e a mobilização de saberes.

Estes princípios deveriam levar os professores a “compreender que o que eles já sabem pode ser modificado, melhorado, trocado, ratificado, reconstruído, refeito ou abandonado (BRASIL, 2012b, p. 14).

Marcelo Garcia (2009, p. 8), ao definir a profissão docente como uma “profissão do conhecimento”, afirma que o compromisso em transformar o conhecimento em aprendizagens para os estudantes, tem sido elemento legitimador da prática do professor.

Neste sentido, os professores reorganizam, reconstroem, remodelam suas práticas tornando-se autônomos e protagonistas de suas ações. Assim, os espaços socializadores, para Nóvoa (1995, p. 27)

Podem estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro da autonomia contextualizada da profissão. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

Para averiguar se as formações do PNAIC levaram em conta a prática da reflexividade, perguntou-se para as professoras: Você reorganizou alguma situação apreendida do PNAIC enquanto OE para a sua turma?

As respostas se mesclaram aos períodos em que as professoras foram cursistas e OE. Isso se deve ao fato de que as aprendizagens se sobrepõem umas às outras remodelando-as, não sendo possível, muitas vezes, identificar de forma estanque onde se apreendeu determinado conteúdo. Sobre isso precisamos levar em consideração alguns fatores das narrativas.

A memória, segundo Pollak (1992), organiza os fatos e acontecimentos a partir de marcos que nem sempre seguem uma ordem cronológica. Um outro fator deve-se ao que Larrosa (2002, p. 24) definiu por experiência. Para este autor, a “experiência é aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar, nos forma e transforma”.

Abrantes (2011, p.122) também considera a experiência no processo de socialização como uma parte do todo social que “depende da capacidade (e disposições) de interpretar e interpelar o social”.

Aliado aos aspectos próprios da memória e da compreensão do que vem a ser experiência, Gimeno Sacristán (1999, p. 70) afirma que a prática “é construída historicamente, já que cada ação traz consigo a marca de outras ações prévias”.

Neste entendimento, as aprendizagens foram para Mônica, Valéria e Alice um disparador para reorganização de suas práticas.

Elas relataram que apesar dos estudos das formações do PNAIC serem direcionados aos três anos iniciais da alfabetização, as possibilidades didáticas para a aprendizagem podem ser colocadas em prática em qualquer etapa de ensino, desde que adaptadas aos níveis de desenvolvimento cognitivo de cada criança.

O PNAIC, com o caderno “A heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades” (BRASIL, 2012c) trazia estudos que consideravam a heterogeneidade como um fenômeno intrínseco aos processos educativos. Mais do que entender essa discussão teoricamente, elas transcreveram isso em suas práticas.

Alice diz que trouxe do PNAIC o hábito de fazer as sondagens de escritas⁵⁹ com seus estudantes do 1º ano para que, em seguida realizasse o

⁵⁹ Estas sondagens referem-se à Teoria da Psicogênese de Emília Ferreira e Ana Teberosky sobre os processos e as formas pelos quais as crianças aprendem a ler e escrever. Esta teoria

planejamento de acordo com os níveis de dificuldades deles, ou seja atendendo a heterogeneidade de sua turma.

Esta prática possibilitou ampliar os modos de considerar a heterogeneidade para outros anos. Alice explica como faz isso:

Eu trabalho com 4º ano como corregente, então as professoras elaboram as atividades de Língua Portuguesa e mandam para nós e nós pegamos essas mesmas atividades e pensamos nessas crianças que têm dificuldade e variamos. Por exemplo, ao invés de pedirmos um texto, elas fazem uma frase ou ainda escrevem palavras, para outras vamos entregar caça-palavras, cruzadinhas, formar palavras a partir de outras palavras e isso eu uso muito atualmente e o PNAIC ajudou para que isso acabasse fazendo parte dessa minha prática e lá também quando eu fui orientadora via muitas coisas que ajudaram a melhorar a minha prática enquanto a professora alfabetizadora (OE- Alice).

A fim de confirmar essa aprendizagem, uma nova questão foi posta pela entrevistadora: Então o PNAIC não serviu só enquanto você era professora de alfabetização? E rapidamente Alice confirmou dizendo:

Não, ele me serve ainda hoje que eu estou no ciclo II⁶⁰. No 4º ano ainda tem crianças que precisam ser alfabetizadas, que estão em diferentes níveis de escrita e leitura, não têm compreensão do que leem. Então tem muitas coisas que a gente ainda usa, acredito que até do 5º ano ao ensino médio a gente ainda precisa fazer adequações metodológicas.

Mônica, também fez esse movimento de traspor estas práticas para outros anos, segundo ela: “muitos jogos eu adaptei para o ciclo II. Se eram com palavras simples, eu os fazia com palavras mais complexas”.

Valéria expressa esta transposição dos conhecimentos do PNAIC ao lamentar o ensino remoto, pois presencialmente poderia trabalhar os problemas matemáticos com seu 7º ano⁶¹ a partir de contextos do cotidiano, que segundo ela, foi melhor esclarecido, nas formações que ministrava. Nesta lógica, o PNAIC também se configurou para Valéria como um espaço de remodelagem de aprendizagens.

A sistematização de atividades de consciência fonológica também foi ampliada por Mônica:

foi implementada nas ações do PNAIC para direcionar o planejamento de atividades diversificadas e diferenciadas em Língua Portuguesa.

⁶⁰ Ciclo I: 1º, 2º e 3º anos; Ciclo II, 4º e 5º anos. Isso ocorre desde 1999, com a implantação dos ciclos de aprendizagem no município.

⁶¹ Valéria também tem vínculo empregatício com o sistema estadual de educação e trabalha com os 7º anos do Ensino Fundamental II.

Não é porque eles estão no 4º ou 5º ano que a gente tem que deixar de lado (consciência fonológica), ainda precisa trabalhar muitas questões da escrita, ainda tem muita coisa para eles aprenderem [...] então com o PNAIC eu consegui base, muitas vezes para vencer as lacunas do ciclo II, porque o 4º ano, eles vêm com muitas lacunas de alfabetização.

Para Simone, as caixas de livros disponibilizados às crianças, como uma das ações do PNAIC, contribuíram para melhoria da sua prática, pois ela como uma contadora de histórias nata, trazia esporadicamente os seus livros para que os estudantes tivessem acesso a livros bons, já que a escola não dispunha desse material literário de boa qualidade. Então ela pontua “os livros dispostos para as crianças” da caixa de livros do PNAIC como um elemento que a ajudou a aperfeiçoar sua prática, pois cita que na sua concepção de leitora e nas orientações do PNAIC, a leitura deve ser um componente obrigatório na rotina com as crianças.

O componente curricular de Geografia também entrou no rol de práticas aperfeiçoadas por Simone:

Eu lembro que sempre me incomodou muito fazer a aula de geografia para chegar na planta baixa, fazer a maquete da sala de aula, com aquelas caixinhas de fósforo, aí eu não aguentava mais (com tom de cansada de fazer de modo repetitivo esta prática) e eu não conseguia mais pensar em outra possibilidade e depois eu lembro de uma formação que ficou marcada isso para mim, fazer um desenho no pátio, fazer um desenho no chão, eles utilizarem o corpo como localização dessa planta baixa, não só olhar aquela maquete, mas interagir de uma forma diferente, então eu falei “nossa como nunca pensei nisso antes!”

Estes novos modos de fazer a prática docente perpassam pela dinamicidade necessária para que as aprendizagens no adulto professor se efetivem. Sobre isso, Nóvoa (1995, p. 28) afirma que a formação dos professores, além de ser um processo de investigação que esteja vinculado às práticas educativas, também precisa passar pela “experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização”.

4.6.3 Aprendizagens da função de orientadoras de estudos

Para Vaillant e Marcelo Garcia (2012, p. 41-42) “é a reflexão sobre a experiência que permite que possamos aprender novos conhecimentos e práticas”.

O PNAIC é tomado nesta pesquisa como uma instância socializadora a partir da constatação de Santos (2016, p.171). Segundo a autora a “formação continuada,

PNAIC, é um agente de socialização profissional e contribui para a transformação da prática pedagógica das professoras alfabetizadoras”.

Entretanto, o modo com que os professores alfabetizadores da pesquisa de Santos (2016) vivenciaram os momentos formativos do PNAIC se diferem da forma com que os OE experimentaram este processo, pelo fato de que as funções e atribuições de cada um dos agentes envolvidos nessa cadeia de formação se diferenciavam.

Entre as características das funções dos OEs, residia uma carga horária de estudos ampliada, eles também deveriam organizar as formações para os professores alfabetizadores cursistas a partir dos estudos realizados na IES e a ter a postura de ouvinte e mediadores dos saberes que eram compartilhados pelos professores alfabetizadores nos momentos de formação. Por estes motivos, acredita-se que o PNAIC oportunizou experiências muito singulares a estes agentes.

A socialização de saberes era um dos princípios que norteavam as ações formativas do PNAIC, seja por meio de apresentações, relatos, discussões das situações problemáticas que surgiam sobre o processo de alfabetização ou ainda nos relatórios que cada professor cursista deveria fazer.

Ressalta-se o quanto a escuta, a reflexão e a partilha de saberes são importantes para a formação docente (Nóvoa, 1995) o que implica em conhecimentos construídos a partir das experiências problematizadoras próximas do dia a dia da sala de aula.

Este elemento surgiu como um fator importante para o processo de socialização das professoras participantes desta pesquisa e segundo elas, eles aconteciam em dois momentos.

Um deles era após a formação com a IES, no momento destinado para organizar as formações que ministrariam para os professores alfabetizadores, juntos revisitavam os conteúdos, reorganizam as formações, ampliavam os estudos e alinhavam as ações formativas entre as OEs de cada NRE.

Mônica relata a importância desse momento. Em um dos estudos sobre a necessidade de diversificar os gêneros textuais nos planejamentos de Língua Portuguesa, mais especificamente no que se referia ao gênero textual não verbal, se deparou com uma situação interessante. Segundo ela, tinha certa resistência em usar esse tipo de gênero em sala de aula, mas os estudos sobre a importância deles no processo de aprendizagem das crianças, a fez perceber que iria falar sobre isso com

os professores, mas não os incluía em sua prática. Seu relato confirma isso: *“nossa eu estou aqui elaborando para passar isso para as meninas e não coloco isso na minha prática”*.

Esta situação pode ser um bom exemplo do que Valéria falou para definir o PNAIC. Segundo ela: *“O curso, ele inquieta muito com as práticas, ele inquieta muito todo profissional”*.

Simone coloca o quanto estes momentos contribuíram para se sentir mais segura ao falar com os professores:

A gente teve mais informação do que as professoras, né? E para eu me sentir segura para falar de um determinado tema com trinta e poucos professores da minha turma, as discussões anteriores foram fundamentais, me ajudaram a olhar a questão do raciocínio matemático de uma forma bem diferente.

Alice destaca que entre a dinâmica de baixar música, vídeo, selecionar material que iam usar na formação, tinham que *“adequar bem as atividades para a realidade das nossas professoras alfabetizadoras, das nossas turmas”*.

Mônica se preocupava em exemplificar a teoria que ia estudar com os professores e em dinamizar os momentos de formação:

E eu gostava de trazer exemplos, no texto sobre a arte contemporânea, porque um dos cadernos que a gente trabalhou foi de Arte, eu trazia a prática de arte para elas se embasarem, porque a maioria era professora regente de turma, não eram professores de área, de Arte ou de Educação Física por exemplo, então eu trazia como trabalhar a Arte durante o processo de alfabetização.

Um outro momento em que a troca de saberes se constituiu como um espaço formativo para as professoras pesquisadas, aconteceu quando as professoras alfabetizadoras socializavam suas práticas nas formações ou ainda através dos relatórios finais, os quais deveriam ser lidos pelas OEs.

As formações do PNAIC eram estruturadas nas discussões de situações problemáticas de sala de aula e demandavam atividades que os professores deveriam desenvolver com suas turmas e levar para reflexão nos encontros posteriores. Alice fala sobre essa dinâmica:

As professoras faziam (as atividades) com as crianças e acabavam me mandando para corrigir e muitas atividades eu falava: “Nossa que interessante não tinha pensado nisso” ou “vou fazer isso pra a minha realidade também” (de sua turma do 1º ano), então teve muito aprendizado.

E conclui dizendo que esta prática foi um elemento importante para formação das professoras e dos orientadores de estudos.

O PNAIC foi muito rico! Com troca de ideias e experiências entre nós, porque tinha um momento que eu passava para elas o conteúdo programático e depois tinham as atividades práticas que elas faziam em grupos ou em duplas e tinham que apresentar para o grande grupo

Mônica também valoriza e reconhece a importância desse momento com as professoras alfabetizadoras e como isso refletiu no seu desenvolvimento profissional:

A troca de experiências que eu tinha com as cursistas, elas traziam muito do trabalho delas, principalmente quando elas faziam os relatórios, as atividades a distância e eu lia e eu dizia “Nossa porque não colocar em prática na minha turma também? Vamos testar”.

Além desses elementos, cada uma delas relatara outras situações dos momentos de estudos e com as professoras no curso do PNAIC. A aprendizagem matemática foi o componente que se destacou para Simone e Valéria.

Como Simone se diz ser das linguagens, ela afirma que o ano que atuou como OE, foi quando compreendeu algumas situações voltadas para matemática. Segundo ela, *“achei que foi uma das áreas que mais aprendi no sentido de identificar coisas que eu fiz, como identificar muitas coisas que eu não fiz”.*

Isso se deve, em parte pela particularidade da função, como ela afirma,

Quando eu estava como orientadora, a gente passava três dias estudando e discutindo mais profundamente as temáticas que iríamos passar para os professores e quando chegou a parte da matemática, para mim fez mais sentido, porque eu estava ali realmente, bem focada, com tempo para isso.

A prática da caixa matemática também foi um novo aprendizado do período que foi OE: “eu não nunca tinha pensado nessa possibilidade, de fazer algo especificamente para matemática”.

Ela complementa dizendo:

A matemática trouxe possibilidades diferentes, que eu acho que aí eu tinha uma falha, porque eu sempre gostei de trazer jogos, mas acabava que eu estava explorando o jogo da mesma forma e o PNAIC me mostrou outras formas de utilizar o jogo, então acho que isso para mim, abriu esse leque, mas para além da matemática.

Valéria, apesar de ter se graduado em matemática, destaca que aprendeu no PNAIC a fazer “o link de um jogo com as possibilidades de explorá-lo com os conceitos

matemáticos”. Ela complementa “*eu mesma já havia trabalhado o jogo na sala de aula e não soube trabalhar, mesmo tendo a formação em matemática*”. E continua listando outras aprendizagens, como os problemas matemáticos e os materiais manipuláveis em matemática. Segundo ela:

Então o PNAIC vem extrair do cotidiano, vem elaborar estes problemas e usa os jogos como atrativo, para despertar o interesse da criança e daqueles jogos vão trabalhando os conteúdos matemáticos e assim eles vão se desenvolvendo matematicamente. O PNAIC para o meu desenvolvimento profissional, vem me ensinar a trabalhar com esse material manipulável, ele acrescentou muito, ficou!

Alice aponta a reflexão teórica sobre a interdisciplinaridade como aprendizagem que aprofundou e fortaleceu as leituras que ela tinha sobre este conceito.

Nós professores sabemos da importância da interdisciplinaridade para a educação e para o ensino-aprendizagem, mas ali eu pude ler, tivemos muitas leituras, o PNAIC mostrou na prática como você fazia essa interdisciplinaridade [...] nós tínhamos algumas lacunas (dificuldade), em como relacionar a Língua Portuguesa com a Matemática, perceber que a Arte está em todas as disciplinas, então teve muitas coisas que me ajudou a melhorar no meu planejamento e também na minha prática, principalmente sobre esse tema da interdisciplinaridade que foi o PNAIC 2016.

A função de OE tinha entre as atribuições auxiliar os professores em suas dificuldades. Alice conta como a relação professor-formadora favoreceu aprendizagens para ela, pois quando percebia que um professor estava com dificuldade, ia buscar “*conhecimentos ou revisar algumas práticas que eu fazia enquanto professora para ajudar minhas colegas e nisso eu acabei vivendo o desafio do outro lado (de formadora)*”.

Neste sentido, a coletividade e a troca com as professoras cursistas foram dimensões importantes para o desenvolvimento profissional das quatro professoras.

As pesquisas que Züge (2015) e Silva (2015) que também se dedicaram a investigar as aprendizagens dos OE, identificaram a troca de saberes como elemento que contribuiu para formação desses agentes, vindo ao encontro do que Nóvoa (1995, p. 27) aponta, como importante elemento, pois as “práticas de formação que tomem como referência as *dimensões coletivas* contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores”.

4.6.4 Facetas socializadoras decorrentes da função de OE

Facetas socializadoras foi o termo mais adequado que encontramos para denominar as aprendizagens que a função de orientadoras de estudos trouxe para a constituição docente das professoras pesquisadas. Não se refere aos conteúdos e práticas metodológicas diretamente estudados no PNAIC, mas sim, nuances que vieram a compor seus modos de ser professoras, independentemente da etapa ou função que atuem.

Para entendermos os momentos de formação do PNAIC como uma instância socializadora, buscamos em Setton (2016, p. 35) a especificidade das relações destes espaços. Segundo ela,

Embora se saiba que no contexto moderno cada uma das instâncias formadoras desenvolva campos específicos de atuação, lógicas, valores éticos e morais distintos, considera-se ainda que são os próprios indivíduos que tecem as redes de sentido que os unificam em suas experiências de socialização.

Para Nóvoa (1995), os professores devem ser produtores dos conhecimentos necessários para a docência. A partir das afirmações de Nóvoa (1995) e de Setton (2016) entende-se que o saber escolar precisa ser concebido pelo professor como um processo de socialização em que o agente participa da construção social.

Assim, quando os espaços de formação continuada são tomados como uma instância socializadora, a “reciprocidade simbólica realizada no processo de socialização permite revelar as práticas ou estratégias educativas concretas, ocultas e ou difusas” (SETTON, 2016, p. 37).

Diante da limitação de se produzir dados empíricos (com a exclusão da observação dos passos metodológicos), teve-se como elementos de análise somente as narrativas das quatro professoras.

Contudo, seus relatos nos deram indícios de que, sim, o PNAIC inscreveu nelas transformações em seus modos de ser professoras.

Segurança, autonomia e autoria docente foram as facetas socializadoras identificadas em suas falas, além de reconhecimento do PNAIC como uma instância socializadora que foi preponderante para ampliar seus modos de ver o processo de ensinar e aprender, conhecimentos característicos da profissão.

a) Segurança

Aprender a ensinar é também um processo complexo que envolve fatores afetivos, cognitivos, éticos, de desempenho, dentre outros (MIZUKAMI, 2002, p. 49)

Na função de formador de professores, reside aspectos que os move as instâncias socializadoras institucionais “constituídas historicamente e que carregam uma dimensão cultural e simbólica estruturante da atividade desses sujeitos nesses espaços” (AMBROSETTI e CALIL, 2016, p. 215).

Estes efeitos foram sentidos por Simone ao relatar mais de uma vez o quanto se preparava antes de ir para as formações com os professores alfabetizadores, pois sentia insegurança e o peso da responsabilidade. Segundo ela:

Querendo ou não, você dar um curso para professores, é uma responsabilidade muito grande, além de ser professor, às vezes, com bagagem de anos de experiência, você sabe que está formando ou fazendo uma formação para quem vai formar outras pessoas, é muito tenso e existe uma insegurança no sentido de falar “nossa! Eu vou falar com esses professores sobre determinado assunto que é um pouco mais delicado.

Para sanar esta dificuldade, ela encontrou nos cadernos do PNAIC relatos de práticas que a ajudaram a perceber que suas práticas já estavam bem embasadas teoricamente e isso deu a ela a segurança que precisava.

Ali (nos relatos de experiência dos cadernos do PNAIC) eu consegui identificar que já era algo que eu já tinha como prática. Assim, torna algo até mais fácil para você falar na hora de dar o curso, porque quando você entende que você já faz isso, você acaba falando de uma maneira mais tranquila, mais clara e natural.

b) Autonomia e autoria docente

Entre os pilares da formação do PNAIC, estava o compromisso de “conceber o professor como sujeito inventivo e produtivo, que possui identidade própria e autonomia, como construtor e (re)construtor de suas práticas e não mero reproduzidor de orientações oficiais” (BRASIL, 1012b. p. 20).

O fazer docente é desafiado constantemente a tomadas de decisões coerentes, com isso o professor recria, refaz e reelabora suas decisões como respostas aos dilemas cotidianos do interior da sala de aula.

A autonomia, não é solidão, mas sim a capacidade de recriar práticas em práticas autorais com base nos conhecimentos teóricos necessários para a função.

Estas facetas foram observadas nos relatos de Alice e de Mônica, pois elas colocam em prática conceitos teóricos e encaminhamentos que o PNAIC trouxe para o processo de alfabetização em suas turmas de 4º e 5º anos. Tanto a escolha do gênero textual para cada faixa etária, as adaptações de jogos para o ciclo II e as atividades adaptadas para os estudantes com dificuldades, foram elementos que se inscreveram em suas práticas.

Mônica confirma isso ao dizer: *“Então o PNAIC que me fez repensar que essa alfabetização é contínua, que ela não finaliza no 3º ano”*.

As facetas socializadoras identificadas para uma ou outra professora foram engendradas a partir da “força formadora do *habitus*” (BOURDIEU, 1998, p. 345), ou seja, das disposições que foram incorporadas a partir de seus processos de socialização.

c) Reconhecimento do PNAIC enquanto instância

O PNAIC analisado como uma instância socializadora, ou seja, como um espaço plural, de múltiplas relações sociais e produtor de experiências singulares para os que dele fizeram parte, também foi reconhecido pelas professoras.

Diante disso, cada uma das professoras relataram as percepções que foram formadas a partir das estruturas estruturadas de suas trajetórias sociais.

Simone disse que os conhecimentos que teve *“tem a ver com formação continuada, que é a base de tudo, mas o PNAIC especificamente, me trouxe esses olhares para além daquilo que já fazia”*. A professora afirma que conseguiu ampliar as formas de trabalhar alguns conteúdos de geografia e inserir em seus *habitus* o uso do material manipulável da caixa matemática.

Valéria foi a única que destacou as dificuldades de ser OE (resistência para mudança de prática dos professores), contudo, este não foi um elemento que definiu os momentos de formação do PNAIC, pois a intensidade com que as formações aconteciam proporcionaram a ela um capital cultural que a transformou como professora. Suas palavras foram: *“Foi um curso extremamente puxado, profundo, de muito conhecimento, de muito valor em termos de aprendizado, em termos de ajuda profissional, eu considero assim que se não foi o melhor, foi um dos melhores”*. E conclui: *“o PNAIC te forma professor com um todo”*.

Para Mônica, o PNAIC reverberou no seu *“amadurecimento profissional, o modo de eu ver meu estudante sendo alfabetizado, me tornou mais sensível em relação a essa prática”*, tanto que a temática sobre alfabetização, foi tema do seu mestrado profissional em seguida.

E Alice define o PNAIC como um espaço socializador que considerou as circunstâncias de sala de aula, os saberes docentes e as trajetórias de vida, ao dizer: *“eu acredito que a gente não formava ninguém, a gente contribuía muito para a formação dessas professoras e elas contribuía muito para a nossa formação também!”*, ou seja, para ela os momentos formativos eram constituídos de trocas de saberes e eram estes que contribuía para a formação de cada um dos professores alfabetizadores e dela enquanto OE.

Os relatos finais das quatro professoras indicam que o PNAIC contribuiu para os seus processos de socialização e desenvolvimento profissional, ou seja, enquanto elas formaram, elas também se formaram.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa integrou a noção de socialização aos estudos sobre o conceito de Desenvolvimento Profissional Docente como um conjunto de ferramentas analíticas possíveis para entender as diferentes dimensões da constituição e formação docente.

Com a intenção de contribuir com os estudos que procuram entender a formação dos professores, esta pesquisa teve como participantes quatro professoras que foram orientadoras de estudos do PNAIC e ao mesmo tempo atuavam em turmas de alfabetização.

O problema de pesquisa que norteou este trabalho foi: Quais aprendizagens foram mobilizadas, apreendidas e/ou remodeladas no exercício da função de orientadoras de estudos do PNAIC concomitantemente ao exercício da docência em turmas de alfabetização? Ou em outras palavras, quais aprendizagens a função enquanto orientadora de estudos do PNAIC proporcionou para profissionais que exerceram essa função de forma concomitante ao exercício de professoras alfabetizadoras?

O percurso metodológico foi guiado por alguns objetivos. O geral, foi assim definido: compreender quais aprendizagens foram mobilizadas, apreendidas e/ou remodeladas no exercício da função de orientadoras de estudos do PNAIC concomitantemente ao exercício da docência em turmas de alfabetização.

Os objetivos específicos, que ajudaram a direcionar a composição do texto e fundamentar as análises, foram: situar o contexto histórico da formação continuada para professores alfabetizadores em âmbito federal e os determinantes que culminaram no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC; apresentar a proposição teórico-metodológica adotada por esta pesquisa sobre o processo de constituição da docência; caracterizar o perfil das professoras participantes da pesquisa, destacando elementos da escolarização, trajetória social e carreira profissional que contribuíram para o envolvimento com a temática sobre alfabetização e a participação no PNAIC como orientadoras de estudos; identificar, nas vozes das docentes selecionadas para a pesquisa, as aprendizagens relacionadas às temáticas discutidas no PNAIC, além de outras facetas que foram incorporadas no processo de socialização e Desenvolvimento Profissional Docente; detectar se o exercício da

função de OE trouxe um capital social, cultural e simbólico para as quatro professoras pesquisadas.

A pesquisa se baseou nas narrativas produzidas por meio de entrevistas *on-line* com as professoras pesquisadas e teve o método a Análise de Conteúdo de Bardin (2016) e Franco (2005) como um meio para identificar os eixos analíticos.

A formação de professores foi investigada nesta dissertação como um campo fértil para pesquisas que buscam identificar e considerar as diferentes dimensões nas quais os professores estão envolvidos cotidianamente e que interferem nos modos como se tornam professores. As aprendizagens decorrentes desse contexto se inscrevem nas práticas e concepções educativas, nas formas como administram os conflitos próprios da profissão e, principalmente, na maneira com que irão incorporar os conteúdos necessários para desempenhar a função de professor.

O PNAIC foi um programa de formação para todos os professores alfabetizadores que atuavam em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental de todas redes públicas do Brasil nos anos de 2012 a 2017 e é concebido nesta pesquisa como uma instância socializadora.

Esse programa tinha como meta alfabetizar as crianças até os oito anos de idade e para isso contava com um conjunto de ações apoiado em eixos de atuação e entre eles estavam a formação dos professores alfabetizadores.

Esta formação acontecia numa rede de formação que se estruturava em Instituições de Educação Superior selecionados pelo MEC em todas as regiões do Brasil. Tais universidades formavam os OE, que deveriam formar os professores alfabetizadores de seus municípios.

Infelizmente o PNAIC se estabeleceu como um plano de governo que foi rapidamente enfraquecido com o golpe de 2016, tendo seu fim em 2017. Destaca-se ainda, a forte ruptura que a Política Nacional de Alfabetização, instaurada em 2019, causou ao enfatizar o método fônico como solução para os problemas do analfabetismo no Brasil. Defesa esta que apaga toda história de construção do conhecimento que se constituiu ao longo de quase trinta anos de ações de formação docente para compreender o processo de alfabetização na perspectiva do letramento.

A incursão teórica de análise do processo de formação docente desta pesquisa se fundamentou na triangulação dos conceitos de Desenvolvimento Profissional Docente, na Noção de Socialização e nos conceitos de Bourdieu de *habitus*, campo e capital que respaldassem a noção de trajetória social como uma

forma de encontrar nuances de disposições inscritas nas narrativas de cada uma das professoras pesquisadas, como resultado da experiência de, ao mesmo tempo, ser orientadora de estudos do PNAIC e professora alfabetizadora.

Para isso, buscou-se em estudiosos como Marcelo Garcia, Nóvoa, Day, Gatti, entre outros, que defendem que as aprendizagens dos professores acontecem num processo contínuo de desenvolvimento profissional; na noção de socialização defendida por Setton, Abrantes, Berthelot e Lüdke como uma ferramenta que analisa a constituição dos agentes pelas suas participações em instâncias socializadoras; e, por fim, nos conceitos de *habitus*, campo e capital do sociólogo *Pierre Bourdieu*, o respaldo teórico da presente análise que teve cunho qualitativo.

Ao caracterizar o perfil das professoras participantes da pesquisa, destacou-se elementos da escolarização, da trajetória social e da carreira profissional que contribuíram para o envolvimento com a temática sobre alfabetização e, conseqüentemente, para o aceite na participação no PNAIC como orientadoras de estudos.

Esta posição trouxe a elas um capital social, cultural e simbólico que contribuiu para aprendizagens relacionadas às temáticas discutidas no PNAIC, como a organização do espaço da sala de aula num ambiente alfabetizador, a compreensão dos gêneros textuais para o processo de alfabetização e letramento, os jogos e os problemas matemáticos como elementos importantes para o desenvolvimento do raciocínio lógico e outras possibilidades de trabalho com os demais componentes curriculares, principalmente Geografia.

Todavia, as narrativas evidenciaram outras facetas que foram incorporadas no processo de socialização e Desenvolvimento Profissional Docente das professoras no exercício da dupla função (ser professora e ser formadora) que se manifestou em segurança, autonomia, autoria docente e reconhecimento de que as formações continuadas se constituíram como instâncias socializadoras que as formou como um todo.

Diante do que se obteve de respostas nas narrativas das quatro professoras, pode-se afirmar que o PNAIC foi um programa de formação continuada que contribuiu:

Para compreensão de concepções relacionadas à criança que frequenta os três primeiros anos do ensino fundamental;

Para a incorporação de práticas que foram apreendidas e/ou remodeladas a partir de disposições de um capital cultural, ou seja, práticas que vieram a contribuir com um reforço de *habitus* docente já existente;

E outras aprendizagens decorrentes das facetas socializadoras que a experiência de participação no PNAIC trouxe à constituição docente, tornando as quatro professoras mais autônomas e autoras do seu trabalho docente.

Nesta trajetória de produção de dados, evidenciou-se algumas lacunas ocasionada pela exclusão do passo metodológico da observação em sala de aula, devido ao interrompimento das aulas presenciais pela pandemia do Covid-19 nos anos de 2020 e 2021, pois seria nesta etapa que se observaria a relação professora-estudantes, onde há a efetivação do planejamento e se sobressai os modos nos quais cada professora administra as situações e os conflitos do dia a dia. Esta etapa metodológica evidenciaria um campo fértil de relações e outros eixos de análise poderiam ser identificados para complementar o que esta pesquisa se propôs a investigar.

Outra possibilidade seria incluir nas análises das narrativas e observações as funções e atribuições nas quais as professoras perpassaram na função de OE e de professora alfabetizadora, pois elas inscrevem responsabilidades, pontos de vista e aprendizagens diferentes que precisam ser consideradas quando se propõem a identificar facetas de um processo de socialização que as funções e os momentos formativos possam ter contribuído para a formação docente.

Diante da complexidade de relações que se estabelecem numa instância socializadora, os *cadernos pedagógicos de apoio ao professor* chamaram a atenção e poderão ser objeto de análise futura, pois estes trazem exemplos de atividades que fazem relação com a teoria impressa nele e foi a partir desses exemplos que uma das professoras se sentiu mais segura para falar dos conteúdos aos professores alfabetizadores.

Neste sentido, estes cadernos e outros materiais pedagógicos e didáticos produzidos pelas instâncias formadoras de modo em geral podem se constituir material de análise para uma futura pesquisa, que teria como objetivo investigar os impactos desses materiais na socialização docente.

Por fim, conclui-se que a articulação entre os conceitos de socialização e de *habitus*, campo e capital de Bourdieu como complementares a outras categorias que

já fazem parte do campo de investigação da formação docente (DPD, por exemplo), é potente para subsidiar políticas e programas de formação continuada na elaboração de princípios e ações formativas que considerem a trajetória social dos professores e as formas como incorporam seus modos de ser professor. Tal articulação pode conduzir a programas de formação continuada que favoreçam a autonomia, autoria, a pesquisa e o papel reflexivo, dimensões importantes para a melhoria do fazer pedagógico no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, P. Para uma teoria da socialização. **Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, v. 21, 2011. Disponível em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/view/2229>. Acesso em: 23 abr. 2021.
- ALMEIDA, F. C. G. "**O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no município de Barra do Corda (MA): Reflexões sobre a formação docente**". 2019. Dissertação (Mestrado) – Curso de Ensino, Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado, 26 nov. 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10737/2881>. Acesso em: 30 fev. 2021.
- AMBROSETTI, N. B; CALIL, A. M. G. C. **Constituindo-se formador no processo de formar futuros professores**. In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (org.). *Práticas Inovadoras na formação de professores*. Campinas: Papiros, 2016.
- ANDRADE, P. Agência e Estrutura: O conhecimento praxiológico em Pierre Bourdieu. **Estudos de Sociologia**, v. 2, n. 12, p. 97-118, 2007.
- ANDRÉ, M. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 1, n. 1, p. 41-56, 2009.
- ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, v. 33, n. 3, p. 174-181, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84816931002.pdf>
- ANDRÉ, M. (org.). *Práticas inovadoras na formação de professores*. Campinas: Papiros, 2016.
- ÁVILA, C. C. **Contribuições do pacto nacional pela alfabetização na idade certa na formação de professores para atuar na perspectiva da educação inclusiva**. 2018. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.
- AZEVEDO, S. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, O. A. (et. al.). **Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais**. Rio de Janeiro: FASE, 2003.
- BAKHTIN. M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BARBOSA, M. C. S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1059-1083, out. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300020>. Acesso em: 10 ago. 2021.

BARDIN, L. (2010). **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70.

BARROS, C.C.M. **A compreensão de alfabetização nos programas de formação continuada para alfabetizadores e a política nacional de alfabetização: concepções e rupturas**. Disponível em: http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/ppr/paper/viewFile/1072/718 Acesso em: 15 ago. 2021.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. Trad.: GUARESCHI, P. A. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BERGER, P. L; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Petrópolis: Editora Vozes, 1978.

BERTHELOT, J.-M. Pour un bilan de la sociologie de l'éducation. *In: COLLOQUE DE TOULOUSE*, 1988. Anais [...]. Toulouse, 1988.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994. cap. 1 e 2, p. 48-52.

BORGES, M.C. *et al.* Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 11, n. 42, p. 94-112, 2011.

BOLÍVAR, A. (Org.). (2002). Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola (Gilson César Cardoso de Souza, trad.). Bauru, SP: Edusc, 2002.

BOURDIEU, P. Estruturas, *habitus*, práticas. *In: BOURDIEU, P. O senso prático*. 1. ed. brasileira. Petrópolis: Vozes, 1980. Tradução: FERREIRA, M. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 86-107.

_____. **Esboço de uma teoria da prática**. *In: ORTIZ, R. (org.). Pierre Bourdieu: sociologia*. São Paulo: Ática, 1983a. p. 46-81.

_____. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983b.

_____. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

_____. Os três estados do capital cultural. *In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). Escritos de educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **Meditações pascalianas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. **A dominação masculina**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998\2003a

_____. História reificada e incorporada. *In: BOURDIEU, P. O poder simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003b. p. 75-106.

_____. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína e FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos e abusos da história oral**. (8ª edição) Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006, p. 183-191.

_____. O espaço social e suas transformações. In: BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre: ZOUK, 2007a. p. 95-161.

_____. Compreender. In: **A Miséria do Mundo**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007b. pp. 693-713.

_____. Os três estados do capital cultural. In: _____, P. **Escritos de Educação** / Maria Alice e Afrânio Catani (organizadores) – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, 16ª edição. pp. 79-88.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF: Imprensa Nacional, n. 191-A, 5 out. 1988.

_____. **Censo demográfico de 1991**. Brasília, DF: IBGE, 1991. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv22894.pdf>. Acesso em: 13 set. 2020.

_____. **LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Federal 9394, de 20 de Dezembro de 1996. Brasília, 2009.

_____. Secretaria do Ensino Fundamental. 1997. **Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa**. Brasília: MEC.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Programa de desenvolvimento profissional continuado: alfabetização. Módulo Alfabetizar com textos**. Brasília: A Secretaria, 1999.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental – **Programa de Formação de Professores, PROFA – Apresentação**. Brasília, 2001.

_____. Toda criança aprendendo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, 2003, v. 84, n. 206/207/208, 197-201, jan./dez.

_____. Lei nº 11.274, 6 de fev. de 2006 que estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional, dispendo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/lei/l11274.html . Acesso em: 17 abr. 2021.

_____. PRALER: **Programa de apoio a leitura e escrita. Guia Geral**. Fundescola. Secretaria de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília, 2007a.

_____. **Programa Gestão da Aprendizagem Escolar. GESTAR I. Guia Geral**. Brasília: FNDE/MEC, 2007b.

_____. **Pró-Letramento Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. Guia Geral.** Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2008.

_____. **Censo demográfico de 2010.** Brasília, DF: IBGE, 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 29 março de 2021.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa** – Caderno de apresentação. Brasília: 2012a. Acesso em: 17 de jul. 2020.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa** – Formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: 2012b. Acesso em: 12 de jun. 2010.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades.** Ano 02, unidade 07 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012c. 48 p.

_____. Ministério da Educação. **Manual do pacto: Pacto pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece.** Brasília, DF, 2012d.

_____. **Portaria nº 1.458**, de 14 de dezembro de 2012. Define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, na forma do art. 2º, inciso I, da Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012e.) Disponível em: http://www.lex.com.br/legis_24064036_PORTARIA_N_1458_DE_14_DE_DEZEMBRO_DE_2012.aspx . Acesso em: 15 de jul. de 2020.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Caderno 01. Organização do Trabalho Pedagógico:** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2014a.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Apresentação (Matemática).** Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Ministério da Educação. – Brasília: MEC, SEB, 2014b.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Ministério da Educação. Caderno de Apresentação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015.

_____. **PNAIC em Ação 2016.** Documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2016. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/documento_orientador_2016.pdf . Acesso em: 12 jul. 2021.

_____. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Documento Orientador 2017**. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/documento-orientador-2017>. Acesso em: 12 jul. 2021.

_____. Ação Educativa. **PNA: Política Nacional de Alfabetização**/Secretaria de Alfabetização. – Brasília: MEC, SEALF, 2019.

_____. **Orientações para a apreciação de pesquisas de Ciências Humanas e Sociais nos CEPs durante a pandemia provocada pelo coronavírus SARS-COV-2 (COVID-19)**. CONEP, 2020. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/CARTAS/Comunicado05-06-2020SEI-MS0015188696CHS.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2021.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2020**: resumo técnico [recurso eletrônico] – Brasília: Inep, 2021a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 20 ago. 2021.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2019 [recurso eletrônico]**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021b.

CARNOY, M. **Razões para investir em Educação Básica**. Brasília: UNICEF/MEC, 1992.

CARVALHO, M. R. V. **Perfil do professor da educação básica** / Maria Regina Viveiros de Carvalho. – Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

CEARÁ. **Lei nº 14.026**. Cria o PAIC, de cooperação técnica e incentivo para melhoria dos indicadores de aprendizagem nos municípios cearenses e dá outras providências. Ceará, 2007.

COSTA, D. M. de V. **Concepção de alfabetização do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) do MEC**. 2004. 59 f. Monografia (Curso de Especialização Lato Sensu) – UFES, Vitória, 2004.

CUNHA, R. A. **O Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – e suas implicações na formação e na prática pedagógica do professor alfabetizador**. 2018. Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018. Disponível em: https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/6528/6/Disserta%c3%a7%c3%a3o_Ruth%20Cunha. Acesso em 15 de abril de 2021.

CURITIBA. Decreto nº 421, de 16 de março de 2020. Declara Situação de Emergência em Saúde Pública, em decorrência da infecção humana pelo novo Coronavírus (COVID 19). **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 mar. De 2020. Disponível em: <https://mid.curitiba.pr.gov.br/2020/00296738.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2021.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2001.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. 2019. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:E8XpxEOffBAJ:https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/download/7445/4808/+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em 15 jun 2021.

DOURADO, L.F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 07 mar. 2021.

EDUCAÇÃO, Todos Pela. **Olho nas Metas**, 2012. Quinto relatório.

ELIAS, N. **Introdução à sociologia**. Lisboa: Edições 70, 1980.

ENTREVISTA com Alexandre André dos Santos, servidor do INEP que teve divulgação de estudo cerceada pelo órgão. **Anped**, Rio de Janeiro, 14, mai. 2021. Disponível em: <https://anped.org.br/news/entrevista-com-alexandre-andre-dos-santos-servidor-do-inep-que-teve-divulgacao-de-estudo>. Acesso em: 01 set. 2021.

FARIA, A.A.; VECHIA, A. O Instituto Universal Brasileiro e a gênese da educação a distância no Brasil. in: SCHLESENER, Anita Helena *et al.* **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional** (Curitiba. Online). 2019. Disponível em: <https://seer.utp.br/index.php/a/article/view/415>. Acesso em: 20 mar. 2021.

FRANCO, B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2005

FERREIRA, A. T. B. e LEAL, T. F. A formação continuada de professores: enfim o que pensam e sugerem os docentes? In **Formação continuada de professores: Reflexões sobre a prática**. Recife: Editora Universitária, UFPE, 2010.

FERREIRA, L. P. **O gênero fórum de discussão online na formação continuada de orientadores de estudos do PNAIC: caracterização e potencialidades**. 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8893?show=full>. Acesso em dez. 2021.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein *et al.* **Psicogênese da língua escrita**. Artes Médicas, 1986.

FLICK, U. (2004). **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed.

_____. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed editora, 2009.

_____. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso Editora, 2013.

GALEANO, E. **Las palabras andantes**. Buenos Aires- Argentina: Catálogos S.R.L., 1993.

GATTI, B. A. **Formação Continuada de Professores: A questão psicossocial.** Cadernos de Pesquisa, n. 119, 2003. p. 191-204.

_____. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

_____. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, n. 100, p. 33-46, 2014. disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164/79909>. Acesso em 04 set. 2021.

GUEDES, R. S. Políticas e Programas de Formação Continuada no Brasil: Condução de Práticas de Leitura e Escrita das Salas de Alfabetização. **Linha Mestra**, n. 40, p. 38-47, 2020.

GIROTTI, E. Um Ponto Na Rede: O “Escola Sem Partido” no Contexto da Escola do Pensamento Único, fls. 69-76, **Ação Educativa**, 2016.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GUSSO, A. M. Língua portuguesa. In: **PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação.** Superintendência de Educação. Departamento de Educação Básica. Orientações pedagógicas para os anos iniciais: ensino fundamental de nove anos. Curitiba: SEED, 2010. p. 135-154.

HAGEMEYER, R. C. Formação e desenvolvimento profissional docente: diálogos epistemológicos e culturais. In: Org. HAGEMEYER, R.C.; DE SÁ, R.; GABARDO, C. V. **Diálogos epistemológicos e culturais.** Curitiba: W&A Editores, 2017. p.91-114.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.31-61.

IGNÁCIO, C. A. N. **Grandezas e medidas no ciclo de alfabetização: conhecimentos de profissionais da educação em processo de formação continuada.** 2016. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/22288>. Acesso em nov. 2021.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores,** Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Novos desafios da docência no século XXI: a necessidade de uma nova formação docente. In: Org. Gatti [et al]. **Por uma revolução no campo da formação de professores.** 1 ed.- São Paulo: Editora Unesp, 2015. P 75-82.

KLEIN, R. **Como está a educação no Brasil? O que fazer?** Rio de Janeiro, Cesgranrio, v.14, n.51, p.139-171, abr./jun. 2006.

KNOBLAUCH, A; LOPES, L; SANTANA, J. I. Formação de Professores e análise de Trajetórias Sociais: Possibilidades a partir de Pierre Bourdieu. **Revista Atos de Pesquisa em Educação** / Blumenau, v. 16, e9099, 2021. DOI: <https://dx.doi.org/10.7867/1809-0354202116e9099>.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In.: **Revista Brasileira da Educação**. Nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr, Rio de Janeiro: ANPED, 2002. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_LARROSA_BONDIA.PDF . Acesso: 02 mar. 2022.

LEBERON, F. Capital. In: CATANI, A. M. (Org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.p. 102-103.

LINS, C. P. D. **A Função do coordenador pedagógico na implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em escolas da rede municipal de Dourados/MS (2012-2017)**. 2018. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018.

LOPES, K. C. P. *et al.* **As repercussões do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na ótica de docentes**. 2019.

LÜDKE, M. Sobre a socialização profissional de professores. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 99, p. 5-15, nov. 1996.

MACHADO, C. O. M. O professor formador do PNAIC: formação, experiência e atuação. DOUTORADO EM EDUCAÇÃO. 2019. Disponível em: <https://repositorio.uuff.br/jspui/bitstream/uuff/10006/1/lucianacastrooliveiramachado.pdf>. Acesso em 18 abr. 2021.

MACHADO, E. M. A. **Programa de formação de professores (PROFA): um ressignificar da prática docente**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2007.

MACHADO, F. S. *et al.* EMILIA FERREIRO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A ALFABETIZAÇÃO. https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc_7.pdf.

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

_____. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo – Revista das Ciências da Educação**, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009. futuro. Disponível em https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/29247/Desenvolvimento_profissional_docente.pdf?sequence=1&isAllowed=y . Acesso em: 20 jul. 2021.

MARTIN, M. S. Capital Simbólico. In: CATANI, A. M. (Org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.p. 109-112.

MEDEIROS, C. C. C. de. **A teoria sociológica de Pierre Bourdieu na produção discente dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil (1965-2004)** / Cristina Carta Cardoso de Medeiros. 2007. 366p.

_____. A formação de professores e a teoria sociológica de Pierre Bourdieu: interface possível para pesquisas em Educação. **Revista Contrapontos**, v. 9, n. 2, p. 3-16, 2009. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ctp/v09n02/v09n02a02.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2022.

MENARBINI, A. **Gestão Participativa no Ciclo de Alfabetização: uma experiência de sucesso**. 2017. 187f. Trabalho Final (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

MIZUKAMI, M. G. N. *et al.* **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EDUUFSCar, 2002.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. Editora Melhoramentos, 2012.

_____. Análise crítica da PNA (Política Nacional de Alfabetização) imposta pelo MEC através de decreto em 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 10, 2019.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização: São Paulo – 1876/1994**. São Paulo: Ed. UNESP: Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2000.

_____. **Educação e letramento**. São Paulo: Ed. UNESP, 2006.

NICOLACI, A. M. ROMÃO-DIAS, D.; DI LUCCIO, F.. Uso de entrevistas on-line no método de explicitação do discurso subjacente (MEDS). **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 22, p. 36-43, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18815253006>. Acesso em: 15 jul. 2021.

NOGUEIRA M. A.; NOGUEIRA C. M. A sociologia de Pierre Bourdieu. 2004, p, 59. Bourdieu e a educação, Belo Horizonte: **Autêntica**, 2004, cap 3 e 4.

_____. **Bourdieu e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: **Educa**, 2009. Disponível em: <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2017/04/antc3b3nio-nc3b3voa-professores-imagens-do-futuro-presente.pdf> . Acesso em: 20 mar. 2021.

_____. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, p. 1106-1133, 2017.

_____. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, v. 44, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/335763803_Os_Professores_e_a_sua_Formacao_num_Tempo_de_Metamorfose_da_Escola. Acesso em: 10 jul. 2021.

OLIVEIRA, M. A. V. **Formação Continuada na escola pública e suas relações com a organização do trabalho docente**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, 2008. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/IOMS-7RQJAN/1/disserta_o_completa_vers_o_final_aprovada_pela_banca.pdf. Acesso em: 10 de mai de 2021.

OSTI, A. *et al.* A contribuição da formação do PNAIC para a prática de professores alfabetizadores do município de Rio Claro-SP. Produção científica da Pós-Graduação da UNESP. 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/157264>. Acesso em 20 dez. 2021.

PARISOTTO, A. L. V.; OLIVEIRA, A. R. FORMAÇÃO DOCENTE: Uma reflexão sobre os princípios norteadores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa. **Revista Teias**, v. 17, n. Ed. Esp., p. 194-208, 2016.

PENNA, M. G. O. **Professor de séries iniciais do ensino fundamental em escolas públicas estaduais de São Paulo: Posições sociais e condições de trabalho**. Tese de Doutorado, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, PUC/ SP, 2007.

_____. Origem social de professores e aspectos da prática docente. **Educação**, v. 35, n. 2, 10 jul. 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84823364007.pdf>. Acesso em: 15 set. de 2021.

POLLAK, M. Memória e Identidade Social. In: **Estudos Históricos**. Vol. 05, n.10. Rio de Janeiro: FGV, 1992.

RODRIGUES, E. F.; NUNES, C. S. C. **O ideário pedagógico da formação continuada de professores: reflexões sobre a epistemologia da práxis**. 2021. Disponível em: <http://www.periodicosfaced.ufc.br/index.php/educacaoemdebate/article/view/1126>. Acesso em: 15 jun. 2021.

SCHMIDT, B; PALAZZI, A; PICCININI, C. A. Entrevistas online: potencialidades e desafios para coleta de dados no contexto da pandemia de COVID-19. **Revista Família, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social**, v. 8, n. 4, p. 960-966, 2020.

SAMBUGARI, M. R. N. Educação continuada coletivizada como espaço de investigação da socialização de professores. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 31, p. 661-678, set./dez. 2010b. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2479>. Acesso em: 05 set. 2021.

SANTOS, R. A. M.. **"Profissionalização da professora alfabetizadora na interface com a Socialização Profissional: o Programa Pacto Nacional de Alfabetização na**

Idade Certa." 2016. Disponível em:

<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/45199/R%20-%20D%20-%20REGIANE%20APARECIDA%20MACIEL%20DOS%20SANTOS.pdf?sequence=1&isAllowed=y> acesso em: 16 mai. 2021.

SÃO JOSÉ, L. **Os efeitos do pró-letramento na formação das professoras alfabetizadoras do município de Conselheiro Lafaiete**. 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br> . Acesso em: 10 jul. 2021.

SÃO PAULO. **DECRETO Nº 30.375**, DE 13 DE SETEMBRO DE 1989. *Institui o Programa de Municipalização do Ensino Oficial no Estado de São Paulo*. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1989/decreto-30375-13.09.1989.html>. Acesso em: 22 fev. 2022.

SETTON, M. G. J. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista brasileira de Educação**, p. 60-70, 2002a.

_____. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. **Educação e pesquisa**, v. 28, p. 107-116, 2002b. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:rycVd8it62EJ:https://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11659.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 20 mar. 2021.

_____. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. **Tempo social, revista de sociologia da USP**, v. 17, n. 2, p. 335-350, 2005. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:GNRiK8mfDRYJ:www.portcom.intercom.org.br/pdfs/57372845111104725378753815058398251859.pdf+&cd=3&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em 23 mar. 2021.

_____. Processos de socialização, práticas de cultura e legitimidade cultural. **Estudos de Sociologia**, v. 15, n. 28, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/2549>>. Acesso em: 17 jul 2021.

_____. A noção de socialização na sociologia contemporânea. *In: Socialização e cultura: ensaios teóricos*. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2016, cap 1, p. 15-32.

SEVERINO, A. J. Dimensão ética da investigação científica. **Práxis Educativa** (Brasil), v. 9, n. 1, p. 199-208, 2014.

SILVA, M. G. G. **Formação continuada do professor alfabetizador proposta pelo PNAIC: o papel do orientador de estudo no processo formativo**. 2015. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/17199> . Acesso em 07 set. 2021.

SOARES, M. B. **Alfabetização**. Brasília: Comped, 2000. (Série Estado do Conhecimento, n.1).

_____, M. **Letramento e escolarização**. São Paulo: Global, 2003a.

_____. A reinvenção da alfabetização. **Presença pedagógica**. v. 9, n. 52, p. 15-21, jul./ago. 2003b.

_____. **Alfabetização e letramento**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2011. 123 p.

SOARES, K. C. D. Trabalho Docente e Conhecimento. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 03/2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/91696/250016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

SOBRAL, B. O. **O pêndulo de Bourdieu: variações na operacionalização da noção de *habitus***. 2017.

TEIXEIRA, L. A; SILVA, T. Programas de Formação de Professores. Alfabetizadores: do PROFA à Política Nacional de Alfabetização – PNA. **Revista Educação e políticas em debate**. Uberlândia, v. 10, n. 2, mai./ago, p. 651-665, 2021. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/60397/32279>

TORRES, R. M. Tendências da formação docente nos anos 90. In: **Novas políticas educacionais críticas e perspectivas**. São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 1998. p. 173-187.

VAILLANT, D. **Formação de professores: estado da prática**. Rio de Janeiro: Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe, 2003. (Série PREAL Documentos, n. 25).

VAILLANT, D.; MARCELO GARCIA, C. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012. 242 p.

VALLE, I. R. **Pierre Bourdieu: uma sociologia ambiciosa da educação**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2019. 381p.

VIÉDES, S. C. A; BRITO, V. M. A política educacional de alfabetização da criança consubstanciada pelos programas, projetos e pactos: o novo ou tudo de novo? **Revista HISTEDBR On-line**, v. 15, n. 63, p. 147-171, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8641176/8683>. Acesso em: 15 de março de 2021.

WERLE, F. O. C. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação**, v. 19, p. 769-792, 2011.

ZÜGE, V. *et al.* **Professores dos anos iniciais do ensino fundamental em formação: um olhar a partir de discussões sobre o sistema de numeração decimal**

no contexto do programa pacto nacional pela alfabetização na idade certa. 2015.
Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/6760>. Acesso em 19 out. 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ELETRÔNICO

- 1- Nome completo:
- 2- Instituição que trabalha:
- 3- Há quantos anos atua como professor/a?
- 4- Qual função você exerce atualmente?
- 5- Marque o(s) ano(s) em que participou no PNAIC como Orientador/a de estudo:
 2013 2014 2015 2016 2017
- 6- Para professores de quais anos ministrou as formações no(s) ano(s) que foi Orientador/a de Estudos?
 1º ano 2º ano 3º ano
- 7- Qual/is função/ões exercia no período que foi Orientador/a de estudos?

APÊNDICE B – PAUTA-GUIA - ENTREVISTA COM PROFESSORAS

- Nome completo/ Idade/ Turma e escola em que atua em 2021.
- Formação (curso, ano de formação, nome da instituição) se fez magistério/formação docente, registrar as duas formações.
- Tem pós-graduação? Qual? Instituição?
-

TRAJETÓRIA ESCOLAR E PROFISSIONAL:

1. Fale um pouco a respeito de sua trajetória profissional.

- O que você fez antes de se tornar professora? Por quê? Como foi sua trajetória escolar?
- O que a levou a escolher essa profissão? Lembra-se de alguém ou alguma situação, ou acontecimento que a influenciou para essa tomada de decisão?

PRÁTICA/ROTINA ATUALMENTE:

2. Há quanto tempo atua em turmas de alfabetização? Como você chegou nas turmas de alfabetização? Como foi essa escolha?
3. Nestes anos de 2020 e 2021 com a pandemia, temos vivido diferentes organizações para manter o vínculo e a mediação com os estudantes. Como você tem feito isso?
4. Como tem sido a interação com sua turma? (**vídeos, mensagens via whats, outras plataformas...**)
5. Você tem alguma rotina em cada um dos momentos que se comunica com seus estudantes? **E NO ENSINO PRESENCIAL, TEM ROTINA?**
6. Poderia contar algumas dessas práticas? **PRESENCIAL E REMOTO**
7. Como você organiza seus planejamentos? É você que os elabora? Segue alguma orientação geral da ESCOLA ou SME?
8. Tem autonomia/segurança para definir as atividades a serem elencadas no seu planejamento?
 - Ao planejar e definir os conteúdos, o que toma como base?

- Quando um de seus estudantes, não consegue acompanhar o planejamento, como procede?
- Quando a família não recorre a escola, na busca pelas atividades, ou não interage no grupo de whats, como procede?

- O PNAIC contribuiu para essa percepção? (caso elas respondam que tomam como base o planejamento anterior, aquilo que não se consolidou, ou ainda as necessidades dos seus estudantes)

9. Para este planejamento, Há trocas de experiências com suas colegas?

10. Recebe auxílio da coordenadora pedagógica/pedagoga? Como e para quê?

11. O fato de ter sido orientador/a de estudos do PNAIC, faz com que outros professores recorram a você pedindo sugestões, ou opiniões sobre questões do dia a dia escolar?

12. O que considera **recompensador** e **desafiador** em ser professora alfabetizadora?

SOBRE O PNAIC:

1. Participou do PNAIC somente como orientadora de estudos? Ou também em outras funções?

2. Quais os motivos que a/o levou a/o se inscrever e ser orientador/a de estudo do PNAIC?

3. Qual foi o instrumento para selecionar os professores para ser orientador de estudo do PNAIC?

4. Como era organizado as formações para os orientadores de estudos?

5. Depois dos encontros formativos aos ORIENTADORES, como você se organizava para planejar as formações dos encontros PARA OS PROFESSORES ALFABETIZADORES?

6. Como os conteúdos das formações eram selecionados?

7. Como você avalia os encontros formativos que conduziu no programa PNAIC? (Estrutura, recursos pedagógicos e conteúdo)

8. Como você avalia a **participação dos professores** alfabetizadores nos encontros do PNAIC?

9. Qual a importância do programa PNAIC para você?

10. Você consegue identificar quais aprendizagens teve ao participar do PNAIC como **professora** e como **orientadora**?
11. Você (re)organizou alguma situação apreendida do PNAIC enquanto OE para a sua turma?
12. Você conhece a Nova política de Alfabetização? Política Nacional de Alfabetização
13. Realizou o curso on line? Ou visitou o site do programa?
14. Se tiver conhecimento, ...Tem algum aspecto semelhante com o PNAIC, no que se refere a teoria abordada, práticas de alfabetização?
15. Como avalia esta nova política de alfabetização?
16. Você utiliza os conhecimentos que ministrou nas formações do PNAIC em sua sala de aula? Pode citar algum exemplo, por favor?
17. Você percebe alguma contribuição desse programa de formação continuada em sua prática pedagógica? Poderia dar alguns exemplos?
18. Poderia dar algum exemplo de situações onde você ao estudar determinado tema/assunto para ministrar as formações, percebeu que já fazia parte da sua prática, porém, você não sabia exatamente por que ele era importante para o processo de alfabetização (relação dessa teoria com a prática)?
19. Você reelaborou ou reorganizou algum dos conteúdos do PNAIC para sua turma? Por que precisou ou avaliou importante fazer isso? Pode citar algum exemplo, por favor?
20. Acredita que ser orientador/a de estudo do programa o/a modificou? Trouxe elementos ou princípios que foram incorporados em sua prática e/ou diante de situações desafiadoras do dia a dia docente? Poderia dar alguns exemplos?
21. Você deseja acrescentar alguma coisa sobre as questões abordadas nessa entrevista?