

DESAFIOS NO PROCESSO DE INSERÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS INICIANTES

CHALLENGES IN THE PROFESSIONAL INSERTION PROCESS OF BEGINNING LITERACY TEACHERS

Jéssica Regina da Mota¹

<https://orcid.org/0000-0002-2536-1414>

Patrícia Cristina Albieri de Almeida²

<https://orcid.org/0000-0002-4081-4573>

Neusa Banhara Ambrosetti³

<https://orcid.org/0000-0003-1710-8942>

Resumo:

Este artigo insere-se nas discussões sobre o desenvolvimento profissional de docentes iniciantes com foco nos movimentos que envolvem o ingresso na docência de professoras alfabetizadoras nos primeiros anos do exercício profissional e os desafios imbricados nesse processo. Trata-se de um estudo exploratório, de natureza qualitativa, que teve como instrumento de coleta de dados um grupo de discussão realizado com sete professoras alfabetizadoras iniciantes de uma rede municipal de ensino. Os resultados revelam os desafios enfrentados pelos professores em seu início profissional, relacionados às lacunas da formação inicial, sem direcionamento para as especificidades da docência no processo de aquisição da leitura e escrita pela criança, à falta de apoios ao professor iniciante, principalmente no que tange as práticas de alfabetização, bem como à falta de conhecimentos específicos sobre os processos que envolvem a aquisição da leitura e escrita. Essas condições são agravadas pelo excesso de atribuições, que compromete o tempo necessário ao desenvolvimento profissional docente. O estudo coloca em evidência a necessidade de uma maior atenção ao período inicial da docência, em especial aos iniciantes que assumem salas de alfabetização.

Palavras-chave: alfabetização; formação inicial; professor iniciante.

Abstract:

This article is framed within the discussions on the professional development of beginning teachers with a focus on the movements involved in the entry into teaching of literacy teachers in the first

¹ Mestre em Educação pela Universidade de Taubaté, São José dos Campos/ São Paulo, Brasil.

² Pesquisadora plena da Fundação Carlos Chagas e professora do Mestrado Profissional em Educação do Centro Universitário Adventista, São Paulo/ São Paulo, Brasil.

³ Professora do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, Taubaté/ São Paulo, Brasil.

years of professional practice and the challenges implied in this process. This is a qualitative exploratory study, whose data collection tool was a focus group held with seven beginning literacy teachers from a municipal education system. The results reveal the challenges faced by teachers in their professional beginnings, related to gaps in the initial training with no direction for the specifics of teaching in the process of acquisition of reading and writing by the child, the lack of support for the beginning teacher, especially about literacy practices, as well as the lack of specific knowledge about the processes that involve the acquiring reading and writing. These conditions are aggravated by the excess of attributions, which compromises the time necessary for the professional development of teachers. The study highlights the need for greater attention. The study highlights the need for greater attention to the initial period of teaching, especially for beginners who take on literacy classrooms.

Keywords: literacy; professional development. teacher training.

INTRODUÇÃO

No campo da formação de professores, o termo *desenvolvimento profissional docente* tem sido utilizado entre os especialistas para conceituar o percurso profissional de professores em relação às etapas da formação e aos enfrentamentos aos diferentes fatores que compõem a vida profissional docente, o que significa considerar, segundo Huberman (1992, p. 38), que o desenvolvimento de uma carreira é um processo e não simplesmente uma série de acontecimentos. O autor explica que enquanto para alguns se trata de um processo linear, “para outros há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades”.

Fiorentini e Crecci (2013, p. 11) explicam que a ideia de desenvolvimento profissional foi introduzida para “ênfatisar o processo de aprendizagem e desenvolvimento do professor ao invés de seu processo de formação”. Trata-se, para os autores, de um termo guarda-chuva que “surgiu na literatura educacional para demarcar uma diferenciação com o processo tradicional e não contínuo de formação docente”, o que significa considerar que se trata de um “processo de constituição do sujeito [...], de vir a ser, de transformar-se ao longo do tempo ou a partir de uma ação formativa” (FIORENTINI; CRECCI, 2013, p. 12-13). É nesta perspectiva que Vaillant e Marcelo (2012) afirmam que a noção de desenvolvimento profissional é a que se adapta melhor à concepção do docente como profissional do ensino, pois “o conceito de ‘desenvolvimento’ tem uma conotação de evolução e continuidade, que supera a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p.167). Logo, a formação docente tem sido compreendida

[...] como um *continuum*, uma vez que a constituição do conhecimento e da identidade profissional ocorre de forma idiossincrática e processual. Embora ocorra por fases claramente diferenciadas – na experiência como discente, na formação inicial específica em termos de socialização do conhecimento profissional, no conhecimento profissional gerado no período de iniciação à docência e na formação continuada – é uma aprendizagem contínua, acumulativa e que agrega uma variedade de formatos de aprendizagem (GATTI *et al.*, 2019, p. 183).

Com isso, passou-se a enxergar a profissão docente a partir de uma visão crítica e complexa, na qual as diversas interações sociais, vivenciadas durante boa parte da vida desse

profissional, podem influir direta ou indiretamente na sua prática, comprometendo o seu desempenho e norteadando a sua atuação.

Mesmo considerando que todas as etapas do desenvolvimento profissional guardam uma importância, o presente estudo coloca luz no período de inserção profissional de professores que assumem turmas de alfabetização no início da carreira docente.

A revisão integrativa de pesquisas sobre professores iniciantes desenvolvida por Almeida *et al.* (2020, p. 8) elucida que, no Brasil, os estudos sobre o professor iniciante tiveram início nos anos 2000, porém o número de produções era baixo, “indicando que o professor iniciante e o início de sua carreira vinham merecendo pouca atenção por parte das pesquisas no campo da formação de professores”. Foi a partir de 2014 que houve um aumento importante de publicações que têm como temática de estudo o professor iniciante e os processos de inserção profissional. E apesar de a maioria dos estudos identificados serem sobre o docente polivalente que atua na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, ainda são poucos aqueles que se dedicam a estudar o professor iniciante de alfabetização e aspectos específicos da prática docente nas diversas áreas de atuação.

Em 2015, Almeida e Noronha (2015, p. 36531) realizaram uma pesquisa que teve como fonte de coleta de informação os trabalhos apresentados no III e IV Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência que ocorreram nos anos de 2012 e 2014. As autoras destacam que chamou “a atenção na análise dos trabalhos a pouca atenção dada ao que é específico da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental”. Explicam que não consta das pesquisas analisadas “uma discussão mais aprofundada sobre os conhecimentos específicos para atuar com crianças pequenas, com turmas de alfabetização e dos anos iniciais nas diferentes áreas do conhecimento” (ALMEIDA; NORONHA, 2015, p. 36531).

Assim, tendo em vista contribuir para esta discussão, a questão que norteou o presente estudo foi: quais os principais desafios encontrados no processo de inserção profissional de professoras alfabetizadoras iniciantes? Busca-se, neste artigo, colocar em evidência os processos vivenciados por professoras iniciantes não só em relação aos movimentos que envolvem o ingresso na profissão, mas, sobretudo, os desafios imbricados nesse processo que dizem respeito à atuação em turmas de alfabetização.

Na primeira parte deste estudo é realizada uma análise da literatura sobre o processo de iniciação profissional docente, com foco na atuação do professor alfabetizador iniciante, com alguns apontamentos sobre a formação inicial. Na segunda parte é apresentada a metodologia da pesquisa, por meio da descrição do processo de coleta e análise de dados. Na terceira parte encontra-se discussão dos dados obtidos. E, por fim, as considerações finais.

PROCESSO DE INSERÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR ALFABETIZADOR INICIANTE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Em seus estudos, Huberman (1992) retrata a entrada na carreira dos docentes, em que os processos vivenciados pelos profissionais, ocorrem em variações e intensidades que se alteram de acordo com cada experiência profissional. Completando esse aspecto, Vaillant e Marcelo (2012) esclarecem acerca da transição ocorrida a esses profissionais, que passam de alunos para a posição

de docentes. Isso gera um sentimento de insegurança e despreparo com relação à nova atividade a ser desempenhada.

Assim, Huberman (1992, p. 39) ilustra os movimentos vivenciados pelos professores em início de carreira: o “aspecto da ‘sobrevivência’ traduz o que se chama vulgarmente o ‘choque do real’, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional”. O sentimento de descoberta das novas experiências e capacidades pedagógicas, contribui para o sentimento de sobrevivência em meio às dificuldades enfrentadas.

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

Muito embora os docentes estejam imersos em uma fase delicada no processo de desenvolvimento profissional, ainda inseguros com as novas atribuições e a escassa experiência profissional, as exigências são as mesmas tanto para o iniciante quanto para o docente mais experiente. Vaillant e Marcelo (2012, p. 131) elucidam que, dentre as principais tarefas que os docentes principiantes enfrentam, destacam-se: a aquisição de conhecimentos sobre os alunos, o currículo e o contexto escolar, bem como “planejar adequadamente o currículo; começar a desenvolver um repertório docente que lhes permita sobreviver como professor; criar uma comunidade de aprendizagem na sala de aula e continuar desenvolvendo uma identidade profissional”. E ainda, os professores iniciantes precisam “fazer isso, em geral, sobrecarregados com as mesmas responsabilidades que os docentes mais experientes” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 131).

Ademais, o isolamento e os insuficientes subsídios oferecidos ao docente em fase de iniciação profissional interferem no trabalho desenvolvido, configurando uma dificuldade em encontrar boas situações de aprendizagens da função docente. Assim, o processo de socialização do docente deve proporcionar a construção dos conhecimentos por meio da formação inicial, formação continuada e das práticas desenvolvidas ao longo da trajetória docente (MARCELO, 1999).

Com relação ao processo de inserção, tendo em vista minimizar os impactos na atuação docente e visando a qualidade da formação do professor, Almeida *et al.* (2020, p. 7) completam afirmando que: “também é consenso a necessidade de as redes de ensino investirem em programas que acolham os professores em início de carreira dando-lhes a assistência específica para enfrentarem as demandas de atividades que os esperam”. Ainda, as autoras exemplificam os principais desafios encontrados durante a prática docente, sendo eles de ordem pedagógica, dos aspectos ligados à prática, formativa, acerca dos insuficientes saberes dos docentes, ou social, relacionada aos aspectos subjetivos que interferem na prática:

(i) o pouco domínio dos conhecimentos profissionais (específico, pedagógico e curricular dos conteúdos) que abrange: o conteúdo - objeto de ensino, prática do planejamento, avaliação etc.; (ii) o pouco domínio da gestão da aula especialmente na inter-relação com os alunos e no atendimento às suas necessidades, considerando as etapas de desenvolvimento humano que abarca a compreensão dos processos de aprendizagem, das dificuldades dos alunos, disciplina, linguagem, diversidade etc.; (iii) a falta de apoio da escola, que compreende questões burocráticas, orientações básicas de acolhimento na escola, orientações e acompanhamento pedagógico, trabalho coletivo/colaborativo, relações com a família etc. (ALMEIDA *et al.*, 2020, p. 7).

Rigolon, Príncipe e Pereira (2020) reiteram que durante esse processo deveria haver uma formação direcionada para que os docentes suplantem as dificuldades encontradas no início profissional. Esse apoio deve contemplar aspectos de ordem administrativa, burocrática, pedagógica, até mesmo de manejo de materiais e relacionamento com as famílias e comunidade escolar.

A formação continuada quando direcionada aos aspectos da prática docente, mais precisamente às necessidades formativas dos professores tem maior potencial para favorecer o desenvolvimento profissional. E, no caso dos professores alfabetizadores, é de suma importância que sejam abordados os aspectos referentes aos processos de aquisição da leitura e da escrita, bem como uma reflexão das práticas de alfabetização e do processo de desenvolvimento dos alunos.

Esse movimento é importante para que ocorram avanços nas práticas docentes no âmbito da alfabetização. Logo, os estudos e conhecimentos acerca dos processos de alfabetização e sobre os elementos da língua devem estar presentes na formação inicial e continuada dos docentes. Kramer (2019, p. 238) argumenta que “é preciso, sobretudo, divulgar entre os professores nosso conhecimento atual de que no processo de leitura/escrita ocorre fundamentalmente a construção/atribuição de significados, e é a serviço dessa construção que se coloca a aquisição dos mecanismos, das convenções ortográficas”.

Corroborando com essa ideia, Weisz (2018) pondera que é preciso compreender que o conhecimento não está pronto e não deve ser simplesmente transmitido, mas sim ser construído pelos alunos em um processo ativo, tanto do professor quanto dos estudantes. Para isso, é necessário considerar os conhecimentos que os alunos trazem consigo, os interesses e contextos, para que possam reelaborar os saberes e desenvolver novos por meio dos conhecimentos que já possuem. É importante o professor ter objetivos claros, por meio da elaboração e planejamento de situações de aprendizagem e a realização de intervenções para que os alunos desenvolvam os seus conhecimentos. Porém,

[...] se o professor não sabe nada sobre o que o aluno pensa a respeito do conteúdo que quer que ele aprenda, o ensino que oferece não tem ‘com que dialogar’. Restará a ele atuar como numa brincadeira de cabra-cega, Tateando e fazendo sua parte, na esperança de que o outro faça a dele: aprenda (WEISZ, 2018, p. 44).

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

Em suma, é eminente a necessidade de repensar o processo de inserção dos professores, visando o desenvolvimento profissional, por meio de situações de aprendizagem e reflexão das práticas dos docentes. Como também, analisar as limitações e potencialidades da formação inicial de docentes iniciantes, tendo em vista uma base de conhecimentos sobre os aspectos da profissão.

A respeito da formação do professor dos anos iniciais, Pimenta *et al.* (2017) elucidam que, em 2006, o curso de Licenciatura em Pedagogia foi reestruturado com a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais. Corroborando com este estudo, Gatti (2014) discorre acerca da necessidade de uma política geral de formação inicial, tendo em vista a qualidade da formação oferecida, como também a valorização da profissão docente.

Em pesquisa aprofundada sobre os cursos de Pedagogia no Estado de São Paulo, Pimenta *et al.* (2017) afirmam que a formação sem aprofundamento específico para a atuação da prática, demonstra a fragilidade da formação inicial dos professores: “[...] se não por outros, pelos aspectos que os dados da pesquisa evidenciam: a fragilidade do estatuto de profissionalidade dos pedagogos que, de um modo ou de outro, se inserem nas escolas como docentes polivalentes” (PIMENTA *et al.*, 2017, p. 24).

Gatti (2014, p. 39) destaca a formação direcionada para uma variada gama de atribuições, sem um enfoque específico: “a formação quanto aos fundamentos e práticas da alfabetização e iniciação à matemática, ciências naturais e humanas é precária, como também é precária a formação para o trabalho docente na educação infantil e para os anos finais do ensino fundamental e no ensino médio”.

Corroborando com análise da formação polivalente do pedagogo, Pimenta *et al.* (2017, p. 25) esclarecem que a formação sem aprofundamento nas especificidades da atuação profissional, interfere na qualidade da formação oferecida. Portanto, “considerando a complexidade e amplitude envolvidas nessas profissões, o que se evidencia nos dados da pesquisa é que essa formação é generalizante e superficial, e não forma (bem) nem o pedagogo nem o docente”.

Uma maneira de contribuir para o processo formativo do futuro docente são os estágios, pois dessa forma haveria a relação direta entre a teoria e prática em um processo de estudo direcionado e mediado, porém, na maioria das vezes, os estágios não têm um planejamento orientado, configurando somente um momento de observação de práticas (GATTI, 2014).

Desse modo, Gatti (2014) afirma que recentes estudos retratam a potencialidade de programas direcionados para a inserção profissional, possibilitando um maior preparo dos docentes, o desenvolvimento do trabalho pedagógico com maior qualidade e a permanência da docência. Ademais, ressalta que embora a oferta de programas direcionados ao professor iniciante seja necessária, é igualmente relevante que a qualidade dessas ações seja preservada.

Referindo mais especificamente ao processo de formação dos professores alfabetizadores, Micotti (2019) analisa o estudo de Gatti (2011) a respeito da formação nos cursos de licenciatura em Pedagogia em diferentes localidades do Brasil, constatando que os cursos oferecidos têm em sua grade curricular diversas disciplinas focadas nas teorias de ensino, embora em alguns casos haja o estudo das metodologias, isso ainda se faz insuficiente para a demanda de conhecimentos necessários aos docentes.

Outro aspecto abordado no estudo sobre a formação é o insuficiente aprofundamento nas áreas de alfabetização e língua portuguesa nos cursos de Pedagogia, dificultando a atuação dos professores nas práticas de alfabetização e letramento, pois não há uma base de conhecimentos específicos nesse âmbito sendo desenvolvida na formação do professor alfabetizador.

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

METODOLOGIA

Para compreender quais são os principais desafios encontrados pelos professores alfabetizadores iniciantes de uma rede municipal de ensino, foi realizada uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória, com sete professoras alfabetizadoras de 1º ou 2º ano do ensino fundamental. Considerando que não há consenso entre os autores quanto à duração do período inicial da docência, que varia em função das experiências e condições do exercício profissional, optou-se por um recorte de tempo de cinco anos, tendo em vista abranger diferentes perspectivas acerca da inserção profissional, incluindo docentes em processo inicial e docentes em início de estabilização.

A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética, para que assim fosse solicitada à Secretaria Municipal de Educação a autorização para a coleta de dados. Após a aprovação foi enviada uma carta convite para os professores alfabetizadores iniciantes, visando identificar aqueles que tivessem interesse em participar do estudo. Aos que aceitaram o convite foi enviado um questionário de caracterização, acompanhado de informações detalhadas sobre a pesquisa. Após a resposta ao questionário, foram analisadas as informações para confirmar se os respondentes atendiam aos critérios estabelecidos para o grupo. Esse processo de busca resultou na identificação de sete professoras alfabetizadoras iniciantes, que foram convidadas e aceitaram participar do estudo. O quadro abaixo apresenta uma caracterização das participantes, identificadas por nomes fictícios para preservar o sigilo dos dados.

Quadro 1 – Perfil das participantes

Professor	Modalidade da formação inicial	Idade (anos)	Tempo de docência	Turma que leciona	Tempo de atuação na alfabetização	Vínculo empregatício
Ana Maria	Semi-presencial	42	5 anos	2º ano	3 anos	Efetivo
Cecília	Semi-presencial	36	2 anos	1º ano	1 ano	Efetivo

Clarice	Presencial	42	2 anos	1º ano	2 anos	Efetivo
Eva	À distância	33	4 anos	1º ano	2 anos	Efetivo
Lygia	Presencial	32	4 anos	2º ano	3 anos	Efetivo
Ruth	Semi-presencial	41	2 anos	1º ano	1 ano	Prazo determinado
Tatiana	À distância	35	1 ano	1º e 2º anos	1 ano	Prazo determinado

Fonte: As autoras, 2022.

Após o aceite, foi agendado o grupo de discussão, que foi realizado por meio da plataforma de vídeo *google meet*, em decorrência do distanciamento social ocasionado pela Pandemia de COVID-19. O encontro teve duração de 1 hora e 15 minutos e, na sequência, os dados foram transcritos na íntegra.

A utilização do grupo de discussão como instrumento de coleta de dados possibilitou a análise de diferentes contextos e perspectivas do início profissional, bem como o debate acerca das experiências nos primeiros anos de atuação e os desafios emergentes da prática docente nessa fase da profissão e da alfabetização. Para os objetivos do presente estudo, esta técnica demonstrou potencial por reunir pessoas que têm proximidade com o tema a ser discutido, podendo manifestar não só diferentes pontos de vista, mas, sobretudo, manifestar como percebem e vivenciam os desafios do processo de inserção profissional como professoras alfabetizadoras em variados contextos e situações da prática profissional.

Os dados obtidos foram analisados a partir da perspectiva da análise de prosa, como resalta André (1983) essa abordagem oferece uma multiplicidade de interpretações e possibilidades de análise, bem como a busca por problemas e soluções com base nas discussões e debates. Esse movimento possibilita a reflexão da situação tendo em vista a busca por diferentes possibilidades acerca de um contexto dilemático. Assim, uma gama de alternativas são discutidas e novas perspectivas são desenvolvidas pelos docentes.

Primeiramente, foram lidas e analisadas as falas das participantes, buscando compreender as singularidades e particularidades dos discursos, posteriormente, foi realizada a leitura e análise com foco na aproximação entre as narrativas das docentes, bem como a busca pelos temas e tópicos emergentes nas falas das participantes. Em seguida, foram repensadas as análises tendo em vista o aprofundamento na problemática deste estudo.

Dessa forma, os temas emergentes da discussão foram: lacunas formativas da licenciatura em Pedagogia; inserção profissional e os desafios da prática docente.

LACUNAS FORMATIVAS DA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Analisando as percepções acerca da formação inicial das professoras alfabetizadoras, as participantes revelam a fragilidade do próprio processo formativo, especialmente em relação ao estudo de conteúdos teóricos sem aprofundamento e sem relação com a prática e com situações reais da função docente.

As participantes relatam que, ao ingressarem na sala de aula perceberam as fragilidades da formação inicial, ressaltando o currículo fragmentado e a insuficiência dos conteúdos específicos para alfabetização, o que resulta em uma formação que não prepara os docentes para as práticas reais do contexto profissional. Note-se o que diz a professora Clarice:

Mas na faculdade, na graduação, você não tinha nada daquilo! Tem até uma matéria que fala de alfabetização e letramento, que fala sobre o conhecimento das hipóteses. A professora joga para você as hipóteses alfabéticas, mas ela não te explica nada, aquilo para você é um... é um boneco que você que vai ter que moldar, você vai atrás, você aprende. (Clarice)

Clarice menciona um conhecimento acerca dos processos da alfabetização que foram abordados superficialmente, sem uma reflexão aprofundada dos processos que envolvem as hipóteses de escrita e os conhecimentos nessa fase de desenvolvimento. Corroborando com essa fala, Tatiana comenta sobre sua experiência no curso de pedagogia na modalidade a distância:

Mas, eu acho que à distância a gente tem que correr atrás mesmo, para a gente poder entender alguma coisa. O meu era 100% à distância, só ia para fazer as provas. Então, tudo eu tinha que correr atrás! Era vídeo aula ou era ler um livro, mas aquele apoio mesmo dos exemplos, eu não tive”. (Tatiana)

Observa-se que Tatiana se sentia ainda mais isolada por se tratar de um curso a distância, necessitando desenvolver um processo de autoformação.

As falas das participantes sobre a formação inicial com pouco aprofundamento nos aspectos direcionados para a prática docente elucidam os aspectos abordados por Pimenta *et al.* (2017) ao analisarem a formação oferecida nos cursos de Pedagogia, tendo em vista uma formação para uma variada gama de atribuições, o que ocorre é uma lacuna na formação do professor, em especial a atuação em aspectos específicos da ação docente, como a alfabetização.

Assim, ao buscar uma formação polivalente, ou seja, “uma tentativa da instituição de ensino de formar tanto o professor para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, como o gestor educacional para atuar em espaços escolares e não escolares” (PIMENTA *et al.*, 2017, p. 25), ocorre uma diminuição da qualidade nos cursos.

Além dessa polivalência presente no curso de pedagogia que reflete na dispersão de enfoques e aprofundamentos teórico-práticos, as professoras fazem referência às experiências nos estágios supervisionados:

O meu estágio obrigatório foi muito rápido, porque eu estava fazendo o remunerado, era a tarde e eu não conseguia fazer o estágio no fundamental a tarde, então eu fiz no Fundamental II. Eu não assisti nenhuma aula e eu também tinha essa mesma sensação da Ruth. Falava: ‘Gente, eu queria assistir uma aula, pelo menos um dia’. Para ver como é que é. (Tatiana)

A fala da Tatiana retrata que para muitos licenciandos o estágio pouco contribui para a formação docente. Em seus estudos, Gatti (2014) aborda a questão elencada por Tatiana sobre os estágios como fonte de estruturação dos conhecimentos profissionais, bem como uma maneira de desenvolver as primeiras experiências na condição de docentes. É esperado que as situações de estágio ofereçam momentos de atuação real e não somente observação de práticas, mas sim um movimento de organização e reelaboração dos conhecimentos a que os licenciandos são expostos durante a formação inicial.

As análises das participantes sobre a formação inicial revelam as críticas a uma formação distanciada das questões da prática, que não as preparou adequadamente para os desafios da atuação profissional. É interessante observar que essa é uma posição consensual, apesar da formação das participantes ter ocorrido em diferentes modalidades, ou seja, totalmente à distância, semipresencial ou presencial. Observa-se nas falas o posicionamento recorrente acerca da insuficiência do aprendizado sobre a prática docente durante a formação inicial, não havendo uma percepção clara da relação entre os aspectos teóricos abordados e as práticas desenvolvidas durante a ação profissional. A fala de Lygia revela o desconhecimento sobre a concepção das teorias, ou seja, a relação estreita entre os estudos teóricos derivados das práticas desenvolvidas e analisadas reflexivamente.

É, realmente eu também concordo com a Ruth que a faculdade é muita teoria, a prática, fica um pouquinho mais distante. Quando chega a nossa hora, dá uma assustada. Claro que, cabe a gente também se aperfeiçoar, se atualizar. Mas, ah falta um pouco de mais prática. (Lygia)

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

As participantes salientam que a formação não oferece experiências direcionadas para as práticas, gerando assim, um sentimento de insegurança na prática docente. Nesse sentido, percebe-se a necessidade de haver momentos direcionados para a vivência de aspectos relacionados à prática docente, para que o docente em formação perceba a relação entre a teoria presente na formação e a prática desenvolvida na ação docente.

As narrativas das professoras alfabetizadoras iniciantes sobre a insuficiência da formação inicial no preparo do futuro docente para os desafios decorrentes da prática profissional remetem à necessidade de repensar a formação nos cursos de Pedagogia, nas diferentes modalidades atualmente oferecidas, sejam presenciais ou a distância. Para além da rediscussão da estrutura curricular e dos conhecimentos específicos para as áreas de atuação, principalmente a alfabetização, é preciso repensar um modelo de formação distanciada das escolas e dos espaços da prática docente. Trata-se de construir um novo espaço formativo, no qual a formação se articule com o trabalho pedagógico, a pesquisa e a reflexão sobre a prática.

INSERÇÃO PROFISSIONAL E OS DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE

Ao discutirem sobre a inserção profissional, as docentes abordam com mais profundidade as inseguranças e os medos vivenciados nesse processo. A fala de Tatiana ressalta a necessidade de um subsídio direcionado a esse processo, para que o início da carreira seja estimulante para os novos docentes.

A chegada do professor na escola, eu acredito que deveria ser diferente. [...] Falta um treinamento mais específico na chegada do chão da sala, porque foi o que as meninas pontuaram também, que quando chegaram, eu também, quando cheguei fiquei meio perdida. Então, você não é surpreendido. É claro que quando você vai trabalhar com os alunos, com vidas, cada caso é peculiar, é diferente, vão ter situações novas, isso de fato vai acontecer. Mas, eu acho que o básico, eu acho que teria que ter esse apoio, o professor chegar e saber mais ou menos, qual o

caminho que ele vai percorrer. Porque eu acho que é uma profissão tão importante, tão necessária, que deveria ter esse olhar, com esse carinho na chegada do professor. Para ele poder ter um norte. (Tatiana)

O relato de Tatiana corrobora com as fases de desenvolvimento apresentadas por Huberman (1992), Tardif e Raymond (2000), onde a realidade encontrada impacta na visão que os professores têm da profissão. Em meio as suas atribuições, o docente busca, no entusiasmo presente no início profissional, a motivação necessária para continuar desempenhando o seu trabalho em um processo desconhecido de tentativas e erros em que também busca consolidar o próprio percurso profissional.

Embora os aspectos referentes ao processo de inserção sejam instigantes aos docentes, esse momento é carregado de inseguranças e medos, tanto das novas atribuições em meio ao processo de construção de novos saberes, como também da cobrança interna por resultados e práticas eficazes de ensino. Na fala de várias participantes, os termos medo e desafio, são fortemente abordados.

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

Dá muito medo também, de mesmo trabalhando muito a criança não conseguir aprender. Você não conseguir atingir aquela criança! Ah... não atingir a expectativa da família, porque a família também cobra a gente, eles querem ver o avanço e às vezes quando a criança tem um pouco mais de dificuldade ou demora um pouquinho mais, a família também está cobrando a gente. Então, medo! Desafio! (Lygia)

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

Eu acho que é um choque! É um medo de não dar certo. É um medo de dar tudo errado, das crianças não aprenderem nada. Bom, pelo menos eu sinto assim. (Eva)

Medo! Tenho muito medo de não atingir o que precisa e as expectativas, tanto deles quanto a minha. (Ruth)

Os relatos das participantes refletem os sentimentos latentes do processo de inserção profissional, evidenciando a insegurança e cobrança interna em realizar um trabalho com qualidade, porém sem as condições objetivas necessárias. Assim, conforme percebemos na fala de Clarice, somente com o passar das semanas e as experiências desenvolvidas durante a atuação, foi possível tranquilizar-se com as funções exercidas. A esse respeito, Vaillant e Marcelo (2012) clarificam que em muitos casos são atribuídas aos professores principiantes as turmas consideradas mais desafiadoras sem um suporte adequado. Os autores exemplificam que: “não se permite a um piloto com poucas horas de voo que comande um Airbus 380” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 135).

Marcelo (2009) menciona que essa transição de alunos a professores marca um processo de incertezas, portanto o movimento de inserção profissional deve proporcionar situações que preparem o futuro docente para os desafios presentes na ação profissional.

Por essa razão é necessário repensar a inserção dos docentes, oportunizando boas situações de aprendizado nesse início de atuação, aumento da confiança e o desenvolvimento profissional.

Entre os principais desafios mencionados pelas participantes, está a insuficiência de tempo destinado às questões burocráticas e ao preenchimento da documentação referente ao acompanhamento da aprendizagem dos alunos. Embora esses registros sejam de extrema importância para o mapeamento e direcionamento das ações dos professores, as docentes não se sentem preparadas para o delineamento destes documentos, visto que não encontram apoios que orientem na sua elaboração e a formação inicial não abrange esses processos com a profundidade exigida na ação profissional. Essa atribuição, inerente à função docente, representa uma sobrecarga de trabalho que interfere no tempo direcionado à prática ou ao processo de formação continuada e reflexão das práticas. A participante Eva elucida a demanda de documentos a serem preenchidos em meio aos conhecimentos em desenvolvimento específicos da alfabetização: “e, além de a gente tem que dar conta da alfabetização, do aluno e cada um aluno. Além de tudo isso, dessa pressão. Tem mais a pressão da documentação, que eu acho que dá uma desestabilizada na gente também! (Eva)”.

Este relato evidencia que o docente necessita desempenhar variadas exigências, gerando um desequilíbrio nesse processo. Rigolon, Príncipe e Pereira (2020, p. 10) defendem que, “um processo de formação continuada de docentes iniciantes deveria, por princípio, contemplar aspectos que englobassem alternativas para um melhor enfrentamento dos primeiros anos de exercício profissional”. E, ainda, oferecer subsídios que contribuam para a compreensão dos aspectos relacionados às demandas burocráticas e administrativas, insuficientes na formação inicial, como bem ressalta Clarice no apontamento a seguir: “essa questão burocrática do diário de classe, de preencher formulário (nomenclatura atribuída pela docente para os documentos direcionados ao desempenho dos alunos nos bimestres), de preencher tudo, tudo que você precisa preencher mesmo! Senti muita falta disso mesmo!” (Clarice).

No que diz respeito à atuação docente como alfabetizadoras, as docentes ressaltam a insuficiência de conhecimentos sobre as práticas de alfabetização oferecidas na formação inicial, interferindo diretamente na organização pedagógica, na elaboração de intervenções e situações didáticas eficientes para as necessidades formativas dos alunos.

O despreparo das docentes para a ação pedagógica na alfabetização fica evidente nas falas de Cecília e Ruth. Ambas expõem questões acerca dos conhecimentos das práticas de alfabetização. Cecília revela o pouco conhecimento sobre os aspectos específicos aos processos de aquisição de leitura e escrita: “peguei o primeiro ano, mas assim... sem conhecimento nenhum. E aí, chegou na sala de aula, e eu fui ver. Eu pensei: “E agora? Como é que eu vou fazer?” (Cecília).

Ruth ainda ressalta a sensação de desorientação, sem saber por onde começar e o que fazer: “Que o meu medo é onde começar? O que fazer? Porque, ah, peguei primeiro ano. Tá, e agora? O que, que eu vou fazer?” (Ruth).

O despreparo dos professores na formação inicial sobre as especificidades do trabalho com turmas de alfabetização sucede em processos emblemáticos na alfabetização dos alunos. Conforme Micotti (2019) ressalta, a falta de conhecimentos sobre as particularidades dos processos da alfabetização, bem como as dificuldades e intervenções necessárias para o desenvolvimento dos alunos, resulta em obstáculos para a aquisição da leitura e da escrita pelos alunos.

Dessa forma, compreender como ocorre o processo de alfabetização, as fases de desenvolvimento dos alunos e os mecanismos da língua, é essencial para a atuação dos professores. Ainda assim, o estudo permanente e a reflexão das práticas, buscando as melhores situações pedagógicas, intervenções e direcionando o foco para como o aluno aprende, é de suma importância na alfabetização dos alunos.

A esse respeito, as participantes compreendem que o desenvolvimento profissional não é um processo linear e acabado, que é necessário buscar novos conhecimentos e reflexões constantemente: “cada ano é um ano diferente! Cada turma é uma turma diferente! É um desafio diferente! A gente tem que se preparar para o novo todos os anos! (Eva)”.

Nesse movimento de busca por novas estratégias e intervenções o docente direciona sua atenção para o aluno, realizando uma prática dialogada entre as ações e as especificidades do aluno: “ser professor alfabetizador iniciante é muita novidade ao mesmo tempo. Ao mesmo tempo que você está conhecendo as crianças, você já tem que estar dando atividade, pensando no que vai ser o próximo” (Lygia).

O processo de busca por novos conhecimentos sobre os aspectos da alfabetização, visando o desenvolvimento do aluno é abordado por Weisz (2018), referindo-se à alfabetização como um processo ativo que deve ser estudado e aprofundado com foco no aprendizado do aluno. Nesse movimento, a alfabetização ocorre por meio da construção pelo aluno e conseqüentemente pelo professor, que deve estar atento as melhores estratégias e práticas para favorecer o desenvolvimento da alfabetização das crianças. Entretanto, as falas revelam que as docentes não encontram tempo e subsídio suficiente para a atuação profissional no processo de inserção:

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

Ruth ressalta que em alguns momentos a necessidade formativa emergente não é priorizada durante os momentos de reunião pedagógica, pois outras demandas institucionais são priorizadas. Assim, as professoras iniciantes buscam apoio junto as colegas mais experientes, pois não encontram na instituição o suporte direcionado, planejado e com a constância nas necessidades formativas para o desenvolvimento das especificidades da inserção profissional e os desafios da prática docente. Eva elucida que dependendo da instituição em que o professor atua, nem sempre os apoios são suficientes, deixando o professor tatear por práticas sem uma direção sistematizada: “se você não pega uma parceria legal, você fica perdida, cai de paraquedas, entendeu? Você vai aonde a onda está te levando” (Eva).

Os depoimentos acima remetem a aspecto desafiador no processo de inserção profissional: o isolamento do trabalho docente. Mesmo os chamados “horários de trabalho coletivo” instituídos em muitos sistemas de ensino, não parecem constituir-se em oportunidades de compartilhamento dos conhecimentos e troca de experiências entre pares. Vaillant e Marcelo (2012) ressaltam que a formação é um processo que não ocorre de forma isolada, mas requer um ambiente no qual os iniciantes se sintam parte de uma comunidade profissional. Nesse sentido, Cochran-Smith (2004, apud VAILLANT; MARCELO, 2012, p.133) destaca que para permanecer na profissão “os docentes necessitam condições na escola que lhes apoiem e lhes criem oportunidades para

trabalhar com outros educadores, em comunidades de aprendizagem profissional, em lugar de fazê-lo de forma isolada”.

Em suma, repensar a formação inicial, tendo em vista um preparo mais consistente e direcionado ao professor alfabetizador, como também, implementar ações que facilitem o processo de inserção profissional, são demandas emergentes no âmbito da formação inicial e das políticas de indução. Almeida *et al.* (2020) abordam em seu estudo a necessidade de políticas para a inserção profissional, por meio de um apoio institucionalizado que atinja as necessidades e desafios dos docentes, nas esferas pedagógicas, burocráticas, administrativas e sociais.

Dessa forma, os aspectos abordados neste estudo interferem diretamente no percurso formativo dos docentes e nas experiências profissionais. Portanto, é necessário refletir acerca da inserção profissional e do desenvolvimento profissional, tendo em vista a construção de uma base sólida de conhecimentos profissionais dos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos apontamentos das participantes em consonância aos estudos abordados nesta pesquisa nos permite elucidar alguns aspectos importantes acerca do percurso formativo e profissional de professoras iniciantes de alfabetização.

Primeiramente, urge repensar o processo formativo dos futuros docentes tendo em vista o desenvolvimento das especificidades da atuação profissional. As falas das participantes evidenciam o despreparo quanto aos processos direcionados para a alfabetização, como também os mecanismos do trabalho docente. Revelam a falta de conhecimento para a elaboração e organização dos documentos oficiais, planejamento e organização pedagógica. Acerca deste aspecto os estudos de Gatti (2014) e Pimenta *et al.* (2017) explanam com profundidade a formação fragmentada em vários aspectos, sem o estudo aprofundado dos aspectos reais da prática dos docentes, culminando no despreparo dos futuros docentes.

Os estudos apontam a necessidade de rever o atual modelo de formação inicial e buscar estratégias que preparem os docentes em formação para o enfrentamento dos desafios existentes na profissão, por meio de programas que articulem os diferentes espaços da formação, fornecendo uma base de conhecimentos e capacidade reflexiva sobre as práticas desenvolvidas. Ainda, como lembra Gatti (2014), que reconheçam a escola como espaço de formação e levem em conta os saberes da experiência docente.

O processo de inserção profissional foi fortemente abordado na discussão, as docentes revelam as inseguranças existentes em decorrência do sentimento de despreparo em meio a uma situação desafiadora. Assim, oferecer subsídios aos docentes iniciantes, capazes de facilitar os primeiros anos de atuação, oferecendo boas situações de aprendizagem e a reflexão das práticas, emerge das falas das participantes.

Durante os primeiros anos, as docentes relatam que um dos principais desafios foi a ausência de apoios no que se refere aos aspectos da ação pedagógica e nos procedimentos administrativos e burocráticos, pois grande parte das demandas são desconhecidas e inexistentes nos processos formativos. O problema é agravado pelas condições do exercício profissional em um sistema de ensino que coloca demandas para as quais as docentes iniciantes não estão

preparadas, mas não oferece o apoio e orientação necessários para o atendimento dessas atribuições. Nesse momento de encontro aos novos processos, em que o docente passa de aluno em formação para profissional encarregado de uma classe, é necessário que os professores tenham apoios que os auxiliem no enfrentamento dos dilemas encontrados na prática profissional.

Referindo-se aos desafios relacionados ao contexto de alfabetização, é necessário que os docentes conheçam as especificidades dos processos de leitura e escrita para que possam desenvolver práticas de alfabetização que facilitem o aprendizado dos alunos, por meio de atividades e intervenções direcionadas, como também a reflexão das ações, sem que haja a reprodução de práticas de outros professores, mas um movimento dinâmico de elaboração e reflexão.

Embora seja necessário um acompanhamento aos docentes iniciantes, é importante destacar o que Weisz (2018) elucida em seus estudos sobre o professor alfabetizador, ou seja, o conhecimento não é imutável, os processos de desenvolvimento dos alunos variam de acordo com a realidade. Portanto, é essencial o apoio aos docentes em início para que possam desenvolver suas próprias potencialidades e práticas sobre a profissão e sobre a alfabetização. Huberman (1992) colabora com essa discussão ao ressaltar que as fases de desenvolvimento docente variam de acordo com cada indivíduo em intensidades e frequências diversas. As participantes elucidam essa afirmação, ao discutirem sobre as diferenças entre os processos formativos e os diversos desafios encontrados durante as primeiras experiências na sala de aula e na escola.

Em suma, conforme explana Marcelo (1999), o docente é um profissional com uma enorme responsabilidade, portanto é de suma importância que haja atenção necessária, direcionamento sistematizado e planejado nos primeiros anos de atuação dos professores.

Assim, sabendo da importância da profissão docente e dos desafios enfrentados diariamente pelos professores ingressantes, é necessária uma maior atenção ao processo de desenvolvimentos dos profissionais da docência, especialmente os alfabetizadores. Como destaca Nóvoa (2017), é preciso pensar a formação docente como um *continuum* que compreende a preparação, a entrada na carreira e a formação continuada, num processo de desenvolvimento profissional docente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; REIS, Adriana Teixeira; GOMBOEFF, Ana Lucia Madsen; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazó Afonso de. As pesquisas sobre professores iniciantes: uma revisão integrativa. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v.14, 1-20, e4152113, jan./dez. 2020.

ALMEIDA, Patrícia Albieri; NORONHA, Shirlyne. Professores iniciantes da educação infantil e dos anos iniciais: dificuldades e práticas que favorecem a inserção profissional. In: **Anais XII Educere**, Curitiba-PR, 2015.

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

FIorentini, Dario; CRECCI, Vanessa. Desenvolvimento Profissional DOCENTE: Um Termo Guarda-Chuva ou um novo sentido à formação? **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 05, n. 08, p. 11-23, jan-jun. 2013.

GATTI, Bernadette Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

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

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

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

MARCELO, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto. 1999.

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

MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. **Alfabetização: propostas e práticas pedagógicas**. São Paulo: Contexto. 2019.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n.166, p.1106-1133, out./dez. 2017.

PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi; PEDROSO, Cristina Cinto Araujo. PINTO, Umberto de Andrade. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades da formação do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 15-30, jan-mar. 2017.

RIGOLON, Walkiria de Oliveira.; PRÍNCEPE, Lisandra; PEREIRA, Rodnei Condições de trabalho no início da docência: elementos constituintes e repercussões no desenvolvimento profissional. **Revista Eletrônica de Educação**, v.14, 1-20, e4195117, jan./dez. 2020.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, n. 73, Dezembro. 2000.

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

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