



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
DE SANTOS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

THAÍS MORGADO DOS SANTOS CARVALHO

CARTAS DESDE A ESCOLA: REFLEXÕES DE PROFESSORES
INICIANTE DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE SUAS TRAJETÓRIAS
DE FORMAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Santos - SP
2021



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
DE SANTOS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

THAÍS MORGADO DOS SANTOS CARVALHO

CARTAS DESDE A ESCOLA: REFLEXÕES DE PROFESSORES
INICIANTE DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE SUAS TRAJETÓRIAS
DE FORMAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Saul

Santos - SP

2021

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alexandre Saul

Orientador- Membro Nato - UNISANTOS

Profª. Dra. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco

Membro titular interno - UNISANTOS

Profª. Dra. Bruna Sola da Silva Ramos

Membro titular - UFSJ

[Dados Internacionais de Catalogação]
Departamento de bibliotecas da Universidade Católica de Santos
Maria Rita C. Rebello Nastasi - CRB-8/224

C331c Carvalho, Thais Morgado dos Santos
Cartas desde a escola : reflexões de professores iniciantes
de Língua Portuguesa sobre suas trajetórias de formação
/ Thais Morgado dos Santos Carvalho ; orientador Alexandre
Saul. -- 2021.
127 f.; 30 cm

Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de
Santos, Programa de Pós-Graduação stricto sensu em
Educação, 2021

1. Freire, Paulo, 1921-1997. 2. Educação. 3. Formação inicial
professores. 4. Letras. 5. Prática docente. I. Saul, Alexandre.

CDU: Ed. 1997 -- 37(043.3)

DEDICATÓRIA

Ao meu esposo Davi por compartilhar dessa trajetória com incentivos sinceros, acreditando nos meus sonhos e caminhos percorridos, atribuindo leveza nos momentos difíceis e sorrisos afetuosos para encorajar.

Aos meus amados pais, Valdir e Simone, por me ensinar o valor da dedicação sincera no mundo, por nunca permitirem eu ser menor do que minhas escolhas. Por mostrarem as direções e apoiarem com muito amor as minhas decisões.

Em memória da minha querida avó, Mariza, por mostrar a força feminina, a crença em mim mesma e por sempre segurar a minha mão. Por ser minha inspiração e maior saudade.

Ao meu irmão, Leonardo, meu melhor amigo, por me ajudar a manter meu coração iluminado e sempre me recordar que tudo dará certo.

À Mariane, Mariana, Giselle, Cristiane e todos os meus companheiros da Educação, em especial os do Grupo de Pesquisa, que atribuíram por todo meu percurso sentido e sentimento ao que escrevia. Também agradeço imensamente por me trazerem alegria.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela oportunidade de seguir meu coração e poder estar no mundo como professora e pesquisadora.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Alexandre Saul, por quem demonstro sincero respeito, admiração e gratidão por apresentar a pedagogia de Paulo Freire. Por acreditar na minha pesquisa e ser sempre gentil, possibilitando o diálogo. Pelas considerações e reflexões rigorosas e atenciosas.

Às professoras Dra. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco, Dra. Bruna Sola da Silva Ramos e Maria de Fátima Barbosa Abdalla por aceitarem integrar a banca, ler meu texto e oferecer indicações e sugestões de continuidade da pesquisa. Assim como, pelas produções que desenvolveram e possibilitaram leituras na minha caminhada.

À Universidade Católica de Santos e minhas professoras da graduação em Letras, Profa. Dra. Rosa Maria Fernandes, Profa. Maura Chezzi, Profa. Me. Ana Cecília Costa, pelo estímulo à pesquisa e inspiração que me fizeram chegar aqui.

A todas as professoras e professores do Programa de Pós-Graduação por ampliarem meu olhar e acrescentarem sentidos e compromissos à minha trajetória e vida acadêmica através das aulas e diálogos.

Aos meus professores do Ensino Médio, em especial, Giselle Stipanich, pela amizade e construção de possibilidades a partir da educação.

À Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa que possibilitou esta pesquisa.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Trabalhos encontrados na pesquisa à BDTD	20
Quadro 2 - Caracterização dos sujeitos	57
Quadro 3 - Sujeito 1 respostas do questionário imagético	66
Quadro 4 - Sujeito 2 respostas do questionário imagético	68
Quadro 5 - Sujeito 3 respostas do questionário imagético	69
Quadro 6 - Sujeito 4 respostas do questionário imagético	70
Quadro 7 - Sujeito 5 respostas do questionário imagético	71
Quadro 8 - Sujeito 6 respostas do questionário imagético	72
Quadro 9 - Sujeito 7 respostas do questionário imagético	73

CARVALHO, Thaís Morgado dos Santos. **Cartas desde a escola: reflexões de professores iniciantes de Língua Portuguesa sobre suas trajetórias de formação**. 2021, 128 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. Universidade Católica de Santos.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar reflexões de professores iniciantes de Língua Portuguesa, registradas em cartas, acerca dos principais desafios vivenciados por eles nos primeiros momentos de suas práticas profissionais e os nexos que estabelecem entre esse contexto e os percursos formativos que experienciaram como graduandos de Letras. O referencial teórico-metodológico que sustenta este estudo apoia-se, centralmente, no pensamento e nas obras de Paulo Freire. A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi realizada com professores atuantes em cidades da Costa da Mata Atlântica (Baixada Santista). A investigação justifica-se pela necessidade de gerar novos conhecimentos sobre a percepção dos professores acerca do desenvolvimento de suas práticas, e sobre as vinculações entre o exercício da profissão docente e a formação inicial de educadores, tendo como ponto de partida o olhar dos sujeitos da pesquisa sobre essa relação. O gênero epistolar (carta) foi utilizado como meio para produção de dados e caminho para dialogar com os participantes a respeito da temática investigada, posto que ele favorece o acréscimo de camadas de sentido e sentimento às reflexões geradas pelos docentes nas produções que serão objeto de análise. A questão norteadora da investigação foi assim redigida: Qual a percepção de professores iniciantes de Língua Portuguesa sobre os sentidos e significados de sua formação inicial, em relação aos principais desafios da prática docente em uma direção emancipatória? Com o apoio do quadro teórico selecionado, os dados produzidos serão analisados em eixos temáticos delineados a partir de uma trama conceitual freireana, que traz no centro o conceito de "formação permanente". Esta pesquisa pretende contribuir com a produção de novos aportes sobre prática docente, a Formação de Professores e o Currículo, destacando a importância de se considerar e discutir criticamente o saber de experiência feito de professores como um elemento crucial para potencializar a formação docente e transformações curriculares na escola e na universidade.

Palavras-chave: Paulo Freire. Formação permanente. Formação inicial de professores. Letras. Prática docente.

ABSTRACT

This research aims to analyze reflections of beginning teachers of Portuguese Language, that were recorded in letters, about the main challenges experienced by them in the first moments of their professional practices and the links they establish between this context and the formation journey they experienced as graduating of Letters. The theoretical support that supports this study is constituted by a Freirean framework, centered on the work of Paulo Freire; as for the training of teachers and beginning teachers: Carlos Marcelo García, Marli André make it possible to analyze and conceptualize the study subjects, with a view to problematizing the relationships established, within an emancipatory horizon. The qualitative approach research was carried out with teachers who are working in the cities on the Atlantic Forest Coast (Baixada Santista). This academic research is justified by the need to generate new knowledges about the perceptions of teachers about the development of their practices, and about links between the exercise of the teaching profession and the initial training of educators, having as a starting point the look of the research subjects about that relationship. The letter-writing genre (letter) was used as a means of producing data and a way to dialogue with the participants about the theme investigated, considering that it favors the addition of layers of meaning and feeling for the reflections generated by teachers in the productions that will be the object for analyzing. The guiding question of the investigation was written as follows: What is the perception of beginning teachers of Portuguese Language about the senses and meanings for their initial training, in relation to the main challenges of teaching practices, in an emancipatory direction? With the support of the selected theoretical framework, the data produced will be analyzed in thematic axes outlined from a Freirean conceptual plot, which brings the concept of "curriculum" in the center. This research intends to contribute to the production of new contributions on teaching practice, Teacher Training and the Ongoing formation, highlighting the importance of considering and critically discussing the knowledge of experience made by teachers as a crucial element to enhance teacher training and curricular transformations. at school and university.

Keywords: Paulo Freire. Ongoing formation. Initial teacher training. Letters. Teaching practice.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO UM: FORMAÇÃO DE PROFESSORES	30
1.1 O campo teórico da Formação de Professores	31
1.2 Apontamentos históricos sobre a formação de professores no Brasil	35
1.3 O presente: recortes da realidade docente	38
1.4 Das Letras às aulas de Língua Portuguesa: percurso formativo dos professores	40
1.5 Professores iniciantes: discente para docente	44
1.6 Uma trama conceitual freireana: formação, desvelamento e utopia	49
1.6.1 Formação permanente e ensino-aprendizagem transformam-se	51
1.6.2 Formação permanente promove o diálogo; o diálogo promove formação permanente	53
1.6.3 Formação permanente constrói currículo	54
1.6.4 Formação permanente implica em autonomia; autonomia implica em formação permanente	56
CAPÍTULO DOIS: CAMINHOS METODOLÓGICOS	59
2.1 Sobre escolhas: construção e objetivos	61
2.2 O questionário como metodologia: imagens, possibilidades e vozes da realidade	64
2.3 Cartas Pedagógicas: vozes da realidade	67
2.3.1 Carta Provocadora: perguntas para reflexão	72
CAPÍTULO TRÊS: ANÁLISE DE DADOS	74
3.1 Formação permanente e ensino-aprendizagem transformam-se	75
3.2 Formação permanente promove o diálogo; o diálogo promove formação permanente	79
3.3 Formação permanente constrói currículo	85
3.4 Formação permanente implica em autonomia; autonomia implica em formação permanente	92
3.5 Síntese da análise	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
CARTA FINAL	105
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	107
APÊNDICE	112
ANEXOS	121

APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa surgiu da minha inquietação como professora iniciante de Língua Portuguesa. Nos anos em que cursei Licenciatura em Letras, atribuí ao meu estudo dedicação e paixão, elementos que não bastaram para os impactos que a sala de aula gerou logo nos primeiros dias. Os Clássico Literários não auxiliavam no diálogo com o mundo dos alunos de sétimos anos do Ensino Fundamental II e a "A Turma da Mônica" não os cativava como anteriormente.

Ao revisitar o texto Carta de Paulo Freire aos Professores (1993), torna-se evidente um dos aspectos aos quais não identificava em minha prática: o despertar da curiosidade, como está no trecho destacado abaixo.

Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. Ler é procurar buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da *compreensão*. Da compreensão e da comunicação (FREIRE, 1993, p.58).

Ler os Clássicos da Literatura por exigência curricular não despertava a curiosidade nos alunos que precisavam desempenhar a tarefa de decodificar os elementos textuais, posto que a ação fora antecedida de uma prática autoritária desassociada do mundo daqueles sujeitos. Resultando na aversão pelo ato de ler e falta de engajamento nas aulas, efeitos da anulação da criação.

O título da obra em que Paulo Freire registra esta carta é "Professora sim; tia não. Cartas a quem ousa ensinar" e coloco à luz estes elementos para destacar "quem ousa ensinar". Ousar, de acordo com a sua etimologia, deriva da palavra "audácia", as quais surgem de coragem. Para ensinar é necessário coragem, capacidade que para o Latim provém do coração, onde acreditava-se nascer igualmente a inteligência.

Filha de professora de Educação Infantil e professor de Eletrônica, sobrinha de professor de Física e de várias professoras de Educação Infantil, minha infância confundiu-se com a sala de casa e os jardins da escola, assim como as páginas de Monteiro Lobato faziam-se presentes na cozinha da minha avó.

Como frequentadora assídua dos cantos de leitura mais variados, dei vida ao abstrato e valorizei demais aqueles que auxiliavam no meu percurso formativo, assim, reservei admiração aos professores e caminhei naturalmente para a docência.

No ano de 2014, dentre todas as possibilidades que nos permitem chegar à sala de aula, selecionei a Literatura, Gramática e Produção que convergiram à faculdade de Licenciatura em Letras. As dificuldades da carreira acompanhei desde a infância. Com admiração assistia os projetos, o investimento em material tirado do próprio bolso das professoras e professores da minha família. Vivenciei a preocupação de adquirir um carro que permitisse sair de uma escola para outra, geralmente, em pontos distantes como cidade vizinha ou outra extremidade.

Ao escolher ser professora, sabia de muitos desafios que poderiam aparecer, mas, conversando com meus professores após as aulas do Ensino Médio, e pesquisando, realizei minha escolha. Não reconhecia em mim o "dom" para profissão, mas o desejo consciente de que mesmo com as dificuldades queria ser professora.

Assumir a responsabilidade dessa decisão, implicou em estagiar os três anos de graduação. Logo no primeiro semestre de Letras, pelas tardes passei por escolas do município como bolsista PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência). Desenvolvi com colegas de turma projetos ligados à música e literatura, bem como, em propostas das professoras titulares.

Em Agosto do primeiro ano da graduação, ingressei na unidade de Santos do SESC (Serviço Social do Comércio) como mediadora em exposições. Nesse contexto, tive a oportunidade de passar por processos formativos em educação não-formal, unindo arte e "públicos" diversos. A primeira exposição chamava-se "Gênesis" do fotógrafo Sebastião Salgado, na qual aprendi sobre a subjetividade das obras e o potencial dos objetos (as fotografias) para ricos diálogos. Crianças, adultos e idosos passavam pelo espaço expositivos questionando sobre curadoria, minha formação, falando sobre o que sentiam em cada uma das imagens.

A segunda exposição intitulada "Otrapalhaça" pertencia ao universo *nonsense* da escritora e ilustradora Eva Furnari. Para atuar no espaço expositivo precisei entrar em contato com a biografia e forma de pensar da autora, bem como, suas perspectivas sobre a infância e juventude. Aprendi lendo sua obra completa que não podemos menosprezar ou usar a literatura com a finalidade de tornar os leitores em pessoas comportadas, mas sim, curiosas, questionadoras e alegres.

Com o ajuste no valor da mensalidade e outras demandas pessoais, precisei procurar no ano de 2015 mais um estágio. Dessa vez, no colégio particular *Universitas* em Santos. Assumi aulas de reforço para alunos com dificuldades em gramática no Ensino Fundamental II. Conciliava os horários para assistir às aulas das professoras titulares, como exigência da

escola, precisava estar nas aulas regulares para desenvolver listas de exercícios e preparar os conteúdos abordados no apoio pedagógico.

Assim tive a oportunidade de passar por diversos espaços de atuação e conseqüentemente formação que enriqueceram minha trajetória. Contudo, cada contexto exigiu aprendizados e superações distintas. Encontrei resistência em salas de aula com professores orientadores de estágio que não permitiam o contato com os alunos, precisei elaborar listas com exercícios autorais sem me sentir preparada. Minha pouca idade, 17 anos no primeiro estágio, houve resistência por parte dos alunos para me identificar como autoridade, diante disso, tendia à posturas autoritárias que me entristeciam, para evitar reclamações sobre "a falta de domínio das turmas".

Posteriormente, ao assumir turmas do Ensino Fundamental II, deparei-me com as exigências curriculares da educação formal. Descobri caminhos para estabelecer uma linguagem que possibilitasse diálogo com os alunos, mas a articulação com o ritmo imposto e conteúdos obrigatórios, impediam a utilização de propostas criativas de projetos que aliassem as literaturas estudadas em Letras com as necessidades colocadas pelos educandos.

Sentia-me dividida. De um lado, apresentava-se a exigência de cumprir o programa oficial, responder às expectativas de gestores escolares e de algumas famílias, em relação ao que deveria ser ensinado aos educandos e, não menos importante, o compromisso de oferecer aos alunos acesso a conteúdos consagrados da cultura ocidental. De outro lado, emergia do cotidiano da sala de aula a certeza de que o trabalho pedagógico realizado precisaria ser dotado de outras camadas de sentido, compreender a diversidade de interesses e necessidades dos educandos, e possibilitar a eles entendimentos mais críticos sobre si e sobre o mundo. Seria possível conciliar essas demandas? Como fazer isso? Por que esses dilemas não tinham sido aprofundados comigo, no momento de minha formação inicial? Estariam os professores iniciantes condenados a se deparar com esses dilemas no início de suas carreiras? Quais seriam as condições necessárias para o desenvolvimento de uma prática educativa criativa e autônoma, na escola, sobretudo nos momentos iniciais da carreira docente?

Diante dessas problemáticas em meu percurso e leituras da realidade contempladas pelo arcabouço teórico, a questão da pesquisa recebe a seguinte formulação: qual a percepção de professores iniciantes de Língua Portuguesa sobre os sentidos e significados¹ de sua

¹ Os termos "sentidos" e "significados", neste estudo, são tomados na mesma acepção de Mikhail Bakhtin. Para esse autor: "sentidos as respostas às perguntas. Aquilo que não responde a nenhuma pergunta não tem sentido para nós" (2009, p. 381). Dessa forma, o sentido parte da inquietação por respostas, do qual é possível extrair o significado. Para Bakhtin, não existe um sentido único, "ele está sempre situado entre os sentidos, é um elo na cadeia dos sentidos" (2009, p. 382).

formação inicial no tocante aos principais desafios da prática docente, em uma direção emancipatória?

Através da pesquisa, reforço minha ousadia de ensinar e coragem de pesquisar, com o intuito de buscar caminhos, escutar meus pares, pois, por mais difícil que seja, as alegrias de trabalhar na construção do conhecimento e contribuir para narrativas reais, move meu desejo de continuar, mergulhar na Educação. Escolher ser professora para mim é uma tarefa diária, um compromisso de não contentar-me com o desumano e com a superficialidade tecnicista. Construo essas linhas como a minha história, repleta de sonhos e vontade de transformação, os quais me fizeram pesquisadora.

INTRODUÇÃO

Este estudo apoia-se na necessidade de gerar novos conhecimentos a respeito do nível de criticidade dos professores sobre o desenvolvimento de suas práticas, a partir das vozes sociais dos próprios professores. Ademais, em buscas realizadas no acervo da Biblioteca Digital de Dissertações e Teses (BDTD), percebe-se que a produção de investigações sobre a formação de graduados em Letras, professores de língua portuguesa e, de forma mais específica, sobre percepções desses sujeitos acerca da relevância dessa formação para suas práticas profissionais, ainda não o equacionamento de muitos dos desafios vivenciados por esses sujeitos, nas escolas, sobretudo no início da carreira.

Objetiva-se analisar falas emblemáticas dos sujeitos da pesquisa, registradas nas cartas que os sujeitos irão produzir, e que expressem, à luz das práticas de hoje, reflexões acerca dos caminhos que trilharam na licenciatura em Letras até as salas de aula.

A pesquisa poderá contribuir com a produção de conhecimentos sobre prática docente, a Formação de Professores e o Currículo², destacando a importância de se considerar e discutir criticamente o *saber de experiência feito* de professores como um elemento crucial para potencializar a formação docente, assim como transformações curriculares na escola e na universidade.

Paulo Freire, em sua obra, destaca a importância de considerar o saber que os sujeitos carregam consigo. Segundo Ana Lúcia de Souza Freitas, "Paulo Freire critica a ideologia opressora que, fundada na descrença dos sujeitos, considerados como incapazes, dissemina a absolutização da ignorância e fortalece a visão dicotômica entre 'os que sabem' e 'os que não sabem'" (FREITAS, 2008, p. 610). O termo "saber da experiência feito" conceitua-se como a valorização dos conhecimentos de mundo dos educandos. Freire, no livro *Pedagogia do Oprimido* (1968), enfatiza que o professor ao estabelecer seu compromisso com a perspectiva progressista não deve, meramente, falar ao povo, mas sobretudo com o povo, demandando respeito aos saberes já existentes.

Dessa forma, como resultado das experiências citadas, os sujeitos do presente estudo são os professores iniciantes de Língua Portuguesa. No esforço de compreender as etapas que compõem o ciclo da vida profissional do professor, destacam-se Huberman (1989, 2000) e

² Nesta pesquisa, compreende-se o Currículo em um sentido amplo, na mesma direção proposta por Ana Maria Saul ao refletir sobre o conceito, sob a ótica freireana: "Currículo é, na acepção freireana, a política, a teoria e a prática do que-fazer na educação, no espaço escolar, e nas ações que acontecem fora desse espaço, numa perspectiva crítico-transformadora." (SAUL, 2008, p. 187). Destaca-se dessa concepção a visão do Currículo como percurso permanente de formação humana, abrangente e intencional, que imbrica ação, reflexão e posicionamentos éticos, em um viés transformador.

Gonçalves (2009). Para Huberman (2000), os docentes vivenciam fases que retratam os momentos, questionamentos, desafios, medos e angústias que, de acordo com ele, estão atrelados à quantidade de anos em que atuam nas salas de aula. As fases delineadas, na obra do autor, são: entrada na carreira, fase de estabilização, a fase de diversificação, pôr-se em questão, serenidade e distanciamento afetivo, conservadorismo e lamentações e desinvestimento.

A contribuição pretendida está em analisar as percepções dos professores iniciantes de Língua Portuguesa sobre os desafios enfrentados na prática docente, mas, aprofundadamente, pensados a partir do percursos formativos dos professores em suas graduações. O estudo de Huberman, mencionado anteriormente, foi, de acordo com Nóvoa (2019), a sua passagem necessária para se deparar com a relevância presente nos primeiros anos de exercício profissional. Em função dessa valorização, o autor centralizou seus estudos nesse período, constituído pela finalização do curso universitário e início das funções docentes.

Esta pesquisa posiciona-se no horizonte crítico-emancipatório e busca nas obras de Paulo Freire as sustentações teóricas para dialogar com os sujeitos. O autor contribui, também, através do gênero textual das cartas para estabelecer a comunicação com os docentes. De acordo com Coelho (2011), a correspondência freireana apresenta uma forte coerência epistemológica em suas principais obras. A escolha de cartas possibilita o diálogo, base da pedagogia de Paulo Freire, com característica simples, generosa, mas, sobretudo, rigorosa, comprometida com a liberdade e democracia (COELHO, 2011, p. 61).

Na obra *Educação Como Prática da Liberdade*, o educador revela sua visão pedagógica e método de ensino. Freire (1967) declara:

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em ternos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas. (FREIRE, 1967, p. 43)

O homem "que cria, recria e decide", aqui, assume a forma de sujeito, educadoras e educadores, que pertencentes a sua época, participaram desta pesquisa respondendo aos desafios e dinamizando seus mundos, ao repensar suas atuais práticas com base na formação

trilhada na graduação; especificamente, a licenciatura em Letras. As escolhas metodológicas realizadas (cartas) têm em vista o respeito ao protagonismo e à capacidade crítica dos professores iniciantes, contribuindo para práxis dos sujeitos.

Para isso, professores registraram suas percepções sobre imagens, retiradas de jornais e reportagens brasileiras, que permeiam o cotidiano escolar por intermédio de um questionário. Os docentes foram convidados a analisar as imagens e identificar os problemas visualizados nas fotografias. A partir deste material, foi possível levantar temas, advindos do olhar dos sujeitos, e destacados como problemas em seus contextos profissionais.

As temáticas presentes nas respostas dos questionários serviram de aporte para construção de uma carta, intitulada na pesquisa como Carta Provocadora³, encarregada de destinar um convite à reflexão sobre as práticas educacionais atuais desses professores em início de carreira à luz de suas formações na graduação em Letras.

Os sujeitos-destinatários receberam a Carta Provocadora mergulhada nas palavras que escreveram nas respostas dos questionários, convidando-os a dialogar, redigindo uma carta-resposta com abordando mais profundamente as trajetórias formativas e as implicações que identificam nas práticas desenvolvidas. Dessa forma, torna-se possível levantar as camadas de sentido, entendido como o olhar dos professores nas relações estabelecidas com as suas práticas, e sentimento, o qual manifesta as emoções experienciadas ao longo do início de seu percurso profissional.

Os elementos presentes nas cartas-resposta possibilitam a análise das relações estabelecidas pelos docentes iniciantes. Assim, a partir da trama conceitual freireana (SAUL; SAUL, 2018) os conceitos de Paulo Freire embasam a investigação dos dados presentes nos escritos dos sujeitos. Conforme exposto, o referencial localiza-se no horizonte crítico-emancipatório, revelando a busca pela coerência nas abordagens metodológicas para escuta das vozes dos professores iniciantes de Língua Portuguesa.

Universidade e escola

O caminho percorrido pelos docentes envolve a relação escola-universidade-escola, e convida a refletir o quanto a universidade, nos seus cursos de licenciatura, especificamente Letras, nesta pesquisa, converge seus esforços no retorno à escola. Será que as produções,

³ O termo "carta provocadora" consiste na forma de referir-se a carta endereçada aos docentes, com a função de provocar a reflexão acerca das práticas com base na formação inicial, os aspectos metodológicos que envolvem esse fazer da pesquisa encontra-se de forma aprofundada no *capítulo 2*.

discussões, teorias e práticas desenvolvidas voltam seus olhos para a futura atuação dos docentes nas salas de aula do ensino básico?

No bojo deste texto, a referência de universidade baseia-se na colocação de Boaventura Sousa Santos (2008) ao defini-la como: "só há universidade quando há formação graduada e pós-graduada, pesquisa e extensão". Sem qualquer destes, há ensino superior, não há universidade" (SANTOS, 2008, p. 59) - penso que precisamos de algo mais forte aqui, essa citação é boa, mas não diz de uma concepção de Universidade que, de fato, volta-se para uma relação mais estreita com a realidade e com a comunidade. Sob esta ótica dá-se continuidade à compreensão dos aspectos que envolvem o ambiente acadêmico explorado, estabelecendo a relação com as escolas.

Ao discorrer sobre os aspectos que geram grande parte das tensões na profissão docente, António Nóvoa (2019), em seu estudo *Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores*, cita três principais razões para os problemas de formação verificados nas universidades:

- a primeira é a fragmentação existente nos espaços universitários, entre departamentos ou institutos das áreas disciplinares (Matemática, História, etc.) e as faculdades de educação, com a ausência de espaços integrados de trabalho e de responsabilidade institucional pela formação de professores;
- a segunda é o afastamento que se produziu entre a universidade e as escolas, tornando difícil a necessária participação conjunta de professores universitários e de professores da educação básica nos programas de formação docente;
- a terceira é a forma como se definem, hoje, as carreiras universitárias, no quadro de um produtivismo acadêmico que valoriza, acima de tudo, a publicação de artigos científicos, relegando para segundo plano o investimento em atividades como a formação de professores. (NÓVOA, 2019, p. 203)

O principal ponto extraído da contribuição do autor diz respeito ao afastamento entre as universidades e as escolas. Os demais aspectos serão discutidos diante dos dados coletados ao longo da produção.

A percepção dos professores, os quais saíram recentemente dessas universidades, forneceram subsídios para pensar sobre a pergunta realizada. Torna-se importante destacar, que diante das necessidades, as escolas abrem suas portas para extensão com professores em formação, durante o percurso da licenciatura, através de estágios e programas de iniciação à docência (PIBID), algo que compreende o aspecto da extensão. Segundo Gatti, "[esses programas] trazem resultados positivos, estimulando estudantes a escolherem a docência e nela permanecerem, e valorizando esses cursos no interior das instituições que os acolhem e implementam" (GATTI, 2014, p. 33). Por conseguinte, os estudantes dão início ao novo olhar sobre a escola, surgindo problemas, inquietações, de acordo com o grau de envolvimento que a permanência na escola e atuação os permite deparar.

Sobretudo é considerado um período de indução, tempo entre-dois, extraído na obra de António Nóvoa (2019), na qual é possível considerar o estabelecimento de uma ponte entre a universidade e as escolas (NÓVOA, 2019, p. 200). É nesse momento em que os docentes experienciam e buscam sentidos para o contato com as realidades envolvidas na profissão.

As universidades têm em suas carteiras alunos que começam a despertar para o papel docente que desempenharam, desencadeando os primeiros choques entre aqueles profissionais e a realidade escolar, composta por alunos, direção, corpo docente, responsáveis dos alunos, infra-estrutura, avaliações, políticas, entre outros múltiplos aspectos a serem assimilados e "enfrentados"; como a exigência de conteúdos e estruturas curriculares. É aberta a possibilidade da pesquisa-ação nas universidades que "consiste na definição e execução participativa de projetos de pesquisa, envolvendo as comunidades e organizações sociais populares a braços com problemas cuja solução pode beneficiar dos resultados da pesquisa" (SANTOS, 2008, p.68).

Revela-se a possibilidade de mergulhar as teorias e práticas das universidades na realidade escolar e marcar "a utilidade social da universidade, mas formulando essa utilidade de modo contra-hegemônico", auxiliando assim o educador em formação nos horizontes e perspectivas com que irá conduzir suas futuras práticas.

Com o intuito de refletir acerca da relação escola-universidade-escola Boaventura Sousa Santos destaca em A Universidade no Século XXI:

Sob a égide da globalização neoliberal, organismos internacionais, organizações não-governamentais e uma plêiade de fundações e institutos privados têm vindo a assumir algumas das funções da universidade pública no desenvolvimento da educação pública, em especial no campo da pesquisa educacional aplicada. Esta mudança na titularidade das funções repercute-se no conteúdo do seu desempenho. (SANTOS, 2008, p.74)

Há de se destacar que o trecho aborda a educação pública, contudo, reforçamos aqui a educação pela educação como será discorrido. Nas cidades que compõem a Costa da Mata Atlântica (Baixada Santista), não há universidades públicas com cursos de licenciatura, dessa forma, para realizar pesquisas educacionais e repensar a formação dos professores atuantes na região, é fundamental considerar de forma ampla, universidades públicas e privadas.

É possível identificar o impacto gerado pela dissociação da universidade às escolas, outrora mencionado na exposição de Santos (2008). Efetivamente, acarreta uma série de problemáticas, gerando uma educação que segue preceitos econômicos na sua nova estruturação. Assim como é exposto por Christian Laval, acerca dos impactos da lógica mercadológica e neoliberal nas escolas. Com isso, "o sentido da escola muda: ela é não mais um lugar de assimilação e convívio com grandes narrativas onde se moldam caracteres

estáveis para situações sociais bem definidas, mas um local de caracteres adaptáveis às variações existenciais e profissionais em incessante movimento" (LAVAL,2004, p.48).

Com o objetivo de estender os estudos aos sujeitos da pesquisa, é válido destacar que a profissão docente também é afetada pela lógica instituída em sua formação, uma vez que desabitua a pensar sobre a realidade por faltar a prática de refletir sobre a mesma durante a formação (na vertente analisada pela bibliografia), para atender às necessidades emergenciais do sistema educacional, é reconhecido que:

A marginalização da universidade corre de par com a exigência da qualificação terciária dos professores de todos os níveis de ensino, do que resulta a progressiva privatização dos programas de capacitação para professores. O “treinamento e capacitação de professores” tornou-se um dos segmentos mais prósperos do emergente mercado educacional, testemunhado pela proliferação de instituições privadas que oferecem cursos de capacitação de professores para as redes de ensino. (SANTOS, 2008, p. 75)

As caixas de e-mails dos professores encontram-se cada vez mais repletas de ofertas para cursos de capacitação. Profissionais com meses de formados apresentam essa realidade, algo que leva a reflexão do quanto a prática está sendo valorizada e pensada; mas, sobretudo, como a demanda por estes cursos se tornou tão alta?

Um indício encontrado na obra de Laval diz respeito à leitura desta problemática diante do mercado educacional:

[...] o cerne da estratégia desreguladora que iguala instituições escolares, empresas, famílias (aprendizagem domiciliar) e associações em uma noção abrangente que, em nome das necessidades do indivíduo e da lógica da demanda, pretende criar um vasto mercado de educação em que ofertas e financiamentos seriam cada vez mais numerosos e diversificados. (LAVAL, 2004,p.75)

Em consonância, a qualificação profissional dotada de variadas certificações manifesta-se como exigência para adentrar no mercado de trabalho, ou conseguir se manter no mesmo, convergindo para necessidade de certificação constante, incluindo os para profissionais recém-formados, gerando uma dose maior de inseguranças e ansiedade frente às expectativas sobre o docente.

Diante deste cenário, ganha voz um questionamento acerca das demandas de certificação: como esses professores iniciantes conseguem lidar com a realidade complexa enfrentada de forma tão rápida e satisfatória?

Os docentes, por sua vez, ao participarem de um processo de formação alienante e alienador seguem sem a potência crítica que move a escola para mares distantes do papel meramente econômico e de adaptações que resultam em alunos operários, diante desse cenário não há outra alternativa a permanecer contribuindo à subordinação da escola aos

moldes hegemônicos. Contudo, essa conclusão de tom pessimista, encontra-se na leitura que compreende a soma de fatores negativos, esta pesquisa orienta seu desenvolvimento acerca das percepções dos professores iniciantes para trazer à luz como a graduação fornece embasamento para prática, para colher nas linhas dos próprios profissionais suas visões acerca dessa realidade.

O convite à reflexão caminha para constatação de Kenneth Zeichner (2010), ao afirmar que historicamente a universidade supõe que o ideal está nos professores em formação fundamentarem as teorias com bases sólidas, para, depois, visitar as escolas com a prática estruturada a partir do aprendido no ambiente acadêmico. Esse contexto convergiu aos múltiplos modelos de estágios curriculares, entretanto, tornou-se uma disciplina, não uma forma de pensar a proposta curricular dos cursos de licenciatura. Assim, o autor enfatiza: "Um problema perene em programas tradicionais de formação de professores mantidos por faculdades e universidades tem sido a da falta de conexão entre os cursos de formação de professores nessas unidades e o campo da prática" (ZEICHNER, p. 484).

Aqui não se pretende subestimar as teorias específicas de cada área do saber, entretanto, é reconhecido que "conhecimentos exigem também autonomia e discernimento por parte dos profissionais, ou seja, não se trata somente de conhecimentos técnicos padronizados cujos modos operatórios são codificados e conhecidos de antemão, por exemplo, em forma de rotinas, de procedimentos ou mesmo de receitas" (TARDIF, 2000, p.7).

Conforme exposto a respeito da realidade presente nos cursos de formação de professores nas universidades, busca-se identificar as percepções e reflexões dos próprios professores formados, e que encontram-se no início da carreira docente, para repensar seus percursos formativos e práticas, constituindo uma práxis no desenvolvimento da metodologia proposta pela pesquisa.

Após discorrer sobre os sentidos e caminhos trilhados até a atual conjuntura educacional, Nóvoa provoca seus leitores indagando: "será que ainda temos forças para colocar a questão do sentido do trabalho universitário ou já estamos todos transformados em cavalos de corrida dispostos a competir até ao último sopro?" (NÓVOA, 2019, p. 200). A metáfora utilizada pode ser facilmente relacionada ao esforço constante de "dar conta" das exigências impostas. Verifica-se a relevância de refletir e criticar para buscar a práxis mencionada anteriormente, no intuito de reforçar posições e escolhas, assim como, a primeira realizada, a qual encaminha os educandos à escolha da docência.

É importante salientar os aportes que encontram-se na fundamentação metodológica e de análise propostas na investigação, a qual tem seus esforços centralizados na composição de

um referencial freireano com estudos capazes de contemplar os aspectos surgidos dos diálogos e reflexões exercidos pelas ações realizadas nos desdobramentos da pesquisa.

A contribuição para estruturação das análises foi estabelecida pela leitura da obra de Mikhail Bakhtin acerca da concepção de sentidos e significados e desenvolvida através dos conceitos presentes nas obras de Paulo Freire. A seleção é justificada por reconhecer que o diálogo, quando estabelecido dentro dos preceitos freireanos, há necessidade de considerar a identidade cultural do "outro". Esta prática em seu bojo configura-se transformadora e possibilita a reflexão crítica. As cartas utilizadas, para provocar e receber as reflexões dos professores, são os canais pelos quais as vozes dos professores iniciantes poderão se manifestar, de fato o dialogismo acrescenta significativamente.

Em vista dos percursos assumidos e a preocupação com a formação e início da docência, o currículo, ora por parte da universidade no papel de saberes focalizados pela graduação, ora pelos obstáculos e esforços que exigem dos professores recém-formados, é aprofundado pela mediação das teorias de Paulo Freire e Michael Apple. A escolha das obras para compor o referencial desta pesquisa consiste na leitura dotada de criticidade e debruçada na realidade, compreendendo currículo com a complexidade que lhe é própria.

Apontamentos metodológicos

Esta pesquisa tem uma abordagem qualitativa (CHIZZOTTI, 2008), por esse motivo, privilegia a interpretação da realidade a partir de diversos aspectos que condicionam as atividades humanas, sob a perspectiva dos sujeitos. De acordo com o autor:

[...] o mundo deriva da compreensão que as pessoas constroem no contato com a realidade nas diferentes interações humanas e sociais, [portanto] será necessário encontrar fundamentos para uma análise e para a interpretação do fato que revele o significado atribuído a esses fatos pelas pessoas que partilham dele. Tais pesquisas serão designadas qualitativas, termo genérico para designar pesquisas que, usando ou não quantificações, pretendem interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem (CHIZZOTTI, 2008, p. 27-28).

Houve a pretensão de utilizar elementos da pesquisa bibliográfica, que se caracteriza como uma exploração de um corpus de documentos a ser selecionado e estudado pela pesquisadora, em um movimento de análise de categorias que permitiram responder às questões de investigação.

No intento de desenvolver a presente investigação, professores de Língua Portuguesa com até quatro anos de formação foram contatados e convidados a responder um questionário

imagético, inspirado do referencial de Paulo Freire, a fim de identificar os principais incômodos dos docentes acerca do cotidiano escolar, compreendendo os aspectos de ensino-aprendizagem. As imagens selecionadas foram acompanhadas de um texto, o qual solicitava o mapeamento dos problemas apresentados. É necessário enfatizar que esta etapa metodológica reafirma o caráter crítico-libertador de Paulo Freire, dedicado no rastreo das problemáticas concretas dos docentes.

Os dados coletados conduziram as linhas da carta provocadora, nesta, desenvolve-se um novo convite à reflexão. Contudo, agora, seus esforços encontram-se em repensar as práticas e problemas enfrentados à luz do percurso formativo da universidade. Como resultado, cartas respondidas pelos professores tornaram-se objeto de análise em busca de responder à questão inquietante da pesquisa. Os demais aspectos metodológicos mencionados estão abordados com profundidade no capítulo 2 da presente produção.

Estudos correlatos

Com a finalidade de identificar os caminhos e contribuições da pesquisa, foi realizado o acesso à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), para tornar possível averiguar estudos relacionados ao que seria desenvolvido na investigação. Dessa forma, foram estabelecidos os descritores para explorar os trabalhos que se encontrassem relacionados. Os termos procurados no portal pela ferramenta de busca consistem em: "Professor iniciante", "Letras" e "Currículo" encontrando 94 dissertações e 26 teses defendidas entre 2001 e 2020.

O termo "currículo", selecionado como descritor, justifica-se devido a imbricação entre o campo da formação docente e dos estudos curriculares, e ao entendimento de que o objeto de estudo desta pesquisa inscreve-se em ambos, uma vez que se busca provocar a reflexão sobre as relações que os sujeitos estabelecem entre a prática docente e os percursos formativos que trilharam na graduação, podendo gerar indicações importantes para processos de reorientação curricular em uma perspectiva crítico-emancipatória.

A revisão bibliográfica teve como foco estudos voltados aos docentes de Língua Portuguesa no intento de atribuir profundidade e discutir reflexivamente acerca de um cenário específico. Durante a exploração realizada na BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), o descritor "Paulo Freire" fora adicionado com o intuito de buscar contribuições de pesquisas com perspectiva freireana. Nessa delimitação, procurou-se analisar as produções que se aproximassem do tema e da perspectiva metodológica da pesquisa. Os estudos correlatos situados na introdução justificam-se no empenho de verificar quais autores discutem os conceitos relacionados à questão desta investigação e como realizam suas

pesquisas, identificando os avanços e diferenças nas abordagens, oferecendo maior aporte para a delimitação do objeto e para o desenvolvimento das etapas seguintes.

Apresento a seguir os trabalhos encontrados no quadro:

Quadro 1 - Trabalhos encontrados na pesquisa à BDTD

Ano	Autor/ Instituição	Título	Dissertação/ Tese
2007	Luciene Pereira Barreto/ Universidade do Oeste Paulista	Formação docente inicial: a percepção de professores	Dissertação
2007	Sílvia Letícia Matievicz Pereira/ Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Ensino de leitura na escola e trajetórias de letramento de professores de língua portuguesa: um estudo de caso	Dissertação
2008	Rute Izabel Simões Conceição/ Universidade de São Paulo	O professor de Língua Portuguesa na visão de formandos em Letras	Tese
2011	Daniela Maria Segabinazi/ Universidade Federal	Educação literária e a formação docente: encontros e desencontros do ensino de literatura na escola e na Universidade do século XXI	Tese
2011	Lídia Juliana Rodrigues Moraes/ Universidade Nove de Julho	Imaginários da formação e as dificuldades do professor ciclo II em início de carreira	Dissertação
2016	Willian Fernando Ferreto/ Universidade Federal do Triângulo Mineiro	Letramento digital na práxis do professor de Língua Portuguesa	Dissertação
2017	José Carlos Constantin Junior/ Universidade Estadual Paulista	Professores iniciantes do estado de São Paulo: a proposta de formação de ingressantes da SEE/SP	Dissertação
2018	Paola Talite Clein/ Universidade Tecnológica Federal do Paraná	Representações docentes: constituindo o ser professora de língua portuguesa	Dissertação

Fonte: autora

Conforme as delimitações e objetivos para as correlações entre a presente pesquisa e os trabalhos analisados, destaca-se a produção de Barreto (2007) que aborda os docentes em sua formação inicial, investigando a natureza dos cursos de licenciatura, que conclui estarem

inseridos na racionalidade técnica. A autora destaca a complexidade do trabalho pedagógico e aproxima-se da atual pesquisa pela criticidade com que analisa e fornece importantes dados acerca da situação das graduações encarregadas pela formação de professores. Antes da leitura, havia o pressuposto acerca da homogeneização dos cursos e a necessidade de discutir professores como pesquisadores da própria prática, dado confirmado pelo estudo de Barreto que denuncia a lógica do sistema capitalista neoliberal inserido, também, no contexto da formação docente.

Em "Ensino de leitura na escola e trajetórias de letramento de professores de língua portuguesa: um estudo de caso", Pereira (2007) parte da premissa de que a leitura contribui para democratização do patrimônio cultural do povo para refletir sobre o ensino da leitura e, conseqüentemente, o papel dos professores de Língua Portuguesa em sala de aula e nas próprias trajetórias. Para realizar a análise utilizou a Pesquisa do tipo Etnográfico, em que investigou o percurso formativo de três professoras da mesma instituição. Suas conclusões possibilitaram verificar que as docentes não apresentavam trabalho satisfatório com o uso de leitura em sala de aula e que havia falta de acesso à literatura pelas mesmas. A relação entre formação e prática investigada dialoga com as perspectivas aqui estabelecidas e fornece rico referencial teórico em vista dos sujeitos, e objeto de estudo.

Conceição (2008) estudou a representação do papel do professor de Língua Portuguesa analisando a escrita de formandos em Letras. No qual conclui a alternância entre professor-repassador de conteúdos e de professor-investigador, contudo, conclui a predominância do primeiro modo. Tais dados correlacionam-se com este estudo por consistir na percepções dos professores sobre suas práticas, proporcionando elementos críticos sobre o currículo da formação destes sujeitos. Ainda baseia-se na teoria de Bakhtin, relevante para reflexão a respeito da concepção dialógica da linguagem, como é destacado:

A dialogia não se prende somente ao diálogo face a face, engloba toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. Essa perspectiva instaura a concepção de que a palavra não está centrada nem na relação eu/tu, nem na própria língua, mas no enunciado concreto, de modo que a palavra já traz em si a perspectiva de outra voz. (2008, p. 46)

A consideração da voz do outro e a valorização da mesma potencializa os dados acerca dos percursos formativos dos sujeitos e situa a pesquisa no horizonte democrático e emancipatório. Daniela Maria Segabinazi (2011) investigou a educação literária por parte dos professores de Língua Portuguesa e a formação do docente, por intermédio desta, pôde discutir o percurso histórico das legislações que abordam o ensino de literatura, assim como as práticas desenvolvidas em escolas. Concluiu-se um vasto índice da leitura dos "Cânones

literários" verificando o distanciamento dos cursos de Letras de discussões pedagógicas sobre o ato de ler. Alerta sobre o círculo vicioso encontrado no ensino de literatura na Educação Básica e no Ensino Superior.

Com o objetivo de analisar a apropriação da leitura e da escrita, Ferreto (2016) aborda conceitos necessários para o letramento, em sua pesquisa digital, mas que permeia as demais situações (de escrita e leitura) a codificação e descodificação⁴. A conceituação da pesquisa correlaciona-se com o presente estudo por abordá-los com relação às imagens utilizadas na metodologia empregada. Outra aproximação e contribuição derivada da análise da tese consiste na aplicação de questionários para recolher dados.

O objetivo de recolher a percepção dos professores iniciantes encontrou embasamento nas pesquisas de José Carlos Constantin Junior (2017) e Paola Talite Clein (2018) com rico aporte teórico a respeito do ciclo de formação docente. Há uma intrínseca relação entre pesquisar e avançar, as possibilidades de progresso em investigações tornam-se reais a partir da continuação dos esforços de demais pesquisadores, dessa forma, no corpo deste texto existe a ampliação, reinvenção e sustentação dos pares que constituem a curiosidade compromissada com a transformação.

Da formação de professores às percepções de professores iniciantes

De acordo com a autora Bernadete Gatti, "formar professor para a educação básica não está no horizonte da maioria dos docentes que atuam nesses cursos no ensino superior" (2014, p.35), porém, o primeiro contato dos professores iniciantes com a sala de aula se dá nas turmas do ensino básico. Aqui, há o reforço na justificativa das escolhas realizadas neste estudo.

A autora também sinaliza que as instituições de ensino superior abrigam um grande conflito entre as licenciaturas e bacharelados, ainda, alerta para falta de discussões multidisciplinares e interdisciplinares no empenho de reconhecer as demandas da educação básica (GATTI, 2014, p. 37). O exposto está relacionado aos currículos das universidades no que diz respeito à formação dos professores e os focos para suas futuras práticas e atuações. Essas tensões nos levam a indagar como é possível termos professores iniciantes preparados para adentrar as salas de aula da educação básica, se os aspectos deste segmento permanecem na escuridão?

⁴ Utiliza-se descodificação, pois como afirma Saul (2011), para Freire "[descodificar] é mais que decodificar, que significa ser capaz de traduzir um código. A descodificação para esse educador ganha um sentido de desvelamento da realidade. Descodificar é fazer a análise crítica de uma codificação" (SAUL, 2011, p. 48). Mostra-se válido aproximar o ato de descodificar da palavra "desvelar", no sentido de desocultar, utilizada de forma recorrente na obra de Paulo Freire.

A presente investigação tem sua estrutura organizada por capítulos e metodologias que sustentam o objetivo de coletar as percepções dos professores iniciantes de Língua Portuguesa sobre suas práticas, pensados a partir da formação inicial. A análise das percepções concedidas pelos docentes revela uma possibilidade contribuir com a formação e o currículo dos cursos de licenciatura em Letras e com a produção de novos aportes sobre prática docente, elemento que destaca a importância de considerar e discutir criticamente o saber de experiência feito de professores como um componente crucial para potencializar a formação docente e transformações curriculares na escola e na universidade. Assim, por meio da socialização das conclusões, será possível que demais pesquisadores possam ampliar, contribuir e utilizar os encaminhamentos em seus próprios contextos.

No capítulo introdutório, é possível identificar as principais questões envolvidas na pesquisa, como os sujeitos e a motivação da escolha realizada, bem como os objetivos pretendidos. Há a exploração das etapas do ciclo da vida profissional dos docentes e reflexão acerca de alguns desafios, levantando questionamentos com a função de denunciar para nos demais capítulos buscar anunciar os avanços identificados.

O **CAPÍTULO UM** apresenta a teorização acerca do campo de formação de professores e professoras iniciantes, através de uma pesquisa bibliográfica. Bem como, realiza o desenvolvimento de uma trama conceitual freireana (SAUL; SAUL, 2018), sobre a qual os aspectos a caracterizam estão referenciados antes de sua elaboração. A trama carrega os conceitos de Currículo, Ensino-Aprendizagem, Diálogo [ao definir estes aspectos complementaremos aqui, professor, mas dependemos dos formulários para esse ponto].

No **CAPÍTULO DOIS**, os aprofundamentos acerca das metodologias utilizadas para realização das etapas do proceder da pesquisa estão demonstrados com embasamento teórico e detalhamento do percurso. Nesta seção, são apresentados: o questionário imagético, e seu respectivo aporte de sustentação; a estrutura e estudo utilizado para criação dos elementos que compõem a carta. É possível realizar a leitura da carta provocadora dos autores da pesquisa ao final do presente texto.

O **CAPÍTULO TRÊS** tem a responsabilidade de documentar as cartas-resposta, molhadas pelas percepções dos professores iniciantes de suas práticas à luz dos percursos formativos da licenciatura. A análise das cartas é realizada nesta seção, extraindo as falas significativas de acordo com os objetivos estabelecidos para pesquisa.

Nas **CONSIDERAÇÕES FINAIS** há uma síntese do percurso trilhado na realização do trabalho, indicando as dificuldades e propondo novos horizontes para pesquisas. Nas

páginas de desfecho, estão os resultados da pesquisa, assim como, as limitações diagnosticadas.

Posteriormente, encontram-se as referências utilizadas ao longo do estudo.

CAPÍTULO UM: FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A educação não transforma o mundo. A educação muda pessoas. As pessoas transformam o mundo.

(Paulo Freire)

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.

(Paulo Freire)

Neste capítulo, serão abordadas as questões que permeiam a situação da formação de professores no Brasil, tendo as dimensões constituídas no âmbito político e social. O percurso foi traçado pela pedagogia de Paulo Freire. A aproximação da pesquisa com o autor se dá pelas importantes contribuições no que tange a luta pela educação, contra desigualdade e posicionamento ético diante do fazer docente e de pesquisa.

Ao longo das seleções de investigação, optou-se por escutar as vozes de professores iniciantes de Língua Portuguesa sobre seus percursos formativos e posteriores práticas. Dessa forma, Freire soma: "o que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica" (1996, p. 40). Contudo, para chegar à criticidade, é necessário transitar pela história e configuração do contexto da profissão docente tal como se foi e se encontra no país.

Sobre o compromisso assumido na educação Freire coloca: "está errada a educação que não reconhece na justa raiva, na raiva que protesta contra injustiça, contra deslealdade, contra o desamor, contra a exploração e a violência um papel altamente formador" (1996, p. 41). Pensar sobre o fazer e revoltar-se para implicar em novas ações transformadoras, a práxis necessária para melhorar.

Entretanto, não é possível empenhar esforços na realidade sem conhecimento sobre a mesma, perguntas como: "A professora e o professor apenas dão aula?", "Como está a educação no momento em que a pesquisa está sendo desenvolvida?" serão abordadas como motivações epistemológicas. A finalidade de olhar cientificamente para o quadro educacional brasileiro para, diante da complexidade exposta, realizar uma reflexão teórica consistente.

1.1 O campo teórico da Formação de Professores

Existe um caminho que conduz a escolha de exercer a profissão docente. A seleção de uma licenciatura em determinados contextos é recebida pela sociedade como algo "bonito, mas tão difícil"; tal declaração encontra-se acompanhada da fala "não quer fazer outra coisa?". Uma quantidade de desânimo é despejada nos ombros dos novos idealistas da educação. Contudo, também é possível reconhecer que nesse momento surge a ousadia, acompanhada pelo medo, sentimentos que alimentam a utopia de fazer melhor.

O medo é motivado pelo caminho a ser enfrentado, repleto de desafios, os quais abordaremos neste capítulo. Mostra-se imprescindível compreender como a profissão docente é abordada, razão motivadora do desânimo mencionado. Para isso, Tardif (2009) contribui com o seguinte destaque: "Fundamentalmente, o ensino é visto como uma ocupação secundária ou periférica em relação ao mercado de trabalho. O tempo de aprender não tem valor para si mesmo; é simplesmente uma preparação para a 'verdadeira vida'". (2007, p. 17).

A "verdadeira vida" organizada pelo "trabalho produtivo" não pode ser reconhecida, classificada pelas réguas convencionais, uma vez que o trabalho desenvolvido por um professor não pode ser mensurado pela lógica produtivista. Devido à dimensão do trabalho aqui apresentado, os aspectos que permeiam o início da profissão ganham destaque no diálogo proposto.

Questões significativas geram confrontos na carreira, e estão apontadas por Pimenta (2006), contemplando desafios como: a falta de autonomia dos docentes, condições de trabalho, identidade e seus processos de formação, problemas quanto a carreira, baixo salário, a importância do trabalho coletivo pouco abordada, esgarçamento das relações sociais e afetivas entre os atores no cenário escolar, violência no contexto escolar, indisciplina e desinteresse por parte dos alunos, dificuldade e exigência de utilizar novas tecnologias nas aulas, a falha nos currículos que não preparam os professores como pesquisadores.

Com a sustentação da análise da realidade feita por Pimenta (2006), verifica-se que existe um número elevado de questões a serem administradas pelos professores ao longo de suas carreiras. Entretanto, no que tange aos professores iniciantes há um agravante pelas tensões geradas relacionadas à capacidade de lidar com estes e demais aspectos do início de suas trajetórias profissionais.

Mesmo diante do exposto, a escolha pela docência é alimentada pelo sonho da transformação por intermédio da educação. A respeito deste objetivo, Paulo Freire ressalta em Medo e Ousadia: O cotidiano do professor o seguinte realce:

Os que aceitam a tarefa da transformação social têm um sonho, embora também tenham grande quantidade de obstáculos pela frente. Conforme já disse, os professores que apóiam o *status quo* estão nadando a favor da corrente, mas os que desafiam a dominação estão nadando contra a corrente. Mergulhar nessa água significa o risco de ser punido pelos que estão no poder. Por causa disso, o educador libertador tem que criar, dentro de si, algumas virtudes, algumas qualidades que não são dons de Deus, nem sequer lhe são dadas pela leitura dos livros, embora seja importante ler livros. O educador libertador tem de criar criando, isto é, inserido na prática, aprendendo os limites muito concretos de sua ação, esclarecendo-se sobre as possibilidades, não muito aquém nem muito além de nossos limites do medo necessário. (FREIRE, 1986, p. 107)

O autor enfatiza a relevância da práxis como requisito para tornar-se um educador libertador. Existem outras compreensões do ideal do professor, entretanto, nesta pesquisa o referencial crítico-emancipatório de Freire foi eleito para alinhar os percursos e leituras.

Conforme o exposto, o sonho, para ser vislumbrado, implica em rigorosidade e capacidade de analisar as próprias práticas. Os sujeitos que contribuíram para o desenvolvimento do estudo são professores iniciantes de Língua Portuguesa. De acordo com ciclo da vida profissional do professor (HUBERMAN, 2000), o início da carreira docente está marcado pelo "choque do real", o confronto entre suas expectativas e sonhos colidindo diretamente com a descoberta, por vezes caótica, da realidade estabelecida.

O mencionado medo não pode ser elemento paralisante, o qual inibe a educadora e o educador, principalmente no início de sua trajetória, de aprimorar seus saberes e práticas e inserir-se na luta pela transformação da educação. Este sentimento precisa ser dominado, tarefa que exige coragem, a qual é delineada a cada exercício e tentativa (FREIRE, 1993, p. 126).

Ao explicitar sobre "como tornar-se professor", Nóvoa (2019) enfatiza a necessidade de ambientes que possibilitem a socialização e aprendizagem para reverter na prática profissional, isto é, a formação que implicará nas futuras práticas do docente. O autor convoca uma reflexão coletiva que envolva a universidade, a pesquisa e a escola, no processo já mencionado na introdução desta produção, acerca do movimento que o docente realiza: escola-universidade-escola. Nesse percurso, percebe-se a relevância da formação inicial para a futura profissão docente, contando com o estabelecimento de ligações significativas entre a teoria e a futura prática.

Nesta pesquisa, o conceito de "prática docente" se alinha ao de "prática educativa" presente no pensamento de Paulo Freire, considera-se:

[...] toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho

gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos. Envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra. (FREIRE, 1996, p. 69)

Zeichner (2014) critica o modelo de formação de professores que medem sucesso escolar por provas padronizadas, no qual descartam os debates sobre as condições reais da educação. O autor destaca: "os professores que saem desses cursos só lecionam por dois ou três anos e depois desistem da carreira ou vão para outros lugares, o que gera uma grande rotatividade nas escolas localizadas em áreas muito carentes" (2014, p. 2215). Por esse motivo, defende uma formação em que a universidade assuma a importante responsabilidade na formação dos docentes promovendo discussões que impliquem na análise da concretude das escolas.

O campo de formação de professores encontra-se em desenvolvimento, luta pela conquista de seu espaço com o apoio de pesquisas que fortalecem as justificativas de existência. Na vigente discussão, García (1995) defende o campo em questão evidenciando não se tratar de uma mera prática atórica, implicando estudos e contribuições significativas que garantam a sua validação.

Mesmo diante das publicações existentes, as quais abordam a formação docente, é possível conferir uma lacuna, evidenciando, segundo Nóvoa (2019), a carência de análises de experiências concretas, a fim de gerar mudanças reais na educação. Em sua contribuição, o autor propõe a reflexão crítica no intento de ocupar o hiato existente.

A área de formação de professores, na perspectiva hegemônica, tornou-se "objeto de consumo"⁵ inserido no mercado e marcado pela sociedade da informação, a qual tem sua característica fincada nos avanços tecnológicos que geram transformações na forma com que mulheres e homens se comunicam e relacionam (GOUVEIA, 2004), contudo, há ressalva dos educadores que lutam e empenham seus esforços no horizonte crítico-emancipatório. Os docentes em formação experienciam as mudanças no cenário da sociedade, e o movimento formativo em que estão inseridos precisa estar de mãos dadas com a promoção do desenvolvimento emocional, social e intelectual destes estudantes. Para Carlos Marcelo García, há um descompasso entre as mudanças sociais e a formação de professores (1995, p. 30-38).

⁵ GARCIA, Carlos Marcelo. Formação de professores para mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1995.

Em pesquisas realizadas por Joe L. Kincheloe no final da década 1990, nos Estados Unidos, focou no mapeamento do pós-modernismo e na formação dos docentes desse contexto. Segundo o autor, os paradigmas que permeiam a formação docente adotados pelas faculdades são considerados por Kincheloe dentro de quatro paradigmas: behaviorístico, personalístico, artesanal tradicional e orientado para pesquisa (KINCHELOE, 1997, p.199); os quais permeiam as práticas e referências teóricas do currículo adotado pelas instituições de ensino superior.

É possível sintetizar as perspectivas mencionadas considerando a behaviorista pautada na apreensão de habilidades e competências, estas caracterizadas por especialistas como fundamentais para um ensino de qualidade. A perspectiva personalística baseia-se nas teorias presentes no campo da psicologia e tem como horizonte a capacitação do professor em reorganizar suas percepções, crenças e comportamentos diante das singularidades da docência. A concepção do artesanato tradicional diz respeito à compreensão adotada por instituições que consideram os profissionais como artesãos, cujos saberes e competências serão desenvolvidos ao longo da experiência (KINCHELOE, 1997, p.199).

Essas três compreensões destacadas por Kincheloe (1997) mostram-se segmentadas e condicionam os docentes a desempenhar uma prática, uma forma de lidar com as suas futuras trajetórias profissionais. No entanto, o quarto paradigma relaciona-se à pesquisa; trata-se de uma formação que compreende o professor como sujeito de um processo investigativo, dotado da capacidade de analisar e transformar.

A formação de professores como campo de pesquisas recebeu amplas contribuições após a década de 1980, no Brasil, como será abordado no próximo tópico deste estudo, reforçando os necessários e já mencionados vínculos entre formação e pesquisa. Em *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire ressalta: "não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro" (FREIRE, 1996, p. 30); nesta direção encontra-se a figura do professor pesquisador, sujeito pontuado pela docência em sua relação, indicotomizável, com a pesquisa, requeridas nas práticas do professor e verificadas em seu ciclo gnosiológico.

Esta relação possibilita a escolha e desenvolvimento do docente como sujeito em seu processo de aprendizagem acerca da profissão e investigador, estudioso de sua própria prática, nos intentos de superação das dificuldades e, principalmente, na busca de uma práxis educativa, ou seja, de um fazer reflexivo comprometido com a justiça social.

1.2 Apontamentos históricos sobre a formação de professores no Brasil

Ao longo do desenvolvimento inicial da formação de professores no Brasil, como é exposto por Maria Amélia do Rosário Santoro Franco, não houve preocupação com a qualificação docente para desempenhar suas "missões pedagógicas". A tarefa consistiu na perpetuação da sociedade e intencionalidade elitista, atendendo seus anseios, fomentando sua estrutura escravocrata e aristocrática. A educação era para poucos, a minoria-maioria da população padecia sobre a pedagogia ministrada pelos jesuítas (2017, p.155).

Formalmente, a formação de professores no Brasil teve seu início em 15 de outubro de 1827, nesta data, a lei das escolas de primeiras letras foi aprovada, impulsionada pelo nascimento da necessidade da instrução popular, percebida após independência (SAVIANI, 2005). Neste primeiro momento, a formação dos docentes centrava seus esforços na prática. Verifica-se no currículo disposto a reunião de saberes da própria escola elementar, demonstrando, com este fato, sua prioridade, sua característica restrita.

Na década de 1930, a Escola Normal começa a trilhar novos caminhos, por ser responsável pela formação dos professores e sua semântica passar pelo questionamento de Anísio Teixeira, assume o título de Escola de Professores. As disciplinas de antes são mantidas, contudo, há uma preocupação com os fundamentos da educação. Esse modelo permanece atuante até a década de 1960.

O desdobramento da história da formação de professores, também se encontra datado na trajetória brasileira; no ano de 1968 o golpe civil-militar estava efetivado e detinha o poder político e econômico do país há quatro anos. Dessa forma, as modificações estruturais, curriculares e ideológicas do ensino passaram pelas alterações impulsionadas pelo regime ditatorial.

Em 1968, ocorreu a nível nacional reformas educativas pela lei da reforma universitária (Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968). Contudo, o contexto que antecede a lei fornece subsídios para compreender o real significado desta mudança. A partir de 31 de março de 1968, diversos acordos entre Brasil e Estados Unidos foram assinados, estreitando as relações entre os países com contribuição dos americanos no planejamento orçamentário da educação (SAVIANI, 2008). Tal passo, foi considerado por Saviani (2008) o início da concepção produtivista da educação.

As marcas dos passos da educação em direção ao mercado, nesses anos, foram decisivas, principalmente, para a formação de professores. A lei n. 5.540 de 28 de novembro de 1968 tinha foco estritamente no ensino superior da chamada Reforma Universitária. Destaca-se que "entre as principais características do ensino superior está o processo de

privatização das instituições e o desenvolvimento de instituições de pequeno porte" (ANTUNES; BANDEIRA; SILVA, 2011, p. 2). Entre as novas determinações, o presidente da república poderia eleger os reitores das universidades públicas, assim como:

[...] educação como formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista; na função de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho atribuída ao primeiro grau de ensino; no papel do ensino médio de formar, mediante habilitações profissionais, a mão-de-obra técnica requerida pelo mercado de trabalho; na diversificação do ensino superior, introduzindo-se cursos de curta duração, voltados para o atendimento da demanda de profissionais qualificados; no destaque conferido à utilização dos meios de comunicação de massa e novas tecnologias como recursos pedagógicos; na valorização do planejamento como caminho para racionalização dos investimentos e aumento de sua produtividade; na proposta de criação de um amplo programa de alfabetização centrado nas ações das comunidades locais.

Posteriormente, o CENAFOR⁶ abordou as deficiências marcadas neste período, dentre elas, destacam-se: a desassociação dos conteúdos presentes no curso com as reais demandas da educação; o curso revelou uma distância das necessidades para atuação na realidade precária do ensino supletivo; estrutura curricular vaga e possibilidade de matrícula no último ano dispensando a formação anterior, elemento gerador de impacto na qualificação docente (CENAFOR, 1986).

De acordo com Pimenta (1994), na década de 1980, um amplo debate sobre a formação dos docentes ganha forma e passa a protagonizar as preocupações no campo da Educação. As camadas populares iniciam uma conquista significativa do espaço escolar, fato que altera as características essenciais do ensino, até então singularmente elitista, o qual revela urgência de novas práticas e estrutura para possibilitar reais contribuições sociais.

A resposta encontrada para os inúmeros questionamentos e denúncias das ausências manifestadas da formação de professores foi a implementação do Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Magistério (CEFAM) no ano de 1983. O compromisso assumido pelo Ministério da Educação e Cultura originava-se da carência de regulamentação sólida do trabalho docente, representada pelo declínio da Escola Normal e a proliferação de cursos em situação precária de habilitação de magistério devido à obrigatoriedade de profissionalização disposta na Lei nº 5.692/71.

A referida lei tinha como objetivo a reforma do ensino médio. No âmbito da formação de professores, especificamente, fora implementada através do Projeto nº 3, o qual previu o aperfeiçoamento e treinamento de professores para o Ensino Fundamental e Normal. Este

⁶ Centro nacional de aperfeiçoamento de pessoal para formação profissional.

plano dividiu-se em outros três compreendidos em: Habilitação, Aperfeiçoamento de Recursos Humanos e Atualização (CAVALCANTE, 1994, p. 52).

Os efeitos dessa política e declínio do antigo modelo de formação somaram-se aos debates sobre questões didático-pedagógicas da escola com a presença da sociedade em sua amplitude. Entretanto, este período também é marcado pelo reconhecimento significativo da evasão escolar, isto é, se por um lado aumenta-se a possibilidade de ensino para todas as camadas sociais, questões políticas, econômicas influenciaram no abandono das salas de aula.

O mencionado Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Magistério (CEFAM) como Cavalcante (1994) destaca, enfrentou diversos processos de maturação, bem como planos experimentais, até conquistar suas características fundamentais. Assim, o prestígio atingido posteriormente e o conceito marcado no imaginário social sobre o CEFAM, precisam ser reconhecidos dentro do processo político, histórico e social em que foi inserido no Brasil (CAVALCANTE, p. 15).

Para Cavalcante, o CEFAM deveria "promover a revisão curricular dos cursos de formação de professores, visando redimensionar a habilitação do magistério para que respondesse adequadamente às necessidades de ensino das séries iniciais da educação básica" (1994, p. 60). A autora ressalta a inédita preocupação entre escola-comunidade, e enfatiza o fato de o projeto ater-se às lacunas no necessário comprometimento pedagógico e educacional compreendendo o contexto sócio-político-econômico.

Os estudos da autora apontam avanços na organização docente por intermédio da implantação do CEFAM, contudo, ao final da década de 1990 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) apresentou, em seu quarto parágrafo do Artigo 87 das Disposições Transitórias, o prazo de dez anos para que após este período fossem admitidos apenas docentes habilitados com ensino superior. Outro aspecto da Lei de extrema relevância coloca-se em evidência por Saviani. No artigo 62, nele "fixa-se a regra de que a formação de docentes para educação básica será feita em nível superior" (2005, p. 22); este dado marca a relevância atribuída às licenciaturas, instituindo uma lógica diferente e plural de formação.

Esse desfecho que se perpetua até o presente alterou as noções de qualidade, (isto é, do que seria eficaz para educação) e bases estruturantes para formação, elemento gerador de formações com parâmetros diferenciados dos necessários para atuação na educação básica brasileira.

1.3 O presente: recortes da realidade docente

As investigações no campo da formação docente tiveram um avanço significativo a partir da década de 1990, antes, encontravam-se como parte dos estudos produzidos na área da Didática. O foco das explorações recaiu sobre o professor e sua formação. Carlos Marcelo García definiu como a área de estudos dos “processos de formação inicial ou continuada, que possibilitam aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem” (1999, p. 26).

A abrangência do campo de formação possibilitou analisar a singularidade da profissão docente, bem como os aspectos que permeiam seu desenvolvimento. Outras áreas são somadas a esta para explorar diferentes dimensões do mencionado progresso.

A formação de professores, para ser investigada, necessita de um ajuste de lentes; para assim, podermos adentrar nos professores iniciantes. Philippe Meirieu (2006) destaca que "ser professor é uma maneira particular de ser no mundo" nesse sentido, indica que os docentes se constituem como classe trabalhadora com ideais sensíveis, utópicos, mas com práticas concretas e conscientes.

Com a instauração das políticas e práticas de isolamento e distanciamento social, medidas assumidas por conta da pandemia gerada Covid-19⁷, a exposição do trabalho docente e conseqüentemente suas práticas e qualificação tornaram-se questionadas. O momento, também, propiciou o avanço do conceito da "uberização do ensino" marcado pelo reflexo significativo da desvalorização docente. Os elementos que compõem a crítica entorno do novo termo para profissão, encontram-se na má remuneração - cada vez mais evidente -, aumento do desemprego, autorização de contratos temporários, pagamentos referentes apenas às horas de aulas lecionadas, sendo assim, desconsidera a adequação às plataformas tecnológicas, novos métodos de avaliação, bem como, preparo complexo de materiais para mediações didáticas (LIMA, 2020).

Pesquisar requer reconhecimento do tempo, da sociedade, das políticas que influenciam diretamente nas histórias e perspectivas dos sujeitos. Por esse motivo, realiza-se neste texto a apresentação do contexto de escrita do presente estudo, reconhecendo que os sujeitos estão envolvidos em um processo histórico concreto e atual, que toca a profissão

⁷ De acordo com Oliveira, a Covid-19 é uma doença "causada pelo coronavírus denominado SARS-CoV-2, foi identificada pela primeira vez na China, em dezembro de 2019. 1 Em 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que a epidemia da COVID-19 constituía uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII), 2 e, em 11 de março de 2020, uma pandemia" (2020, p. 1).

docente. Sendo assim, mencionar a pandemia da Covid-19 significa afirmar um contexto atípico, em que as professoras e professores, ao escreverem suas cartas, passaram por significativo processo de adequação profissional e possíveis tensões antes não vivenciadas.

A uberização do trabalho docente tem sua nomenclatura oriunda do aplicativo *Uber*, o qual funciona no regime de contratação sem vínculos de motoristas para atender usuários. Ao explicar a relação do trabalho com a empresa, Silva (2019) declara: "O trabalho na *Uber* materializa a ideia de que o trabalhador tem que ir para o mercado de trabalho levando tudo, sendo responsável pela mercadoria que vai vender e pelo serviço que vai prestar". A precarização do trabalho docente revela um caminho semelhante; professores passaram a desempenhar seus trabalhos em suas casas, com o computador, conexão e formação investidos pelo próprio profissional, e, diante da crise econômica, recebem propostas divergentes à carteira assinada e benefícios. A necessidade de provar seu valor, diante deste cenário, e aderir à lógica capitalista de vender seu serviço gera impactos profundos na concepção da figura do professor e do trabalho desempenhado por ele.

Em seu texto "Charterização e uberização: destruindo profissões", Luiz Carlos de Freitas ressalta:

Aos poucos, os processos de precarização vistos em outras profissões vão se aproximando dos professores – inclusive a conversão de seu trabalho vivo em trabalho morto, dentro de plataformas de aprendizagem on-line que, com ajuda de tecnologia interativa, procura copiar e eternizar a atuação dos profissionais da educação. (FREITAS, 2016)

As ações descritas por Freitas ganham espaço na educação a cada ano e conduzem para uma compreensão tecnicista e bancária. O autor destaca que não se posiciona contra a tecnologia na educação, mas adverte com clareza as fragilidades que surgem com o seu largo avanço. Freitas (2016) discute sobre a terceirização e a uberização como formas de organização da produção sendo fenômenos atrelados ao controle político e ideológico das forças de trabalho, a "uberização elimina o conceito de contratação por jornada. A antiga jornada de trabalho servia para proteger o tempo livre do trabalhador" (FREITAS, 2016).

Ainda segundo Freitas (2016), o funcionamento do trabalho em sua constituição atual depende do mercado e da concorrência, gerando exaustão e retirando os limites do tempo de dedicação. A competição agrava a baixa remuneração encontrada em diversas profissões, especificamente na educação, a possibilidade de substituir do docente implica em maior esforço e formação e menores salários. Tais aspectos da atualidade interferem diretamente na profissionalidade docente, e insere tópicos à discussão acerca do contexto profissional em que os sujeitos desta pesquisa estão atuando.

Imbernón (2002) considera a formação docente como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, desde as primeiras experiências como estudante e que avança por toda sua trajetória. Para o autor, a formação docente significa mais do que aperfeiçoamento, está relacionada às questões de salário, ambiente de trabalho, carreira, estruturas, participação e autonomia; sendo esta fundamental para analisar a própria realidade e o contexto vivenciado, para assim, poder posicionar-se politicamente frente à sua classe de trabalho.

Paulo Freire destaca que em sua formação o docente precisa desenvolver uma prática crítica, que "implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer" (1996, p. 39), por conseguinte, libertar-se da ingenuidade. A prática reflexiva e a posição política frente a carreira requerem rigorosidade teórica e autonomia intelectual para superar o estado indigno da profissão.

A formação inicial, ao despertar a reflexividade e criticidade, eleva a posição do docente, sua "presença no mundo, não é a de quem nele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história" (FREIRE, 1996, p.53). Negando a condição de mero ser de seres determinados, mas, essencialmente, um autor da história presente.

1.4 Das Letras às aulas de Língua Portuguesa: percurso formativo dos professores

Chegara para substituir uma solteirona de palmatórias e gritos histéricos, quis fazer do seu curso a casa alegre dos meninos do cais. Mas viu coisas tão tristes junto aos navios, nas casas toscas dos pescadores, nas proas dos saveiros, viu de tão perto a miséria que perdeu a alegria, não olhou mais para o mar com o encantamento dos primeiros dias, [...] não teve mais rimas para os seus versos.

Jorge Amado, 1912

Dulce retornou da Escola Normal por motivos familiares e esperanças transformadoras de quem escolhe a docência. Diante da ausência de escolhas, dos destinos já traçados, da falta de relevância que a alfabetização, as letras e seus poemas tinham para vida dos jovens da beira do cais; teve sua utopia abalada e encheu seu coração de desesperança. A história da personagem-professora de Jorge Amado, em "Mar Morto" torna-se, nesta pesquisa, representante metafórica dos estudantes de Letras, que têm seus sonhos grandes, reduzidos pela realidade dura dos contextos de atuação, a sociedade e como ela se estrutura.

O desânimo da professora-personagem encontra sua contraparte nas palavras de Philippe Meirieu (2009, p.14) ao destacar que, quando "alunos aprendem, compreendem, progredem quando ninguém mais esperava por isso". A gente acaba conseguindo o que nem mesmo as preparações mais sofisticadas poderiam supor. A gente se entusiasma. A situação escapa do controle; e ao mesmo tempo, o saber passa a ocupar completamente as palavras que tocamos". Ou seja, quando ocorre o contrário, o efeito também segue no caminho inverso, gerando a desesperança.

Clein (2018, p.53) defende em sua dissertação que "para Saussure 'um signo só se define em sua relação com outros signos', o sujeito 'professor' no exercício de seu papel social é melhor compreendido quando o relacionamos à figura do aluno", a relação indissociável revela um dos pontos primordiais do trabalho docente e das motivações e angústias da profissão.

Através da obra de Freire, é possível afirmar que "não existe ensinar sem aprender e com isto [...] o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende" (1993, p. 55), dessa forma, as realizações do professor caminham junto aos alunos de maneira intrínseca. Este fato pode ser verificado na formação de docentes de Língua Portuguesa ao longo da década de 1980 com a incorporação do campo da Linguística às ciências estudadas em Letras (CLEIN, 2018).

Em Medo e Ousadia, Paulo Freire e Ira Shor dialogam sobre gramática e suas inclinações ao gosto pelos códigos da Língua Portuguesa quando estudantes, entretanto revelam que suas práticas iniciais como professores continham aspectos, mesmo que bem intencionados, consideravelmente distintos aos que vieram a desenvolver através da pedagogia crítico-transformadora.

Sobre as escritas e concepções sobre a norma-culta, Paulo Freire destaca autores que "o salvaram", como o autor Jorge Amado, por exercerem nele, futuramente, uma importante influência.

[...] esses autores não estavam preocupados em seguir a gramática! O que procuravam em suas obras era um momento estético. Eu os li muito. E dessa forma eles também me recriaram, como jovem professor de gramática, devido à criatividade estética de sua linguagem. Eu me lembro hoje, sem dúvida, como mudei o ensino da sintaxe, quando tinha mais ou menos vinte anos. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 31)

Os autores mencionados por Freire, como referência e despertar para questões da linguagem, são estimados no campo das Letras por valorizar a linguagem popular e cotidiana do brasileiro em seus mais diversos contextos regionais, culturais, históricos e sociais.

A Linguística conceitua-se como a área científica que explora a evolução da língua, para Saussure, este campo é constituído "inicialmente por todas as manifestações da linguagem humana [...] considerando-se em cada período não só a linguagem correta e a 'bela linguagem', mas todas as formas de expressão" (1916, p. 13).

A história e a mudança significativa das demandas educacionais, proveniente do processo das lutas contra o elitismo na educação e no ensino da Língua, impactou diretamente o trabalho e prática docente dos professores de Língua Portuguesa no Brasil. Como já mencionado, a introdução à Linguística têm sua efetivação no campo das Letras brasileiro apenas no final do século XX, elemento recebido com resistência, envolto por considerações que geraram "conflitos entre a cultura e a linguagem valorizada pela escola (ao mesmo tempo meio e fim da prática pedagógica) assumiam (e assumiram por toda década, como ainda hoje) proporções dramáticas" (GERALDI; SILVA; FIAD, 1996, p. 311). A resposta para transformação desse quadro lamentável de prestígio à norma culta impactou diretamente a relação professor-aluno, ao considerar as culturas e linguagens existentes na sociedade e que se encontravam excluídas do currículo. Contudo, é possível questionar até que ponto campo da Linguística produziu, na atualidade, uma mudança significativa na forma que a língua materna é trabalhada em conjunto com professores e alunos?

António Nóvoa ressalta: "que o período de transição entre a formação e a profissão é fundamental no modo como nos tornamos professores, no modo como vamos viver a nossa vida no ensino" (NÓVOA, 2019, p.201). A o campo da linguística contribui na consideração da realidade dos educandos, contemplando no currículo aspectos da vida, isto é, da língua como está no cotidiano. Sendo assim, a linguística inserida na fase de transição da formação inicial para profissão auxilia no futuro desenvolvimento das práticas e abordagens adotadas no ensino. Surge a possibilidade de refletir sobre o qual é a Língua Portuguesa, levando em consideração, ao lecionar, o mundo dos alunos. Entretanto, aqui se ressalta que a rigorosidade do estudo para ensino de gramática não pode ter seu valor dispensado, devido a grande relevância que a assim chamada norma-culta da Língua Portuguesa representa na sociedade. Cabe às professoras e aos professores, principalmente no contexto público de atuação, refletir sobre a importância de contemplar os mencionados tópicos para análise e dialogar com os educandos acerca de questões políticas, sociais e históricas envolvidas na aprendizagem da língua materna e o código adotado para estabelecer a comunicação.

Como efeito a linguagem pode protagonizar, visto que a semântica, por vezes oculta, carrega preconceito e conceitos que alimentam o status quo e perpetuam a validade única da norma-culta. Para encaminhar as discussões acerca da Licenciatura em Letras à luz da

formação de professores, torna-se necessário adentrar no campo do currículo, elemento de extrema relevância ao trabalho docente.

Formar professores nas faculdades e universidades brasileiras requer, também, um olhar às bases que se fazem presentes nas estruturas curriculares das escolas. Nos dias de hoje, o educador inicia seu trabalho na escola e recebe a seguinte orientação ao desenvolver seu planejamento pedagógico a anual: "Relacione os conteúdos abordados às competências e habilidades presentes na BNCC, adicione na tabela o código que aparece nas páginas do documento". Pode-se considerar relevante a exposição de tal fato, porque a formação docente precisa encontrar-se articulada com as tarefas que serão realizadas pelo professor em sua profissão, dessa forma, o estudo dos documentos, e até mesmo, a definição do próprio currículo do ensino superior poderá ser delineado e regido de acordo com as definições "do que se ensinar, quais habilidades e competências desenvolver" presentes na BNCC.

Através disso, segundo Kleiman, é possível reconhecer que "implica, da perspectiva do ensino, que é relevante, na formação do professor, a capacidade de atualizar, com base na prática social" (2008, p.494). Há, portanto, uma possibilidade de empobrecimento da formação inicial do professor de Língua Portuguesa e, conseqüentemente, dos posteriores processos de ensino-aprendizagem dirigidos por ele, caso sua formação tenha uma ênfase tecnocrática, em um contexto de distanciamento da prática social concreta em diálogo com teorias requeridas que possam ajudar a compreendê-la e transformá-la.

A situação ilustrada há pouco está presente no cotidiano dos professores que chegam às salas de aula após a implementação da Base Nacional Comum Curricular, tendo a sua liberdade como professor encontra-se cerceada pelo documento regularizador. Diante da presente reflexão, faz-se indispensável a recorrer à afirmação de Apple: "[o] currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação [...] é o resultado da seleção de alguém" (2002, p. 59). A percepção do professor inserido nesse processo pode ser desenvolvida por diversas linhas de raciocínio, entretanto, é preciso reconhecer que a naturalização com que um currículo nacional é implantado provém de um amplo processo de "formatação" de professores para trabalhar com conteúdos supostamente neutros que lhes são oferecidos ao longo de suas trajetórias na formação inicial.

As implicações da BNCC são perceptíveis em sua elaboração como destaca Franco, Silva Júnior e Guimarães: "Após o Golpe Parlamentar, que depôs a Presidenta eleita Dilma Rousseff, o Documento da área de História foi reelaborado por um outro grupo de especialistas, vinculados ao grupo político que assumiu o MEC" (2018, p. 1019). Os

aspectos da formulação do documento na área, que diz respeito à História, demonstram os desdobramentos significativos que a composição e seleção de um currículo assume.

Ao retornar à Língua Portuguesa, pode-se destacar, ainda, a relação entre A BNCC do Ensino Fundamental e Médio, a BNC-Formação e o mercado editorial, bem como, os conteúdos, a profundidade e a forma como devem ser abordados para desenvolver, sem a devida criticidade, as competências e habilidades descritas. Estes enredamentos possibilitam a seguinte questão: Quais seriam as implicações do currículo nacional da formação de professores de Língua Portuguesa e em suas futuras práticas?

A indagação permanece para reflexão e aprofundamento de demais pesquisas, justifica-se até este parágrafo os inúmeros aspectos que permeiam a formação e consequentemente as práticas dos docentes, dessa forma, há o aprofundamento a respeito do período de transição do discente para docente, configurado como inicial; tal sujeito chama-se professor iniciante.

1.5 Professores iniciantes: discente para docente

O educador começa seu percurso na profissão por intermédio do ingresso na graduação, uma licenciatura, que o habilita para desempenhar o papel de professor nas salas de aula. As especificidades do período de iniciação a docência apresentam desafios próprios dos conflitos e tensões encontrados entre o ideal e o real (GARCIA, 1999). Tais desafios ganham maior intensidade ao se tratar de professores iniciantes e que ainda jovens recebem o diploma e começam a atuar nas escolas com alunos igualmente jovens.

Ao refletir sobre os aspectos destacados, faz-se presente a análise da teoria acerca dos ciclos da vida profissional dos professores, a qual segundo Huberman (2007), abriga até os três anos de formação a etapa do início da carreira. O mencionado autor considera que "o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos", dessa forma, a formação mostra-se imprescindível para o amadurecimento e compreensão do papel, ou ainda, os papéis assumidos ao longo da atuação profissional. Uma dinâmica complexa é entregue aos professores iniciantes, os quais desempenham a função de "tactear", investigar os aspectos que se encontram presentes na realidade da profissão, bem como os desafios e a articulação entre a dicotomia do real e o ideal (HUBERMAN, 2007).

A relação da idade do professor e sua posição na trajetória docente foi estudada por Sikes (1985) e recebeu a classificação etária entre os 21 e 28 anos de idade do docente. O mesmo autor, destaca "a exploração de possibilidades" como característica destes professores.

Segundo Sikes (1985), aspectos como a disciplina e sua figura como autoridade, pertencente ao professor recém-formado, protagonizam suas principais inquietudes.

É válido ressaltar que ambos os autores, Huberman e Sikes, consideram a primeira fase sendo um momento de sobrevivência e descoberta. Há uma incessante preocupação com a própria figura, a distância entre as ideias iniciais e a realidade repleta de desafios, os aspectos pedagógicos que demandam suas práticas, a compreensão das relações institucionais e adequação, bem como, frustração com os materiais didáticos impostos (HUBERMAN, 2000). Para ampliar as discussões sobre as dificuldades sequenciadas, Tardif afirma, como já mencionado, que o ensino é considerado pelo mercado de trabalho uma ocupação secundária, marginalizada e que o aprender não tem valor, é uma preparação para o "trabalho produtivo, ao passo que, comparativamente, a escolarização é dispendiosa, improdutiva ou, quando muito, reprodutiva" (2009, p. 17).

Através dessa exposição, verifica-se o agravamento das tarefas que constituem o trabalho docente e as implicações no mesmo, diante do imaginário social. O estudo, primordial em todas as etapas, mas principalmente a fase em que se encontram os professores iniciantes, recebe uma alta carga de desvalorização. Conforme o "tempo de aprender" é negligenciado, os docentes em início de carreira perdem um sólido pilar em sua formação permanente. De acordo com Saul e Saul, na acepção freireana, a formação permanente é aquela que:

[...] pressupõe que o formador e o formando compreendam-se como seres inconclusos e que essa é uma condição humana que impele o homem a se enveredar, curiosamente, na busca pelo conhecimento de si e do mundo. Freire considera que essa é uma vocação ontológica e que, ao perceberem que o destino não está dado, os sujeitos possam, cada vez mais, ser capazes de (re)escrever suas histórias, contribuindo para a mudança da ordem social injusta que desumaniza e oprime (SAUL; SAUL, 2016, p. 25).

A presente discussão possibilita a análise da práxis que pode vir a ser desempenhada por estes sujeitos ao se depararem com este complexo contexto de atuação em que iniciam suas carreiras e, de acordo com conceito abordado, futuro desenvolvimento das práticas.

Contudo, a complexidade encontrada pelos professores iniciantes articula-se com o momento da descoberta, conceituado como "o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa)" (HUBERMAN, 2000, p.39). A oscilação de fatores e o confronto com a realidade, por se tratar de uma tarefa orgânica e singular, podem encontrar momentos de descoberta, os quais revelam-se positivos. Contudo, Huberman (2000) ainda enfatiza a possibilidade de outros elementos nesta trajetória decorrentes de fatores relativos às

motivações de ingresso na carreira e as implicações do contato com a realidade; verifica-se: indiferença, serenidade e frustração. Estas características estão pautadas na consideração de diferentes perfis e narrativas, contribuindo ao presente estudo que considera o dinamismo e pluralidade da profissão docente, compreendendo cada percurso como único.

Segundo Joana Romanowski e Pura Lúcia Oliver Martins:

as experiências vivenciadas pelos professores em início de carreira têm influência direta sobre a sua decisão de continuar ou não na profissão; ao mesmo tempo, se trata de um tempo de aprendizagens intensas, que podem traumatizar, e contraditoriamente despertar no professor a necessidade de sobreviver na profissão (2013, p. 3)

As autoras defendem que os desafios e os obstáculos presentes no início de carreira podem ser gerados pela percepção dos docentes sobre a insuficiência da formação inicial, gerando inseguranças, interferindo na possibilidade das tomadas de decisões por não haver ancoragem para apoiar escolhas (ROMANOWSKI; OLIVER MARTINS, 2013).

Ao abordar as motivações do significativo aumento das investigações acerca dos professores iniciantes, Souza e Guarnieri destacam [...] "expressiva parcela de estudos que revela um descompasso entre o que se espera da aprendizagem da docência e o que, de fato, se obtém" (2016, p. 626). As considerações realizadas acerca da insuficiência da formação inicial, as inseguranças e as frustrações levam a analisar a indicotomizável relação entre formação inicial e docência, isto é, a influência exercida e o impacto gerado pela qualidade presente nos cursos de licenciatura na sequência de tornar-se professor.

De acordo com Joana Paulin Romanowski e Pura Lúcia Oliver Martins, "muitos professores ingressantes não possuem formação adequada e assumem a docência em condições precárias" (2013, p. 4). As autoras definem que tal situação encontra-se agravada pela ausência de políticas públicas para esta fase do desenvolvimento profissional, e reconhecem que, neste momento, as incertezas são intensificadas pelas necessidades das primeiras sistematizações práticas a serem realizadas.

Antonio Candido contribuiu para reflexão sobre este percurso ao destacar que "os jovens docentes se sentem diminuídos se não ensinam neste nível [teórico], com o risco de esquecerem a mentalidade específica do professor em benefício do cientista que nem sempre está ao seu alcance" (2003, p.211). Além dos aspectos mencionados sobre as dificuldades da atuação neste estudo, Candido reconhece o impacto da auto-estima do docente iniciante, que não se identifica com qualidade científica no desenvolvimento de suas práticas, verificando uma dicotomia entre a ciência, pesquisa e o ato de ensinar.

A dissociação entre os fatores aludidos por Candido (2003) têm uma de suas raízes na forma com as faculdades estruturam seus cursos de licenciaturas. É possível encontrar na teoria relativa à formação inicial (NÓVOA, 2019; GARCIA, 2010; ZEICHNER, 2008) diversos apontamentos das lacunas que geram as distâncias entre a graduação e a escola. Na formação de professores, tanto a negação da teoria e da cientificidade imprescindíveis à prática, quanto o praticismo, que nega o valor estudo rigoroso dos conceitos de das leis que regem os fenômenos, podem gerar insegurança nos docentes (SAUL; SAUL, 2017). A concepção de Candido (2003), sobre o assunto, consiste no reconhecimento de incentivo à pesquisa, à produção intelectual e restauração do "ser docente" para profissionais que não se diminuem e que queriam ser professores.

Os obstáculos que surgem ao longo da docência despertam variados efeitos sobre os professores recém-formados na construção do "ser docente". Uma de suas buscas de superação é colocada por Freire (1993) e delinea-se a partir da problemática da identidade. O autor aborda as questões relacionadas à formação e neste estudo a contribuição está com foco na formação inicial. A respeito da identidade considera que os desafios são compostos por vários aspectos de fragilidade, como compreender a educação como política e que sua postura (licenciosa, autoritária, crítica). Esses são desenvolvidos desde o processo de conhecer, os quais não possibilitam que ao longo da experiência se tenha clareza de "saber o que querem" e de como caminhar para conquistar, elemento que implica em "saber para que" conhecer e realizar as práticas, consequentemente, "saber contra o que" e "a favor de que" ou "de quem" engajar-se (FREIRE, 1993, p. 118).

Diante do exposto, as dificuldades encontradas no processo de constituição identitária geram impactos que exigem pensar sobre a prática e estudar criticamente a prática daqueles e daquelas que começam a exercer em suas aulas dos primeiros anos de docência. Ao presente tópico de discussão, António Nóvoa ressalta:

A minha reflexão tem, implícita, uma crítica aos ambientes existentes – na universidade, na pesquisa e na escola – que não são favoráveis ao desenvolvimento profissional docente, nem na sua primeira fase (a formação inicial), nem na sua fase intermédia (a indução profissional), nem mais tarde no exercício profissional nas escolas (o trabalho docente). (NÓVOA, 2019, p. 201)

O autor enfatiza que, na atualidade, a constituição dos ambientes de formação não propicia um desenvolvimento com qualidade para as tarefas docentes, isso se dá, segundo Tardif, porque nesse processo perde-se de vista o "objeto do trabalho docente, [que] são seres humanos e, consequentemente, os saberes [que os] professores trazem consigo, as marcas de

seu objeto de trabalho. Essa proposição acarreta consequências importantes e raramente são discutidas quanto à prática profissional dos professores" (2000, p. 16).

Os estágios que ocorrem durante a licenciatura carecem de possibilidades de prática e discussão sobre a teoria. Souza e Guarnieri (2016) consideram raros os momentos em que o professor-estudante pode realizar intervenções e interações, contudo, fazem a ressalva acerca dos alunos nas escolas que recebem os estagiários, que precisam de acompanhamento mais específico devido a maiores dificuldades de aprendizagem. De forma crítica, as autoras caracterizam uma dinâmica comumente experienciada pelos licenciandos nos estágios de docência dos quais participam:

A dinâmica desse tipo de atividade habitualmente segue o padrão em que o estagiário e o aluno (ou um pequeno grupo de alunos) acomodam-se em carteiras no fundo da sala de aula, isolados do restante da turma, enquanto o professor prossegue com os afazeres cotidianos conduzindo a parcela majoritária de alunos, cujos ritmos de aprendizagem são mais ou menos homogêneos. Outro tipo de solicitação muito comum é que o estagiário realize atividades secundárias de cunho não pedagógico (empilhamento e distribuição de livros, recortes e colagens, chamada de alunos presentes, impressão ou xérox de material didático). [...] Desse modo, nota-se que a aprendizagem da docência ainda está distante de ocorrer, tanto pela maneira inadequada e sem orientação com que os alunos são inseridos nas escolas quanto pela forma como os professores percebem os estagiários (SOUZA; GUARNIERI, 2016, p. 630).

Após verificar as considerações realizadas e descrição das situações presentes no cotidiano dos estagiários, é possível retomar a conceituação de Cancherini (2019) que reconhece o momento de inserção na carreira docente não como um retorno à escola, mas sobretudo como a necessidade de encontrar formas de seguir sua trajetória e sobreviver às dificuldades mesmo ainda no período de formação. De acordo com Nono e Mizukami: "o curso de formação inicial parece não fornecer informações sobre o que ocorre, de fato, no ambiente escolar" (2005, p. 14). Assim é reforçada a importância de articular a teoria e prática no contexto.

Na obra de Freire (1993), é possível perceber a ausência de clareza acerca do "a favor de quem" os saberes e as práticas das licenciaturas são concebidos. Por intermédio dos pontos dissertados, é gerada a compreensão de várias fragilidades que resultaram no trabalho dos professores iniciantes e no imaginário social relativo aos educadores, tornando possível indagar: Como superar os desafios presentes nos anos iniciais da docência sem o amparo de uma formação que aborda teorias e práticas reais?

Para Saul e Saul (2013), existem problematizações que permeiam a formação e o currículo. A denúncia consiste no reconhecimento da articulação entre a perspectiva da

formação e a realidade concreta de atuação. Segundo os autores, é indicotomizável análise das práticas e combinação com teorias que possam surgir do que as sustenta.

Ter um projeto novo na direção de uma escola democrática, mais justa e solidária, que trabalhe para superar as diferentes formas de discriminação, aberta à comunidade, para que essa participe efetivamente do currículo; uma escola que assume compromisso com a apropriação e o desenvolvimento de conhecimentos significativos a partir das necessidades, conhecimentos e cultura dos educandos, é difícil, mas é necessário e urgente, como diz Paulo Freire (SAUL; SAUL, 2013, p. 102).

O projeto desenvolvido nas escolas, na perspectiva crítico-emancipatória, no coletivo, possibilita a execução de um currículo dinâmico, que considere a palpável realidade. Assim, é preciso escutar os docentes em suas capacidades como pesquisadores e professores sobre as práticas, as experiências e teorias. Dessa forma, estimula-se ações e práticas pensadas a partir da realidade, articuladas com as teorias e comprometidas com a transformação.

1.6 Uma trama conceitual freireana: formação, desvelamento e utopia

A formação docente, como exposto, tornou-se um campo de estudos com grande significado na Educação nas últimas décadas. Em sua obra, Paulo Freire engajou-se na temática da formação docente produzindo cartas pedagógicas. Essas compõem a estrutura de boa parte de seus livros, uma vez que o autor as reconhecia como instrumentos de diálogo. Ao longo das abordagens teóricas, o autor desenvolve contribuições ao campo, abordando conceitos essenciais, na perspectiva da pedagogia crítica.

Devido à articulação de numerosos conceitos na teoria freireana, as tramas conceituais visam o rigor teórico através do "entrelaçamento metódico de conceitos e da problematização de suas interrelações" (SAUL, A. M; SAUL, A., 2018, p.1149). A trama possibilita por meio do foco em determinado conceito, criar e recriar de acordo com a necessidade daquele que desenvolve a tarefa epistemológica adaptada a sua lógica.

A trama conceitual freireana possibilita analisar de forma específica, criativa e rigorosa as particularidades de aspectos acerca da teoria e da prática. Sendo assim, cada pesquisador conforme a sua necessidade ajusta suas lentes, isto é, seleciona e relaciona os conceitos na trama, que pode ser alterada a cada investigação. É necessário destacar que a pedagogia crítica de Paulo Freire encontra-se baseada na denúncia de situações, apontando dificuldades, inconsistências; mas não limita-se a apontar desigualdades, compromete-se em oferecer anúncios, propondo a superação, caminhos trilhados pela ação e sentimento do verbo esperar (SAUL, A. M; SAUL, A., 2018).

"Esperançar" é uma palavra presente no vocabulário freireano, classificada na Língua

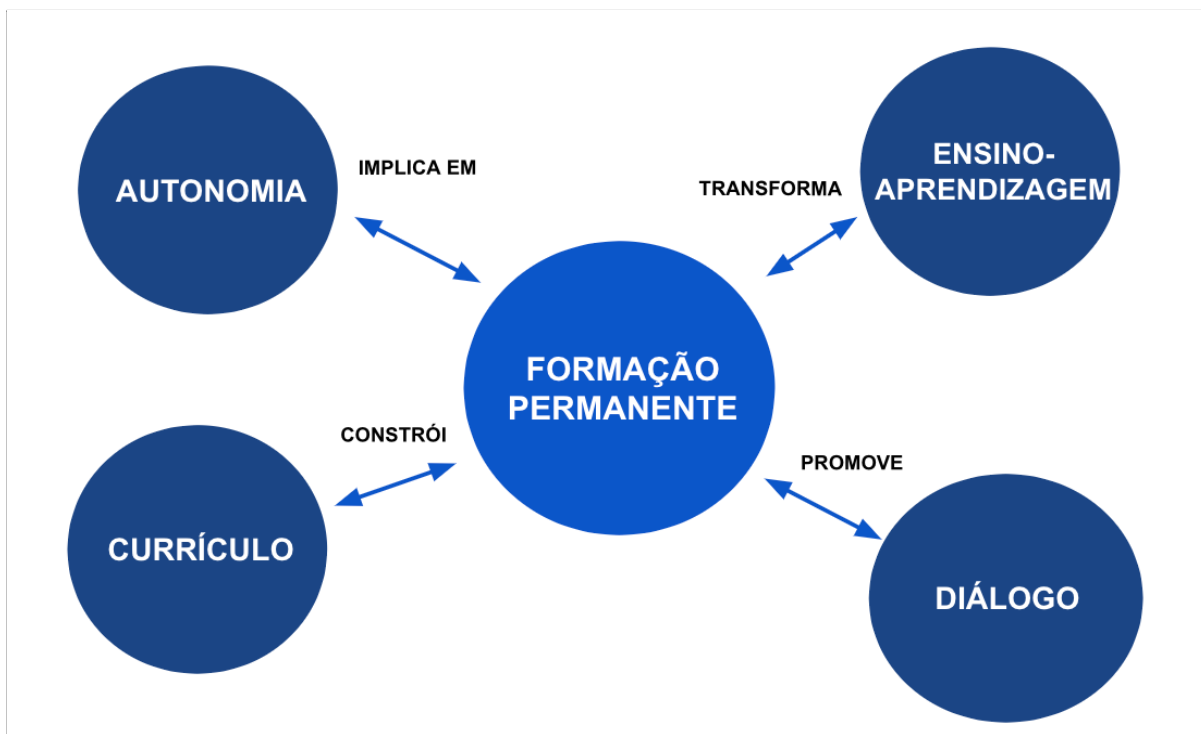
Portuguesa como verbo transitivo direto. Tal dado relaciona-se com a transitividade que permeia as tramas conceituais, dispostas dos conceitos necessários para análise singular das questões relacionadas à teoria e prática, com o objetivo de reinventar rigorosamente a pedagogia de Freire.

Os esforços na denúncia encontram na trama conceitual a possibilidade de análise e aprofundamento teórico por meio do referencial freireano. A metodologia difere de demais recursos, como mapas conceituais e mapas mentais, por tratar-se, especificamente, da obra de Paulo Freire, bem como, articula conceitos referidos a uma realidade concreta, problemática e contraditória, vivenciada e/ou pesquisada pelo autor da trama, tendo em vista a sua transformação(SAUL, A. M; SAUL, A., 2018).

A leitura e composição da trama conceitual freireana baseia-se na centralização de um conceito, de acordo com a necessidade do pesquisador, e na conexão com os demais conceitos representada pela utilização de setas, as quais assumem direções, única e dupla. As articulações entre os elementos são mediadas pela utilização de verbos. A representação gráfica da trama deve ser sucedida por um texto escrito que explicita as relações construídas e que "possa demonstrar o valor dos conceitos selecionados para apreensão crítica do foco de estudo" (SAUL, A. M; SAUL, A., 2018, p. 1150).

Considerando Freire fundamental para pensar e repensar os percursos formativos dos professores, tal qual suas práticas, foram selecionados os conceitos de "ensino-aprendizagem", "diálogo", "currículo", "autonomia", assumindo "formação permanente" como centro da trama. O foco desta trama conceitual justifica-se na necessidade de analisar percepções de professores iniciantes sobre suas práticas, e aos desafios nelas encontrados, em busca de problematizar e desvelar possíveis conexões entre seus atuais contextos de atuação e suas trajetórias curriculares na Licenciatura.

Figura 1- Trama conceitual centrada na formação permanente



Fonte: a autora.

1.6.1 Formação permanente e ensino-aprendizagem transformam-se

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade.

(Paulo Freire)

Na obra de Paulo Freire, é indispensável reconhecer a inconclusão do ser humano, tornando possível reconhecer que tal condição também propicia a busca do conhecimento, motivada pela curiosidade; assim, convergindo na transformação de si e do mundo. O docente, ao se colocar como pesquisador diante de suas práticas, analisa-as, refletindo e podendo retornar a ação modificada pelo processo crítico em que consiste a práxis. De acordo com Saul:

A prática é, sim, uma atividade que pressupõe um pensar crítico sobre si mesma e o mundo, sendo um fazer consciente, intencionado e humanizador que implica construir relações, atribuir significados e desenvolver abstrações. A práxis afirma a unidade dialética do agir e do refletir, superando antinomias entre teoria e prática e posições nas quais o desenvolvimento teórico não se compromete com a ação. (SAUL, 2015, p. 59)

Poder reconhecer a própria inconclusão e engajar-se no desvelamento dos sentidos e sentimentos que compõem as ações, assim como, uma posição rigorosa em direção à humanização. A prática desprovida de crítica, bem como, a teoria isenta de prática negam a dialética presente no cotidiano. Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia* (1996), afirma:

No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (FREIRE, 1996, p. 32).

Buscar, sentir, analisar e pesquisar para Freire não são atributos inseridos na soma do título de pesquisador ao professor, mas sim uma necessidade para realizar suas tarefas; uma postura inerente à profissão, que implicam uma formação permanente.

A formação permanente necessita da reflexão crítica que tece as relações entre a teoria e a prática gerando as condições indispensáveis para transformar ações como professor, pois segundo Freire, "na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática" (FREIRE, 1996, p. 39). Conforme afirma Saul (2015, p. 60), na formação permanente, as teorias fazem-se presentes na realidade, engendrando conhecimento significativo para os educadores, para assim somar a possibilidade de maior qualidade na educação.

Caminha-se para outro preceito fundamental ao considerar-se para formação permanente em Freire, a relação ensino-aprendizagem na dimensão dialógica. Trata-se da didascência. De acordo com Freire, "não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam não se reduzem à condição de objeto um do outro" (1996, p.25). Isto é, o professor ao compreender seu papel não apenas como de quem ensina, mas de quem aprende igualmente, afasta-se das práticas autoritárias e do ensino bancário, visto que não há certezas absolutas, mas a busca por respostas de perguntas que se refazem constantemente ao longo da trajetória, ora como docente, ora como discente.

Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire explora as questões que envolvem a educação bancária, na qual o educando recebe conhecimento como se fosse um recipiente vazio. Em um trecho da obra, esta concepção é quebrada pelo autor ao afirmar categoricamente que "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo". Por meio desta explanação é possível perceber o caráter dialógico que o ensino-aprendizagem assume para Freire.

O ato de ensinar não se faz só, entretanto, se o educador tomar para si toda responsabilidade diante do processo e considerar os conteúdos como metas a serem atingidas num dia comum de trabalho, tenderá à postura autoritária. Professores iniciantes precisam tatear e descobrir o funcionamento de sua profissão, na tarefa central está a de ensinar (HUBERMAN, 2000). Contudo, é necessário reconhecer que o fazer docente é diretivo, mas nunca solitário, de forma que exclua os educandos da tarefa que desempenha (FREIRE, 1993).

O ensino-aprendizagem e a formação permanente implicam em transformação mútua, pois diz Paulo Freire "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (FREIRE, 1996, p. 25). E para criar possibilidades, estimular a curiosidade, o educador recria suas práticas junto ao educando, reconhecendo que "ensinar é algo mais que um verbo transitivo relativo. Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa" (FREIRE, 1996, p. 25).

Professor e aluno, educador e educando, nas condições verdadeiras de aprendizagem, transformam-se em sujeitos reais da construção do saber ensinado, assim como da reconstrução em igualdade no processo e conseqüentemente na reflexão sobre o mesmo (FREIRE, 1996, p. 28).

1.6.2 Formação permanente promove o diálogo; o diálogo promove formação permanente

O Diálogo para Paulo Freire carrega significados e razões de uma natureza mais complexa e engajada do que o simples ato de conversar, sem objetivos, para "passar o tempo". Segundo Freire, o diálogo se faz a partir da palavra autêntica, aquela que se encontra comprometida com o desvelamento crítico, coletivo e histórico da realidade, engajada com a ação no objetivo de transformar o mundo (FREIRE, 1968).

Na obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire diz: "esgotada a palavra de sua dimensão de ação, sacrificada, automaticamente, a reflexão também, se transforma em palavreria, verbalismo, blá-blá-blá. Por tudo isto, alienada e alienante. É uma palavra oca, da qual não se pode esperar denúncia de mundo". (FREIRE, 1968, p. 108). No que tange a constituição do diálogo, há o compromisso com a ação e transformação, desprovida das verdades imutáveis. Contudo, a ação pela ação é caracterizada pelo autor como ativismo, não tem relação com o diálogo por sacrificar a reflexão, outro aspecto estruturante e imprescindível.

A aporia socrática se faz pelo diálogo em que se estimula a postura crítica e investigativa, de acordo com o E-dicionário de Termos Literários, tendo como horizonte reconhecer sua permanente ignorância (incompletude, na obra freireana) e a impossibilidade

de sentido único e finito, deixando abertas as portas para significação em sua amplitude. O método socrático funda pensamentos acerca de que, em determinados assuntos, o mais importante é o percurso do diálogo, o caminho, ao invés de respostas absolutas e decisivas dotadas de resoluções inquestionáveis. O trabalho com questões é um fundamento básico para o método em foco; os questionamentos alargam as possibilidades e atribuem variados desdobramentos ao tema (DALBOSCO, 2015).

O diálogo é considerado um processo dialético problematizador, no qual há como possibilidade e objetivo o pensamento crítico-reflexivo. Na história da filosofia, é possível perceber que os grandes avanços na construção do conhecimento humano tiveram como requisito a ampliação da consciência de si e mundo, o reconhecimento da incompletude do ser e a valorização da relação com o outro, o diálogo, com o objetivo de aprender.

A reflexão encontra-se na dialogicidade como percurso e fim de si mesma. Mulheres e homens têm no diálogo o caminho de sua significação, por tratar-se de uma exigência existencial em que ocorre o "encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgota, portanto, na relação eu-tu" (FREIRE, 1968, p. 109). A educação dialógica apresenta o amor como fundamento, verificando a impossibilidade de relação de dominação, opressão ou conquista do outro; todo processo constitui-se com o outro. Por intermédio dos fundamentos e finalidades do diálogo, é notória a sua valiosa contribuição para a transformação das ações e promover a formação permanente, sem o qual as vozes não podem ser escutadas, as reflexões não podem ser realizadas e a humanização não se faz.

1.6.3 Formação permanente constrói currículo

Em sua obra, Paulo Freire não faz conceituação explícita do termo currículo. Em sua perspectiva, de acordo com Ana Maria Saul (2008, p. 139), Freire assume o currículo de forma ampla, compreendendo-o no âmbito da teoria, da política e da prática sobre o que-fazer educativo, dentro e fora dos muros da escola, em uma direção humanizadora.

No período em que foi Secretário da Educação do município de São Paulo, na gestão da prefeita Luiza Erundina de Sousa (1989-1992), Freire atuou junto a professores, educandos e famílias usuárias do sistema público de ensino executando sua proposta político-pedagógica, articulando teoria e prática, em um horizonte crítico-transformador. À vista disso, Paulo Freire não se encontra apenas situado como teórico do currículo, pois buscou colocar em prática os princípios defendidos em sua obra, recriando sua teoria em diálogo com as muitas realidades da cidade de São Paulo, na década de 1990.

Em sua obra mais conhecida, *Pedagogia do Oprimido*, ao denunciar a educação bancária enfatiza tratar-se de um instrumento de opressão. Tal fato é perceptível pois ocorre a narração dos conteúdos, os educandos são excluídos do processo, têm sua liberdade tolhida, nessa lógica, "os conteúdos tendem a petrificar-se ou fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões da realidade. Narração ou dissertação implica que um sujeito - o narrador - e objetos pacientes, ouvintes - os educandos" (FREIRE, 1968, p. 79).

Diante desta proposta da educação bancária, o educador fala sobre a realidade como algo estático, imutável e dotado, apenas, da experiência do educador, gerando a impossibilidade do diálogo e da discussão de ideias, devido a unilateralidade discursiva que este tipo de educação implica (FREIRE, 1968, p. 80).

O currículo quando rigidamente seguido, com traços de inflexibilidade, torna-se autoritário, ocupando o espaço da curiosidade e da construção efetiva do conhecimento, "o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber" (FREIRE, 1968, p. 81). Dessa forma, é necessário trazer à luz os desdobramentos negativos e severos que se reverberam por intermédio das práticas decorrentes da mencionada conjuntura: absolutização da ignorância, alienação, perpetuação da ingenuidade, impossibilidade da criticidade, conhecimento desconexo da realidade do educando.

As críticas e denúncias apresentadas possibilitam a seguinte indagação: Como o currículo poderá construir a formação permanente, assim como o contrário, diante de tantos aspectos negativos?

Este fato ganha relevância, por tratar-se de um estudo freireano, o qual objetiva a transformação e afirma seu compromisso com a humanização. Sobre currículo, Apple declara que "aliado a rigorosos padrões educacionais e a um sistema de avaliação orientado para o desempenho se torna capaz de, a um só tempo, objetivar uma 'modernização' curricular e uma eficiente 'produção' de melhor 'capital humano'" (APPLE, 2002, p.73). Por meio da crítica de Apple, percebe-se a relevância e o poder que o currículo detém, sendo útil para perpetuação do *status quo* e "progredir" com o plano do mercado-educação, em que os educandos, com formação meramente tecnicista e alienadora são formatados para desempenhar performances, assim como jargão presente na atualidade, garantindo maior lucros às empresas.

Ao referir-se à formação docente, Freire enfatiza a relação entre teoria e prática como pontos obrigatórios, sem a qual ela perde o seu sentido criador e conexão com a história em movimento dialético. Para que a futura prática docente possa ser transformadora sua formação também precisa ser orientada por:

Conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lúcida, quanto possível deve ser elaborada na prática formadora [...] o formando desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção de saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou a sua compreensão. (FREIRE, 1996, p.24)

As exigências presentes na lógica mercadológica não são verificadas como próximas da proposta freireana de currículo, devido a dimensão social e crítica destacadas por Freire. Pode-se perceber a clareza do autor ao tratar da formação do professor, que ao vivenciar um processo de conscientização, no qual desconstrói sua visão de mundo ingênua ao mesmo tempo que a substitui por outra, mais crítica e vinculada à ação, tende a buscar novas posturas e práticas, coerentes com suas convicções.

Currículo e formação permanente caminham juntos, pois nessa relação constitui-se a possibilidade da construção de um currículo que tenha sentido e não limite os caminhos indicados a partir das reflexões realizadas sobre as práticas. Distanciar-se da ingenuidade e atingir a criticidade é o horizonte presente na obra de Paulo Freire.

Em *Professora, sim; Tia, não*, destaca-se: "o ideal na nossa formação permanente está em que nos convençamos de, e nos preparemos para o uso mais sistemático de nossa curiosidade epistemológica" (FREIRE, 1993, p. 70). Dessa maneira, a utilização efetiva da sistematização apontada por Freire edifica novas possibilidades curriculares, conquistando criticidade sobre práticas realizadas e provocando transformações em si e no mundo.

1.6.4 Formação permanente implica em autonomia; autonomia implica em formação permanente

Considerada uma das categorias centrais da obra freireana, o educador organiza suas ações para que o educando construa sua autonomia em seu sentido mais amplo; uma autonomia libertadora, que possibilite a leitura do mundo por seus próprios olhos, os diálogos críticos-transformadores e a capacidade reflexiva. Segundo Freire (1996), há responsabilidade ética no exercício docente, a qual tendo em vista a liberação e o compromisso humanizador, não poderá perder de seu horizonte a prática em favor da autonomia.

A discussão proposta por Freire realiza-se na dialética entre autonomia e dependência. Educandos dependentes em seu processo educacional desenvolvem lacunas que impactam em posicionamentos e na condição dos mesmos na sociedade, transferindo o espectro da dependência de outrem e incapacita a reflexão.

É com a autonomia que o sujeito além de "estar no mundo", passa a "estar com o mundo". A alteração da preposição, que liga o verbo ao objeto, implica na interpretação de

que o sujeito passa a reconhecer que mesmo diante das heranças genéticas, sociais, culturais e históricas ele também pode influenciar no mundo na "posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história" (FREIRE, 1996, p.53).

A formação distante da autonomia, para Freire domestica e tolhe a liberdade do educando, "o respeito à autonomia e a dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros". (FREIRE, 1996, p. 58). Na formação inicial de professores, a didascência pode ser vivenciada de um modo muito prático e perceptível. Isso porque, nesse momento de sua formação, o licenciando é, ao mesmo tempo, discente e docente em preparação, uma condição que pode favorecer visões e experiências criticizadoras sobre a prática pedagógica, atravessadas pelo estímulo à conquista da autonomia nas duas dimensões. Relacionado a autonomia do profissional do educador Contreras afirma:

[...] Conforme aumenta o processo de controle, da tecnicidade e da intensificação, os professores e professoras tendem a interpretar esse incremento de responsabilidades técnicas como um aumento de competências profissionais (CONTRERAS, 2002, p. 15).

O autor realiza a afirmação em decorrência da situação enfrentada no âmbito da profissionalização. Lecionar tem uma trajetória de desvalorização perante o imaginário social, e diante das intenções mercadológicas, docentes passam a interpretar de forma equivocada e ideologizada as novas atribuições tecnicistas e mecanicistas que acompanham o contexto econômico. A autonomia dos professores torna-se restrita conforme seu trabalho é alvo de burocratização e o currículo põe-se como obrigatório em seus planejamentos.

Quando de trabalha com compromisso político, consciência da própria historicidade aliados ao desenvolvimento de uma ação crítico-reflexiva, concretiza-se docente consciente de si e do mundo para transformar, por intermédio do currículo, a relação com seus educandos e propiciar a autonomia necessária para que com rigor científico e com formação política possam "ser mais".

Assim, depreende-se a necessidade da participação ativa dos sujeitos, não por formalidade, mas para superar a ingenuidade imposta pelos aspectos colocados a partir de Freire. Nisso consiste a coerência ética das escolhas realizadas ao longo da formação, contribuindo para o distanciamento da educação bancária, que anula e imobiliza os sujeitos, desrespeitando suas identidades culturais.

A autonomia implica em formação permanente, pois não se trata de um exercício com fim, esta deve ser conquistada e trabalhada nas escolhas realizadas e no cultivo da criticidade. A formação permanente implica em autonomia, ao passo que há necessidade de emancipar-se

das visões loteadas de si e do mundo, bem como, das práticas desenvolvidas. A autonomia é conquistada a cada esforço do sujeito condiciona e é condicionada por sua trajetória de formação.

Nestas linhas, foram abordados os aspectos que compõem o quadro teórico dos conceitos freireanos que ajudam na compreensão da formação permanente para presente pesquisa. A afirmação derivada das articulações realizadas entre os elementos da trama aproximam as noções de criticidade, emancipação, dignidade dos sujeitos e transformação da realidade com o suporte da educação.

CAPÍTULO DOIS: CAMINHOS METODOLÓGICOS

O presente capítulo demonstra os caminhos metodológicos traçados na busca de estabelecer diálogo com os sujeitos da pesquisa, bem como, recolher material para análise, no intuito de responder: "Qual a percepção de professores iniciantes de Língua Portuguesa sobre os sentidos e significados de sua formação inicial, em relação aos principais desafios da prática docente em uma direção emancipatória?".

A metodologia aplicada nesta pesquisa encontra-se, como colocado, no horizonte crítico-emancipatório, buscando utilizar de uma escuta atenta para analisar as razões e significados atribuídos pelos docentes recém-formados às suas formações iniciais. Considerar com atenção as vozes dos educadores reconhecendo que não são apenas objetos, mas, sobretudo sujeitos da história. Freire (1996) destaca que se deve reconhecer a influência das forças sociais e das heranças genéticas, culturais e históricas dos homens e mulheres. Contudo, tal consciência das influências sofridas não pode imobilizar-los, adotando uma atitude fatalista, ao colocar-se como resultado de ações alheias ao seu ser. Segundo o autor, a presença no mundo se traduz na posição de quem luta e está com o mundo (FREIRE, 1996, p. 53).

Através do exposto, é possível reafirmar a perspectiva delineada na pesquisa, da mesma maneira que justifica as escolhas metodológicas, que em sua seleção, carregam o cuidado com o outro, no sentido de abrir espaço para falas de professores iniciantes aos discursos e contribuir para transformação e emancipação, adotando uma postura dialógica desde as primeiras fases da investigação.

Como afirmam as autoras André (2001) e Gatti (2000), as pesquisas em educação a partir da década de 80 começam a incorporar novos debates. As temáticas convergem à realidade escolar, como destaca em:

[...] é o momento em que aparecem os estudos que se debruçam sobre o cotidiano escolar, focalizam o currículo, as interações sociais, as formas de organização do trabalho pedagógico, a aprendizagem da leitura e da escrita, as relações de sala de aula, a disciplina e a avaliação. (ANDRÉ, 2001, p. 53)

Percebe-se um olhar para a realidade docente e os elementos presentes em suas tarefas e práticas, diversificando as temáticas e aumentando a complexidade com que os assuntos são trabalhados. Em função da nova fase existente, a metodologia também precisou avançar para abranger as necessidades impostas pelas questões levantadas no corpo das problemáticas, mudando o perfil das pesquisas em educação, incluindo abordagens críticas ao seu fazer (ANDRÉ, 2001).

Através da análise realizada por Gatti (2010), que investiga nos cursos de licenciatura, há a constatação de que existe fragmentação no currículo, com carências nos cursos de formação de professores. A autora afirma que está ausente a articulação do estudo, pesquisa e extensão, faltando atividades ligadas à didática, teorias relacionadas com a prática e reflexões baseadas na análise da realidade (p. 1358). Tal consideração encontra-se acrescida ao capítulo metodológico para demonstrar as posições assumidas ao investigar a formação e prática docente.

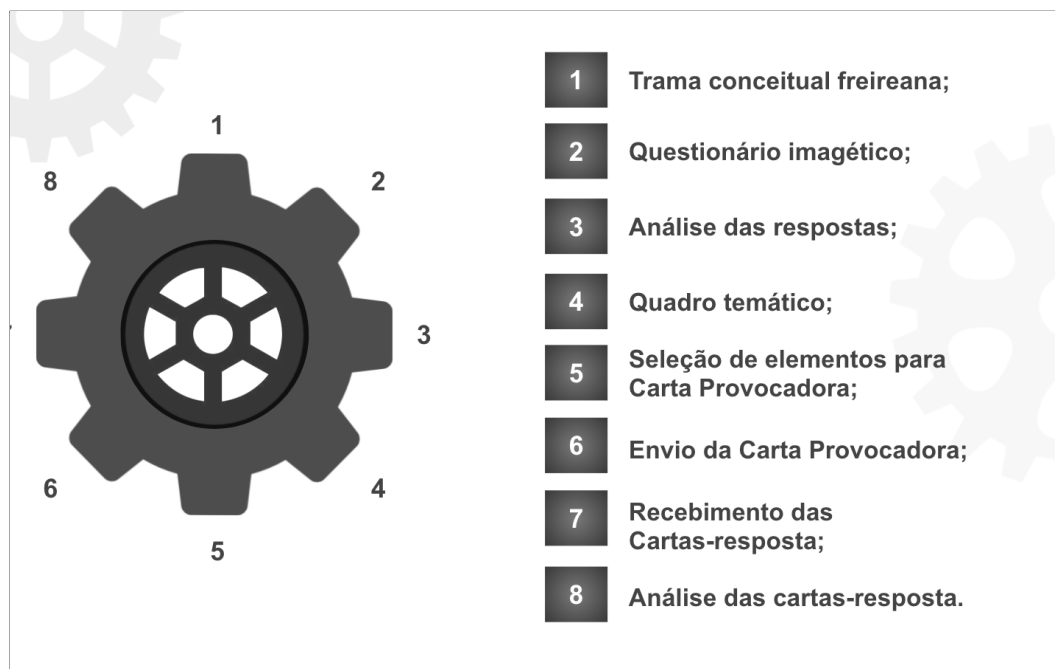
Espera-se por intermédio dos sujeitos, professores iniciantes de Língua Portuguesa, buscar evidências de avanços ou de persistência dos problemas ao que diz respeito à formação inicial de docentes e suas implicações nas práticas desenvolvidas em sala de aula. De acordo com Giroux (1988), a visão tradicionalista considera a escola um ambiente de instrução, sem fazer científico e a posição do professor preserva hegemonia vigente; entretanto, o autor aponta uma saída para subversão ideológica de educadores que assumem uma posição progressista, a qual reside no discurso e conjunto de práticas que possibilitam a atuação como intelectuais transformadores (GIROUX, 1988, p. 29).

Neste esforço, Madalena Freire defende com pioneirismo a importância da professora e do professor colocarem-se diante de suas tarefas utilizando registros reflexivos, fato que possibilita a pesquisa das próprias práticas como instrumento da práxis (FREIRE, 1996). Em sua carta "Ensinar - aprender. Leitura do mundo - leitura da palavra"⁸, Paulo Freire aponta que a ação de ensinar está intrinsecamente associada a outros exercícios que auxiliam na construção da rigorosidade. Dentre os elementos presentes na tarefa de ensinar, é possível identificar o estudo como exigência, a leitura - entende-se tanto de teorias, quanto a própria leitura de mundo -, observar e reconhecer as relações entre os objetos.

Com objetivo de recolher as percepções de professores iniciantes, nesta pesquisa, esses sujeitos são convidados a posicionar-se diante de suas práticas para ler e reler suas trajetórias, observando suas atuações, colocando-se como autores. Assim como afirma Pontes, não basta ser professor-leitor, revela-se indispensável ser professor-autor (2014, p. 60), no processo de criar e recriar, escrever e reescrever, para dessa forma, aproximar os docentes dos anseios ideológicos de transformação, gerando a existência de uma práxis que possibilite a postura progressista do educador interessado na perspectiva crítico-emancipatória.

Figura 2 - Metodologia

⁸ FREIRE, Paulo. Professora, sim; Tia, não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Paz & Terra, 1993.



Fonte: autora.

Há pretensão nas próximas linhas de demonstrar de forma sistematizada os caminhos metodológicos percorridos e que encontram-se ilustrados na. O percurso configurou-se através da 1. Criação de questionário com imagens; 2. Pré-teste no grupo de pesquisa; 3. Reelaboração do questionário a partir das contribuições; 4. Envio e aplicação do questionário para os sujeitos da pesquisa; 5. Construção de quadro temático através das respostas dos sujeitos; 6. Seleção de elementos estruturantes para a escrita da Carta Provocadora; 7. Escrita e envio da Carta Provocadora⁹; 8. Recebimento das Cartas Pedagógicas dos sujeitos; 9. Categorização dos conceitos; 10. Análise.

2.1 Sobre escolhas: construção e objetivos

O texto "subentendido". Se entendido no sentido amplo como qualquer conjunto coerente de signos, a ciência das artes (a musicologia, a teoria e a história das artes plásticas) opera com textos. São pensamentos sobre pensamentos, vivências das vivências, palavras sobre palavras, textos sobre textos.

(Mikhail Bakhtin)

Aqui se afirma o intento de escutar as vozes dos professores, e para que se concretize, a metodologia disposta percorre caminhos que possibilitem a escuta e análise das falas (escritas) dos sujeitos, que através da citação de Bakhtin (1992) é possível identificar a relação dos pensamentos, do íntimo, das vivências, ou seja, das trajetórias que emergem das palavras e conseqüentemente nos textos. O educador, conforme colocado anteriormente, ao

⁹ A conceituação do termo encontra-se no subtítulo 2.4 deste capítulo.

assumir a posição de professor-escritor, auferir uma profundidade crítica diferente em sua prática educativa.

Dessa forma, com a finalidade de verificar as hipóteses levantadas, através das pesquisas sobre precarização da formação docente, apresentada no capítulo primeiro deste estudo, declara-se que os passos metodológicos não partem da "fertilidade da imaginação" como sinalizam os autores Laville & Dionne (1999), mas de estratégias para verificação disposta a compreender e analisar os dados recolhidos aliada a posição política e ideológica compromissada com a transformação.

Ao investigar determinados aspectos sobre os sujeitos e contexto do objeto, é possível identificar que a forma de coletar dados exige processos diferentes, isto é, de acordo com a intencionalidade da pesquisa necessita-se de escolhas conscientes do pesquisador para realizar a coleta (LAVILLE; DIONNE, 1999). Em vista do exposto, há o anúncio da utilização dos instrumentos: questionário imagético¹⁰ e cartas pedagógicas para recolher e analisar as percepções dos educadores no início das carreiras sobre suas práticas à luz de suas formações iniciais.

A partir de Lakatos e Marconi (2003), o questionário apresenta diversas vantagens no que diz respeito à contribuição do fazer investigativo, como destacam-se: (a) economiza tempo, viagens e obtém grande número de dados; (b) atinge maior número de pessoas simultaneamente; (c) obtém respostas mais rápidas e mais precisas; (d) há maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato. Em virtude da pandemia do Covid-19, o isolamento social impediu o contato direto e presencial, reafirmando a escolha já realizada de aplicar um questionário virtual¹¹ como elemento metodológico significativo para o desenvolvimento da pesquisa.

A limitação presente em questionários estruturados revelou um impeditivo para construção do primeiro caminho metodológico assumido. A opção de usar imagens no questionário teve como principal critério possibilitar que os sujeitos expressassem com a maior liberdade possível suas preocupações diante de “cenas” (codificações) do universo escolar que eles reconhecerem, se identificariam, mas, ao mesmo tempo, poderiam ter o distanciamento necessário para criticar, gerando falas a partir das quais seriam captados os temas para a confecção da carta provocadora. Trabalhar dessa forma significou considerar a

¹⁰ Nome atribuído pela pesquisadora. Consiste na utilização de imagens para recolher elementos temáticos prévios e de importância para os sujeitos e, assim, partindo para produção das cartas pedagógicas.

¹¹ Utilização de plataformas online como e-mail ou Google Formulários que oferecem a possibilidade de coleta de dados à distância e sem o intermédio de materiais impressos.

visão dos sujeitos da pesquisa como ponto de partida para a discussão da problemática que envolve a prática docente e a formação, e não a visão da pesquisadora, de forma coerente com a pedagogia freireana.

Autores como Fulchignoni (1975) e Aumont (1996) referem-se à atualidade como "sociedade da imagem", em função dos consideráveis impactos que a comunicação diversificada e avançada gerou, por intermédio, dos recursos tecnológicos que foram apropriados por diversos profissionais, que usaram das ferramentas como meios de comunicação e divulgação massivos (SANTAELLA, 2005). Tal transformação implicou no expressivo crescimento das linguagens visuais no século XXI.

Por estar inserida no cotidiano individual das mulheres e homens, da mesma maneira que relaciona e desperta os sentidos no contexto escolar, o questionário composto por imagens aproxima-se das contribuições.

Nesta linhas, fez-se a evolução do território verbal ao imagético, para que mergulhado na subjetividade (compreendida como o espaço íntimo do indivíduo) seja possível retornar à produção escrita em suas estruturas sintáticas¹² e semânticas¹³. A pesquisa encontra-se no domínio verbal para divulgação e sistematização da trajetória até os resultados, mas por estar localizada na Educação, é necessário compreender que ela se realiza na concretude das políticas públicas, dos espaços escolares que compõem imagens, nos currículos, mas também, nas representações, das identidades e nos percursos formativos inseridos no campo subjetivo de cada sujeito.

De acordo com Santaella (2009), a característica fundamental do pensamento científico consiste na obrigatoriedade de justificar as conclusões com base em fatos, o que conduz a autora à constatação de que "a teoria científica interpreta as evidências" presentes em objetos reais. Considera-se a imagem do questionário, deste estudo, como objeto real e os professores iniciantes de Língua Portuguesa como pesquisadores diante dele.

Para o filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin, o texto manifesta a realidade imediata, composto pela realidade do pensamento e das vivências, destaca: "onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento" (1992, p. 307). Para contextualizar a teoria que propulsiona a investigação, destaca-se: "O pensamento das ciências humanas nasce como pensamento sobre pensamentos dos outros, sobre exposições e vontades, manifestações, expressões. Todo texto tem um sujeito, um autor (o falante, ou quem escreve). Os possíveis tipos, modalidades

¹² Estruturais na organização verbal dos enunciados.

¹³ Sentidos atribuídos aos discursos.

e formas de autoria" (BAKHTIN, 1992, p.308). Como afirma Martin W. Bauer (2008), a expressão das mulheres e homens se dá pela fala, contudo, também podem escrever para as mais diversas necessidades, utilizando-se de gêneros textuais que procuram traduzir em si os pensamentos, memórias e sentimentos, tais palavras podem até garantir mais dados do que os próprios autores imaginam.

Destaca-se a autoria como elemento presente nas escolhas metodológicas, caminhando em direção às percepções dos sujeitos impressas nas vozes em seus textos, os quais, possibilitam análises e conseqüentemente contribuições aos currículos e o campo da formação docente. Colocar os sujeitos na posição de autores e buscar caminhos relacionados aos seus conhecimentos da atuação profissional, a fim de recolher dados, é uma escolha política pela democracia, em respeito pelas singularidades das mulheres e homens, possibilitando maiores implicações na realidade.

2.2 O questionário como metodologia: imagens, possibilidades e vozes da realidade

Para a realização de um estudo com educadores numa direção crítico-libertadora, mostrou-se necessário partir das dificuldades concretas que fazem-se presentes na realidade dos mesmos. O pesquisador carrega em si pressupostos e hipóteses ao longo da pesquisa, contudo, optou-se por realizar a seguinte indagação através do questionário elaborado:

Observando essa imagem e pensando nas ações de ensino-aprendizagem que envolvem seu cotidiano, quais são os principais problemas que surgem? Justifique-os. Caso não haja problemas, é fundamental sinalizar ou exprimir sua visão.

Dessa forma, os professores foram colocados diante de fotografias retiradas de reportagens e noticiários brasileiros para possibilitar a escrita de uma Carta Provocadora que partisse dos problemas e dificuldades reais, identificados pelos educadores ao pensar sobre seus contextos de atuação.

Tal exercício possibilitou o recolhimento de temas para construção da "carta provocadora". Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia da Esperança* (1992), narra processos formativos de alfabetização com jovens e adultos, em que através de imagens, professor e aluno realizam o exercício de decodificar os códigos, no esforço de compreender a realidade. O autor afirma que o ato de descodificar relaciona-se diretamente com uma análise crítica da situação, anteriormente, codificada (FREIRE, 1985).

O questionário imagético encontra-se inserido na metodologia desta pesquisa que se comprometeu com a elaboração de mecanismos de codificação para posterior descodificação. Considerando o saber da experiência feito dos docentes sujeitos do estudo, imagens foram

pesquisadas em portais e sites de notícias para buscar fotografias presentes na realidade brasileira ao abordar a educação. No intento de evitar a repetição das mesmas composições, houve a preocupação com a diversidade de fotografias e elementos presentes nas mesmas, resultando no total de sete imagens. Recebidos os questionários, o desafio lançado aos sujeitos foi o de que refletissem sobre cada uma das imagens e registrassem suas impressões no questionário, possibilitando que a pesquisadora pudesse fazer uma interpretação desses registros e redigir a Carta Provocadora, dando sequência ao diálogo.

Como apontado nos parágrafos deste capítulo, a imagem e a forma como analisamos relaciona-se com a subjetividade, um processo de leitura singular dos indivíduos. Jacques Aumont (2002[1990]) diz: "a imagem - como toda cena visual olhada durante certo tempo - se vê, não apenas no tempo, mas à custa de uma exploração raramente inocente; é a integração dessa multiplicidade de fixações particulares sucessivas que faz o que chamamos de nossa visão da imagem" (p. 61). Ao indagar os sujeitos do estudo e convidá-los a fixar seus olhares sobre imagens da realidade da educação no Brasil, é possível recolher de suas visões as fixações particulares de seus contextos de atuação.

A seleção teórico-metodológica do uso das imagens debruça-se no cotidiano, contando com múltiplos sentidos capazes de propor significativas discussões, compreendendo as fotografias (especificamente neste estudo) como fontes de pesquisa, no esforço de realizar análises e diálogos com criticidade e estabelecendo critérios para compreensão das potências de trabalho oriundas de imagens escolares (GONÇALVES, 2017).

A estrutura do questionário elaborado iniciou com a seguinte colocação aos sujeitos: "Convidamos você a analisar algumas imagens. Para isso, pense nas ações de ensino-aprendizagem que envolvem seu cotidiano", assim uma imagem de início e seis imagens relacionadas ao contexto escolar são colocadas com espaço para respostas dissertativas.

Para pensar sobre a metodologia utilizada, os conceitos de codificação e descodificação na obra de Paulo Freire precisam ser abordados. Realiza-se a análise da colocação do autor:

Estas palavras são chamadas geradoras porque, através da combinação de seus elementos básicos, propiciam a formação de outras. Como palavras do universo vocabular do alfabetizando, são significações constituídas ou reconstituídas em comportamentos seus, que configuram situações existenciais ou, dentro delas, se configuram. Tais significações são plasticamente codificadas em quadros, slides, filminas, etc., representativos das respectivas situações, que, da experiência vivida do alfabetizando, passam para o mundo dos objetos. O alfabetizando ganha distância para ver

sua experiência: “admirar”. Nesse instante, começa a descodificar. (FREIRE, 1974, p.14)

A "codificação", assim como, a "descodificação" permitem a integração dos significados e seu contexto existencial, levando o sujeito a redescobrir o mundo; e, posteriormente, a sua conscientização, "este – o mundo – é o lugar do encontro de cada um consigo mesmo e os demais" (FREIRE, 1974, p.15). Assim como afirma Henrique Innecco Longo (2000), "a tarefa do educador libertador é desafiar e estimular os seus educandos para uma reflexão a respeito da codificação e não simplesmente dissertar sobre o conteúdo programático", na presente pesquisa pretendeu-se com a metodologia superar a ingenuidade da mera dissertação, a qual foi substituída pela reflexão, através da descodificação de imagens e reflexão crítica sobre o próprio mundo dos professores iniciantes de Língua Portuguesa.

Quadro 2 - caracterização dos sujeitos

Sujeito	Tempo de formado	Sexo	Idade
S1	3 anos	Masculino	24
S2	1 ano	Masculino	28
S3	1 ano	Feminino	29
S4	1 ano	Feminino	20
S5	1 ano	Feminino	20
S6	3 ano	Feminino	24
S7	4 anos	Feminino	26

Fonte: autora.

Conforme informado no quadro, os sujeitos da pesquisa encontram-se entre 1 até 4 anos de formados e atuam profissionalmente como professores. A faixa etária está entre 20 e 29 anos de idade, sendo dois homens e quatro mulheres. O contato se deu por meio da divulgação do questionário da pesquisa em grupos de ex-alunos do curso de Letras, contando com a contribuição dos professores da graduação.

Cada sujeito convidado para pesquisa recebeu o acesso ao formulário com a pergunta e explicação sucinta do trabalho a ser realizado. O contato inicial afirmou a perspectiva da pesquisa, a fim de esclarecer aos professores suas dúvidas sobre as motivações da investigação, bem como, informar os cuidados acerca da preservação do anonimato das respostas, em função de assegurar a integridade dos participantes.

Após o recebimento das respostas dos sujeitos, foi realizada a construção de quadro temático. O quadro articula-se com a trama conceitual freireana (SAUL, A. M; SAUL, A., 2018) e as categorias analíticas utilizadas em sua composição. Esta etapa atribui grande relevância para o avanço do estudo, por possibilitar partir dos desafios e problemas identificados pelos próprios docentes em suas realidades concretas, abrir espaço às suas reflexões no processo de decodificar as imagens e pensar sobre seus contextos de atuação profissional.

O resultado, no atual estágio abordado da investigação, é a escrita da Carta Provocadora, a qual, após redigida e enviada, aguarda o retorno de cartas destes professores em início de carreira, a fim de, por intermédio das vozes presentes nas epístolas, recolher as percepções, à luz de seus percursos formativos, as práticas e desafios da educação.

2.3 Cartas Pedagógicas: vozes da realidade

Senhor: [...] Posto que o Capitão-mor desta vossa frota, e assim os outros capitães escrevam a Vossa Alteza a nova do achamento desta vossa terra nova, que ora nesta navegação se achou, não deixarei também de dar disso minha conta a Vossa Alteza, assim como eu melhor puder, ainda que — para o bem contar e falar — o saiba pior que todos fazer.

(Pero Vaz de Caminha)

É válido destacar que o Brasil tem como seu primeiro registro documental uma carta, Carta a El-Rei D. Manuel, datada de 1500. Como afirma Paulo Freire, "escrever não se trata apenas de satisfação pessoal" (1994, p. 20) há o reconhecimento da consolidação histórica do discurso inserido nas linhas. Verifica-se que deste "achamento" registrado na epístola de Pero Vaz de Caminha, nasce a certidão brasileira, com as reflexões colonizadoras sobre as gentes que já habitavam a terra desconhecida, assim como, a fauna e flora presentes. Sobre outro momento da história do Brasil, em diferente perspectiva, verifica-se:

Entre abril de 1964 e vários anos mais tarde, durante toda a vigência dos governos militares, as nossas cartas eram também perigosos documentos cuja indevida leitura por um alguém do —Serviço Nacional de Informação— poderia redundar em — busca do autor e do destinatário. Poderia resultar em prisão, ou mesmo em algo pior. (BRANDÃO, 2020, p.13)

Carlos Rodrigues Brandão (2020) destaca, no trecho apresentado, a relevância histórica com caráter documental "suspeito", nas palavras do próprio autor, de "subversão" no Brasil durante a ditadura civil-militar, na qual sua escrita e posterior leitura poderiam gerar duras consequências no referido contexto. O registro da realidade dos militantes do

mencionado período carrega o relato das torturas, denúncias políticas, violências e esperanças de democracia. Obras como "As Meninas" de Lygia Fagundes Telles (1974) conseguiram adicionar em meio a literatura cartas reais que possibilitam a leitura da voz daqueles que viveram a história.

A censura da literatura, incluindo cartas, motiva a reflexão das possibilidades de construção que as palavras carregam. Constata-se que as cartas ultrapassam os limites da informação, passam pela comunicação e são complexas devido sua historicidade, podendo, como Paulo Freire o fez, utilizá-las como ferramenta epistêmico-metodológicas de educação em que o diálogo é possível. Cartas Pedagógicas, segundo Isabela Camini, foram utilizadas por diversos nomes ao longo do tempo, como: Rosa Luxemburgo, Antônio Gramsci, Olga Benário, Che Guevara e José Saramago e, fundamental para esta investigação, Paulo Freire. O autor, Paulo Freire, diz sobre o tempo em exílio:

Nessa época, recebi muitas informações sobre o Brasil, mas nunca as revelei em cartas. Com a possibilidade de censura, fazer isso seria comprometer alguém que estava no Brasil. Nos meus quase dezesseis anos de exílio, não escrevi uma só carta comprometedora; meu comportamento era nota dez. E nunca mandei nenhuma carta por alguém que voltava para o Brasil. Alguns brasileiros, mais ingênuos, me ofereciam, mas sempre recusei. Se a pessoa quisesse, podia visitar a minha família, como uma carta viva, pessoal. Mas entrar no Brasil com carta minha era como dizer "aliás" num inquérito policial, erro que o Clodomir já me ensinara a evitar. (FREIRE; GUIMARÃES, 2013, p. 116)

No trecho, Paulo Freire parece retomar a fala de Brandão (2020), afirmando caráter histórico que as cartas assumiram, tanto quanto, político diante os anos de censura vivenciados no Brasil como já aludido nestas linhas. A metáfora "carta viva, pessoal" utilizada com relação aos familiares, demonstra a afetividade e importância atribuída pelo autor às cartas, mas, sobretudo, a politicidade envolvida e com que Freire as redigia. A esse respeito Coelho (2011) destaca: "Paulo Freire não visava ludibriar a censura, mas ser transparente, obstinado na luta com os oprimidos e oprimidas do mundo. São várias as experiências" (2011, p. 61), o que acarreta a impossibilidade de ter sua letra em solo brasileiro.

Por meio das epístolas é afirmada a concepção de dialogicidade e participação, necessárias na teoria da Educação Popular. O Diálogo, tanto para Brandão (2009) como para Freire (1987), é um compromisso com a humanização e a libertação. Outro aspecto relevante sobre as Cartas Pedagógicas se dá pela origem das primeiras escritas, que derivam da experiência em exílios e cárceres, continuada e ressignificada a partir de Paulo Freire (CAMINI, 2012).

A presença da dialogicidade e da participação, metodológica e epistemologicamente, traduz a práxis integrada ao processo de escrita em seu pensamento dialógico. Nisso se constata a coerência, que nas palavras de Freire, "não é um favor que fazemos aos outros, mas uma forma ética de nos comportar. Por isso, não sou coerente para ser compensado, elogiado, aplaudido. [...] a busca da coerência educa a vontade, faculdade fundamental para nosso mover-nos no mundo" (FREIRE, 2000, p. 51).

Os movimentos realizados se dão no sentido da libertação, por tratar-se de uma proposta crítico-emancipatória. Como afirma Adriano Vieira (2001), pensar sobre diálogo e exercitá-lo de forma rigorosa e compartilhada, necessita de instrumento que seja coerente com a sua proposta.

A partilha e o diálogo mantêm-se vivos nas cartas, contudo, com o avanço das tecnologias, novas formas de comunicação restringiram o maior volume de cartas como cobranças e documentos, perdendo suas funções originais de comunicação pessoal. Desse fato, há possibilidade de ampliar a análise e perceber a característica democrática da carta, ao passo que as tecnologias têm custo elevado, mas epístolas não distinguem classe (COELHO, 2011). Quanto aos analfabetos, existe a possibilidade de ditados e leituras, comuns na sociedade com profundas questões educacionais.

Diante dos aspectos ressaltados, afirma-se que Paulo Freire possuía um gosto pela escrita-carta. É plausível tal fato através dos títulos: *Cartas à Guiné-Bissau* (1977), *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar* (1993), *Cartas a Cristina* (2003) e *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas* (2000); nos quais colocou o diálogo como centralidade, gerando uma comunicação mais acessível (COELHO, 2011). Como observado, tal escolha de gênero literário (carta), coloca o leitor em contato direto com a práxis do autor. No conjunto "Quatro cartas aos animadores dos círculos de cultura de São Tomé e Príncipe", Paulo Freire (1978) diz:

Neste pequeno caderno, juntamos as cartas que, até agora, lhes tínhamos dirigido, a propósito de nosso trabalho político-pedagógico. Esperamos, desta forma, tornar mais fácil a necessária consulta às mesmas. Ao fazê-lo, porém, introduzimos uma ou outra alteração nos textos originais, no sentido de atualizá-los. (p. 1)

A atualização do texto, a finalidade com que se deu a escrita enfatiza-se a concepção pedagógica das cartas. No primeiro documento deste conjunto, Freire enfatiza a condição de considerações, deixando claro "que a única possibilidade de estas sugestões ganharem real significação está em que os camaradas e as camaradas assumam, diante delas, uma atitude crítica" (1978, p. 3). Assim, o autor posiciona-se dialógica diante do texto e convoca a

criticidade nos destinatários. Vale ressaltar, que tal obra constitui-se na união de quatro cartas com viés pedagógico àqueles que viriam a desempenhar a prática dos animadores de Círculos de Cultura em São Tomé e Príncipe.

Utilizar as Cartas Pedagógicas como metodologia e fruto para análise, de acordo com Romão (2011), significa reinventar o legado de Paulo Freire, como o patrono da educação brasileira destaca em suas obras. O pesquisador Edgar Pereira Coelho concentrou seus esforços na teorização das Cartas escritas inseridas na pedagogia freireana. Segundo Coelho (2011), o gênero carta surge nos registros de Paulo Freire com a divisão de correspondências reais e "semificcionalis" divididas ao longo do tempo como: pré-exílio, exílio e pós-exílio.

Cada período da vida de Paulo Freire tem suas particularidades de construção das cartas, sendo possível categorizar dentre suas principais obras. Exemplificando: durante o exílio, o autor redigiu "Cartas a Cristina", destinada à sobrinha Cristina, mas que constrói uma autobiografia; posteriormente, Freire vive o exílio, época marcada pela fertilidade e apropriação, gerando a escrita de "Pedagogia do Oprimido". Contudo, ao abordar o gênero epistolar, verifica-se a obra "Cartas a Guiné-Bissau" que consiste nas correspondências endereçadas a Mário Cabral, mas contendo provocações para reflexões nos educadores de todas as regiões do mundo. Por fim, "Professora sim; tia não" e "Pedagogia da indignação" contemplam, de acordo com Coelho, maior maturidade, conquistando expansão pelo mundo (COELHO, 2011, p. 40).

As referidas obras configuram uma estrutura diferente das cartas tradicionais, isto é, ocultando elementos como: data e vocativo. O fato se dá pela característica diferenciada da composição de Freire nos "livros-epístolas" (COELHO, 2011, p. 40) que devido o formato e liberdade de criação, desde neologismos até sintáticas poéticas, constitui em si a adequação do gênero à realidade pedagógica.

As cartas inseridas neste grupo destoam das finalidades de descrição de território "dominado" ao rei, amorosas ou portadoras de notícias de lugares longínquos com cuidados ortográficos. Comumente essas características surgem ao iniciar os estudo sobre o gênero epistolar.

Ao longo do tempo, cartas de personagens célebres foram guardadas cuidadosamente por revelarem diversos aspectos, mesmo os não conscientes dos escritores, gerando surpresa nos leitores (COELHO, 2011, p. 60). A correspondência freireana, ao contrário, demonstra inegável coerência entre vida e obra, que confirmada coloca os "destinatários" diante de sua práxis.

Segundo Paulo Freire em "Pedagogia da Indignação", o estilo em que escreve consiste em "cartas pedagógicas que expressam mais um momento da luta em que me empenho como educador, portanto, como político também, com raiva, com amor, com esperança, em favor do sonho de um Brasil mais justo" (2000, p.29). Nas palavras de Isabela Camini:

A nosso ver, uma Carta só terá cunho pedagógico se seu conteúdo conseguir interagir com o ser humano, comunicar o humano de si para o humano do outro, provocando este diálogo pedagógico. Sendo um pouco mais incisivo nesta reflexão, diríamos que uma Carta Pedagógica, necessariamente, precisa estar grávida de pedagogia. Portar sangue, carne e osso pedagógicos (CAMINI, 2012, p. 35)

A carta para receber a adjetivação pedagógica não pode fazer-se na mera comunicação, necessita estar imersa na reflexão, realiza-se como ação devidamente pedagógica, na ciência da educação. Esta é feita no diálogo, o qual assume um caráter de rigor, assim como amorosidade e comprometimento político com a sociedade e o mundo.

Abordar Cartas Pedagógicas implica no reconhecimento da autonomia, trata-se de um exercício em que o sujeito que escreve sistematiza, reflete e investiga a realidade para compor um texto de sua autoria que estabeleça diálogo com o mundo. Para Camini (2012), revisitar os escritos de Paulo Freire cria a possibilidade de identificar as evidências para constatação de que o termo Cartas Pedagógicas partiu da denominação atribuída por ele mesmo, sendo sua invenção. As Cartas Pedagógicas partem de uma reflexão profunda realizada por Freire, dotada de temas contextualizados, atuais e provocantes (CAMINI, 2012, p. 33).

Segundo Coelho (2011), o que diferencia as cartas de Paulo Freire das demais consiste na atenção a duas categorias: "diálogo" e "oprimido". A escolha do gênero, a estrutura, as seleções gramaticais e semânticas manifestam a situação, que extrapola a livre comunicação, do diálogo, comprometido com o outro. Suas obras dirigem e movem-se pela motivação de colocar os "oprimidos" em papel de destaque. Outro aspecto que surge do diálogo está na incompletude das cartas, as quais convidam à reflexão, resposta, estudo e transformação.

Dessa forma, com a finalidade de possibilitar a escrita de Cartas Pedagógicas por outras pessoas e perpetuar a potência que carregam; os pesquisadores Ana Cristina de Moraes e Darlan Lima Paiva (2018) estabelecem um diálogo acerca das reflexões sobre a educação dotada de escrita poética com método de comunicação literária e científica. Na obra "Cartas Pedagógicas: Reflexões de Docentes da Educação Básica e Superior", afirmam:

A carta é um documento, peça para o diálogo, prosa, comunicação mais direta, coloquial, direcionada a um interlocutor. Há nelas um sentido, ao mesmo tempo, objetivo e subjetivo, coloquial e formal, prosaico e poético. No âmbito da troca de informações e de saberes, as epístolas pressupõem

mais diretamente uma relação entre o eu e o outro (PAIVA; MORAES, 2018, p. 11).

Os autores assumem seus escritos como Cartas Pedagógicas, pois, como coloca Camini (2012) há a intencionalidade verdadeiramente pedagógica, inserida numa dimensão educativa. Não é possível tomar como real que todas as cartas sejam pedagógicas, implica na intenção, no campo, na rigorosidade com que se escreve e na verificação do diálogo com posicionamento histórico e político.

De acordo com Gadotti (2011), as cartas de Paulo Freire partiam de tratar conteúdos com cuidado da linguagem. Das possibilidades que as Cartas Pedagógicas proporcionam, Ramos (2020) refere-se à metodologia crítico-criativa, fomentada por uma veia formativa, em que verifica-se o diálogo; e a produção de dados de pesquisa, ao utilizar das cartas como fonte de investigação e objeto. Sobre estas faces das cartas, a autora destaca: "É a formação pedagógica imbuída de caráter investigativo; e a pesquisa imbuída de caráter pedagógico, sendo que o elemento que vincula suas duas faces é exatamente a perspectiva problematizadora da realidade de Paulo Freire" (RAMOS, 2020, p. 5).

As Cartas Pedagógicas, como visto, oferecem uma importante contribuição para formação docente (diante da utilização de Paulo Freire), tal como, recurso epistêmico-metodológico para pesquisas. Ramos (2020), aponta para análise dos dados recolhidos a "delimitação temática", também chamada de "redução temática" de Freire, em que se percebe no processo de tematização o recolhimento dos indícios da percepção da realidade.

Outro aspecto que surge ao pensar nas vozes dos professores é colocado por Philippe Meirieu ao dizer, em sua segunda epístola presente no livro "Carta a um jovem professor", "se você se tornou professor, é porque um dia ou outro, durante sua escolaridade, encontrou um professor cuja voz ainda ressoa em você" (2006, p. 23). A proximidade que a carta permite do remetente ao destinatário implica no diálogo, espera-se a reflexão e possibilita a transformação.

2.3.1 Carta Provocadora: perguntas para reflexão

O radical "provoc" do qual surge "provocar", "provocação", "provocativo" e "provocadora" surge em pesquisa na obra *Pedagogia do Oprimido* (1968) vinte e seis vezes. Tal dado ao longo das páginas possibilita uma interpretação dos sentidos por essas palavras, mas em especial, nos textos de Paulo Freire. Sobre a "pergunta" e a "provocação" Ernani Maria Fiori (1987) diz:

Na dialética constituinte da consciência, em que esta se perfaz na medida em que faz o mundo, a interrogação nunca é pergunta exclusivamente especulativa: no processo de totalização da consciência é sempre provocação que a incita a totalizar-se. (FIORI, 1987, p. 19)

O ato de questionar revela-se como um convite para reflexão que amplia a consciência dos sujeitos envolvidos em diálogo. É por meio da provocação que se avança para compreensões que se aproximam do contexto em que o objeto está inserido. A questão não imobiliza ou afasta dos problemas, mas possibilita um olhar mais profundo dotado de reflexão e criticidade. Para Fiori (1978), indagar está intrinsecamente relacionada à realidade, não sendo considerada mera especulação, pois, ao questionar provoca-se um processo de re-totalização das relações consciência-mundo, conforme exposto, indicotomizáveis. Dessa forma, a pergunta e a provocação não impedem o avanço do fluxo de pensamento, mas potencializa tornando-o crítico.

As Cartas Pedagógicas de Paulo Freire apresentam essa característica, ao gerar provocações em seus destinatários, sobre as quais ocorrem múltiplas leituras, com convite para afastar e retornar ao objeto de análise após a reflexão. Na obra *Cartas a Cristina*, o autor transmite a relação com sua obra, que demonstra inseparável das experiências, memórias e sentimentos.

Para compor a fase das cartas desta pesquisa, foi necessário analisar as respostas concedidas pelos sujeitos ao questionário e através da redução temática identificar os principais aspectos considerados desafios pelos docentes. Os dados encontram-se organizados em quadro no capítulo três deste estudo, e foram indispensáveis para redigir a Carta Provocadora¹⁴ presente no estudo com intuito de coletar dados por intermédio de cartas-resposta escritas pelos sujeitos.

Com a finalidade de construir a carta provocadora os elementos temáticos citados pelos sujeitos foram buscados em suas respostas no questionário. Dessa forma, os professores em início de carreira que contribuíram na primeira fase de coleta de dados, o questionário, puderam verificar a abertura para o diálogo. As cartas-resposta serão analisadas no capítulo três à luz dos conceitos presentes na teoria de Paulo Freire.

¹⁴ Conferir no apêndice desta pesquisa.

CAPÍTULO TRÊS: ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, apresenta-se a análise das respostas dos sujeitos da pesquisa ao questionário imagético e à carta-provocadora, conforme os procedimentos de recolha de dados descritos no Capítulo 2. Feita a organização desse material, foram realizadas sucessivas leituras do corpus de análise e selecionados excertos representativos de evidências para responder à questão central desta investigação: Qual a percepção de professores iniciantes de Língua Portuguesa sobre os sentidos e significados de sua formação inicial, em relação aos principais desafios que vivenciam na prática docente?

As evidências foram distribuídas e analisadas em eixos temáticos eixos temáticos delineados a partir da trama conceitual freireana apresentada no Capítulo 1. A trama construída com centro no conceito de “formação permanente”, articulou categorias teóricas e empíricas importantes para compreender e interpretar o objeto de estudo, ou seja, os nexos estabelecidos pelos sujeitos entre a formação docente e a prática educativa, em uma perspectiva crítico-emancipatória. A escolha das evidências para análise seguiu critérios de pertinência, expressão, consonância e contradição em relação ao objeto e aos eixos, sob a ótica da pesquisadora.

Os eixos temáticos que explicitam as categorias de análise foram os seguintes:

- Formação permanente e ensino-aprendizagem transformam-se;
- Formação permanente promove o diálogo; o diálogo promove formação permanente;
- Formação permanente constrói currículo;
- Formação permanente implica em autonomia; autonomia implica em formação permanente".

A análise foi desenvolvida com o apoio do quadro teórico composto para esta pesquisa, com destaque para a matriz de pensamento de Paulo Freire, acrescidos da visão e da prática da pesquisadora com o objeto.

Os procedimentos analíticos consideraram o exposto por André e Lüdke (2013, p. 49), ao identificar o movimento de análise de dados como: "um processo criativo que exige grande rigor intelectual e muita dedicação. Não existe uma forma melhor ou mais correta. O que se exige é sistematização e coerência do esquema escolhido com o que pretende o estudo". Para preservar a identidade dos sujeitos participantes desta investigação, seus nomes não serão divulgados, aparecendo codificados no texto de acordo com o Quadro 2 do Capítulo 2.

Em relação à quantidade de material para análise e a forma de lidar com os dados, Gibbs (2009) remete à dois pontos: a necessidade de métodos práticos e coerentes e a indispensável interpretação. Os métodos empregados na organização dos dados qualitativos consistiram na disposição de todo o material textual em apenas um documento, bem como na criação de uma legenda de cores para os eixos de análise. Após sucessivas leituras desse documento, foi realizada uma categorização das informações de acordo com a sua relação temática com os eixos, com o apoio da codificação estabelecida na legenda. Após a categorização, foi feita a seleção de evidências significativas que, interpretadas com o suporte teórico discutido nesta pesquisa, poderiam auxiliar na compreensão do problema da pesquisa. O recorte das evidências obedeceu a critérios anteriormente mencionados e a exigência de que fossem feitas opções, em função da quantidade de material coletado.

Esta análise foi desenvolvida com a pretensão de buscar nas falas dos professores iniciantes de Língua Portuguesa suas percepções sobre os desafios de suas práticas, assim como, investigar os sentidos e significados por eles atribuídos às suas formações iniciais. A leitura crítica dos dados se dá a partir do referencial freireano, pois procura-se denunciar e anunciar os achados que possibilitam repensar o currículo e práticas das licenciaturas em Letras e apontamentos sobre o início da carreira nas escolas.

3.1 Formação permanente e ensino-aprendizagem transformam-se

Ficava eu horas a fio sentado na sala de costura, com a carta de abc na mão, enquanto por fora de casa ouvia o rumor da vida que não me deixavam levar. Era para mim, esta prisão, um martírio bem difícil de vencer. Os meus ouvidos e os meus olhos só sabiam ouvir e ver o que andava pelo terreiro. E as letras não me entravam na cabeça.

(José Lins do Rego)

Em *Menino de Engenho*, escrito por José Lins do Rego (1932), o leitor é conduzido pela vida do menino-narrador Carlos que, aos quatro anos de idade, teve sua vida devastada pela ausência da mãe e do pai, precisando morar no engenho de seu avô Coronel José Paulino. Neste contexto, aborda sua aprendizagem, relatando a experiência da leitura. Foi realizado o destaque sobre o momento de vida deste jovem, por significar a dissociação entre a educação e a realidade. Dessa forma, estudar para Carlos é uma "prisão", um "martírio" que o distancia da liberdade, destituindo o sentido daquele ato.

Abordar a educação de Carlos acarreta reflexões que misturam-se, nesta análise, com as falas dos sujeitos da pesquisa, em que se exploram as percepções de professores iniciantes de Língua Portuguesa nos sentidos e significados de suas formações iniciais, assim como, os

desafios da prática docente. Os sujeitos foram convidados a mergulhar, do mesmo modo que Carlos, em seus caminhos já trilhados e refletir sobre as implicações destes no presente. Nestas linhas, as respostas presentes no questionário imagético e nas cartas-resposta dos professores recém-formados, apresentaram com grande ênfase conteúdos relacionados à conceituação de ensino-aprendizagem, sendo este o primeiro conceito analisado e articulado com formação permanente.

Em relação ao que tange a presença dos conceitos nas falas dos professores, afirma-se que foi possível interpretá-los nas reflexões que se aproximam ou oferecem contradições às teorias que serviram de embasamento para construção da trama conceitual freireana. É fundamental registrar a importância da "formação permanente" para a investigação das falas, pois, por intermédio do conceito, é possível identificar denúncias e anúncios, que ao serem estudados, fomentam a reflexão sobre a própria prática.

O professor participante da pesquisa (S1) iniciou a resposta sobre a primeira imagem do questionário (a qual consistia na fotografia de teste composta pela atuação do palhaço Coringa em frente ao espelho forçando os lábios para cima com os dedos) afirmando:

Bom, esta imagem diz muito sobre experiências/realidades dos alunos, principalmente os MEUS da escola pública, de início pode causar atritos, porém creio que o cinema, o audiovisual aproxima e é uma ótima ferramenta educativa no processo de ensino-aprendizagem. (S1)

A finalidade da imagem sem relação explícita com o contexto escolar teve como objetivo exigir da criatividade e criticidade dos educadores ao se depararem com a pergunta: "Observando essa imagem e pensando nas ações de ensino-aprendizagem que envolvem seu cotidiano, quais são os principais problemas que surgem? Justifique-os. Caso não haja problemas, é fundamental sinalizar ou exprimir sua visão". Assim, o docente reconheceu um traço da realidade e interpretou a representação na vida de seus alunos.

Em Professora, sim; tia, não, Paulo Freire (1993) enfatiza:

A tarefa de ensinar é uma tarefa profissional que, porém, exige amorosidade, criatividade, competência científica, mas recusa a estreiteza cientificista, que exige a capacidade de brigar pela liberdade sem a qual a própria tarefa fenece. (FREIRE, 1993, p. 29)

De acordo com o pensamento do autor, a afetividade alia-se ao trabalho docente, reconhecendo que não basta limitar-se à teoria, é "preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade" (1996, p. 138). O querer bem ao educando implica em conhecer, tornar-se curioso e interagir com o mundo ao qual habita, sendo assim, exige uma posição ética ao olhá-lo. Não se trata de uma postura romântica de atuação, mas sim, rigorosa e comprometida com a dignidade e democracia. É válido ressaltar que o

contexto apresentado pelo docente (S1) estabelece relação com a vida de seus alunos e suas respectivas realidades, considerando o audiovisual uma possibilidade de diálogo com os educandos. Para isso, aproxima-se de Paulo Freire (1968) na concepção de codificação e descodificação, realizada pelo docente, especificamente, com a fotografia do filme. Assim, o professor, em sua resposta, reconheceu seus alunos como seres dotados de história e refletiu sobre a possibilidade de aproximação com os mesmos através de ferramentas audiovisuais em suas práticas.

Há um movimento realizado pelo docente (S1) que repercute sua visão de ensino-aprendizagem, a qual manifesta a necessidade de desenvolver práticas pertinentes à realidade dos alunos. A questão é ampliada e dialoga com o exposto pelo professor (S2), acerca da relação professor-aluno e sobre ensino-aprendizagem:

Lidar com o desinteresse e a hostilidade discente é uma realidade estressante e desanimadora para todo professor, em especial o da rede pública, que ainda se mantém firme no compromisso de pensar e fazer educação orientado por bases libertárias e reflexivas. É preciso insistir em não desistir de tentar e encontrar motivos para fazê-lo (mesmo os menores). (S2)

As condições de trabalho e as relações que permeiam o ensino-aprendizagem nas escolas solicitam do professor uma constante reflexão sobre os fatores que influenciam a realidade como: a interação professor-aluno e os limites existentes. Analisar as condições de trabalho implica em olhar para os aspectos mais profundos e motivadores da hostilidade e violência na escola, pensando no que antecede estas ações; chega-se, assim, ao currículo, às relações não dialógicas identificadas nas falas dos docentes ao longo da investigação presente. Destaca-se que o docente (S2), em sua fala, denuncia uma dificuldade encontrada também nas respostas de outros sujeitos da pesquisa. Está clara a postura política em que edifica suas práticas e busca nela motivação para persistir.

Acerca da orientação nas bases libertadoras e reflexivas destacados pelo professor, busca-se na obra Freire (1996) anunciar que "a existência só tem valor e sentido na luta em favor dela [liberdade]". Sendo assim, reconhece que "a liberdade amadurece no confronto com as outras liberdades, na defesa de seus direitos em face da autoridade dos pais, do professor, do Estado" (FREIRE, 1996, p. 103). Isto é, a professora e o professor que em seu empenho de ensinar defrontam-se com a hostilidade, igualmente se encontram com o amadurecimento da liberdade do educando, caracterizando um ponto de tensão no desenvolvimento profissional docente, como característica do período de iniciação a docência (GARCIA, 1999). Exige-se desses docentes uma postura coerente, que manifeste sua autoridade para mediar e superar em direção democrática, jamais autoritária.

Contudo, a docente (S5) mencionou o desinteresse dos alunos, em que afirma:

Muitos alunos estão condicionados a aprender apenas os conteúdos expostos em livros, eles não buscam um conhecimento além e muitos professores não estão dispostos a mostrarem coisas que fogem um pouco do planejamento. Acredito que um dos maiores problemas é o copiar e memorizar para as provas/vestibulares. (S5)

As respostas fornecidas pelos sujeitos para o questionário, levam a indagar: Afinal, qual a finalidade de nossas práticas de ensino-aprendizagem? A fala da docente (S5) revela a percepção sobre seus alunos como seres condicionados pela visão tecnicista de educação, sem apresentar por si mesmos a curiosidade. Interessantemente, outra professora ao responder o questionário, possibilita um caminho de análise deste dado: a educação bancária.

O respeito do educando, o compromisso com a ética e democracia foram abordados, porém, a forma como a educação pode existir caminha para diferentes direções. De acordo com Paulo Freire (1968), a educação bancária organiza a relação professora-aluno com o traço marcante de representarem narradoras, dissertadoras. Isto significa que há a narração de conteúdos, segundo Freire, tal fato leva a petrificação dos mesmos fazendo-os quase mortos; e reconhece os papéis assumidos na relação em sala de aula: sujeitos são aqueles que detém a fala, e objetos pacientes, com a atribuição da tarefa de escuta, os educandos (FREIRE, 1968, p. 79).

Considerar o desinteresse e hostilidade, mencionados pelas professoras, necessita obrigatoriamente reconhecer a desumanização, esta derivada dos processos existentes na educação bancária, em que "o educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é 'encher' os educandos dos conteúdos de sua narração" (FREIRE, 1968, p. 79). Assim, é negada a condição ontológica de ser mais, pois, nesta concepção o "'saber' é uma doação dos que julgam sábios aos que julgam nada saber" (FREIRE, 1968, p. 81). Esperar que diante de anos de práticas narrativas, o silêncio e a memorização sejam superados e o desinteresse substituído pela curiosidade, não se faz possível.

Ao trabalhar para interferir nessa realidade criticamente, o professor desenvolve seus percursos, e conquista a cada reflexão sobre a prática uma nova ação, molhada de transformação, dependendo da formação permanente para que possa de fato ocorrer. Conforme os pontos destacados, a professora-sujeito (S7) relatou:

Tudo depende da forma como se aborda cada assunto e essa abordagem determinará o rumo que a aula poderá seguir, determinará a reação dos alunos e, mais tarde, dos seus pais. Porém, uma abordagem com propósitos não tão claros poderia gerar inúmeras críticas familiares e desvios por parte dos alunos, atrapalhando a aprendizagem proposta.

Considerar o inacabamento do outro e seu direito a ser mais, demanda respeito. Para Freire, "o papel de uma educadora crítica, amorosa da liberdade, não é impor ao educando o seu gosto da liberdade, a sua radical recusa à ordem desumanizante; não é dizer que só existe uma forma de ler o mundo, que é a sua" (FREIRE, 2000, p. 49).

Consoante com a expressa visão da docente (S7), há exigência de coerência entre a direção tomada pelos educadores no ensino, nas práticas e no discurso proferido com tolerância e, sobretudo, postura democrática. Não se trata de acatar a inexistente neutralidade, mas de realmente estar aberto ao outro e à outra, para com a presença curiosa, rigorosa e atenta dos educandos o ensino e a aprendizagem possam de fato acontecer, sem distâncias, nem mesmo entre as palavras e ações, para que seja possível ser questionado e aprender também quanto professor, e em movimento de busca gerar a verdadeira práxis.

3.2 Formação permanente promove o diálogo; o diálogo promove formação permanente

Com franqueza, estava arrependido de ter vindo. Agora que ficava preso, ardia por andar lá fora, e recapitulava o campo e o morro, pensava nos outros meninos vadios, o Chico Telha, o Américo, o Carlos das Escadinhas, a fina flor do bairro e do gênero humano. Para cúmulo de desespero, vi através das vidraças da escola, no claro azul do céu, por cima do morro do Livramento, um papagaio de papel, alto e largo, preso de uma corda imensa, que bojava no ar; uma cousa soberba. E eu na escola, sentado, pernas unidas, com o livro de leitura e a gramática nos joelhos.

(Machado de Assis)

Em Conto de Escola, Machado de Assis ([1884] 1994) tem como narrador o menino Pilar, que relata um dia na escola em que foi punido pelo professor. O jovem descreve o que seus olhos vêem através da janela da sala de aula; conta seu desejo claro pela liberdade da natureza e a imensidão do mundo que observa. Contudo, percebe-se sentado, mantendo a postura e equilibrando seus livros nos joelhos.

Logo que chega à escola, o menino diz ser cauteloso, "para não ser ouvido pelo mestre" (ASSIS, [1884] 1994, p. 13), assim é feita a primeira menção ao docente Policarpo, o qual permanece lendo jornal enquanto os alunos realizavam a tarefa. Pela voz do aluno, o leitor é apresentado ao mestre e seu filho Raimundo, que sendo também aluno da turma e apresentando dificuldades nos estudos, teme a punição severa que o aguarda se não compreender rapidamente o que deve fazer.

Esta análise do eixo "Formação permanente promove o diálogo; o diálogo promove formação permanente" teve seu início com Machado de Assis apresentando a figura distante do professor para os meninos, o medo de perguntar sobre o conteúdo e de cometer erros, o

diálogo com este é impossível. Afirma-se o objetivo de provocar um movimento, partindo da ausência do diálogo para mergulhar nas falas dos professores iniciantes de Língua Portuguesa inseridas no questionário imagético e nas cartas-resposta.

No conto, o professor é apresentado como inatingível e severo. O que pode levar a conclusão da superação dessa imagem após 137 anos terem se passado desde que foi escrito. Para refletir sobre essa hipótese, analisa-se a fala: "A sala dos professores foi o primeiro espaço a ser enfrentado, ainda bem que os estágios ajudaram, nada mudou; conversas frívolas, cansativas, olha... paro por aqui" (S3). O professor em início de carreira utiliza a expressão "espaço a ser enfrentado" para referir-se ao lugar em que os professores se reúnem e revela uma contradição, pois, de acordo com Nóvoa (2019) a introdução em ambientes com a possibilidade de socialização e aprendizagem reverte aspectos positivos em suas futuras práticas.

A priori imagina-se, como afirma Clein (2018), que o sujeito professor é melhor compreendido quando está relacionado com a figura do aluno. Contudo, nesta investigação percebe-se que a primeira relação que o professor iniciante estabelece ao adentrar na escola é a figura de outros professores e da equipe de direção. A seguinte fala representa com força esta consideração: "O meu maior problema é sempre pensar em atividades e a falta de comunicação que meus superiores têm com a equipe de professores" (S4).

De acordo com Joana Romanowski e Pura Lúcia Oliver Martins (2013), o início da carreira impacta na decisão do docente permanecer ou não na profissão, pois diante de aprendizagens com grande intensidade podem ser gerados traumas e a necessidade do professor sobreviver a este momento da carreira. A relação com os superiores, bem como, a compreensão de como se dão as relações nas instituições exigem adequações dos docentes, que, segundo Huberman (2000), representam frustrações. Assim como o Sujeito 4 destaca, a comunicação com os superiores é indicada como o maior problema.

A fala dos professores participantes da pesquisa sinaliza a dificuldade de estabelecer diálogo com as equipes de direção, da mesma maneira que a dificuldade de relação com demais professores mais experientes. Os dados recolhidos reforçam a crítica realizada por António Nóvoa (2019) sobre os ambientes de aprendizagem dos professores iniciantes serem considerados desfavoráveis para o desenvolvimento profissional, devido, segundo Tardif (2000), perder-se de vista a condição humana e a valorização dos saberes dos docentes iniciantes.

A superação da cultura do silêncio na escola, ou seja, da vivência de relações pouco democráticas, de adaptação ao status quo, de um certo mandonismo, passam, sem dúvida, pela

construção de uma cultura do diálogo. Ocorre que ninguém nasce sabendo dialogar, diálogo se aprende, se prática e se conquista. O diálogo requer práticas de formação permanente que instalem e transformem o diálogo, ao passo que também são transformadas por ele. A práxis de um trabalho docente dialógico, na perspectiva freireana, estabelece o compromisso de que sejam ultrapassadas as palavras e conversas soltas, realizando a substituição pelo engajamento e desvelamento crítico, coletivo e histórico da realidade acarreta a possibilidade de transformação tanto do docente, como do mundo.

Todavia, para conseguirem atingir o diálogo, os professores precisam engajar-se no compromisso com o pensamento crítico-reflexivo, que tem sua concretização intimamente afetada pelas relações de poder e posturas de chefias que oscilam entre o exercício da autoridade e do autoritarismo. No Conto de Escola, a figura do professor Policarpo incorporava o autoritarismo. Na época, as punições eram comuns pelos mais diversos motivos julgados e executados pela autoridade em sala de aula; como o narrador descreve:

O pior que ele podia ter, para nós, era a palmatória. E essa lá estava, pendurada do portal da janela, à direita, com os seus cinco olhos do diabo. [...] Raimundo recuou a mão dele e deu à boca um gesto amarelo, que queria sorrir. Em seguida propôs-me um negócio, uma troca de serviços; ele me daria a moeda, eu lhe explicaria um ponto da lição de sintaxe. Não conseguira reter nada do livro, e estava com medo do pai. E concluía a proposta esfregando a pratinha nos joelhos... (ASSIS, [1884] 1994, p. 14)

Raimundo, filho do professor Policarpo, recebia as punições de forma mais severa, e por esse motivo tinha um grande medo de cometer erros nas lições de sintaxe. Para evitar a palmatória do pai, o aluno oferece ao menino narrador, Pilar, uma moeda de prata pela explicação dos exercícios. O medo e o silenciamento impostos pela postura do professor do conto é contrário ao diálogo, em que se constrói com o outro, reconhecendo que cada um é incompleto e está em busca de construção; contudo, para Policarpo não existem dúvidas, uma vez que já fez a explicação e existem livros para consulta. É legítimo afirmar que a postura autoritária impede o diálogo, conseqüentemente, assume a característica de desafio, o qual implica em dificuldades para desenvolvimento da formação dos seres.

A personagem de Raimundo revela uma "estratégia de sobrevivência" para a situação. Os docentes também buscam estratégias para "sobreviver" diante da realidade dotada de desafios. Sobre as relações, o Sujeito 6 afirma:

Quanto à figura do professor, ela foi modificada ao longo dos anos. Antigamente, as pessoas mais velhas se deparavam com uma pessoa séria, distante da sua realidade, que passava o conteúdo de forma autoritária. Era o detentor do conhecimento. Se houvesse indisciplina, castigos eram aplicados. Atualmente, as coisas mudaram. Há mais diálogo em sala de aula, os alunos são outros. O conhecimento se constrói junto, porque aquele adolescente traz

a sua bagagem e o professor o orienta. Para mim, podemos ter autoridade de uma sala de aula sem passar uma posição de “carrasco”. Isso se inicia pelo diálogo. É importante mostrar ao aluno que você é o responsável por aquele momento e ele precisa respeitar isso. É difícil na prática, porque cada um tem uma educação, então há sempre um conflito. Mas, em geral, eu consigo passar isso. Na verdade, eu me considero muito boazinha (risos). (S6)

A professora considera que a figura do professor como a de Policarpo deixou de existir, assim como o ato de "passar conteúdo de forma autoritária", posto isto, afirma que o diálogo acontece em sala de aula e que a forma como o conhecimento é construído ocorre em conjunto. Há um confronto entre o destaque que a docente faz sobre "os alunos serem outro" e a narrativa, pois, através das personagens de Pilar e Raimundo é perceptível o medo do castigo, levando a concluir que a postura modificada do aluno consiste no processo de perder aos poucos o medo dos rígidos castigos. Ao final, a professora declara a dificuldade de assumir a postura de autoridade da sala. As considerações desta docente entram em confronto com a fala a seguir do Sujeito 2 em resposta ao questionário imagético:

Dependendo da clientela atendida, existe uma necessidade de imposição rigorosa de autoridade do professor. Trata-se de uma questão de sobrevivência em sala de aula. É comum perceber que há uma perda gradual de identificação pelos alunos do professor como figura de respeito. O docente que não se impõe está fadado em grande parte dos casos a perder o controle de suas classes e ser vítima dessa falta de limites generalizada que se encontra em muitos adolescentes. (S2)

Na fala da professora identificada como "S6", o diálogo acontece em sala, contudo, entra em contradição com as percepções do professor da fala seguinte (S2), que considera por vezes importante a "imposição rigorosa da autoridade". Há uma clara diferença de tratamento da figura do educando, pois para docente (S6) são descritos como "alunos", já para o professor (S2) podem ser a "clientela atendida". As expressões que utilizam para designar os educandos deixam transparecer a perspectiva com que os tratam, ao menos nas respostas do questionário. Pelas falas, a educação pode ser compreendida como um direito, no qual se estabelece diálogo e lida com dificuldade ao tentar desempenhar o papel de autoridade, segundo S6; ou ainda ser reconhecida (a educação) como serviço, na fala de S2, pelo emprego da palavra clientela, com imposição de controle da sala de aula.

O professor (S2) aborda sua percepção sobre o respeito que se perde, segundo ele, e da necessidade da imposição da figura de autoridade. Estabelecer limites, para o professor, revela um fato necessário, contudo, é válido trazer ao centro da discussão os apontamentos de Ira Shor (1986), em diz:

O rosto e a fala do professor podem confirmar a dominação, ou refletir possibilidades de realização. Se os estudantes veem e ouvem o desprezo, o

tédio, a impaciência do professor, aprendem, uma vez mais, que são pessoas que inspiram desgosto e enfado. Se percebem o entusiasmo do professor quando este lida com seus próprios momentos de vida, podem descobrir um interesse subjetivo na aprendizagem crítica. (SHOR, 1986, p. 35)

Ao estabelecer relações com limite e autoridade é fundamental distinguir o que preserva o papel do professor, e o que distancia o mesmo do aluno, incitando uma disputa pela posição de poder em sala de aula. Reforça-se a reflexão acerca da possibilidade do diálogo e a construção do conhecimento, compreendendo o desenvolvimento de docentes e discentes. Caso contrário, o medo e a violência (verbal, ou de conduta que silencia), é capaz de reproduzir aspectos presentes na sociedade, sobre os quais há a luta pela sobrevivência, mas não o esforço para superação.

Os professores com falas em confronto apresentam, respectivamente, 3 e 1 ano de formados. Segundo Joana Paulin Romanowski e Pura Lúcia Oliver Martins (2013), é na sala de aula que o professor iniciante percebe as insuficiências de sua formação, identificando dificuldades ao tomar decisões, fato que origina a insegurança.

Avançando na discussão sobre a dicotomia autoridade e autoritarismo para insegurança do docente, afirma-se que estes conceitos estão presentes no confronto das falas dos professores, e implicam diretamente na viabilidade da existência do diálogo. De acordo com Freire:

A autoridade coerentemente democrática está convicta de que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos silenciados, mas no alvoroço dos inquietos, na dúvida que instiga, na esperança que desperta. (FREIRE, 1996, p. 91)

Ensinar requer autoridade, assim como exige a presença do outro. Por isso, o diálogo não se faz no silêncio, segundo o pensamento freireano. É na relação com demais visões que se desenvolve a práxis. A educadora identificada como S4 afirma: "Falta diálogo entre professor e aluno, muitas vezes eles pensam que somos apenas professores, mas temos uma vida e a escola é só uma parte dela" (S4). O silenciamento desumanizador não está na sala de aula apenas na parte do aluno, a professora reconhece que falta diálogo e, conseqüentemente, acarreta dificuldades de interação e reconhecimento do docente como autoridade e ser humano. Tardif (2000) conta que no desenvolvimento das práticas, o docente carrega os saberes que traz consigo, os quais ultrapassam o contexto escolar sobre as teorias e conteúdos e conferem a ele uma dimensão humana, concreta e complexa.

Com base nas falas dos sujeitos desta pesquisa, levanta-se a necessidade de abordar com maior profundidade os desdobramentos do diálogo entre educadores e educandos. Um exemplo disso pode ser visto no seguinte extrato:

Eu, como professora, evito ao máximo levar textos para a sala que tenham qualquer menção a isso; pois, novamente, não quero ser mandada embora e muito menos acusada de ensinar isso para meus alunos. Uma única vez levei um conto de Clarice Lispector para a sala de aula, "O primeiro beijo", para uma turma de nono ano. Foi incrível a nossa discussão. Eles realmente se interessaram e entenderam a profundidade daquilo. Alguns ficaram envergonhados, outros quiseram "zoar" sobre o assunto, mas eu retomava os questionamentos. Tentei focar na narrativa e na temática. Tudo depende da turma com a qual trabalhamos. Alguns são bem maduros sobre essa temática, outros nem tanto. Mas tudo depende de como eles são ensinados em casa referente a isso. Acho super importante falar sobre, mas tenho muito cuidado. (S6)

Retorna ao centro do debate a insegurança, neste momento, voltada aos assuntos presentes na literatura lida em sala. Uma característica para os professores, que contribuíram para o desenvolvimento do presente estudo, é a inegável relação com a literatura, do mesmo modo que precisa lidar com os temas presentes nas linhas dos autores. A professora (S6) afirma evitar ao máximo levar textos com assuntos como sexualidade por medo de demissão. Tal fato apresenta grande significado para o diálogo, pois o medo afasta o professor da disposição a tratar de conceitos e reflexões, por vezes, solicitadas pelos próprios alunos, dada a idade e tensões encontradas. Sobre o diálogo a partir da fala da docente, pode-se questionar: O silêncio e censura não seriam as maiores oposições ao diálogo?

Anunciando possibilidades, quando a docente se empenhou com segurança e coerência até mesmo aos limites das relações no contexto afirma ter discussões "incríveis". "Mas tudo depende de como eles são ensinados em casa", diante dessa afirmação, mais uma pergunta pode ser delineada: Com que frequência as famílias dialogam?

Para Macedo (2011), os professores iniciantes "parecem desconhecer aspectos pedagógicos do processo de ensinar e aprender (estratégias diferenciadas/dinâmicas de trabalhar os conteúdos; gestão da sala e disciplina; avaliação dos alunos; planejamento do trabalho pedagógico, entre outros)" (MACEDO, 2011, p. 3). Esse desconhecimento abre a questão sobre a formação inicial dos professores, as quais são abordadas pelos docentes em suas falas, assim como, nas dinâmicas presentes nas relações professor-aluno, professor-escola, escola-família. De acordo com a professora identificada na pesquisa como S5, tal fato justifica-se "pela licenciatura ser voltada a escolas regulares, temos, na faculdade, como fórmula-base a relação aluno-professor, onde, positiva ou negativamente, o professor é o mais velho e, por pressuposto, o mais experiente" (S5).

As licenciaturas caracterizam a formação inicial para que professores adentrem nas escolas, para Cancherini (2019), esse momento não pode ser visto como um mero regresso, mas sim como a indispensável necessidade de encontrar formas de percorrer a própria

trajetória, do mesmo modo que sobreviver às dificuldades. A professora (S5) identifica que a graduação se encontra condicionada a uma determinada forma de pensar que os professores sempre terão mais idade que os alunos, contudo, ao atuar em sala, teve a experiência de lecionar para pessoas mais velhas, tendo o desafio agravado por não ter se deparado com essa realidade anteriormente. Dessa forma, a professora mudou sua visão sobre o que estudava na licenciatura e afirma:

A faculdade não explicou como muitas vezes o melhor jeito de ensinar é fugir do padrão e criar uma relação similar a amizade com os alunos, principalmente os mais velhos (e, no caso de aulas regulares, os mais inseguros e ansiosos), pois a sociedade atual necessita de um olhar e ouvir atento, às pessoas, embora conectadas com o mundo estão cada vez com menos conexões significativas. Lembro, antes da quarentena, como eu sempre passava trinta minutos conversando com minha aluna de idade mais avançada antes de irmos para aula, e penso como desde que comecei a fazer isso, nossas aulas se tornaram mais produtivas, visto que ela confiava em mim por ver que eu me importava com ela, me dando abertura para irmos mais e mais além, sempre seguindo o ritmo dela, mas nunca com medo de ousarmos ir mais longe. (S5)

A educadora em sua prática avançou na compreensão de como "ser docente" e destaca a "conversa", que difere em sua conceituação do diálogo, mas se aproxima da valorização e construção com o outro, assim como a humanização da relação educadora e educanda. Superou os medos e utilizou da segurança para achar seu meio de conduzir a própria práxis, neste trecho é possível verificar o processo da docente em sua necessária reflexão sobre a prática. A formação inicial foi, para esta professora, um espaço em que não houve diálogo sobre a liberdade de criar e desenvolver meios de superação, ela o aprendeu na prática, em conjunto com os alunos possibilitando as reflexões realizadas.

Atentando-se mais especificamente à relação entre as perspectivas dos docentes e os desafios relatados, afirma-se que, de acordo com o pensamento de Paulo Freire, o diálogo é o caminho para significação do ser, tratando-se de uma exigência existencial. Caso este não ocorra, ou seja obstaculizado, é a negação ao ser, um processo desumanizador. O caminho do diálogo gera reflexão, impulsionado a práxis dos sujeitos, assim consiste a possibilidade do desenvolvimento da formação permanente.

3.3 Formação permanente constrói currículo

Meu colega de olhos pálidos e mãos úmidas foi quem me falou sobre Kafka pela primeira vez. Eu terminara o ginásio e me preparava para os vestibulares, uma jovencinha que já tinha lido alguma coisa de literatura brasileira mas a literatura universal era universal demais! Tantas chaves, tantos nomes que o professor do cursinho ia ditando e escrevendo, a mão delirante perseguindo o giz naquela lousa que não acabava mais, começava

na parede da frente, lá estava ele na lousa da retaguarda a abrir novas chaves com subsubchaves.

(Lygia Fagundes Telles)

A literatura apresenta críticas, vozes da realidade que por vezes denunciam, outras anunciam. Na obra *A Disciplina do Amor*, o conto intitulado "Kafkandura" apresenta a narrativa de aluna na década de 80 que se depara com a exigência de estudar muitos autores para a prova de Literatura do cursinho. Em sua descrição, enfatiza a imagem da lousa repleta de nomes destaques presentes nos movimentos literários. É possível extrair daí uma crítica a um currículo livresco, dissociado da vida, e as motivações da educação. O problema não está em ler os clássicos, ou na aproximação com a literatura universal, mas, sim, no tratamento dado a esse conhecimento potente, capaz de iluminar a realidade, que é tomado nas aulas do cursinho como uma coisa a ser consumida pelos estudantes, ávidos por serem aprovados nos exames vestibulares.

A quantidade expressiva de nomes e obras a serem memorizados são destinados ao momento de uma avaliação oral, que assusta a educanda. A partir da literatura de Lygia Fagundes Telles, é possível indagar: Qual a finalidade do currículo idealizado, prescrito, padronizado?

Esta discussão volta-se ao olhar do professor iniciante diante da necessidade de contemplar as listas exigentes de conteúdos curriculares. De acordo com a docente (S5), mesmo quando quer se diversificar e considerar os diferentes tempos de aprendizagem dos alunos, os docentes se deparam com o dilema entre cumprir o programa oficial e construir conhecimento significativo:

A pressão de terminar o material didático é gigantesca. Ficar presa ao livro é péssimo, pois tenho vontade de ensiná-los passando jogos online, ou em sala, porém preciso dar conta do conteúdo. Por último, acredito que seja tempo para preparar boas aulas, ter criatividade, estudar, etc. para fazer com que meus alunos compreendam os conteúdos. (S5)

A tensão imposta pelo uso, bem como, cumprimento obrigatório dos materiais didáticos foi apontada por Huberman (2000) como um dos principais fatores de frustração dos professores iniciantes, como se infere a partir da fala da professora. De acordo com o destaque que a docente faz acerca do tempo, percebe-se que ela compreende a exigência da utilização do material como esforço desnecessário, e finaliza alegando que se não tivesse tal obrigatoriedade conseguiria "preparar boas aulas, ter criatividade, estudar, etc. para fazer com que meus alunos compreendam os conteúdos". Nessa perspectiva, é possível inferir que um currículo imposto não auxilia no processo de apreensão de conceitos, em um sentido em que é

preciso agir para compreender (ANASTASIOU, 2007), que ficam apenas na superfície, como um verniz.

A professora participante da pesquisa (S7) coloca em sua carta-resposta: "Sistemas apostilados não dão embasamento suficiente para o aluno, exploram muito pouco ou nada aspectos culturais que seriam super interessantes para o desenvolvimento de alguns conteúdos e acabam engessando a aula" (S7). Há um enfoque nos impactos que a petrificação dos conteúdos gera no desenvolvimento das práticas em sala, gerando reflexões sobre os propósitos que tais conteúdos estabelecidos pretendem atingir ao se distanciarem significativamente da realidade tanto dos educandos quanto dos educadores.

Sobre essa carga curricular, Macedo ressalta ser "uma perspectiva extremamente desafiadora no sentido de elencarem tantas atribuições e responsabilidades que acabam por deixar o professor numa condição de impotência profissional dada as condições frágeis de trabalho em nosso país" (MACEDO, 2011, p. 2). Diante da inflexibilidade curricular foi apontada pela professora, é possível reconhecer que impactou na formação tanto dos educandos quanto na da própria educadora, pois, ao seguir roteiros estabelecidos e engessados, cria-se não apenas uma insatisfação, mas, sobretudo, uma inércia na ação do docente, impedindo o movimento da práxis.

Acerca da conjuntura dos conteúdos obrigatórios, somada aos materiais apostilados, constata-se uma inflexibilidade curricular, a qual, segundo Paulo Freire (1986), provém de programas de formação de professores e escolas que nas linhas tradicionais impossibilitam os professores de verem salas de aula libertadoras, não estimulando a experimentação. Ultrapassar os limites das apostilas e do currículo oficial, significa realizar escolhas diferentes das expectativas das autoridades, neste contexto, com medo de advertências e principalmente o desemprego, o professor iniciante encontra-se coagido para manter a estrutura imposta. Para superar esta situação, Paulo Freire (1986) anuncia que o primeiro passo reside no reconhecimento das raízes sociais destes problemas gerando práticas políticas e mobilização, caso contrário, os docentes permanecem sem condições de compreender a situação problemática em que se encontram.

O desafio abordado, anteriormente, necessidade de um olhar atento ao currículo pautado na educação bancária, denunciada por Freire (1968), constatando que este interfere diretamente nas práticas dos docentes, como demonstra a professora (S6) em sua carta-resposta:

Finalmente, em 2018, peguei aulas de Língua Portuguesa para sextos anos. Estou nessa escola até hoje. A ideia de sala de aula foi modificada. Escola

tradicional. O objetivo era terminar o material, o qual os pais investiram. No começo, foi muito difícil, porque eu não sabia quase nada. Mostrar serviço e fazer com que os alunos “gostassem” de mim era o que eu precisava para continuar ali. Os materiais e conteúdos são um desafio para mim até hoje, pois dar conta de aulas de gramática, de redação e de interpretação textual não é fácil. Principalmente, quando vejo crianças, que nasceram na era da tecnologia, acostumadas a serem copistas e a gravarem conteúdo. Hoje, eu tento apresentar o conteúdo de uma forma diferente como jogos, sem cópias de lousa, mas é difícil. Eu entendo que eles precisam usar o material que foi comprado. (S6)

Segundo a professora, há uma relação entre a escola ser "tradicional" e a obrigatoriedade de terminar o material didático, destacado como um investimento. Pela fala da docente é possível questionar: A educação tradicional assemelha-se a educação bancária? De acordo com Arruda (2006), a educação tradicional estrutura-se a partir de relações verticais, reduzindo o aluno a simples receptor da tradição cultural, visando a preocupação de transmitir o saber acumulado pelo professor, valorizando aulas expositivas. A autora ainda destaca que neste modelo de escola, os aspectos cognitivos, superestima-se a memória e a capacidade de reproduzir o que foi assimilado, ganha prestígio.

Com expressões como: "mostrar serviço", "gravar conteúdo" e "usar o material comprado" fica evidente que a professora tem suas práticas voltadas ao cumprimento do currículo; e que este está intimamente associado à concepção tecnicista e mercadológica de educação como serviço, não como direito. Esta percepção da professora (S6), denuncia um desajuste entre o currículo e a realidade das crianças e jovens, assim como o que se espera do professor neste modelo tradicional de escola.

Apple (1979) estabelece um diálogo em seu livro *Ideologia e Currículo* com um membro de uma comunidade norte-americana em que o interlocutor afirma: "as escolas funcionam"; o pesquisador engaja-se em descobrir o motivo da declaração, pois os índices e análises das escolas demonstravam o contrário. Por fim, após ter exposta a distância da escola com realidade e história, assim como, a imobilidade do docente diante das obrigações curriculares, formula a seguinte questão: "E se as escolas e o currículo tiverem chegado ao que são para que os interesses da minha comunidade ficassem subsumidos aos interesses de pessoas mais poderosas?" (APPLE, 1979, p. 102). Avançando sobre os aspectos que envolvem as atribuições do professor, Freire convida aos docentes em seu livro *Professora, sim; Tia, não* (1993) para refletir sobre "contra o que" e "a favor de que" ou "de quem" estão suas práticas.

A professora (S6) conta se esforçar para evitar a atitude de mera cópia da lousa de conteúdos extensos, assim como aponta Telles (1980), pela aluna narradora. O tempo

transcorrido entre o conto e o relato da docente participante desta pesquisa é de aproximadamente 40 anos, mas o esforço da professora diante do currículo imposto e a pressão que sofre para atender às expectativas deste modelo de educação, em que está inserida, alimenta o medo do desemprego. Contudo, mesmo diante das tensões colocadas, a docente anuncia um espaço de ação contra-hegemônico ao demonstrar sua preocupação em fazer diferente do que os alunos estão acostumados.

As exposições da docente entram em consonância com a afirmação de outra professora (S5), em que declara: "A educação não doutrina cegamente uma crença, mas sim apresenta fatos históricos e realidades" (S5). Contudo, a condição indissociável e a obrigatoriedade de alguns conteúdos em detrimento de outros delineia a necessidade de investigar as relações entre educação, conhecimento e poder, que estão no centro daquilo que Apple (1979) chama de currículo oculto.

É preciso enfatizar que os valores da cultura dominante entram no currículo e propiciam a condição da hegemonia, visto que, não há neutralidade no currículo, pelo fato de partir da seleção de alguém. Contudo, existem aspectos que não constam diretamente nos planejamentos e na relação dos conteúdos, mas está presente nos limites ideológicos e regras consideradas "apropriadas" em que os alunos devem raciocinar; exigindo das instituições uma lógica cultural, dotada de um senso comum que considera os conhecimentos como imutáveis e neutros (APPLE, 1979, p. 126). Dessa forma, ocorre a validação hegemônica que ultrapassa a clareza da fala e penetra na forma dos processos e relações presentes na escola. Em sua fala, o professor (S2) parece preocupado e não deixar vir à tona o conflito, na prática educativa:

Temáticas consideradas tabus de alguma natureza precisam ser trabalhadas em consonância com os parâmetros educacionais vigentes e os valores do projeto político-pedagógico; orientadas pelo bom senso, não tendendo ao escândalo ou ao ridículo, o que é fundamental, e sim levando a reflexões profundas e pertinentes, bem como à tratativa do respeito e da maturidade sobre elas, superando olhares demasiado preconceituosos e inadequados.
(S2)

A concordância com os parâmetros curriculares e o projeto político-pedagógico da escola, reforçam, na voz do sujeito, a necessidade de validação do conteúdo pela estrutura obrigatória, tal fato leva a questionar quem realiza a seleção validada nos documentos. Pelas falas dos docentes estas escolhas estão postas e não partem dos docentes, muito menos dos alunos. Existe a possibilidade de articular as falas dos professores S2 e S6, para analisar como se dá a tratativa dos conteúdos por parte do docente. Há um contraste no trecho do professor participante da pesquisa (S2) em que afirma não tender ao escândalo com determinados temas, mas sim levar a reflexões profundas e pertinentes, a questão que se formula a partir

dessa fala e das considerações realizadas até o momento é: Como balizar as aulas no currículo obrigatório e nas amplas exigências e ainda atribuir profundidade e pertinência à conteúdos distantes das realidades dos educandos?

Ao refletir sobre sua prática, por meio de uma carta-reposta, em busca de respostas para questão dos desafios derivados da formação inicial, a docente (S6) destaca:

Iniciar o curso de Letras foi um desafio. Não tive uma boa formação no ensino básico. Venho de escola pública estadual. Cheguei na universidade com inúmeras defasagens. Minhas inseguranças se iniciaram naquele momento. Durante o curso de Letras, descobri um novo mundo e o poder que as palavras têm. As aulas de Literatura foram as que mais me encantaram e interessaram. As disciplinas pedagógicas foram as que menos me interessei nos dois primeiros anos. O que eu via ali era uma educação que não existia mais. Não culpo as professoras, mas a realidade que elas tanto comentavam conosco, não era a realidade dos tempos atuais. No último ano, tive boas experiências com essas disciplinas. Uma determinada professora fazia refletirmos sobre o contexto atual. Lembro que discutimos até sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A pergunta que norteia esta pesquisa empenha-se em desvelar os sentidos e significados da formação inicial em relação aos desafios da prática para os docentes que participaram. Para a professora (S6), o desafio já esteve presente desde o ingresso no curso de licenciatura em Letras, pois destaca ter estudado no ensino público, demonstrando assim uma diferenciação dos conhecimentos desenvolvidos no âmbito público e privado. Ao avançar nas questões presentes na dificuldade, apontou as disciplinas pedagógicas, relacionadas ao "fazer" e "ser docente" como as que menos deteve interesse. A professora afirmou encontrar uma educação ultrapassada e sem contato com a realidade nestas aulas da graduação.

Autores como Nóvoa (2019), Zeichner (2014), Souza e Guarnieri (2016) sustentam que as teorias são trabalhadas nas licenciaturas, e até mesmo algumas das teorias utilizadas, criam um certo distanciamento em relação à realidade escolar. Isso acarreta na ausência de diálogo acerca da profissão e das condições de atuação, assim como, a formação inicial não oferece teorias pertinentes às necessidades do docente para ancorar suas práticas. Por esse motivo, Romanowski e Martins (2013) abordam a considerável quantidade de estudos que denunciam o descompasso entre o que se espera da aprendizagem nos cursos de licenciatura às futuras práticas, sendo este um dos motivos que leva aos recém-formados a assumir a docência em condições precárias.

Anterior ao ingresso como docentes efetivos, os estudantes passam pela realização do estágio curricular obrigatório, sobre o qual a docente (S7) coloca:

A licenciatura seria perfeita se não fossem as infinitas horas de estágio. Na Universidade os alunos tinham que procurar as escolas e oferecer (implorar)

o estágio, o que muitas vezes era um enorme problema, já que muitas escolas e professores veem os estagiários como espiões delatores.

A professora manifesta sua indignação com a quantidade de horas exigidas dos professores em formação, e indica a problemática acerca do contato com as escolas, pois o recebimento desses alunos parece representar uma ameaça aos professores efetivos. Souza e Guarnieri (2016) afirmam que são raras as possibilidades de atuação dos docentes em formação ao longo do estágio, dessa forma, são colocados no papel de expectadores das práticas dos professores com mais anos de experiência. A professora participante (S7) relata o primeiro estágio realizado:

Cumpri meu primeiro ano de estágio em uma escola que me recebeu de braços abertos, aqui em Santos mesmo. Eu pude assistir todas as horas que eram necessárias, porém percebi que as aulas continuavam exatamente iguais às que eu tive quando estudei lá e, transitando entre uma sala e outra, encontrei um antigo professor que, ao saber que eu estava estudando para ser professora, disse algo que nenhum estudante deveria ouvir: “Foge enquanto é tempo”.

Além do grande período que os estágios exigem que os docentes passem sentados nas salas, assistindo às aulas, também é possível perceber a figura dos professores com mais tempo de carreira desmotivando o ingresso e permanência na profissão. As práticas são restritas durante o período do estágio, como afirma Souza e Guarnieri (2016), pois os docentes em formação são solicitados apenas para tarefas secundárias, como: recortes, distribuição de materiais, impressão de tarefas, recortes e colagens, chamada dos alunos presentes, etc. Entretanto, na fala da professora (S7) é sinalizado um dado de grande relevância durante o acompanhamento das aulas, elas permaneciam as mesmas desde a época em que estudava.

Após a experiência no primeiro colégio, a docente (S7) decidiu realizar o segundo estágio obrigatório em outra escola, e relata: "nessa eu não fui autorizada a presenciar as aulas, fui instruída a deixar minha ficha de estágio lá e buscar no final do prazo, com as assinaturas já colhidas". Empenhada em ampliar e melhorar seu aprendizado nas horas de estágio, a professora em formação teve a presença negada e as fichas já assinadas, contrariando os anseios e curiosidades da aluna-professora.

A dinâmica de estágio apresentada nas falas da docente (S7) sinalizam significativas críticas, contudo, é possível identificar formas diferentes de desenvolver as práticas, as quais motivam reflexões e outras percepções sobre a profissão. Pimenta e Lima (2006), sinalizam que ao longo do tempo o estágio foi visto como a prática desprovida de teoria, porém, destacam a importância do estágio construído a partir da atividade de pesquisa, possibilitando

que os alunos elaborem, ao investigarem as práticas de outros docentes, os próprios modo de ser a partir da análise crítica. Para isso, é exigido do professor da universidade como orientadores, que possibilitem diálogo e trocas sobre as investigações realizadas.

Lygia Fagundes Telles (1980) encerra seu conto sobre a aluna estudando para prova de literatura do cursinho pré-vestibular da seguinte maneira:

Saí radiante, à procura do meu colega para reproduzir-lhe o exame que achei brilhantíssimo (era de um otimismo feroz) e devolver-lhe os livros. Nunca mais o encontrei. Deixou-me enebados volumes, o caderno em espiral com sua letrinha torta, vesga e sumiu completamente. Nem sequer os exames chegou a prestar. Dezenas de pessoas somem todos os dias. Era possível ver ainda seu retrato na seção de desaparecidos de algum jornal. Mas eu não lia jornais. (TELLES, 1980, p. 67)

Pela data de publicação, é perceptível que o contexto de escrita foi a ditadura civil-militar do Brasil. A narradora aceitou os livros e estudou com o colega um dia, e no outro não o encontrava mais. O currículo ao qual ela estava exposta não contribui para sua leitura crítica da realidade, pois anos depois a narradora percebe as reais motivações do desaparecimento do colega. Será que as práticas delimitadas pelo atual currículo permitem o desvelamento da realidade de forma crítica?

Diante das falas dos professores que contribuíram para esta pesquisa, é possível dizer que os currículos dos cursos de formação de professores nas universidades, por vezes, ainda se encontram dissociados das reais demandas escolares. Isso acarreta grandes desafios para os futuros docentes em relação à prática desenvolvida por eles, nas escolas, principalmente no que diz respeito à compreensão das intrincadas políticas curriculares, que implicaria um movimento de aprofundamento da criticidade gerado com reflexão teórica e uma atuação ética e coerente e ética dentro e fora das salas. Conforme o docente avança em sua formação, se tornando mais crítico, sente a necessidade de modificar e reconstruir o currículo, junto à comunidade escolar, tornando-o significativo e humanizador.

3.4 Formação permanente implica em autonomia; autonomia implica em formação permanente

Madalena empalideceu:

- Não é preciso zangar-se. Todos nós temos as nossas opiniões.
- Sem dúvidas. Mas é tolice querer uma pessoa ter opinião sobre assunto que desconhece. Cada macaco no seu galho. Que diabo! Eu nunca andei discutindo gramática. Mas as coisas da minha fazenda julgo que devo saber. E era bom que não me viesse dar lições. Vocês me fazem perder a paciência.

(Graciliano Ramos)

No romance *São Bernardo* de Graciliano Ramos (1934), Paulo Honório decide abrir uma escola na sua fazenda. A personagem se apresenta no livro de forma animalésca, e reconhece ser um homem sem instrução. Em suas memórias, relata desejar um herdeiro para suas terras, assim, o narrador-personagem escolhe Madalena como futura esposa e professora da propriedade. As perspectivas de ambos, diante da vida e das relações com os demais, divergem aos extremos. Paulo Honório não valoriza a educação, apenas a força de trabalho, e pensa nas pessoas como posse, voltado ao utilitarismo. Madalena não vê dessa forma, procura sempre pensar no bem e na justiça de reconhecer os outros como seres merecedores de dignidade. O trecho destacado da obra, demonstra um dos momentos em que o marido tolhe a esposa-professora, recusando suas palavras e visão de mundo. Ele a silenciou, negando a validade de seus saberes e confinando seus pareceres à gramática.

Madalena tinha sua própria forma de lidar com o mundo, mas pela condição de mulher, professora e esposa, não detinha liberdade para se exercer. Desta obra de Graciliano, extrai-se a necessidade de liberdade para se ter autonomia. A narrativa dialoga com as falas dos professores iniciantes desta pesquisa, que revelam suas percepções, atribuindo sentidos e significados às trajetórias, bem como os desafios presentes em suas práticas.

No questionário imagético respondido pelos docentes, havia uma imagem¹⁵ da manifestação "contra doutrinação" presente nas escolas, de acordo com os cartazes levantados pelos integrantes. Diante da indagação sobre os problemas da imagem, o professor participante da pesquisa exclamou: "Vergonha dessa imagem! Atrapalha, pois parece que todos querem ensinar ao professor como ele deve realizar o seu trabalho" (S1). A vergonha é o primeiro ponto colocado pelo docente, sobre o qual é possível questionar a motivação do sentimento frente à fotografia.

Há uma centralidade inegável do conceito de autonomia na obra de Paulo Freire e na fala destacada do professor. O ser e fazer docente não existem sem autonomia, pois "ensinar é algo mais que um verbo transitivo relativo" (FREIRE, 1996, p. 25). Para ensinar é necessário aprender com o outro e no processo, movimentar-se na busca de ser mais, valendo-se da autonomia ora como motivadora das ações, ora como necessidade para a formação docente e a consequente construção de um "pensar certo", que é um "pensar ético". A clareza científica e política é que poderá ajudar o docente a refletir sobre o seu quefazer e optar por reafirmar suas convicções, aprofundando-as, ou mudá-las, se necessário. O professor (S1) carrega em sua fala elementos presentes na obra de Paulo Freire (1996), pois toca na liberdade e efetivação da autonomia dos docentes, expressando sua revolta. Paulo Freire coloca: "jamais

¹⁵ Conferir o apêndice da presente pesquisa.

tive medo de apostar na liberdade, na seriedade, na amorosidade, na solidariedade, na luta em favor das quais aprendi o valor a importância da raiva" (1996, p. 105).

Contudo, a prática do professor tem implicações sociais e institucionais, pois aqueles que tentam "ensinar o professor como ele deve realizar o seu trabalho" muitas vezes assumem uma posição política, econômica e hierárquica privilegiada. Segundo André (2013), os professores iniciantes são vistos pelos demais como idealistas, e não proporcionam o apoio e estímulo necessários para desenvolver suas práticas. Esse fato gera uma tensão entre aqueles que deveriam auxiliar o docente iniciante, mas que, na verdade, são desvalidados pelas formas, formalidades instauradas nas instituições e sociedade.

Em *São Bernardo* (1934), Paulo Honório silencia Madalena e revela esperar que fosse "uma boneca da escola normal", contudo, conforme a professora expõe suas críticas à desumanização presente na fazenda, os traços que ele acreditava valorizar na moça, começam a desaparecer. Para controlar as ações e até mesmo palavras, Honório cessa a todo custo a liberdade e autonomia de Madalena. Não obstante, na atualidade, os docentes também estão submetidos a um sistema, que pode direta e indiretamente impedir o desenvolvimento do docente, assim como, de suas práticas, como é possível ler na fala do Sujeito 3:

Nosso momento não é dos mais favoráveis aos recém-docentes, pesquisadores da vida e entusiastas da educação de qualidade. O esforço está sendo incalculável...dias e noites são um só, novas angústias aparecem, a pandemia não acaba e o que se resolve são conceitos abstratos, desabafos, calendários confusos [...]. (S3)

Por intermédio da fala do professor (S3), é possível compreender as exigências produtivistas e tecnicistas como uma forma de silenciar e condicionar o trabalho docente. As horas contadas por ele em dias e noites, caracterizam um desafio para organização e desenvolvimento de práticas arquitetadas com autonomia pelos professores. Como articular as exigências da prática profissional e o desejo de intervir no mundo para torná-lo mais democrático e mais justo? Seria esse um delírio, um sonho impossível? Em sua carta-resposta, o professor caracteriza os iniciantes na carreira como "pesquisadores da vida", "entusiastas da educação de qualidade" e revela o grande esforço para contemplar todas as demandas que surgem para estes profissionais, possivelmente, gerando frustrações em relação ao seu ofício.

De acordo com o ciclo da vida profissional dos professores (HUBERMAN, 2007), os docentes iniciantes estão caracterizados pela necessidade de compreender e sobreviver às demandas do trabalho, fato que entra em consonância com a fala do professor (S3), demonstrando o esforço exigido nesta etapa. A presente discussão avança sobre a questão da autonomia, ao considerar o contexto e as possibilidades de ação destes docentes, como é

perceptível na seguinte colocação:

O conteudismo exacerbado é o que complica o processo de ensino-aprendizagem. Terminar o livro didático é o objetivo do fim do ano. Encher a lousa de lição, cópia, exercícios e mais exercícios faz com que o aluno perca a motivação e a curiosidade pelos conteúdos. O aluno se torna metódico e isso ocorre devido a uma educação tradicional, que ainda faz parte das salas de aula do país. (S6)

As exigências são defendidas nas escolas como forma eficiente, que atribui qualidade à educação. Estas vêm como denúncia pela fala da professora participante da pesquisa, em sua carta. Paulo Freire (1996) alerta dos perigos de uma educação com estas características, a qual converge à "burocratização da mente". O termo remete à postura conformada, apática e fatalista diante da realidade imposta, gerando um cárcere para liberdade, criatividade e autonomia do processo educativo.

Um aspecto necessário encontra-se no livro *Pedagogia da Autonomia*, em que Paulo Freire diz: "A desconsideração total pela formação integral do ser humano e sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo" (1996, p. 133). Isso se relaciona ao fato destacado pela docente (S6) acerca da falta de motivação e curiosidade dos alunos. Contudo, é possível ampliar e compreender que dentro do sistema hierárquico escolar, não apenas os discentes passam a ter essas ausências, mas também os docentes.

Segundo Cancherini (2009), em grande parte, os sistemas escolares estão organizados em torno de uma burocracia burocratista, e os professores têm suas práticas em sala de aula associadas aos determinismos da educação e das escolas. Dessa forma, se reconhece que diante de condições limitantes de trabalho, conseqüentemente, a autonomia dos docentes também se encontra limitada. A professora participante completa a fala anterior destacando: "Por lecionar em colégio particular, muitas vezes, observo que os responsáveis compram o nosso serviço e deixam tudo em cima da escola, dos professores" (S6). Assim, a anulação não se dá apenas no interior das instituições e políticas, mas também, com as famílias, exigindo e cobrando dos docentes o "serviço" para o qual consideram estar pagando.

O trabalho docente é composto por criatividade, uma tarefa humana que precisa da possibilidade de escolhas e construção de caminhos. Não há certeza de resultados quando se entra em sala de aula, contudo, até o momento da análise, verifica-se que os professores percebem as pressões decorrentes da visão tecnicista da educação, e a sentem recair sobre seus ombros como uma cobrança efetiva de conteúdos assimilados e livros finalizados. Refletir sobre esses aspectos pode dar início à práxis, bem como, a necessidade da formação permanente. Adentrar na escola e pensar sobre a prática acarretam novas visões sobre os desafios existentes, como expõe a professora (S5):

No entanto, como recém formada da faculdade de Letras, esse ano também carrega uma importância pessoal para mim: um emprego.

Embora minha grande paixão fosse na área de literatura, logo no início deste ano tive a oportunidade de trabalhar como professora de inglês em uma escola de idiomas e, ao aceitar a proposta, tive a chance de abrir meus olhos a tabus e ensinamentos diferentes de tudo que já havia experimentado antes. (S5)

Entrar na escola como titular é uma conquista e está representada pela importância atribuída pela docente (S5). Neste momento, em que colocou as experiências anteriores (estágio e formação inicial) ao lado das atualizadas, relata ter percebido o que antes estava posto e passou por um movimento de ressignificar, compreendendo de forma diferente. Em sua carta-resposta a docente finaliza a reflexão e diz:

A faculdade é incapaz de nos deixar completamente preparados para a escola, pois estamos lidando com pessoas e as pessoas são diferentes, então, da mesma forma que eu não consigo administrar duas aulas iguais para duas turmas diferentes, não há uma fórmula que a faculdade pode nos oferecer para nos preparar para o ambiente escolar, pois cada aluno é único e cada turma é diferente, e por isso ser professor é a melhor profissão do mundo. (S5)

Diferente da concepção de metodologias e planos engessados, a professora (S5) compreende as particularidades de cada aluno e reconhece a impossibilidade de formular na licenciatura as práticas futuras. Manifesta a importância da autonomia e olhar sensível para realidade de cada turma, cada aluno. De acordo com Joana Paulin Romanowski e Pura Lúcia Oliver Martins (2013), os docentes iniciantes têm o potencial das últimas teorias, da inovação presentes na formação inicial, estas são somadas à perspectiva como jovens, assumindo riscos e buscando fazer diferente.

Para Guarnieri (2005), a racionalidade técnica existente nas falas de muitos docentes implica em limitações, as quais reduzem o papel do professor e dos problemas da prática como sendo meramente técnicos. A consideração da autora corrobora com a modificação da visão da docente ao ingressar na sala de aula, passando a compreender a riqueza de possibilidades que as particularidades de cada turma e alunos podem gerar para o trabalho docente. Assim, subvertendo a concepção tecnicista anterior de um trabalho desprovido de criatividade e autonomia.

A discussão retorna à questão da pesquisa que se propõe a analisar as percepções dos professores iniciantes sobre os sentidos e significados de suas formações iniciais e relacionar aos desafios da prática docente. Com a finalidade de trazer à luz a conclusão fornecida pelos professores participantes da pesquisa, destaca-se: "Acredito que nossa geração de professores

foi formatada, porque não chegamos prontos na sala de aula com todo conteúdo na memória como se fôssemos robôs" (S6). As palavras da docente denunciam a forma mecânica que se apresentam as expectativas sobre este professor novo, que tem, segundo a análise desenvolvida, sua liberdade limitada e os objetivos relacionados aos conteúdos obrigatórios.

A reflexão sobre a prática, a criatividade e a resposta às tensões apresentadas podem ser conferidas na segunda parte da declaração da docente (S6), em que destaca: "Cada professor constrói seu conhecimento de um modo. A gente se forma, se reinicia para cada realidade que enfrentamos. Seja na escola particular ou na escola pública. Aprendemos sempre". A fala da docente confirma a formação distante da realidade escolar, e as exigências desumanizadoras que aguardam os professores iniciantes na porta das escolas.

Contudo, ainda nas palavras da docente, a reflexão crítica a levou ao anúncio: "aprendemos sempre", conclui que o caminho se encontra na formação permanente. Depreende-se das falas dos professores iniciantes formados em Letras, que a formação permanente implica em autonomia, assim como, autonomia implica em formação permanente para que as práticas sejam desenvolvidas e que o compromisso com a liberdade, democracia e criticidade possam ser reafirmados conforme a profissão docente é desenvolvida.

3.5 Síntese da Análise

A presente análise partiu da identificação de conceitos extraídos da trama conceitual freireana nos resultados do questionário imagético e nas cartas-resposta dos professores iniciantes que participaram desta pesquisa. A dinâmica se deu pela articulação das falas dos docentes com os eixos desenvolvidos.

Os primeiros dados selecionados foram apresentados no eixo "formação permanente e ensino-aprendizagem transformam-se" em que ficou evidente que para ensinar é necessário saber dos alunos, entrar em contato com os seus mundos, partindo da realidade dos mesmos. A discussão voltou-se para a questão da hostilidade e desinteresse dos educandos pelas aulas. Concluiu-se que a expectativa dos professores recém-formados está pautada na consideração de ser o começo para eles, mas é preciso considerar que os alunos estão na escola, vivenciando um sistema desumanizador e a violência de sua resposta às novas propostas, pode ser motivada pela violência presente no cotidiano de anos na educação.

O professor e a professora em início de carreira sinalizaram em suas falas a percepção de que os alunos são "condicionados" para realizar cópias e perpetuar o tecnicismo. Outros, afirmaram que com o passar do tempo as características dos alunos foram modificadas, mas ainda persiste o hábito à educação bancária.

No eixo "formação permanente promove o diálogo; o diálogo promove formação permanente", os professores participantes desta pesquisa revelaram a ausência de diálogo com as equipes de direção, do mesmo modo que, professores mais experientes como um de seus maiores desafios. A própria sala dos professores foi descrita como ambiente de enfrentamento nos primeiros anos de atuação.

Todavia, as falas dos docentes abordam a dificuldade de dialogar com os seus alunos, denunciando a cultura do silêncio existente na escola, motivadas por relações pouco democráticas. Tal discussão de percepções levou à figura do professor em sala, pois alguns docentes consideraram a necessidade de manifestar uma postura de autoridade que pode ser lida como autoritária. A discussão enveredou pela dicotomia entre de autoridade e autoritarismo associadas à insegurança presente neste período do ciclo da vida profissional dos professores. Aposta-se, por intermédio da análise, a ausência de diálogo na licenciatura acerca das questões da realidade.

Sobre o eixo "formação permanente constrói currículo", a discussão voltou-se para presença de um currículo livresco nas instituições, em que os professores iniciantes apontam a impossibilidade de manifestar sua criatividade e experimentar novas práticas, devida demanda de conteúdos obrigatórios, bem como, a finalização do material didático.

Sistemas apostilados, materiais didáticos, conteúdos estabelecidos por superiores e bases, na análise, observa-se a inflexibilidade do currículo e a frustração dos professores recém-formados.

Após apontamentos acerca do estado em que o currículo se coloca para estes professores em suas práticas, é considerado relevante o olhar para formação inicial, em que denunciam a forma como o estágio, essencial para o desenvolvimento docente, é realizado nas licenciaturas em Letras. Ficou em evidência a quantidade de horas realizadas como excessivas e uma característica de mera formalidade, pelo aspecto burocrático e não formador assumido.

Os aspectos apresentados até o momento conduzem para o eixo "formação permanente implica em autonomia; autonomia implica em formação permanente". Neste ponto da análise, as falas dos professores manifestaram a indignação quanto à pressão da sociedade em como os docentes devem realizar suas práticas, revelando uma face dos desafios quanto à autonomia.

Os aspectos do currículo conteudista e da educação tecnicista assumem o centro do debate novamente, contudo, referindo-se a impossibilidade dos professores tatearem seus caminhos e desenvolverem suas práticas com liberdade, pois há uma imposição "do que" e, conseqüentemente, "como" fazer.

Há nas falas dos professores participantes da pesquisa, reflexão acerca das possibilidades na formação inicial, em que destacam a dissociação entre os estudos e a realidade, implicando em descobertas e tensões não dialogadas anteriormente. Acerca da licenciatura, é realizada a categórica afirmação de que os professores iniciantes sentem-se formatados pelo curso, e passam por um processo em que se desprendem pouco a pouco dos modelos, técnicas, metodologias e crenças de suas formações formatadoras. Embora os alguns docentes sintam-se de certa forma "formatados" pela formação que receberam na graduação, que ainda dicotomiza muito teoria e prática, como mostram as pesquisas do campo da formação docente, por essa mesma razão apontam a urgência de que essa dicotomia vá sendo superada, em um sentido emancipatório, oferecendo a eles um "chão" para pisar ao adentrar as elas, um referencial crítico que lhes permita ler e intervir criativamente em seus contextos profissionais. A autonomia é um desafio pelo contexto de atuação desses docentes e mostra-se agravado pelo atual sistema educacional, assim como, a condição de professores em início de carreira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] Não gostaria de ser professor como o papai, porque é preciso levantar cedo, fumar cigarros fortes e, ainda por cima, ganhar pouco.

(Antonio Skármeta)

O livro *O dia em que a poesia derrotou um ditador*, mostra a força da literatura, da expressão. Na mistura da realidade com a ficção, Nico narra a prisão de seu pai, professor Santos, durante o regime militar chileno. O professor Santos tem sua aula invadida por oficiais, e na obra, a memória é descrita com grande intensidade pelo jovem narrador. No primeiro trecho inserido neste estudo, Nico revela seu gosto pelos conteúdos, mas deseja distância da profissão. Com poucos termos, constrói seu enunciado sintetizando o que é ser professor: levantar cedo, cigarros fortes e ganhar pouco.

Não se pretende aprofundar na estrutura da obra de Skármeta (2020), mas, em breves percepções que saltam aos olhos ao analisar a educação e o ser docente nas linhas duras que trazem reflexões acerca das dificuldades enfrentadas pelos professores. Em outro ponto do enredo, o jovem fala sobre o cancelamento da peça que estava ensaiando, em que prenderam outro professor da escola, desta vez, de literatura e teatro. A perseguição em regimes ditatoriais à docentes não se faz nova, mas, na presente investigação, serve para olhar o potencial de transformação que a educação carrega. Dessa forma, a literatura censurada e professores como presos políticos apontam uma força que precisa ser explorada e investigada com maior profundidade, assim como, firmada na defesa da democracia.

O professor Santos já lecionava há anos, o que diferencia dos sujeitos deste estudo, que entre um e quatro anos de formados escreveram suas percepções sobre imagens do cotidiano na escola e cartas-resposta acerca de suas trajetórias da formação inicial, bem como, os principais desafios em suas práticas. No presente momento da pesquisa, é necessário apontar as dificuldades, manifestar as denúncias e realizar os anúncios dos achados ao longo da investigação.

Acerca das dificuldades para realização do estudo, aquela que se mostra mais significativa foi a dificuldade de encontrar professores recém-formados atuando nas salas de aula de Língua Portuguesa nas cidades que compõem a Baixada Santista.

Ao entrar em contato com os docentes, ficou evidente a dificuldade de ingressar nas escolas e assumir as aulas. Há uma frustração perceptível nas colocações destes docentes, contatados para participar da pesquisa, em que afirmam ter estudado em suas graduações para dar aula de Literatura para turmas do ensino regular de Fundamental II e Médio, contudo, as

possibilidades de atuação divergem das expectativas por vezes, tendo que se contentar com empregos como professores de escolas de idiomas, aulas particulares ou ocupações fora da área da educação. Pode-se compreender, como uma das dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes, o primeiro emprego destes professores em início de carreira, e a falta de oportunidades para ingressarem nas salas de aula com professores titulares da disciplina de Língua Portuguesa.

Os limites encontrados no que diz respeito ao número de professores iniciantes atuando em escolas como professores de Língua Portuguesa, não impediram a realização da pesquisa, nem manifestaram inconsistência de dados; pois houve um esforço de aprofundar nas percepções dos setes docentes participantes com a aplicação do questionário imagético e cartas-resposta. Como colocado por Paulo Freire, "conhecer os limites da educação não me levou a reduzir minha atividade nessa área, mas, pelo contrário, ampliou meus objetivos políticos" (1986, p. 156).

Metodologicamente, foi possível estabelecer diálogo com os professores e organizar os desafios e percepções em quatro eixos de análise: "Formação permanente e ensino-aprendizagem transformam-se"; "Formação permanente promove o diálogo; o diálogo promove formação permanente"; "Formação permanente constrói currículo"; "Formação permanente implica em autonomia; autonomia implica em formação permanente".

Outra dificuldade teve seu agravamento em função do contexto da pandemia do coronavírus, uma vez que os docentes sofreram um grande processo de adaptação e novas demandas das escolas para o formato on-line. O aumento significativo do trabalho fez com que a participação nas etapas da pesquisa, representasse mais responsabilidades a cumprir, assim, precisaram dispor de tempo para leitura, reflexão e escrita de suas valiosas contribuições.

Destes obstáculos parte-se para fala de Freire em que afirma ter percebido "a necessidade de agir onde as alavancas da transformação de fato existem. Portanto, esse desejo de trabalhar tanto fora como dentro da educação formal, nos bairros, por exemplo, não diminuiu meu desejo de educar: apenas ofereceu um novo caminho para realizá-lo" (FREIRE, 1986, p. 156). Esse desejo se mantém nos jovens docentes, ao analisar que mesmo distante do contexto de atuação idealizado persistem na educação. Diferente de Nico, narrador da obra de Skármeta (2020), que prefere não optar pelas durezas de ser docente.

Os eixos utilizados na análise da investigação, possibilitaram afirmar, pelas falas dos docentes, que as escolas, atualmente, exigem a utilização de materiais didáticos e o cumprimento obrigatório de todos os conteúdos, reforçando o caráter bancário da educação.

Os materiais em questão encontram-se estruturados a partir das competências e habilidades da BNCC, que de acordo com a ANFOPE¹⁶ (2020), visa apenas atender a interesses mercantilistas de instituições privadas que lucram com a padronização e empobrecem as formações.

A formação foi utilizada no plural, pois, aqui, discutiu-se a formação dos professores e suas práticas, conseqüentemente, as implicações na formação dos alunos e seu ensino-aprendizagem percebido pelos docentes. Os achados acerca do ensino-aprendizagem direcionam o olhar ao caráter bancário instaurado, e na fala dos professores, foi apontada a postura de "copistas" dos educandos, que encontram-se habituados à realidade desumanizadora, assim como, a resistência às tentativas de mudança de práticas dos novos docentes. Como afirma Freire (1996), "o educador democrático não pode negar-se ao dever de, na sua, prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão" (p. 28), aqui, é necessário reconhecer as implicações das práticas dos docentes em seu horizonte de atuação.

Tais considerações implicam no debate acerca do diálogo, de modo que, foi possível verificar, na análise, a denúncia dos professores sobre a ausência do mesmo com as equipes e professores com mais tempo de carreira. Há um momento de enfrentamento, oposto ao acolhimento reforçado por Nóvoa (2019) como essencial nesta fase. O autor considera que os docentes mais experientes deveriam assumir o compromisso de auxiliar seus jovens colegas neste período de indução profissional.

A falta de diálogo com a equipe e professores com mais tempo de carreira não representa a única dificuldade no que tange ao conceito. A relação entre professor-aluno mostrou-se, por vezes, composta de distância e autoritarismo, por outras, a confusa interpretação de querer bem ao educando, amorosidade com licenciosidade. A opressão permeia as relações e se reproduz, entra em destaque a necessidade de abordar as motivações da mesma persistir. Ao ler as respostas dos questionário e as cartas dos professores iniciantes, a violência assume diferentes roupagens, mas protagoniza as dificuldades enfrentadas, uma vez que se reconhece uma constante desvalorização e desumanização, desde as exigências conteudistas que não permitem tempo para diálogo em sala, até a pressão feita pelo padrão do ensino bancário socialmente cobrada.

Os aspectos citados abrem espaço para reflexão acerca da formação inicial, a qual teve destaque, na análise, no eixo referente ao currículo. É necessário reconhecer, que na perspectiva da educação crítico-emancipatória não se incute nas licenciaturas a

¹⁶ Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

responsabilidade de um currículo tecnicista, conteudista, que instrumente os novos docentes para todas as demandas de "ser professor". Pelo contrário, aqui, destacou-se a falta de diálogo da teoria com a prática. Docentes narraram os percursos dos estágios obrigatórios, repletos de exigências, mas em que, folhas foram assinadas e entregues, sem a mediação das universidades, acarretando frustração, retirando a oportunidade de vivenciar a prática no estágio.

A formação de professores, segundo os docentes desta pesquisa, engessa. Os métodos e bases curriculares imobilizam os professores, deixando de estimular a pesquisa. Paulo Freire (1996) afirma: "não existe ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazerem se encontram um no corpo do outro" (p. 30). Uma formação que obstaculiza a criticidade e curiosidade, descaracteriza a licenciatura, segundo ANFOPE (2020), e promove impactos nocivos sobre a educação básica.

Professores iniciantes de Língua Portuguesa, em suas falas, possibilitaram a análise de que a falta de espaço para exercerem a autonomia, é uma continuidade do caráter formatador dos cursos de licenciatura, o que torna mais árdua a conquista de espaços de liberdade para exercer suas práticas e desenvolver sua práxis. A respeito da formação dos docentes, Paulo Freire anuncia:

[...] alinhar e discutir alguns saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista e que, por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente. Conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lúcida quanto possível, deve ser elaborada na prática formadora. É preciso, sobretudo, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também na produção de saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (FREIRE, 1996, p. 24)

Estes conteúdos são aqueles que possibilitam a reflexão crítica sobre a prática, sem deixar a teoria converter-se em falácias, nem a prática ao ativismo. Freire defende uma formação em que se reconheça que ensinar não reside na mera transferência de informações, e sim na construção de conhecimentos.

Por intermédio da compreensão exposta por Paulo Freire (1996) e da análise realizada, a formação inicial necessita de uma transformação, ouvir as vozes dos docentes recém-formados que têm a dizer das lacunas deixadas e dos espaços sem diálogo. Refletir sobre os compromissos assumidos e se a perspectiva que se manifesta mostra-se coerente com as demandas da escola. A pergunta norteadora da investigação, Qual a percepção de professores iniciantes de Língua Portuguesa sobre os sentidos e significados de sua formação

inicial, em relação aos principais desafios da prática docente em uma direção emancipatória?, foi respondida ao longo dos eixos, com os conceitos que denunciam as fragilidades do ensino-aprendizagem, a falta de diálogo, o currículo alienador, a necessidade urgente de autonomia.

Como anúncio, coloca-se o centro da trama conceitual deste estudo: formação permanente. A formação inicial recebe este nome pela natureza que carrega, isto é, sua impossibilidade de valer por toda carreira. Ser professor, de acordo com Freire (1996), exige pesquisa, rigorosidade, criticidade, ética, liberdade, autoridade e curiosidade. O motor da práxis necessita de constante movimento, e este se encontra na formação permanente.

Não se pretende responsabilizar os professores iniciantes, consoante com a Manifestação das entidades educacionais sobre a política de formação de professores anunciada pelo MEC (2017), se reconhece os baixíssimos investimentos, a precariedade material, falta de salários decentes. Mas todos estes aspectos precisam estar organizados na luta por justiça na educação, pois cabe ao professor reconhecer que esta é um ato político.

Reforça-se que as universidades não podem se isentar das discussões, pois aí se manifesta a maior dissociação entre o currículo e as futuras práticas desenvolvidas. Sem diálogo sobre a realidade dos espaços de atuação, a formação inicial perde o significado para os docentes logo nos primeiros dias na escola.

Aponta-se para demais pesquisas a necessidade de averiguar o ingresso na carreira, especificamente, de formados na licenciatura de Letras Português-Inglês, com a finalidade de verificar a quantidade de professores que desejavam lecionar Língua Portuguesa e quantos realmente conseguem. Tal estudo, possibilitará levantar questionamentos como: será que há uma identidade de professor com mais experiência para lecionar Língua Portuguesa, atribuindo um preconceito com o fazer docente dos recém-formados, e que não se manifesta para lecionar Língua Estrangeira Moderna (Inglês)?

Ainda no presente estudo, as falas dos docentes permitiram extrair os sentidos e significados de sua formação inicial, assim como, valiosas contribuições para repensá-la. Os professores iniciantes como autores colocaram-se diante das próprias histórias, sendo convidados a pensar no presente, confirmando a hipótese que ao realizarem esta práxis no ato da escrita, apontaram os desafios e forneceram contribuições para repensar a formação como está hoje. Os educadores recém-formados carregam em si os percursos trilhados e possibilitaram uma análise que faz questionar quais os caminhos que a educação básica e superior está seguindo, possibilitando realinhar os percursos para criticar e transformar a realidade desafiadora e desumanizadora atual.

CARTA FINAL

O mundo não é. Ele está sendo.

(Paulo Freire)

Santos, 01 de Fevereiro de 2021

Caras (os),

Comecei esta pesquisa como professora iniciante, estava com dois anos de formada, e chego ao fim, de acordo com Huberman (2000), na fase da estabilização. O meu "choque do real" trouxe a necessidade de continuar, aprender a pesquisar, para conseguir me posicionar no mundo e transformá-lo.

Em dois anos, aprendi a valorizar a pedagogia, que era a palavra menos usada no curso de Letras. Mas que, agora, virou minha motivação diária.

Escrevo esta carta final, com o objetivo de demonstrar no meu percurso a formação permanente, que possibilitou o movimento de todas as minhas práticas e posturas políticas. Encerro o mestrado caminhando para educação pública, escutando os demais e com compromisso selado com a democracia e humanização.

Passei a olhar diferente para os meus colegas, pois lendo Paulo Freire assumi minha luta justa, mas também compreendi que como oprimidos, ninguém realiza a libertação pelo outro. Podemos nos empenhar para nos transformar juntos.

Minhas aulas para o querido Fundamental II também mudaram drasticamente. Neste momento em que escrevo, olho para 2020 e percebo que mesmo on-line aprendi muito com os meus alunos. Os projetos não são mais da professora Thais, e sim, nossos.

No caderno em que anotava meus próximos passos da aula e os conteúdos da apostila a serem cumpridos, surgiram registros de falas de alunos que geravam reflexão. E sobre as numerosas páginas de exercícios de gramática, que impediam o diálogo, coloquei minha visão aos educandos e dialogamos sobre ações que faríamos juntos para evitar uma prática bancária.

Nos anos anteriores, eu escolhia os livros paradidáticos sozinha em janeiro e inseria na lista da escola. Isso também mudou, durante dias pensamos, nas aulas, o que gostaríamos de ler, e quais as experiências a partir daquelas leituras. Sinto que estou em Medo e Ousadia, posso continuar em diálogo com Freire e Shor de tão perto que cheguei das leituras que fiz.

Após ler tantas teorias e perceber as mudanças na prática, sigo na pesquisa com o intuito de realizar denúncias e anúncios, contribuindo como consigo. Atuar na formação de

professores para mergulhar na realidade e trocar possibilidades também está nos meus objetivos.

Resistimos, seguimos. Renato Russo escreveu: "Queríamos mudar o mundo. Quem roubou nossa coragem?". Professores iniciantes, jovens, se roubaram devemos pegar de volta e seguir no compromisso que assumimos ao escolher esse caminho.

Obrigada por tudo, meus companheiros!

Thais Morgado

1.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABDALLA, M. F. B.; Pontes, R. A. F.; Martins, M. A. R. **Crônicas pedagógicas: escrita reflexiva de professores**. Santos: Editora Leopoldianum, 2014.
- ABDALLA, M. F. B. **Formação, profissionalidade e representações profissionais dos professores: concepções em jogo**. Revista Educação PUC-CAMP, vol. 22, p. 171-190. maio/ago., 2017.
- ABDALLA, M. F. B. **Proposições, tensões e estratégias de mudanças para a formação e valorização dos professores; o PNE em discussão**. Momento: diálogo em educação, v. 27, n. 2, p. 107-126, mai/ago. 2018.
- AMADO, Jorge. Mar morto. Rio de Janeiro: Editora Record, ed. 51, 1980.
- ANASTASIOU, Léa G. C. **Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem**. In: ANASTASIOU, Léa G. C.; ALVES, Leonir P. Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: UNIVILLE, 2007.
- ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia C. Albieri de; HOBOLD, Marcia de Souza; et al. **O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, DF, v. 91, n. jan/abr. 2010, p. 122-143, 2010.
- ANTUNES, I. C. B.; BANDEIRA, T. S.; SILVA, R. O. **A Reforma Universitária de 1968 e as transformações nas instituições de ensino superior**. In: XIX SEMANA DE HUMANIDADES, 19, 2011, Natal/RN. Anais da XIX Semana de Humanidades. Natal, RN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2011.
- ALVES, Nilda; FERRACO, Carlos Eduardo; CALDAS, Alessandra Nunes. **Apresentação da Seção Temática - Educação e Mundos Imagéticos e Sonoros**. Educ. Real., Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 413-416, jun. 2017.
- APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- APPLE, Michael W. **Repensando ideologia e currículo**. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Antonio Flávio. (Orgs). Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 2002
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARAÚJO, Tamires et al. **Problemas Percebidos no Exercício da Docência em Contabilidade**. São Paulo: Revista Contabilidade e Finanças, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151970772015000100093&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 29 out 2020.
- ASSIS, Machado de. **Obra Completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. v. II.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

- BARRETO, Luciene Pereira. **Initial teaching formation: the perception of professors.** 2007. 139 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2007.
- CAMINI, Isabela. **Cartas pedagógicas: aprendizados que se entrecruzam e se comunicam.** Porto Alegre: ESTEF, 2012.
- CANDIDO, Antonio. **Professor, escola e associações docente.** São Paulo: Pro-Posições, v. 14, n. 2 (41) - maio/ago. 2003.
- CARDOSO, Solange. **Ciclo de Carreira Docente: O que dizem as pesquisas brasileiras? Educere.** Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24528_13853.pdf>. Acesso em: 29 out 2020.
- CAVALCANTE, Margarida Jardim. **CEFAM: uma alternativa pedagógica para a formação do professor.** São Paulo: Cortez, 1994.
- COELHO, Edgar Pereira. **Pedagogia da correspondência: Paulo Freire e a educação por cartas e livros.** Brasília, Liber Livro, 2011.
- CENAFOR. **A formação de professores.** Bimestre, ano I, n. 1, 1986.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais.** Petrópolis, R. J.: Vozes, 2008.
- CLEIN, Paola Talita. **Representações docentes: constituindo o ser professora de língua portuguesa.** Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2018.
- CONCEIÇÃO, Rute Izabel Simões. **O professor de Língua Portuguesa na visão dos formandos em Letras.** Universidade de São Paulo, 2008.
- FERRETO, Willian Fernando. **Letramento digital na práxis do professor de Língua Portuguesa.** 2016. 133f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2016.
- FRANCO, A. P., Silva Junior, A. F. da, & Guimarães, S. (2018). **Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões.** Ensino Em Re-Vista, 25(4), 1016-1035.
- FRANCO, M. A. R. S.. **Phillippe Meirieu: fragmentos de uma conversa.** PESQUISEDUCA, v. 3, p. 274-281, 2011.
- FRANCO, M. A. R. S. **Escrita Reflexiva.** Santos, 2014. (Prefácio)
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo.** 5.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar.** 23 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: O Cotidiano do Professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P.; LUZ, M. **Entrevista inédita de Paulo Freire**. Rádio Juazeiro, BA. Em: 24 de abril de 1983. Programa “Juazeiro Panorama”, 1983, p. 1-6. Disponível em: <http://www.arquivo.cppnac.org.br/wp-content/uploads/2012/09/Cepis-site-roteiro-25-Entrevista-in%C3%A9dita-de-Paulo-Freire-%C3%A0-jornalista-Marta-Luz-da-R%C3%A1dio-Juazeiro.pdf>. Acesso em: 20 abril de 2020.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Anos Finais do Ensino Fundamental: aproximando-se da configuração atual**. Relatório Final. São Paulo: Fundação Victor Civita; Fundação Carlos Chagas/FCC, jul. 2012.

GADOTTI. **Diálogo e Intimidade**. In: COELHO, Edgar Pereira. **Pedagogia da Correspondência: Paulo Freire e a Educação por Cartas e Livros**. Brasília: Liber Livro, 2011, p. 13-14.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GONÇALVES, José Alberto. **Desenvolvimento profissional e carreira docente — Fases da carreira, currículo e supervisão**. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 2009.

HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, Antônio (org.) **Vida de professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 2007.

KLEIMAN, Angela B. **Os estudos de letramento e a formação do professor da Língua materna**. Linguagem em (Dis)curso – LemD, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004.

MEIRIEU, Philippe. **Carta a um jovem professor**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1996.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NÓVOA, A. **ENTRE A FORMAÇÃO E A PROFISSÃO: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores**. Currículo sem Fronteiras, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019

NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto, PT: Porto, 1995.

NÓVOA, A. **O regresso dos professores**. Livro da conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Lisboa: Ministério de Educação, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção docência em formação. Séries saberes pedagógicos).

RAMOS, Bruna. **Cartas a Paulo Freire: denúncias de opressão, anúncios de liberdade**. Revista e-Curriculum, São Paulo, 2020.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; OLIVER MARTINS, Pura Lúcia. **DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INICIANTEs**. Montevideo, v. 6, n. 1, p. 83-96, jun. 2013. Disponível em <http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100005&lng=es&nrm=iso>.

SAUL, Alexandre; GIOVERDI, Valter Martins. **A pedagogia de Paulo Freire como referência teórico metodológica para pesquisar e desenvolver a formação docente**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.14, n.01, p. 211-233, jan./mar.2016.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. **Uma trama conceitual centrada no currículo inspirada na Pedagogia do Oprimido**. Revista E-CURRICULUM (PUCSP), v. 16, p. 1142-1174, 2018.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. **O SABER/FAZER DOCENTE NO CONTEXTO DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE: contribuições para a Didática**. CADERNOS DE PESQUISA, v. 24, p. 1-14, 2017.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. **MUDAR É DIFÍCIL, MAS É POSSÍVEL E URGENTE: Um novo sentido para o Projeto Político Pedagógico da escola**. TEIAS (RIO DE JANEIRO. IMPRESSO), v. 14, p. 102, 2013.

RAMOS, Graciliano. **São Bernardo**. Rio de Janeiro: Record, 2007.

REGO, José Lins do. **Menino do Engenho**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1968, p. 17

SANTAELLA, L. **A percepção**. São Paulo: Experimento, 1993.

SANTAELLA, L. **Matrizes da linguagem e pensamento: sonora, visual, verbal**. 3. ed. São Paulo: Iluminuras, 2009.

SANTAELLA, L. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. 7. ed. São Paulo: Cultrix, 1975.

SEGABINAZI, Daniela Maria. **Educação literária e a formação docente: encontros e desencontros do ensino de literatura na escola e na Universidade do Século XXI**. 2011. 342 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

SKÁRMETA, Antonio. **O dia em que a poesia derrotou um ditador**. Rio de Janeiro: Record, 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TELLES, Lygia Fagundes. **A disciplina do amor**. São Paulo: Círculo do Livro, 1980.

VIEIRA, Renato Gomes. **Educação, Cultura e Sociedade: abordagens críticas da escola**. Goiânia: Edições Germinal, 2002.

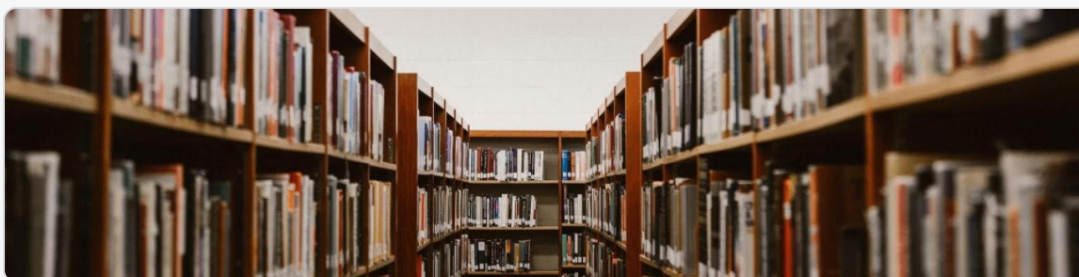
ZEICHER, K. M.; SAUL, A.; DINIZ-PEREIRA, J. E. **Pesquisar e transformar a prática educativa: mudando as perguntas da formação de professores: uma entrevista com Kenneth M. Zeichner**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 2211-2224, out./dez. 2014.

ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. amp. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

APÊNDICE

Apêndice 1 - Modelo do questionário imagético



DOCENTE - LÍNGUA PORTUGUESA

Esta pesquisa tem a finalidade de investigar as percepções de professores iniciantes de Língua Portuguesa sobre suas práticas. Solicitamos sua contribuição para avançar!

***Obrigatório**

Endereço de e-mail *

Seu e-mail _____

DADOS

Qual seu nome? *

Sua resposta _____

Email: *

Sua resposta _____

Qual a sua idade? *

Sua resposta _____

Há quantos anos está formada(o)? *

- 01 ano;
- 02 anos;
- 03 anos;
- 04 anos;
- 05 anos.

Leciona: *

- Ensino Fundamental II.
- Ensino Médio.
- EJA.
- Outro: _____

Convidamos você a analisar algumas imagens. Para isso, pense nas ações de ensino-aprendizagem que envolvem seu cotidiano.

A mesma pergunta será realizada a cada imagem. A solicitação é sua escrita, dedicada, genuína e crítica, como professor(a) de Língua Portuguesa.

Observando essa imagem e pensando as ações de ensino-aprendizagem que envolvem seu cotidiano, quais são os principais problemas que surgem? Justifique-os. Caso não haja problemas, é fundamental sinalizar ou exprimir sua visão. *



Sua resposta

A mesma pergunta será realizada a cada imagem. A solicitação é sua escrita, dedicada, genuína e crítica, como professor(a) de Língua Portuguesa.

Observando essa imagem e pensando as ações de ensino-aprendizagem que envolvem seu cotidiano, quais são os principais problemas que surgem? Justifique-os. Caso não haja problemas, é fundamental sinalizar ou exprimir sua visão.



Sua resposta

Observando essa imagem e pensando as ações de ensino-aprendizagem que envolvem seu cotidiano, quais são os principais problemas que surgem? Justifique-os. Caso não haja problemas, é fundamental sinalizar ou exprimir sua visão. *



Sua resposta

Observando essa imagem e pensando as ações de ensino-aprendizagem que envolvem seu cotidiano, quais são os principais problemas que surgem? Justifique-os. Caso não haja problemas, é fundamental sinalizar ou exprimir sua visão. *



Sua resposta

Observando essa imagem e pensando as ações de ensino-aprendizagem que envolvem seu cotidiano, quais são os principais problemas que surgem? Justifique-os. Caso não haja problemas, é fundamental sinalizar ou exprimir sua visão. *



Sua resposta

Apêndice 2 - Carta Provocadora

Santos, 01 de Outubro de 2020

Querida professora/ Querido professor,

Em tempos como os que vivemos, com tantos fatos passíveis de registro nos livros de história, dedico esta carta às professoras/ aos professores. Exatamente, estes que estão lendo as linhas aqui escritas. Durante a pandemia, é possível identificar os olhares e nível de valorização que a sociedade atribui à profissão docente. Escrevo essa carta, após um dia de aulas de Técnica de Redação e Língua Portuguesa, recebendo mensagens de alunos pedindo "um pontinho para não ficar de recuperação". De ter almoçado às quatro horas da tarde e encerrado a última aula às seis e meia, também precisei justificar algumas notas baixas no Projeto Leitura, sobre o qual os rapazes não realizaram a leitura. Acabo de lembrar que esqueci de preencher o diário de classe, mas parece que o tempo não basta ultimamente.

Desculpe iniciar com todas essas informações. Farei, então, uma breve apresentação à colega que ainda não tive oportunidade de conhecer, mas que já me alegra tecer nosso diálogo. Sou Thais Morgado, professora de Língua Portuguesa, com gosto especial pelas aulas de Gramática. Atuo em turmas do Ensino Fundamental II, especificamente, oitavos e nonos anos muito agitados.

Peço licença para contar um pouco de minha história, a fim de justificar os caminhos que percorri até estar aqui, escrevendo-lhe esta carta. Ao sair da graduação em 2016, sentia-me despreparada frente aos desafios que a sala de aula impunha, todas as relações que permeiam a profissão, a construção da autoridade e frustrações quanto a autonomia estavam presentes nas minhas angústias. Durante três anos, somei muitas perguntas acerca do meu papel, sobre a minha identidade como professora, as quais me trouxeram ao mestrado em Educação.

Preciso dizer que o tradicionalismo incomodava-me, inclusive, as falas dos colegas mais velhos sempre traziam anos de experiência que eu não tinha. E até mesmo a posição das carteiras em sala de aula com a forma padronizada, não combinavam em nada com o meus anseios como professora, entretanto até essa simples mudança no espaço parecia algo impossível, muito maior do que eu. Depois, livros passaram a me dizer o que abordar e como abordar; e se porventura tentasse desviar, recebia um sonoro: "professora, não fizemos estas páginas...". Fico profundamente interessada em receber de você como foi o seu caminho. Acredito que escolhemos a docência por várias motivações, mas vi colegas desistirem ao longo dos estágios na graduação, outros não conseguirem de fato ocupar seus espaços nas

escolas, e ainda alguns, tão jovens vi frustrados devido a desvalorização que persiste como um assombro no cotidiano. São tantos aspectos que nos atingem logo nos primeiros passos nas escolas como professores!

Comecei a pesquisar para superar tudo que senti falta em minha prática, que não recebi a base nas disciplinas da graduação. A pesquisa foi uma forma de encontrar meios de me impor diante da realidade, e assim, nutrir as esperanças de tocá-la e melhorar, fazer diferente do que via e ouvia. Precisei assumir a postura de persistir, como Elis Regina interpreta Belchior, para distanciar-me dos versos: "Ainda somos os mesmos/ E vivemos como os nossos pais", pois me perguntava "mas será que ainda somos os mesmos?".

Acabo de dedicar um pouco do meu coração e dos caminhos que trilhei desde a graduação, fico ansiosa para saber como foi para você e, principalmente, as reflexões que tirou de tudo que viveu. Conte-me, o curso de Letras conseguiu ajudá-lo a pisar na escola com segurança? O que pensa sobre os materiais e conteúdos colocados para nós como obrigatórios? Acha que sabemos ser autoridade sem representar uma figura autoritária? Fomos formados ou formatados? Uma coisa é certa, temos muitos desafios e quero saber quais surgem quando olha para atualidade, com base na sua formação.

Vejo tudo isso como uma luta. Escolhi buscar formas de transformar o que me angustia. E por esse motivo, convido você, professora, a se juntar a mim para refletir sobre as aulas que teve ao longo da formação e suas atuais práticas. Espero que juntas possamos pensar criticamente sobre os percursos, para assim, voltar nossos olhos à escola e faculdade com possibilidades. Mas antes peço, que nessa união, analisemos nossa realidade. Por isso, espero suas palavras discordando, ou empenhadas em concordar, mas, sobretudo, compromissadas em ampliar.

Fico ansiosa pelas reflexões que você faz de tudo que confiei na carta,
Professora pesquisadora Thais Morgado.

ANEXOS

Cartas-resposta dos sujeitos

Sujeito 3 - Carta-resposta

Santos, 29 de outubro de 2020

Querida Thais,

Chegamos! Aqui e agora, não, não há outro momento. E que honra fazer parte dessa construção como um tijolinho. Alegria! Quando chega o momento do *gran finale*, Ualá! Você aparece; refletindo essa luz de empatia e gratidão junto com seu poder fala atento e consistente, ousada e autêntica, ou seja, uma pesquisadora de mão cheia, quase cheia ou chegando lá... o que importa é a sua entrega sendo materializada e a certeza que não termina neste.

Bom... caminhando para a sua proposta, deixe-me contar sobre minha trajetória: meu pai é analfabeto funcional(estudou até a 7º série) minha mãe por incentivo do meu pai terminou os estudos regulares, avançou ao magistério. Sempre com a leitura por perto(aqui vem o detalhe: meu pai lia muito, mas comecei a perceber que ele não ligava a coerência dos períodos, interpretava no sentido desvirtuado, porém, sempre lendo! Fato que me colocava em reflexão) com as dificuldades normais lutaram muito para eu estudar em um colégio particular - o que fez grande diferença na minha vida e pela qual conheci o trabalho voluntário por volta dos 14 anos. Amante da Língua Portuguesa do erudito ao popular, aproveitava muito as oportunidades de poder verbalizar e escrever. Formei-me em Logística pela FATEC, em Santos, atuando 6 anos na Logística Portuária santista, mas não estava me preenchendo como ser humano, passei pela Construção Civil até que a depressão apareceu, sentia-me inócuo e incapaz. Precisava mudar esse quadro, e minha avó nonagenária era meu maior exemplo. Eu tinha tudo (roupa, comida) e não tinha nada ao mesmo tempo (compaixão, alegria, prazer em viver), por isso decide voltar às raízes e reiniciei a vida fazendo trabalho voluntário com 25 anos de idade, oferecendo aula de xadrez ao ensino fundamental I. Fiz uma pós-graduação lato sensu utilizando o método freireano de pesquisa-ação(tentei), ingressei em cursos tangenciais como por exemplo: Kumon às 7h da manhã!!. Estava recomeçando e sabedor que o esforço seria recompensado. Ingressei nas Letras em 2017, por amor, puro amor, encontrei na faculdade de licenciatura pessoas que me enxergavam, eu existia e tinha muita coisa a fazer; fui valorizado e invejado também.

Foram 3 anos de muita luta, a palavra é luta. O verbo lutar. Contra as injustiças, tornei-me líder de turma, participei de manifestações e aproveitei ao máximo. Logo no início, participei do grupo de Iniciação Científica da Profa. Dra. Maria de Fátima Abdalla, ela mostrou-me, como Moscovici é certo ao teorizar sobre as Representações Sociais, que somos agentes sociais, com competências, e fazemos as escolhas mediante nosso meio e nosso juízo de valor. Reencontrei Paulo Freire, aprendo a ser mais tolerante, curioso e cada vez mais esperançoso com a nova profissão. O último ano de faculdade foi cruelíssimo, passei por 3 estágios, novos ambientes, novas pessoas, novos *modus operandis*, estava um turbilhão, um caos, mas não iria desistir, endureço, mas não perco a chama. Enfim, mais uma etapa acadêmica concretizada com felicidade e liberdade. Voltando ao recomeço, busquei novamente minha colocação na nova área, dando minha cara e vontade. Neste 2020, ingressei no serviço público algo imaginável, estava empregado, ativo, uma nova chance, eu pedi e fui concedido.

Cara Thais, você sabe muito bem o momento de pisar na sala de aula pela primeira vez, pegar o giz e se ver de frente com aquela turma, que mais parece um formigueiro, não acaba com a gente, falando e te enchendo de pergunta. É diferente, é um portal. Recomecei essa jornada no dia 22/02/2020 lecionando ao vivo e a cores com todos os ingredientes: material escasso, adolescentes afoitos, escolas despreparadas estruturalmente e se esforçando muito para manter uma gestão “padrão”; A sala dos professores foi o primeiro espaço a ser enfrentado, ainda bem que os estágios ajudaram, nada mudou; conversas frívolas, cansativos, olha... paro por aqui. A primeira semana foi realmente um processo de integração e imersão a conjuntura escolar inesperado, na quarta-feira, eu trabalhei em 4 escolas, e, evidentemente, de transporte público, caiu um dilúvio e eu no morro nessa escola não subia ônibus, só o transporte de vans, detalhe de noite. Cheguei, sala de 2º ano do Ensino Médio, e eu, preocupado com tudo e com todos. Iniciei cumprimentando-os e olhando no olho, precisava chocar. Assuntos como depressão, internet, preconceito, drogas, mercado de trabalho e os piores: criminalidade e suicídio foram encarados, um *brainstorm* de realidades, uma aula magna necessária; jogue-me com toda experiência, motivação e alegria; a resposta chegou: perceber que o aluno saiu do fundo da sala e fez questão de sentar na primeira carteira para participar do diálogo, me diz, qual o valor disso? Fácil, é estar aqui e narrar, porque pensei que não voltaria para casa, no final foi divertido. São muitos detalhes; gostaria de destacar a sincronia e a diacronia da prática como professor até agora: Ainda no primeiro bimestre os professores estavam totalmente acostumados com a vida na escola com certezas de “já saber o que fazer” a quadra poliesportiva ainda sob interdição da Defesa Civil, má vontades por todos

os lados, certezas absolutas! E eu recomeçando, cada escola com novas comandas e orientações, a escola é idiossincrática nela mesma, é uma Caverna do Dragão, algumas até apelidadas: “aquela lá? É curva de rio”, ouvi e ouço de tudo. A dica é: não se surpreenda. Difícil. A partir de março de 2020 tudo mudou, e a prática docente ficou sozinha no mar sem brisa. Sim, existe o trabalho virtual, com postagens de atividades por meio da utilização das TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) em diversas plataformas riquíssimas já conhecidas de todos nós, bem como internet gratuita ao fazer o download de um aplicativo digital. Opa! Então, temos ferramentas, sim...na medida faltou mais, a intenção política é mais perversa, mas metade foi feito pelo poder público, o que mais criou lacuna foi encarar os desafios da vida, honrar o juramento do licenciado, ter dignidade e saber que a educação é linha de frente de todos os males que afetam a humanidade na era Moderna e Pós-Moderna, principalmente nesta fase de fazer da educação um comércio desigual. Sim, eu sei, confesso, o risco de contágio pela COVID-19 desde março é eminente, e mortal. Para tanto, há alunos que querem vislumbrar um futuro menos sofrido, talvez, esse aluno que está indo à escola é o único da família a terminar os estudos da escola regular, chegando no limite da motivação, da sanidade, do estresse. De qual lado estamos? Neutralidade nesta hora, não há. Reafirmo ao mesmo modo que o retorno desmedido às aulas presenciais é um risco tremendo é também nossa salvação e emancipação.

Thais, colega de profissão e revolucionária da educação. Nosso momento não é dos mais favoráveis aos recém-docentes, pesquisadores da vida e entusiastas da educação de qualidade. O esforço está sendo incalculável...dias e noites são um só, novas angústias aparecem, a pandemia não acaba e o que se resolve são conceitos abstratos, desabafos, calendários confusos, e o pior: a evasão escolar. Situação delicada, que merece ser encarada com determinação e vibração! Aqui e agora! Esta carta veio no momento certo, para mim, e é uma forma de união nossa. É um prazer fazer parte de tudo isso, você é espelho, veterana! até a próxima.

Com carinho,

Sujeito 3.

Sujeito 5 - Carta-resposta

Santos, 29 de outubro de 2020

Dado o contexto vivido em nossa atualidade, tanto político quanto social, não há dúvidas que os anos pós 2020 serão e terão uma grande importância na história nacional e

mundial. No entanto, como recém formada da faculdade de Letras, esse ano também carrega uma importância pessoal para mim: um emprego.

Embora minha grande paixão fosse na área de literatura, logo no início deste ano tive a oportunidade de trabalhar como professora de inglês em uma escola de idiomas e, ao aceitar a proposta, tive a chance de abrir meus olhos a tabus e ensinamentos diferentes de tudo que já havia experimentado antes.

Talvez pela licenciatura ser voltada a escolas regulares, temos, na faculdade, como fórmula-base a relação aluno-professor, onde, positiva ou negativamente, o professor é o mais velho e, por pressuposto, o mais experiente. Contudo, em uma escola de idiomas, tive turmas e alunos muitos mais velhos que eu, e por algum tempo tive o receio de meus alunos não me enxergarem como professora de verdade, mas sim como alguém que estaria ali apenas para ensiná-los inglês. Mas então, durante uma aula de reforço com uma senhora de idade, eu percebi que só conseguiríamos fazer algum progresso significativo se houvéssemos uma proximidade além da relação “aluno-professor”, e a faculdade nunca me ensinou isso.

A faculdade não explicou como muitas vezes o melhor jeito de ensinar é fugir do padrão e criar uma relação similar a amizade com os alunos, principalmente os mais velhos (e, no caso de aulas regulares, os mais inseguros e ansiosos), pois a sociedade atual necessita de um olhar e ouvir atento, às pessoas, embora conectadas com o mundo estão cada vez com menos conexões significativas. Lembro, antes da quarentena, como eu sempre passava trinta minutos conversando com minha aluna de idade mais avançada antes de irmos para aula, e penso como desde que comecei a fazer isso, nossas aulas se tornaram mais produtivas, visto que ela confiava em mim por ver que eu me importava com ela, me dando abertura para irmos mais e mais além, sempre seguindo o ritmo dela, mas nunca com medo de ousarmos ir mais longe.

De uma forma geral, a Faculdade nos ensina bastante, e eu percebo isso em meu cotidiano, principalmente por ensinar em uma escola de idiomas, onde nem todos meus colegas possuem licenciatura, pois vejo como coisas que experimentei em estágios ou em desenvolvimento de planos de aula são naturalmente a mim. No entanto, por outro lado, a faculdade é incapaz de nos deixar completamente preparados para a escola, pois estamos lidando com pessoas e as pessoas são diferentes, então, da mesma forma que eu não consigo administrar duas aulas iguais para duas turmas diferentes, não há uma fórmula que a faculdade pode nos oferecer para nos preparar para o ambiente escolar, pois cada aluno é único e cada turma é diferente, e por isso ser professor é a melhor profissão do mundo.

E, penso que, talvez nisso, Elis Regina e Belchior estejam errados. Embora a educação brasileira precise melhorar, e muito, nós não somos os mesmos como nossos pais. Enquanto tivermos pessoas dispostas a mudar e professores dispostos a cativar os alunos para um bom futuro, então o mundo se torna, em seu próprio ritmo, um lugar melhor.

Atenciosamente,

Sujeito 5.

Sujeito 6 - Carta-resposta

Praia Grande, 24 de outubro de 2020

Querida Thais Morgado,

Em primeiro lugar, quero agradecê-la pela oportunidade de dialogar sobre os problemas que permeiam a educação e vêm desde a graduação. Em segundo, meus parabéns pelas reflexões apontadas e por sua pesquisa de mestrado.

Iniciar o curso de Letras foi um desafio. Não tive uma boa formação no ensino básico. Venho de escola pública estadual. Cheguei na UniSantos com inúmeras defasagens. Minhas inseguranças iniciaram naquele momento. Durante o curso de Letras, descobri um novo mundo e o poder que as palavras têm. As aulas de Literatura foram as que mais me encantaram e interessaram. As disciplinas pedagógicas foram as que menos me interessei nos dois primeiros anos. O que eu via ali era uma educação que não existia mais. Não culpo as professoras, mas a realidade que elas tanto comentavam conosco, não era a realidade dos tempos atuais. No último ano, tive boas experiências com essas disciplinas. Uma determinada professora fazia refletirmos sobre o contexto atual. Lembro que discutimos até sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Em 2014, iniciei minha primeira experiência na sala de aula. Através do PIBID, pude conhecer a profissão. O curso em si não me ajudou a pisar na escola com segurança. Eu tinha medo de errar. A teoria é muito atrativa, mas ensinar é completamente diferente. Eu só aprendi na prática. Em 2016, consegui as primeiras turmas. Comecei lecionando Inglês para o Ensino Fundamental I. Que desafio! Eu não estava me formando em Pedagogia. Eu estava me formando para trabalhar com alunos de Fundamental II e Médio. Mas, eu precisava do salário e, principalmente, da experiência. Tive de aprender a passar o conteúdo básico de inglês de forma lúdica. Brincar com eles era muito difícil, porque eu não tinha noção. Demorei, mas aprendi.

Durante minha trajetória, passei por outras escolas particulares e trabalhei na escola pública, que estudei, como professora de reforço para o fundamental II. Ali, foi minha primeira experiência como professora de Língua Portuguesa. Era o que eu queria. Finalmente, em 2018, peguei aulas de Língua Portuguesa para sextos anos. Estou nessa escola até hoje. A ideia de sala de aula foi modificada. Escola tradicional. O objetivo era terminar o material, o qual os pais investiram. No começo, foi muito difícil, porque eu não sabia quase nada. Mostrar serviço e fazer com que os alunos “gostassem” de mim era o que eu precisava para continuar ali. Os materiais e conteúdos são um desafio para mim até hoje, pois dar conta de aulas de gramática, de redação e de interpretação textual não é fácil. Principalmente, quando vejo crianças, que nasceram na era da tecnologia, acostumadas a serem copistas e a gravarem conteúdo. Hoje, eu tento apresentar o conteúdo de uma forma diferente como jogos, sem cópias de lousa, mas é difícil. Eu entendo que eles precisam usar o material que foi comprado.

Quanto a figura do professor, ela foi modificada ao longo dos anos. Antigamente, as pessoas mais velhas se deparavam com uma pessoa séria, distante da sua realidade, que passava o conteúdo de forma autoritária. Era o detentor do conhecimento. Se houvesse indisciplina, castigos eram aplicados. Atualmente, as coisas mudaram. Há mais diálogo em sala de aula, os alunos são outros. O conhecimento se constrói junto, porque aquele adolescente traz a sua bagagem e o professor o orienta. Para mim, podemos ter autoridade de uma sala de aula sem passar uma posição de “carrasco”. Isso se inicia pelo diálogo. É importante mostrar ao aluno que você é o responsável por aquele momento e ele precisa respeitar isso. É difícil na prática, porque cada um tem uma educação, então há sempre um conflito. Mas, em geral, eu consigo passar isso. Na verdade, eu me considero muito boazinha (risos).

Por fim, acredito que nossa geração de professores foi formatada, porque não chegamos prontos na sala de aula com todo conteúdo na memória como se fôssemos robôs. Cada professor constrói seu conhecimento de um modo. A gente se forma, se reinicia para cada realidade que enfrentamos. Seja na escola particular, na escola pública. Aprendemos sempre. Espero que minhas vivências contribuam para o seu trabalho.

Termino por aqui.

Um abraço e boa sorte,

Sujeito 6.

Sujeito 7 - Carta-resposta

Santos, 15 de novembro de 2020.

Thais,

Começo esta carta te contando que nunca tive a pretensão de lecionar. Finalizei meu ensino médio buscando por uma graduação que me levasse para longe da matemática e o caminho mais óbvio foi Letras. Inicialmente optei por uma universidade em Santos, porém não tive muito sucesso. Logo no primeiro dia a professora perguntou: “O que vocês pretendem com o curso?” e quando eu respondi que não pretendia lecionar ela me respondeu: “Você vai virar professora.”, o que me fez cancelar a matrícula.

Procurei, então, uma universidade que fosse algo além da licenciatura e achei o Mackenzie. Lá o curso de Letras tinha duas vertentes: licenciatura e editoração. Decidi fazer as duas, mas apenas para preencher toda a minha grade horária.

Cursei a licenciatura por dois anos e devo te dizer que eram aulas incríveis e ministradas, em sua imensa maioria, por professores maravilhosos. As aulas eram muito dinâmicas e animadas e os professores traziam muitas experiências, bem como proporcionavam muita interação e espaço para compartilharmos as nossas próprias.

A licenciatura seria perfeita se não fossem as infinitas horas de estágio. No Mackenzie os alunos tinham que procurar as escolas e oferecer (implorar) o estágio, o que muitas vezes era um enorme problema, já que muitas escolas e professores veem os estagiários como espiões delatores.

Cumpri meu primeiro ano de estágio em uma escola que me recebeu de braços abertos, aqui em Santos mesmo. Eu pude assistir todas as horas que eram necessárias, porém percebi que as aulas continuavam exatamente iguais às que eu tive quando estudei lá e, transitando entre uma sala e outra, encontrei um antigo professor que, ao saber que eu estava estudando para ser professora, disse algo que nenhum estudante deveria ouvir: “Foge enquanto é tempo”.

Decidi que deveria procurar novas experiências e meu segundo ano de estágio foi em uma outra escola. Mas, nessa eu não fui autorizada a presenciar as aulas, fui instruída a deixar minha ficha de estágio lá e buscar no final do prazo, com as assinaturas já colhidas. E assim fiz. Tudo teria corrido bem se não fosse pelo descaso da professora que assinou minha ficha. Por motivos burocráticos, eu não pude entregar a ficha assinada dentro do prazo na faculdade e acabei tendo que trancar o semestre da licenciatura.

Admito que na época não dei muita importância pois, como já te disse, eu não pretendia ser professora. Terminei minha graduação e o único emprego que consegui foi como plantonista de Língua Portuguesa em uma escola de reforço e lá me apaixonei pela profissão. Percebi que eu não conseguiria deixar de ensinar e iniciei, logo em seguida, o Mestrado em Letras.

Durante meu mestrado consegui meu primeiro emprego como professora oficial e nele estou até hoje. Porém, ele não é exatamente o que eu pretendia. A vaga era para lecionar Língua Inglesa, mas como eu não tinha outras propostas e acreditava que seria apenas um início, aceitei.

Como professora eu busco ouvir meu aluno, busco dar a ele a atenção que ele precisa, mesmo que isso vá além do conteúdo. Não acredito em didáticas rígidas e ultrapassadas que, assim como você mencionou, impõem um formato específico de sala de aula e de avaliações. Acredito que nós podemos conhecer nossas turmas bem o suficiente para escolhermos formas avaliativas que sejam justas para todos, sem que o aluno precise ficar aprisionado em um sistema falho e opressor. Busco ouvir o que meu aluno tem a dizer e acredito que isso vem muito da formação libertadora que tive na universidade.

Preciso te dizer que amo muito o que eu faço, amo dar aulas para crianças e venho ganhando espaço dentro da escola, conquistando turmas mais avançadas. Mas isso não é o que eu esperava. Mandeí (e mando até hoje) currículo na área de Português para muitas escolas, porém em 4 anos só recebi uma única resposta, que foi “Nós não precisamos de alguém com mestrado.”.

Sinto frequentemente que o mercado em Santos não valoriza uma boa qualificação, para ser professor aqui é preciso ter infinitos anos de experiência e muitos contatos, nada além disso.

Por fim, digo que apesar da pouca valorização do professor em geral e da praticamente nula valorização do professor jovem, eu acredito que podemos fazer a diferença e que, em algum momento, conquistaremos nosso espaço.

Obrigada!