



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LUCILENE ARAÚJO DO NASCIMENTO PRACIANO

**TORNAR-SE ALFABETIZADORA: UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE AS
NARRATIVAS DE FORMAÇÃO DOCENTE**

**FORTALEZA
2013**

LUCILENE ARAÚJO DO NASCIMENTO PRACIANO

TORNAR-SE ALFABETIZADORA: UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE AS
NARRATIVAS DE FORMAÇÃO DOCENTE

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Currículo e Ensino.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Maria Iorio Dias

FORTALEZA

2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

- P911t Praciano, Lucilene Araújo do Nascimento.
 Tornar-se alfabetizadora : um olhar reflexivo sobre as narrativas de formação docente / Lucilene Araújo do Nascimento Praciano. – 2013.
 126 f. : il., enc. ; 30 cm.
 Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2013.
 Área de Concentração: Educação, currículo e ensino.
 Orientação: Profa. Dra. Ana Maria Iorio Dias.
1. Professores alfabetizadores – Formação – Fortaleza(CE). 2. Professores alfabetizadores – Fortaleza(CE) – Atitudes. 3. Narrativas pessoais. 4. Prática de ensino – Fortaleza(CE). 5. Alfabetização – Fortaleza(CE). I. Título.

CDD 372.6044098131

LUCILENE ARAÚJO DO NASCIMENTO PRACIANO

TORNAR-SE ALFABETIZADORA: UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE AS
NARRATIVAS DE FORMAÇÃO DOCENTE

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Currículo e Ensino.

Aprovada em: 31/ 10/ 2013.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Ana Maria Iorio Dias (orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a. Dr^a. Ercília Maria Braga de Olinda
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a. Dr^a. Silvina Pimentel Silva
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Aos meus queridos pais, Tobias e Luiza, pelo amor incondicional.

Ao Praciano, pelo amor e companheirismo de juntos enfrentarmos o desafio de formar uma família.

Aos meus amados filhos, Carlos Henrique, Ana Laíse e Pedro Henrique, pela alegria e oportunidade de aprender com vocês, o exercício da maternidade e de tentar ser também, um exemplo vivo do valor que o conhecimento pode ter em nossas vidas!

FONTE

Como trapezista
alcançar o outro
num salto:
mergulhar em seus olhos,
Navegar até o fundo.

Alcançar o outro
no que ele tem
de mais belo,
de luz e mel,
delicadeza e mistério.

E, então, beber a água
limpa
dessa fonte.

(Roseana Murray)

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte divina de amor e vida.

Ao Professor Doutor Idevaldo da Silva Bodião, fonte de energia e vigor humano que acreditou, investiu e orientou os primeiros passos dessa jornada acadêmica.

À Professora Doutora Ana Maria Iorio Dias, fonte rica e plena de humanidade, alegria e sabedoria, que tão bem soube me acolher e dar seguimento às novas orientações que me lançaram em novas trilhas e caminhos a serem percorridos e desvelados. Minha eterna admiração por sua competência profissional e também pelo carinho, confiança e apoio em mim depositados. Obrigada por tornar leve e agradável os passos dessa caminhada.

Às Professoras Doutoradas Ercília Maria Braga de Olinda e Silvina Pimentel, membros da banca examinadora, pelas valiosas análises realizadas a este trabalho.

Às Professoras Doutoradas Ercília Maria Braga de Olinda e Carmensita Matos Braga Passos, pelas significativas contribuições na banca de qualificação do projeto.

Aos meus familiares, sobrinhos, primos, tios e parentes mais próximos e ou distantes, fontes de aconchego, alimento e carinho.

À equipe de coordenação do programa de Pós-graduação em Educação Brasileira pela atenção e carinho.

À Luiza, minha mãe tão querida, fonte de amor e fé exemplar que, nos momentos mais adversos da minha vida, não permitiu que eu jamais caísse em desânimo. Sinto que de você herdei a perseverança em tudo que faço. Mesmo sem título oficial, sem dúvida, você é e continuará sendo a minha primeira “Mestra”.

À minha querida tia-mãe, Audinéia, fonte de proteção e cuidado com todos da família.

A Tobias, meu pai tão amado, fonte de firmeza e autoridade, à sua maneira sempre admirou o meu esforço. Isso me enchia de coragem e vontade de vencer pelos estudos.

Ao meu querido irmão, Luciano, fonte admirável de ousadia, destemor e coragem e, ao mesmo tempo, de muita humildade.

Às minhas queridas irmãs, Terezinha, fonte de ternura, compreensão, solidariedade humana, e Telma, vertente do dinamismo, cumplicidade e ânimo, torcendo sempre por mim nos momentos de dor e alegria para o alcance dos meus projetos. Amo muito vocês!

Aos meus sogros, Eurídes e Isaíra (ambos in memoriam), fontes de alegria e família que a todos acolhiam em seu lar e incentivavam para os estudos.

Às minhas queridas cunhadas, e também comadres, Isarídes e Eurisa, aos cunhados Neto, Antônio, Aécio e Arnaldo fontes, de cumplicidades nas trocas de experiências em família.

Ao professor Marcílio, amigo e compadre, fonte de saberes diversos com quem compartilho algumas ideias sobre educação.

Às três professoras que participaram deste estudo, pela disponibilidade e confiança em compartilhar comigo momentos de suas histórias de vida. Foi maravilhoso descobrir que a minha história se entrelaça com a de vocês nas angústias, aflições, dores e alegrias de ser professora.

Às amigas de longa data, Fátima Pinheiro, Rosilda e Rute, pelo companheirismo no programa de formação contínua do SESC-CE. Vocês futuraram a minha passagem pelo mestrado. Aprendi muito com vocês!

Às minhas inesquecíveis e marcantes professoras, exemplos de estímulo e sapiência: Heloísa (alfabetização, 1º ano forte), Silvia (Literatura -1º ano pedagógico), D. Suzana Alves Dias (Didática – 2º pedagógico), Regina Elizabeth Matos Dourado (Curso de Pedagogia), Otília Damaris (Curso de especialização em Psicopedagogia), Ana Iorio, Bernadete Porto e Carmensita Passos (Mestrado).

Aos queridos amigos de profissão, professores e profissionais da escola pública municipal de Fortaleza, especialmente Rosa Regina, Dirce, Telma, Elineuda, Eri, Irene, Adriana, Auricélia, Aparecida, Iracema, Waléria, Adriana, Ivoneuma, Cícero, Lucinha, Dona Josefa, Shirley, Cláudia Carioca, Kelma, Marcilene, Denise, pelo apoio e torcida para a conclusão deste trabalho.

Às amigas Luiza Hermínia, Claudiana, Gustavo e Geny, pelo estímulo, admiração e carinho no início dessa jornada.

Às Companheiras dos cursos de formação de professores alfabetizadores, especialmente Amália Simonetti, Cílvia, Ana Clara e Regina, fontes de incentivo e alimento para o meu crescimento profissional.

À amiga Carla Shirley, fonte de doçura e reflexão nas discussões sobre as histórias de vida de professores alfabetizadores.

Aos amigos companheiros do mestrado, pelas trocas e aprendizado; que juntos, nas discussões de nossos projetos, compartilhamos alegrias, sofrimentos, perguntas, dúvidas, inquietações, representados por: Mirtiel, Charmênia, Ozélia, Inair, Edsom, Cícero, Rosilene, Euzimar, Ângela, Rosângela, Conceição, Elba...

A todos os meus alunos crianças e jovens alfabetizando com quem mais aprendi do que ensinei. Com vocês aprendi no ato o valor da docência.

Enfim, a todos os que foram e ainda são “fontes” na minha vida e que de uma forma ou de outra, contribuíram para a realização de um sonho e um desejo que se materializou na minha existência, meus sinceros agradecimentos, pois, como disse o poeta e filósofo Raul Seixas: “um sonho que se sonha só, é só um sonho, mas um sonho que se compartilha *juntos*, se torna realidade”... E acrescento – se torna também *realização!*

RESUMO

A presente pesquisa objetiva investigar a trajetória de formação docente narrada por três professoras alfabetizadoras dos anos iniciais (1º e 2º anos) do ensino fundamental em uma escola pública do Município de Fortaleza-Ceará-Brasil pretendendo compreender os processos de constituição profissional desses sujeitos. Como desdobramento deste estudo, reúnem-se como objetivos específicos: realizar um estudo histórico e teórico sobre a formação e sua influência na constituição e desenvolvimento do ser docente; investigar que saberes foram explicitados nas narrativas das professoras investigadas e identificar como mobilizavam esses saberes para refletirem sobre o ofício de sua profissão. A metodologia utilizada foi o estudo de caso, abordagem qualitativa, numa perspectiva crítico-dialética. Os procedimentos metodológicos utilizados foram entrevistas semiestruturadas, narrativas orais de vida e formação, roteiros para coleta de dados e informações sobre o campo e os sujeitos da pesquisa, consulta de documentos oficiais e bibliográfica. A pesquisa foi desenvolvida entre o período de junho de 2012 e fevereiro de 2013. O quadro teórico e metodológico privilegiou categorias de estudos sobre a formação docente em Nóvoa, Garcia, Imbernon, Pimenta e Ghedin, Correia e Matos, Therrien, Tardif, Lima, Veiga e D'Ávila, dentre outros; sobre narrativas de formação (auto) biográficas recorreu-se estudos de Araújo, Cunha, Josso, Sousa e Fornari, Santos, Olinda, Catani e Vicenti e sobre professor alfabetizador buscamos fundamentação nos estudos e pesquisas de Soares, Garcia, Weisz, Kramer, Ferreiro, Cardoso e Teberosky. Os resultados desta investigação evidenciaram que os percursos profissionais das professoras alfabetizadoras são tecidos num movimento que engloba a pessoa, suas interações e experiências. O aprender da profissão é, pois, como visto nas narrativas, um *contínuum* que se faz permanentemente com suporte no envolvimento pessoal e profissional do professor, onde edifica saberes múltiplos, seja para resolver os problemas do cotidiano de sua prática pedagógica, seja para transformá-la, tendo a escola como campo de crescimento e formação. A pesquisa também evidenciou que, ao rever (auto) biograficamente a experiência passada, a situação presente e as perspectivas futuras, as professoras reescrevem suas histórias de vida e formação, dando-lhes outro sentido e ressignificação.

Palavras-chave: Professora alfabetizadora. Narrativas de Formação. Formação Docente.

ABSTRACT

Present research it aimed to investigate the path of educational formation narrated by three literacy teachers of the initial years (1st and 2nd years) of the basic teaching in a public school of the municipal district of Fortaleza-Ceará-Brazil, to comprehend the process of professional constitution these subjects. As unfolding this research, meet as specific objectives: to realize the historical and theoretical study over the formation and their influence in the constitution and development to be teaching; to investigate which knowledge was showed in their professional narratives and to identify how they mobilized this knowledge for us to contemplate on the occupation of their profession. The used methodology was the case study, qualitative approach in a perspective critical-dialectical. The used methodological procedures were glimpsed semi structured, narratives life orals and formation, routes for collection of data and information on the field and the subject of the research, official and bibliographical consultation of documents. The research was developed among the period of June from 2012 and February of 2013. The theoretical and methodological picture privileged categories of studies about the educational formation in Nóvoa, Garcia, Imbernon, Pimenta and Ghedin, Correia and Matos, Therrien, Tardif, Lima, Veiga and of D'Ávila among others; on formation autobiographical narratives resort was ourselves of Araújo's studies, Cunha, Josso, Sousa and Fornari, Santos, Olinda, Catani and Vicenti and on literacy teacher looked for reasons in the studies and researches of Soares, Garcia, Weisz, Kramer, Ferreiro, Cardoso and Teberosky. The results of that investigation evidenced that the professional courses of the literacy teachers are woven in a movement that includes the person, your interactions and experiences. Learning of the profession is, therefore, as seen in the narratives, a *continuous* that is built permanently starting from the teacher's personal and professional involvement, where it builds multiple knowledge, to solve the problems of its daily pedagogic practices, to transform it, having the school as growth field and formation. The research also evidenced that when reviewing autobiographically the last experience, the present situation and the future perspectives, the teachers redraft their life histories and formation, giving them other sense and ressignification.

Keywords: Literacy teacher. Formation Narratives. Educational Formation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Os saberes docentes	56
Quadro 2 – Turmas de alunos por turnos	71
Quadro 3 – Os sujeitos da pesquisa	79

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APRECE	Associação dos Prefeitos do Ceará
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e escrita
CEEL	Centro de Estudos em Educação e Linguagem
CEFAM	Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CNE	Conselho Nacional de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais do Magistério
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GRUPALFA	Grupo de Pesquisa de Alfabetização
IEC	Instituto de Educação do Ceará
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas
ISE	Instituto Superior de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PMF	Prefeitura Municipal de Fortaleza
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PRO-LETRAMENTO	Programa das Séries Iniciais do Ensino Fundamental
RBEP	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
RFP	Referenciais para Formação de Professores
REFFSA	Rede Ferroviária Federal
SEAD	Secretaria de Educação a Distância
SEDUC	Secretaria de Educação Básica do Ceará
SER	Secretaria Executiva Regional

SESC	Serviço Social do Comércio
SME	Secretaria de Educação do Município
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNESCO	Organizações das Nações Unidas Para a Educação, Ciência e Cultura
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNICEF	Fundo das Nações Unidas Para a Infância
UNIFOR	Universidade de Fortaleza
URCA	Universidade Regional do Cariri
UVA	Universidade do Vale do Acaraú

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	SER DOCENTE: FORMAÇÃO, IDENTIDADE, SABERES	18
2.1	Reverendo os passos da formação docente no Brasil	19
2.2	Tendências históricas e teóricas presentes na formação do professor alfabetizador	22
2.3	O professor alfabetizador no centro das discussões	29
2.4	O Contexto de mudanças da profissão docente	37
2.5	A conquista da identidade docente	41
2.6	A concepção do professor como profissional reflexivo	45
2.7	A formação do profissional intelectual crítico transformador	49
2.8	Os saberes da docência como elementos constitutivos da formação	51
3	PERCURSO METODOLÓGICO	56
3.1	O método de estudo e o campo de investigação	59
3.2	Técnicas usadas na pesquisa	61
<i>3.2.1</i>	<i>Estudo exploratório do campo de pesquisa:os contatos iniciais</i>	61
<i>3.2.2</i>	<i>Registros narrativos das formações</i>	62
<i>3.2.3</i>	<i>Entrevistas com os sujeitos da pesquisa</i>	64
<i>3.2.4</i>	<i>Análise documental</i>	67
<i>3.2.5</i>	<i>Diário de campo, gravações, registros escritos</i>	68
3.3	A escola campo da investigação	69
3.4	Os sujeitos envolvidos na pesquisa	71
<i>3.4.1</i>	<i>A professora do 1º ano: Tânia</i>	72
<i>3.4.2</i>	<i>A professora do 2º A: Lia</i>	73
<i>3.4.3</i>	<i>A professora do 2º B: Ana</i>	75
4	PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: O QUE REVELAM SUAS NARRATIVAS DE PERCURSOS DA FORMAÇÃO DOCENTE	78
4.1	A identidade docente e o significado social na escolha da profissão	81
4.2	A formação inicial: o aprendizado da profissão	84
4.3	O início na profissão docente: constituir-se professora alfabetizadora	89
4.4	A formação continuada como desenvolvimento profissional docente	93
5	CONCLUSÃO	104
	REFERÊNCIAS	111

APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO PARA A PESQUISA 118
APÊNDICE B – REGISTRO DAS NARRATIVAS DE FORMAÇÃO 119
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTAS PARA A PESQUISA 120

1 INTRODUÇÃO

“Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade” (FREIRE, 1998, p.58).

O debate sobre a formação de professores na realidade brasileira, não é uma temática recente, haja vista que, dos anos 1980 até os nossos dias, ela se torna cada vez mais uma das questões centrais do campo educacional.

Silva (2005) lembra que isso significa a formação de professores no Brasil como possuidora de uma trajetória histórica, marcada por diferentes tendências, que não se constituíram a priori, mas emergem das diferentes concepções de educação e sociedade presentes no cenário brasileiro.

Dessa forma, ao longo da história da educação, a formação de professores é marcada por diferentes nomenclaturas (reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, entre outras), que traz em si princípios e modelos, materializados nas práticas formativas, inclusive na dos professores alfabetizadores, público-alvo de nosso estudo.

As pesquisas e estudos realizados no campo educacional mostram que o exercício da profissão docente possui natureza bastante complexa, situada, interativa, singular e multidimensional. Lida com processos de formação dos seres humanos. Faz sentido, então, Alarcão (2007, p. 19) assegurar que [...] “os professores são profissionais do humano”.

É preciso, portanto, compreender a formação dos professores numa nova perspectiva que englobe seus processos de vida, trabalho e desenvolvimento profissional permanente.

O interesse da pesquisa pelo estudo intitulado **“Tornar-se Alfabetizadora: um olhar reflexivo sobre as narrativas de formação docente”** está ancorado nessa perspectiva, no sentido de olhar a formação dessas educadoras entrelaçadas as suas histórias de vida e trabalho permanentemente em elaboração.

Buscar compreender o fenômeno da formação docente, notadamente a dos professores alfabetizadores, presente na realidade social com a qual deparo¹ cotidianamente, foi algo que mobilizou meu interesse por esse estudo.

¹ Será utilizado a 1ª pessoa do singular sempre que o texto se referir aos relatos, experiências e vivências pessoais da pesquisadora.

Tenho vivido desde a infância um forte envolvimento com o *habitus*,² o ofício de professora. Quando criança, minha mãe profetizara que eu seria professora, pois ela dizia que eu gostava muito de brincar de escola. E isso mais tarde se concretizou. Embora no início tenha resistido, com receio de que ela escolhesse uma profissão para mim, cedi, ao ouvi-la argumentar que professor era uma profissão que a pessoa não ficava sem trabalhar.

Recordo-me de que foi marcante e singular a influência da minha mãe – na época professora leiga, alfabetizadora – na escolha da minha profissão. Ela logo me iniciou neste ofício, ao me levar para ajudá-la na sua sala de aula com a alfabetização de seus alunos em uma escola municipal de Fortaleza no projeto do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) na década de 1980.

Lembro-me de gostar dessa experiência em ajudar àqueles alunos (jovens e adultos) a iniciarem o aprendizado das primeiras letras. Mesmo não tendo ainda formação, me sentia uma pessoa importante para eles, que me respeitavam como se eu fosse mesmo uma professora já formada.

Era notório o orgulho da minha mãe em dizer para seus alunos que sua filha ía estudar para ser professora. O gosto que ela nutria pela profissão era um sentimento positivo que me seduzia e transmitia confiança, e, apesar do pouco que recebia (bolsa paga pelo governo), não demonstrava insatisfação na tarefa que desempenhava, pelo contrário, sentia o seu grau de satisfação e mais tarde a incentivei a cursar o ensino normal para obter legalmente sua certificação. Por via do ensino semipresencial (promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará), passei a ajudá-la nos módulos que trazia para estudar em casa. Em novembro de 1988, ela, enfim, recebe seu diploma de professora do ensino de primeiro grau, com direito a lecionar de 1ª à 4ª série do 1º grau.³

Depois de todo esse contato inicial e informal com o *campo*,⁴ fui então fazer o magistério (modalidade normal), no Instituto de Educação do Ceará (IEC), de 1981 a 1983. Em 1984, cursei estudos adicionais em educação pré-escolar também no IEC e, no ano seguinte, entrei no curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Ceará (UECE), concluindo em 1988.

² Conceito de Pierre Bourdieu, Sociólogo francês que se refere a uma espécie de matriz cultural (símbolos, crenças, valores, etc) que influenciam escolhas, gostos, atitudes por parte dos sujeitos (SILVA, 2008, p. 95).

³ Nomenclatura utilizada pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) Nº 5.692/71, vigente até 1996, sendo substituída pela LDB nº 9.394/96 – equivalente ao 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I.

⁴ Outro conceito de Bourdieu que se refere ao espaço social onde orbitam os sujeitos atraídos por interesses comuns. Possui lógica própria de funcionamento e de estratificação e princípios que regulam as relações e os agentes sociais (SILVA, 2008, p. 96).

Minha primeira experiência profissional em 1984, oficialmente como professora, logo após concluído o curso normal, foi traumática, pois a diretora da escola vigiava rigidamente a minha sala, o que provocava um clima pesado e um sentimento de insegurança. Logo mudei de escola e fui trabalhar noutra com uma proposta construtivista de ensino, que fomentava reflexões e estudos sobre a prática pedagógica. Dois anos depois, porém, esta escola fechou por dificuldades financeiras, porém o grupo de professores e a coordenação migraram para uma nova escola que estava abrindo com a mesma proposta que vínhamos trabalhando. Nela permaneci durante oito anos (1986 a 1994), atuando seis na função de professora dos segmentos da educação infantil e ensino fundamental e dois anos como coordenadora pedagógica.

Nosso trabalho nessa escola (Espaço Vida) era um verdadeiro laboratório de aplicação da teoria e prática socioconstrutivista. Ao formar, nos formávamos. E foi muito doloroso partir para novas experiências, alçar novos voos profissionais. O mais difícil foi a separação daquele ambiente que tinha se tornado tão agradável e familiar. Tudo o que vivi naquela escola foi uma experiência muito rica para o meu crescimento pessoal e profissional.

Em 1995, o novo desafio a enfrentar foi atuar como supervisora nas escolas de educação infantil do Serviço Social do Comércio (SESC-CE),⁵ na Capital e nos centros dos interiores (Sobral, Iguatu, Crato e Juazeiro do Norte). Foi um período bem difícil de enfrentar, pois precisava conciliar a vida doméstica, já com dois filhos pequenos e as atividades profissionais, viagem aos municípios, lecionando também à noite em uma escola da Prefeitura de Fortaleza numa turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Lembrando uma frase de Fernando Pessoa que diz “tudo vale a pena se a alma não é pequena”, apesar do sacrifício, hoje ao relembrar desta experiência, sinto que valeu a pena! Foi importante e enriquecedora.

O SESC investia muito nas formações de seus profissionais, e, por atuar em outras frentes além da educação, como cultura, esporte, lazer e assistência, lá vivi e ampliei o campo da minha atuação pedagógica, colaborando com outros profissionais e outras atividades educativas.

Meu olhar, então, se ampliou para além dos muros da escola, o que mostra a importância que a formação multicultural tem na vida pessoal e profissional do ser humano, e especialmente na do professor, que tem por missão a formar o humano.

⁵ Instituição mantida pelos empresários do comércio.

Relembrando as observações realizadas ao trabalho dos professores do ensino fundamental por meio do meu acompanhamento técnico-pedagógico, como supervisora escolar na Rede Municipal de Educação de Fortaleza (e formadora de programas de formação de professores, em cursos e oficinas ligadas à alfabetização em que atuo desde 2005, quando ministrei e coordenei cursos do programa de formação do SESC e, também, das práticas de ensino ligadas aos processos de alfabetização que vivenciei no início de minha carreira profissional, e as que ainda tenho observado nas salas de aulas da educação básica), percebia a dificuldade dos professores em desenvolver um ensino mais satisfatório, que garantisse às crianças o domínio e o acesso à cultura letrada. Isso era uma questão que me inquietava bastante.

Como professora alfabetizadora, vivi o desafio de aprender, descobrir “como fazer” para ajudar um sujeito a aprender a ler e escrever. Refletindo sobre os saberes da prática, aquilo que ia descobrindo empiricamente com os alunos no cotidiano da sala de aula, e a busca pelas respostas para as contingências que lá surgiam, e que me deixavam inquieta, muitas vezes sem saber como fazer ou agir, sentia que as concepções e metodologias de ensino adquiridas na formação inicial (curso normal e o de Pedagogia) não eram suficientes para dar conta do meu ofício de professora.

Então buscava, por iniciativa própria, cursos, seminários, “treinamentos”, especializações que ampliassem meus conhecimentos na área de alfabetização e que eu pudesse melhorar a minha atuação pedagógica com as crianças e também com os adultos na EJA.

Enfim, foi pela razão de me defrontar continuamente na minha história de vida profissional (como professora, supervisora /coordenadora e formadora) com as questões ligadas à problemática da alfabetização e da formação de professores e que atualmente ainda é uma questão recorrente em nosso País, que surgiu o meu interesse em realizar esta pesquisa, cujo foco teórico e metodológico centrou-se no estudo sobre as narrativas de formação das professoras alfabetizadoras⁶, sujeitos-alvo desta investigação.

Partindo da concepção de que toda prática tem sempre uma teoria que a orienta, teoria que, por sua vez, precisa se voltar à prática, é reflexão dinâmica do fazer cotidiano, e que o trabalho com narrativas pode ser uma importante estratégia metodológica na explicitação de experiências vividas no seio da profissão docente, a pesquisa, valendo-se desses recursos, pretendeu investigar as seguintes questões: o que narram as professoras

⁶ Optamos por manter a expressão no feminino quando se referir especificamente aos sujeitos investigados nessa pesquisa, de modo a ter coerência também com o título escolhido.

alfabetizadoras sobre sua formação docente? Que saberes teóricos/práticos elas edificam ao longo de sua formação profissional? As formações inicial, contínua e ou em serviço contribuem para reflexão do ofício desses sujeitos?

Assim, investigar a formação docente, descobrindo com ela que saberes possibilitavam as professoras alfabetizadoras refletirem sobre suas atividades de ensino constituiu-se um importante desafio para a realização desta pesquisa cujos objetivos serão descritos a seguir:

a) Geral: investigar a trajetória de formação docente, narrada por professoras alfabetizadoras nos anos iniciais (1º e 2º anos) do ensino fundamental, em uma escola pública do Município de Fortaleza, pretendendo compreender os processos de constituição profissional desses sujeitos.

b) Específicos:

- Realizar um estudo histórico e teórico sobre a formação docente (inicial e contínua) e sua influência na constituição e desenvolvimento do ser docente.
- Investigar que saberes são explicitados nas narrativas das professoras alfabetizadoras sobre sua formação docente.
- Identificar como as professoras mobilizam os seus saberes para refletirem sobre a prática pedagógica.

Os procedimentos metodológicos desta pesquisa orientaram-se por uma abordagem qualitativa, buscando compreender a formação docente sob a óptica das professoras alfabetizadoras. Optamos como método de investigação pelo estudo de caso, que, segundo Bogdan e Biklen (1994), consiste numa observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, primando pela singularidade de conhecer com profundidade uma realidade particular. No nosso caso, em associação a esse método escolhido, utilizamos como principais instrumentos de trabalho os registros orais sobre as narrativas de formação de professoras alfabetizadoras, entrevistas, roteiro que orientou a coleta de dados e informações sobre o *locus* da pesquisa e os sujeitos e a análise documental, a serem descritos no capítulo referente ao percurso metodológico.

Tivemos como público-alvo da pesquisa três professoras do ensino fundamental, sendo uma do 1º ano e duas do 2º ano de uma escola da rede municipal de Fortaleza, vinculada à Secretaria Executiva Regional III⁷ (SER III), localizada no bairro Jockey Clube,

⁷ Do ponto de vista administrativo, Fortaleza está atualmente dividida em seis unidades executivas.

escolhida após alguns estudos exploratórios a serem detalhados no capítulo referente à metodologia.

Após essa introdução, mostraremos como os demais capítulos estão constituídos. O capítulo dois traz uma breve releitura do contexto histórico e teórico presente no cenário da formação docente no Brasil, detendo-se mais especificamente na formação do professor alfabetizador, buscando maior entendimento de suas problemáticas. Também nesse capítulo, revisitamos a literatura educacional que traz ideias e concepções em torno do que conhecemos como *professor reflexivo, identidade e saberes docentes*, que começaram a marcar forte presença nas atuais políticas voltadas para a formação de professores.

O capítulo 03 descreve a abordagem e o percurso metodológico que orientaram os passos da pesquisa realizada, método e instrumentos utilizados para coleta dos achados, e ainda os critérios de escolha e caracterização do *campus* e dos sujeitos envolvidos.

O capítulo 04 trata da análise dos achados da pesquisa de campo, coletados por meio de entrevistas realizadas com os sujeitos investigados.

Por fim, na Conclusão, expressamos as evidências manifestadas no estudo realizado.

O estudo privilegia, ainda, as referências e os apêndices.

2 SER DOCENTE: FORMAÇÃO, IDENTIDADE, SABERES

“Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento.”
(FREIRE, 2001, p.11).

O presente capítulo tem como objetivo trazer elementos que marcaram significativamente o contexto histórico e teórico do quadro de formação docente no nosso País. As reformulações implementadas ao longo da história da educação brasileira nos cursos de formação, tanto no de Pedagogia e demais licenciaturas, como também nos cursos ministrados nas escolas normais no Brasil, pretendiam atender as necessidades e interesses sociais e políticos prementes de cada período.

O desenvolvimento da sociedade depende tanto da formação e da evolução dos indivíduos que a formam, quanto estes também não podem se desenvolver fora das relações sociais aí existentes.

Com efeito, o ato educativo possui papel de fundamental importância, e, segundo Libâneo (1998), exprime duas características básicas: primeiramente, por ser uma atividade humana “intencional”, e a segunda, por ser a educação uma relação de influência entre as pessoas, há sempre uma intervenção voltada para fins desejáveis do processo de formação, conforme opções quanto à concepção de homem e de sociedade que se queira formar.

No segundo caso, a educação é um fenômeno social, ou melhor, uma prática social que só pode ser compreendida no quadro de funcionamento geral da sociedade da qual faz parte. Isto quer dizer que as práticas educativas não se dão de forma isolada das relações sociais que caracterizam a estrutura econômica e política de uma sociedade, estando subordinada a interesses sociais, econômicos, políticos e ideológicos de grupos e classes sociais (LIBÂNEO, 1998).

Sendo assim, conhecer o contexto histórico que influenciou o percurso da formação dos educadores no Brasil, mais especificamente a dos professores alfabetizadores, contribui para que possamos perceber os interesses que estiveram envolvidos nessa trama e que contribuíram para os caminhos ou (des)caminhos dessa problemática ao longo dos anos.

Também na sequência, discutiremos as concepções sobre a formação de professores presentes na literatura educacional, notadamente no que diz respeito à identidade docente, professor reflexivo e saberes da docência representada pelos estudos e pesquisas de autores como Shön (1997), Nóvoa (1997), Contreras (2012), Giroux e McLaren (1997), Imbernón (2009), Alarcão (2010), Pimenta (2009; 2010), Therrien (2002), Tardif (2011), no

sentido de compreender as implicações que tais estudos trazem para o campo das políticas de formação dos professores e sua consequente repercussão no desenvolvimento profissional docente no cenário atual.

2.1 Revendo os passos da formação docente no Brasil

A educação exerce papel relevante no contexto político, econômico e social de um país, entendendo que a sua expansão, a qualificação de seus processos e a formação de seus profissionais são essenciais para fomentar o crescimento e reduzir as desigualdades. Não queremos com isso afirmar que a educação seja a redentora de todos os males, mas, como nos lembra o educador brasileiro Paulo Freire, em uma de suas sábias assertivas, sem a educação não haverá também a transformação social que queremos (FREIRE, 2001).

É importante também compreendermos como se configurou a formação docente ao longo da nossa história. Nesse sentido, traremos a seguir alguns recortes importantes sobre o assunto.

No Brasil, o curso de Pedagogia foi criado a partir da necessidade de preparar docentes para a escola secundária. Scheibe e Aguiar (1999) relatam que o curso surgiu junto às licenciaturas, instituídas ao ser organizada a antiga Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, pelo Decreto-lei nº 1190, de 1939. Essa faculdade visava à dupla função de formar bacharéis e licenciados para diversas áreas, entre elas, a pedagógica, seguindo a fórmula conhecida como “3+1”, em que as disciplinas de natureza pedagógica, cuja duração prevista era de um ano, estavam justapostas às disciplinas de conteúdo, com duração de três anos.

Formava-se, então, o bacharel nos primeiros três anos do curso e, posteriormente, após concluído o curso de didática, era conferido o curso de licenciado no grupo de disciplinas que compunham o curso de bacharelado.

No segundo momento, em que vigorava a Lei nº 5.540/68 – mais conhecida como “Reforma Universitária”, é abolida a distinção entre bacharelado e licenciatura e são criadas as “habilitações”. A concepção dicotômica presente no antigo modelo permaneceu, assumindo apenas uma feição diversa: o curso foi dividido em dois blocos distintos e autônomos, em que, de um lado estavam às disciplinas dos chamados fundamentos da educação e, de outro, as disciplinas das habilitações específicas.

O curso de Pedagogia passou então a ser predominantemente formador dos denominados “especialistas” em educação (supervisor escolar, orientador educacional,

administrador escolar, inspetor escolar, etc), continuando a ofertar, então na forma de habilitação, a licenciatura “Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais”, com possibilidade ainda de uma formação alternativa para a docência nos primeiros anos do ensino fundamental. Nos dois momentos, a atuação docente se resume ao domínio dos conteúdos das disciplinas e à técnica para transmití-los.

No contexto descrito, a formação inicial era tida como capaz de dar conta da formação dos profissionais da educação.

O terceiro momento inicia-se nos anos 1980, com amplos debates sobre a necessidade de uma base comum nacional, discutida pela primeira vez no Encontro Nacional para a “Reformulação dos cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação,” realizado em 1983, em Belo Horizonte, justo no momento em que as forças sociais empenhadas na luta pela redemocratização do País estavam se organizando em todos os campos, inclusive no terreno da educação.

No encontro de Belo Horizonte, foi firmado o princípio, que perdura atualmente nos cursos de Pedagogia, de que a *docência* constitui a base da identidade profissional de todo educador. Tal princípio chegava acompanhado de novas mudanças, principalmente referentes ao papel da escola e à concepção de conhecimento escolar, de profissão docente e de formação de professores.

O contexto social que caracterizou o surgimento da Lei de Diretrizes e Bases (LDB n° 9.394/96) inseria também a substituição na formação docente, a concepção de conhecimento científico imutável e erudito pela visão de ser humano como responsável pela elaboração do conhecimento em interação com o ambiente, passando então o profissional docente a ter novas exigências no desempenho de seu ofício.

É válido ressaltar as contribuições da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) (2001), na constituição do documento das diretrizes nacionais para a formação dos profissionais da educação em 2000, na qual advoga a formação de profissionais capazes de influir nas definições e implantação de políticas, de atuar em todas as instâncias do sistema educacional e de assegurar as condições pedagógicas necessárias à aprendizagem do aluno.

A formação de professores se distingue de qualquer outro tipo de formação por tratar da qualificação e desenvolvimento de um profissional que tem como finalidade concreta a formação de pessoas, assunto esse que consideramos de grande relevância para nosso estudo.

Os Referenciais para a Formação de Professores (RFP), elaborados pelo Ministério de Educação (MEC), frisam que a formação de professores destaca-se como um tema crucial e, sem dúvida, uma das mais importantes dentre as políticas públicas para a educação, pois os desafios colocados à escola exigem do trabalho educativo outro patamar profissional, muito superior ao hoje existente. Além de uma formação inicial consistente, é preciso proporcionar aos professores oportunidades de formação continuada: promover seu desenvolvimento profissional⁸ é também intervir em suas reais condições de trabalho, o que inclui também piso salarial, dentre outros aspectos.

Veiga (2009), na discussão que desenvolve sobre a formação do professor como “agente social”, defende uma política global que contempla desde a formação inicial e continuada até as condições de trabalho, salário, carreira e organização da categoria.

A formação de professores, entendida na dimensão social, deve ser tratada como direito, superando o momento das iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio, e como responsabilidade da política pública (VEIGA, 2009). Como anota Leitão de Mello (1999, p. 26 *apud* VEIGA, 2009, p. 26), formação

[...] é um processo inicial e continuado, que deve dar respostas aos desafios do cotidiano escolar, da contemporaneidade e do avanço tecnológico. O professor é um dos profissionais que mais necessidade têm de se manter atualizado, aliando à tarefa de ensinar a tarefa de estudar. Transformar essa necessidade em direito fundamental para o alcance de sua valorização profissional e desempenho em patamares de competência exigidos pela própria função social.

Como vimos, a formação inicial, apesar de importante, não é suficiente para formar o docente e, pelo papel de agente social que ocupa, o professor precisa estar em constante formação, consistindo isso numa ação contínua que tem início e nunca tem fim.

Paulo Freire (1998, p. 55) nos lembra que

[...] ensinar exige consciência do inacabamento [...] Minha franquia ante os outros e o mundo mesmo é a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento. [...] Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente.

Então, saber-se inacabado é também saber-se em constante aprendizagem, é saber-se “aprendente”. E, nesse movimento, o autor citado destaca que “Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens

⁸ A perspectiva de desenvolvimento profissional permanente inclui formação inicial e continuada de forma articulada. A formação inicial corresponde ao período de aprendizado dos futuros professores nas escolas e instituições de ensino e a formação continuada refere-se a formação de professores já em exercício em programas promovidos dentro e fora das escolas, considerando diferentes modalidades (presenciais ou à distância) (BRASIL, 2002, p. 19).

descobriram que era possível ensinar – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar” (FREIRE, 1998, p. 26).

Sendo assim, podemos dizer que ensinar e aprender são faces constituintes da tarefa do professor. O pensamento do escritor mineiro Guimarães Rosa expressa bem nossa reflexão quando assinala que “Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende.”⁹

Na LDB 9.394/96, o artigo 61 refere-se aos fundamentos quanto à formação dos profissionais da educação, dando destaque: a) à associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; b) ao aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. Observamos que a lei dá importância à relação teoria/prática, o que favorece a reflexão e compreensão das ações pedagógicas, desvelando que concepções estão por trás de determinada prática dos professores. Além disso, incorpora a ideia da capacitação em serviço, o que nos parece uma preocupação com a qualidade de melhoria do ensino. No segundo item valoriza as experiências que os professores já possuem.

Podemos observar alguns avanços da lei sobre os fundamentos relacionados com a formação dos profissionais da educação em nosso País. A seguir, traremos um panorama sobre as tendências históricas e teóricas que influenciaram a constituição inicial da educação brasileira e, mais especificamente, a formação dos professores alfabetizadores, público-alvo de nosso estudo.

2.2 Tendências históricas e teóricas presentes na formação do professor alfabetizador

No estudo histórico realizado por Coutinho (2012), sobre a formação do professor alfabetizador no Brasil, essa autora relata que, no período do Brasil-colônia, não havia preocupação específica com a formação do professor alfabetizador, professor primário ou de primeiras letras, assim chamado na época.

O “mestre-escola” era a figura que havia nesse período, representado por qualquer um que dominasse a leitura, a escritura e o cálculo. Atendia em domicílios diversos, ora em propriedades rurais ou na região urbana do lugar.

⁹ Frase de Guimarães Rosa extraída do site: www.pensador.uol.com.br.

Consoante Saviani (2010) informa, o Alvará de 28 de junho de 1759, decretado pelo Marquês de Pombal,¹⁰ determinava o fechamento dos colégios jesuítas no Brasil e introduzia as aulas régias,¹¹ a serem mantidas pela Coroa Portuguesa.

O Alvará ateve-se à reforma dos “estudos menores” que correspondiam ao ensino primário e secundário. O ensino primário correspondia às aulas régias, ou seja, o ensino de primeiras letras e o secundário ao ensino das chamadas humanidades (Gramática latina, Grego, Teologia, Filosofia e Retórica).

Conforme nos relata Saviani (2010), no Brasil, o primeiro concurso para admissão de professores régios foi realizado no Recife em 20 de março de 1760. Em 07 de maio do mesmo ano, para professores régios em Gramática latina, no Rio de Janeiro, porém tais nomeações demoravam a acontecer.

Pombal encontrou dificuldades para organizar o ensino no Brasil e os principais motivos do fracasso da reforma dos *estudos menores* foram: a insuficiência de professores régios, a falta de aulas de Retórica, a falta de livros didáticos, escassez de verbas para aplicar na reforma, os baixos salários dos professores e o atraso nos pagamentos.

Enquanto na educação colonial o objetivo dos Jesuítas era catequizar, o da era pombalina era o de criar a escola útil para atender os fins do Estado, cujo interesse maior era investir apenas nos cursos técnicos (secundário) e no ensino superior (ensino dos estudos maiores).

A segunda fase da reforma pombalina inicia-se em agosto de 1772, tendo como alvo principal *os estudos maiores*, isto é, o ensino de nível superior. Por isso o principal elemento dessa nova fase foi a reforma da Universidade de Coimbra. Com a reforma, foram acrescentadas as faculdades de Filosofia e Matemática, junto às quatro já existentes: Teologia, Cânones, Direito e Medicina. Assim, o ensino livresco expresso nos comentários dos tratados antigos e escolásticos foi substituído pelo método experimental, com instalação de laboratórios de Física e Química, associados a instrumentos científicos para demonstração prática.

A parte dos *estudos menores* referente às primeiras letras foi objeto de lei de 6 de novembro de 1772. Para garantir a manutenção das aulas régias, e todas as necessidades

¹⁰Sebastião José de Carvalho e Melo era ministro no governo de Dom José I e recebeu o título de Marquês de Pombal em 1769.

¹¹As aulas régias eram sinônimo de escolas que, por sua vez, se identificavam com determinada cadeira, funcionando, em regra, na casa dos próprios professores. Daí as expressões “aulas de primeiras letras” (latim, grego, etc). Eram aulas avulsas; os alunos podiam frequentar umas ou outras indiferentemente, pois eram isoladas, sem articulação entre si.

financeiras da instrução pública, inclusive o pagamento dos salários dos professores, é criado o *subsídio literário*, espécie de imposto cobrado ao povo.

Em 25 de março de 1824, a primeira constituição do Brasil-Império se limita a definir no inciso 32 do último artigo (179) do último título (VIII), que “[...] a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos.” A isso se reduziu, constitucionalmente, a necessidade de uma legislação especial sobre instrução pública proclamada por Dom Pedro no discurso que inaugurou os trabalhos da Assembléia Constituinte (SAVIANI, 2010, p. 123).

A câmara dos deputados aprova três anos depois a Lei de 15 de outubro de 1827, determinando a criação de “Escolas de Primeiras Letras” oficializando o método mútuo, também chamado de monitorial ou lancasteriano.¹² O mestre ficava sentado numa cadeira alta, supervisionando toda a escola, em especial os monitores. A maior habilidade exigida e a ser desenvolvida no plano pedagógico era a memória e não a fluência verbal. Observamos nesse período uma forte tendência do ensino tradicional na educação e na formação dos professores, com ênfase na memorização dos conteúdos a serem transmitidos aos alunos.

O conteúdo curricular da escola primária era composto por Leitura, Escrita, Gramática da língua nacional, as quatro operações de Aritmética, noções de Geometria, ficando de fora as noções elementares de Ciências Naturais e da Sociedade (História e Geografia). Nesse currículo, incluíam-se também, os princípios da moral cristã e da doutrina da religião católica no currículo proposto.

Em 1834, por força do Ato Adicional à constituição do Império, o Governo central desobriga-se de cuidar das escolas primárias e secundárias transferindo essa incumbência para os governos provinciais que, por sua vez, enfrentaram dificuldades em ter pessoal habilitado para formar os seus professores.

Saviani (2008) informa que, em 1835, é criado em Niterói, Província do Rio de Janeiro a primeira escola normal do país, seguida por: Bahia, 1836; Mato Grosso, 1842; São Paulo, 1846; Piauí, 1864; Rio Grande do Sul, 1869; Paraná e Sergipe, 1870; Espírito Santo e Rio Grande do Norte, 1873; Paraíba, 1879; Rio de Janeiro (DF) e Santa Catarina, 1880; Goiás, 1884; Ceará, 1885; Maranhão, 1890; no entanto, essas escolas tiveram existência intermitente, sendo fechadas e reabertas periodicamente.

¹²Difundido pelos ingleses Andrew Bell, pastor da igreja Anglicana, e Joseph Lancaster, da seita dos Quakers, esse método baseava-se no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino das classes numerosas (SAVIANI, 2010, p. 128).

De acordo com Saviani (2010), a Reforma Couto Ferraz,¹³ pelo Decreto nº 1.331 de 17 de fevereiro de 1854, aprovou o *Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário no Rio de Janeiro*. Com esse regulamento, previa-se na organização dos estudos:

- a) uma escola primária dividida em duas classes: a primeira com escolas de instrução elementar (escolas de primeiro grau); a segunda com instrução primária superior ministradas nas escolas de segundo grau;
- b) uma instrução secundária ministrada no Colégio Pedro II, com a duração de sete anos, e nas aulas públicas avulsas, consagrando, portanto, a coexistência dos dois modelos então em vigor;
- c) Os alunos seriam agrupados em turmas, adotando-se, portanto, a seriação e o ensino simultâneo.

Saviani (2010, p.132) expõe que

A organização do ensino tinha por base um currículo elementar compreendendo a instrução moral e religiosa, a leitura e escrita, as noções essenciais de gramática, os princípios elementares de aritmética, o sistema de pesos e medidas do município, a serem desenvolvidos nas escolas primárias de primeiro grau.

Mostrando-se cético quanto à formação de professores pelas escolas normais, Couto Ferraz as considerava onerosas e insuficientes quanto à qualificação da formação que ministravam e insignificantes em relação ao número de alunos que nelas se formavam. Por isso, substitui no Rio de Janeiro as escolas normais pelos professores adjuntos, uma espécie de professor auxiliar tendo este prestado um concurso e que seria formado na prática, onde atuaria junto a um professor público em exercício. Assim buscou formar os novos professores, dispensando a instalação de escolas normais.

Outro aspecto trazido pelo regulamento de 1854 refere-se à obrigatoriedade do ensino, inclusive estipulando uma multa aos pais ou responsáveis por crianças de mais de sete anos que não estudassem, dobrando-se a multa em caso de reincidência, à vista de verificação feita a cada seis meses.

Também se observa nesse período uma prática de investimento na formação em serviço, embora num contexto desvinculado da formação inicial docente e com a extinção das escolas normais.

Em continuidade à Reforma Couto Ferraz, a *Reforma Leôncio de Carvalho*, instituída pelo Decreto nº 7.247 de 19 de abril de 1879, mantém a obrigatoriedade do ensino

¹³Assim ficou conhecida, por ser representada pelo ministro do Império, Luiz Pedreira do Couto Ferraz, do gabinete chefiado pelo Marquês do Paraná (Honório Hermeto Carneiro Leão) em 1853.

primário dos 7 aos 14 anos, a assistência do Estado aos alunos pobres, a organização da escola primária em dois graus com um currículo semelhante, serviço de inspeção do ensino, e inova, ao prever a criação de jardins de infância para as crianças de três a sete anos, caixa escolar, bibliotecas e museus escolares, subvenção ao ensino particular, equiparação de escolas normais particulares às oficiais e de escolas secundárias privadas ao Colégio Pedro II, criação de escolas profissionais, de bibliotecas populares e de bibliotecas e museus pedagógicos onde houvesse escola normal, regulamentação do ensino superior, abrangendo a associação de particulares para a fundação de cursos livres.

Adota como procedimento pedagógico o método intuitivo ou “lição de coisas” com o intuito de resolver o problema da ineficiência do ensino, diante da inadequação às exigências sociais decorrentes da Revolução Industrial entre o final do séc. XVIII e XIX.

Uma tendência teórica que ocupou centralidade no ideário pedagógico, no segundo Império e ao longo da primeira República, foi o *higienismo*, pregando o benéfico desenvolvimento físico e também moral do homem.

A educação nesse ideário era vista como “[...] um salutar remédio para curar as doenças da sociedade e da civilização.” (SAVIANI, 2010, p. 137). A disseminação das escolas seria, nessa lógica, um remédio capaz de curar a chaga do analfabetismo, espalhando a “luz da instrução” sobre as doenças da ignorância e da pobreza da população.

Com a Proclamação da República, em 1889, e o conseqüente advento do regime federativo, a instrução popular foi mantida sob a responsabilidade das antigas províncias, então transformadas em estados. Em 1890, Benjamin Constant, pelo decreto nº 981, de 08 de novembro, institui a reforma dos ensinos primário e secundário. E o Estado de São Paulo parte na frente com uma ampla reforma da instrução pública.

Saviani (2008, p. 4) esclarece que

A reforma foi marcada por dois vetores: enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores; e ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja marca característica foi a criação da Escola-Modelo anexa à escola Normal, na verdade a principal inovação da reforma. Assumindo os custos de sua instalação e centralizando o preparo dos novos professores nos exercícios práticos, os reformadores estavam assumindo o entendimento de que sem assegurar, de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática não se estaria, em sentido próprio, formando professores.

A reforma da escola normal da Capital se estendeu para as principais cidades do interior do Estado de São Paulo, tornando-se referência para outros estados do País que enviavam seus educadores para realizar estágios, constituindo-se assim um padrão nacional.

A reforma *Sampaio Dória* abriu um ciclo de reformas estaduais que marcou a década de 1920. Propunha-se encontrar uma fórmula contra o analfabetismo, pois mais da metade da população paulista entre sete e doze anos estava fora da escola e o orçamento do Estado não permitia a elevação substantiva dos gastos com educação.

Mencionada reforma alterou a instrução pública em vários aspectos, como a ampliação da rede de escolas, o aparelhamento técnico-administrativo; a melhoria das condições de funcionamento; a reformulação curricular; o início da profissionalização do magistério; a reorientação das práticas de ensino; e, mais para o final da década, a penetração do ideário escolanovista.¹⁴

Nas décadas de 1930-1940, com o advento dos Institutos de Educação, concebidos como espaços de cultivo da educação, de atividades de ensino e também de pesquisas, inaugura-se no País outra fase. Destacam-se a criação do Instituto de Educação do Distrito Federal, implantado em 1932, por Anísio Teixeira, e dirigido por Lourenço Filho; e o Instituto de Educação de São Paulo, em 1933, por Fernando de Azevedo – ambos, sob inspiração do ideário da Escola Nova.

Com o Decreto-lei nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946, conhecido como Lei Orgânica Nacional do Ensino Normal, o curso é dividido em dois ciclos: o primeiro correspondia ao ciclo ginásial (atuais séries terminais do ensino fundamental) do curso secundário com quatro anos de duração, formando regentes do ensino primário, e o segundo ciclo, com duração de três anos, correspondendo ao ciclo colegial (atual ensino médio) do curso secundário para formar os professores primários. Nota-se aqui a diferença da categoria regente para professor, conforme o grau de escolarização obtida.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, introduziu um Plano Nacional de Educação (PNE), no qual constituía fundos para o ensino primário, médio e superior.

No que se refere ao Fundo Nacional do Ensino Primário, Anísio Teixeira sugeriu que, combinando renda *per capita* dos estados com população em idade escolar, 70% dos recursos fossem calculados na razão inversa da *renda per capita* e 30% na razão direta da população em idade escolar. Para determinar as despesas com o ensino, propôs que os gastos com salário dos professores seriam da ordem de 70%, distribuindo-se o restante entre a administração (7%), recursos didáticos (13%) e prédio e equipamento (10%). Tomou os

¹⁴Movimento conhecido como Escola Ativa/Nova. Era representado pelos pensadores Dewey, Claparède, Decroly, Montessori e Freinet, pregavam a aprendizagem pela descoberta, com foco no interesse dos alunos (WEISZ, 2003, p. 30).

valores dos salários mínimos regionais como referência para estabelecer os custos com o magistério que, somado às demais despesas, lhe permitiriam determinar o custo do aluno-ano.

Tal procedimento viria mais tarde inspirar a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), sendo substituído em 2006 pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Os anos de 1960 e 1970 são marcados pelos movimentos de mobilização popular pela implementação e expansão das escolas primárias, e das campanhas de alfabetização de adultos para a erradicação do analfabetismo no País.

A tendência que influencia a educação nesse período é a de ser esta um instrumento de conscientização política, tendo como um dos principais representantes o educador Paulo Freire, que defendia uma metodologia de ensino pautada pelo diálogo crítico, libertando o homem da consciência ingênua.

Na seqüência, a Lei 5.692/71 modificou os ensinos primário e médio, alterando sua nomenclatura para primeiro e segundo graus. Nessa nova estrutura, desaparecem as escolas normais, sendo instituída a Habilitação Específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau, organizada em duas modalidades básicas: uma, com duração de três anos, habilitava o professor para o ensino de 1ª a 4ª série, e outra, com duração de quatro anos, habilitava para o magistério até a 6ª série.

O currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o Território nacional e para o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada, visando à formação especial. Observa-se que a formação de professores para o ensino primário reduziu-se a uma habilitação dispersa, configurando um quadro de precariedade.

Em 1982, o governo cria o projeto CEFAM (Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) com caráter de revitalização das escolas normais, que sofreu posteriormente, descontinuidade política.

Cabe destaque, na década de 1990, à releitura do lema “aprender a aprender”, oriundo das ideias pedagógicas escolanovistas que marcou presença no Relatório Jacques Delors - *Educação: um tesouro a descobrir* – publicado pela UNESCO em 1996. O relatório tinha como objetivo traçar linhas orientadoras da educação mundial para o novo século.

No Brasil, esse relatório foi publicado em 1998, tendo Paulo Renato Souza como ministro da Educação, que o utiliza como política do Ministério de Educação (MEC) para a

elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), servindo de referência para a elaboração dos currículos das escolas no País.

O viés escolanovista liga-se à necessidade de constante atualização exigida pela urgência de ampliar a esfera da empregabilidade. A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis.

Trata-se de capacitar as pessoas para adquirirem novas competências e novos saberes, pois as relações entre o conhecimento e o trabalho passam a exigir capacidade de iniciativa e inovações num processo de “educação permanente”.

O preceito da “qualidade total”, tendência do mundo empresarial utilizado para incremento do capitalismo no conceito mundial, é transplantado para a educação, onde aqueles que ensinam são tidos como prestadores de serviços, os que aprendem passam a ser os clientes e a educação como produto de qualidade variável.

Passa-se, então, a avaliar os alunos, as escolas, e os professores, com suporte nos resultados obtidos, condicionam-se a distribuição de verbas e a alocação dos recursos de acordo com os critérios de eficiência e produtividade. Essa tendência se manifestou sem dúvida na nova LDB.

A atual LDB, nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, traz como alternativa aos cursos de Pedagogia e licenciaturas, os institutos superiores de educação e as escolas normais superiores que emergem oferecendo formação aligeirada, barata e por meio de cursos de curta duração. Admite ainda, como formação mínima, o ensino normal para o magistério na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental.

Quanto à valorização dos profissionais de educação, o artigo 67, em consonância com o que reza a Constituição Federal de 1988, garante, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos.

2.3 O professor alfabetizador no centro das discussões

Após a releitura dos caminhos e des(caminhos) trilhados pela formação docente no Brasil, nos quais também está mergulhado a do professor alfabetizador, foco do nosso estudo, é intento nessa subseção, dedicar uma visão mais direcionada a esses docentes.

Inicialmente, vamos lembrar que o objetivo da educação básica para a formação do cidadão expressa no título V, capítulo II, seção III, art.32, inciso I da LDB 9.394/96

advoga o “desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meio básico o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo.” (BRASIL, 1997). Para garantir a plena realização desse objetivo, implica que os sistemas de ensino invistam também na formação de seus professores.

Segundo Foina (1994), a educação e a alfabetização institucionalizadas têm como objetivo específico, respectivamente, transmitir indistintamente a todos os alunos, pela mediação sistematizadora do professor, o saber socialmente elaborado e o domínio da língua materna em sua norma culta ou padrão.

No Brasil, desde o início da educação escolar, predominou, e ainda é presente em muitas escolas, o que se convencionou chamar de ensino tradicional, permeado por uma prática bancária¹⁵ de ensino, conforme denunciava o educador brasileiro Paulo Freire.

Na prática tradicional de ensino específico das classes de alfabetização, a língua como objeto de ensino era tratada de forma artificializada e mecânica. O trabalho do professor consistia na transmissão dos mecanismos do ato de ler e escrever, reduzindo esse processo a ações como: ensinar primeiro as letras, depois as sílabas, depois as palavras e por último os pequenos textos. Obedecia uma seqüência considerada como a aprendizagem do mais “fácil para o mais difícil”.

O modelo desses procedimentos era materializado pelo uso das cartilhas, objeto cuja demonstração era apresentada aos professores alfabetizadores nos encontros de “treinamentos” promovidos pelas secretarias de educação, para que os professores soubessem utilizar em suas aulas.

Nos anos 1980, são intensos os movimentos de debate em torno da alfabetização no Brasil, e a publicação, em 1985, da obra *Psicogênese da língua escrita*, por Emília Ferreiro¹⁶ e colaboradores, faz eclodir um novo paradigma, dito *construtivista*, que traz aos educadores brasileiros uma nova compreensão acerca do fenômeno da alfabetização, que vai repercutir em mudanças nas suas concepções e práticas pedagógicas.

Ferreiro (2009, p. 36) assim se expressou:

Minha função como investigadora tem sido mostrar e demonstrar que as crianças *pensam* a propósito da escrita, e que seu pensamento tem interesse, coerência, validade e extraordinário potencial educativo. Temos de escutá-las. Temos que ser capazes de escutá-las desde os primeiros balbucios escritos (contemporâneos de seus primeiros desenhos).

¹⁵Concepção de ensino comparada a um banco. O educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador (FREIRE, 1985, p. 38).

¹⁶Pesquisadora argentina, foi orientanda e colaboradora de Jean Piaget. Suas pesquisas colaboraram para uma nova compreensão dos processos de aquisição da leitura e da escrita e para o surgimento do construtivismo interacionista piagetiano.

O Construtivismo advoga a ideia de que a fonte de conhecimento não está na percepção, mas na ação reflexiva e interativa do sujeito que aprende e elabora o próprio conhecimento. Essa concepção influenciou a elaboração dos PCN no nosso País.

Deslocando o eixo das discussões dos métodos de ensino para o paradigma da aprendizagem da criança (sujeito cognoscente), o construtivismo se apresentava não como um novo método, mas uma “revolução conceitual”, que provocou “em parte” o abandono das teorias e práticas tradicionais, bem como a desmetodização do processo de alfabetização e o questionamento do uso e eficácia das cartilhas.

Surgem, então inúmeros estudos e pesquisas sobre a alfabetização e a formação de professores à luz do novo paradigma, além dos trabalhos de Ferreiro (1985) destacam-se também os de Cardoso e Teberosky (2003); Weisz (2003); Garcia (2008); Soares (2012a, 2012b), dentre outros.

Os estudos construtivistas permitiram uma compreensão mais ampliada sobre a alfabetização, além da abordagem mecânica do ato de ler e escrever, inserindo o enfoque da língua escrita como meio de expressão/compreensão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral, e, ainda, os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita (SOARES, 2012b, p. 18).

O ensino da Língua Portuguesa, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), deve estar voltado para a função social da língua. Esta é requisito básico para que a pessoa ingresse no mundo letrado, a fim de poder constituir a cidadania e, ainda, para que consiga se integrar à sociedade de forma ativa e autônoma (BRASIL, 2008, p. 19).

Com efeito, para ser considerado competente em Língua Portuguesa, o aluno precisa dominar habilidades que o capacitem a viver em sociedade, atuando, de maneira adequada e também relevante, nas mais diversas situações sociais de comunicação. Para tanto, ele precisa saber interagir verbalmente, isto é, necessita ser capaz de compreender e participar de um diálogo ou de uma conversa, de produzir textos escritos, dos diversos gêneros que circulam socialmente.

Daí a importância de o professor promover situações nas quais o aluno deverá produzir e compreender textos dos mais diversos gêneros, tanto na modalidade escrita quanto na forma oral.

A alfabetização, pois, só terá sentido quando desenvolvida no universo das práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, num rico contexto de letramento que incorpora também a aprendizagem do sistema de escrita.

Soares (2012b) defende que é preciso compreender a especificidade e a indissociabilidade da alfabetização e do letramento; embora um não se dissocie do outro, o primeiro envolve a aquisição do sistema convencional da escrita e o segundo o desenvolvimento das habilidades de uso desse sistema nas práticas sociais de uso da leitura e escrita.

A abordagem nessa concepção de ensino envolve a complexidade e a multiplicidade de facetas, segundo Soares (2012b), ligada às perspectivas psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística do processo. Consequentemente a formação dos professores deverá discutir tais perspectivas para subsidiar a ação docente.

Soares (2012b, p.24) acentua que a formação do alfabetizador tem

[...] uma grande especificidade, e exige uma preparação do professor que o leve a compreender as facetas (psicológicas, psicolinguística, sociolinguística e linguística) e todos condicionantes (sociais, culturais, políticos) do processo de alfabetização, que o leve a saber operacionalizar essas diversas facetas (sem desprezar seus condicionantes) em métodos e procedimentos de preparação para a alfabetização e em métodos e procedimentos de alfabetização, em elaboração e uso adequados de materiais didáticos, e, sobretudo, que o leve a assumir uma postura política diante das implicações ideológicas do significado e do papel atribuído à alfabetização.

Por afirmação, percebemos que o professor necessitará, como já expressamos, conhecer as diversas facetas que envolvem o trabalho de alfabetização dos educandos, sejam técnicas, didáticas, dentre outras, assumindo também atitude política e ética, pois, segundo Weisz (2003), por trás da prática pedagógica de qualquer professor, há um conjunto de ideias, teorias e crenças que os orientam, mesmo sem que eles tenham consciência disso.

Garcia (2008, p. 21) corrobora essa discussão, explicitando que

A professora no exercício da prática docente é portadora de uma teoria adquirida em seu curso de formação inicial, teoria atualizada a cada dia, em sua relação com as crianças na sala de aula e com as suas colegas professoras nas reuniões pedagógicas, nas experiências que vive dentro e fora da escola, nas leituras que faz, nos cursos de que participa, nas reflexões que produz.

Cardoso e Teberosky (2003) destacam o professor como um agente ativo, cujos conhecimentos, adquiridos ao longo da vida, mesmo antes de se tornar professor, devem ser considerados.

Investigar como os professores teorizam e formulam princípios explicativos para seu ensino passou então a ser uma preocupação com a formação do professorado nas pesquisas sobre educação e em vários encontros.

As reflexões a seguir, extraídas das discussões realizadas no encontro latino-americano, realizado no México em outubro de 1987,¹⁷ ilustram a preocupação dos pesquisadores sobre a especificidade dos professores alfabetizadores e reconhecem a escola como o lugar onde o professor aprende seu ofício. Vejamos:

As pesquisas sobre a formação de professores têm demonstrado que o lugar onde os professores aprendem seu ofício é a escola e, fundamentalmente, a sala de aula. É ali que se deve dar a oportunidade de desenvolver o currículo de formação, porque se trata de um saber que se aprende na prática, um saber que necessita desse espaço para que um professor observe o trabalho de outro, para que discuta com o outro. (TEBEROSKY, 1990 *apud* FERREIRO, 1990, p. 21).

As pesquisas européias que conheço – inglesas, italianas, francesas, etc. – mostraram que grande parte da formação real ocorre na escola. É o que se chama de socialização profissional, que tem dois componentes essenciais: a instituição escola e a situação de classe. Pode-se dizer, então – ainda que certamente seja uma simplificação – que os dados sobre os quais trabalham os professores são essencialmente estes: o que deles espera a instituição e o que deles exige o trabalho cotidiano. (PONTECORVO, 1990 *apud* FERREIRO, 1990, p. 21).

Não é fácil nem imediato conseguir uma mudança de atitude do professor. É evidente que o professor ensina como foi ensinado, e não basta dizer que é preciso respeitar o processo da criança sem respeitar o processo evolutivo do professor. O professor não se formou somente na escola Normal; na verdade, todos vamos incorporando modelos ao longo de nossa vida escolar e familiar. O professor não se forma em um único curso. Quando o professor chega em sala de aula, aplica o que aprendeu do seu meio, da sua família, das suas relações pessoais, etc. (PALACIO, 1990 *apud* FERREIRO, 1990, p. 21).

Garcia (2008) advoga a importância de a professora alfabetizadora tornar-se pesquisadora de sua prática, o que vai lhe permitir maior domínio, consciência e consistência, da relação teoria e prática, pois

O processo de torna-se pesquisadora de sua própria prática faz com que a professora atualize os conhecimentos que adquiriu em seu curso inicial e que foi enriquecendo em sua prática e em cursos, leituras e estudos. A investigação da professora é decorrência de sua preocupação em melhor ensinar e sensibilidade para compreender seus alunos e alunas, em melhor identificar os fundamentos teóricos-epistemológicos e ideológicos de sua prática. (GARCIA, 2008, p. 22).

Ao incentivar a escrita espontânea de textos com os seus alunos, o professor, segundo exemplifica Foina (1994), participa com eles da descoberta da leitura e da escrita, toma conhecimento das hipóteses que elaboram durante a alfabetização.

O professor entenderá que os erros ortográficos cometidos por seus alunos são muito mais indícios de que eles estão agindo sobre o objeto de conhecimento que procuram

¹⁷Referido encontro teve como objetivo a discussão de propostas para a alfabetização escolar na América Latina.

conhecer, e que, uma vez ainda não tendo dominado as convenções ortográficas da língua, tomam a própria fala como ponto de referência para seus escritos.

A situação descrita pela autora demonstra que o professor, para compreender e investigar a aprendizagem dos seus alunos sobre a leitura e escrita espontânea dos textos, precisa articular seus conhecimentos, relacionando a prática com a teoria, mobilizando o movimento da ação – reflexão – ação.

A educação precisa ser vista e tratada como um fenômeno que vise à inclusão dos alunos, além de proporcionar a estes uma real inserção na sociedade. Um dos fatores que podem contribuir para essa transformação está na mudança da práxis do educador, ou seja, numa contínua reflexão de sua prática docente, com o objetivo de uma conscientização que vise a um aprimoramento do seu fazer pedagógico.

Quando o professor busca o conhecimento e faz uma reflexão de sua prática, tomando novas decisões, mudando atitudes, desenvolve, então, a própria formação continuada. O espaço do seu fazer pedagógico é o campo por excelência para realizar sua humanização e a de seus educandos.

A formação dos professores nos últimos anos, após a LDB 9.394/96, paulatinamente ocupa um espaço maior nas políticas governamentais, pelo menos teoricamente, embora os investimentos financeiros para a educação não acompanhem na mesma proporção de modo a garantir um ensino de qualidade e uma boa formação e valorização dos educadores.

Merecem destaque alguns centros de estudo, pesquisa e extensão ligados às universidades do País na área da alfabetização, leitura, escrita e formação de professores, dentre eles, o Centro de Alfabetização, Leitura e escrita (CEALE)¹⁸, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais; o Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL)¹⁹, da Universidade Federal de Pernambuco; e o Grupo de pesquisa de alfabetização dos alunos das classes populares (GRUPALFA)²⁰, da Universidade Federal Fluminense.

A escola de educação básica é alvo de ações consideradas prioritárias pelos governos (federal, estadual, distrital e municipal), a fim de se garantir a melhoria do ensino

¹⁸Participam do CEALE professores e alunos dos cursos de graduação e de pós-graduação da Faculdade de Educação e da Faculdade de Letras da UFMG, professores e especialista do Centro Pedagógico da Universidade e da rede pública de ensino.

¹⁹Integra à rede nacional de formação continuada de professores do MEC e dos programas Brasil Alfabetizado e Programa Nacional do Livro Didático.

²⁰Trabalha numa perspectiva freireana de alfabetização de leituras de mundo que se articulam à apropriação efetiva da linguagem escrita.

dos processos de leitura e escrita e reduzir as taxas de analfabetismo, repetência e evasão. No plano federal, podemos citar como uma dessas ações o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) e o Programa das Séries Iniciais do Ensino Fundamental (PRÓ-LETRAMENTO).

O PROFA se constitui num curso de aprofundamento na área da alfabetização para professores e formadores, com a finalidade de subsidiar, teórica e metodologicamente, os docentes dos segmentos da ed. infantil e ensino fundamental.

O programa possui carga didática de 160h e, metodologicamente, está estruturado em três módulos: o módulo I trabalha a fundamentação teórica, articulando-a com os processos de aprendizagem e a didática da alfabetização (ênfase na psicogênese da língua escrita); os módulos II e III tratam de propostas de ensino e aprendizagem da língua escrita na alfabetização.

O PRÓ-LETRAMENTO é um programa de formação continuada para dar subsídios aos professores das séries iniciais nas áreas de Leitura, Escrita e Matemática. Possui carga didática de 120h com duração de oito meses na modalidade semipresencial e com tutoria (há encontros presenciais e atividades individuais).

No caso do Ceará, uma das ações foi a implantação, em 2005, do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), pelo Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar, com execução da Associação dos Prefeitos do Ceará (APRECE) e apoio do UNICEF e da Undime/CE (CEARÁ, 2009).

O Comitê Cearense tinha por objetivo a realização de três pesquisas, conduzidas em parceria com as universidades cearenses: Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade de Fortaleza (UNIFOR), Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade do Vale do Acaraú (UVA) e Universidade Regional do Cariri (URCA), em sessenta municípios que participaram do programa inicial. Os resultados encontrados indicaram que:

- a) somente 15% dos alunos liam e compreendiam pequenos textos;
- b) a maioria das universidades não contava com matriz curricular adequada para formar o professor alfabetizador;
- c) o professor não possuía metodologia para alfabetizar, abusava de cópias na lousa e usava muito mal o já bastante reduzido tempo de aula: as aulas iniciavam algum tempo depois do horário oficial, terminavam mais cedo do que o previsto e os intervalos de recreio eram estendidos (CEARÁ, 2009).

O PAIC tem como alvo principal dar suporte para que os municípios elevem, de forma autônoma, a qualidade do ensino nas séries iniciais, cumprindo assim a função básica da escola – ensinar a ler e a escrever.

O programa do PAIC tem como propósito contribuir com as equipes municipais nos conteúdos, métodos, materiais e formação de professores, de maneira a instrumentalizá-los para assegurar o direito da criança ao acesso à cultura letrada nos primeiros anos de sua escolaridade.

Em 2007, o Governo do Estado, via Secretaria de Educação Básica do Ceará (Seduc), assumiu e ampliou o programa como órgão executor, tendo a adesão dos 184 municípios com o desafio de alfabetizar todas as crianças da rede pública de ensino nos primeiros anos de escolaridade, contribuindo, ainda, com as equipes municipais nos conteúdos, métodos, materiais e formação de professores para esse fim.

Referido programa é o que atualmente se encontra em vigor nas formações em serviço oferecidas para os municípios do Estado. Está estruturado em cinco eixos:

- 01) Educação infantil - voltado para universalização do atendimento de crianças de quatro e cinco anos e progressivamente às de zero a três anos em creches;
- 02) Avaliação externa - avaliar a qualidade da alfabetização de crianças matriculadas na rede pública;
- 03) Literatura infantil - promover a aquisição, distribuição e dinamização do acervo literário e a formação docente;
- 04) Gestão do sistema municipal de educação – implantação e gestão educacional focada nos resultados;
- 05) Gestão pedagógica - adoção de mecanismos didáticos e metodológicos que garantam a aprendizagem das crianças, a formação docente continuada em serviço e a participação das famílias.

As formações dos professores estão centradas num material didático específico, voltado para os processos de alfabetização e letramento, e na organização da rotina escolar.

Sabemos que, para se atingir índices de melhoria no ensino, não depende só da qualidade da formação dos docentes, esse é apenas um dos itens, pois soma a ele estão às questões de natureza econômica, política, social, e cultural da sociedade como um todo, que interferem diretamente nos modos de vida dos professores, dos alunos e das escolas.

Necessitamos de políticas educacionais mais eficazes que melhorem de fato o quadro do ensino, as condições da formação e carreira docente, e também a autonomia didática, administrativa e financeira das escolas.

2.4 O contexto de mudanças da profissão docente

A sociedade brasileira, desde os anos 1960, foi objeto de profundas transformações com o crescimento demográfico e o advento do capitalismo urbano, causando intensiva demanda e exigência de qualificação do trabalhador em geral, o que, conseqüentemente, afetou a necessidade de expansão da escolarização básica.

Pimenta (2010) acentua que, ante esse novo contexto de necessidades no mercado de trabalho, o labor feminino, que era marcado pela desvalorização do magistério, símbolo de abnegação e baixos salários, ganha outro sentido, pois o trabalho da mulher passa a ser um fator de contribuição para o sustento do lar, especialmente o da professora, que conciliava o seu trabalho com os afazeres domésticos.

As pesquisas realizadas em 1965 pelo Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas (INEP)²¹, órgão do Governo Federal criado e dirigido pelo educador Anísio Teixeira, revelaram o distanciamento e a impropriedade das formações de professores em confronto com as necessidades de uma escolarização básica de qualidade, para uma população significativamente ampliada que trouxe aos bancos escolares as crianças dos segmentos sociais até então excluídos. Nota-se, pois, que a expansão do ensino público não veio associada à garantia da qualidade do ensino, tão pouco da adequada formação dos professores.

Conforme Pimenta (2010), as pesquisas mostravam que o Curso Normal não partia da análise da realidade, ou seja, de uma pesquisa da prática docente, não possibilitava a “reflexão dos professores”, não preparando os futuros educadores para enfrentá-la.

Com a Lei 5.692/71, que tornou obrigatória a profissionalização no ensino médio, o ensino Normal passou a ser, desde então, apenas uma das habilitações profissionalizantes, tendo passado por significativamente transformações em seu currículo, com redução de sua

²¹Instituto criado nos anos 1940 criou em 1944 a publicação da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), responsável pela divulgação do pensamento educacional brasileiro e das pesquisas sobre formação de professores, até meados dos anos 1980. Segundo Pimenta (2010) esse instituto foi um dos principais promotores das conferências nacionais de educação (CBes) 1965/6/7, que foram inviabilizadas pela ditadura militar. Posteriormente, nos anos 1980, entidades de educadores da sociedade civil (Ande, ANPEd, Cedes) reeditaram sob a sigla de Conferências Brasileiras de Educação, responsáveis pela divulgação do pensamento e das pesquisas produzidas pelas faculdades de educação (PIMENTA, 2010, p. 29).

carga horária específica, tendo um caráter difuso no ensino médio, perdendo quase totalmente sua dimensão profissionalizante, distanciando-se da realidade das escolas primárias.

As novas propostas, discutidas nas Conferências Brasileiras de Educação nos anos 1980, passaram então a apontar para a necessidade de se proceder a uma transformação paulatina da formação dos professores para a escolarização básica a ser realizada no ensino superior. Para isso, concorriam também a intensa discussão sobre os cursos de Pedagogia, a formação e as especificidade dos pedagogos e do seu trabalho.

Com a criação dos cursos e programas de pós-graduação na área da educação, que impulsionou a produção acadêmica com pesquisas na análise crítica da educação brasileira de cunho marxista e gramsciano, configurou-se um espaço de resistência à então ditadura militar. Incorporando as contribuições das diversas disciplinas de estudo sobre educação (Sociologia, Antropologia, Filosofia, Economia), inclusive a própria Pedagogia, produzindo as primeiras dissertações e teses, os programas de pós-graduação foram determinantes para a análise crítica da escola e da educação, bem como para o reconhecimento da importância (relativa e não exclusiva) da educação escolar nos processos de democratização da sociedade.

Intensificaram-se, com efeito, as discussões sobre a necessidade de qualificar não só os professores das séries iniciais, vistos como responsáveis pelo fracasso escolar, mas também os das demais séries, formados nos cursos de licenciaturas.

Pimenta (2010) comenta que se entendia ser necessário que os professores tenham sólida formação teórica para que possam ler, problematizar, analisar, interpretar e propor alternativas aos problemas que o ensino, como prática social, apresentava nas escolas. Essa compreensão suscitou novas propostas curriculares, tanto nas legislações de ensino quanto nas práticas das escolas, possibilitadas por amplos programas de formação contínua, promovidos pelas secretarias de educação, com assessoria de universidades.

Vale ressaltar que as propostas identificavam a importância da “pesquisa da prática como proposta formativa,” abrindo caminhos para o estudo da escola nos cursos de formação e para novas possibilidades de se articular a formação inicial e a contínua, por meio, especialmente, dos estágios.

Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96), surge uma preocupação de elevar a formação dos professores das séries iniciais ao ensino superior, fato que toma corpo nos artigos 61 e 62 da referida lei, quando trata dos fundamentos para a

formação desses profissionais, embora admitindo ainda a modalidade normal (ensino médio)²².

O artigo 63 da lei sugere, ainda, a criação dos institutos superiores de educação (ISE), como alternativa às universidades, de modo a manterem os cursos para a formação de profissionais da educação básica, incluído o “curso normal superior”, para formar docentes para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental, modelo esse já questionado em países como Argentina, Portugal, Espanha, dentre outros, visto que esse tipo de instituição não desenvolvia *pesquisa*, mas tão somente *ensino*, comprometendo significativamente o conceito e a identidade do profissional a ser formado.

O movimento atual causado pela era da globalização, pela expansão e ou “renovação” do sistema capitalista, pelo avanço da tecnologia e dos meios de comunicação, ensejaram mudanças na sociedade, no papel da escola, nas relações com o ensino, na aprendizagem e comportamentos/disciplina dos alunos, implicando novas formas de organização do trabalho docente e na formação dos professores.

Tanto nas escolas de educação básica quanto nas universidades, a tarefa do professor, portanto, paulatinamente se modifica e se torna complexa. A própria tecnologia não permite que se sustente mais o “mestre”, transmissor de conteúdos e conhecimentos acumulados pela humanidade, provenientes de uma formação clássica e conteudista, tarefa que passou agora a ser feita pelos diversificados meios de informação e comunicação, como os *softwares*, internet, dentre outros. Alarcão (2010, p. 16 e 17), sobre isso assim se refere:

Nesta era da informação e da comunicação, que se quer também a era do conhecimento, a escola não detém o monopólio do saber. O professor não é o único transmissor do saber e tem de aceitar situar-se nas suas novas circunstâncias que, por sinal, são bem mais exigentes. O aluno também já não é mais o receptáculo a deixar-se recheiar de conteúdos. O seu papel impõe-lhe exigências acrescidas. Ele tem de aprender a gerir e relacionar informações para as transformar no seu conhecimento e no seu saber.

Percebemos que todo esse contexto contribui para então, nos questionarmos qual será mesmo o papel da escola e de seus professores perante às novas exigências desse mundo globalizado a que estamos expostos. Tudo isso gera, sem dúvida, uma enorme crise de

²²A lei 12.796 de 04 de abril de 2013 traz as alterações no art. 62 da LDB 9.394/96:

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na Ed. básica pública.

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na Ed. básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de Ed. Superior.

§ 6º O Ministério da Educação poderá estabelecer nota mínima em exame nacional aplicado aos concluintes do ensino médio como pré-requisito para o ingresso em cursos de graduação para formação de docentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação - CNE (BRASIL, 2013).

sentido, e se a tecnologia e seus meios de comunicação passaram a assumir uma tarefa que durante muito tempo coube a escola, perguntamos, então: o que cabe à escola e aos professores ensinarem? Quais serão as exigências necessárias à formação dos professores para enfrentarem os desafios desse novo mundo globalizado e não estarem à mercê dos interesses e imposições de uma sociedade capitalista e excludente?

A busca de sentido para compreendermos o verdadeiro papel da escola e do ofício dos professores nos leva a formular novos conceitos, outras abordagens do ensino, da prática pedagógica, da formação e da identidade dos professores, dentre eles a do professor alfabetizador. Portanto, é sobre esses pontos que queremos nos debruçar ao longo dessa pesquisa.

Fazendo um estudo na literatura, percebemos que, desde os anos 1990, com a ocorrência das transformações econômicas e sociais e com a divulgação da obra *Os professores e sua formação*, do professor português António Nóvoa, no Brasil, aumentou o interesse por pesquisas voltadas para a formação e o trabalho docente. Costa (1995), em seu livro *Trabalho docente e profissionalismo*, que é parte de sua tese de doutorado em educação, intitulada *Gênero, classe e profissionalismo no trabalho de professoras e professores de classes populares*, realizada no Rio Grande do Sul, já apontava que: “São poucos os estudos que têm penetrado o interior do mundo dos docentes e lidado com suas idiossincrasias, com suas incongruências e contingências, com as condições concretas em que esses processos de trabalho se verifica.” (COSTA, 1995, p. 17).

O estudo revelou como as características femininas que as mulheres incorporam à docência produziam respostas positivas; que o “feminizar-se” dos homens pelo ingresso no magistério significava adquirir condições favoráveis ao ensino; que os docentes se percebiam como classe média, mesmo que as circunstâncias materiais objetivas e as análises estruturais apontassem em outra direção, dentre outros.

Encontramos, também, no acervo da Biblioteca de Ciências Humanas da Universidade Federal do Ceará (UFC-CE), algumas produções significativas sobre a formação e prática docente, dentre as quais podemos citar os trabalhos de:

- a) Porto (2001) *Bola de meia, bola de gude... A criatividade lúdica, a formação e a prática pedagógica do professor – alfabetizador*. Pesquisa que discute a formação profissional, na possibilidade de uma prática educativa autônoma, criativa e coerente com os princípios teóricos críticos presentes nos discursos dos professores, mas não ainda nas suas práticas.

- b) Garcia (2005) *Trabalho docente, formação e profissionalização: o que nos revela o cotidiano do professor*. A pesquisa por meio de uma abordagem etnográfica da práxis docente analisa as concepções de um grupo de professores do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte sobre o trabalho do professor e sua relação com o ensino.
- c) Melo (2009) *Gêneros textuais na formação do professor alfabetizador: Implicações para a prática pedagógica*. A pesquisa investiga a prática de professores alfabetizadores no trabalho de letramento com os diversos gêneros textuais (calendário, conto, poema, lista, receitas, bilhetes, parlendas, dentre outros).

Temos, então, um aumento crescente de estudos e pesquisas voltados para as questões em torno da *reflexividade docente*, investindo na valorização e no desenvolvimento dos saberes dos professores e na consideração destes como sujeitos e intelectuais, capazes de produzir conhecimentos, de participar de decisões e da gestão da escola e dos sistemas, trazendo perspectivas para reinvenção da escola democrática.

Pimenta (2010, p. 36) comenta que

A centralidade colocada nos professores traduziu-se na valorização do seu pensar, do seu sentir, de suas crenças e seus valores como aspectos importantes para se compreender o seu fazer, não apenas de sala de aula, pois os professores não se limitam a executar currículos, senão que também os elaboram, os definem, os reinterpretem. Daí a prioridade de se realizar pesquisas para se *compreender* o exercício da docência, os processos de construção da identidade docente, de sua profissionalidade, o desenvolvimento da profissionalização, as condições em que trabalham, de status e de liderança.

Efetivamente, é nosso interesse contribuir também para a ampliação das pesquisas realizadas sobre a formação docente, especialmente a do professor alfabetizador, buscando compreender as especificidades desse universo.

Esperamos, ainda, que os resultados deste ensaio possam trazer contribuições para a criação de futuras propostas de formação que considerem os professores como protagonistas ativos, dotados de saberes próprios e singulares, constituintes de uma epistemologia docente formada ao longo de seu desenvolvimento profissional.

2.5 A conquista da identidade docente

Como ensina Imbernón (2009), a formação inicial dos mestres sempre foi exercida de uma forma ou outra desde a Antiguidade, desde o momento em que os povos se

preocuparam com quem educariam seus filhos. E o que difere na natureza de tais preocupações são as especificidades da formação para atender as novas exigências e inovações no novo cenário mundial, manifestada a seguir por esse autor:

Mas a inquietude por saber como (tanto na formação inicial e mais na permanente), de que modo, com quais pressupostos, com que modelos, quais modalidades formativas podem gerar maior inovação e, sobretudo, a consciência de que o que pretendemos saber deve ser revisto e atualizado à luz dos tempos atuais, trata-se de uma preocupação bem mais recente (IMBERNÓN, 2009, p.12).

As preocupações expressas acima refletem o constante movimento de mudanças sociais e globais que atingem também a educação e seus processos, onde tudo que se vê, conhece e se cria em curto tempo, já poderá estar superado, ensejando dúvidas e incertezas no que antes era tido como verdade.

Assim, a educação dos seres humanos, pouco a pouco, foi se tornando mais complexa e, segundo Imbernón (2009), o mesmo aconteceria com a profissão docente, demandando novas exigências na constituição da identidade e da profissionalização dos professores.

A preocupação com a identidade e a profissionalização docente atinge não somente ao professor do ensino superior, mas também chega aos da educação básica. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1996, em seu art. 67, o professor é um profissional da educação, que deve ter plano de carreira, período reservado a estudos, planejamento e avaliação incluídos na carga horária de trabalho, acesso à formação inicial e continuada, bem como condições adequadas de trabalho. Essas determinações já expressas na lei correspondem de fato às demandas do profissional docente, mas ainda estão longe de ser uma realidade efetiva, haja vista os embates que se enfrenta ainda com as autoridades governantes do nosso e de outros estados brasileiros para garantir a legitimação desses direitos.

Imbernón (2009), argumenta, pois, que não podemos falar nem propor alternativas para a formação permanente, sem antes analisar o conceito de profissão docente, situação trabalhista e carreira docente, a situação atual (normativa, política, estrutural...) das instituições educativas, a situação atual do ensino nas diversas modalidades, a análise do atual alunado; e não separar a formação do contexto de trabalho.

Compreendemos que a questão da identidade envolve simultaneamente uma dimensão individual e uma dimensão coletiva. No plano individual, nossa identidade

corresponde àquilo que pensamos que somos, às ideias e concepções que temos de nós mesmos.

Nesse sentido, Dias (2010, p. 97) anuncia que “A função do educador deve ser também de olhar para si mesmo e a si próprio educar.” Esse plano da dimensão individual implica a consciência de que não estamos “prontos”, estamos sempre em formação, na certeza de sermos um “eterno aprendiz,” como canta Gonzaguinha (1982) na sua canção. Isso nos remete às afirmações de Pimenta (2009, p. 30) sobre autoformação:

[...] trata-se de pensar a formação do professor como um projeto único englobando a inicial e a contínua. Nesse sentido, a formação envolve um duplo processo: o de autoformação dos professores, a partir de reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares: e o de formação nas instituições escolares onde atuam. Por isso é importante *produzir* a escola como espaço de trabalho e formação, o que implica gestão democrática e práticas curriculares participativas, propiciando a constituição de *redes* de formação contínua, cujo primeiro nível é a formação inicial.

No plano coletivo, a identidade pressupõe papéis que desempenhamos em cada grupo social, sejam na família, no trabalho, clubes, associações e outras instituições sociais. Assim, nossa identidade é formada pela constituição das relações e papéis que desempenhamos no meio social.

Alarcão (2010, p. 47) argumenta que

O professor não pode agir isoladamente na sua escola. É neste local, o seu local de trabalho, que ele, com os outros, seus colegas, constrói a profissionalidade docente. Mas se a vida dos professores tem o seu contexto próprio, a escola, esta tem de ser organizada de modo a criar condições de reflexividade individuais e coletivas.

Com efeito, é interagindo entre os seus pares, no espaço do seu fazer pedagógico, que se forja a identidade do “ser professor”. E a escola, por sua vez, se constitui também em espaço de formação (institucional) na qualidade de comunidade educativa.

Nóvoa (1997) sugere que a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Daí propõe três processos na formação docente: “produzir a vida do professor” (desenvolvimento pessoal); “produzir a profissão docente” (desenvolvimento profissional), e “produzir a escola” (desenvolvimento organizacional).

“Produzir a vida de professor” implica valorizar a própria formação, seu trabalho, projetos pessoais, a prática pedagógica, experiências compartilhadas. “Produzir a profissão docente” implica o estabelecimento de uma prática reflexiva, responsabilidade com seu desenvolvimento profissional, pois os problemas da prática não são meramente instrumentais

e requerem tomadas de decisões. “Produzir a escola” consiste em concebê-la como um ambiente educativo, em que trabalhar e formar não sejam atividades distintas. Para Nóvoa (1997), a formação deve ser encarada como algo permanente, integrando-se no dia a dia dos professores e das escolas.

A ação docente, então, não pode ser algo solitário no espaço escolar, mas uma ação compartilhada e coletiva que envolve vários atores sociais, como as famílias, comunidade escolar, dentre outros, pois o professor, segundo Dias (2010, p. 94), “[...] precisa de muita ajuda para desenvolver um bom trabalho, ao mesmo tempo em que deve resguardar e potencializar a identidade docente na perspectiva de seu desenvolvimento profissional.” Dias (2010, p. 96) aponta algumas exigências relacionadas à formação e ao trabalho docente do professor:

Ser professor exige saberes, conhecimentos, competências e habilidades que permitam a superação de um processo de ensino e aprendizagem reduzido à exposição/assimilação de conteúdos, resultando numa prática pedagógica repetitiva, desmotivante e descontextualizada. Ser professor pressupõe compromisso com a aprendizagem do aluno, envolvendo não apenas o domínio do conteúdo específico, mas também as dimensões ética, afetiva, pedagógica, política, psicológica, sociocultural e profissional articuladas ao mundo do trabalho.

A Lei 9.394/96, em seu artigo 13 também estabelece as atribuições para os profissionais da educação básica, cujas funções demandam conhecimentos específicos da área de educação, a saber:

[...] participar da elaboração da proposta pedagógica; elaborar e cumprir o plano de trabalho; zelar pela aprendizagem dos alunos; estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento; ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos; participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional. (BRASIL, 1997, p.14).

Observamos, então, que as funções dos professores ultrapassam a tarefa de ministrar aulas, mas envolvem, também, conhecimentos e habilidades específicas no gerenciamento do ensino e no seu próprio desenvolvimento profissional. Veiga (2009) argumenta que, sem dúvida, houve ampliação do campo da docência, considerando-a, assim, como uma atividade especializada, defendendo sua importância na contextura da visão profissional.

A profissão é uma palavra de elaboração social. É uma realidade dinâmica e contingente, calcada em ações coletivas. A docência requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, a

aquisição das habilidades e dos conhecimentos vinculados à atividade docente para melhorar sua qualidade (VEIGA, 2009).

Alinhada nesse mesmo pensamento, Pimenta (2009) expressa que uma identidade profissional se faz, pois, com suporte na significação social da profissão; na revisão constante dos significados da profissão e nas práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas.

2.6 A Concepção do professor como profissional reflexivo

A formação de professores possui trajetória histórica marcada por diferentes tendências no campo da educação e investimentos pouco expressivos para a sua expansão, porém, somente no início da década de 1990, passou a ganhar uma maior visibilidade e propagar a constituição de um novo perfil profissional do professor (GARCIA, 1992; NÓVOA, 1997).

Terminologias como epistemologia da prática, prática reflexiva, professor reflexivo, professor pesquisador e saberes docentes ganham espaço na cena educacional, especificamente no campo da formação de professores.

Com o intuito de compreendermos o complexo e polêmico percurso das propostas de formações docentes, discutiremos a Epistemologia da Prática Docente (PIMENTA, 2009, 2010; TARDIF, 2011) como gênese da tendência mais recente da formação docente, que eclodiu no início da década de 1990.

Essa nova tendência opõe-se contrariamente ao paradigma anterior da racionalidade técnica, uma concepção epistemológica positivista predominante ao longo do séc. XX sob a qual o professor era definido como um profissional técnico, aplicador, executor de tarefas pensadas e planejadas pelos especialistas da educação.

Com o surgimento dessa tendência que valoriza a prática ou a própria experiência de vida pelo sujeito como um espaço de elaboração de saberes, campo que favorece a apropriação de conhecimentos importantes à profissão, traz como princípio a *reflexão* como objeto estruturador para a formação dos professores.

Libâneo (2010) exprime que *reflexão* é oriunda do termo latino *reflectere*, – recurvar, dobrar, ver, voltar. E reflexividade parece ser o termo adequado para designar a capacidade racional de pessoas e grupos humanos de pensar sobre si próprios.

A reflexividade implica, então, a autoanálise sobre nossas ações. E somente os seres humanos possuem essa capacidade de pensarem sobre si mesmos e acerca dos outros.

Pérez Gómez (1999, p.29 *apud* LIBÂNEO, 2010, p. 56) escreve:

A reflexividade é a capacidade de voltar sobre si mesmo, sobre as construções sociais, sobre as intenções, representações e estratégias de intervenção. Supõe a possibilidade, ou melhor, a inevitabilidade de utilizar o conhecimento à medida que vai sendo produzido, para enriquecer e modificar não somente a realidade e suas representações, mas também as próprias intenções e o próprio processo de conhecer.

Libâneo (2010) também afirma que a reflexividade, ou seja, o desenvolvimento do pensar, não é uma ideia nova, pois remonta a vários autores, como Dewey, Piaget, Vygotsky, entre outros. O que muda é a ênfase atual conferida ao currículo, na metodologia de ensino, na formulação de estratégias intencionalmente planejadas que ajudem os alunos a utilizarem de forma conscientes o seu pensamento.

Esse movimento em torno do professor reflexivo começou a surgir no final dos anos 1970, ligado ao quadro das reformas educativas nos anos 1980, dentro de um conjunto de mudanças educacionais associadas à reestruturação produtiva e políticas.

As reformas propunham novas mudanças nos currículos, na gestão educacional, na avaliação dos sistemas e também na profissionalização dos professores.

Segundo Veiga (2009), formar professores implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da escola como instituição social, uma prática social que pressupõe as ideias de *formação, reflexão e crítica*.

Compreendendo que a docência requer processos de formação continuada para seu exercício, de modo que o professor possa constantemente rever e refletir sua prática, adotar uma atitude investigativa, procurar superar as dicotomias entre teoria e prática, buscamos em nossa pesquisa investigar a formação de professores alfabetizadores por meio de narrativas orais desses sujeitos, tentando desvelar o que aprenderam sobre sua formação inicial e contínua.

As narrativas provocam *atos reflexivos* nas professoras, em suas experiências com a docência. Santos (2008) argumenta que as narrativas são estratégias potencializadoras para o desenvolvimento profissional, e que as vidas dos professores estão cruzadas com a história da sociedade, da escola como instituição educadora e da profissão, possibilitando-se compreender a dimensão singular e complexa da ação docente e ressignificar processos formativos.

A concepção de “professor reflexivo” surgiu da ideia do estadunidense Donald Schön (1992 apud PIMENTA, 2010), valorizando a experiência e a reflexão na experiência com inspiração nos estudos feitos a obra de John Dewey²³. O autor propõe que

Uma formação profissional baseada na *epistemologia da prática*, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato. (SCHÖN 1992 apud PIMENTA, 2010, p.19).

Na visão de Schön (1992), a sala de aula envolve situações complexas e muitas vezes problemáticas, que requerem decisões em um ambiente marcado por incertezas, instabilidades e também por inúmeros conflitos de valores. Desenvolveu em seus estudos uma “epistemologia da prática”, que consiste na compreensão de quatro ideias centrais: o “conhecimento na ação”, a “reflexão na ação”, “a reflexão sobre a ação”, e a “reflexão sobre a reflexão na ação”.

Contreras (2012) explana sobre essas ideias estudadas por Schön (1992), trazendo uma compreensão que nos ajuda a estabelecer uma diferenciação entre o “conhecimento na ação” e a “reflexão na ação”. O primeiro corresponde a um conhecimento *tácito*, implícito, sobre o qual não exercemos controle prévio, e muitas vezes, nem sequer somos conscientes de tê-lo aprendido; simplesmente nos vemos utilizando-o. Ele não precede a ação, mas sim, está no ato, em nossa ação.

Quanto à ideia de “reflexão na ação”, esta está ligada ao ato de pensarmos sobre o que fazemos, ou enquanto estamos fazendo algo que nos surpreende e nos afasta das situações habituais com que lidamos cotidianamente. Então, criamos um repertório de experiências mobilizadas para solucionar situações similares, tendendo a um uso repetitivo de ações que se configuram como conhecimento prático.

O conhecimento da prática, por sua vez, não dá conta de novas situações que surgem no dia a dia e que são algumas vezes inesperadas e inusitadas, trazendo problemas que superam o repertório já estabelecido, o que requer novas buscas e investigações. Schön (1992) esclarece, então, que isso necessita de outro movimento, que ele chamou de “reflexão sobre a reflexão na ação”, o que pressupõe um distanciamento da própria ação, para reconstituí-la mentalmente, tentando analisá-la retrospectivamente e encontrar novas saídas e soluções.

²³Filosofo americano que defende o conceito de experiência como ação activo-passiva. Envolve os elementos ativo (tentativas, experimentos, mudanças) e passivo; quando experimentamos, passamos, sofremos as consequências da mudança.

Pimenta (2010) argumenta que esse movimento de refletir sobre a própria reflexão da prática, situa a base para a concepção do “professor pesquisador de sua prática”.

Zeichner (1997, p. 126) comenta sobre a concepção sobre a qual ora tratamos:

[...] a formação de professores centrada na investigação envolve esforços no sentido de encorajar e apoiar as pesquisas dos professores a partir das suas próprias práticas. O ensino é encarado como uma forma de investigação e experimentação, adquirindo as teorias práticas dos professores uma legitimidade que lhes é negada pelo ponto de vista dominante da ciência aplicada.

Schön (1992) traz-nos, então, uma intensa valorização da prática no campo da formação profissional dos professores, legitimando os saberes da experiência profissional que, com apoio na sua visão, se abrem num conjunto de possibilidades, vendo a prática como um polo rico de pesquisa e investigação, e o profissional como um “pesquisador” no contexto da prática.

Contreras (2012) explica que Schön critica os paradigmas dominantes da racionalidade técnica²⁴, em que as opiniões e teorias dos professores estão diretamente subordinadas às dos investigadores acadêmicos. E essa subordinação não combina com processos reflexivos.

Schön (1983, p. 338-339 *apud* CONTRERAS, 2012, p. 122) argumenta que

Um profissional que reflete na ação tende a questionar a definição de sua tarefa, as teorias na ação das quais ela parte e as medidas de cumprimento pelas quais é controlado. E, ao questionar essas coisas, também questiona elementos da estrutura do conhecimento organizacional na qual estão inseridos [...]. A reflexão na ação tende a fazer emergir não só os pressupostos e as técnicas, mas também os valores e propósitos presentes no conhecimento organizacional.

Refletir, então, a prática profissional, além de fazer emergir os pressupostos teórico-prático que lhe dão sustentação, provoca a necessidade de uma discussão do contexto social e organizacional na qual está inserida, o que não acontece nos processos de racionalidade técnica, já que não é necessário se refletir nada, pois os professores recebem os programas e planejamentos previamente prontos, pensados e elaborados pelos especialistas, de forma que seja necessário apenas executá-los.

Compreendemos que essa conduta enseja uma “proletarização”²⁵ do labor docente, descaracterizando o trabalho e impedindo a autonomia de ação dos professores,

²⁴Modelo proveniente da concepção positivista do conhecimento científico, que reduz o conhecimento às regras de causa e efeito, à predição dos fenômenos e sua consequente manipulação e controle.

²⁵Costa (1995) faz uma aproximação entre a proletarização dos docentes com os operários de trabalho fabril pela ocorrência da degradação das condições de trabalho no ensino, parcelamento das tarefas etc.

submetendo-os à condução de um ensino técnico e mecânico, bem distante daquilo que realmente se espera de uma educação democrática e emancipadora, que trabalhe para a formação de cidadãos críticos e atuantes no meio social.

2.7 A formação do profissional intelectual crítico transformador

Orientando-se pelos pressupostos de Gramsci sobre o papel dos intelectuais na produção e reprodução da vida social, Giroux (1990 *apud* CONTRERAS 2012) entende o trabalho do professor como tarefa intelectual, comprometido com uma missão mais social, em oposição às concepções puramente técnicas ou instrumentais.

Giroux (1990 *apud* CONTRERAS 2012, p. 382) propõe que

[...] a função dos professores como ocupados em uma prática intelectual crítica relacionada com os problemas e experiências da vida diária. [...] entende que os professores devem desenvolver não só uma compreensão das circunstâncias em que ocorre o ensino, mas que, juntamente com os alunos, devem desenvolver também as bases para a crítica e a transformação das práticas sociais que se constituem ao redor da escola.

A concepção de Giroux (1997) pressupõe por parte dos professores, denominados por ele de intelectuais críticos, um ensino dirigido à participação democrática e cidadã. Para isso entende autoridade como *emancipadora*, que deve estar ligada às ideias de liberdade, igualdade e democracia.

As escolas então se transformam em “esferas públicas e democráticas”, ou seja, em lugares onde os alunos aprendem e lutam coletivamente por melhores condições de vida pessoal e social (GIROUX; MACLAREN, 1997, p. 209).

Nesta vertente, os docentes são encarados como intelectuais transformadores, já que não se trata só de um compromisso com a transmissão de um saber crítico, mas também com a própria transformação social, por meio da capacitação para pensar e agir criticamente.

Giroux (1992, p. 32) defende, portanto, a ideia de um movimento que ele denomina de “[...] tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico.” Tornar o pedagógico mais político significa inserir a escolarização diretamente na esfera política, compreendendo que a escola é um espaço social constituído de poder e saber, que o conhecimento é fonte também de poder e que todos devem ter acesso a ele.

O outro aspecto, tornar o político mais pedagógico, significa utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos com natureza emancipadora; isto é, utilizar formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos, como já mencionamos;

também tornar o conhecimento problemático; utilizar o diálogo crítico e afirmativo; e argumentar em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas.

Portanto, o ponto de partida desses intelectuais não é o estudante isolado, e sim pessoas e grupos em seus diversos ambientes culturais, raciais, históricos, de classe e gênero, juntamente com a particularidade de seus diversos problemas, esperanças e sonhos.

Podemos perceber que tudo isso implica também se manifestar contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas; participar dos movimentos sociais (não só profissionais) que aspirem à democratização da sociedade. Refletindo sobre essas questões, podemos lembrar Freire (2001, p. 11), quando acentua que “[...] ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento [...]”. Logo, a atividade docente não pode se restringir apenas a uma eficiência voltada ao trato dos conteúdos disciplinares, pois, numa sociedade desigual e excludente como a nossa, é vital a participação nos movimentos de luta social em busca de uma educação de boa qualidade para todos, não apenas para uns poucos.

A educação é também um campo de lutas sociais, daí não ser em nenhum momento uma atividade neutra. É preciso tomar certas decisões, se posicionar e se comprometer com um determinado tipo de educação capaz de formar cidadãos críticos, e aptos à luta por um projeto social mais humano e igualitário, com trans(formações) necessárias em prol de melhores escolas, professores mais qualificados e melhor qualidade de vida.

A questão da autonomia tratada por Giroux (1992) não está, então, desligada dos propósitos políticos, porque a autonomia profissional dos professores, entendida como processo progressivo de emancipação, não está desconectada da autonomia social, ou seja, das aspirações das comunidades sociais por criar seus processos de participação e decisão nos assuntos que afetam também as suas vidas.

Destacamos aqui as proposições de Nóvoa (1997, p. 28), que complementam as de Giroux, ao exprimir a ideia de que

A formação de professores deve ser concebida como uma das componentes de mudanças, em conexão estreita com outros setores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz *antes* da mudança, faz-se *durante*, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva ecológica de mudança interativa dos professores e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas.

A formação de professores, então, está intrinsecamente ligada às transformações das escolas, constituindo-se este espaço educativo, habitado por agentes individuais e coletivos, constituindo como afirma Nóvoa, uma elaboração humana e social, na qual os diferentes intervenientes possuem margens de autonomia na condução dos seus projetos sociais.

Tendo por base as contribuições teóricas dos pensadores aqui discutidas fundamentaremos a leitura que faremos sobre as narrativas de formação expressas pelos sujeitos de nossa pesquisa.

2.8 Os saberes da docência como elementos constitutivos da formação

Iniciamos essa subseção trazendo à discussão os saberes docentes, pela sua importante dimensão no trabalho do professor, no ambiente escolar, e particularmente, na sala de aula.

Etimologicamente, a palavra saber vem do latim *sapere*, significa “ter gosto.” Gosto, por sua vez, deriva do latim “gustu,” sentido pelo qual se percebe o saber das coisas; faculdade de julgar os valores estéticos, segundo critérios subjetivos.

Com vistas a articular as práticas sociais/profissionais com a realidade e o cotidiano escolar, novas perspectivas ocorrem de modo a se entender o trabalho do professor por intermédio de uma abordagem que vai além do saber acadêmico e científico.

Nóvoa (1997), ensina ser forçoso reconhecer que a profissionalização do saber na área das Ciências da Educação contribui para desvalorizar os saberes experienciais e as práticas dos professores. A Pedagogia científica tende a legitimar a razão instrumental: os esforços de racionalização do ensino não se concretizam com base em uma valorização dos saberes de que os professores são portadores, mas sim mediante um esforço para impor novos saberes ditos ‘científicos’. A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva.

Precisamos, então, nos lembrar de que o referido fenômeno produziu uma crise de identidade nos professores em decorrência de uma separação entre o profissional e o eu social, na qual os professores eram vistos como instrumentos de transmissão do saber produzidos por outros, no caso, os especialistas da educação.

Ferreira (2005) assevera que essa forma de conceber a prática do professor (executor de tarefas), presente no imaginário de muitos professores, ainda hoje em dia, passou

a ser posta em xeque, principalmente pelo fato de ignorar sua subjetividade, a sua capacidade de criação e autonomia.

Com a eclosão dos novos estudos e pesquisas oriundos da década de 1990, acompanhados pela globalização da economia, aparecem então diferentes visões para o papel do professor, favorecendo a busca por novas diretrizes e novos tipos de saber para o exercício da atividade docente, surgindo diversas teorias que dizem respeito ao saber científico e ao saber desses profissionais.

Ferreira (2005, p. 57) traz uma discussão da teoria científica:

A Teoria da Transposição Didática²⁶ vem mostrar que o saber científico (relacionado com a produção acadêmica) difere do saber a ser ensinado (presentes nas propostas curriculares, programas e livros didáticos), como, também, do saber que é efetivamente ensinado (presente nos planos de aula e registros de professores. Portanto, de acordo com essa teoria, o saber que chega à escola e à sala de aula não é o mesmo que foi pensado nas pesquisas acadêmicas e reconhecido pela comunidade escolar.

A autora alerta para o fato de que é importante um permanente espírito de vigilância que deve prevalecer ao longo da análise da transposição didática dada a evidência entre o saber científico e o saber ensinado.

Ao entrar no espaço escolar, o saber científico, passa então, por uma transposição/deformação, que se relaciona com os objetivos, as características e a organização da escola e com as demandas sociais a ela impostas, transformando-se em saber a ensinar. Esse saber a ensinar, dependendo da mediação e saber dos professores, pode ter correspondência ou não com a relação que deverá ser feita entre o conhecimento científico e outros saberes constituídos/transformados nas práticas sociais.

Na justificativa de Nunes (2001, *apud* FERREIRA, 2005), os novos estudos educacionais passaram então a reconhecer o professor como sujeito dotado de um *saber* e de um *fazer*, e na análise dos valores e princípios orientadores da ação docente é que estão os elementos principais para a compreensão acerca dos fundamentos da prática cotidiana do professor.

Campos (2012) garante que o professor, no curso da sua ação profissional, produz sentidos no contexto cultural em que se encontram inseridos os sujeitos da ação educativa: professores e alunos. Isso significa dizer que a produção de significados é fruto da subjetividade do professor atuante na sua ação como docente.

²⁶De acordo com Chevallard (1995 *apud* FERREIRA, 2005), essa teoria é definida como o trabalho que, de um objeto de saber a ensinar, faz um objeto de ensino.

Os saberes do professor são definidos pelo campo cultural, próprio da educação escolar em permanente elaboração. Os saberes docentes encontram-se profundamente vinculados ao mundo cultural (BRUNER, 2002 *apud* CAMPOS, 2012).

Podemos, então, compreender que esses saberes provêm de várias fontes, tais como a família, sociedade, instituição escolar, universidade, diversas experiências vividas no contexto da história de vida e da profissionalização do professor.

Portanto, os saberes dos professores são algo particularizado, singular, pois estão relacionados com a pessoa, sua história de vida, as relações estabelecidas com o outro na esfera social e profissional (MELO, 2009).

Tardif (2011, p. 11) fortalece essa reflexão com a ideia de que

[...] o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente.

D'Ávila e Sonnevile (2012, p. 34) concluem que a prática docente é um *locus* de formação e produção de saberes. Em confronto com a prática e com as condições e exigências concretas da profissão, os professores continuamente produzem saberes específicos, conhecimentos tácitos, pessoais e não sistematizados, que, relacionados com outros tipos de conhecimento, passam a integrar sua identidade de professor, constituindo elementos importantes nas decisões pedagógicas, inclusive renovando sua concepção sobre ensinar e aprender.

Tardif (2011, p. 36) define o saber docente “Como um saber *plural*, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.”

Esse autor toma como referência a noção de *saber* em sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser.

Pimenta (2009) também contribui com a discussão sobre os saberes da docência como componentes que constituem a identidade profissional do professor ao longo de sua formação. Esta autora comenta que os alunos, ao chegarem aos cursos de formação inicial, já tem saberes sobre o que é ser professor, seja pela experiência vivida como alunos seja por meio da experiência socialmente acumulada, mudanças históricas da profissão, o exercício profissional em diferentes escolas, a não valorização social e financeira dos professores, as

dificuldades de estar diante de turmas de crianças e jovens turbulentos, em escolas precária (PIMENTA, 2009, p. 20).

Para essa mesma autora, pensar a formação dos professores

[...] significa pensá-la como um *continuum* de formação inicial e contínua. Entende, também que a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. (PIMENTA, 2009, p. 29).

Therrien (2002) argumenta que, por se tratar de um assunto passível de abordagem sob vários ângulos, sem consenso claro na literatura, privilegia a compreensão do saber na sua relação com o docente como sujeito de práticas, o que permite destacar a dimensão do *fazer, da experiência, da ação*, enfim, de uma prática social reflexiva.

Conforme esse autor, o trabalho docente pode ser abordado como uma prática fundada em “saberes” (uma prática de saberes) que refletem uma determinada “cultura” (identidade profissional) “produto de uma racionalidade prática” (manifesta em argumentos diversos e fundada em princípios éticos de decisão de ação).

Nessa perspectiva, o autor citado aponta para uma ideia de formação inicial e contínua do professor, desde o princípio de que esta deve ser mediada pelo exercício da reflexão crítica, cujo espaço de aprendizagem é o processo da pesquisa como princípio científico e educativo. A formação deve assegurar

O desenvolvimento dos hábitos de um autodisciplinamento que proporciona ao aprendiz docente ser um sujeito reflexivo, produtor consciente dos saberes de sua prática, ou seja, um sujeito reflexivo que domina a complexidade de seu trabalho através da pesquisa como princípio científico e educativo. (THERRIEN, 2002, p. 6).

Therrien define os saberes como construtores sociais produzidos pela reflexão, sendo, desse modo, constitutivos e edificadores da racionalidade pedagógica, e esta, por sua vez, entendida como concepção ou conjunto de saberes que o professor constrói e articula continuamente acerca das categorias centrais do seu trabalho.

No intuito de ilustrar ideias representativas sobre a discussão acerca dos saberes docentes, advogada por esses teóricos, assim as organizamos conforme o quadro 1:

QUADRO 1 – Os saberes docentes

SABERES DOCENTES	TARDIF (2011)	PIMENTA (2009)	THERRIEN (2002)
Profissionais	Conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação (escolas normais ou faculdades de Ciências da Educação)	Considerado como saberes científicos relacionados com a profissão (didáticas)	Aborda o trabalho como princípio educativo
Pedagógicos	Apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões racionais e normativas (doutrina da escola nova)	Provenientes da relação professor-aluno, processo de aprendizagem, técnicas do ensino	São ligados à gestão pedagógica de sala de aula.
Disciplinares	Provenientes dos cursos e departamentos universitários (Matemática, História, etc)	Conhecimentos específicos das disciplinas	Referem-se a nossa compreensão ao tempo, ao espaço, as interações entre os sujeitos na sala de aula
Curriculares	Correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos categorizados pela instituição escolar (programas escolares)	Também se referem aos programas curriculares	Relacionado às modalidades próprias ao docente no desenvolvimento de atividades diversas quando articula os conteúdos curriculares específicos e normativos do sistema onde atua.
Experienciais	Brotam da experiência individual e coletiva baseada no trabalho cotidiano e no conhecimento do meio	Produzidos no cotidiano docente num processo permanente de reflexão sobre a prática	Saberes construídos no cotidiano da profissão. São saberes de natureza dinâmica e interativa, reflexos da pluralidade constitutiva do saber docente que tem a marca do indivíduo e do coletivo ao qual pertence.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora (2013).

Podemos observar que há similaridades na caracterização dos saberes tratados pelos estudiosos citados, com os mesmos elementos constitutivos da formação e da prática docente.

Ao finalizarmos este capítulo, percebemos que *o ser docente* é marcado por um complexo domínio de conhecimentos, concepções, saberes e atitudes acerca da natureza do ensino, ato educativo, das relações interpessoais com os agentes envolvidos no processo educativo que vão compor nossa formação e identidade profissional.

No capítulo seguinte, trataremos do percurso metodológico empregado nesta investigação.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

“Todo ponto de vista é a vista de um ponto.” (BOFF, 1997, p. 9).

Toda pesquisa científica necessita de uma metodologia que dê conta do objeto que se pretende investigar. É importante que ela tenha uma finalidade clara quanto ao que se intenta alcançar com determinado estudo.

Minayo (1994, p.14) nos esclarece que “A metodologia é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. Para percorrer esse caminho, serão necessários, simultaneamente, conforme nos orienta essa autora, uma teoria de abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade).

Compreendemos, então, por meio dessas afirmações que a metodologia constituirá um todo articulado, onde se buscará explicar teoricamente como um determinado fenômeno se manifesta, lançando mão de procedimentos que o analisem e procurando entender como e por que ele se manifesta na realidade social. É interessante notar que a autora destaca também “a criatividade do pesquisador” no percurso da investigação, o que nos permite pensar que a pesquisa não é algo puramente racional e mecânico, pois envolve uma relação também de sensibilidade e criatividade na ação do pesquisador em relação ao objeto pesquisado.

Ainda consoante Minayo (1994), toda investigação se inicia por uma questão, um problema, uma pergunta, uma dúvida, estando, portanto, relacionada a interesses e circunstâncias socialmente condicionados. As investigações são frutos de determinada inserção na vida real, vivida na prática.

Considerando o enunciado acima, nossa inquietação partiu da nossa vivência, ou melhor, do nosso percurso profissional na educação, na qualidade de professora alfabetizadora, supervisora escolar, coordenadora pedagógica, formadora de professores e atualmente como pesquisadora, tendo como questão “investigar o que narram as professoras alfabetizadoras sobre sua formação docente” para saber que sujeitos, teorias, processos, e eventos foram fundantes na constituição deste ofício.

Para termos acesso aos conhecimentos e saberes que esses agentes sociais, já citados, constituíram ao longo de sua vida pessoal e profissional, percorremos o caminho apontado por Damasceno (2005, p.38), que é o de “[...] interrogar os sujeitos da própria ação. Enfim, questionar os motivos, as razões e, os argumentos, a respeito das suas ações e do seu discurso, buscando atingir – o episteme cotidiano.”

Boff (1997, p. 9) assinala que “Todo ponto de vista é a vista de um ponto”, significando dizer que, para compreender, é essencial se conhecer o lugar social de quem olha. Saber como vive, trabalha, com quem convive, que experiências tem, o que pensa. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação.

O conhecimento cotidiano de uma dada realidade, porém, não é apreendido por nós seres humanos de uma forma imediatamente globalizadora, totalizante, pois, considerando a complexidade de cada fenômeno, só conseguimos percebê-lo em parte, porque, segundo Ferreira (1993), ao mesmo tempo em que ele se des-vela, ele se vela ante nossos olhos e a cada descoberta surgem infinitas novas questões.

Boff (1997, p. 72) ressalta que a “complexidade”²⁷ é uma das características mais visíveis que nos cerca. Nada está isolado, existindo solitário, de si para si. Tudo co-existe e inter-existe com todos os outros seres do universo. O autor cita ainda que os cientistas da Era Moderna, ao estudarem a natureza, em vez de analisarem a teia de relações complexas entre todos os seres no universo como fazem alguns dos cientistas da contemporaneidade, àqueles tudo compartimentaram e isolaram.

Morin (2000, p. 38 *apud* OLINDA, 2005, p. 110) esclarece que

Há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido independentemente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si.

Voltando ao modelo descrito por Boff, vimos que ele se refere ao paradigma positivista-funcionalista da ciência, composto de uma racionalidade estreita, reducionista, predominante na década de 1950. Opondo-se a esse modelo, desde então, surge a tendência histórica, tendo como uma de suas vertentes o modelo dialético, que pelo fato de ficar no plano da realidade no contexto histórico, procura apreender e trabalhar a trama de relações contraditórias que forma o tecido social, objetivando atingir a essência do mundo real, a gênese e a transformação deste (DAMASCENO, 2005).

Kosik (1976 *apud* DAMASCENO, 2005) contribui para essa discussão, argumentando que a realidade contém numa unidade o fenômeno e a essência; apreender o fenômeno significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno e como ao mesmo tempo nele se esconde. Compreender o fenômeno é atingir sua essência.

²⁷Capra (1997), Morin (1995), dentre outros, estudam sobre a teoria da complexidade, procurando compreender a realidade na sua totalidade, sem reducionismo.

Damasceno (2005, p. 46) corrobora o pensamento do referido autor nesse debate:

A tarefa fundamental da investigação é precisamente esta – desocultar a estrutura da realidade, atingir a essência do fato estudado. Para tanto, faz-se necessário um enorme esforço do pesquisador no sentido de descobrir a verdade, posto ser esta fruto de um trabalho teórico-prático, e não uma intuição.

Do ponto de vista metodológico, optamos por uma abordagem de estudo de caso, como forma de nos aproximar, apreender e compreender as particularidades e complexidades de uma dada realidade (de uma instituição, de um sujeito etc).

O estudo de caso consiste “[...] na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de acontecimento específico.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 89).

No nosso estudo de caso, lançamos mão das *narrativas de formação* como procedimento de investigação do fenômeno que perpassa um viés biográfico-narrativo, visto que aciona fatos, informações e acontecimentos presentes na história que constituem a vida dos sujeitos investigados.

Sousa e Fornari (2012) nos orientam no sentido de que ao longo do percurso pessoal das pessoas, conscientes de suas idiossincrasias, elas elaboram identidades pessoais, mobilizando referentes que estão no coletivo; mas que, ao manipularem esses referentes de forma pessoal e única, elas constituem também subjetividades singulares. Esses autores argumentam:

Nesse sentido, a abordagem biográfico-narrativa pode auxiliar na compreensão do singular/universal das histórias, memórias institucionais e formativas dos sujeitos em seus contextos, pois revelam práticas individuais que estão inscritas na densidade da história (SOUSA; FORNARI, 2012, p. 117).

Lima (2001, p. 71) ressalta o eixo de autoformação que tal abordagem possibilita, pois envolve tanto os sujeitos da pesquisa como o próprio pesquisador; e, ainda, que há “[...] uma reflexão retroativa do presente para o passado, visando à apropriação dos aspectos formadores: lições positivas e negativas, pessoas, fatos, aprendizagens da profissão, entre outros detalhes significativos.”

As afirmações expressas por essa autora nos fizeram tomar consciência de que os relatos das histórias de vida e formação dos sujeitos investigados constituíram para nós como pesquisadora, professora e formadora, momentos de aprendizado, reflexão e formação, pois, como argumenta Lima (2001), é preciso compreender a própria formação, para que se possa elaborar a questão de estudo com o grupo de professoras que se pretende investigar.

Olinda (2005, p. 112) ressalta que formular uma narrativa, com suporte na narrativa do outro, é um exercício de alteridade que nos transforma como seres humanos. A autora frisa que “Trata-se de um exercício de autoconhecimento e mergulho nas nossas carências, angústias e desejos.”

Enriquecendo mais ainda essa discussão, trazemos contribuição de Cunha (1997), ao argumentar que o expediente das narrativas é usado tanto em situações de pesquisa como de ensino e observado os processos vividos pelos envolvidos.

Cunha (1997, p. 187) assim explicita:

Trabalhar com narrativas na pesquisa e/ou no ensino é partir para a desconstrução/construção das próprias experiências tanto do professor/ pesquisador como dos sujeitos da pesquisa e/ou do ensino. Exige que a relação dialógica se instale criando uma cumplicidade de dupla descoberta. Ao mesmo tempo em que se descobre no outro, os fenômenos revelam-se em nós.

Vale ressaltar que o trabalho com narrativas, segundo Santos (2008), é tematizado e compreendido como estratégia promissora nos processos de formação de professores e para o desenvolvimento profissional, no sentido de integrar narrativas e abordagem reflexiva.

Encontramos a mesma sintonia entre Cunha (1997) e Santos (2008), ao defenderem o caráter reflexivo que as narrativas possuem, pois, ao organizarem suas ideias para o relato – quer escrito, quer oral, o sujeito pesquisado reconstitui suas experiências de forma reflexiva, fazendo então uma autoanálise, que, segundo Cunha (1997), lhe possibilita criar bases de compreensão de sua prática.

Feitas essas considerações iniciais sobre as bases teórico-metodológicas da pesquisa, passamos em seguida à descrição dos procedimentos e instrumentos utilizados e dos sujeitos envolvidos.

3.1 O método de estudo e o campo de investigação

Optamos, para este estudo, por proceder a uma pesquisa de campo do tipo *qualitativa*, compreendendo-a como uma metodologia de trabalho que exige do pesquisador uma interpretação rica em pormenores descritivos de pessoas, locais e conversas, em seu ambiente natural.

Essa abordagem de pesquisa prima pelo entendimento de um fenômeno específico em profundidade, e, em vez de priorizar estatísticas, regras e outras generalizações, trabalha com descrições, comparações e interpretações. Acrescentamos, ainda, o termo

“compreensão”, dada a riqueza de subjetividades presentes nas narrativas dos sujeitos investigados, o que requer assinalado grau de sensibilidade na escuta e na análise por parte do pesquisador. Com efeito, destaca-se que “[...] Os sujeitos que ouvimos precisam ser respeitados na sua diferença e reconhecidos como seres humanos plenos. Ouvir narrativas é abrir possibilidades de se apreender subjetividades.” (OLINDA, 2005, p. 114).

A pesquisa pretendeu, conforme assinalamos, orientar-se na forma de um estudo de caso. Na concepção de Stake (1995, *apud* ANDRÉ, 2008, p. 18), o estudo de caso é o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, levando a entender sua atividade dentro de importantes circunstâncias. Dito de outro modo, busca-se conhecer, em profundidade, o particular.

O interesse do pesquisador ao selecionar um determinado caso é compreendê-lo como unidade. Isso não impede, no entanto, que ele esteja atento ao seu contexto e às suas inter-relações, como um todo orgânico e à sua dinâmica enquanto um processo, uma unidade em ação.

Nossa decisão pelo estudo de caso visou, então, estudar um fenômeno em particular num contexto maior em que ele se situa, sem que ele estivesse desvinculado de sua realidade social. Para isso, tivemos como campo de investigação uma escola pública de ensino fundamental do Município de Fortaleza, tendo como sujeitos professores das turmas de 1º e 2º ano do ensino fundamental.

Na compreensão de Yin (2001 *apud* ANDRÉ, 2008, p. 30), deve-se dar preferência ao estudo de caso quando: (1) as perguntas da pesquisa forem do tipo “como” e “por quê”; (2) quando o pesquisador tiver pouco controle sobre aquilo que acontece ou que pode acontecer; e (3) quando o foco de interesse for um fenômeno contemporâneo que esteja ocorrendo numa situação de vida real.

Refletindo sobre as ideias desses autores, compreendemos que o trabalho de campo exigiu um mergulho no mundo dos “sujeitos”, de modo a não ser como eles, mas como alguém que vai em busca de com eles aprender e compreender o fenômeno que se quer investigar, no nosso caso, “o que narram as professoras alfabetizadoras sobre sua própria formação docente”.

Para fortalecer nossa escolha quanto ao uso do método de pesquisa qualitativa, nos apoiamos nos argumentos de Bogdan e Biklen (1994, p. 16):

Utilizamos a expressão investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativos a pessoas, locais e conversas, e de complexo

tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural.

3.2 Técnicas usadas na pesquisa

A pesquisa qualitativa é uma forma específica de busca científica que possibilita um conhecimento mais concreto e contextualizado da realidade, ancorado em experiências vividas.

Utiliza-se de vários procedimentos para a interpretação dos “achados” encontrados na pesquisa. Basse (2003, p. 81-83 *apud* ANDRÉ, 2008) considera que há três grandes métodos nos estudos de caso: fazer perguntas (e ouvir atentamente), observar eventos (e prestar atenção no que acontece) e ler documentos.

Considerando tais ideias, fizemos uso desses instrumentos para desenvolver nossa investigação, acreditando que ambos se complementam, de modo a subsidiarem a validação e cientificidade de nosso intento.

3.2.1 Estudo exploratório do campo de Pesquisa: os contatos iniciais

Realizamos inicialmente um estudo exploratório do campo de pesquisa, no âmbito do qual visitamos algumas escolas da Secretaria Executiva da Regional III, de fácil acesso e que disponibilizassem diferentes espaços educativos e atividade de fomento à leitura e letramento (referimo-nos a espaços como biblioteca, laboratório de informática, dentre outros) aos professores e seus alunos, além daquilo que já realizassem em sala de aula. Nesse sentido, a escola foi escolhida na área da SER III, e embora sendo a mesma de pequeno porte, satisfazia os requisitos por nós elencados.

Após os contatos iniciais com a escola, em que expusemos para essa comunidade os objetivos de nosso estudo, estabelecemos contato com os sujeitos envolvidos na pesquisa – professoras do 1º e 2º anos do ensino fundamental – durante o período de junho de 2012 a fevereiro de 2013, salvo o mês de férias (julho), indo ao campo duas vezes por semana em dias alternados, no turno vespertino, de modo que pudessemos conhecer e sentir um pouco o ofício dessas professoras em seu ambiente de trabalho.

Nossas idas ao campo permitiam que também acompanhássemos alguns momentos de reuniões de pais e planejamento dos professores, ao mesmo tempo em que

surgiu a necessidade de remodelar nosso projeto inicial, que tinha, além da formação, outro foco de estudo - a prática pedagógica das professoras alfabetizadoras.

Com a mudança de nosso orientador, quando de sua aposentadoria, foi necessário reavaliarmos o tempo e tomar outras decisões juntamente com a nova orientação, dentre elas, optar por uma só perspectiva de investigação. Decidimos, então, investir no estudo sobre a formação docente, remodelando, conseqüentemente, os objetivos, novas questões, instrumentos e procedimentos a serem utilizados na pesquisa.

Conhecendo os professores, sujeitos dessa investigação na sala de aula, em seu habitat natural, no período inicial de entrada no campo, pudemos, então, estabelecer um vínculo de maior confiança e aproximação com suas experiências e relatos pessoais e profissionais, procurando compreender sua visão de mundo e do ato de educar.

Feita a escolha (após as mudanças realizadas no projeto inicial) dos instrumentos, (roteiro para coleta de informações, entrevistas, registros narrativos, consulta de documentos, diário de campo) que iríamos utilizar, optamos como técnica de trabalho pelo uso de entrevistas semiestruturadas, de forma a não interferir no trabalho diário das professoras, tão pouco alterar sua rotina de atividades, de modo que as realizamos em duas sessões, nos dias destinados aos seus planejamentos na escola.

A escolha das professoras participantes da pesquisa obedeceu os seguintes critérios:

- a) estarem lotados em turmas de alfabetização nos anos iniciais de escolarização, ou seja, ensino fundamental I (1º, 2º anos);
- b) terem participado ou ainda participarem de programa de formação em serviço voltados para o trabalho de alfabetização e letramento; e
- c) aceitarem participar da pesquisa.

3.2.2 Registros narrativos das formações

O trabalho com narrativas é muito utilizado como estratégia metodológica nas pesquisas em educação. As narrativas constituem-se, segundo Santos (2008), no ato de contar e de revelar o modo pelo qual os sujeitos concebem e vivenciam o mundo. Bruner (1997, p. 46 *apud* SANTOS, 2008, p. 209) acentua que

[...] uma narrativa é composta por uma seqüência singular de eventos, estados mentais, ocorrências envolvendo seres humanos como personagens ou atores. Estes são seus constituintes. Mas estes constituintes [...] não têm vida ou significado próprios. Seu significado é dado pelo lugar que ocupam na configuração geral da seqüência como um todo, seu enredo ou fábula

Santos (2008) comenta, ainda, que Alarcão, Bolívar, Nóvoa, Ramos e Gonçalves, Bueno *et al.*, dentre outros, defendem o argumento de que os momentos da experiência pessoal do professor são pontos de partida pertinentes para o processo formativo e que este não é independente das histórias de vida. Assim, valoriza-se o desenvolvimento profissional dos professores como adultos, levando em conta o seu autoconhecimento, seus diferentes saberes e experiências constituídos ao longo de uma vida. Tais estudos e discussões provocam o repensamento sobre a forma de aprender dos professores.

Cunha (1997, p. 188) assinala que usar narrativas como instrumento de formação de professores representa recurso bem-sucedido, porém alerta para o fato de que “Não basta que o professor tem de ensinar partindo das experiências do aluno se os programas que pensam sua formação não os colocarem, também, como sujeitos de sua própria história.”

Em adição a essa afirmativa, referida autora destaca:

O professor constrói sua performance a partir de inúmeras referências. Entre elas estão sua história familiar, sua trajetória escolar e acadêmica, sua convivência com o ambiente de trabalho, sua inserção cultural no tempo e no espaço. Provocar que ele organize narrativas destas referências é fazê-lo viver um processo profundamente pedagógico, onde sua condição existencial é o ponto de partida para a construção de seu desempenho na vida e na profissão. Através da narrativa ele vai descobrindo os significados que tem atribuído aos fatos que viveu e, assim, vai reconstruindo a compreensão que tem de si mesmo (CUNHA, 1997, p. 188).

Correia e Matos (2001, p. 15) argumentam que as narrativas profissionais dos professores constituem material privilegiado de acesso ao seu mundo da vida. Expressam que “[...] narrativas são partes integrantes dos universos profissionais dos professores, são dispositivos argumentativos que constroem esses universos.”

Queiroz (1981, p. 19 *apud* SOUZA; FORNARI, 2012, p. 119) é outra autora que também nos traz um conceito de narração como “[...] o relato do narrador sobre a sua existência através do tempo, tentando reconstruir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu.”

A autobiografia, biografia, relato oral, depoimento oral, história de vida, história oral de vida, história oral temática, relato oral de vida e as narrativas de formação constituem modalidades tipificadas da expressão polissêmica da *história oral*. Nas pesquisas na área de educação, adota-se a história de vida – mais especificamente, o método autobiográfico e as narrativas de formação – como movimento de investigação-formação, seja na formação inicial, seja na modalidade continuada. (QUEIROZ, 1981, p. 19 *apud* SOUZA; FORNARI, 2012).

As narrativas oportunizam um processo reflexivo de apropriação e explicitação dos conhecimentos que o profissional já possui, ampliando sua compreensão sobre eles, num movimento de reconstituição dos seus saberes (SANTOS, 2008).

Souza e Fornari (2012, p. 119) entendem que “Narrar é enunciar uma experiência particular refletida sobre a qual construímos um sentido e para o qual damos um significado.”

Por meio das narrativas, o sujeito produz um conhecimento sobre si, acerca dos outros e a respeito do cotidiano, revelando-se mediante a subjetividade, singularidade, experiências e saberes. Nesse sentido, vem à tona o surgimento de um paradigma interpretativo, compreensivo, no qual “[...] as narrativas se legitimam como fontes imprescindíveis, ainda que não somente elas, “de compreensão dos fenômenos humanos.” (SOUZA; FORNARI, 2012, p. 117).

Então, concebendo os professores como narradores – personagens de sua história de vida e formação – adotamos esse viés das narrativas, ao solicitarmos que eles, mesmos por meio de relatos orais²⁸, narrassem sobre sua formação inicial e contínua (escolha profissional, influências recebidas, desafios e dificuldades encontradas no início da carreira, as formações e suas aprendizagens etc) que será explicitada logo adiante, no próximo capítulo.

3.2.3 Entrevistas com os sujeitos da pesquisa

Utilizamos entrevistas semiestruturadas, organizadas com questões abertas, de modo a estabelecer uma interação dialógica com os sujeitos (professoras), no sentido de ouvir e colher informações para a análise dos “achados”.

Lüdke e André (1986, p. 34) ensinam que

[...] a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas. Enquanto outros instrumentos têm seu destino selado no momento em que saem das mãos do pesquisador que os elaborou, a entrevista ganha vida ao se iniciar entre o entrevistador e o entrevistado.

A entrevista é expressa como uma das principais fontes de informações para a pesquisa qualitativa. De acordo com Stake (1995, p.64-66 *apud* ANDRÉ, 2008), esta precisa ser planejada, pois fazer perguntas, e ouvir são atos simples e cotidiano, mas fazer uma boa entrevista nem tanto.

²⁸Informamos que os sujeitos investigados optaram pelo relato oral em detrimento do escrito.

A entrevista pode ser pensada como o encontro de duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações sobre a outra ou se aproprie de uma informação que a outra possua, mediante uma conversação.

Compreendemos que a entrevista possui potencial enriquecedor, não só pelo grau de confiança que se estabelece entre o entrevistador e o entrevistado, no sentido de revelar dados particulares e ou até mesmo sigilosos, mas ainda por confirmar ou desfazer impressões e ideias errôneas a respeito daquilo que foi aparentemente percebido. Daí destacamos a importância do grau de confiabilidade e a garantia do anonimato.

Conforme Bogdan e Biklen (1994), as boas entrevistas produzem riqueza de dados, pois, quando são recheadas destes, revelam muito dos entrevistados, inclusive sua forma de olhar o mundo e, quando não, o entrevistador também pode solicitar maior clareza de seu entrevistado, solicitando-lhe que seja mais específico. Os autores também destacam que “Num projeto de entrevista qualitativa a informação é cumulativa, isto é, cada entrevista, determina e liga-se à seguinte. O que conta é o que se retira do estudo completo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 136).

Ressaltamos que essa compreensão do encadeamento de informações obtidas nas entrevistas realizadas, e que se ligam umas às outras, exigiu, necessariamente, por parte do entrevistador, uma interpretação objetiva da linguagem verbal e gestual observada nos entrevistados, de modo a constituir o estudo completo dos sujeitos e da situação ou fenômeno pesquisado.

A entrevista pode ser do tipo padronizada ou estruturada, a qual é empregada quando se visa à obtenção de resultados uniformes entre os entrevistados, permitindo, assim, uma comparação imediata, em geral mediante tratamentos estatísticos. E o outro tipo é a entrevista semiestruturada, que se desenrola com suporte em um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações.

Consideramos relevante destacar a distinção que faz Queiroz (1981, p. 19 *apud* SOUZA; FORNARI, 2012, p. 119) entre as narrativas como depoimento e como história de vida, considerando o papel do pesquisador e a forma que utiliza para recolha dos dados:

No trabalho de coleta de depoimentos o investigador dirige o informante diante do objeto e das questões que pesquisa, ou seja, é o pesquisador quem dirige e conduz a entrevista em face dos acontecimentos da vida do informante que possam ser incluídos no trabalho. Na história de vida, diferentemente do depoimento, quem decide o que deve ou não ser contado é o ator, por meio da narrativa da sua vida, não exercendo papel importante a cronologia dos acontecimentos e sim o percurso vivido por ele. Ainda que o pesquisador dirija a conversa, de forma sutil, é o informante que determina o ‘dizível’ da sua história, da sua subjetividade e dos percursos da sua vida.

Utilizamos para este estudo uma entrevista semiestruturada, flexível, de modo que o entrevistado discorresse sobre as questões formuladas sem se ater a uma ordem rígida das indagações, porém seguindo a orientação da modalidade das narrativas como depoimento, em que de certo modo, pudemos conduzir a entrevista aplicada às professoras das turmas já citadas.

Sentimos, ainda, a necessidade de destacar o fato de que apesar de nosso estudo se haver apoiado na realização de entrevistas semiestruturadas, o trabalho empírico com as narrativas profissionais das professoras não constituiu simples recolha de dados, opiniões e informações.

Percebemos que o trabalho foi além, possibilitando a produção de argumentos, de reflexão e explicitação de sentidos da vida pessoal e profissional das professoras, bem como constituíram rico material (auto)formativo.

Esclarecemos que a entrevista teve como objetivo:

- a) conhecer os sujeitos da pesquisa – alguns aspectos da vida pessoal, sua formação inicial, continuada e experiências profissionais; e
- b) conhecer as opiniões e impressões dos sujeitos sobre as formações em serviço.

Realizamos entrevistas gravadas, divididas em dois encontros, nos dias reservados ao planejamento das docentes envolvidas,²⁹ de modo que não prejudicassem seus afazeres já programados para o dia.

Ressaltamos que estas docentes dispõem de um dia na semana para realizar esses afazeres, constituídos por tarefas burocráticas pedagógicas, de planejamento de suas aulas, confecção de material didático, redação de relatórios, elaboração de avaliações, preenchimento de diários etc.

Neste dia em que as docentes saem da classe para planejar na escola, outras professoras, denominadas de Pedagogas II (P2), pela Secretaria de Educação do Município (SME), as substituem em sala de aula, de modo a cobrir a carga horária de atendimento das crianças.

As entrevistas foram devidamente consentidas pelos sujeitos-alvo de nossa investigação. Informamos antecipadamente, acerca dos assuntos sobre os quais versaria, de

²⁹Tal procedimento está sendo implantado na rede municipal para que os professores possam cumprir o que reza o item V do artigo 67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), no sentido de realizar atividades, estudos, planejamentos e avaliação dentro da carga horária de trabalho e também na lei nº 11.738 de 16/07/2008 que, institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.

modo a evitar sentimentos de insegurança e preocupação por parte das entrevistadas. Foram sujeitos de nosso estudo:

- c) três professoras do ensino fundamental, sendo uma do 1º ano e duas do 2º ano numa escola pública da rede municipal de Fortaleza, vinculada à Secretária Executiva Regional III (SER III), localizada no bairro Jockey Clube.

3.2.4 *Análise documental*

Outra técnica que utilizamos para o estudo de caso nesta pesquisa foi a análise documental, entendendo que esta constituía uma técnica valiosa, complementando informações às outras técnicas já citadas pelo fato de representarem uma fonte natural de dados que podem ser consultados sempre que se fizer necessário.

São considerados documentos “[...] quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano.” (PHILLIP, 1974, p. 187 *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38). Esses documentos, como citam os autores mencionados, podem incluir desde leis e regulamentos, normas, pareceres, revistas, cartas, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão, até livros, estatísticas e arquivos escolares.

Guba e Lincoln (1981, *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986), exibem uma série de vantagens para o uso de documentos na pesquisa ou na avaliação educacional. Em primeiro lugar, destacam o fato de que os documentos constituem uma fonte estável e rica. Persistindo ao longo do tempo, os documentos podem ser consultados várias vezes e inclusive servir de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados. Representam, ainda, uma fonte “natural” de informação. Não significam apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre o mesmo; têm um baixo custo, requerem apenas investimento de tempo e atenção por parte do pesquisador para selecionar e analisar os mais relevantes; podem ainda complementar informações obtidas por outras técnicas, como a entrevista, o questionário ou a observação.

Na perspectiva de Caulley (1981 *apud* LÜDKE; ANDRÉ 1986), a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos, com base em questões ou hipóteses de interesse. No nosso caso, destacamos algumas que foram investigadas e documentos consultados, a saber:

- a) o que a LDBEN / 1996 recomenda sobre a formação de professores para a educação básica;

- b) o que é proposto nos referenciais do MEC para a formação de professores;
- c) que documentos tratam da formação de professores na rede municipal;
- d) como aparecem as ações de formação de professores;
- e) que recursos (livros, cadernos, planos, propostas, manuais e outros) são utilizados pelo professor em seu trabalho docente; e
- f) o currículo do curso de graduação do professor.

Vale ressaltar ainda que a utilização dos documentos investigados mostrou evidências que fundamentam afirmações e declarações prestadas pelos sujeitos ao pesquisador, facilitando a interpretação dos dados que, posteriormente foram analisados.

3.2.5 *Diário de campo, gravações, registros escritos*

Como forma de registro, utilizamos o diário de campo, gravações e registros escritos. O diário de campo é um meio de fundamental importância para o registro dos acontecimentos, percepções, reflexões, questionamentos, dados e informações, contendo descrições de cenas, ambientes e diálogos entre os professores, alunos e comunidade, e também foram registradas as nossas impressões.

A gravação das entrevistas também foi de grande relevância, de modo a garantir a retomada das falas dos sujeitos no processo de transcrição e na análise dos dados, atentando para o movimento gestual, bem como para as subjetividades manifestadas.

Vale ressaltar, aqui, o efeito que o uso do diário nos causou, visto que, no ato de registrar e transcrever as falas, nos vimos muitas vezes, refletidos na fala do outro, compartilhando situações e experiências semelhantes, nos vimos imbricados no processo de ouvintes sensíveis das experiências de quem ouve, olha, retrospectivamente, para sua vida, procurando os sentidos de suas escolhas, e ou ainda compreendendo exatamente aquilo que o outro está lhe revelando confiantemente.

Araújo (1995), em seus estudos e pesquisas sobre narrativas de formação de professoras primárias em Portugal, faz referência à expressão *heurística implicacional*, extraído de Le Grand (1988, p. 4 *apud* ARAÚJO, 1995, p. 10) para expressar a forma de encontrar, descobrir, o que significa dar-se à luz, ao escrevermos a biografia de uma pessoa. Lembra ainda de Denzin, outro teórico que escreve sobre o mesmo assunto, onde destaca que “[...] quando um escritor escreve uma biografia, escreve-se a si mesmo/a na vida do sujeito sobre quem escreve.” (DENZIN, 1989 *apud* ARAÚJO, 1995, p. 10).

Souza e Fornari (2012), em artigo que trata sobre memória, (auto)biografia e formação, inspirado num conto afro-brasileiro que relata a crença do povo Ioruba de que tudo na vida se repete, e que faz parte do conhecimento contar histórias – compara o pesquisador com uma espécie de “odu”³⁰, ou “portadores do destino,” – seres responsáveis em transmitir a cada criança nascida as histórias dos que tinham vivido em tempos passados [...] e tal como um Odu, o pesquisador escuta histórias, reúne histórias [...] busca compreender o sentido de determinado fenômeno existencial.

O povo Ioruba mostra a importância das narrativas, vista como arte dos deuses, capaz de reunir a comunidade em torno das histórias que dão sentido à sua existência.

Assim, por intermédio da narrativa, descobre-se o sentido do vivido, ressignificando-o no presente. Complementando essa ideia, é interessante considerar as contribuições de Catani e Vicentini (2003, p. 153):

Quando os sujeitos se voltam para o passado [...] eles não só sofrem a influência do distanciamento temporal que atua em todo processo memorialístico, apagando determinadas experiências e intensificando outras, mas também operam uma seleção, ao escolher os fatos considerados dignos de ser divulgados e ao privilegiar determinados aspectos em detrimento de outros, em busca de dar sentido ao relato da própria vivência.

Portanto, o registro das narrativas orais das professoras investigadas expressa as suas experiências vividas de modo significativo nos processos de formação em suas trajetórias pessoais e profissionais, os quais constituíram valiosos elementos para o enriquecimento e a compreensão do estudo aqui realizado.

A seguir trataremos das informações referentes ao campo investigado, delineando a caracterização dos sujeitos envolvidos.

3.3 A escola, campo da investigação

A pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal de Fortaleza, no Estado do Ceará, localizada na periferia da Cidade, situada no bairro Joquey Clube, sob a jurisdição da Secretaria Executiva Regional III.

³⁰Na cultura do povo Ioruba, a palavra odu significa destino. Eles utilizam um sistema de adivinhação que possuem 16 odus, sendo cada um responsável por um assunto (amor, viagem, família, etc). Para o estudo dos odus são usadas diversas técnicas ou métodos (cabalas, oráculos, ifá etc.). Site: www.setas.para.o.infinito.blogspot.com.br.

A escola apresentava uma estrutura de pequeno porte, atendendo, no ano de 2012 dezoito turmas, com um número aproximado de 580 alunos, ofertando os segmentos do ensino fundamental I e II e educação de jovens e adultos (EJA) conforme ilustra o quadro 02:

Quadro 2 – Turmas de alunos por turnos

TURNOS	TURMAS	Nº ALUNOS
MANHÃ	5º ANO	35
	6º ANO A	35
	6º ANO B	35
	6º ANO C	35
	6º ANO D	35
	7º ANO A	38
	7º ANO D	38
TARDE	1º ANO	22
	2º ANO A	22
	2º ANO B	22
	3º ANO A	33
	4º ANO A	33
	4º ANO B	33
	5º ANO	35
NOITE	EJA II	27
	EJA III	26
	EJA IV	40
	EJAV	36

Fonte: Dados fornecidos pela escola (2012).

A equipe de profissionais da escola era composta por um diretor e um vice-diretor, duas supervisoras, uma coordenadora, secretária escolar, 44 professores e mais 11 funcionários, sendo quatro auxiliares de secretaria, duas merendeiras, dois de serviços gerais e três vigias.

Quanto à sua estrutura física, a escola possuía sete salas de aula convencionais de tamanho médio, um pátio aberto em torno das salas, outro coberto composto por uma sala do Projeto Mais Educação, cantina, depósito de merenda, área de serviço que acomoda carteiras quebradas; ao lado, há banheiros para os alunos e um bebedouro, seguido também de banheiros para os funcionários. De área verde a escola só tinha um pequeno jardim á entrada.

Na frente da escola, pelo lado direito, a Secretaria e a sala da Direção. Do lado esquerdo, a sala dos professores, um corredor que dava acesso à sala de Informática, Biblioteca, sala do 1º ano e uma quadra aberta de pequeno porte, protegida por uma rede do tipo náilon. Em geral, apresentava boas condições de funcionamento, iluminação, conservação e limpeza.

O ambiente escolar também exibia equipamentos eletrônicos, como um *data-show*, um telão, uma câmara digital, uma filmadora, dois retroprojetores, duas caixas de som, três microfones, dois telefones, um fax, uma mesa com sistema de som, seis televisores, cinco aparelhos de DVDs, dez *microsystems*, duas máquinas de Xerox e vinte e um computadores (um na sala da direção, outro na secretaria e os outros restantes no laboratório de Informática).

As salas de aulas são consideradas de padrão médio, quentes, apesar de possuírem ventiladores (nem todos funcionando). As salas do ensino fundamental I possuem cadeiras individuais, armário, onde as professoras guardam materiais da classe e mesa para apoio.

A decoração do ambiente (sala de aula) é composta com cartazes, contendo regras de convivência, aniversariantes, além de trabalhos dos alunos, sendo que as do 1º e a do 2º anos têm também materiais dos programas do PAIC,³¹ tais como o alfabeto, cartaz com o gênero de texto trabalhado no mês, um expositor com histórias infantis.

3.4 Os sujeitos envolvidos na pesquisa

Os sujeitos envolvidos nessa pesquisa são três professoras do ensino fundamental I, sendo uma do 1º ano e duas dos 2º anos. A escolha dos sujeitos decorre do fato de elas desenvolverem sua ação docente em séries iniciais voltadas à aprendizagem inicial da leitura e escrita (processos iniciais de alfabetização e letramento).

No início, tínhamos a intenção de envolver também a professora do 3º ano, série atualmente considerada também como período de consolidação desse processo, porém a professora desta turma rejeitou o nosso convite, justificando insegurança em participar da pesquisa e alegando ser novata na escola e na rede municipal.

Diferentemente da professora do 3º ano, as outras professoras convidadas para a pesquisa se colocaram à nossa disposição, demonstrando simpatia, acolhimento e disponibilidade em participar, o que favoreceu o desenvolvimento do trabalho, visto que tal empreendimento implica um movimento de entrada em suas histórias de vida e formação.

As três professoras que convidamos para a pesquisa³² têm idade entre 25 e 40 anos, ingressaram na rede municipal de ensino por meio de concurso público e atuam há mais de cinco anos no magistério. A seguir, relataremos algumas informações sobre os contextos de vida e a formação de cada uma.

³¹Programa de Alfabetização na Idade Certa iniciado em 2005 pela APRECE (Associação dos Prefeitos do Ceará) com apoio do Unicef e Undime-CE e atualmente executado pela SEDUC. Ver Cap. 2, subseção 2.3.

³²As professoras terão nome fictício, criados com base em seus nomes de origem e serão assim chamadas: Tânia (1º ano) Lia (2º ano A) e Ana (2º ano B).

3.4.1 A professora do 1º ano: Tânia

A professora Tânia é a mais jovem desse grupo, tem 25 anos e é solteira. Mora com os pais e uma irmã mais velha. O pai é profissional autônomo e a mãe é doméstica. Ambos terminaram o ensino médio e a irmã é formada na área de Estética.

Tânia³³ fez o científico no ensino médio e escolheu ser professora por admirar uma tia que era professora e com a qual tinha muito contato na sua infância. Sua fala confirma isso:

[...] na minha infância eu tive muito contato com uma tia que era professora, e eu acredito que a influência veio daí, sabe? [...] ela é uma pessoa muito dedicada ao que faz, muito detalhista, muito minuciosa, e eu acho que aquilo ali me encantou. E eu quis ser professora.

Nessa escolha, Tânia narra que teve apenas o apoio da mãe, pois o pai lhe aconselhava, dizendo que esta era uma profissão de baixa remuneração. Mesmo assim, em 2005, escolheu o curso de Pedagogia como primeira opção na Universidade Estadual do Ceará (UECE), sendo aprovada na primeira tentativa, e expressa o gosto pela profissão que escolheu refletindo sobre o seu fazer docente:

[...] é uma grande responsabilidade, mas eu gosto. Acho que primeiro é necessário ter uma base intelectual. [...] a alfabetização, eu vejo ela assim, como vários caminhos para chegar um mesmo objetivo, existem vários caminhos que podem te levar a alfabetização. Os caminhos são os métodos do nosso objetivo maior que seria a alfabetização. A gente sabe que existem vários métodos e às vezes nós acabamos achando que as crianças só aprendem por aquele método.

Tânia relatou-nos que ganha em torno de três salários mínimos, desloca-se de ônibus ou carona para as duas escolas do Município de Fortaleza onde trabalha. Há cinco anos trabalha com turma do 1º ano usando o mesmo material do PAIC,³⁴ que considera defasado, apresentando problemas com erros de escrita, tornando-se também repetitivo e cansativo para o professor que o aplica. Em outra, ensina o 4º ano do ensino fundamental e faz algumas reflexões significativas sobre o material que usa com os seus alunos nas referidas turmas:

A meu ver o material está defasado, ele precisa ser melhorado, ele tem erros gráficos, tem um cartaz que tem erro, não bate com o texto que tem no caderno do aluno, palavras muito repetidas, às vezes é preciso até fazer brincadeiras com as crianças, “gente tem um erro aqui descubram qual é”! Anos a fio com o mesmo

³³As falas das entrevistadas estão grafadas em itálico e recuadas, mesmo quando têm menos de três linhas para ficarem destacadas do restante do texto.

³⁴No 1º ano é utilizado o material produzido pela SEDUC (Proposta para alfabetizar letrando) e no 2º ano o material é produzido pela editora APRENDER (Lendo você fica sabendo).

erro. Tem coisa no material que é bom, dá pra criar jogos. A proposta não é de toda ruim, só precisa ser melhorada (Turma do 1º ano).

Na outra escola que trabalho é com 4º ano e não deixa de trabalhar com alfabetização, é difícil porque ao mesmo tempo que eu tenho que trabalhar com as partes técnicas da gramática eu tenho que alfabetizar, mas eu tento trabalhar isso nos momentos de produção textual, interpretação textual, ortografia também. É nesses momentos que tento trabalhar com esses meninos para diminuir a defasagem deles (Turma do 4º ano).

Tânia conta que procura ser uma professora dinâmica e tenta sempre levar atividades que provoquem o interesse das crianças. Acredita que é preciso um “jogo de cintura” para ensinar e lidar com o comportamento das crianças, pois não se pode contar muito com a ajuda da maioria dos pais, pois alguns possuem dificuldades para ensinar as tarefas de casa por não saberem ler e outros não denotam interesse em acompanhar a vida escolar dos filhos.

[...] procuro trazer formas diferentes de ver o mesmo conteúdo com os meus alunos, procuro fazer atividades diferenciadas [...] entender também que criança é ativa, que criança fala alto, que criança levanta muito da cadeira, então esses pequenos detalhes que as vezes até atrapalha mesmo a condução da atividade. Mas a gente procura entender, porque logo no começo quando a gente entra numa sala de aula a gente pensa que todos vão ficar calados, sentados nos ouvindo, mas as coisas não são bem assim, a gente precisa de muito jogo de cintura para fazer com que isso aconteça. [...] O apoio da família é fundamental, mas a gente sabe que na nossa realidade de escola municipal é bem difícil, mas a gente tenta sensibilizar também.

A professora expressou preocupação com o aprimoramento de sua formação, e por isso sempre procura fazer cursos. Acredita que o curso de Pedagogia lhe possibilitou enxergar outras oportunidade além da sala de aula e por isso investe também em cursos na área da gestão. Já fez especialização na área da gestão escolar na UECE e atualmente cursa Gestão em Políticas Públicas na modalidade a distância, na Faculdade Integrada da Grande Fortaleza (FGF).

3.4.2 A professora do 2º A: Lia

Lia é a única professora das três entrevistadas que cursou o pedagógico no ensino médio, na antiga Escola Normal (Instituto de Educação do Ceará) e a que tem mais idade e experiência nesse grupo. Mora com o marido e dois filhos, um de 13 e outro de 9 anos. Possui carro e, segundo nos informou, recebe até quatro salários mínimos.

Lia relatou, que na escolha de sua profissão, teve influência do pai, que exaltava e incentivava os filhos para, assim como ele, também abraçarem a carreira docente. Sua narrativa ilustra o valor e o estímulo que seu pai lhe dava:

[...] ele exaltava muito essa profissão! Quer dizer que era uma profissão ilustre, que ser professor, a gente já nasce. Meu pai dizia: você nasce professor, você não vai se transformar em professor. Ele dizia, falava muito isso pra mim. E assim, ele sempre priorizava o estudo, falava que a gente tinha que estudar, sempre trazia livros de filósofos, pessoas estudiosas, que era muito bonito a pessoa ser uma pessoa culta! Então ele sempre focava muito esse aspecto.

Lia fez Pedagogia em regime especial³⁵ (o curso teve duração de dois anos e meio), na primeira turma deste curso oferecido pela Universidade Vale do Acaraú (UVA), em Fortaleza, no ano de 1998. Entrou no Município só com o pedagógico, pois ainda estava cursando a faculdade na época da realização do concurso em 2001.

A professora Lia leciona há 16 anos, trabalhou quatro anos em escola particular e está há 12 anos no Município de Fortaleza, sendo nove anos em classe de 2º ano alfabetizando crianças. Relatou-nos que sempre se identificou com crianças menores e trabalhou na educação infantil quando ensinava em escola particular, mas, quando entrou no Município de Fortaleza, pegou as classes de aceleração³⁶, com alunos fora de faixa entre 14 e 15 anos. Tal experiência, para ela, foi de grande desafio ter que alfabetizar esses jovens fora de faixa, pois buscou muito apoio junto às irmãs que já tinham mais experiência na educação, principalmente quando teve que pegar uma turma de 2º ano. Ela conta que sentiu pânico, pensando que não sabia como trabalhar com as crianças menores do 2º ano do ensino fundamental.

Passei dois anos na aceleração e depois fui para uma 2ª série do ensino regular [...] e aí me deu um pânico porque eu achava que não era capaz, que não ia conseguir alfabetizar as crianças menores, eles não eram adolescentes, me sentia sem experiência de alfabetizar crianças, me deu um medo, tentei procurar (ajuda), não entendia os níveis de escrita, e as minhas irmãs sempre foram excelentes alfabetizadoras, e quando elas me diziam esse menino tá no silábico, esse tá no pré-silábico, meu Deus do céu, eu não entendia, não conseguia identificar no início. Mas eu procurei, eu busquei. Eu não me recordo de ter estudado essa parte na faculdade, no pedagógico eu vi, mas vi muito mais agora na Pós-graduação (Lia).

³⁵Curso de Pedagogia em regime especial eram assim chamados por habilitar em período reduzido professores já no exercício da função docente.

³⁶Criadas pelo Governo federal nos estados para correção de fluxo e redução do déficit de aprendizagem e distorção idade-série da educação básica. No caso do Ceará, a Secretaria de Educação Básica (SEDUC) implantou, em 2000, o programa Tempo de Avançar nos municípios, para acelerar a escolarização dos alunos na faixa de 15 a 29 anos. O programa tinha convênio com a Fundação Roberto Marinho e a Editora Globo, cuja metodologia era baseada no Telecurso 2000 (NASPOLINI, 2001).

Apesar de considerar bom o material usado no 2º ano (Editora Aprender), Lia também o considera repetitivo e anseia muito pela sua troca no próximo ano. Participa das formações do PAIC desde o início e, por isso, acredita que elas são cansativas para quem já é veterana no programa, pois as formações têm como foco orientar o uso do material. Sua fala demonstra o incômodo que sente:

Acho que eles deviam separar, quem já fez o PAIC e quem não fez. Quem já fez já sabe até decorado porque vai repetindo a mesma coisa. Eu já sei até o nome decorado das unidades, porque já são vários anos. Ultimamente eu estou até incomodada, não estou mais agüentando, ainda bem que esse ano vai ter a escolha e eu queria ver outros materiais. Porque Ave Maria, todo ano a mesma coisa. E os meninos do outro ano que repetem? Só que agora é promoção automática, mas antes não era. O menino chegava no 2º ano sem tá alfabetizado, passava todo mundo do 1º pro segundo e no segundo é que começava a ser alfabetizado (Lia).

Lia acentua que o professor deve ser um pesquisador, deve procurar estudar, porque sempre vão aparecendo novidades. Ela fez especialização em Psicopedagogia na UVA. E, antes dessa especialização, tentou fazer o 4º pedagógico em Psicomotricidade no Instituto de Educação, mas não chegou a terminar por causa da distância e o curso ser noturno, não tendo transporte na época para se deslocar. Vejamos seu relato:

O professor precisa sempre ser um pesquisador, procurar, estudar, não estacionar, porque sempre vão aparecendo coisas novas e às vezes pode até não servir, mas tem coisas que você aproveita, né? Porque às vezes você não concorda com àquela visão mas tem alguma coisa dali que serve, que você pode aproveitar. Eu acho assim que você tem que está sempre buscando, todo tempo lendo, todo tempo procurando (Lia).

3.4.3 A professora do 2º B: Ana

A professora Ana tem 36 anos, e atualmente está separada do marido. O pai é mecânico, não tendo terminado os estudos e a mãe é funcionária pública da REFESA, fez o curso normal, mas nunca exerceu. Apesar disso, conta que os pais sempre incentivaram os estudos dos filhos. Dos dois irmãos, um é mecânico e a irmã é professora de Educação Física. Assim se expressou:

Minha mãe também sempre influenciou a estudar. Ela é funcionária pública da REFESA, fez o Normal, mas não exerceu a profissão. [...] O meu pai apesar de não ter quase estudo, ele fez só até o 4º ano primário, mas assim, ele é muito inteligente, ele também sempre incentivou. Eles sempre incentivaram, nunca com àquela coisa, vai estudar, vai ser médico, vai ser o que eles queriam não, eles sempre deixaram a gente à vontade.

Ana relembra que não tinha uma escolha definida para sua profissão, mas foi muito incentivada pela ex-sogra para fazer o curso de Pedagogia em regime especial na UVA. Quando passou no exame vestibular, ficou muito feliz, pois tinha ficado traumatizada ao tentar a primeira vez, ficando reprovada na segunda fase para o curso de Química na Universidade Federal do Ceará (UFC). Fez Especialização em Psicopedagogia na UVA.

Eu lembro que não tinha ainda uma escolha para a minha profissão. Lembro que eu fiz o vestibular quando terminei o ensino médio (científico) e na UFC fiz pra licenciatura em Química. Passei na primeira fase e não passei na segunda, fiquei um pouco traumatizada e fui trabalhar no comércio. Passei um tempo trabalhando no comércio. Teve uma pessoa que me incentivou. Foi a minha ex sogra que era professora, ela me incentivou a fazer Pedagogia. Ela viu que era uma possibilidade de crescimento.

Trabalhou no comércio e como secretaria escolar, depois como professora temporária do Estado e só há um ano e meio está como docente efetiva do Município de Fortaleza. Conta que no início sentiu muita dificuldade em lidar com crianças pequenas, pois a pouca experiência que tinha era com jovens adolescentes, mas que hoje não trocaria por outra faixa etária. Sente-se feliz em trabalhar alfabetizando crianças, mas lamenta que os pais não tenham tempo de cuidar, de acompanhar os filhos na escola.

Eu achava até que eu não ia conseguir fazer um bom trabalho com as crianças, porque nunca tinha trabalhado com crianças tão pequenas. Sempre trabalhei com adultos e depois com adolescentes. E pra mim trabalhar com crianças foi um desafio, mas hoje eu não quero trocar. Pra mim é muito mais gostoso, é muito mais gratificante, principalmente na alfabetização. E eu nunca tinha trabalhado diretamente em sala de alfabetização. Já tinha alfabetizado criança individualmente, mas trabalhado na classe de alfabetização, nunca tinha trabalhado. Hoje terminando o ano letivo, já que a gente tá encerrando, eu me sinto muito gratificada, por mais que alguns alunos ainda tenham algumas limitações, eu percebo que eu consegui fazer um bom trabalho. Algumas limitações por falta de apoio mesmo, infelizmente os pais trabalham, não tem tempo, tem outros filhos pra cuidar, eu até entendo, que alguns eu sei que realmente não tem condição (Ana).

Ana leciona em duas escolas do Município de Fortaleza, ambas nas turmas de 2º ano e assim como Lia se desloca em transporte próprio. Percebe em torno de quatro salários mínimos.

Para Ana o material que usa atualmente com seus alunos no 2º ano traz uma rotina muito fechada que não dá muito espaço para o professor criar, por isso, nem sempre, segue somente o que está no programa. E assim procura outros meios, outros métodos para alfabetizar as crianças. Vejamos suas reflexões:

Bom, o cotidiano é sempre uma rotina. Todo dia tem sempre aquele mesmo processo, trabalhando com o livro do PAIC no nosso caso, o que colabora, e às vezes, não gosto muito de trabalhar o cotidiano que já vem pronto. Gosto de trabalhar também algumas vertentes que eu acredito. Algumas atividades diferenciadas, né. Não sigo somente o programa que já vem pronto, não! Até porque adquirir outros meios, outros métodos para facilitar no aprendizado das crianças. Gosto do material (PAIC), mas não gosto de trabalhar só com ele, que toma a maior parte do tempo. Seguindo a rotina do PAIC, dependendo de como esteja a turma em aprendizado, não dá pra trabalhar outras coisas não. Mas tem dias que a gente consegue trabalhar toda a rotina do PAIC, tem dias que não. Na maioria das vezes a gente consegue, mas o difícil é conciliar PAIC com mais alguma coisa, com outra disciplina, né, com outras atividades para alfabetizar. Às vezes é difícil. Eu gosto de trabalhar com rotina, mas até certo ponto, até porque se torna cansativa tanto para o professor como para os alunos. Todo o dia a mesma coisa?

Relembrar por meio das narrativas suas escolhas, o modo de ser e atuar na profissão, contribui para que as professoras revisitem seu percurso profissional, suas experiências, e ampliem o sentido de sua vida e do seu trabalho. Possibilita também uma reflexão mais crítica e consciente do papel que desempenham como educadoras.

Descrito então, o perfil de nossos sujeitos, sintetizamos algumas informações que estão organizadas conforme ilustra o Quadro 3:

Quadro 3 – Os sujeitos da pesquisa

PROFESSORA	IDADE	SÉRIE QUE LECIONA	FORMAÇÃO	EXPERIÊNCIA DOCENTE
Tânia	25 anos	4º ano (M) 1º ano (T)	Pedagogia Especialização em gestão escolar e cursando gestão em políticas públicas	05 anos
Lia	40 anos	2º ano A (M/T)	Pedagógico Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia	16 anos
Ana	36 anos	2º ano B (M/T)	Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia	05 anos

Fonte: Dados da pesquisa de campo (2012).

Seguiremos, então, para o próximo capítulo, onde serão descritos e analisados os *achados* desta investigação.

4 PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: O QUE REVELAM SUAS NARRATIVAS DE PERCURSOS DA FORMAÇÃO DOCENTE

“O que é uma memória? – perguntou Guilherme Augusto. Ele vivia fazendo perguntas.
– É algo de que você se lembre – respondeu o pai.”
(FOX, 1995).³⁷

O trecho da epígrafe faz parte de uma obra da Literatura Infantil que narra a história de amizade entre *um jovem menino* – Guilherme Augusto Araújo Fernandes – e *uma senhora que já não é mais tão jovem assim* – Dona Antônia Maria Diniz Cordeiro, que, em busca de recuperar suas memórias, tem a ajuda do menino que primeiramente recorre a vários interlocutores sobre o significado de memória. Ao obter respostas, como “memória é uma coisa quente”; “é algo que vale ouro”; “é algo de que você se lembre”; “é algo que faz rir”; “é algo que faz chorar”, Guilherme Augusto então reúne objetos que para ele simbolizam lembrança, alegria, tristeza etc e ajuda Dona Antônia a recuperar/reconstituir sua memória.

Ilustrativamente, lembramos dessa história para introduzir este capítulo, que tratará da análise dos achados “produzidos” por meio das narrativas orais de formação, tendo como público-alvo de nosso estudo três professoras alfabetizadoras de uma escola pública do Município de Fortaleza.

Os achados são ricamente compostos de elementos memorialísticos, entendendo-os como dados valiosos, selecionados, escolhidos pelos próprios sujeitos da pesquisa, de modo que serviram de base para o estudo e compreensão da constituição de suas formações pessoais e profissionais.

Josso (2010, p. 36) contribui para essa discussão, ao refletir sobre a importância da “situação de construção da narrativa”, que

[...] exige uma atividade psicossomática em vários níveis, pois pressupõe a narração de si mesmo, sob o ângulo da sua formação, por meio do recurso a recordações-referências, que balizam a duração de uma vida. No plano da interioridade, implica deixar-se levar pelas associações livres para evocar recordações-referências e organizá-la numa coerência narrativa, em torno do tema da formação.

Clarificando sobre as “recordações-referências”, referida autora explica que “[...] estas são simbólicas do que o autor compreende como elementos constitutivos da sua formação.” (JOSSO, 2010, p. 37). A referida autora explica ainda que a recordação-referência significa, ao mesmo tempo, uma dimensão concreta ou visível, que apela para nossas

³⁷Livro não paginado.

percepções ou para as imagens sociais, e uma dimensão invisível, que apela para emoções, sentimentos, sentidos ou valores.

Podemos, então, compreender que as recordações-referências são consideradas por essa autora como “experiências formadoras”, acionadas pelos sujeitos em outras situações e momentos de aprendizagem na sua vida.

Consoante o alcance de Connelly e Clandinin (1995, p. 11 *apud* CUNHA, 1997, p. 190), a razão principal do uso das narrativas na pesquisa em educação é que “Os seres humanos são organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivem vidas contadas [...]” por isso, o estudo das narrativas é o estudo da forma como os sujeitos experimentam o mundo.

Catani (1998) arrisca dizer que o prazer de se dizer ou se contar, e, em alguns casos, o fato de ter uma escuta ou leitura atenta já contribui para que a pessoa, seja ela aluno ou professor, inicie a reflexão sobre sua história e seus processos formativos, podendo, assim, levá-los a transformações pessoais e profissionais. A autora assinala, ainda, que “O prazer de narrar-se favorece a constituição da memória pessoal e coletiva inserindo o indivíduo nas histórias e permitindo-lhe, a partir destas tentativas, **compreender e atuar.**” (CATANI, 1998, p. 29, grifos da autora).

Investigar o percurso de formação das professoras envolvidas nesta pesquisa nos fez compreender que este se processa numa rede de relações e aprendizagens constituídas ao longo da vida.

Ouvir os relatos de formação desses sujeitos foi também entrar em contato com momentos de suas histórias de vida evocados por suas memórias, como a trilha de um filme, que, em instantes, ganhava no presente um movimento vivo da história pessoal vivida por parte de cada uma, lembrando que estas se entrecruzavam, também, com a memória coletiva de seu grupo profissional, com a história da sociedade, da escola como instituição educadora, e da profissão, possibilitando que as professoras compreendessem a dimensão singular e complexa do “ser docente”, ressignificando seus processos formativos tão bem discutidos no referencial teórico desta pesquisa por Santos (2008), Veiga (2009), Nóvoa (1997), dentre outros.

Benjamin (1987 *apud* KRAMER, 2004, p. 155) argumenta sobre o potencial da rememoração:

Rever o passado permite colocar o presente numa situação crítica e mesmo mudar o futuro. Pela rememoração, [...] resgata-se o poder de ser no presente, no passado e no futuro, tecendo a história, não mais como cronologia, mas como processo de recriação do significado.

Lima (2005) traz uma acepção sobre o termo *memória* para designar possibilidades, condições e limites da fixação da experiência, reconhecimento e evocação; mais ainda, a memória é um meio de articular o passado ao presente, uma vez que a história de cada pessoa traz em si a memória do grupo social a que pertence. Destaca, ainda, que as lembranças de um grupo de pessoas, com pertença comum, como é o caso de professoras alfabetizadoras, são muito importantes para a constituição da cidadania e da identidade profissional de seus autores (p.83).

Frentess e Wickham (1992, p. 20 *apud* OLINDA, 2005, p. 110) trazem uma discussão sobre a complexidade da memória:

[...] a memória não é um simples ato mental, nem sistema de armazenamento de dados, ou capacidade do aparelho cognitivo, mas um processo complexo que exige um adequado entrelaçamento entre indivíduo e grupo [...] Nessa perspectiva, nossas recordações misturam aspectos sociais e pessoais para expressar a maneira como definimos as nossas identidades pessoais e coletivas. A subjetividade e a dimensão social inerente à memória se explicam pelo fato delas serem estruturadas pela linguagem, pelo ensino e observação, pelas ideias coletivamente assumidas e por experiências partilhadas com os outros.

Portanto, conhecer fatos e recortes das histórias de vida e formação das professoras pesquisadas revela também questões de uma coletividade, ou seja, de uma categoria de profissionais docentes (MELO, 2009), a qual nela também estamos inserida. Conforme expressamos em capítulo anterior, ao recolher esses recortes da vida pessoal e profissional dessas mulheres professoras alfabetizadoras, também nos vimos refletida e nos pondo a refletir as próprias experiências formadoras.

Optamos neste estudo por preservar ao máximo as falas das professoras investigadas, de modo a não suprimi-las, dada a riqueza de suas narrativas, carregadas de sentimentos e singularidades. Adicionando as palavras de Stanley (1992 *apud* ARAÚJO, 1995, p. 9), “[...] as vidas destas professoras são possivelmente [...] vidas comuns, vidas típicas – na medida em que todas as vidas são típicas – da massa de pessoas comuns, mas por isso extraordinariamente interessantes.”

Os dados da pesquisa ora apresentada foram produzidos por meio de narrativas orais gravadas pela pesquisadora e categorizados nas seguintes temáticas para efeito de análise: A identidade docente e o significado social na escolha da profissão; A formação inicial: o aprendizado da profissão; O início na profissão docente: constituir-se uma professora alfabetizadora; e A formação continuada como processo de desenvolvimento profissional docente. A seguir, trataremos de cada uma dessas categorias.

4.1 A Identidade docente e o significado social na escolha da profissão

Pimenta (2009) argumenta que uma identidade profissional se faz com origem na significação social da profissão. Podemos, em outras palavras, dizer que significa o valor e a importância que uma dada profissão representa para a sociedade, no sentido de atender as suas demandas.

A profissão docente como prática social exprime um caráter dinâmico que na leitura crítica da profissão diante das realidades sociais é alvo de modificações, revisões ou, até, reafirma práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas influenciando na escolha dos sujeitos por essa profissão.

As narrativas das professoras entrevistadas nesta pesquisa apontam a forte e significativa influência familiar na escolha pela profissão docente. Uma delas lembra que, na infância, já brincava e gostava de ser professora, e que era um ofício valorizado pelos membros da família, tido como de enorme prestígio e *glamour* social e com um valor cultural atribuído essencialmente ao público feminino. A professora³⁸ relata, emocionada, as recordações vividas no convívio familiar, e que foram referências para sua escolha profissional:

Eu me lembro que com 07 anos eu já brincava de escola, eu era a professora, eu arranjava a escolinha, fazia atividade, tarefa. Meu pai é professor do antigo colégio da SENEC e ele exaltava muito essa profissão! Quer dizer que era uma profissão ilustre, que ser professor, a gente já nasce. Meu pai dizia: você nasce professor, você não vai se transformar em professor. Ele dizia, falava muito isso pra mim. E assim, ele sempre priorizava o estudo, falava que a gente tinha que estudar, sempre trazia livros de filósofos, pessoas estudiosas, que era muito bonito a pessoa ser uma pessoa culta! Então ele sempre focava muito esse aspecto. E eu sou a mais nova da família, as minhas irmãs todas são professoras. Então eu com 12, 13 anos as minhas duas irmãs já eram professoras da prefeitura, entraram com 18 anos e já têm quase 30 anos de profissão, não se aposentaram porque não tem idade ainda. E também assim eu como era muito tímida, morria de vergonha de falar. E lá em casa era assim, mulher tinha que fazer o pedagógico e homem tinha que fazer o científico. Tinha essa questão antigamente, colocar sempre a mulher pra fazer o pedagógico pra ser professora. Mas eu não me vejo fazendo outra coisa. Teve a influência do pai, das irmãs e tudo, mas é uma coisa que é como ele falou, acho que você realmente você nasce pra ser aquilo. Minha mãe achava também muito bom, ela gostava, ela parou na antiga 4ª série que tinha que fazer o teste de admissão pra 5ª ano e ela não fez, começou a ser dona de casa, mas ela tinha um jeito de ensinar assim também natural, era costureira, ensinava as pessoas. E depois idosa foi fazer no SESC o grupo da 3ª idade, fez o coral, ensinava a gente, ela incentivou também. Ela achava bonito você ser professor. Antigamente tinha até um glamour mesmo, que os alunos respeitavam, tinha toda aquela coisa em volta do professor, também aquela questão de achar que o professor era o dono do saber, sabia tudo. Se você dissesse que era professor todo mundo já achava que você era inteligente. Eu gosto de ser professora, só pensava

³⁸Lembramos que as falas das professoras entrevistadas estão em itálico para se destacarem do restante do texto.

quando era mais nova que seria professora. E esse desafio também da timidez me levou a fazer o pedagógico. (PROFESSORA LIA).

É perceptível na narrativa da professora Lia o fato de que, além da influência do pai professor, as irmãs e o clima familiar conspiravam para que ela abraçasse a profissão docente. Registramos também, em sua fala, a influência da “cultura da feminidade”, herança da tradição patriarcal que determinava à mulher a profissão do magistério; e a crença do pai que lhe transmitia a ideia da profissão como um dom (vocação), assinalando que a pessoa já nasce professor.

Dois outros relatos a seguir também ilustram a influência de parente próximos que inspiraram escolha profissional, quando ainda não havia uma certeza na adesão pelo ofício em situações em que os sujeitos não tinham a referência dos pais como modelo a ser seguido, ou mesmo no caso em que o magistério era considerado pelos familiares como profissão mal remunerada e sem boas condições de trabalho.

Na escolha profissional, tentei fazer assim um resgate porque é uma coisa que a gente não reflete muito, mas foi a minha opção inicial no vestibular, não foi a 2ª opção como a maioria das pessoas. A minha primeira opção era Pedagogia. E assim na minha infância eu tive muito contato com uma tia que era professora, e eu acredito que a influência veio daí, sabe? Ela até hoje continua na área da educação, assumiu recentemente um cargo de direção, ela é uma pessoa muito dedicada ao que faz, muito detalhista, muito minuciosa, e eu acho que aquilo ali me encantou. E eu quis ser professora. Minha mãe me apoiou na escolha, mas meu pai não. Meu pai fala mal de todas as maneiras. Das condições de trabalho, condições financeiras e enfim ele nunca aceitou desde a minha época do vestibular e até hoje também ele não apóia de jeito nenhum, só fala mal. A minha mãe não, ela sempre aceitou e respeitou. (PROFESSORA TÂNIA).

Eu lembro que não tinha ainda uma escolha para a minha profissão. Lembro que eu fiz o vestibular quando terminei o ensino médio (científico) e na UFC fiz pra licenciatura em Química. Passei na primeira fase e não passei na segunda, fiquei um pouco traumatizada e fui trabalhar no comércio. [...] Teve uma pessoa que me incentivou. Foi a minha ex sogra que era professora, ela me incentivou a fazer Pedagogia. Ela viu que era uma possibilidade de crescimento. Minha mãe também sempre influenciou a estudar. Ela é funcionária pública da REFESA, fez o Normal, mas não exerceu a profissão. Mas ela é muito feliz com a minha escolha. O meu pai apesar de não ter quase estudo, ele fez só até o 4º ano primário, mas assim, ele é muito inteligente, ele também sempre incentivou. Eles sempre incentivaram, nunca com aquela coisa, vai estudar, vai ser médico, vai ser o que eles queriam não, eles sempre deixaram a gente à vontade. A minha irmã também tá na área, é educadora física, só meu irmão que não se animou muito não. Teve o incentivo sim dos meus pais na minha escolha, mas não tanto quanto dela (ex sogra). (PROFESSORA ANA).

É notório, pelos relatos, o fato de que as professoras atribuem um valor social à profissão docente, que, apesar de não ser bem remunerada, em contrapartida, possibilita na visão delas um crescimento pessoal e investimento nos estudos para sua formação.

Na intelecção de Souza (1996), o professor identifica um conteúdo para seu trabalho que não é a mera sobrevivência, mas uma dimensão de formação humana que compreende a educação como instrumento de conquista da cidadania, ou seja, o professor encontra, no plano simbólico, a valorização de um trabalho para o qual não tem reconhecimento no nível econômico.

Sobre este ponto, Cunha (2012) nos lembra de que é preciso compreender a profissão do professor como situada e condicionada pelas circunstâncias históricas, sociais, políticas e econômicas de determinada sociedade.

Lembra, também, a autora acima que, historicamente, a profissão do professor já foi tida como um sacerdócio, cuja tarefa missionária era semelhante ao trabalho dos religiosos, depois evoluiu para o de profissional liberal, privilegiando o seu saber específico e atribuindo-lhe uma independência que, na prática, talvez nunca tivesse alcançado. Mesmo nos países desenvolvidos, como o caso dos Estados Unidos, os professores são vistos como “os proletários das profissões liberais,” e isso se acentua nos países do Terceiro Mundo, como é o caso do Brasil, onde o professor tende a ser um trabalhador assalariado que vende ao Estado a sua força de trabalho, o trabalho intelectual (CUNHA, 2012, p. 26).

A crescente desvalorização da profissão docente pelas políticas governamentais representadas pelos baixos salários faz com que o magistério seja uma profissão pouco atraente.

Codo (1999, *apud* MELO, 2009, p. 108), ao analisar o fenômeno mundial do “mal-estar docente”, chama a atenção para a síndrome de Burnout, como uma das características mais recorrentes na circunstância do trabalho docente atual. Para o autor, ela se desencadeia quando o trabalhador percebe a discrepância entre o esforço individual despendido e as conquistas obtidas.

Portanto, estudar, pois, o professor como ser contextualizado é algo de suma importância. É o reconhecimento do seu papel e o conhecimento de sua realidade que poderão favorecer a intervenção no seu desempenho.

Costa (1995) relata nos estudos realizados por vários autores, como Apple e Scott, a ideia de que, apesar de a escolha das mulheres pelo magistério estar associada às supostas tendências maternas femininas, quando é dada voz às próprias professoras, elas raramente aludem que procuram a docência para se realizarem como educadoras; mas sim o desejo de participarem de um trabalho com repercussão social, no qual encontrem remuneração e oportunidade para outras formas de realização pessoal que não apenas os filhos, a família, o

lar, o que reduz a tradicional escolha pela “vocação”, fato esse tão comum em décadas passadas.

Veiga (2012) argumenta que a identidade docente é uma elaboração que permeia a vida profissional, desde o momento de escolha da profissão, passando pela formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde se desenvolve a profissão, o que lhe confere uma dimensão no tempo e no espaço.

Mencionada autora destaca, ainda, que a docência requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, a aquisição das habilidades e dos conhecimentos vinculados à atividade docente para melhorar sua qualidade (VEIGA, 2012, p. 14).

É preciso então, compreender o professor como profissional que constrói/produz saberes inerentes à sua profissão. A identidade docente pode ser entendida, segundo as ideias de Nóvoa (1997), como espaço de conquista da maneira de ser e estar na profissão, o “[...] que é condição para sua profissionalização e que envolve a cultura do grupo de pertença profissional, sendo integrada ao contexto sociopolítico.” (VEIGA, 2012, p. 17).

4.2 A formação Inicial: o aprendizado da profissão

A formação inicial constituiu-se no processo de formação dos futuros professores por meio do curso de magistério no ensino médio ou superior.

Os Referenciais para Formação de Professores (2002) orientam que o conhecimento profissional do professor deve se constituir no curso de formação inicial, ampliando-se, depois, nas ações de formação continuada. A condição de aluno, pela qual todo professor passa durante muitos anos de sua vida, antes da formação profissional, serve para que ele aprenda muito sobre a profissão no convívio diário com seus professores e colegas.

A intensa experiência vivida como aluno marca consideravelmente as representações e concepções que os futuros professores estabelecem sobre o papel de professor e de aluno, e a respeito das formas de atuação profissional.

Temos a seguir os relatos das professoras Ana e Lia, que fizeram o curso de Pedagogia em regime especial na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), e a professora Tânia que o fez na Universidade Estadual do Ceará (UECE). Das três, apenas a professora Lia fez o curso Normal no Instituto de Educação do Ceará.

Professora Lia, em seus relatos, comenta que o curso de Pedagogia foi muito teórico e o que lhe deu suporte e base para o exercício da docência foi o curso Normal.

Fui fazer o pedagógico e antigamente lá no Instituto de Educação do Ceará era muito sério o curso (Normal) e eu costumava dizer que o que eu aprendi mesmo da prática era lá do Instituto de Educação. Porque na faculdade que eu fiz é muita teoria, muita teoria. Mas assim estudar os estudiosos. Lá não, você aprendia realmente como trabalhar em sala de aula, tinha estratégia, tinha a didática da matemática, como você trabalhar a matemática na 4ª série, na 3ª série. Ensinava realmente como você devia fazer. E lá na faculdade é mais aquela questão da teoria mesmo! É tanto que eu percebo que quem faz a Pedagogia e não fez o pedagógico tem uma certa dificuldade, às vezes até de sala de aula mesmo, tem coisa que a gente tem um jogo de cintura. A gente no pedagógico fez estágio, a gente passou um mês inteiro dando aula mesmo como se fosse a professora da sala de aula e o estágio da faculdade é assim mais superficial, uma coisa que não requer muito tempo. Você no pedagógico passa o ano inteiro, no 2º, no terceiro tem estágio, tem o primeiro momento observar, depois participação de algumas coisas e tinha a regência de sala de aula. Que o que eu acho que quem faz só a Pedagogia, tem dificuldade porque uma coisa é você estudar e outra coisa é você vivenciar! O curso normal dá uma base teórica da prática. E a Pedagogia é mais só teoria.

Percebe-se no discurso da professora uma queixa sobre o distanciamento entre a teoria e a prática, classificando o curso Normal como um curso mais voltado à prática e o de Pedagogia com tendência maior para questões teóricas.

Ghedin (2010, p. 133) frisa no entanto, que não podemos separar a teoria da prática, pois são processos inseparáveis. Assim se expressa:

Teoria e prática são processos indissociáveis. Separá-los é arriscar demasiadamente a perda da própria possibilidade de reflexão e compreensão. A separação de teoria e prática se constitui na negação da identidade humana. Quando se executa tal movimento permite-se o retorno à negação do ser, isto é, ao se negar a indissociabilidade entre prática e teoria, nega-se, em seu interior, aquilo que tornou o ser humano possível: a reflexão instaurada pela pergunta. A alienação encontra-se justamente na separação e dissociação entre teoria e prática.

No que diz respeito à formação de professores, o autor citado anuncia que há de se operar uma mudança da epistemologia da prática para a epistemologia da *práxis*, pois a *práxis* é entendida como um movimento simultâneo de ação e reflexão, isto é, a *práxis* como uma ação final que traz, no seu interior, essa inseparabilidade entre teoria e prática.

Com relação ao curso de formação inicial, Pimenta (2009, p. 18) esclarece que, “além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, desse curso se espera que *forme* o professor. Ou que colabore para sua *formação*”. E, logicamente, numa relação dialética teoria e prática.

Referida autora chama ainda atenção sobre a natureza do trabalho docente, que não corresponde às atividades burocráticas, mas a tarefa de ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados. Argumenta que é esperado da licenciatura que desenvolva nos futuros professores conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente constituir seus saberes-fazeres docentes com

procedência nas necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano.

Nos relatos da professora Tânia e da professora Ana, que ingressaram no curso de Pedagogia sem passarem pela experiência do curso Normal, percebe-se que as dificuldades sentidas no início do curso são superadas no exercício da função de professoras, ou seja, no aprendizado da profissão, e ao buscarem novas formações na área.

Na faculdade você entra um pouco perdida, demora para você se ambientar³⁹ e cair no que é realmente o ambiente universitário. O que você pode fazer pra complementar sua formação, o que você tem que fazer. Demorou um pouco pra me ambientar, participei de um projeto de extensão – PRONERA trabalhava com formação de educadores movimento sem terra, e foi aí que comecei a participar de algum congresso a ter alguma publicação só que nesse momento eu já tava perto de sair da universidade e também trabalhava em escola que prende muito, aí dificulta as viagens, as idas à congressos. Quando tava na faculdade tive também estágios. (PROFESSORA TÂNIA).

Quando eu passei no vestibular eu ainda estava trabalhando no comércio, mas quando iniciei a faculdade saí do comércio e fui trabalhar na prefeitura como secretaria escolar. Pra entrar no curso precisava ter alguma experiência. Eu tive experiência assim, dando aula particular, tipo pra meu primo, pra familiares, então eu consegui uma declaração e entrei no curso. Eu gostei do curso, mas era muito corrido, muito atropelado. Fazia todos os dias à noite. Era um curso bom, mas pelo fato de ser 02 anos, eu achava muito pouco tempo. No início senti muita dificuldade, depois fui me adaptando. Alguns professores e algumas disciplinas me chamaram bastante atenção, como a didática e principalmente a psicologia da infância e da adolescência. Tanto é que antes de vim trabalhar aqui, eu trabalhava mais com os adolescentes. Eu achava até que eu não ia conseguir fazer um bom trabalho com as crianças, porque nunca tinha trabalhado com crianças tão pequenas. Sempre trabalhei com adultos e depois com adolescentes. E pra mim trabalhar com crianças foi um desafio, mas hoje eu não quero trocar. (PROFESSORA ANA).

O relato da professora Ana confirma que foi no processo do trabalho docente que adquiriu o gosto pela profissão, sentindo-a como um desafio o de ter que atuar com o público infantil, adquirindo uma identificação com este, ao mesmo tempo em que tinha que lidar com suas inseguranças pela falta de experiência no início da carreira.

Souza (1996) argumenta que é na trajetória docente que os professores vão aprendendo a fazer a docência. O desafio então, que se coloca neste percurso é a superação da dicotomia entre o saber e o fazer. As pessoas começam a ser formadas profissionalmente em seu cotidiano. Cada um de nós é alvo de um processo de formação profissional desde a educação formal e informal a que se está submetido, diariamente, desde muito cedo.

³⁹Neologismo. O verbo está bem formado, mas não está dicionarizado (AMBIENTALIZAR, 2013).

É na interação social, na família, nos grupos de amigos, nas instituições, nas horas de lazer que começa essa formação, não nos cursos básicos que ministramos (MARIN, 1996. p. 162 *apud* LIMA, 2001, p. 99).

Vale ressaltar que o curso de Pedagogia em regime especial em dois anos foi criado para atender uma exigência da LDB 9.394/96 na formação de professores. Em seu artigo 63, cria e regula os Institutos Superiores de Educação (IES), como opções às universidades, estabelecendo que esses institutos manterão os cursos para a formação de profissionais da educação básica, incluído o “curso normal superior”, para formar docentes para a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental.

O modelo de ensino desenvolvido por esses institutos, no entanto, foi alvo de questionamentos, pois oferecia uma qualificação profissional aligeirada no tempo de formação, com implicações na diminuição das exigências curriculares, a ênfase na dimensão prática em detrimento aos aspectos teóricos, deixando lacunas no processo de formação dos professores, como expressaram anteriormente a professora Ana e também Lia, que em cujo relato percebemos, também, o duplo papel social da mulher, mãe e professora, no entrelaçamento de sua vida profissional (pública) com a sua vida pessoal (privada) na busca da formação:

Eu fiz Pedagogia em regime especial (2 anos e meio), na primeira turma da UVA, aqui em Fortaleza. Tinha até o requisito que você tinha que ser professora, mas depois tinha casos de gente que arranjava declaração de escola e entrava no curso. Mas assim, foi muito bom, porque quem já tinha a prática e já vivenciava e tudo, foi só um complemento a mais, que era a parte teórica de se aprofundar mesmo nos estudiosos, que às vezes a gente não tem muito tempo, você quer às vezes ler e tudo, mas o tempo não deixa, é muito corrido, apertado! E aí ficava no período de julho, manhã e tarde, o dia inteiro, nos finais de semana, todo sábado o dia inteiro e nas férias o dia inteiro e todos os dias. Inclusive nessa época eu fiquei grávida, tive meu filho, só tive um mês de licença maternidade, porque eu tinha que voltar pra apresentar os trabalhos porque não ia ter mais tempo pra fazer. Isso foi em 1998, meu filho nasceu em 2000 e eu ainda tava na metade. Inclusive o concurso da Prefeitura eu fiz com o ensino médio porque eu ainda ia receber o diploma e eles não aceitavam declaração, depois foi que eu dei entrada na graduação. Eu terminei em março de 2001. (PROFESSORA LIA).

Correia e Matos (2001) nos trazem uma reflexão pertinente sobre a relação entre o público (vida profissional) e o privado (vida pessoal) dos professores, que ilustra a situação vivida na narrativa de Lia.

A invasão do privado pelo profissional, apesar de sua ambigüidade, não deixa, no entanto, de marcar de tal forma a vivência da profissão que o êxito na vida profissional se faz por vezes à custa do estabelecimento de uma relação neurótica com a profissão que

continuamente ameaça e impede a “normalidade” da vida pessoal (CORREIA; MATOS, 2001, p. 102).

Assim, a vida privada dos profissionais de educação é não só invadida por tempos e tarefas profissionais, em busca de uma formação profissional contínua, que, de um direito reivindicado, se torna também um suplício, quando se veem obrigados a sacrificar a vida privada, doméstica, que, no caso das mulheres, implica o papel que desempenham como mãe e esposa, dentre outros.

Importante é lembrar também que, em seu artigo 62, que trata dos profissionais da educação, a LDB de nº 9.394/96, apesar de situar a formação em nível superior como a ideal para o exercício do magistério nas séries iniciais do ensino fundamental, manteve como formação mínima a ser oferecida em nível médio na modalidade normal.

Para Souza (1996), o conflito em torno do ser professor, é o sofrimento provocado pela relação dicotômica entre o saber e o fazer, entre a teoria e a prática, presente ainda nos cursos de licenciaturas que formam os professores. Sabemos, porém, do caráter indissociável dessa relação, como já expressamos, que constitui a ação docente e que precisa ocupar espaço no currículos das universidades e nos processos de formações.

Freire (1998, p. 24) defende o argumento de que ensinar pressupõe aprender, que “[...] a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo.” O aprendizado docente e a formação de específicos saberes profissionais passam por toda uma trajetória de vida e profissionalização.

Temos nas reflexões da professora do 1º ano, a seguir, um registro de sua tentativa em articular essa relação teoria e prática em sua trajetória profissional de formação docente, o que a instiga a buscar leituras, pesquisas e formações para subsidiar sua ação pedagógica.

Li [...] Emília Ferreiro, Ana Teberosky, mas não é a mesma coisa, você lê você entende, você sabe que tem que ser assim, mas quando você vai pra prática você não acha que deve ser assim, porque você aprendeu de outro jeito e eu tenho muitas colegas que continuam na mesmice, porque ainda acreditam que elas aprenderam de outro jeito, então àquelas crianças só vão aprender daquele jeito que elas também aprenderam. A prática me ajudou mais a compreender melhor a teoria. E a partir do momento que você vai percebendo isso na prática aí os seus anseios pela teoria vão aumentando, e aí você vai lendo um pouco mais, vai pesquisando um pouco mais, qual o tipo de atividade é apropriado para esse nível, eu acho que uma coisa puxa a outra, eu não sei quem vem primeiro, se a prática ou a teoria. É como àquela história quem vem primeiro o ovo ou a galinha? Fica a dúvida a meu ver, eu não sei quem vem primeiro. Uma coisa caminha junto com a outra. É tanto que assim, eu julgo que se nesse instante se eu parar de me formar, mesmo que seja em cursos paralelos como eu fiz o de Português ou a especialização que eu fiz em políticas públicas, mas se eu parar cem por cento, eu acho que minha prática não

vai ser mais a mesma, ela vai definhando. O professor precisa tá se formando constantemente se ele quer está em sala de aula, querendo ou não, alguma coisa que a gente vê acaba associando à nossa prática e refletir sobre ela também de uma maneira mais macro, sabe não ficar só na sala de aula, os meus alunos e a alfabetização deles. (PROFESSORA TÂNIA).

Em suas reflexões, a professora Tânia compreende que teoria e prática caminham juntas, pois uma fundamenta a outra e vice-versa. Não existe teoria sem prática nem prática sem teoria.

Outra reflexão importante que a professora traz é a necessidade constante de formação permanente das professoras, “que implica a reflexão crítica, se funda exatamente nesta dialeticidade entre prática e teoria.” (FREIRE, 2001, p. 112).

4.3 O início na profissão docente: constituir-se professora alfabetizadora

Todas as professoras investigadas nesta pesquisa lembram com saudosismo o período inicial de sua atuação docente e a necessidade de complementar a formação. A professora Tânia lembra que, apesar das dificuldades iniciais, nunca pensou em desistir. E cita que uma das maiores dificuldades enfrentadas era conhecer a turma e ter domínio de sala.

As dificuldades iniciais existiam, mas nunca pensei em desistir da profissão, pensei assim em complementar a minha formação com outro curso superior. Pensei fazer administração, curso superior de administração pra complementar. Sempre pensei assim em outras possibilidades da Pedagogia além da sala de aula. Mas acho que a sala de aula é fundamental pra qualquer outra atividade que você vai exercer na área da educação. [...] É a questão também do domínio de sala de aula, a sensibilidade que eu acho que se deve ter de ao mesmo tempo de você dar um conteúdo mas, saber entender a sua turma, que cada turma é peculiar. Então, tudo isso se você não tiver esse convívio, essa vivência, é mais difícil. Lógico que as leituras ajudam, o estudo ajuda, principalmente na questão da técnica, da escolha das atividades, qual o momento de separar, qual o momento de juntar as crianças, qual o momento de trabalhar o individual, momento de trabalhar o coletivo, lógico que as leituras influenciam nisso, mas acho que a vivência também, ela é fundamental. (PROFESSORA TÂNIA).

O relato da professora evidencia que a tarefa do docente envolve saberes complexos que transpõe o ato de simplesmente ministrar um conteúdo. A tarefa do professor, portanto, envolve uma ampla e sólida formação humana, constituída de múltiplos saberes. Sobre esse ponto, Tardif (2011) define o saber docente como um *saber plural*, oriundo da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Os saberes profissionais constituem aqueles transmitidos pelas instituições de formações de professores (escolas normais ou faculdades de Ciências da Educação), incluindo aí também os saberes pedagógicos provenientes de reflexões sobre a prática educativa.

Os saberes disciplinares são os provenientes das disciplinas (por exemplo, Matemática, História, Literatura etc) transmitidas em cursos e departamentos universitários, independente das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores.

Os saberes curriculares, são caracterizados sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, metodologias) que os professores devem aprender a aplicar.

E os saberes experienciais, constituem saberes específicos, baseados no trabalho cotidiano do professor e no conhecimento de seu meio. Tardif (2011, p. 39) se refere aos saberes experienciais da seguinte forma: “[...] Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos.”

A professora Ana relatou sobre a sua dificuldade relacionada à sua falta de experiência e também ausência de independência das crianças pequenas, proporcionando insegurança, tendo que aprender a controlar a fala dos pequenos para que não falassem todos ao mesmo tempo, e intermediando os “conflitos” na sala, bem como, enfrentando o desafio de alfabetizá-las.

No início foi difícil pela falta de experiência, a questão que eu sempre via que as crianças pequenas sempre foram muito dependentes. Então assim, eu sempre trabalhei com os maiores, eu não tinha muito essa coisa do aluno depender sempre de mim, estar sempre assim: tia me socorre! De mediar os conflitos, essa questão de disciplina, dos pequenos que eles ficam “fulano isso, fulano aquilo”, isso ainda mexe um pouco comigo. Os maiores de certa forma já resolvem entre si, ou até vem pra gente, senta, conversa, um fala outro fala, os pequenos não, falam tudo na mesma hora e agente tem que saber controlar isso aí. Então no primeiro momento, que eu achei a maior dificuldade não é por não gostar de criança, muito pelo contrário, eu gosto de criança. Mas muitas crianças juntas, pra mim foi um desafio, e a questão também do desafio de alfabetizar. (PROFESSORA ANA).

Também temos no relato acima, descrito pela professora, situações da prática docente não meramente instrumentais, mas que envolvem questões problemáticas a requererem do docente uma gama de saberes que solicita decisões num território de grande complexidade e incerteza sobre a melhor forma de conduzir o ensino e atitudes a tomar perante as situações de conflito produzidas na classe.

Nesse sentido, vale destacar as contribuições de Nóvoa (2009, p. 21) que assim argumenta:

[...] é preciso reconhecer que falta ainda elaborar aquilo que tenho designado por uma *teoria da pessoalidade* que se inscreve no interior de uma *teoria da profissionalidade*. Trata-se de construir um conhecimento pessoal (um auto-conhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. Toca-se aqui em qualquer coisa de indefinível, mas que está no cerne da identidade profissional docente.

Nota-se claramente a necessidade de compreendermos a especificidade que a profissão docente requer e com ela a constituição de percursos significativos ao longo da vida, pois a formação inicial é apenas um começo. Trata-se de pensar a formação de professores como “[...] um projeto único, englobando a inicial e a contínua” (PIMENTA, 2009, p. 30).

Conforme apontam Imbernón (2009), Nóvoa (1997), Pimenta e Ghedin (2010), Veiga e D’Ávila (2012), somente a formação institucionalizada não possibilita ampla e plena qualificação ao professor, embora ela seja fundamental; por isso, a formação docente engloba diferentes e sucessivos percursos de aprendizagens, via realização de fundamentação teórica e de práticas de ensino, no sentido de constituir e reconstituir uma série de saberes relevantes a essa profissão.

O relato da professora do 1º ano nos traz uma reflexão sobre o seu percurso (pessoal) na descoberta de si como alfabetizadora, os elementos institucionais (as disciplinas) que lhe deram suporte, bem como as aprendizagens adquiridas na troca e experiência com os colegas de ofício e os alunos que contribuíram para o alcance da confiança no trabalho e na formação da autoafirmação profissional:

No período de minha formação eu peguei a minha primeira sala de alfabetização no meu estágio. Fiz algumas disciplinas que me ajudaram a entender a alfabetização, metodologia do ensino, algumas relacionadas mesmo a área da alfabetização de crianças. Mas eu acho que o que determinou mesmo eu gostar da alfabetização foi porque no período da graduação eu fiz estágio no projeto Nascente e lá no projeto Nascente nós éramos bem orientadas pela coordenadora que era uma pessoa de dentro da universidade e isso ajudou muito. E assim, a princípio nós fazíamos uma seleção para entrar lá, a princípio eu fiz a seleção para entrar no infantil V, mas com a minha prova a coordenadora julgou que eu teria capacidade para ensinar no 1º ano. A princípio eu não quis, chorei, recusei e aí ela me convenceu. No primeiro ano de alfabetização gostei muito, tinha muitas angústias, por vezes eu chegava lá na sala dela e dizia: olha não vai dar certo, eles não vão aprender, faz uma semana, um mês que eu tô aqui e os meninos não sabem o que é uma letra. Ela dizia: tenha calma, vai dar certo, continue, faça assim, você tá no caminho certo, e havia um acompanhamento de verdade. Ela lia meu planejamento, ela colocava sugestões no meu planejamento toda semana, ela ia na minha sala de aula, ela observava, ela interferia, dava sugestões. Quando chegou no final do ano letivo que eu vi que meu objetivo realmente foi alcançado que foi alfabetizar a maior parte da turma aí eu comecei a acreditar que podia dar certo. E a cada situação, que cada criança querendo ou não foi um objeto de experiência na minha mão. E a cada situação eu fui vendo onde eu poderia utilizar esse método, que com aquela criança não dava certo daquele jeito que precisava ser de outro jeito. E eu acho que foi esse momento

aí que determinou realmente que eu gostava de alfabetizar. (PROFESSORA TÂNIA).

Com efeito, ressaltamos a importância do argumento de Nóvoa (2009) sobre o registro das práticas, a reflexão a respeito do trabalho e o exercício da avaliação como elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação, pois, segundo esse autor, são rotinas como estas que fazem avançar a profissão.

Outro aspecto que salta da narrativa descrita pela docente acima é a capacidade de ela tomar consciência de si mesma e de sua ação docente, descobrir que, apesar das adversidades enfrentadas, gostava de ser uma professora alfabetizadora.

Cunha (1997) advoga a ideia de que a narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. Ouvindo a si mesmo, o sujeito da narrativa pode ser capaz de teorizar a própria experiência. Ela enfatiza que “[...] o sujeito aprende a produzir sua própria formação, autodeterminando a sua trajetória” (CUNHA, 1997, P. 188). Ressalta, entretanto, ser preciso estar disposto a analisar-se criticamente, a separar olhares enviesadamente afetivos presentes na caminhada, a pôr em dúvida crenças e preconceitos, para “des-construir” seu processo histórico para melhor compreendê-lo.

Nas narrativas a seguir, ao refletirem sobre suas experiências docentes, temos alguns exemplos das representações que as professoras fazem de si e de como descobrem no campo da prática da sala de aula o aluno real com quem vão lidar diferente daquele idealizado nos bancos da faculdade, e comentam também sobre as estratégias e as dicas dadas pelos colegas de profissão para lidar com seus alunos.

Eu procuro ser uma professora dinâmica, procuro trazer formas diferentes de ver o mesmo conteúdo com os meus alunos, procuro fazer atividades diferenciadas, procuro organizar o meu tempo de aula em momentos assim, de acolhida, ter aquele hábito da atividade, depois ter aquele momento para relaxar também, então não me considero assim, um tipo de professora muito rígida em relação à comportamento, procuro entender também que criança né, é ativa, que criança fala alto, que criança levanta muito da cadeira, então esses pequenos detalhes que as vezes até atrapalha mesmo a condução da atividade. Mas a gente procura entender, porque logo no começo quando a gente entra numa sala de aula a gente pensa que todos vão ficar calados, sentados nos ouvindo, mas as coisas não são bem assim, a gente precisa de muito jogo de cintura para fazer com que isso aconteça (PROFESSORA TÂNIA).
Eu sou legal e sou chata. Sou carinhosa, assim como eles também são. [...] Mas sou chata no sentido de a mesma coisa que um pai e uma mãe tem com o seu filho de querer o melhor pra ele. Então chata no bom sentido, de pegar no pé, chamar atenção, de querer que o aluno participe, de querer que ele esteja me escutando. E sou legal porque eu gosto de estar perto. Às vezes eu gosto de brincar com eles pra descontrair um pouquinho, eles gostam disso. Não adianta ser todo tempo séria, até porque eu não sou assim. Agora também eu sou exigente, quando eu vejo que a situação está fugindo do meu controle eu chamo atenção mesmo, falo alto pra eles me ouvirem, e não tem isso não, tem que ser o que eu quero. Em alguns momentos

eu trabalho individualmente, outros momentos eu trabalho em duplas, ou em grupo. Divido da seguinte forma: às vezes coloco grupos de mesmo nível, tipo, pré-silábicos, ou silábicos, e às vezes formo grupos que eu envolva alunos que já são silábicos-alfabéticos, alfabéticos. Vamos supor com os que estão pré-silábicos, silábicos para que uns ajudem aos outros ou coloco o mesmo nível pra não ficar aquela coisa de o fulano sabe e dá resposta para os outros. É tanto que no início eu trabalhava muito, vamos supor o silábico-alfabético com o pré-silábico ou silábico, mas eu comecei a observar que trabalhando direto assim não é legal, porque o que é pré-silábico se aproveita do que é alfabético e pega a resposta do colega. Às vezes o colega também não tem paciência, não quer ajudar, não quer ensinar, não quer colaborar, não gosta e dá logo a resposta. Então acho que também não é assim. E às vezes trabalhando com grupos do mesmo nível, uns sabem um pouquinho mais que o outro, então eles dão a dica, eles me chamam ou então eu vou até eles pra ver como está indo o trabalho. Eu gosto de trabalhar muito assim, de várias maneiras. Eu aprendi tudo isso com os meus amigos professores, também na faculdade a gente vê muito isso. Na faculdade tem muitos colegas que já estão atuando, né, porque fizeram o pedagógico, já estão trabalhando na sala de aula e a gente vai pegando com os colegas as dicas (PROFESSORA ANA).

Pelos relatos, nota-se que a profissão docente é realizada à medida que o professor articula o conhecimento teórico-acadêmico à cultura escolar (aprendizado entre os seus pares no espaço de trabalho docente) e à reflexão sobre sua prática. Nesse sentido, é preciso que ele se compreenda como um sujeito aprendente.

4.4 A Formação continuada como desenvolvimento profissional docente

Segundo os Referenciais para a Formação de Professores – RFP (BRASIL, 2002), a formação continuada tem uma história recente no Brasil. Intensificou-se na década de 1980 e, a despeito de se pautar predominantemente por um modelo convencional de formação, assumiu formatos diferenciados desde um só curso rápido até programas de maior duração e diferentes modalidades de natureza presencial ou à distância.

A formação continuada, de acordo com os RFP citados, constitui como necessidade intrínseca para os profissionais da educação escolar e faz parte de um permanente desenvolvimento profissional que deve ser assegurado a todos. Deve possibilitar aos profissionais da educação atualizações, aprofundamento e reflexões sobre as temáticas educacionais.

Argumenta Veiga (2012) que a formação de professores, na dimensão social, deve ser tratada como direito, superando o momento das iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio, partindo da esfera da política pública.

A formação continuada, como recomendam, ainda os RFP, não deve ser confundida com ações pontuais, oficinas e outros eventos que, de modo geral, não respondem

às necessidades pedagógicas mais imediatas dos professores e, nem sempre constituem programa articulado e planejado como tal.

Garcia (1995) destaca a necessidade de conceber a formação de professores como um *continuum*. Isso significa dizer que a noção de desenvolvimento tem, pois, uma conotação de evolução e de continuidade, o supera a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores.

Rudducky (1987, *apud* GARCIA, 1995, p.55) cita que

O conceito de desenvolvimento profissional dos professores pressupõe uma valorização dos aspectos contextuais, organizativos e orientados para a mudança. Esta perspectiva constitui um marco decisivo para a resolução de problemas escolares no sentido da superação do caráter tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores.

Com efeito, a formação para a docência se vincula diretamente ao conceito de desenvolvimento profissional, na medida que ambos estabelecem o caráter processual e permanente que se realiza no exercício da profissão.

As formações deverão, também, estar integradas ao cotidiano dos professores e das escolas, e não estabelecidas como iniciativas que se processam à margem dos contextos das políticas educacionais, sociais e organizacionais.

Em relação às formações continuadas, as professoras investigadas nesta pesquisa relatam a importância das ações desenvolvidas pela Secretaria de Educação do Município de Fortaleza, que possibilita discussões comuns quando trata da alfabetização, especificamente.

Quando, porém, as formações ficam diretamente atreladas à aplicação dos materiais adotados pelo PAIC (Programa de Alfabetização na Idade Certa)⁴⁰, deixam muito a desejar, distanciando-se das proposições discutidas há pouco, e, portanto, parcamente respondendo as necessidades imediatas dos professores causando desconforto e desmotivações, como expressa a seguir o relato da professora do 1º ano:

As formações continuadas em relação ao profissional, as que o município dispõe são com colegas do primeiro ano de outras escolas, cada uma com sua realidade particular. Algumas questões comuns da alfabetização são discutidas, mas, quando elas partem para o planejamento, para sugestão de como trabalhar o material didático enfim, nem sempre o que nos apresentam lá é o que estamos vendo na sala de aula com os meninos. Muitas vezes, eu julgo uma perda de tempo, porque eu estou trabalhando com os meus meninos produção de textos, produção de frases. Já estou num nível com eles de reta final de primeiro ano e eu chego lá e elas me passam atividades relacionadas como trabalhar o nome completo. Todos os meus alunos já fazem o nome completo. Há, tudo bem nunca é demais, eu sei, mas o que eu tô precisando agora, a minha sede agora é de pesquisar atividades relacionadas

⁴⁰Ver cap.2, subseção 2.3.

a determinado tipo de texto, a como trabalhar aquele texto, a como ajudá-los a produzir aquele texto. Nem sempre essas necessidades são trabalhadas no momento adequado. Como o PAIC é um programa a nível estadual e Fortaleza teoricamente estaria atrasada no calendário letivo de 2012, então eu acredito isso é um julgamento meu não foi uma explicação dada por eles, que pra eles é como se eles tivessem no começo do ano letivo. E nós estamos no final. Não estão pensando na nossa realidade. Então desanima. Desanima bastante. (PROFESSORA TÂNIA).

Quando a formação oferecida não vai ao encontro das necessidades mais urgentes vividas pelas professoras no seu cotidiano, os sentimentos de desânimo e frustração as abatem produzindo grande desmotivação.

Correia e Matos (2001, p. 89) argumentam sobre o assunto:

O desenvolvimento de uma formação que dê resposta aos problemas práticos é com efeito, objectiva e subjectivamente incompatível com o desenvolvimento de uma formação cuja gestão impõe que ela se dirija para categorias de destinatários mais ou menos homogêneas, uma vez que a natureza dos problemas práticos está fortemente correlacionada com os estilos profissionais cuja singularidades não parece ser compatível com esse trabalho de categorização. É por isso que os problemas da prática, isso é, não são solúveis no campo da formação independentemente das propriedades desta.

Sabendo-se que, em 2012, as formações iniciaram com atraso no Município de Fortaleza, em virtude de greve de professores no ano anterior, e nenhum ajuste foi feito na sua organização, foram observados, conseqüentemente, descompassos da formação oferecida pelo sistema municipal em relação à realidade cotidiana vivida pelos professores nas escolas.

Outro relato a seguir ilustra também descompassos do que era proposto nas formações no consernente à falta de tempo do professor em preparar o material necessário para as suas aulas, modelo de formação baseada na “racionalidade técnica” tratada nos aportes teóricos deste trabalho, no qual considera os docentes como meros executores de decisões alheias, ignorando de fato suas reais condições de trabalho e de reflexão de suas ações profissionais:

No início eles ensinaram como iria usar o material deles, porque a formação é da editora, as formadoras são da editora Aprender. Depois mostra como é usado o material, como está composto, elas vão mostrar como usar, elas trazem estratégias, elas fazem com a gente as dinâmicas. O material, o livro, cada volume é um para cada bimestre. E cada matriz com as atividades, cada ícone (tempo da rotina) que você vai fazer tem que ter uma ação, que aí é que tá o ponto. E às vezes o tempo não dá pra cada ícone você fazer uma ação, porque é assim, você tem que fazer uma ação pra poder ir pro livro antes daquela atividade. Se tem um ícone chamado dó ré mi, que é o da música, e no dó ré mi só trabalha a letra de uma música vinculada ao tema que se for família, a música tem que ter alguma coisa sobre a família. [...] e da música vai tirando palavras, vovô, família, de dentro do texto e o texto é exposto. E tem pessoas que diz que dá muito trabalho, porque você vai ter que fazer toda dinâmica em cima daquilo ali pra depois fazer a atividade no livro. Aí já vem outro ícone, escrevendo do meu jeito, você não vai chegar lá, porque às vezes tem assim,

escreva um texto falando sobre.... aí você vê várias linhas, Ave Maria os meninos não vão fazer isso aqui não. Porque antes disso aqui você tem que fazer toda uma dinâmica pra que eles pensem sobre o assunto. Agora dá trabalho! Porque você tem que ver o que vai precisar antes, do material que vai ter que usar, todo uma aula preparada anteriormente, pra poder usar. Vai fazer uma dinâmica, passe a caixa com cuidado, você tem que trazer uma caixa, você tem que colocar as fichas dentro, você tem que fazer. E a gente não tinha esse dia de planejamento, as pessoas achavam ruim, não tinha tempo pra fazer isso, porque não tinha esse dia todo de planejamento, não tinha esse tempo que a gente tem agora com o P2 (professor substituto), esse ano é que tá funcionando assim. Mas era angustiante mesmo, e você tinha que fazer. (PROFESSORA LIA 2º ano A).

Outro aspecto preocupante na aplicação das ações estabelecidas pelos “mentores” dos programas de formação continuada no modelo da racionalidade técnica está no comprometimento da autonomia do professor, visto que, obrigatoriamente, ele estaria sujeito a cumprir uma rotina pronta, preestabelecida e repetitiva, lembrando-nos a frase “todo dia ela faz tudo sempre igual”, na música *Cotidiano*, de Chico Buarque de Holanda (1971) ensejando sentimentos de desinteresse e incômodo, como pode-se perceber nos relatos narrativos das professoras do 2º ano:

Todo dia tem sempre aquele mesmo processo, trabalhando com o livro do PAIC no nosso caso, o que colabora e às vezes não gosto muito de trabalhar o cotidiano que já vem pronto. Gosto de trabalhar também algumas vertentes que eu acredito. Algumas atividades diferenciadas. Não sigo somente o programa que já vem pronto, não! Até porque adquiri outros meios, outros métodos para facilitar no aprendizado das crianças. Gosto do material (PAIC), mas não gosto de trabalhar só com ele, que toma a maior parte do tempo. Seguindo a rotina do PAIC, dependendo de como esteja a turma em aprendizado, não dá pra trabalhar outras coisas não. Mas tem dias que a gente consegue trabalhar toda a rotina do PAIC, tem dias que não. Na maioria das vezes a gente consegue, mas o difícil é conciliar PAIC com mais alguma coisa, com outra disciplina, né, com outras atividades para alfabetizar. Às vezes é difícil. Eu gosto de trabalhar com rotina, mas até certo ponto, até porque se torna cansativa tanto para o professor como para os alunos. Todo o dia a mesma coisa? A rotina do PAIC é interessante porque um dia trabalha escrevendo do meu jeito, como tem os ícones, noutro dia já tem a hora do conto. Cada dia tem uma coisa diferente, tem o do-ré-mi, que trabalha as músicas, as frases. É interessante é, mas assim, não dá pra trabalhar só isso. Obrigatoriamente o professor tem que seguir essa rotina. Agora se você não consegue terminar a matriz do dia, amanhã você não continua a que não conseguiu concluir, você inicia a próxima. O material do PAIC trabalha muito com repetições. (PROFESSORA ANA).

[...] A formação acabava sendo repetitiva. E então acho que em 2010 mudou um pouco, elas começaram a levar os teóricos, textos pra ser debatido, discutia as opiniões, muitas coisas, saber se a gente concorda, falava sobre os estudiosos. Quem não fez o PAIC anteriormente fica querendo saber como é que faz as ações. Acho que eles deviam separar, quem já fez o PAIC e quem não fez. Quem já fez já sabe até decorado porque vai repetindo a mesma coisa. Eu já sei até o nome decorado das unidades, porque já são vários anos. Ultimamente eu estou até incomodada, não estou mais agüentando, ainda bem que esse ano vai ter a escolha e eu queria ver outros materiais. Porque Ave Maria, todo ano a mesma coisa. E os meninos do outro ano que repetem? Só que agora é promoção automática, mas antes não era. (PROFESSORA LIA).

Comprovam-se nas reflexões das professoras sentimentos dúbios, pois, de um lado, avaliam que as ações e os materiais que aplicam são interessantes, citam que cada dia tem uma coisa diferente trabalhada na rotina do PAIC e, por outro, notam que é repetitivo, sentem falta de inovações, novos materiais para trabalhar.

O trabalho docente “[...] numa seqüência repetitiva e padronizada perde o seu significado como atividade vital concreta – como satisfação da condição humana na sua capacidade de criação, planejamento e execução.” (NACARATO; VARANI; CARVALHO, 1998, p. 88).

No relato seguinte da professora do 1º ano, também encontramos evidências de sentimentos contraditórios em relação ao material estruturado, agrado e desagrado no seu uso em sala de aula e algumas formas criativas de superação das dificuldades enfrentadas, o que demonstra o poder de reflexão na e sobre a prática, decisão, experiência, criatividade e certa autonomia e disponibilidade em aprender na relação professora e alunos:

[...] A meu ver o material está defasado, ele precisa ser melhorado, ele tem erros gráficos, tem um cartaz que tem erro, não bate com o texto que tem no caderno do aluno, palavras muito repetidas, às vezes é preciso até fazer brincadeiras com as crianças, “gente tem um erro aqui descubram qual é”! Anos a fio com o mesmo erro. Tem coisa no material que é bom, dá pra criar jogos. A proposta não é de toda ruim, só precisa ser melhorada. Ela trabalha a autonomia da criança, alguns textos são muito bons, a maneira como as atividades estão distribuídas, os momentos, os tempos da rotina são legais, o tempo pra gostar de ler, tempo que as crianças podem ter contato com textos diversos, livros diversos, fazerem a leitura pelo prazer de ler. Às vezes a gente leva música e mostra que o texto tá na música, às vezes a gente leva um reconto, já trabalhamos várias obras de um mesmo autor e fazer as obras circularem na sala, então esse tempo é muito legal, tem também o tempo de aquisição da escrita, de escrever do seu jeito. Cada tempo tem seu benefício. O momento que eu realmente comecei a refletir e aprender sobre a importância desses tempos foi lá de novo na época do meu estágio no projeto Nascente, com as interferências que eu tive, porque mesmo quando eu não acreditava, eu não acreditava que fazendo uma lista, trabalhando com uma lista de nomes eu pudesse alfabetizar, eu era completamente desacreditada de trabalho com lista e aí os próprios alunos me provaram o contrário. Hoje acho que há diversas formas pra você atingir o objetivo. (PROFESSORA TÂNIA).

Outro aspecto comentado pelas professoras alfabetizadoras nas formações continuadas pelo Município está associado às “pressões e controle” do trabalho docente sobre aplicação de provinhas simuladas nas escolas; os resultados das avaliações externas (Provinha Brasil, SPAECE ALFA, PAIC etc) se tornaram verdadeiras camisas de forças para os professores de um modo geral, fixando-lhes os conteúdos a serem trabalhados, medindo o nível de conhecimento psicogenético dos alunos:

[...] a formação continuada eu acho importante, desde que ela tenha haver com o que a gente viva em sala de aula. Mas as formação que eu participei, não vejo

muito que elas tenham me ajudado não. O que eu vejo muito é a preocupação: os alunos estão em que nível? Silábico, pré-silábico? Querem que a gente pinte uma folhinha e entreguem pra eles, acho que é a preocupação do município, né, preocupação com os resultados. Eu acho que era muito mais proveitoso eu estar aqui na escola estudando formas de ver como facilitaria o meu trabalho e como facilitaria o aprendizado das crianças. (PROFESSORA ANA).

[...] as provas que a gente tem que fazer agora é meramente estatística, não avalia realmente se o menino sabe ou não, porque eu conheço meu aluno, eu sei que àquele menino sabe e não foi bem na prova. Tem uns que tira 80% e sabe ler tão bem, então o nome prova deixa a criança nervosa, às vezes ele sabe e naquele momento ele não faz. E é outra pessoa diferente e ele não tem vínculo com àquela pessoa. Eu sei que ele vai fazer prova, mas ele vai ser trabalhado pra isso, tem ainda muitos anos pra isso, no vestibular e tudo. Acho muito agressivo e eu lá calada sem dar um piscar de olho, tenho que ficar na sala, eles vão falar comigo e eu digo, não é comigo meu filho, não gosto, acho constrangedor. Os meninos olham pra mim querendo perguntar e eu não posso falar nada. Preferia nem ficar na sala, eu não gosto disso. É tipo um terrorismo. Eu acho que essa questão de está todo tempo avaliando o aluno não quer dizer que o trabalho do professor não está bom. Esse tipo de avaliação que veio não está dizendo se o professor está sabendo fazer ou não. Acho que dá assim, umas leituras equivocadas, tanto da questão do conhecimento do aluno como se o professor está ou não fazendo o que ele tem que fazer. Eu acho que ali não está medindo com exatidão. Sabe, pois se vamos fazer uma avaliação do professor, pois mande uma pessoa na minha sala e veja dando aula, que aí sim, você vê se a pessoa está dando aula, se a pessoa sabe mesmo dar aula. Pegue um aluno e mande o menino ler, se ele sabe ele faz. Eu costumo dizer que esse simulado pra mim é mascarar o resultado da prova. O menino fica fazendo antes da prova, uma semana só simulado, simulado, ele vai automaticamente sendo treinado pra fazer a prova. Os professores estão fazendo porque a coordenação é cobrada, um dia veio aí uma pessoa a serviço do secretário com simulado da provinha que foi feita aqui, não é culpa da coordenação. É uma cobrança geral. Eu digo que é um espetáculo de circo. Eu não vejo que está avaliando adequadamente. Se o IDEB for baixo joga a culpa no professor, o que você estava fazendo pra esse menino tirar nota baixa? Como eu já disse, tem menino que sabe, que lê fluente, que escreve um texto. Eu tenho um menino na minha sala que escreveu um texto numa folha inteira sobre o dia especial que ele queria ter e não tinha erro de português, ele fez a prova e tirou 75%. Esse aqui tirou menos que outro que não tinha o mesmo nível de leitura e interpretação, por isso que eu digo que essa prova aí não está avaliando corretamente nem aluno e nem professor. Eu acredito que isso aí é só questão de número para mostrar estatística, na regional, quanta escola atingiu, não atingiu o IDEB, uma satisfação que eles tem que dar. (PROFESSORA LIA).

Soares (2012, p. 12), pesquisadora renomada no nosso País sobre questões relacionadas à alfabetização, em entrevista concedida à Revista *Presença pedagógica*, destaca as ideias de que “[...] por causa da pressão que resultados de avaliações externas exercem sobre as escolas, o que está definindo o currículo no Brasil são elas, o que é absolutamente inadequado pedagogicamente.”

A pesquisadora crítica, ainda, os professores que passam a ensinar só aquilo que as avaliações externas medem, que é apenas uma pequena e parcial amostra daquilo que as crianças precisam desenvolver e aprender.

O quadro não deixa de ser preocupante, pois todas essas exigências fazem parte de uma série de mecanismos de controle ao ensino e ao trabalho do professor, proveniente de uma política neoliberal que prega a ideia do “Estado mínimo”, onde são oferecidas condições mínimas de trabalho/remuneração, e em contrapartida, é exigida aprovação máxima dos alunos, aumento do grande volume de tarefas burocráticas para o professor (avaliações, diários, relatórios, e outros), lotação de alunos nas turmas etc, com reduzidos investimentos financeiros na educação.

Prevalece também no discurso neoliberal uma ideologia das necessidades de formação que tendem a instituir uma ordem cognitiva, a qual, de forma dissimulada, imputam aos défices de formação profissional dos docentes a responsabilidade pela crise da escolarização, pelo fracasso e evasão escolar.

Isso reflete de modo negativo na imagem que muitos professores têm de si, os quais em parte se sentem culpados, lutando por sua vez contra os sentimentos de impotência e insatisfação perante os problemas reais do ensino e também no enfrentamento junto à comunidade escolar/familiar para reverter essas crenças que desvalorizam o trabalho docente.

Fontana (2010, p. 27), em pesquisa recente *sobre como nos tornamos professoras?* denuncia um quadro que se formou sobre a imagem da categoria dos docentes inscrita na ordem social marcada pelo negativismo: “[...] sem competência técnica, sem consciência e compromisso político, sem identidade profissional.” Tal quadro serviu mais às práticas institucionais de avaliação (...que se queria superar) do que à discussão e ao “reconhecimento” do processo de constituição, no trabalho, do saber fazer e do modo de ser – em movimento – dos próprios professores.

Todos esses elementos contribuem efetivamente para reforçar os sentimentos de culpabilização profissional. O abandono de projetos e dos interesses profissionais ou cristalização de vivências profissionais profundamente marcadas pelo desgaste das temporalidades, parece, assim, estar associado ao desenvolvimento de uma ideologia da inclusão no campo educativo, em que a complexidade das solicitações tende, geralmente, a ser interpretada num registro estruturado em torno da especialização e/ou da acumulação de funções (CORREIA; MATOS, 2001, p. 45).

A “culpabilização” combina-se, deste modo, com uma solidão profissional que, conforme esclarecem os autores acima, não pode ser encarada como um epifenômeno ou uma consequência da “natural predisposição” dos professores para o individualismo, já que ela se inscreve, como tendência, na matriz discursiva que define os problemas educativos e as suas soluções.

Para os autores citados, trata-se, no entanto, de uma matriz de natureza organizacional, em que as dificuldades práticas do exercício da profissão resultam como dificuldades inerentes a cada um dos profissionais, cuja superação está dependendo tanto da formação destes profissionais como do desenvolvimento de figuras especializadas no exercício de funções não docentes que se insinuam como “figuras simbólicas de legitimação” das funções que os professores exercem ultrapassando àquelas que transcendem as suas funções de transmissão de conhecimentos.

O relato da professora do 2º ano A reflete a imagem que acabamos de discutir:

O professor sempre acha que a culpa é dele da criança não aprender. E às vezes não é. A fala de uma diretora da minha escola de manhã diz que não interessa se o pai não ajuda, o menino passa 04 horas na escola e se ele não aprende a ler a culpa é do professor. Aí eu digo, se o aluno é só a ponta, tem também o coordenador, o diretor, todo mundo. Aqui nós fomos o 2º na SER III de novo na nota do SPAECE, e porque que lá eu sou a mesma professora que sou aqui e lá que está sendo apoiada pela escola nota 10 e o nível não sobe? E fui dizer pra ela que lá eu faço até um trabalho mais diferenciado daqui, porque os daqui a maioria já são alfabetizados e lá consigo muito pouco, a clientela é mais difícil, a gente chama mãe, chama o pai, e não vem. Aí ela disse não, mas isso aí ninguém tem que contar com pai e com mãe, não. Não é contar, mas o ambiente em que o menino vive não influencia, não? Influencia, porque eu estudei e diz que influencia. Mas ela queria botar a culpa na gente. Eu digo que é de todo um trabalho conjunto. (PROFESSORA LIA).

Se, por um lado, o professor sente que aquilo que está a fazer não é reconhecido por ninguém, não é reconhecido pelos alunos, não é reconhecido pelos pais nem pelo próprio poder político, de outra parte, este déficit de reconhecimento e de retribuições simbólicas é experienciado num contexto profissional onde se reforçam as tendências para o alargamento das contribuições que se esperam dos professores (CORREIA; MATOS, 2001).

Espera-se que o professor seja tudo para o aluno, e, por lidar com relações humanas, tendemos a idealizá-lo em torno da figura do doador. Correia e Matos (2001, p. 97) destacam que “O professor não dá apenas os programas, as matérias, os testes, as aulas, enfim, ele dá a si mesmo.”

A intensificação de tarefas burocráticas, a qual o professor está sujeito, contribui para a desqualificação de suas ações e redução do seu tempo disponível para realização de estudos individuais ou em grupos, participação em cursos, reflexões sobre as formações no interior da escola com seus pares, ou recursos outros que possam contribuir para o crescimento e seu desenvolvimento profissional, como ilustrado nos relatos seguintes.

Eu gostaria que tivesse mais acompanhamento. Não existe um momento pra gente sentar junto depois da formação. Temos um dia de planejamento, mas assim, eu trabalho de manhã numa escola. Lá a gente pode até pensar em conversar sobre isso, mas porque que não dá tempo? A prefeitura lançou esse ano os relatórios dos

alunos. Eu acho importante, desde que esses relatórios tenham sentido, mas fazer por fazer, porque a secretaria de educação exige, eu não vejo sentido. Os pais não tem acesso, não tem acesso por quê? Porque você não mostra o diário? Não, porque não tem um fundamento, os pais não recebem uma cópia desse relatório, se não for a gente só lendo. Eu acho importante os pais receberem uma cópia já que é feito. Acho que se o pai vendo esse relatório, estando mais próximo desse relatório, talvez até colabore. Então assim, ultimamente a gente só faz relatório, só relatório, relatório... Nosso planejamento, a gente planeja assim, rapidez, ou até em casa. Mas dizer que a gente tem esse momento? Eu trabalho de manhã em uma escola, ficamos todas do 2º de manhã, de tarde elas estão de planejamento lá o dia todo e vão à tarde pra formação e eu venho pra cá à tarde. E só vou pra formação na 5ª feira à tarde, a outra profª. do 2º daqui vai de manhã. A gente veio se juntar aqui 5ª passada, quando não teve a formação. Então eu não tenho esse contato com as minhas colegas para conversar sobre isso, a não ser nos 20 minutos de recreio, a gente dá uma pincelada aqui, acolá. Eles trabalharam também a questão do trabalho em equipe entre os profissionais e tudo, mas eu acho que as formações tem que ser voltada para o trabalho da alfabetização. A gente questiona com a coordenação essa situação, mas infelizmente a gente não consegue fazer grupo de estudo ainda e o que a gente faz aqui em conjunto, é uma tá ajudando a outra, tipo, consigo algumas atividades, eu trago pra escola, a coordenadora faz o que ela pode, porque a máquina de Xerox também não suporta bater muita cópia, e eu divido com a minha colega, assim da mesma forma quando ela trás, passa pra coordenadora, a gente dá àquela olhadinha, se for interessante, a gente aplica. (PROFESSORA ANA).

. [...] Aqui a gente se encontra no dia de planejamento, quando não tem formação, conversa com a coordenadora sobre algumas coisas da formação. Quando eu chego ela pergunta sobre a formação. O último encontro foi sobre a consciência fonológica, foi muito legal, achei ótimo, ela (a formadora) fez várias atividades pra mostrar pra gente, até a própria fala da gente quando vai falar as palavras, pronunciar alguma coisa que tem que ter muito cuidado, e a questão da angústia do aluno quando a gente pede pra ele escrever uma palavra ele não consegue de imediato. Às vezes a gente quer que ele faça logo e você tem que se colocar no lugar do aluno, você tem que imaginar como seria ter que escrever uma palavra em inglês se você não sabe inglês é a mesma coisa pra eles. (PROFESSORA LIA).

A profissão docente, nesse ritmo alucinante tende, assim, a ser encarada como uma soma de afazeres que ocupa um tempo que preocupa os profissionais que a exercem e que encontram na afirmação do primado da razão prática o dispositivo de defesa legítimo para abdicarem do exercício da razão reflexiva (CORREIA; MATOS, 2001).

O modo pelo qual se organiza o trabalho escolar – sem espaços para a reflexão e discussão coletiva que a prática sugere e provoca – burocratiza a atividade docente. A burocratização do trabalho pedagógico implica a adaptação, bloqueia a criatividade e não estimula o risco da invenção e da reinvenção (PEREZ; SAMPAIO, 2008).

Como tão bem expressaram os autores citados, a burocratização do trabalho docente ameaça a capacidade de reflexão na e sobre a prática. Cada dia mais os professores se sentem sobrecarregados de fichas, relatórios e outros documentos para preencherem no ambiente escolar, e o tempo que utilizam para dar conta dessas tarefas compete com o período que possuem para planejar, discutir e fundamentar a relação teoria e prática, tornando-se isso

um dilema pedagógico para os professores, tendo que decidirem se fazem *isso ou aquilo*, como tão bem expressa Cecília Meireles (2002) em seu poema.

Fontana (2010) assevera que as relações de trabalho que nos afastam de nossos pares empobrecem nossa constituição como profissionais e sujeitos, empobrecendo nossa vida mental. Vivenciamos esse empobrecimento, mas nem sempre o reconhecemos.

Neste capítulo, que se encerra, ficou evidente, nas narrativas das professoras alfabetizadoras, que suas trajetórias de formação iniciam no dia a dia do fazer cotidiano, quando cada experiência vivida constitui o seu modo de ser, gostar, estar e fazer a profissionalidade docente.

Conscientes da insuficiência e das lacunas deixadas pela formação inicial, essas professoras seguem na luta pela busca de melhores qualificações e aprimoramento profissional, situando-se a necessidade premente da formação contínua para o seu desenvolvimento profissional.

No entrelaçamento vivido e sentido nas vidas pessoais (privado) e profissionais (pública), as professoras enfrentam dores e sofrimentos derivados da falta de valorização e reconhecimento da profissão nas instâncias sociais (famílias, escola, sociedade, governos etc). Também aprendem, no entanto, a articular seus saberes (teóricos-acadêmicos-experienciais) à cultura escolar, por meio dos estudos, pesquisas, reflexões e até nos silêncios que se pronunciam no seu meio.

Correia e Matos (2001, p. 206) chamam nossa atenção para a existência de um conjunto de ideologias profissionais partilhadas pelos docentes que “[...] constituem dispositivos onde, simultaneamente, se exprimem e dissimulam sofrimentos e solidões profissionais característicos de novos *individualismos profissionais* emergentes neste final de século.” Trata-se, segundo esses autores, de um individualismo imposto, um individualismo “disfuncional” relativamente às missões atribuídas à profissão e que contribui para a produção, reprodução e reforço do sofrimento daqueles que o padecem, contribuindo também para o silenciamento das dificuldades e dos problemas profissionais.

Embora imbuídas, então, dos sentimentos de solidão e solidariedades profissionais, as professoras buscam trocar suas experiências e aprendizagens com os colegas de profissão, a fim de superar os problemas enfrentados na prática da sala de aula, tecendo assim o ensino e a vida escolar, pois como diz a poesia *Tecendo a Manhã*, “um galo sozinho não tece uma manhã, ele precisa sempre de outros galos, precisa que o grito de um galo antes e o lance a outro [...]” (MELO NETO, 1966, p. 7).

Assim, como no poema, os professores precisam lançar cotidianamente os seus “ gritos” por melhores condições de vida, trabalho e formação até se fazerem ouvir, mudando a cara de precariedade do nosso sistema de educação.

Podemos lembrar, ainda, os ensinamentos de Alarcão (2010, p. 47), no início deste trabalho de pesquisa, quando assinala que o professor não pode agir isoladamente na sua escola, pois é nesse local que ele, com seus pares (os outros), constitui a sua profissionalidade docente.

Consoante o raciocínio de Correia e Matos (2001), a relação que os profissionais da educação mantêm com a sua experiência é, com efeito, carregada de intensa ambivalência. Se, de um lado, a experiência profissional constitui um capital utilizado como proteção das interferências do mundo acadêmico e administrativo, de outro lado, é tratada como assunto privado não susceptível de interpretações coletivas intersubjetivamente constituídas.

O docente passa, então, do lugar de produtor de sua prática a produto, como alguém que é ordenado por uma prática no interior de um processo que o inibe de dizer a sua prática, pois, sob o modelo de “professores deficitários”, são encarados como consequência dos défices de formação de professores e objeto de um tratamento sistemático por parte dos sistemas de formação profissional contínua.

Seguiremos agora para o capítulo conclusivo de nosso estudo.

5 CONCLUSÃO

“[...] Mire e veja que o mais importante e bonito do mundo é isto, que as pessoas não estão sempre iguais, não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam-verdade maior.” (ROSA, apud CUNHA, 2012, p. 19).

Sentimos que não poderíamos deixar de registrar nesse momento em que finalizamos esta pesquisa a enorme *alegria* e satisfação de experimentar a oportunidade de fazer um mestrado de educação em uma universidade pública e renomeada do meu Estado, não só pelo investimento pessoal e profissional em realizarmos um projeto a que nos propusemos, mas, pela contribuição que pensamos deixar para outros colegas educadores que virão depois.

Realizar um projeto de tamanha “ousadia” teve como força e determinação o desejo de buscar na academia mais alimento para saciar, pelo menos por algum tempo, a fome pelo conhecimento e pelo saber, pois, nos ensinamentos do saudoso Paulo Freire, somos seres inacabados e conscientes do inacabamento, e é por isso, pela consciência do inacabamento que nos movimentamos. É pela falta e pelo desejo de ir em busca de algo a conquistar, a nos preencher, que nos lançamos a novos desafios.

Embora a universidade não seja a única instância que pode promover nosso saber, ela é ainda a instituição social que valida a produção, difusão e expansão do conhecimento científico, tecnológico e cultural, na formação de quadros técnicos e científicos capazes de intervir na realidade social.

E por que nos referimos a ousadia? Porque é quase praticamente impossível uma professora, coordenadora de uma escola pública municipal com uma tripla jornada de trabalho (ouvimos muito essa crença verbalizada entre os professores com quem convivemos) acreditar que pode enfrentar um desafio tão grandioso como esse.

Sem sombra de dúvida, este é um projeto de vida e formação que envolve um grande investimento em pesquisa, tempo, estudo, aprofundamento e mergulho na busca de investigar e compreender determinado fenômeno da realidade social que nos afeta.

Compreender, por meio de narrativas, o processo de formação docente das professoras investigadas nos propiciou compreender nosso próprio processo de formação docente, entendendo como é ser e estar na profissão, matando um “dragão” a cada dia, para nela permanecer e lutar pelo direito de ser professora neste País tão marcado por desigualdades e injustiças sociais.

Apesar do desejo e da necessidade sentida, o que nos motivou também e nos encheu de coragem para enfrentar tal desafio foi a oportunidade de condição dada pelo Governo Municipal de Fortaleza, com a publicação da lei municipal nº 9.757, de 04 de março de 2011, que amparava o afastamento de seus profissionais da educação sem prejuízos financeiros nem perdas para efeito da contagem de tempo para aposentadoria da categoria do magistério.

Referida ação foi um ganho para a categoria dos trabalhadores da educação desse Município. Foi também um estímulo para que muitos professores e especialistas da educação da rede municipal voltassem a buscar melhor qualificação profissional em nível de pós-graduação *stricto sensu*, retornando às universidades.

Infelizmente, com a mudança da gestão política no exercício do corrente ano, sob efeito dos processos de (des) continuidade das ações, tivemos assim, como outros colegas de profissão, grande dificuldade em dar continuidade a essa formação, tendo que interrompê-la, retornando ao trabalho, praticamente deixando a pesquisa de lado e lutando para convencer a nova gestão, em várias idas e vindas à SME, da importância de um projeto pessoal e coletivo que precisava ser concluído e que certamente traria ganhos à escola básica do nosso Município. Estudos e pesquisas mostram, que sem um investimento efetivo na educação e em seus profissionais, a tão sonhada qualidade no ensino não se efetivará.

Todo esse relato sobre as restrições impostas pela nova gestão ao instituir portarias para o magistério público municipal, praticamente obstarizou o acesso dos educadores a novos patamares de estudos e formações, e isso é o que constitui o nosso profundo lamento, que vem acompanhado de ver, também, o fechamento nas escolas municipais de Fortaleza dos espaços educativos como bibliotecas e laboratórios de informática educativa que funcionavam verdadeiramente em muitas (talvez não em todas) escolas, realizando projetos de formação do leitor e inclusão digital dos alunos da educação infantil e do ensino fundamental.

Entendemos que a mudança das gestões políticas implicam mudanças nos processos da administração pública de uma sociedade, porém é preciso avaliar cuidadosamente os programas de elevada significação social, como é o da promoção da leitura nas escolas, na formação e valorização dos educadores, dentre outros, de modo a não termos rupturas e retrocessos, pois a sensação que temos no momento é a de que estamos envolvendo no tempo, se é que isso é possível.

Segundo expressam as diretrizes curriculares para o ensino fundamental do sistema público municipal de ensino de Fortaleza (2011, v. 1, p. 65), o funcionamento da

biblioteca na escola é condição fundamental para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, para que se possa, por meio de atividades de leitura e escrita, propiciar aos estudantes, professores e comunidade escolar apoio à formação básica para o exercício pleno da cidadania.

Também, o referido documento (FORTALEZA, 2011, p. 28) se reporta à atuação do professor que não se limita a ser um transmissor de conhecimentos nem apenas um facilitador do desenvolvimento cognitivo do estudante; ele é responsável pela relação entre ensino, aprendizagem, cultura e desenvolvimento sociocognitivo. Isto implica, portanto, um investimento permanente de formação dos professores, garantindo-lhes o direito a uma formação ampla e consistente.

Quanto ao uso dos laboratórios de Informática educativa, referido documento esclarece que os mesmos se constituem como ferramentas necessárias que favorecem atualmente aos estudantes na busca do seu conhecimento, mediados pelo professor, tendo a Prefeitura Municipal de Fortaleza (PMF) promovido ações continuadas de inserção das tecnologias digitais nas escolas e nas formações de professores para mediar o trabalho nesses ambientes. Para isso, contou com o apoio da Secretaria de Educação a Distância (SEAD/MEC), da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) e também da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará.

Então, é necessário um olhar sensível e cuidadoso por parte de nossos governantes, no sentido de garantir a continuidade e melhorias de ações como estas, que trazem um cabedal de benefícios sócioeducativos e de inclusão social das camadas sociais mais desfavorecidas econômica e culturalmente atendidas nas nossas escolas públicas.

Finalizamos com a utopia da esperança de que tudo possa ainda melhorar, pois educador sem esperança *não faz nem fica* na educação!

Assim, neste capítulo conclusivo da pesquisa, esperamos haver alcançado nossos propósitos iniciais, ao investigarmos os percursos de formação das professoras alfabetizadoras protagonistas deste estudo, procurando compreender como estas se constituíram em sua profissão docente.

É relevante afirmar que, ao investigar as narrativas de percursos de formação desses sujeitos, fomos tomada subjetivamente dos sentimentos de empatia, ao vermos nossas histórias de vida e formação entrelaçadas com a desses sujeitos, pois a memória da pessoa como indivíduo se entrelaça também com a do grupo, “elos e laços de coletividade” conforme diz Walter Benjamin, citado por Kramer (1999, p. 134) em seu artigo sobre leitura e escrita...

Nosso estudo achou de fazer, inicialmente, uma imersão na história da educação brasileira, de modo a compreendermos de que forma os movimentos sociais e as reformas educacionais influenciaram no quadro atual do ensino, que se expressa ainda de forma ineficaz, apesar do avanço alcançado no processo de universalização e acesso das camadas populares à educação.

A garantia do direito à educação constitui direito público *subjetivo*, previsto na Constituição e na atual LDB nº 9.394/96. É dever do Estado a oferta do ensino público e gratuito para as crianças da educação infantil e do ensino fundamental, embora no início da escolarização no Brasil tenhamos visto uma omissão dos governos na garantia e oferta desse direito a esses segmentos, priorizando mais o ensino superior.

Em seguida, vimos no estudo histórico aqui realizado que as novas políticas globais, expressas no relatório da UNESCO nos anos 1990, orientavam a necessidade de educação *permanente* ao longo da vida, fato que sinalizava para a formação continuada e em serviço.

Com a LDB de 9.394/96, a formação dos professores para educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, onde se incluem os professores alfabetizadores, é definida no formato de formação continuada em serviço, acontecendo de forma aligeirada, com grandes fragilidades em termos de conhecimentos e de tempo de formação, gerando problemas na apropriação dos conteúdos ligados ao saber e fazer docente, haja vista a complexidade do ensino, para lidar também com os objetos de conhecimento e apropriação da leitura/escrita numa perspectiva do letramento, condição para a inclusão da cidadania no meio social, exigida atualmente.

Não é à toa que cada vez mais a educação é chamada a atender as demandas de qualificação da mão de obra que os “mercados sociais” exigem. É nessa realidade que os olhares se voltam para a importância da formação do professorado, investindo-se na formação inicial e contínua, nos quadros de carreira, condições de trabalho e salários e no desenvolvimento das instituições escolares.

Nesse estudo, vimos também que o paradigma da “racionalidade técnica”, que via o professor como um técnico executor de tarefas pensadas e planejadas por outrem, é questionado e superado pelo paradigma da *racionalidade prática*, emergente em meados dos anos 1980, advogando o papel do professor como intelectual que pensa e reflete sua prática, seus saberes e sua identidade docente.

Levando em consideração todo esse movimento, passamos, então, à busca de respostas para as questões iniciais deste estudo, expressas pelos objetivos que tínhamos

enumerado, ou seja, o de compreendermos como nossos sujeitos se constituíram em professoras alfabetizadoras, investigarmos que saberes elas explicitavam sobre a própria formação docente e como os mobilizavam para resolver as questões com que se deparavam no seu cotidiano.

Valendo-nos da abordagem (auto)biográfica que, segundo Kramer (1999, p. 133), nos permite ouvir “[...] a voz do professor quando falam de seu trabalho,” passamos a analisar os seus percursos de formação, o que nos possibilitou o alcance de algumas conclusões que apontaremos em seguida.

A primeira conclusão que registramos se refere à elaboração da identidade docente das professoras investigadas: compreendemos que esta se constitui ao longo de suas vidas pessoais e profissionais, numa trama que engloba a pessoa, que é, suas interações, saberes e experiências.

As professoras pesquisadas revelaram inicialmente a influência de pessoas da família na escolha de suas profissões. Ao rememorarem saudosamente as pessoas referências em suas escolhas, também tomaram consciência da dimensão social e humana que a profissão professor ocupa na formação do ser humano. E o valor simbólico atribuído a esta profissão parecia compensar a parca remuneração, coisa que quase não se manifestou nas suas falas. Somente no relato da professora Tânia, esse assunto veio à tona, ao nos revelar que a questão financeira era o motivo da discordância do seu pai pela escolha que fizera.

Reforçamos, novamente, as reflexões de Veiga (2012), quando afirma que a identidade docente é uma constituição que permeia toda a vida profissional, desde o momento de escolha da profissão, passando pela formação inicial e pelas diferentes e variadas experiências e espaços socioculturais que nos formam.

Outro dado conclusivo se refere ao aprendizado da profissão, pois a formação inicial institucionalizada apontada comumente pelas três professoras de nossa investigação, apesar de reconhecerem sua importância, declararam não ser suficiente na constituição da profissão docente. Em suas narrativas, expressaram que o “aprender da profissão” é algo *continuum*, que se faz permanentemente, movidas pela busca de respostas para as situações e dificuldades que aparecem no cotidiano da escola e da sala de aula.

Também foi comum entre as três a queixa sobre a falta de articulação que sentem entre as teorias da educação, discutidas nas universidades e nos cursos de formação em serviço que fazem, com a prática vivida na realidade das escolas onde trabalham.

Conscientes dessa lacuna, as professoras investem nas suas formações, buscando outros cursos que aprimorem seus conhecimentos e também procuram aprender a profissão

nas trocas de experiências entre seus pares, colegas de profissão. Cabe aqui, porém, um cuidado a considerar, pois, muitas vezes, sem uma reflexão *na* e *sobre* a ação, imbuídos de uma racionalidade técnica presente na sua formação, alguns professores aplicam “receitas” que deram “certo” em outras classes/realidades.

Souza (1996) reforça a ideia de que é na trajetória docente que os professores aprendem o ofício da profissão. Concordamos com Souza e compreendemos também ser necessário lembrar que os professores precisam tomar consciência de que há uma teoria que respalda, anuncia ou denuncia sua ação pedagógica, mesmo que eles não tenham consciência disso.

Talvez, assim, os docentes possam compreender o sentido da relação dialética entre a teoria e a prática, pois estas não devem ser indissociáveis do processo pedagógico que pressupõe uma ação da *práxis*, entendida como ação- reflexão-ação em vias de transformação da mesma.

No relato de Tânia, observamos ter ela verbalizado que a prática a ajudou a compreender melhor a teoria e, ao perceber essa relação, seus anseios por ela aumentaram, sentindo necessidade de permanentemente buscar leituras, pesquisas e formação.

Outro ponto importante a destacar são os saberes das professoras que integram suas identidades e constitui a profissionalização docente. Nóvoa (2009) explicita que os docentes constituem uma teoria que ele chamou de *teoria da pessoalidade*, que se caracteriza em constituir um conhecimento pessoal (autoconhecimento) no interior do saber profissional e de captar o sentido de uma profissão na qual não cabe só uma matriz técnica ou científica.

As narrativas de Tânia, Ana e Lia expressam o reconhecimento dos saberes diversos, plurais teóricos-acadêmicos e os experienciais, estes últimos adquiridos na prática cotidiana que se articulam entre si para solucionar as questões de aprendizagem, dificuldades, situações de conflitos na classe.

Tânia narrou que procura sempre inovar seu ensino, levar diferentes formas de trabalhar o conteúdo e atividades diferenciadas. Ana destaca como imprescindíveis os conhecimentos da Psicolinguística que adquiriu para compreender como seus alunos se apropriam da escrita e saber intervir na aprendizagem deles.

O último ponto diz respeito à formação continuada e em serviço que, apesar da compreensão de *continuum*, que deveria ter um caráter evolutivo e de reflexão da prática pedagógica situada, as professoras se ressentem da formação oferecida pela Secretaria de Educação do Município de Fortaleza, formatada no modelo da racionalidade técnica, voltada

para a aplicação de materiais programados, que, com o uso repetitivo, se tornam cansativos e pouco criativos para quem os aplica.

Nesse modelo, a profissão e as condições de vida (privada e pública) do professor são precarizadas. Emergem sentimentos de ambivalência, culpa e solidão profissional, e eles são apontados pelo fracasso escolar, por não possuírem uma adequada formação.

Compreende-se que tais políticas (neoliberais) de formação escamoteiam uma grave e complexa situação: a medida simplista, imediata e reducionista para a formação de professores. Políticas que visam, em última instância, exibir números e dados estatísticos, ou seja, prega-se a qualidade, mas objetiva-se a quantidade - os resultados.

As conclusões apontam para novas proposições, com vistas a se pensar políticas de formação do professorado, incluindo os professores alfabetizadores, que garantam a formação inicial e continuada pautada na articulação entre o conhecimento, a pesquisa e a prática, de modo que promovam a valorização do papel que os professores exercem, incluindo as condições de vida e trabalho.

Propõe-se também compreender a escola, como defende Alarcão (2010), como um espaço de formação da comunidade educativa, permeada pelas trocas e experiências de vários agentes sociais que podem e devem colaborar na elaboração de projetos que atendam suas necessidades educativas.

Propomos também, que sejam instituídos centros de estudo e formação de professores articulados às universidades e institutos de educação, com teorias e práticas vividas nas escolas.

Em suma, o aprendizado da profissão é, pois, como vimos nas narrativas, um *contínuum* que se elabora, permanentemente, com suporte no envolvimento pessoal e profissional do professor, em que se operam saberes múltiplos, sejam para resolver os problemas do cotidiano de sua prática pedagógica, ou para transformá-la, tendo a escola como campo de crescimento e formação, como já anunciamos.

Finalmente, a pesquisa também evidenciou o fato de que ao rever (auto)biograficamente a experiência passada, a situação presente e as perspectivas futuras as professoras – incluindo-nos também aqui – reescrevem suas histórias de vida e formação, dando-lhes outro sentido e ressignificação.

Parafraseando o que ensina Guimarães Rosa no início da epígrafe deste capítulo... *o bonito do mundo é saber que nós seres humanos não estamos sempre iguais, não fomos terminados, mas que vamos sempre mudando... formando e nos formando nos caminhos e trilhas que percorremos e que ainda vamos percorrer...*

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Os questionamentos do cotidiano docente. **Revista Pátio**, Porto Alegre, RS, n. 40, p. 17-19, 2007.

AMBIENTALIZAR. 2008. Disponível em: <www.ciberduvidas.com>. Acesso em: 7 set. 2013.

ANDRÉ, Marli E. D. Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

ARAÚJO, Helena Costa. As professoras primárias e as suas histórias de vida: das origens aos primeiros anos de vida profissional. **Educação, Sociedade e Culturas**, Portugal, n. 3, p.7-36, 1995.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. **Contribuições para subsidiar discussão na audiência pública nacional/CNE sobre a proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ANFOPE.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2013.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto Editora: LDA, 1994.

BRASIL. **Lei nº 12.796**, de 04 de abril de 2013. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <www2.camara.leg.br>. Acesso em: 15 out. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. A formação do leitor: o papel das instituições de formação do professor para a educação fundamental. **Caderno Educação Básica**, Brasília, 1994.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei Darcy Ribeiro: Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Centro de documentação. Brasília, DF, 1997.

_____. **Referenciais para a formação de professores**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF, 2002.

_____. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: Inep, 2008.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Saberes docentes e autonomia dos professores**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**. São Paulo: Cultrix, 1997.

CARDOSO, Beatriz; TEBEROSKY, Ana. (Org.). **Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita**. 11. ed. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas; Petrópolis: Vozes, 2003.

CATANI, Denise Barbara. Práticas de formação e ofício docente. *In*: BUENO, Belmira Oliveira; CATANI, Denise Barbara; SOUSA, Cynthia Pereira de (Org.). **A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração**. São Paulo: Escrituras Editora, 1998. p.21-29.

CATANI, Denise Barbara; VICENTINI, Paula Perin. Minha vida daria um romance: lembranças e esquecimentos, trabalho e profissão nas autobiografias de professores. *In*: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio; CUNHA, Maria Teresa Santos (orgs.). **Práticas de memória docente**. São Paulo: Cortez, 2003. p.149-164. (Coleção cultura, memória e currículo).

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Caderno de Atividades: Proposta didática-PAIC**. 3. ed. rev. amp. Fortaleza: Seduc, 2009.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CORREIA, José Alberto; MATOS, Manuel. **Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores**. Portugal: ASA Editores II, 2001.

COSTA, Marisa Cristina Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

COUTINHO, Vanja Maria Dominices. Um enfoque histórico da formação do professor alfabetizador: do mestre-escola ao alfabetizador. **Revista pesquisa em foco: Educação e Filosofia**, São Paulo, v. 5, n. 5, p. 21-35, mar. 2012.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 23 n. 1-2, jan./dez. 1997.

_____. **O bom professor e sua prática**. 24. ed. Campinas: Papyrus, 2012. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

DAMASCENO, Maria Nobre. Problemática dos saberes no contexto das racionalidades. *In*: DAMASCENO, Maria Nobre ; SALES, Celecina de M. Veras (Coord.). **O caminho se faz ao caminhar: elementos teóricos e práticas na pesquisa qualitativa**. Fortaleza: UFC, 2005. p.20-44.

D'AVILA, Cristina; SONNEVILLE, Jacques. Trilhas percorridas na formação de professores: da epistemologia da prática à fenomenologia existencial. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina Maria (Org.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papyrus, 2012, p. 23-44. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

DIAS, A. M. I. Leitura e (auto)formação: caminhos percorridos por docentes na educação superior. *In: VEIGA, I. P. A.; VIANA, C. M. Q. Q. Docentes para a educação superior: processos formativos.* Campinas: Papirus, 2010. p. 71-100.

FERREIRA, Andrea Tereza Brito. Os saberes docentes e sua prática. *In: FERREIRA, Andrea Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz Leal (Org.). Formação continuada de professores: questões para reflexão.* Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.51-64.

FERREIRA, Maria Elisa de M. P. Ferreira. Ciência e interdisciplinaridade. *In: FAZENDA, Ivani Catarina (Coord.). Práticas Interdisciplinares na escola.* São Paulo: Cortez, 1993. p.19-22.

FERREIRO, Emilia (Org.). **Os filhos do analfabetismo:** proposta para a alfabetização escolar na América latina. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

_____. **Passado e presente dos verbos ler e escrever.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção Questões de Nossa Época, v. 95).

FOINA, Luciana de Mello Gomide. A alfabetização na escola. *In: MEC, Ministério da Educação e Cultura. A formação do leitor: o papel das instituições de formação do professor para a educação fundamental. Caderno Educação Básica, São Paulo-SP, Ed.Moderna. v. 4, p. 59-69.*1994.

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Fortaleza.** 2v. 136p. Fortaleza, 2011.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FOX, Men. **Guilherme Augusto Araújo Fernandes.** São Paulo: Brink-Book, 1995.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 2001.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____. **Educação e Mudança.** 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. *In: NÓVOA, Antonio. (Org.). Os professores e sua formação.* Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.51-76.

GARCIA, Regina Leite. **A formação da professora alfabetizadora:** reflexões sobre a prática. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GARCIA, Tânia Cristina Meira. **Trabalho docente, formação e profissionalização:** o que nos revela o cotidiano do professor. 2005. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p.129-150.

GIROUX, Henri A.; MACLAREN, Peter. A educação de professores e a política de reforma democrática. *In*: _____. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997. p.195-212.

_____. **A escola crítica e a política cultural**. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992. (Coleção polêmicas do nosso tempo; vol. 20)

GONZAGUINHA. **O que é, o que é?** Brasil. EMI-Odeon, 1982. 1 CD.

HOLANDA, Chico Buarque de. **Cotidiano (Álbum construção)**. Brasil. Universal, 1971. 1 CD.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. 2. ed. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. (Coleção Pesquisa (auto)biográfica & Educação; Série Clássicos das Histórias de Vida).

KRAMER, Sonia. Leitura e escrita de professores em suas histórias de vida e formação. **Cadernos de Pesquisa**, R.J n. 106, p. 129-157, março / 1999.

_____. **Alfabetização, leitura e escrita: Formação de professores em curso**. São Paulo: Ática, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

_____. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p.53-79.

LIMA, Maria Eliana Matos de Figueiredo. As memórias na formação de professores e professoras. *In*: FERREIRA, Andrea Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. (Org.). **Formação continuada de professores: questões para reflexão**. – Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.79-96.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre (Org.). **Formação de professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2011.

MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo**. 6. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

MELO, Claudiana Maria Nogueira de. **Gêneros textuais na formação do professor alfabetizador**: Implicações para a prática pedagógica. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

MELO NETO, João C. de. **Poesias Completas**. Rio de Janeiro. Ed. Sábia, 1966.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

MURRAY, Roseana. **Manual da delicadeza de A a Z**. São Paulo: FTD, 2001. (Coleção Falas Poéticas).

NACARATO, Adair Mendes; VARANI, Adriana; CARVALHO, Valéria de. O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível... abrindo as cortinas. *In*: GERALDI, Corina Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. (Org.). **Cartografias do trabalho docente**: professor (a)-pesquisador (a). Campinas, SP: Mercado de letras, 1998. p.73-104. (Coleção Leituras no Brasil).

NASPOLINI, Antônio. **A reforma de educação básica no Ceará**. São Paulo, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103...>. Acesso em: 17 out. 2013.

NÓVOA, António. (Org.). Formação de professores e profissão docente. *In*: _____. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa (Portugal): EDUCA, 2009.

OLINDA, Ercília Maria Braga de Olinda. Narrativas juvenis na reconstrução da história de uma instituição educativa: o caso da fundação casa grande. *In*: DAMASCENO, Maria Nobre; SALES, Celecina de Maria Veras (Coord.). **O caminho se faz ao caminhar**: elementos teóricos e práticas na pesquisa qualitativa. Fortaleza: editora UFC, 2005. p.102-123.

PEREZ, Carmen Lúcia Vidal; SAMPAIO Carmem Sanches. A pré-escola em Angra dos Reis: tecendo um projeto de educação infantil. *In*: GARCIA, Regina Leite (Org.). **A formação da professora alfabetizadora**: reflexões sobre a prática. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p.45-82.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p.17-52.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PORTO, Bernadete de Souza. **Bola de meia, bola de gude...: a criatividade lúdica, a formação e a prática pedagógica do professor–alfabetizador.** 2001. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001.

SANTOS, Sydione. A narrativa como estratégia de formação e de reflexão sobre a prática docente. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, Ponta Grossa/PR, v. 11, n. 2, p. 207-217, maio/ago. 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 2010.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008 Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2008.

SCHEIBE, Leda. AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da educação no Brasil: O curso de pedagogia em questão. *In*: CEDES. **Educação e Sociedade**, n.69, Campinas, SP: Cedes, 1999. p. 220-238.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, António (Org.) **Os professores e sua prática.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.77-91.

SILVA, Everson Melquiades Araújo. Dispositivos metodológicos para a formação continuada de professores: uma abordagem crítico-reflexiva. *In*: FERREIRA, Andrea Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz Leal. (Org.). **Formação continuada de professores: questões para reflexão.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.97-117.

SILVA, Maria Aparecida de Souza. A utilização do conceito de *habitus* em Pierre Bourdieu para a compreensão da formação docente. **Revista Extra-Classe**, Minas Gerais, n. 1, v. 2, p. 90-105, ago. 2008.

SOARES, Magda. “Não existe um currículo no Brasil”: texto entrevista. **Revista Presença Pedagógica**, Minas Gerais, n. 107, p. 5-13, set./out. 2012a.

_____. **Alfabetização e letramento.** 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012b.

SOUZA, Aparecida Neri de. **Sou professor, sim senhor!:** representações do trabalho docente. Campinas: Papyrus, 1996. (Coleção magistério: Formação e prática pedagógica).

SOUZA, Elizeu Clementino de; FORNARI, Liege Maria Sitja. Memória, (Auto)biografia e formação. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D’ÁVILA, Cristina Maria (Org.). **Profissão docente: Novos sentidos, novas perspectivas.** Campinas, SP: Papyrus, 2012. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). p.109-134.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

THERRIEN, Jacques. **O saber do trabalho docente e a formação do professor**. São Paulo, 2002. Disponível em: <http://www.jacquetherrien.com.br/index.php?option=com_docman>. Acesso em 17 out. 2003.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. Campinas, SP, 2009. _____. Docência como atividade profissional. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina Maria (Org.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas, SP: Papirus, 2012. p.13-21.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2003.

ZEICHNER, Ken. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. *In*: NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p.115-138.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO⁴¹ PARA A PESQUISA

A observação deverá contemplar os aspectos técnicos, pedagógicos e metodológicos, conforme o roteiro abaixo, de modo que auxilie na caracterização da escola e dos sujeitos

01. Aspectos técnicos

- a) Dados sobre a turma observada
 - nº de alunos matriculados, freqüentando, repetente, evadidos
 - Situação sócio-econômica dos alunos e professores
 - distribuição dos alunos por sexo
 - desempenho escolar (participação em sala, grau de compreensão dos conteúdos, resolução das tarefas, domínio da leitura e escrita)
 - Acompanhamento e envolvimento da família
- b) Dados sobre o material didático
 - Tipos de livros utilizados nas aulas (Livros do PNLD/MEC, PAIC, Literat. Infantil
 - Como são organizados os conteúdos, as etapas
 - Tipos de exercícios, tarefas mais freqüentes
 - Tipos de jogos utilizados (alfabeto móvel, loto, memória, dominó, etc.)
- c) Dados sobre as instalações físicas da escola/ sala de aula
 - estado de conservação, iluminação e ventilação
 - tamanho da sala, mobiliário, ambientação, organização, cuidados com os materiais

02. Aspectos pedagógicos

- a) Dados sobre a identidade e formação do professor
 - idade, sexo / início no magistério
 - nível de formação
 - tempo como alfabetizador, na escola atual e no magistério
 - prática docente (segurança, administração dos conflitos na sala, domínio dos conteúdos, metodologia, etc.)

03. Aspectos metodológicos

- a) Dados sobre o planejamento e acompanhamento:
 - análise do plano de curso/ aula da turma observada
 - período em que ocorre o planejamento na escola
 - há clareza e articulação entre objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação
 - como se dá o acompanhamento, quem acompanha o professor
 - qual o papel da coordenação pedagógica
- b) Dados sobre a aula
 - estratégias utilizadas pelo professor para expor o conteúdo de ensino
 - promove interações, cooperação e estimula a autonomia na classe
 - postura do professor no trato com os alunos (ética, respeito, autoridade, afetividade)
 - como organiza a rotina da aula (tempos, espaços e atividades)
 - como se certifica da aprendizagem dos alunos e trabalha com suas dificuldades

⁴¹Roteiro adaptado de DIAS, Ana Maria Iorio. A compreensão de conteúdos no contexto da sala de aula: desfazendo, na formação docente, uma cadeia de mal-entendidos em conceitos de História e de Ciência. Fortaleza-CE, 1998.

APÊNDICE B – REGISTRO DAS NARRATIVAS DE FORMAÇÃO

Professora: _____ **Data:** _____
Turma: _____ **Turno:** _____

01. Fale / escreva sobre sua formação inicial

(escolha da profissão, formação acadêmica, influência na escolha da profissão, insatisfações, dificuldades iniciais, expectativas e aprendizagens)

02. Agora também relate sobre a sua formação contínua

(cursos considerados importantes na sua formação, tipos de leituras sobre a alfabetização, livros adquiridos, mudanças que realizou na prática pedagógica)

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTAS⁴² PARA A PESQUISA

01. Entrevista com as professoras

- BLOCO 01 (âmbito pessoal)

- Como decidiu ser professora? Alguém influenciou na escolha?
- Gosta da sua profissão? Por quê?
- O que gosta e o que não gosta em seu trabalho?
- Exerce também outra função na educação ou fora dela?
- Que pessoas da sua família valorizam sua profissão?
- Como você ocupa seu tempo livre? O que gosta de fazer?

- BLOCO 02 (âmbito profissional)

- Quais os aspectos positivos e negativos na sua formação inicial (acadêmica)?
- O que mudaria ou acrescentaria no currículo de formação inicial? Por quê?
- Trabalhar com alfabetização foi escolha sua?
- Há quanto tempo trabalha em sala de alfabetização? E na educação?
- Como conceitua a alfabetização? Que cursos já fez, que livros leu sobre o assunto?
- Quais suas impressões (positivas e negativas) sobre as formações em serviço?
- Os assuntos abordados nestas formações podem ser aplicados? Que resultados são alcançados?
- O que mudou na sua prática pedagógica, participando das formações em serviço?

⁴²Roteiro adaptado de DIAS, Ana Maria Iorio. A compreensão de conteúdos no contexto da sala de aula: desfazendo, na formação docente, uma cadeia de mal-entendidos em conceitos de História e de Ciência. Fortaleza-CE, 1998.

