



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS - RIO CLARO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA VOZ DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES

ALESSANDRA DANIELE PASCOTTO

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do *Campus* de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Rio Claro
2014



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS - RIO CLARO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (FORMAÇÃO DE PROFESSORES E TRABALHO DOCENTE)

ALESSANDRA DANIELE PASCOTTO

ORIENTADORA: PROF.^a Dra. MARIA CECÍLIA DE OLIVEIRA MICOTTI

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do *Campus* de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Rio Claro
2014

370.71 Pascotto, Alessandra Daniele
P281d O desenvolvimento profissional docente na voz dos
professores alfabetizadores / Alessandra Daniele Pascotto. -
Rio Claro, 2014
138 f. : il., tabs., quadros

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,
Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientador: Maria Cecília de Oliveira Micotti

1. Professores - Formação. 2. Profissionalidade docente. 3.
Saberes docente. I. Título.

Ficha Catalográfica elaborada pela STATI - Biblioteca da UNESP
Campus de Rio Claro/SP

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (FORMAÇÃO DE PROFESSORES E TRABALHO DOCENTE)

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO defendida em 21/08/2014

**O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA VOZ DOS
PROFESSORES ALFABETIZADORES**

ALESSANDRA DANIELE PASCOTTO

COMISSÃO EXAMINADORA:

Professora. Dra. Maria Cecília de Oliveira Micotti
Orientadora/ UNESP-IB/ Rio Claro

Professor. Dr. Samuel de Souza Neto
UNESP-IB/ Rio Claro

Professora. Dra. Alda Junqueira Marin
PUC – São Paulo



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

CAMPUS DE RIO CLARO

INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS DE RIO CLARO

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO: O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA VOZ DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES

AUTORA: ALESSANDRA DANIELE PASCOTTO

ORIENTADORA: Profa. Dra. MARIA CECILIA DE OLIVEIRA MICOTTI

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. MARIA CECILIA DE OLIVEIRA MICOTTI
Departamento de Educação / Instituto de Biociências de Rio Claro

Prof. Dr. SAMUEL DE SOUZA NETO
Departamento de Educação / Instituto de Biociências de Rio Claro

Profa. Dra. ALDA JUNQUEIRA MARIN
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Data da realização: 21 de agosto de 2014.

À minha filha Ana Júlia
por ter me dado,
mesmo que sem consciência disso,
a força e a razão necessária para persistir;
Ao meu pai, Wilson
e minha mãe Santa - *in memoriam*,
por todo o amor e exemplo;
Às amigas Adriana e Ana,
irmãs por escolha,
pelo incentivo e apoio incansável!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me concedido a força e a sabedoria necessária, por ter guiado e iluminado meu caminhar.

À minha orientadora, Prof.^a Dra. Maria Cecília, pela oportunidade, confiança, convívio, generosidade e por sua paciência, sabedoria e dedicação na orientação deste estudo, que muito contribuíram para meu desenvolvimento pessoal, profissional e de pesquisadora, agradeço-a também pela amizade, cumplicidade e afetividade!

A minha filha Ana Júlia, pois o brilho de seus olhos verdes me encheu sempre de esperança e força. Obrigada, filha, por ter sido paciente e compreensiva, minha amiga e companheira. Estou certa de que um dia compreenderá melhor o que tudo isto significa. Seu sorriso orgulhoso já é meu maior presente.

Ao meu pai Wilson e minha mãe Santa (in memoriam), que desde meu primeiro sopro de vida, me ensinaram o caminho do bem, do amor, da justiça. A você, pai, que sempre comprou livros, deu seu exemplo e depoimento de que só o estudo nos proporcionaria uma vida melhor, minha carinhosa gratidão!

Aos Professores Dr. Samuel de Souza Neto e Dra. Alda Junqueira Marin, pela disponibilidade e contribuições valiosas feitas nos exames de qualificação e defesa, visando ao aprimoramento da pesquisa. Um agradecimento especial ao professor Samuel, por me apresentar e me aproximar do Programa de Mestrado da UNESP, sendo parceiro da escola onde eu trabalhava e me aceitando como aluna ouvinte em 2010.

Aos docentes do curso de Especialização em Alfabetização da UNESP, turma de 2001, onde e quando essa história teve início, em especial as Professoras Dra. Maria Cecília por ser a idealizadora deste curso e a Dra. Ana Maria Pelegrini por ter aceitado meu convite e ser até hoje parceira da escola pública onde eu trabalhava na época.

Aos Professores Doutores do Programa de Pós Graduação em Educação - UNESP/Rio Claro, pelas contribuições, vivências e aprendizagens, em disciplinas e eventos, em especial as Professoras Dra. Maria Cecília e Dra. Márcia Pechula, por terem me aceitado como aluna especial o que auxiliou muito na elaboração do meu projeto de pesquisa.

À minha cunhada Jacqueline e meu irmão Fábio, que me acolheram num dos momentos mais difíceis da minha vida, torceram e vibraram comigo a expectativa e a confirmação do ingresso no Mestrado, durante o processo seletivo, dizer obrigado é pouco!

Às queridas amigas Adriana Motta e Ana Ayres - as irmãs que a vida me permitiu escolher - por incentivarem meus estudos, apoiarem e serem parceiras o tempo todo, não existe palavra capaz de descrever meu reconhecimento e gratidão. O que fizeram por mim é uma prova de amor e amizade!

Ao Grupo de Pesquisa - Alfabetização e Projeto "Raios de Sol" e seus integrantes pelas trocas e participações em eventos nacionais e internacionais, em especial a Dra. Maria Cecília pela generosidade e humildade em nos proporcionar condições e parceria para apresentarmos nossos trabalhos, muitas vezes associados ao seu ilustre nome.

Às amigas: Vanessa Arnosti pelo apoio e amizade na hora precisa e Cássia Martins pela amizade e parceria na vida, no trabalho, nos estudos.

À parceira e colega de mestrado Lilian pela convivência e incentivos.

Aos funcionários do Departamento de Educação, Seção de Pós Graduação, SAEPE e Biblioteca, sempre muito gentis e solícitos.

À Clarissa Ayres Mendes da Silva pela contribuição com a revisão deste trabalho.

Aos docentes participantes desta pesquisa, assim como à Secretaria Municipal de Educação e direção das unidades escolares, pela participação, contribuição e acolhimento caloroso.

A todos que, de uma forma ou de outra, contribuíram para que a realização desta pesquisa e para que a elaboração desta dissertação fosse possível, o meu abraço repleto de agradecimento.

“E toda humana docência
para inventar-me um ofício
ou morre sem exercício
ou se perde na experiência.”

Cecília Meireles

RESUMO

PASCOTTO, Alessandra D. O Desenvolvimento Profissional Docente na voz dos professores alfabetizadores. Dissertação (Mestrado em Educação). Orientadora: Maria Cecília de Oliveira Micotti. Rio Claro: UNESP-SP, 2014.

Esta dissertação focaliza a questão da Profissionalidade Docente. Apresenta pesquisa sobre os enfoques dados pelos professores alfabetizadores, à sua formação inicial e às contribuições para a construção de seus saberes docentes (teóricos e práticos). Com a finalidade de oferecer subsídios para as políticas públicas de formação de professores, este estudo analisa qual a importância da formação inicial e continuada para os professores alfabetizadores. Participaram da pesquisa, em 2013, 39 docentes, um de cada unidade escolar, o que corresponde a aproximadamente 30% dos alfabetizadores efetivos, que lecionavam no 1º ano do Ensino Fundamental em escolas municipais de uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Os instrumentos utilizados para coleta de dados são: entrevistas individuais semiestruturadas, filmadas e transcritas, bem como análise de documentos referentes às atividades de formação continuada oferecida aos alfabetizadores pela Secretaria Municipal da Educação no período de 2010 a 2013. Em 2010, iniciou-se a implantação no município do Ensino Fundamental de 9 anos de acordo com legislação oficial em vigor. Os dados assim obtidos são analisados à luz das contribuições teóricas de autores tais como Micotti (1998, 2004, 2009, 2012), Tardif (2002, 2006), Tardif e Lessard (1998); Schon (1983); Gatti (2009) e outros, que envolvem a discussão e reflexão a respeito da profissionalização docente, da profissionalidade docente, do desenvolvimento profissional docente e da construção dos saberes docentes, em especial dos saberes necessários ao professor alfabetizador. Os resultados permitem afirmar que os professores alfabetizadores apesar de reconhecerem a importância da formação inicial ela é insuficiente para o exercício do magistério, principalmente no que se refere ao ensino dos saberes teóricos e práticos relacionados aos processos de ensino e de aprendizagem da alfabetização. Reafirmam os resultados de pesquisas anteriores a esta quando demonstram que a principal fonte da construção dos saberes da prática docente dos alfabetizadores está situada nas relações sociais: nas trocas entre os pares e no modelo do par mais experiente e competente como referência. Indicam a necessidade de cursos de formação continuada que ocorram de forma contínua e permanente, no horário de trabalho, que considerem o ciclo de vida profissional e os saberes de cada alfabetizador e que utilizem a problematização e a reflexão da própria prática como instrumentos eficazes no processo de aprendizagem do ensino. Assinalam que é preciso repensar as políticas públicas de formação inicial e de formação continuada de professores o que implica em abandonar as formas tradicionais de formação, para voltá-las a modalidades em que os professores tenham participação ativa e que sejam instigados a se desenvolver pessoal e

profissionalmente pelo estudo, pela reflexão constante sobre a prática ou pelo enriquecimento cultural.

Palavras chave: Profissionalidade docente - Formação docente – Saberes docente – Alfabetização

ABSTRACT

PASCOTTO, Alessandra D. The Professional Development of Teachers in the voice of literacy teachers. Dissertation (Master of Education). Advisor: Cecilia Maria de Oliveira Micotti. Rio Claro: UNESP-SP, 2014.

This dissertation focuses on the issue of Teacher Professionalism. Presents research on the approaches given by literacy teachers, their initial training and contributions to building their teaching knowledge (theoretical and practical). With the purpose of providing grants for public policies for teacher education, this study analyzes how important the initial and continuing training for literacy teachers. Participated in the survey in 2013, 39 teachers, one from each school, which corresponds to approximately 30% of effective literacy teachers, who taught in the 1st year of elementary school in public schools in a city in the state of São Paulo. The instruments used for data collection are: semi-structured, recorded and transcribed individual interviews and analysis of documents relating to continuing education activities offered to literacy by the Municipal Secretary of Education for the period 2010 to 2013. In 2010, work began on the deployment in the city of Elementary School 9 years according to official regulations. The data obtained are analyzed in the light of the theoretical contributions of authors such as Micotti (1998, 2004, 2009, 2012), Tardif (2002, 2006), Tardif and Lessard (1998); Schon (1983); Gatti (2009) and others, involving discussion and reflection about the professionalization of the teaching profession, the professional development of teachers and the construction of teaching knowledge, in particular knowledge needed to literacy teacher. The results indicate that literacy teachers while acknowledging the importance of initial training it is insufficient for the practice of teaching, particularly in relation to the teaching of theoretical and practical knowledge related to the teaching and learning of literacy. Reaffirm the results of previous research to show that when this main source of knowledge of the construction of the teaching practices of literacy is situated in social relations: in exchanges between the peers and the model of the most experienced and competent peer reference. Indicate the need for continuing education courses that occur continuously and permanently, during working hours, to consider the professional life cycle and the knowledge of each and literacy using the questioning and reflection of their own practice as effective tools in the process learning teaching. Indicate that we need to rethink public policies initial training and continuing education of teachers which implies abandoning traditional forms of training to turn them the ways in which teachers have active participation and are encouraged to develop personal and professionally through study, constant reflection on practice or the cultural enrichment.

Keywords: Teaching Professionalism - Teacher Training - Teaching Knowledge - Literacy

LISTA DE QUADROS

Página

Quadro 1 – Constituição dos Saberes.....	56
Quadro 2 – Quadro de caracterização e perfil profissional dos integrantes do grupo docente participantes da pesquisa.....	72
Quadro 3 - Ciclos de carreira docente.....	73
Quadro 4 - Ciclos de carreira docente como Alfabetizador.....	75
Quadro 5 - Formações oferecidas pela SME aos alfabetizadores.....	106-107

LISTA DE TABELAS

Página

Tabela 1 - Os diferentes enfoques dados pelos professores à contribuição do curso de magistério para a realização do trabalho de alfabetização..... 77-78

Tabela 2 - Os diferentes enfoques dados pelos professores à contribuição da formação no Ensino Superior para a realização do trabalho de alfabetização.... 86-87

Tabela 3 - Manifestações dos professores sobre os cursos de formação continuada dos quais participaram..... 93-94

Tabela 4 - Manifestações dos professores sobre a construção de seus saberes.. 99

Tabela 5 – Manifestações dos professores sobre os saberes necessários ao professor alfabetizador..... 101-102

LISTA DE SIGLAS

CEIEF– Centro de Educação Infantil e Ensino Fundamental

EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental

EMEIEF - Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental

SME – Secretaria Municipal da Educação

HTPC - Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo

HTPI - Horários de Trabalho Pedagógico Individual

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96.

CNE - Conselho Nacional de Educação

DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNAIC – Pacto Nacional de Alfabetização na idade certa

PEC - Programa de Educação Continuada de Formação de Professores

PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Letra e Vida)

CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária

PNE – Plano Nacional da Educação

SUMÁRIO

Página

INTRODUÇÃO	18
1. PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE	24
2. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	36
2.1 FORMAÇÃO INICIAL	42
2.2 FORMAÇÃO CONTINUADA.....	49
3. SABERES DOCENTES	54
3.1 SABERES DO PROFESSOR ALFABETIZADOR: ESPECIFICIDADES	58
4. A PESQUISA	65
4.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	67
4.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	69
4.2.1 ANÁLISE DE DOCUMENTOS.....	70
4.2.2 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORES	71
4.3 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES.....	72
5. RESULTADOS E DISCUSSÃO	77
5.1 DADOS OBTIDOS EM ENTREVISTAS	77
5.1.1 FORMAÇÃO INICIAL: MAGISTÉRIO.....	77
5.1.2 FORMAÇÃO INICIAL: ENSINO SUPERIOR	87
5.1.3 FORMAÇÃO CONTINUADA.....	94
5.1.4 SABERES DOCENTES	100
5.1.5 PRÁTICA DOCENTE: PROPOSTA PEDAGÓGICA.....	106
5.2 ANÁLISE DE DOCUMENTOS.....	107
5.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS RESULTADOS APRESENTADOS	111

6. PARA NÃO CONCLUIR	117
REFERÊNCIAS.....	119
APÊNDICES	127
ANEXOS	133

INTRODUÇÃO

A história que antecede a escolha do tema que deu origem a esta dissertação foi se constituindo no bojo do meu próprio desenvolvimento pessoal e desenvolvimento profissional. Sou Pedagoga, com dezesseis anos de magistério na Educação Básica, Especialista em Alfabetização pela UNESP, atuei também como Professora Coordenadora e na Formação de Professores Alfabetizadores em um Programa de Formação Continuada da Secretaria Municipal da Educação do município onde se desenvolve esta pesquisa. Atualmente sou vice-diretora de uma escola pública e atuo como professora do curso de Pedagogia, em uma faculdade da cidade há seis anos. Ao longo de minha trajetória de vida pessoal e profissional, as indagações deste estudo foram sendo construídas. Entre elas, as preocupações em formar no curso de Pedagogia em que trabalho, um profissional competente, que atenda as exigências e necessidades do mercado de trabalho e da convivência diária com as dificuldades relativas à prática pedagógica, e, das angústias e dificuldades apontadas pelos alfabetizadores na formação continuada que coordenei na SME em 2011 e 2012. Assim, a partir de angústias e vivências constitui o alicerce sobre o qual assentaram as questões do objeto desta investigação: a formação de professores alfabetizadores.

Nas últimas décadas, a formação de professores, em seus vários aspectos, tem sido objeto de reflexões e pesquisa.

No Brasil, segundo Mancebo (2007), a análise de algumas publicações da Rede Latino Americana revela que este tema é pesquisado no final da década de 1970. Até os anos 1990, a produção científica sobre a formação docente vinculou-se ao campo da Didática, pouco a pouco, porém, essa produção foi crescendo e tomando vida própria. No final da década de 1990, ocorrem estudos que contemplam a relação da formação de professores com a profissionalização docente. Na produção acadêmica desta década, cinco temas foram mais recorrentes, a saber, a precarização do trabalho docente; a intensificação do regime de trabalho; a flexibilização do trabalho; a descentralização gerencial; e os múltiplos sistemas avaliativos. Muitos estudos trazem à tona lícitas preocupações com os

aspectos que envolvem a profissionalização docente. Para a autora estas preocupações estão relacionadas a

(...) ter uma formação universitária, uma carreira profissional docente, problematizando, por vezes, os caminhos da própria identidade desses trabalhadores. Na realidade, a análise dos textos permitiu detectar políticas postuladas para a formação de professores, fundadas em projetos políticos e perspectivas históricas diferenciadas, o que faz com que a formação desses profissionais seja tratada ou como elemento impulsionador e realizador de reformas (no sentido de adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva e aos novos rumos do Estado), ou como elemento que cria condições para a transformação da própria escola, da educação e da sociedade, contrapondo-se, assim, às políticas reformistas neoliberais (MANCEBO, 2007, p.472)

Assim, um dos aspectos apontados como essenciais à Profissionalização Docente é o desenvolvimento profissional que envolve a formação.

Marcelo Garcia (1999, p.26) descreve como objeto de estudo da Formação Docente,

(...) os processos de formação inicial ou continuada, que possibilitam aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem. (MARCELO GARCIA, 1999, p.26)

Segundo André (2010) há um crescente interesse dos pesquisadores nas questões de formação e trabalho docente, o que gerou um aumento da produção científica sobre o tema. Em seu entender a definição de objeto de estudo da formação docente proposta por Marcelo Garcia é abrangente e

(...) tem sido aceita por muitos estudiosos da área, que consideram de grande importância a atenção nos processos de preparação, profissionalização e socialização dos professores, tendo em vista a aprendizagem do aluno. (ANDRÉ, 2010, p.174-175)

O desenvolvimento profissional docente vem sendo estudado em decorrência da influência da literatura internacional a partir de autores como Tardif (2002, 2006), Nóvoa (1992a), Shulman (1996, 2004), Bourdieu (1970, 1989), entre outros, e ainda de pesquisas brasileiras a partir de autores como Gatti (2009), Souza Neto (2012), Marin (2011), Micotti (2004, 2012), e outros.

Nestes estudos, cada um em sua especificidade, a ênfase é dada ao

professor¹ como um profissional que necessita de saberes para o exercício da profissão de forma a garantir resultados satisfatórios, como por exemplo, a melhoria da prática pedagógica e do processo de aprendizagem dos educandos.

Segundo estes autores o curso de Formação Inicial, não é a única fonte de saber dos professores. A prática profissional de um docente é resultado da relação existente entre os seus diversos saberes, adquiridos em diferentes fontes como a vida familiar e social, no decorrer de sua trajetória escolar como aluno, no exercício da docência, na escola, nas relações estabelecidas com alunos e pares.

Na contribuição de muitos pesquisadores, uma das questões que se destaca nas pesquisas sobre a formação docente é a das relações das teorias com as práticas pedagógicas.

Neste contexto, a escola coloca-se como locus privilegiado da formação docente. Assunto que nos conduz à importância do estágio para a formação dos professores. Tema que tem sido estudado por Souza Neto, et al (2012c).

Ainda em relação aos estudos sobre a formação, Zeichner (2009), pensando sobre o fortalecimento deste campo, ao analisar pesquisas norte americanas sobre formação de professores, argumenta que,

Para fortalecer a investigação sobre formação docente, é preciso que as pesquisas focalizem mais as conexões entre características dos professores, formação, aprendizagem e prática docente. (ZEICHNER, 2009, p.19).

Da mesma forma no Brasil, de acordo com André (2010), é preciso incrementar pesquisas que articulem as concepções do professor, com os processos de aprendizagem da docência e a suas práticas de ensino. Estudos mais recentes sobre a formação de professores revelam a intenção e importância de dar voz ao professor² para conhecer suas representações, saberes e práticas.

Esta providência sugerida por Nóvoa(1992b) há décadas atrás.

Nesta tendência destacam-se os estudos de Tardif, Lessard e Lahaye (1991)

¹ Neste estudo faremos referência aos entrevistados, sejam eles homens ou mulheres, usando o termo genérico Professor(es), sem com isso desconsiderar o fato de o magistério ser composto de forma esmagadora por mulheres professoras, principalmente no Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental.

² Grifo nosso

e de Nóvoa, (1992b); que dão voz aos professores contemplando as suas trajetórias e histórias de vidas, procurando identificar com que saberes eles atuam, como e onde constituíram esses saberes.

Neste cenário, chamam nossa atenção as conexões que se estabelecem entre formação, aprendizagem e prática docente, a articulação entre o aprendizado do ensino e as práticas pedagógicas adotadas pelos professores, e ainda, a necessidade de dar voz aos professores para conhecer seus saberes, práticas, etc.

No Brasil, na década de 2000, ocorre uma queda³ na quantidade de pesquisas relativas aos cursos de formação inicial. De acordo com André (2010, p.177),

Desde o início dos anos 2000 vem caindo radicalmente o número de estudos sobre formação inicial, chegando a 18% do total das pesquisas em 2007. Esse fato causa muita preocupação porque ainda há muito a conhecer sobre como preparar os docentes para enfrentar os desafios da educação no século XXI. (ANDRÉ, 2010, p.177)

André, et al (1999), ao analisar a produção científica da década de 1990 sobre a formação e a prática docente, assinala a possibilidade de identificar um tratamento isolado no referente às pesquisas sobre cursos de formação inicial, cursos de formação continuada e práxis. Em relação às pesquisas realizadas nos anos 2000, observa “(...) uma tentativa de superação dessa dicotomia, quando o foco privilegiado das pesquisas passa a ser as concepções, representações, saberes e práticas do professor.” (ANDRÉ et al., 1999, p. 309).

Atualmente, a autora identifica nas pesquisas deste campo, estudos que procuram atrelar os aspectos da formação inicial com os aspectos da prática docente. O que,

“(...) constitui um avanço em relação ao que era feito na década anterior, pois mostra uma concepção da formação docente como um *continuum*, ou um processo de desenvolvimento profissional, o que condiz com a literatura recente da área”. (André, 2010, p.179).

Ao compararmos o desenvolvimento das pesquisas sobre a formação de professores com a problemática da alfabetização e com o trabalho escolar, no Brasil

³ A queda nas pesquisas sobre formação de professores pode ter ocorrido porque, na década de 2000, as pesquisas mudaram o foco radicalmente dos cursos de formação para os professores. (ANDRÉ, 2010, p.177)

evidencia-se a necessidade de pesquisas que focalizem a formação inicial e continuada dos professores alfabetizadores, a construção de saberes e a relação que estabelecem entre as propostas e as práticas pedagógicas. Pesquisas que forneçam subsídios para a formulação e avaliação de políticas públicas de formação de professores. Para isso é preciso ouvir os professores, conhecer suas concepções e seu fazer docente.

Assim, esta dissertação além de apenas ouvir e conhecer o que pensam, sentem e fazem os professores, pretende sugerir um diálogo entre o que dizem - o que apontam como necessidades para a melhoria da formação docente - e as políticas de desenvolvimento profissional docente do município em que atuam.

Tal diálogo, quiçá, poderá atingir a questão da formação de professores no âmbito das instituições responsáveis pela formação continuada (Secretarias Municipais de Educação) e das Instituições de Ensino Superior responsáveis pela formação inicial, no intuito de promover e aprimorar a aprendizagem da docência articulada à melhoria da prática pedagógica dos alfabetizadores.

Pretendemos focalizar em pesquisa o desenvolvimento profissional docente, buscando identificar se há fragilidades na formação inicial dos professores alfabetizadores e quais são as necessidades de formação continuada no que diz respeito à aquisição e construção dos saberes necessários para as práticas pedagógicas específicas da alfabetização.

Para o desenvolvimento e apresentação do tema, a dissertação é organizada em seis capítulos.

O primeiro capítulo contempla a profissionalização e seus vários aspectos. Com base nas contribuições de alguns estudiosos sobre o tema, procuramos contextualizar a problematização que envolve nosso objeto de pesquisa.

No capítulo dois são exploradas algumas contribuições teóricas para a compreensão do conceito “desenvolvimento profissional docente” que envolve a Formação Inicial e a Formação Continuada do professor, para aprofundar o entendimento sobre a dicotomia Teoria e Prática, e compreender as necessidades formativas do professor para a prática docente.

No capítulo três são apresentadas algumas contribuições teóricas relativas aos Saberes Docentes que são necessários à prática pedagógica, com ênfase nas

especificidades da alfabetização.

No capítulo quatro apresentamos a pesquisa de campo, cujos objetivos são identificar e descrever os pontos negativos e positivos da formação inicial, em relação aos saberes necessários à prática docente do professor alfabetizador, bem como suas necessidades de formação continuada.

No capítulo cinco apresentamos os resultados da pesquisa de campo, isto é, os dados coletados por meio das entrevistas e análise de documentos. Ainda neste capítulo, discorreremos sobre a análise de conteúdo dos resultados obtidos a partir de contribuições teóricas referentes ao tema estudado.

No capítulo seis discorreremos sobre a problemática do tema estudado – os resultados desta pesquisa e suas implicações e contribuições para a profissionalidade docente, em especial para o desenvolvimento profissional docente.

1. PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Sabe-se que ser professor, indiscutivelmente, não é fácil, especialmente no Brasil contemporâneo. Sabe-se também que se trata de uma “profissão” necessária para a formação de indivíduos para todas as outras profissões. Mas, o que é ser professor hoje? Será que ser professor atualmente é mais complexo do que foi no passado?

Com base na contribuição de pesquisadores como Nóvoa (1992), Tardif (2006), Micotti (2004, 2012), Souza Neto (2012) entre outros, podemos afirmar que a profissão docente sempre foi de grande complexidade. É evidente que precisamos levar em consideração alguns aspectos desta profissão na atualidade.

Hoje, os docentes têm que lidar não só com uma variedade de saberes, como já ocorria antes, mas também com os avanços da tecnologia e sua “invasão necessária” no contexto escolar, além de toda a complexidade social menos presente no passado quando tínhamos uma escola para “privilegiados”. Isto porque estamos falando da importante democratização do acesso ao ensino fundamental. Ao falarmos de uma escola *para todos*, de diversidades culturais, econômicas, sociais, étnicas, raciais, lidamos com a complexidade da multiplicidade.

Uma das questões que angustia professores, na atualidade, é sua exposição na mídia. Vemos diariamente profissionais das mais variadas áreas, que não a educação, falando na TV, *chats*, revistas, etc., de assuntos educacionais como práticas de ensino, desempenho escolar, sugerindo métodos, soluções. Agem como se tivessem conhecimento profissional e propriedade para isto, como se apenas pelo fato de vivenciarem a experiência escolar como alunos, pudessem ignorar completamente as pesquisas, a ciência e os saberes da experiência, da prática dos docentes. Como se, exagerando um pouco, qualquer um pudesse ser professor a qualquer momento.

Não é comum o contrário ocorrer, não vemos professores ou profissionais de outras áreas falando – criticando um novo procedimento cirúrgico ou uma nova técnica de plantio de árvores, por exemplo. O que faz com que os saberes de profissionais como médicos e engenheiros não sejam colocados em dúvida, ao passo que os saberes dos professores, além de subestimados são criticados e

muitas vezes não respeitados ou valorizados pela sociedade?

Em época de eleições, o que se vê na mídia são políticos em promessas de campanha, apontando a reprovação de alunos e a compra de apostilas como solução para os problemas da educação no país. Muitos autores já comprovaram por meio de estudos que a reprovação é nefasta para os alunos e que não garante a aprendizagem. Assim, em vez de investimentos em políticas públicas que assegurem uma sólida formação docente, a valorização do magistério e carreira com a melhoria das condições de trabalho e estudo para os professores, os recursos são aplicados em discursos vazios diante de uma sociedade que tem dificuldade em identificar qual o papel da escola hoje. Esta falta de clareza, de fins e objetivos da educação escolar, pode ser parte geradora da angústia e mal estar dos professores.

Segundo a concepção de discurso, apontada no contexto político por Foucault (2000, 2002), o discurso funciona como instrumento de poder, como uma ferramenta capaz de atuar como sendo a verdade, determinando papéis, forjando indivíduos e produzindo modos de ser. “O discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 2000, p.10). Nesta perspectiva, o sucesso e fracasso da e na profissão professor é aquele circunscrito pela subjetividade e interesses do enunciador.

Foucault nos ensina que um modo de falar, de enunciar, de nomear o outro é também um modo de constituir o outro, de produzir verdades sobre esse outro, de cercar esse outro a partir de alguns limites que, mesmo considerando todas as nossas mais nobres intenções psico-didático-pedagógicas, acabam por fazer-nos esquecer que ocorre, aí também, controle do discurso. (FISCHER 2003, p.376).

Trata-se, como diz Foucault (1971) na célebre aula *A ordem do discurso*, de uma esconjuração dos perigos da linguagem, dos perigos daquilo que pode vir a ser dito, dos perigos daquilo que talvez não saibamos ou não consigamos tratar.

A despeito dos discursos e promessas feitos em campanhas eleitorais, faltam políticas públicas que correspondam às necessidades educacionais, em especial voltadas para escolas que atendem alunos em situações de vulnerabilidade social. As políticas públicas disponíveis, geralmente, são voltadas para distribuição de materiais didáticos, sem programa de formação docente ou com uma formação

direcionada para apresentação do material e proposta pedagógica. O que não favorece a prática de um professor autônomo e reflexivo, como é sugerido nos estudos de Nóvoa (1992), Zeichner (1993), Schon (2000), Shulman (1992) e outros.

Pesquisadores como Ezpeleta & Rockwell (1989) apontam em seus estudos que, ao olhar mais precisamente para as práticas docentes na escola, observa-se que mesmo diante de apostilas prontas que atendem aos interesses do estado, o professor tem saberes da experiência, senso crítico, criatividade, e muitas vezes, autonomia que não o fazem ser apenas marionetes em prol da reprodução.

Como nos apontam também os estudos de Micotti (1998, 2004, 2012). Assim, os professores se apropriam das propostas pedagógicas sugeridas pelos sistemas, não as reproduzindo pura e simplesmente, mas acrescentando, modificando, considerando suas histórias de vida e o *habitus*⁴ de cada um como fator determinante de sua prática pedagógica profissional. Ou seja, a *Reprodução*⁵ definida por Bourdieu (1970) não ocorre nas escolas.

Para além das modificações realizadas pelos docentes em relação às propostas pedagógicas, contradizendo e resistindo às imposições da sociedade, Adorno⁶ (1995) recomenda uma escola e educação emancipatória. Considera que uma maneira de apoiar e incentivar a formação de alunos e professores emancipados seria a autonomia de escolha e decisão sobre o currículo. Processo viável, considerando-se a rica diversidade social, cultural e étnica existente na escola e a contribuição que cada um pode trazer para a coletividade.

⁴ Para Bourdieu *Habitus* é um [...] sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas e as representações que podem ser objetivamente regulamentadas e "reguladas" sem que por isso sejam os produtos de obediência de regras, objetivamente adaptadas a um fim, sem que se tenha necessidade da projeção consciente deste fim ou do domínio das operações para atingi-lo, mas sendo, ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação organizadora de um maestro (BOURDIEU, 1983, p. 15).

⁵ O conceito de Reprodução foi descrito por Pierre Bourdieu, Pierre e Jean-Claude Passeron, em "A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino" em 1970.

⁶ Adorno, Theodor. (1903-1969). Filósofo e sociólogo alemão, membro expoente da escola de Frankfurt. Na década de 1930, publica em parceria com Horkheimer o projeto da teoria crítica. Com raízes marxistas, em *Dialética do Esclarecimento*, afirma que apenas a vitória do proletariado não seria suficiente para abolir as formas de dominação social e a alienação. O domínio racional da natureza destruiu o conhecimento que o homem tinha de sua natureza interior, em nome da razão, que uma vez instrumentalizada serve de ferramenta para a alienação. A razão, como a única responsável pelo conhecimento tornou-se mito, em outras palavras, o esclarecimento, nestes termos é a manutenção da ignorância. (BARAQUIN, N. , 2007, PP. 11, 12).

(...) a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nessa direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência. (ADORNO, 1995, p.183)

Adorno sugere ainda, que a formação ofereça situações de aprendizagem que possibilitem que educandos, alunos ou docentes, percebam as intenções da indústria cultural, as mentiras e distorções nas mídias que atingem a grande massa. Procura abrir os olhos de todos para a realidade a fim de que despertem para uma trajetória educacional que de fato forme cidadãos críticos e reflexivos, ou seja, uma educação para a emancipação e superação da barbárie, pensada continuamente, permanentemente, ao longo de toda a vida.

Do cenário, descrito até aqui, emergem algumas questões. Seriam as novas abordagens, apontadas pelo recente *movimento da profissionalização docente*⁷, que poderiam aclarar as questões relacionadas ao desprestígio, desvalorização e desrespeito à profissão professor? Assim, a pergunta sobre o verdadeiro caráter da profissionalização docente, nos cerca e inquieta provocando variadas reflexões.

As reflexões sobre a profissionalização docente com base na formação inicial e continuada e na identidade dos professores, juntamente com os conceitos de *habitus* e *campo*⁸, indicam que não se trata de um tema inédito. Já que vem sendo estudado, em decorrência da influência da literatura internacional a partir de autores como Tardif (2006), Nóvoa (1987), Shulman (1992), Bourdieu (1970, 1989), entre outros e de pesquisas brasileiras a partir de autores como Souza Neto (2012), Gatti (2009), Micotti(1998) e outros. Tais autores consideraram o professor como um profissional que tem saberes - conhecimentos adquiridos e desenvolvidos a partir da prática, da reflexão *da* prática e *na* prática, bem como no confronto com as condições desta profissão, como apontaremos na sequência deste trabalho.

Os estudos revelam que, ao longo da história, o papel atribuído ao professor varia de acordo com os interesses da sociedade. O exercício do magistério foi

⁷ Neste estudo entendemos como *Movimento da Profissionalização Docente* toda a trajetória histórica do papel atribuído ao professor que varia de acordo com os interesses da sociedade. Desde que o exercício do magistério foi associado ao sacerdócio e interpretado como dom, sacrifício, missão, até o momento em que passa a ser reconhecido como uma Profissão que exige formação e conhecimentos específicos para seu exercício, legitimado pela sociedade, pelo Estado e pelos pares. Ressaltando que no Brasil o marco legal mais significativo ocorre com a LDB 9394/96 que passa a exigir a formação universitária.

⁸ Conceitos definidos por Pierre Bourdieu (1989) no Capítulo III: A gênese do conceito de *habitus* e de *campo*. In.: O poder simbólico.

durante muito tempo associado ao sacerdócio e interpretado como dom, sacrifício, missão, o que o distancia de Profissão. Sabe-se que ser professor não se assemelha ao sacerdócio, tampouco é apenas uma espécie de dom. Trata-se, isto sim, de uma profissão que envolve saberes, competências e habilidades, que precisam e podem ser aprendidas.

Segundo Nóvoa (1999, p.15),

Inicialmente, a função docente desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens. A gênese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras congregações docentes. Ao longo dos séculos XVII e XVIII, os jesuítas e os oratorianos, por exemplo, foram progressivamente configurando um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente. (NÓVOA, 1999, p.15),

É importante destacar que este corpo de saberes e de técnicas foi quase sempre produzido no exterior da escola, por teóricos e especialistas. Para Nóvoa, a natureza do saber pedagógico e a relação dos professores ao saber constituem um capítulo central da história da profissão docente.

No Brasil, na década de 1960, inicia-se uma desqualificação dos conhecimentos possuídos por professores leigos, não diplomados. Para Foucault (1980), estes foram considerados “inadequados para cumprir sua tarefa ou insuficientemente elaborados: conhecimentos ingênuos, colocados em uma posição inferior na hierarquia, ou seja, inferiores ao nível exigido de cognição ou cientificidade”. (FOUCAULT, 1980, p. 82). O pensador esclarece com isso que tal reforma não mudou apenas as estruturas e as práticas docentes, mas também a identidade social do professor.

A história tem mostrado que os interesses de cada época influenciam o sistema de ensino brasileiro e isto tem impacto na política de formação de professores, bem como em relação ao papel que é atribuído a este professor.

Em meados de 1964, por exemplo, com a Ditadura Militar, o foco da educação no país era o ensino profissionalizante, com o objetivo de formar mão de obra especializada para atender aos interesses do mercado emergente e da sociedade. Neste contexto, o professor era considerado um técnico que não necessitava ter formação profissional já que sua principal função era transmitir os

conteúdos a serem aprendidos por seus alunos. Este enfoque foi denominado como modelo formativo da racionalidade técnica e definido por Schon (2000, p.37) como “[...] a competência profissional que consiste na aplicação de teorias e técnicas derivadas da pesquisa sistemática, preferencialmente científica, à solução de problemas instrumentais da prática”.

Surge também, nesta época, uma divisão. De um lado aqueles que são os produtores de saberes, responsáveis pela elaboração de leis para a educação, e de outro lado os professores que trabalham nas escolas que são os responsáveis pela reprodução – transmissão desses saberes no contexto escolar. Isto influencia a prática docente até hoje.

Há décadas estudos focalizam este distanciamento entre as pesquisas sobre educação, produzidas nas Universidades, e os saberes profissionais necessários à realização da prática docente nas escolas Lessard e Tardif, (1998); Schon, (1983) e Gatti (2009).

Diante disto, não conseguimos deixar de questionar e refletir: por que o professor não pode ser um sujeito ativo na elaboração destes documentos e instrumentos em relação às leis, programas de ensino, currículo, material didático, etc., ou seja, por que não são considerados sua subjetividade, seus saberes, sua experiência? Por que, na maioria das vezes, ele é ignorado, apesar de ser parte importante, diríamos interessada, do processo de ensino e de aprendizagem? Pois temos visto que eles têm recebido na escola tudo pronto, elaborado apenas por pequenos grupos, de especialistas ou não, que muitas vezes fazem parte do governo.

Neste contexto, as pesquisas indicam a necessidade de colocar o professor como responsável e sujeito ativo no processo educativo, como professor reflexivo, pesquisador *da* e *na* sua prática docente, enfim como profissional. Assim, pesquisadores iniciam os debates e reflexões acerca da profissionalização docente como aponta Nóvoa (1992, p.15),

É a partir de então que a literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores.

As pesquisas que discutem a profissionalização docente, em especial com as contribuições de Nóvoa (1992a, 1992b) e Gauthier (1998) nos apontam que o ofício de ensinar ocorre dentre as situações de *ofício sem saberes e saberes sem ofício*. A primeira delas ocorre quando o professor é aquele que reproduz, transmite os conhecimentos e saberes produzidos por outros, sem considerar os próprios conhecimentos adquiridos em sua prática educativa. Sendo assim, para ser professor bastaria dominar e transmitir os conteúdos. Da mesma forma, está implícita na prática docente a situação de *Saberes sem ofício*, isto é, saberes produzidos no distanciamento entre a ciência e a escola, ou seja, que desconsideram as reais situações e condições do exercício da docência, bem como as necessidades dos alunos. Neste caso os saberes teóricos são adquiridos nas universidades e priorizados em detrimento dos saberes da prática. Segundo Foucault (1972, p.71), “é por isso que a teoria não expressará, não traduzirá, não aplicará uma prática: ela é uma prática”.

Em concordância com Gauthier, et al. (1998), acreditamos que a docência deve ser um *ofício pleno de saberes*, ou seja, uma profissão que demanda uma formação sólida, fundamentada no domínio de vários saberes indispensáveis para seu exercício. Dentre estes saberes específicos, podemos apontar: *saber disciplinar, saber curricular, saber das ciências da educação, saber da tradição pedagógica, saber experiencial e saber da ação pedagógica*.

Em relação aos muitos saberes docentes e sua articulação com profissão docente, segundo Tardif (2006), um professor é considerado profissional, do ponto de vista da ação docente, quando é concebido como detentor de saberes profissionais; quando é capaz de analisar e reconstruir sua prática de modo crítico e compartilhado. Não podemos desconsiderar a complexidade do significado de profissão, pois, apesar de ser uma palavra muito utilizada, sua definição depende de uma construção social, passível das transformações sociais, econômicas e políticas que ocorrem no campo do trabalho.

Nóvoa (1987, p.30) contribui para essa discussão apontando que “a definição de uma profissão tem a ver com o reconhecimento e prestígio a ela concedidos pela sociedade”. Assim, o processo histórico do movimento da profissionalização docente tem sido responsável pela determinação do status ocupado pelo professor na sociedade.

Para Tardif (2006, p. 249) “o que distingue as profissões das outras ocupações é, em grande parte, a natureza dos conhecimentos que estão em jogo”. Com base nos estudos de Bourdoncle (1994) e Tardif & Gauthier (1999), apontam algumas características dos conhecimentos do exercício da docência, que lhes garantem o status de profissional. A prática docente deve apoiar-se em conhecimentos especializados e formalizados. Os conhecimentos especializados podem ser obtidos cientificamente; adquiridos em formação de alto nível (universitária ou equivalente), com certificação (diploma) que garante acesso a um título profissional; estão voltados para resolver situações problemáticas concretas (por exemplo: facilitar a aprendizagem de um aluno com dificuldades); exclusivos do grupo que o utiliza (esotérico⁹). Ainda segundo o autor, devem ser avaliados pelos pares portadores desse conhecimento, (autocontrole da prática). Isto porque devem permitir e favorecer a autonomia e o discernimento para agir na improvisação e adaptação diante de situações novas que exigem reflexão. Possuem ainda caráter evolutivo e progressivo, demandando com isso a formação contínua e continuada, cuja utilização seja adequada, havendo responsabilidade pelo mau uso e danos aos seus clientes.

Nóvoa (1995; 1999), apresenta algumas características em relação à profissão docente. Em primeiro lugar, a atividade do professor deve ser desenvolvida em tempo integral, o que exige dedicação e compromisso. Para o exercício da docência é fundamental uma formação adequada e específica, obtida em cursos de nível superior. A regulamentação e a legitimação da profissão pelo governo garantem a habilitação para o exercício da profissão e a existência de associações e sindicatos, caracteriza o docente como pertencente a uma classe profissional, que, como tal, vem acompanhada de direitos e deveres.

Nesses termos, Nóvoa (1999, p.71) afirma que “[...] é na formação dos professores que se produz a profissão docente”.

Perrenoud (2000) aponta dez competências relacionadas a saberes, e

⁹ **Esotérico**: “Diz-se do ensinamento ou doutrina que era ministrado, nas escolas gregas de Filosofia, principalmente na de Aristóteles, apenas aos discípulos já instruídos. Nas seitas religiosas, diz-se que é secreto (doutrina ou ensinamentos), transmitido apenas a um grupo pequeno de iniciados. Opõe-se a exotérico, que significa “aberto ao público em geral.””(Dicionário Básico de Filosofia –Hilton Japiassu e Danilo Marcondes, 3ª Edição, 1996). e **“Conhecimentos esotéricos**: que pertencem legalmente a um grupo que possui o direito exclusivo de usá-los por ser, em princípio, o único a dominá-los e a poder fazer uso deles.” (Tardif, 2006, p. 248).

necessárias ao bom professor. Para ele a profissão docente deve ser embasada no domínio destas competências, que define como “uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação” (PERRENOUD, 2000, p.15). São elas: saber organizar e dirigir as situações de aprendizagens; saber administrar a progressão da aprendizagem; saber conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; saber envolver os alunos em sua aprendizagem; saber trabalhar em equipe; participar da administração da escola; informar e envolver os pais; saber utilizar novas tecnologias; saber enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão e saber administrar sua própria formação continuada.

Reconheçamos que o domínio dessas competências é importante para a atuação docente, porém, por si só, não são capazes de solucionar os problemas cotidianos. Isto significa que além ser competente é preciso ter conhecimentos - saberes e acima de tudo saber quando e como utilizá-los. Mas, de quais conhecimentos e saberes estamos falando? Segundo Tardif (2006, p. 255), o saber deve “englobar os conhecimentos, as competências, as habilidades (aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser”. Assim, trata-se de *saberes profissionais*, que devem ser colegiados, construídos, aprendidos, vivenciados e refletidos pelo professor em condições reais, cotidianas de trabalho, o que nos remete à escola como um lugar privilegiado para atuar e aprender.

Estudos de Micotti (1998; 2004) assinalam que os próprios professores relatam que aprenderam a ensinar ensinando, ou seja, na prática dos processos de alfabetização.

Nóvoa (1992, p.73) neste sentido, afirma que: “a escola deve ser um lugar de reflexão sobre as práticas, o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como *profissionais produtores de saber e de saber fazer*. A teoria crítica nos estudos de Adorno (1995a) corrobora a reflexão sobre a relação dialética do professor com o seu mundo exterior e interior, na autorreflexão sobre os “tabus” que orientam, mesmo que inconscientemente, sua prática pedagógica. Assim, a escola torna-se o espaço de exercício do professor de sua formação e de sua profissionalização.

Assume-se então, a inquestionável relação entre formação e profissionalização docente e não se pode deixar de considerar a autonomia e a

responsabilidade que elas pressupõem de seus atores, senão tudo isso seria utopia.

As pesquisas em torno deste tema nos mostram que para que sejam reconhecidos e valorizados profissionalmente, os professores devem se assumir como pertencentes a uma classe profissional, como portadores de saberes próprios indispensáveis para o exercício da docência, adquiridos através de um processo formativo legitimado pelo estado e pela sociedade.

Assim, entendemos a docência na atualidade como uma atividade profissional complexa, que exige saberes e competências específicos e necessários ao seu exercício, e que os professores constroem a sua profissionalização na vivência (da prática docente), articulada à sua formação inicial e continuada. Vale ressaltar que segundo André (2010, p.175) autores como Nóvoa (1992, 2008), Imbernón (2009) e Marcelo (2009) vêm centrando suas discussões no conceito de *desenvolvimento profissional docente*, em substituição ao de *formação inicial e continuada de professores*. A substituição se dá como tentativa de romper a tradicional justaposição entre formação inicial e formação continuada. Além do que, a definição de desenvolvimento sugere a ideia de evolução e continuidade.

Os estudos de Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), contribuem para esta discussão, pois apontam a profissionalização do professor não como um modelo pré-estabelecido, mas, como um processo de construção de si nos projetos individuais e coletivos dos contextos nos quais os docentes estão inseridos. Isto implica reconhecer a história dos docentes nos seus contextos, a partir de referências situadas em outros contextos, marcadas por diferenças substanciais de realidades. Deste modo, quando falamos da profissionalização, falamos da dinâmica do contexto real do trabalho docente.

O movimento da profissionalização docente indica que a formação de professores está exigindo, há décadas, a definição de uma política pública de formação e valorização da docência, que englobe a formação inicial, condições de trabalho, salário, carreira e a formação continuada.

O Plano Nacional da Educação (PNE) sancionado em 26 de junho de 2014 especifica Metas¹⁰ relacionadas à formação, valorização e carreira dos profissionais

¹⁰ Atualmente 67% dos professores de educação básica no Brasil não têm curso superior na área de atuação, apenas 25% deles tem formação em pós-graduação, o salário é 33% menor do que dos demais profissionais

da educação,

Meta 15: Garantir em regime de Colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de (1) um ano de vigência deste PNE, a política nacional de formação dos profissionais da educação que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei 9394/96, assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento que atuam.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.(Brasil, PNE, 2014)

De tal modo que ao pensarmos a formação inicial sólida, como um dos elementos, poder-se-ia dizer essencial, para a profissionalização, indagamos: como garantir a todos uma formação capaz de viabilizar a articulação teoria-prática, com estágios supervisionados que não sejam apenas espaços de observação, mas sim de construção? Como lidar com o fato de que as escolas hoje possuam professores formados nas mais variadas faculdades, institutos e universidades, com os mais diferentes níveis de conhecimento, responsabilidade e compromisso? Isto tudo sem falar dos diferentes percursos, histórias de vida e *habitus* de cada um destes professores, pois segundo Souza Neto, et al (2012a) a profissionalidade¹¹ se

com formação equivalente e mesma jornada; 56% dos profissionais da educação básica não têm plano de carreira e apenas 9 estados e uma minoria absoluta de municípios tem legislação sobre gestão democrática da educação. (Fonte: “Veja qual é a situação atual de cada uma das metas do Plano de Educação” disponível em www.todospelaeducacao.org.br, em 01/07/14).

¹¹ Segundo Contreras (2002, p. 73) o termo **Profissionalidade** designa “o modo de resgatar o que de positivo tem a ideia de profissional no contexto das funções inerentes ao trabalho docente”, o que abrange três

constrói no decorrer da carreira docente, formadora do *habitus*.

Neste contexto, é possível garantir uma classe profissional, com um interesse coletivo, considerando os saberes, o *habitus* e a subjetividade de cada um? E ainda, o campo, a escola pode influenciar, favorecendo ou não a profissionalização, quando se trata de um espaço democrático, participativo e acima de tudo que valoriza e incentiva a prática do professor reflexivo, pesquisador e responsável pela continuidade de sua formação?

Certamente estas angústias, questões difíceis de serem respondidas, mostram a complexidade deste tema. Mas o que dizem os professores? Para nós fica a pergunta: se *dermos voz aos docentes*, o que identificariam como contribuições da formação inicial e continuada (válida para o desenvolvimento do seu trabalho docente)? Como eles situariam estas contribuições em relação aos saberes da prática, para sua profissionalização, seu desenvolvimento profissional?

Seria preciso ouvir e valorizar os professores? Reconhecê-los como sujeitos ativos no caminho de sua profissionalização? Respeitá-los pelas responsabilidades em relação ao excesso de missões que a contemporaneidade lhes atribuiu? Respeitá-los pelo contexto educacional que vivem, com a falta ou pobreza de políticas pública de formação e valorização do magistério, seria um caminho?

Diante de tantas questões, neste capítulo procuramos apontar quais aspectos estão envolvidos na discussão sobre a profissionalização docente. Portanto, a seguir procuraremos aprofundar a discussão sobre um dos aspectos apontados: o desenvolvimento profissional docente.

dimensões: 1. *Obrigação moral* – tendo como componentes a preocupação com o bem estar dos alunos e com a ética, perpassando as relações de afetividade e motividade; 2. *Compromisso com a comunidade* – estabelecendo, inicialmente, com os professores e, a seguir, com a sociedade como um todo intervenção nos problemas sociais e políticos, e compreendendo a escola como um local de preparação para a vida futura, como agente regulador da sociedade (liberdade, igualdade, justiça); 3. *Competência profissional* – transcende o domínio de habilidades e técnicas e emerge a partir da interação entre a obrigação moral e o compromisso com a comunidade.

2. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

O conceito *desenvolvimento profissional docente*¹² tem sido apontado segundo nos estudos de Nóvoa (1992, 2008), Imbernón (2009) e Marcelo (2009) como forma de definir a relação e a necessidade de continuidade entre a formação inicial e a formação continuada dos docentes. Marcelo Garcia (2009) complementa quando afirma que o conceito apresenta a ideia de evolução e rompe a tradicional justaposição entre formação inicial e formação continuada, propõe assim, o desenvolvimento da e na profissão de forma contínua e progressiva. Este conceito modificou-se e evoluiu nos últimos anos em relação ao entendimento que temos sobre como aprendemos e como ensinamos, passando a ser considerado como “um processo em longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências planejadas sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento profissional”. (GARCIA, 2009, p.7)

A atualização do conceito de desenvolvimento profissional visa à mudança, e esta ocorre quando há planejamento intencional, segundo Marcelo Garcia (2009, p. 15), são planejadas as experiências e as atividades necessárias ao desenvolvimento profissional dos docentes, buscando a qualidade do ensino e da aprendizagem dos educandos.

Neste contexto, é preciso estar atento às representações dos docentes em relação as suas crenças e valores, pois, segundo Marcelo Garcia (2009) estas representações afetarão sua aprendizagem da docência o que significa que podem indicar possibilidades ou dificuldades de mudanças. Segundo André (2010, p. 176) “Torna-se, pois, necessário, fazer vir à tona essas representações e analisá-las criticamente, junto com os professores, para poder encontrar formas de transformá-las na direção desejada”.

¹² Neste trabalho optamos por trabalhar com o conceito de *desenvolvimento profissional docente* descrito por Nóvoa que: tem como proposta a formação de professores em uma perspectiva que denomina de crítico-reflexiva, que “forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada, com vista à construção de uma identidade profissional”. Diante disso, considera três aspectos na formação docente: *produzir a vida do professor (desenvolvimento pessoal)*, *produzir a profissão docente (desenvolvimento profissional)* e *produzir a escola (desenvolvimento organizacional)*. Nóvoa (1992a, p.25),

Um elemento imprescindível ao desenvolvimento profissional é a identidade profissional, que segundo Marcelo Garcia (2009), recebe influência do local de trabalho e das reformas políticas e pedagógicas, e dela decorrem

(...) o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional. (ANDRÉ, 2010, p. 176).

De acordo com o autor a constituição da identidade profissional é um processo e “deve ser, portanto, um dos componentes da proposta curricular que dará origem aos cursos, atividades, experiências de desenvolvimento profissional dos docentes.” (ANDRÉ, 2010, p. 176)

Para Dubar (1997) a identidade humana é enfatizada como construção individual e coletiva de forma simultânea, coligada ao processo de intervenção dos seres humanos sobre si mesmos e a fatores externos construídos socialmente, de acordo com a cultura que convivem.

Ele destaca o caráter dinâmico da identidade profissional, em constante mutação e de acordo com sua relação com questões ligadas ao trabalho. Observa que acessar o emprego tem um caráter instável, onde o profissional é afetado de formas distintas, o que gera confrontos entre os que adentram na atividade profissional. Esse confronto promoverá o processo de construção da identidade profissional "que constitui não só uma identidade no trabalho, mas também e, sobretudo uma projeção de si no futuro, a antecipação de uma trajetória de emprego e o desencadear de uma lógica de aprendizagem, ou melhor, de formação" (DUBAR, 1997, p. 114). Nesse contexto, o indivíduo constrói sua identidade profissional criando representações sobre si mesmo e suas funções, conectadas à sua história de vida, formação e profissionalização.

Dubar (2005) afirma ser a identidade um produto das sucessivas socializações. A identidade social é caracterizada pela dualidade por resultar da articulação de dois processos: o biográfico que engendra a identidade para si, e o relacional que esquematiza a identidade para o outro. Segundo o autor,

A identidade social não passa de geração para geração, ela é construída pelo indivíduo tendo como base as categorias e as posições herdadas de sua

geração precedente, mas também por meio de estratégias desenvolvidas nas instituições pelas quais passam e que contribuem para transformá-los. Essa construção da identidade ganha relevância particular no campo do trabalho, do emprego e da formação, onde conquistou considerável legitimidade para o reconhecimento da identidade social e para a atribuição do status sociais. (DUBAR, 2005, p.156)

Em relação aos papéis do emprego e da formação no processo de construção da identidade social, Dubar (2005, p. 26) assinala como ocorre a inserção da dimensão profissional:

Ente as múltiplas dimensões da identidade dos indivíduos, a dimensão profissional adquiriu uma importância particular. Por ter se tornado um bem raro, o emprego condiciona a construção das identidades sociais; por passar por mudanças impressionantes, o trabalho obriga a transformações identitárias delicadas; por acompanhar cada vez mais todas as modificações do trabalho e do emprego, a formação intervém nas dinâmicas identitárias por muito tempo além do escolar. (DUBAR 2005, p. 26)

Sabendo-se que a identidade profissional é elemento imprescindível ao desenvolvimento profissional docente, destacamos a Formação também como elemento fundamental. Neste contexto, Neto, et al. (2012c) assinalaram que as propostas de formação de professores, a partir da década de 1990, passaram a dar ênfase à epistemologia da prática na formação (SCHON, 1987, 2000), ao conhecimento de base (SHULMAN, 1987), aos saberes da experiência (NÓVOA, 1992a, 1999), a pesquisa sobre a própria prática (ZEICHNER, 1998), a identidade profissional (DUBAR, 1997, 2005), as competências necessárias ao exercício da docência (PERRENOUD, 2000), aos saberes docentes (TARDIF, 2006).

Segundo Nóvoa (1992a) a formação docente pode exercer um papel significativo no desenho da profissão docente, instigando a urgência de uma cultura profissional no cerne do professorado e de uma cultura organizacional no cerne das escolas. A formação de professores não pode ignorar o desenvolvimento pessoal, confundindo "formar" com "formar-se". É preciso compreender que a lógica da prática educativa nem sempre acontece de acordo com as dinâmicas da formação e também, incentivar e valorizar a articulação entre a formação e os projetos das escolas. Assim se viabiliza que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional docente, na perspectiva do professor individualmente e no coletivo docente.

Para Nóvoa (1992a) o desenvolvimento profissional docente ocorre em três dimensões. A primeira delas denomina-se *Desenvolvimento pessoal*: onde é preciso produzir a vida do professor. Para isso a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que favoreça aos professores os elementos de um pensamento autônomo e que promova ações de autoformação. Para o autor isto implica um investimento pessoal, projetos próprios de forma livre e criativa, com vista à construção de uma identidade pessoal, que é também uma identidade profissional.

Com isso urge a necessidade de permitir aos docentes apropriar-se de seu desenvolvimento pessoal e profissional, dar-lhes um significado na representação das suas histórias de vida.

Neste processo o desenvolvimento não se constrói pela acumulação de saberes adquiridos em cursos, como conhecimentos ou técnicas, mas sim por meio de um exercício de reflexão crítica sobre suas práticas e de uma (re)construção contínua e permanente de sua identidade ao longo de sua vida. Talvez por isso seja significativo e importante investir na formação da pessoa e legitimar seus saberes da experiência.

Schon (1990) sugere um triplo movimento: conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação, que adquire pertinência no quadro do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

Os momentos de avaliação de forma retrospectiva sobre a trajetória pessoal e profissional são momentos em que cada pessoa produz a "sua" vida, o que, no caso, é também produzir a "sua" profissão. O *desenvolvimento profissional*: onde se é preciso produzir a profissão docente é a segunda dimensão apontada por Nóvoa (1992a).

A formação estimula o desenvolvimento profissional dos professores, na medida em que valoriza e promove a autonomia e a reflexão, bem como a responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento profissional, sendo protagonistas na implementação de políticas públicas educativas. Portanto, faz-se necessário reconhecer, valorizar e investir nos saberes de que o professor porta e que estes sejam trabalhados em seus aspectos conceituais e teóricos.

Já os problemas da prática profissional docente, segundo Schon (1990) não são simplesmente de ordem instrumental; eles abrangem situações problemáticas

que reportam o professor à tomada de decisões em um contexto complexo de incertezas, singularidades e de conflitos de valores. Nestas situações de características únicas, exige-se do profissional autodesenvolvimento reflexivo de forma competente para respondê-las.

Ora é imprescindível reconhecer que a profissionalização do saber na área das Ciências da Educação não tem valorizado os saberes experienciais nem as práticas dos docentes. A pedagogia enquanto ciência tem demonstrado uma tendência a legitimar a razão instrumental da racionalidade técnica em detrimento de uma valorização dos saberes de que os professores são portadores, por meio de um esforço para impor novos saberes, ditos "científicos" (grifo nosso). E assim a lógica desta racionalidade técnica opõe-se ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva.

O *desenvolvimento organizacional*: onde é preciso produzir a escola, é a terceira dimensão sugerida por Nóvoa (1992a). Ela consiste em reconhecer que não há mudanças educacionais sem processos formativos dos educadores e transformações das práticas pedagógicas. Porém esta inovação precisa acontecer de tal forma que se conceba a escola como espaço de formação e atuação do professor de forma permanente, continua e integrada aos projetos da escola, ao seu cotidiano.

Nessa perspectiva, a construção da identidade do professor como pessoa e profissional perpassa ao longo de sua vida por caminhos de incertezas, dúbios e muitas vezes desconhecidos, nos quais cada professor vai construindo seu estilo de ser e de estar na profissão docente.

A construção da identidade de professor como profissional reflexivo é uma vertente que tem sido defendida por alguns pesquisadores dentre estes, Zeichner, que assinala alguns aspectos que contribuíram para a construção do conceito de professor reflexivo. Primeiramente destacamos o professor como agente ativo e responsável pela diretriz de seu trabalho, não apenas como mero executor de ações definidas por especialistas. Um segundo aspecto é considerar os saberes tácitos dos professores não tendo como válidos apenas os saberes acadêmicos e, por último, reconhecer que a construção da prática docente se dá de forma processual, contínua, ou seja, sendo aprimorada ao longo de sua vida.

Este conceito de professor prático reflexivo descrito por Zeichner, baseia-se nos estudos de Dewey (1959) que: “definiu a ação reflexiva como sendo uma ação que implica uma consideração ativa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica, a luz dos motivos que as justificam e das consequências que a conduz” (ZEICHNER, 1993, p. 13). Zeichner (1993, p. 18) acorda com Dewey quando alega que: “a ação reflexiva também é um processo que implica mais do que uma busca de soluções lógicas e racionais para os problemas”.

Corroboramos estes autores, pois acreditamos que a reflexão deve ocorrer a partir de uma situação cotidiana de forma espontânea. Nesta ação os sentimentos e as emoções são fatores que norteiam as atitudes dos docentes, não se tratando assim, de atitudes puramente técnicas e pré-estabelecidas.

Dewey (1959) assinala três atitudes indispensáveis à ação reflexiva dos professores, objetivando que se tornem responsáveis pela própria aprendizagem: *a abertura de espírito, a responsabilidade e a sinceridade*. Para o autor, é importante indagar os professores sobre a consciência que eles têm do seu papel e quais são suas metas, objetivos e responsabilidades; assim eles terão condições de refletir e planejar as ações que respondam a essas indagações.

Essas exposições nos remetem aos estudos de Schön (1995) que descreveu o processo reflexivo do professor em movimento triplo, sendo: *a reflexão-na-ação, a reflexão-sobre-a-ação e sobre-a-reflexão-na-ação*, o que favoreceu a difusão e a inclusão das teorias sobre a epistemologia da prática docente no campo da formação de professores. Segundo Garcia (1995, p.60)

A relevância da contribuição de Schön consiste no fato de ele realçar uma particularidade essencial da aprendizagem do ensino: é uma profissão em que a própria prática conduz necessariamente à criação de conhecimento específico ligado à ação, que só pode ser adquirido através do contato com a prática, pois se trata de um conhecimento tácito, pessoal e não sistemático. (GARCIA, 1995, p.60)

A literatura referente ao tema nos aponta, também, que a formação docente, necessariamente, carece de ser idealizada e consumada como uma formação profissional em longo prazo, onde o aprendiz também precisa envolver-se e responsabilizar-se pelo processo, pela aprendizagem do ensino. Sobre o assunto André (2010, p. 176) observa,

O que podemos concluir das leituras dos autores mais recentes é que a formação docente tem que ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula. (ANDRÉ, 2010, p. 176).

Para Papi e Martins (2010, p.40),

Entretanto, compreender que o professor precisa responsabilizar-se, em certa medida, pela própria formação não significa que ele deva isolar-se dos colegas de profissão, pois, para um processo de formação e, em especial, para a formação de professores, é reconhecida a importância da existência de determinadas características pessoais e de contextos profissionais que favoreçam sua operacionalização. Dessa forma, além de implicar uma postura pessoal de disponibilização e abertura por parte do professor, isso pode ocorrer na medida em que os contextos profissionais também sejam capazes de estimular e valorizar diferentes iniciativas de formação, organizando, inclusive, espaços e tempos específicos para sua realização. (PAPI e MARTINS, 2010, p.40).

Portanto, faz-se necessário aprofundar a discussão acerca da Formação Inicial e da Formação Continuada, para compreendermos o desenvolvimento profissional docente.

2.1 FORMAÇÃO INICIAL

A formação inicial de professores tem sido tema de estudos e debates no Brasil desde o final dos anos 1970, aumentando gradativamente nas décadas seguintes, em especial a partir de 1996 com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 9394/96. A LDB trouxe mudanças, as quais alocaram no epicentro das reformas, demandas em relação aos currículos das escolas e dos cursos de formação de professores para atuação na educação básica.

De acordo com o Parágrafo único do artigo 61¹³ da LDB:

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos

¹³Artigo da LDB com redação dada pela Lei nº 12.014, de 6-8-2009.

das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

- I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.” (BRASIL, 1996, pg.35)

Diante de discursos que criticam a forma tradicional de preparar o professor para a prática docente, ocorre a perspectiva de mudanças na formação inicial. Os adeptos e defensores da reforma apontam que os processos formativos vivenciados até então, não atendem as necessidades de formação do professor. Segundo o Conselho Nacional de Educação (CNE), Parecer CNE/CP 009/2001 que dispõe sobre as Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, os cursos de formação inicial de educadores precisam ter seu modelo curricular revisto. Estes não atendem a “muitas das características consideradas, na atualidade, como inerentes à atividade docente”, tais como: compromisso e responsabilidade para com o sucesso da aprendizagem dos alunos; respeito à diversidade; práticas investigativas; e outras tarefas para além da sala de aula. (BRASIL, 2001, p.4).

Neste contexto, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, apresentadas pela Resolução CNE 1/2002, são consideradas um avanço. Surgem visando às reformas curriculares dos cursos, em prol da melhoria do ensino dos futuros educadores. As DCNs foram regulamentadas por Pareceres e Resoluções. Estes, ao contrário de medidas anteriores do governo, não fixaram um currículo mínimo, mas estabeleceram orientações para a formação docente, princípios e fundamentos. Estipulam critérios para a organização da matriz curricular e apresentaram as habilidades e competências necessárias à formação inicial do profissional docente, com a finalidade de constituir uma base comum para a formação de professores no Brasil.

Ao longo dos anos, as DCNs, específicas para cada curso de licenciatura, bem como o de Pedagogia, sofreram alterações. Do ponto de vista da legalidade normatizam a organização, o funcionamento e, servem como referência para elaboração dos Projetos Pedagógicos dos cursos de formação dos profissionais da educação. Isto se deu por meio de: Resolução CNE 1/2002, que instituiu as Diretrizes Nacionais, Resolução CNE 2/2002, que especifica a carga horária para

integralização destes cursos, e o Parecer CNE 9/2001, que apresentou a proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica e a Resolução CNE 1/2006, que determinou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura.

O art. 1º da Resolução CNE 1/2002 determina que,

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2002a, p. 1)

A melhoria da qualidade da formação dos professores, proporcionando-lhe as condições e aprendizagens necessárias para seu desenvolvimento profissional, implica que os cursos de formação docente reorganizem as disciplinas de e na matriz curricular, revejam a didática e repensem a concepção de ensino e de aprendizagem, a partir das orientações propostas nas DCNs.

A Resolução CNE 1/2006 que Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, em seu Artigo 3 e parágrafo único, apresenta conteúdos curriculares necessários à formação do educador:

Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:

I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;

II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;

III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino. (BRASIL, 2006, p.11)

A necessidade de reorganizar as disciplinas, repensando a matriz curricular dos cursos, também é apontada nos estudos de Gatti & Nunes (2009).

Em relação às disciplinas oferecidas nos cursos de graduação em Pedagogia, Gatti & Nunes (2009) nos apontam a falta de associação entre teoria e prática.

Observam também que as horas dedicadas à formação profissional de conhecimentos específicos para este fim é de apenas 30%, como relatam:

A proporção de horas dedicadas às disciplinas referentes à formação profissional específica é de 30%, ficando 70% para outro tipo de matérias oferecidas nas instituições formadoras. Cabe a ressalva já feita na análise das ementas segundo a qual, nas disciplinas de formação profissional, predominam os referenciais teóricos, seja de natureza sociológica, psicológica ou outros, com associação em poucos casos às práticas educacionais. (GATTI; NUNES, 2009, pp. 23,24)

As autoras nos apontam ainda que:

Dos 26% de disciplinas que compõem a categoria “Fundamentos teóricos da educação”, apenas 3,4% referem-se à “Didática geral”. O grupo “Didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino” (o “como” ensinar) representa 20,7% do conjunto, e apenas 7,5% das disciplinas são destinadas aos conteúdos a serem ensinados nas séries iniciais do ensino fundamental, ou seja, ao “o quê” ensinar. (GATTI; NUNES, 2009, p. 24)

Isso demonstra que os conteúdos específicos a serem ministrados em sala de aula nas séries iniciais do ensino fundamental não são objeto de estudo da maioria dos cursos de formação inicial do professor.

Gatti & Nunes (2009, p.26), apontando a relação das disciplinas e sua carga horária, dizem: “Quanto aos “Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais”, verifica-se um equilíbrio entre as diferentes subcategorias, exceção feita às matérias que dizem respeito ao ofício docente (apenas 0,6%).”, o que demonstra fragilidade dos cursos de formação inicial em relação ao estudo de aspectos de ofício docente, que se referem à teorização sobre “Ensino e Identidade Docente”, “Ética Profissional” e “Formação de Professores”.

Neste contexto Marin (2011, p. 18-19) em relação à importância da disciplina de Didática na formação de professores, destaca que,

A Didática tem também a sua feição formadora de professores. Ela é fundamental nessa finalidade, componente central do currículo dos cursos de formação de professores. É o momento de se disseminar o conhecimento existente para auxiliar os novos professores a se prepararem para o desempenho de sua função nas salas de aula, pois nessa circunstância – nos cursos de formação – aprendem-se, por meio da Didática, vários princípios, procedimentos e atitudes para serem considerados bons professores, que saibam ensinar e que seus alunos aprendam; (MARIN, 2011, p. 18-19)

A Resolução CNE 1/2006 ampliou as horas de prática de estágio supervisionado obrigatório para 300 horas, para proporcionar aos alunos um contato mais aprofundado com as redes de ensino básico, considerando a escola como lugar privilegiado para a aprendizagem do ensino, como nos apontam os pesquisadores. Nóvoa (1992), Zeichner (1993), Imbernón (2000), Tardif (2006), Micotti (1998, 2004), Gatti e Nunes (2009) têm-nos assinalado à escola como o “lugar” privilegiado à formação e desenvolvimento profissional do professor.

Gatti & Nunes (2009) assinalaram, pesquisando currículos dos cursos formadores de professores (da formação inicial de professores de Letras, Ciências Biológicas, Matemática e Pedagogia), de vários estados brasileiro, que em relação ao estágio, os projetos pedagógicos dos cursos não apresentavam uma especificidade clara de como eram realizados, supervisionados e acompanhados. Não estavam claros os objetivos, as exigências com relação à documentação, as formas de validação, os convênios com as escolas, etc e concluem,

“essa ausência nos projetos e ementas pode sinalizar que, ou são consideradas totalmente a parte do currículo, o que é um problema” ou a “sua realização é considerada um aspecto meramente formal” (GATTI; NUNES, 2009, p. 21).

Segundo as autoras as imprecisões encontradas nas ementas e currículos dos cursos não permitem saber como os estágios têm sido desenvolvidos nestes cursos de formação de professores.

Porém, a literatura sobre o tema, a ampla difusão de observações sobre o funcionamento de cursos de formação de professores, nos permitem sugerir que a maior parte dos estágios se desenvolve por meio de atividades de observação, distanciando-se da realização de atividades práticas pelos estudantes, futuros professores. Este retrato das condições precárias de desenvolvimento dos estágios na atualidade contrapõe o que assinalam e defendem os autores:

A docência e o exercício da profissionalidade docente se constituíram como a base da identidade do ser professor, tendo a escola como um dos lugares-chaves dessa formação e a prática de ensino – estágio supervisionado como um espaço de mediação, capaz de proporcionar vínculos com esta realidade. (SOUZA NETO, et al, 2012).

O estágio a que nos referimos é o curricular que, segundo Pimenta (2010, p.24), tem por finalidade

integrar o processo de formação do aluno, futuro profissional, de modo a considerar o campo de atuação como objeto de análise, de investigação e de interpretação crítica, a partir dos nexos com as disciplinas do curso.(PIMENTA, 2010, p.24).

Sobre os dados de pesquisa¹⁴ referente aos currículos e ementas de uma amostra de 71 cursos presenciais de Licenciatura em Pedagogia de várias regiões do Brasil, com representatividade significativa no que diz respeito à categoria administrativa e organização acadêmica, Gatti e Nunes (2009, p. 53-55) observam,

O currículo proposto pelos cursos de formação de professores tem uma característica fragmentária, apresentando um conjunto disciplinar bastante disperso; Há proximidade entre a proporção de disciplinas que cumprem a função de embasar teoricamente o aluno de Pedagogia a partir de outras áreas de conhecimento e aquelas que tratam de questões ligadas à profissionalização mais específica do professor. No entanto, a análise das ementas revelou que, mesmo dentre as disciplinas de formação específica, predominam as abordagens de caráter mais descritivo e que se preocupam menos em relacionar adequadamente as teorias com as práticas; As disciplinas referentes à formação profissional específica apresentam ementas que registram preocupação com as justificativas sobre *o por quê* ensinar, o que, de certa forma, contribuiria para evitar que essas matérias se transformassem em meros receituários; entretanto, só de forma muito incipiente registram *o quê* e *como* ensinar. (GATTI E NUNES, 2009, p. 53-55)

Estes resultados provocam a reflexão sobre o fato de que para vencermos a dicotomia teoria e prática apontada pelos docentes em muitas pesquisas, precisamos aproximar os futuros professores à escola, às vivências da e na escola de educação básica. Segundo a autora “A escola, enquanto instituição social e de ensino, é elemento quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar. ”Afiml, a escola é o lugar de formação do professor.

Ocorre que no Brasil existe uma dificuldade em se reconhecer a escola como lugar de formação, como aponta o estudo de Ferri (2013) sobre o trabalho e os desafios do Professor Coordenador como formador. De acordo com a autora os

¹⁴ O detalhamento completo sobre os dados apresentados neste estudo podem ser encontrados em Gatti e Nunes (2008). Os dados censitários apresentados no estudo, relativos a cada licenciatura, podem ser visualizados em www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse.

professores reconhecem como formação as atividades que acontecem em outras Instituições e lugares que não a escola.

Em contrapartida há modelos em países como o Canadá, a Inglaterra e outros, onde o lugar de formação de professores ocorre em alternância entre a escola e a universidade.

A perspectiva da formação profissional adquire consistência no Brasil com o Parecer CNE 9/2001, onde a formação pelas competências ganha espaço. De acordo com este Parecer, o paradigma da formação do profissional docente exige que o curso de formação tenha como referência o conjunto de competências necessárias ao profissional, ao contrário do que ocorria antes, quando tradicionalmente, a lógica da organização curricular partia de uma lista de disciplinas obrigatórias e suas respectivas cargas horárias. (BRASIL, 2001, p.51).

A questão do desenvolvimento das competências provoca reflexões sobre os saberes necessários ao exercício da docência em relação a delimitar as competências aos Projetos Pedagógicos dos cursos de formação. Isto requer que estes sejam pensados de tal forma que as competências sejam refletidas “nos objetos da formação, na eleição dos conteúdos, na organização institucional e na abordagem metodológica, na criação de diferentes tempos e espaços de vivência para os professores em formação, em especial na própria sala de aula e no processo de avaliação” (BRASIL, 2001, p. 29). Assim o exposto deverá ser considerado como referência para uma ação entre a teoria e a prática, associando-se a elas “outra organização do percurso de aprendizagem no qual o exercício das práticas profissionais e da reflexão sistemática sobre elas ocupa um lugar central” (BRASIL, 2001, p. 30).

As pesquisas que tem como objeto de estudo a formação dos professores apontam a necessidade de um redirecionamento de concepções teórico-metodológicas dos cursos de formação inicial de professores, o que acaba por exigir também da escola uma revisão quanto ao seu papel como uma instituição que possibilite aprendizagens, entendida como um terreno fértil à formação de alunos e docentes.

Compreendendo o desenvolvimento pessoal e o desenvolvimento profissional do professor considerando-o sujeito histórico capaz de produzir seu próprio ofício, o

desafio que nos é apresentado, segundo Nóvoa (1992) é a necessidade de valorização de paradigmas de formação de professores e da prática docente que promovam a formação de professores crítico-reflexivos; ou seja, que se responsabilizem pelo seu próprio desenvolvimento profissional, sendo protagonistas em relação à implementação de políticas educativas.

Nesta conjuntura, a perspectiva da formação continuada de professores voltada para a garantia de seu desenvolvimento profissional e da sua profissionalização docente, surge para suprir as necessidades formativas dos docentes. Concomitantemente surge a necessidade de mudança das práticas docentes, as quais não mais sejam incorporadas como no princípio da racionalidade técnica, mas uma prática onde o professor deva considerar o estudo e a reflexão da e na sua própria prática, como um dos meios instituintes da construção de seus saberes profissionais, na carreira, nas vivências, experiências, relações. Assim seria evidenciada a superação da dicotomia entre a teoria e a prática na formação docente.

2.2 FORMAÇÃO CONTINUADA

Durante o aprendizado do ensino, os professores constroem e reelaboram os saberes necessários à sua prática pedagógica “em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares” (PIMENTA, 1999, p. 29). Assim, ocorre na coletividade a troca de experiências entre pares, possibilitando aos educadores um processo de reflexão na prática e da prática, num contínuo desenvolvimento profissional, na busca pelos saberes necessários ao ensino, muitas vezes não aprendidos na formação inicial.

Desse modo, os *saberes das disciplinas* e os *saberes da formação profissional*, aprendidos durante a formação inicial, vão se reformulando e sendo

reconstruídos no cotidiano da prática a partir dos *saberes curriculares e da experiência* e de outros saberes oriundos das ciências, na formação continuada.¹⁵

Como diz Alarcão (2001, p.104),

O conhecimento do professor não é meramente acadêmico, racional, feito de fatos, noções e teorias, como também não é um conhecimento feito só de experiência. É um saber que consiste em gerir a informação disponível e adequá-la estrategicamente ao contexto da situação formativa em que, em cada instante, se situa sem perder de vista os objetivos traçados. É um saber agir em situação. Mas não se fique com uma idéia pragmático-funcionalista do papel do professor na sociedade, porque o professor tem de ser um homem ou uma mulher de cultura, ser pensante e crítico, com responsabilidades sociais no nível de construção e do desenvolvimento da sociedade. (ALARCÃO, 2001, p.104).

Sugerimos, claramente, que para suprir as fragilidades da formação inicial dos professores, apontadas nas pesquisas, visando seu desenvolvimento profissional, cabe aos educadores serem os protagonistas de sua formação pessoal e profissional, assumindo a responsabilidade e o compromisso que isso pressupõe.

Durante a formação inicial vai-se estabelecendo a identidade profissional do docente à medida que ele vai adquirindo os conhecimentos específicos sobre o “ser professor”. Já na formação continuada, os professores têm a oportunidade de continuar expandindo e fortalecendo seus conhecimentos.

A construção da identidade profissional dos professores se dá ao longo de toda a sua vida, e chama-nos a atenção que este precisa estar preparado para atuar segundo as demandas que a atualidade exige. Segundo Veiga (2001, p.84)

[...] A formação é um dos instrumentos privilegiados no processo de construção de uma identidade profissional nos professores. Ela é um processo contínuo que se inicia antes do exercício das atividades pedagógicas (pré-serviço), prossegue ao longo da carreira e permeia toda a prática profissional, numa perspectiva da formação permanente. Refletir sobre a profissionalização do magistério implica necessariamente ressaltar a importância da articulação entre a formação inicial e a continuada. Neste contexto, ambas se complementam como elementos essenciais na construção da identidade profissional. Logo, torna-se importante conhecer e analisar como os cursos de formação inicial e, sobretudo continuada vêm contribuindo, ou prejudicando, para a constituição do profissional detentor dos elementos necessários ao educar que a sociedade tecnológica vem exigindo. (VEIGA, 2001, p.84).

¹⁵ Entendendo o conceito dos saberes por nós grifados: *saberes das disciplinas, saberes da formação profissional, saberes curriculares e da experiência* segundo apontado por Tardif, Lessard e Lahaye (1991)

Nesse contexto, portanto, destacamos a importância e a necessidade não só da formação inicial, mas também de políticas públicas de formação continuada, no intuito de melhorar a qualificação dos docentes, no que se refere à construção e aquisição dos saberes necessários à prática pedagógica, não apenas como ideia de complementação, mas como uma continuidade, uma formação permanente.

Mizukami, et al. (2002, p.28) ponderam que

A formação continuada busca novos caminhos de desenvolvimento, deixando de ser reciclagem, como preconizava o modelo clássico, para tratar de problemas educacionais por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas pedagógicas e de uma permanente (re)construção da identidade do docente.(MIZUKAMI, et al., 2002, p.28).

Candau (1996) já apontava uma concepção de formação continuada, com princípios em conformidade entre educadores em geral. Estes princípios indicam que:

O locus da formação a ser privilegiado é a própria escola; isto é, é preciso deslocar o locus da formação continuada de professores da universidade para a própria escola; Todo processo de formação tem de ter como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e a valorização do saber docente; Para um adequado desenvolvimento da formação continuada, é necessário ter presentes as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do magistério; não se pode tratar do mesmo modo o professor em fase inicial do exercício profissional, aquele que já conquistou uma ampla experiência pedagógica e aquele que já se encaminha para a aposentadoria; os problemas, necessidades e desafios são diferentes e os processos de formação continuada não podem ignorar essa realidade promovendo situações homogêneas e padronizadas, sem levar em consideração as diferentes etapas do desenvolvimento profissional. (CANDAU, 1996, p. 28)

Os programas de formações continuadas oferecidas pelas Instituições de Ensino Superior e/ou outros órgãos formadores, no formato de cursos de curta duração, têm sido muito criticados, por não estarem de fato contribuindo com a efetiva mudança na prática pedagógica dos professores envolvidos. Talvez, isto aconteça em decorrência destes cursos, muitas vezes, apenas repetirem, replicarem os conteúdos e formato (modelo) da formação inicial, quando deveriam ter como ponto de partida a prática do trabalho do professor.

O que se espera, para atender as necessidades da atualidade, é que esta formação ocorra na escola, pois, sob essa ótica, a escola passa a ser compreendida como espaço de teoria e de prática, lugar de ensinar e de aprender. É vista como um ambiente privilegiado para a produção do saber, a formação e o desenvolvimento profissional docente. Assim, fazem valer o conceito de aprendizagem contínua e permanente, em que os saberes docentes são resultados de suas aprendizagens, vivências e experiências ao longo de sua vida pessoal e profissional.

Isto não supõe desconsiderar outros espaços de conhecimento, como a universidade, reconhecemos sua necessária participação e contribuição neste processo. Ressaltamos ainda, a necessidade e relevância de que os educadores participem de Congressos e eventos afins, onde podem estabelecer relações sociais e profissionais, trocarem experiências, se atualizarem quanto aos estudos referentes ao seu campo de trabalho, e entre outras oportunidades. Podem assim, enriquecer seu repertório profissional, social e cultural.

Observamos nos Referenciais para Formação de Professores, que eles definem formação continuada como:

É necessidade intrínseca para os profissionais da educação e faz parte de um processo permanente de desenvolvimento profissional que deve ser assegurado a todos. A formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de auto-avaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais. Porém, um processo de reflexão exige predisposição a um questionamento crítico da intervenção educativa e uma análise da prática na perspectiva de seus pressupostos. Isso supõe que a formação continuada estenda-se às capacidades e atitudes e problematize os valores e as concepções de cada professor e da equipe (BRASIL/MEC/SEF, 1999, p. 70).

Mas o que temos observado na prática e nos estudos referentes a este tema é que a formação continuada tem se desenvolvido com características de reciclagem e atualização, por cursos de curta duração (de 20 a 180 horas), o que tem eternizado o arquétipo da racionalidade técnica. As Instituições de Ensino Superior, ao se dedicarem a tais cursos têm se instituído como as produtoras de conhecimento (*sujeito ativo: que ensina*) cabendo aos educadores (*sujeito passivo: que aprende o que é ensinado*) aplicar, executar, socializar e a transposição didática da produção universitária (MIZUKAMI, 2002, p. 27. Grifo nosso)

Dessa forma, se estabelece uma dicotomia entre a teoria e a prática. Os docentes da educação básica tornam-se apenas os executores das propostas pedagógicas e métodos de ensino, sem participarem da definição dos objetivos e conteúdos de formação. Tal proposta de formação continuada não considera os ciclos de vida dos professores, o *habitus* e a identidade de cada um, muito menos tem como ponto de partida as necessidades dos docentes em relação a sua prática, pois ela, geralmente, é padronizada e considera a todos de forma homogênea.

Assim, originam-se pesquisas colaborativas, uma parceria entre escola e Universidade nas quais os professores aprendem a refletir e a agir de forma cooperativa e para o desenvolvimento de projetos de pesquisa e produção de conhecimento sobre práticas docentes, saberes docente e desenvolvimento profissional docente. Com o intuito de melhorar a prática pedagógica dos docentes envolvidos corroboramos o autor, Garrido (2000, p.40)

“o pressuposto de que através da reflexão cooperativa os professores se tornam capazes de problematizar, analisar e compreender suas próprias práticas, de produzir significado e entendimento que permitem orientar o processo de transformação das ações escolares”.(GARRIDO, 2000, p.40).

Inovando e ultrapassando estes modelos de formação continuada da racionalidade técnica, os estudos mostram que têm surgido propostas de formação continuada que colocam a escola, o local de atuação (trabalho) do professor, no epicentro da discussão. E que, a partir dos desafios e necessidades enfrentados pelos docentes em relação aos saberes da prática, moldam-se a formação, a pesquisa, a reflexão, a construção dos saberes imprescindíveis à mudança necessária da e na prática docente.

3. SABERES DOCENTES

“...o ensinante aprende primeiro a ensinar, mas aprende a ensinar ao ensinar algo que é reaprendido por estar sendo ensinado”. (Freire, 2003, p.28)

De acordo com a Resolução CNE 1/2006, as DCNs apontam o perfil do egresso do curso de Pedagogia o que nos possibilita visualizar, do ponto de vista legal, quais saberes se espera que o profissional da educação tenha adquirido para o exercício da profissão:

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;

III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;

IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;

V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;

VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;

VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;

VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;

IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;

XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;

XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambientais/ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;

XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;

XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes. (BRASIL, 2006, p. 11-12)

Do ponto de vista dos estudos referentes a este tema, as grandes preocupações, atualmente, referem-se aos processos de construção dos saberes docentes, identidade do professor, profissionalização docente, professor reflexivo, bem como o desenvolvimento profissional do professor, entre outros, cada qual em sua especificidade. Porém, contribuindo na busca de novos referenciais teórico-metodológicos, na tentativa de superar antigos paradigmas de formação, como a racionalidade técnica. Neste contexto de novas concepções formativas, pesquisadores como Nóvoa (1992), Zeichner (1993), Imbernón (2000), Tardif (2002, 2006), Micotti (1998, 2004, 2009, 2012) têm-nos apontado a escola como “lugar” privilegiado para a formação e desenvolvimento profissional do professor, para o questionamento da e na prática docente realizada pelo professor reflexivo para a construção dos saberes necessários ao exercício da profissão. Procurando com isso vencer a proclamada dicotomia teoria e prática, em especial na formação de professores.

Ser professor, portanto, implica um preparo adequado em concordância com os quesitos indicadores do profissionalismo. Desta forma, cabe ao professor o domínio dos conhecimentos que se converterão em conteúdos de ensino, dos conteúdos teóricos e dos conteúdos metodológicos. Cabe ainda, ter uma visão crítica e reflexiva dos princípios norteadores da sua prática, dos objetivos por ela propendidos e dos compromissos por ela demandados.

De acordo com Souza Neto (2012a) em relação aos saberes, as práticas dos professores se apóiam, em grande parte, nos saberes experienciais, que advém dos acontecimentos pessoais e sociais. Não desvalorizamos ou desconsideramos, contudo, os outros saberes, pois sabemos que os saberes mobilizados pelos professores em sua prática diária são plurais e também embasados pelas teorias da educação. A experiência prática é importante para o desenvolvimento profissional do professor, entretanto, é necessário que os professores façam uma ponte entre a prática e a teoria. (SOUZA NETO, et al, 2012a, p.1-12)

A classificação dos saberes dos professores que estão implicados na atividade docente, de acordo com Tardif (2006) são:

1. *Saberes da Formação Profissional*: Conjunto de saberes que, baseados nas ciências e na erudição, são transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada. Também se constituem o conjunto dos saberes da formação profissional os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação.

2. *Saberes Disciplinares*: São os saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas, etc.). Esses saberes, produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, são administrados pela comunidade científica e o acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais.

3. *Saberes Curriculares*: São conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar.

4. *Saberes Experienciais*: São os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Nesse

sentido, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (TARDIF, 2006, p. 38).

Neste processo, Tardif (2006, p.63) nos aponta que as fontes de aquisição de conhecimento e de experiência do professor passam pela família e pela escola, aonde se constroem, ao longo da vida, sua identidade docente, seu habitus de professor e sua profissionalidade, como podemos observar no Quadro 1.

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissional
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissional nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, na sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola, na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional
Fonte: TARDIF (2006, p.63)		

Quadro 1- Constituição dos Saberes

Tardif (2006) chama-nos a atenção para o destaque que os professores agregam aos saberes experienciais em relação aos demais saberes. Isto se justifica, segundo o autor, principalmente pela relação de exterioridade que os educadores mantêm com os demais saberes, por não controlarem sua produção, sua circulação e legitimação.

No cotidiano escolar, no exercício da docência, os educadores se deparam com situações reais, as quais exigem habilidade, competência e improvisação,

assim como segurança para tomada de decisão mais acertada em determinada circunstancia. Cada novo evento traz consigo semelhanças que permitem ao professor, transformar algumas de suas ações bem sucedidas em alternativas prévias para a solução de novos eventos semelhantes, no sentido de desenvolver disposições específicas a sua profissão, ou seja, um *habitus*.

Para Bourdieu (1989), o *habitus* é extremamente relevante na análise de ações subjetivas que estruturam as representações e são capazes de gerar de novas práticas, assim é possível pensar a natureza dos saberes docentes, bem como, compreender o processo formativo do professor, da construção de sua identidade docente.

Nos estudos de Souza Neto, et al. (2012b, p. 81-98) a identidade foi vista como um processo de construção do “eu profissional”, evolutivo ao longo da carreira e que segundo Marcelo Garcia (2009, p. 12) “pode ser influenciada pela escola”. Neste contexto, a identidade não é algo que se tem, mas algo que vai se desenvolvendo ao longo da vida, pois não é uma qualidade fixa de certa pessoa, mas um fenômeno relacional e biográfico. De modo que, o desenvolvimento da identidade se caracteriza como sendo um processo evolutivo de interpretação de si mesmo como um indivíduo inserido em um determinado contexto (SOUZA NETO, et al, 2012b; MARCELO, 2009).

Assim, a partir da análise e interpretação do Quadro 1, podemos ponderar que a identidade do professor e os saberes que a caracterizam na forma de um *habitus* vem sendo construída a partir dos valores, conhecimentos, práticas sociais, enfim, das experiências e vivências que constituem o ser professor, ser profissional.

3.1 SABERES DO PROFESSOR ALFABETIZADOR: ESPECIFICIDADES

As competências exigidas para o professor alfabetizador são objeto de mudanças ao longo do tempo, da história. O ato de ensinar as crianças a ler e a escrever – alfabetizar – também sofre transformações. Para que se tenha uma ideia dessas mudanças, até pouco tempo atrás, considerava-se que o processo de

alfabetização se fazia apenas pela aquisição das habilidades de relacionar letras e sons, ou seja, a codificação e decodificação.

Nas últimas décadas, tem ocorrido um considerável aumento das expectativas em relação à alfabetização, em resposta as demandas do mundo contemporâneo. Essas novas expectativas decorrem do fato de que vivemos numa sociedade na qual a escrita está profundamente incorporada nas atividades do nosso cotidiano. A escrita é enormemente valorizada e até mitificada, pois pode expressar a representação do saber legítimo.

Sendo que a sociedade (do mundo inteiro) está cada vez mais centrada na escrita, então não basta que os indivíduos sejam apenas capazes de desenhar letras ou decifrar códigos para ler. Para responder adequadamente às exigências da contemporaneidade é preciso ir além e assim, saber fazer uso da leitura e da escrita no cotidiano, apropriando-se da função social da prática de leitura e de escrita.

Diante dessa nova perspectiva do ensino da leitura e da escrita, embora a escola tenha ampliado o seu conceito de alfabetização, os professores ainda não têm conseguido alcançar, em suas práticas, as novas expectativas o que pode podemos observar nos resultados das avaliações externas a que as escolas têm sido submetidas nas últimas décadas.

Os resultados¹⁶ apresentados pelos relatórios de avaliações externas, em grande escala, têm apontado altíssimos números de analfabetos no Brasil. Associado à divulgação destes resultados na mídia, bem como as exigências da sociedade contemporânea em relação aos desafios que a educação ainda precisa superar, a alfabetização ganha destaque e disto decorre o interesse e vários estudos sobre os processos de “alfabetizar” na escola. Muito se fala atualmente sobre como se deve ensinar a ler e escrever na escola, comparam-se os métodos utilizados no Brasil com os de outros países com realidades extremamente adversas a nossa.

¹⁶ “Segundo o Parecer CNE 24/2004 as avaliações do desempenho dos alunos no Ensino Fundamental, em padrões internacionais (PISA) e em padrões nacionais (SAEB) apresentam resultados insatisfatórios, para não dizer constrangedores, tanto no que se refere ao letramento quanto aos conhecimentos básicos de Matemática. Os resultados dos diversos procedimentos de avaliação aplicados por sistemas de ensino estaduais e municipais seguem a mesma tendência (BRASIL, 2004, p. 05). Nesse contexto, destacam-se os baixos resultados do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), criado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) em 2007, como parte integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com propósitos de verificar as metas estabelecidas no Termo de Adesão ao “Compromisso Todos pela Educação”. (ARNOSTI, 2013, p. 5-6)

No entanto, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1997) exige-se hoje um processo de alfabetização que envolve a aquisição de leitura e escrita em níveis muito superiores aos que se exigiam antigamente. Hoje, não basta apenas saber ler e escrever, é preciso saber fazer uso desta língua, da linguagem na vida cotidiana de forma competente. É preciso que a leitura e a escrita não sejam só a partir de textos escolarizados, como acontecia na escola do passado, mas sim de textos e falas culturalmente definidos que circundam nossa vida social.

Segundo Jolibert (1994, p.15) ao contrário de apenas decifrar e decodificar o código escrito, “ler é atribuir diretamente um sentido a algo escrito”, [...] “ler é questionar algo escrito como tal a partir de uma expectativa real (necessidade/prazer) numa verdadeira situação de vida”. Assim, ela nos chama a atenção para o desenvolvimento de práticas reais de leitura e escrita, seja na escola, seja além dos muros da escola.

Os estudos, bem como nossa convivência prática nas escolas, têm mostrado que há muitas divergências entre os métodos e concepções de ensino e aprendizagem, mas podemos afirmar certamente que a finalidade essencial de todos os investimentos educacionais na área da alfabetização precisa ser a construção de cidadãos que saibam ler e escrever de tal forma que possam responder exigências da atualidade.

Assim, reconhecemos a escola, como um lugar privilegiado para o ensino e para o aprendizado da língua escrita, ou pelo menos, deveria ser. Se pensarmos em crianças que vivem em vulnerabilidade social e filhos de pais iletrados, por exemplo, mais ainda precisamos reconhecer a escola como o lugar da oportunidade de acesso a textos de qualidade, que servirão de referência para a construção desta língua e linguagem; que serão utilizadas de forma competente socialmente, em um processo no qual a escola não desfavoreça os já desfavorecidos.

A formação, em especial a formação inicial de professores alfabetizadores, os cursos de ensino superior de licenciaturas e Pedagogia, têm considerado estes aspectos necessários à formação do professor alfabetizador? Têm dado o devido valor a esta área do conhecimento? Será que os educandos, futuros professores alfabetizadores percebem a relação entre a teoria trabalhada durante os anos de formação inicial e a realidade em que ele irá atuar?

Entendemos que os professores não saem prontos da formação inicial, os estudos de Nóvoa (1992), Zeichner (1993), Imbernón (2000), Tardif (2002, 2006), Micotti (1998, 2004) têm-nos apontado escola como lugar que favorece o desenvolvimento profissional docente, onde deve ocorrer a sua formação social, pessoal e profissional. Entendemos, também, que é na prática que se constituem seus saberes profissionais, mas que existem alguns aspectos a serem trabalhados e consolidados neste momento da formação inicial do professor alfabetizador, ou não teríamos tantas propostas em execução de formação continuada de professores alfabetizadores como o Letra e Vida e o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)¹⁷, por exemplo. Eles indicam que não estamos preparando nossos professores alfabetizadores para a realidade e contexto que a atualidade exige.

O PNAIC foi criado, entre outras razões, especialmente para que o país possa conseguir cumprir a Meta 5 do Plano nacional da Educação, que é alfabetizar todas as crianças até os 8 anos de idade, a partir da instituição legal do ciclo de alfabetização e letramento como sendo os três primeiros anos do ensino fundamental. Trata-se de um conjunto integrado de programas, materiais, referenciais curriculares e pedagógicos, elaborados e disponibilizados pelo MEC – Governo Federal, entre eles o investimento na formação continuada dos professores alfabetizadores. Assim,

O ciclo da alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental é dedicado à inserção da criança na cultura escolar, à aprendizagem da leitura e da escrita, à ampliação das capacidades de produção e compreensão de textos orais em situações familiares e não familiares e à ampliação do universo de referências culturais dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento. Ao final do ciclo de alfabetização, a criança tem o direito de saber ler e escrever, com domínio do sistema alfabético de escrita, textos para atender a diferentes propósitos (BRASIL, 2012, P. 17).

Sabe-se então que, do ponto de vista teórico e legal, espera-se do professor alfabetizador que ele cumpra esta meta e este propósito. Esta prerrogativa se confirma em 26 de junho de 2014 com a publicação no Diário Oficial da União o PNE

¹⁷ Segundo ARNOSTI em relação ao PNAIC: “É importante destacar que atualmente, na busca de atender ao Parecer CNE/CEB nº 4/2008 que estabelece o ciclo de alfabetização, há o programa elaborado pelo MEC denominado Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, projetado com o objetivo de que ao final do 3º ano do ensino fundamental todas as crianças com 8 anos de idade, sem exceção, estejam alfabetizadas. Trata-se de um compromisso do Plano de Desenvolvimento da Educação, o PDE de 2007, o qual foi firmado por todos os estados e municípios com o governo federal. O desenvolvimento desse programa visa ainda atingir a meta do novo Plano Nacional de Educação, em discussão no Congresso Nacional.” (ARNOSTI, 2013, p. 29)

sancionado pelo governo e agora em vigor, sendo a Meta 5 publicada com a seguinte redação: “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”.

Para que isto ocorra é preciso refletir que saberes – conhecimentos estão em jogo, ou seja, o que ele precisa saber para ser um alfabetizador competente.

Segundo Micotti (1997) existem tentativas de empreender mudanças curriculares, mas, elas não têm demonstrado o devido valor que a necessidade sugere no que diz respeito às relações estabelecidas entre as teorias e as práticas de alfabetização.

Os resultados de pesquisa e os insucessos escolares indicam a necessidade de outras formas de trabalhar a alfabetização. Entretanto, em virtude das relações que se estabelecem entre as propostas teóricas – intenções - e as práticas pedagógicas – ações, ocorrem diferentes leituras das novas ideias e mesmo conflitos que, às vezes, são difíceis de serem superados (MICOTTI, 1997, p.10).

Segundo a autora, a inovação pedagógica envolve mudança no processo de ensino e esta só ocorre se houver adesão dos docentes às propostas de trabalho apresentadas. Um fator importante na mudança é a tomada de consciência o que envolve a superação da resistência e do habitus. (MICOTTI, 2004)

Diante disto, percebemos que os professores alfabetizadores têm a necessidade de saber – conhecer sobre as metodologias e as concepções de ensino e de aprendizagem. Não se trata de apenas conhecê-las teoricamente, mas de compreender como aplicá-las no exercício da docência. Pois, alguns professores procuram atuar de forma a favorecer a construção do conhecimento pelo aluno, enquanto outros insistem em responder às novas demandas com antigos métodos, onde se acreditava que a repetição e memorização seriam o suficiente para ser alfabetizado.

Em relação à concepção construtivista Micotti (2012, p. 29) assinala diferenças entre esta e a concepção tradicional:

As diferenças entre o ensino tradicional no qual se incluem os clássicos métodos do ensino, e as novas perspectivas metodológicas manifestam-se, sobretudo nos encaminhamentos didáticos do ensino com a mudança do eixo de atividades de professores e alunos. Os métodos tradicionais

baseiam-se na organização antecipada do ensino, na seleção pelo professor do material em que este se apoia (em ordem bem definida) e nas atividades previstas para um “aluno médio ideal”, que todas as crianças devem realizar, segundo um padrão predeterminado.” “A aplicação da proposta construtivista envolve a incorporação no ensino dos enfoques dados pelo aluno ao objeto de estudo, desde o início do processo de alfabetização. As suas interações com a escrita indicam para os professores reestruturações das situações didáticas para a adequação às manifestações discentes no decorrer das aulas.(MICOTTI, 2012, p. 29)

Em relação aos métodos de alfabetização, Micotti (1999) assinala que os métodos, para além de uma forma de organizar o modo de alfabetizar, expressam as concepções teóricas que fundamentam as práticas do professor, ou seja, a maneira como ele ensina está estreitamente ligada à concepção que tem de como o aluno aprende. A compreensão da relação entre a aprendizagem e o ensino é conteúdo a ser refletido e aprendido pelos professores alfabetizadores.

Micotti (2004), em estudo sobre o aprendizado do ensino de alfabetização, assinala que os professores quando questionados sobre como aprenderam a alfabetizar respondem que aprenderam com uma colega, uma amiga, a mãe que era professora experiente, às vezes, apontam diretores e supervisores como os orientadores dos principiantes.

A respeito das manifestações dos professores sobre o aprendizado do ensino, é interessante notar quanto esse aprendizado é visto como um processo que ocorre no âmbito da escola fundamental, junto aos alunos em situação real de trabalho em sala de aula. Quando aos estudos feitos nos cursos de formação profissional, os professores reconhecem a sua importância, mas indicam que são insuficientes para o exercício do magistério. A valorização do próprio trabalho em sala de aula, para o desenvolvimento de seus saberes sobre o processo de alfabetização, marca as manifestações dos professores. (MICOTTI, 2004, p.13)

O aprender a ensinar, ensinando é apontado pelos alfabetizadores como imprescindível em sua formação. Este ponto de vista é confirmado em estudo pela autora em 1998.

A construção de saberes sobre o trabalho pedagógico não se contempla apenas com a prática, envolve outros saberes como salienta Tardif (2006).

Sobre o aprendizado do ensino pelas relações entre os pares, Sampaio e Marin (2004, p.1209) assinalam em estudo que,

Em décadas anteriores, essa prática era muito comum: as professoras primárias mais experientes e bem-sucedidas em seu trabalho viam seus diários e semanários disputados pelas mais jovens ou pelas que enfrentavam dificuldades. As mais velhas eram requisitadas para auxiliar a resolver questões difíceis enfrentadas pelas colegas mais novas ou mais inexperientes. (SAMPAIO E MARIN, 2004, p.1209)

As autoras sugerem que estas situações podem indicar a reflexão sobre a precarização do trabalho dos professores iniciantes.

Em relação às manifestações, em estudo, dos alfabetizadores sobre as suas experiências em momentos diversos no exercício do magistério e a elaboração de seus saberes profissionais, Micotti (2004, p. 27) revela,

A ocorrência de relações entre o desenvolvimento das atividades pedagógicas que realizam na alfabetização e a evolução dos conhecimentos que elaboram sobre o ensino (...) após o período inicial de reprodução das práticas alheias, muito presa ao modo de ensinar que serve de modelo, os professores introduzem algumas modificações no modelo. Mas isso varia bastante. As modificações pode ocorrer apenas por injunções da aplicação do modelo em uma situação real que é sempre diferente da reproduzida; podem consistir em ligeiras alterações, decorrentes da intervenção de peculiaridades dos alunos ou da inclusão nas aulas de outras atividades, não pertencentes aquele modelo. (...) podem ser mais profundas, variando com a complexidade das reflexões feitas pelo professor. (...) intervêm, além da percepção dos efeitos das práticas junto aos alunos com o relacionamento entre os resultados obtidos no aprendizado das crianças e o trabalho feito, a tomada de consciência sobre os limites das próprias práticas e a busca de aportes teóricos. (MICOTTI, 2004, p. 27)

De acordo com a autora estas peripécias que marcam as trajetórias de cada professor alfabetizador repetem-se nas primeiras tentativas de aplicação de uma nova proposta pedagógica.

As reflexões feitas pelos professores sobre os aspectos das suas práticas a partir de aportes teóricos é que contribuem para a superação do ideário pedagógico comum nas escolas, o que se apresenta como recurso dos alfabetizadores aos conhecimentos teóricos, bem como a intervenção desses conhecimentos no trabalho pedagógico e na construção dos seus saberes.

4. A PESQUISA

Questões, Justificativa e Objetivo

A relevância desta pesquisa evidencia-se no significado de sua contribuição para o campo de formação docente. Ao investigar e compreender as dificuldades que no entender dos alfabetizadores marcam seu trabalho pode-se oferecer subsídios às políticas públicas de Formação Inicial e Continuada dos alfabetizadores. Além de ouvir os professores e conhecer o que pensam e dizem, pretendemos sugerir um diálogo entre o que eles apontam como necessidades para a melhoria da formação docente e as políticas de desenvolvimento profissional docente. Quiçá, abrangendo a questão tanto no âmbito da esfera administrativa quanto das Instituições de Ensino Superior responsáveis pela formação docente.

Assim, sua realização justifica-se pelas contribuições que podem trazer para a formação de professores e para o processo de alfabetização.

Fundamenta-se, principalmente, nas contribuições de Tardif (2006, p. 18-19) que aponta-nos a origem social dos saberes dos professores. Bem como, em Micotti (2004) em seu estudo sobre o aprendizado do ensino por parte dos professores alfabetizadores.

Nestes estudos chama-nos a atenção na fala “voz” de professores, o fato de não sentirem-se preparados para a docência pela Formação Inicial. Esta discussão e reflexão em relação à dicotomia entre a Teoria e a Prática, também é manifestada e apontada nos textos de Tardif e Lessard (1998); Schon (1983), Gatti (2009) e Micotti (2004, 2009, 2012).

Especificamente no processo de alfabetização, os professores indicam dificuldade para ensinar, ao iniciarem o exercício do magistério.

Diante das contribuições teóricas, descritas neste trabalho, relativas às fragilidades e contribuições da formação inicial e continuada em relação à construção dos saberes profissionais (conhecimentos, competências, habilidades etc.) necessários à prática docente, que são utilizados efetivamente no processo de alfabetização, esta pesquisa propõe-se a estudar as seguintes indagações:

Quais são as principais dificuldades encontradas pelos professores alfabetizadores que lecionam no 1º ano do Ensino Fundamental? Quais são as relações destas dificuldades, com os saberes docentes necessários à prática pedagógica? Que relações se estabelecem entre as dificuldades dos docentes no processo de alfabetização e a formação inicial e continuada?

Estas indagações se desmembram nas seguintes questões:

1. Como os professores descrevem sua experiência docente no início de carreira, lecionando para o 1º ano do Ensino Fundamental, sendo professores alfabetizadores?
2. Quais são os aspectos negativos e positivos da própria experiência no início do exercício do magistério, apontados por estes professores ao descreverem a sua experiência?
3. Qual a relação que estabelecem destes aspectos positivos e negativos com a Formação Inicial?
4. Considerando esta relação com a Formação Inicial e sua experiência prática, quais necessidades apontam de Formação Continuada?
5. Quais estudos teóricos e práticos indicam como necessários para a formação do professor alfabetizador?
6. Considerando as propostas de formação continuada da SME dos últimos 4 anos, quais são as atividades de que participaram e quais são as que contribuíram para sua prática pedagógica de professor alfabetizador?

Considerando o exposto, essa pesquisa tem os seguintes objetivos:

Objetivo geral

- Descrever os pontos negativos e positivos da formação inicial, em relação aos saberes necessários à prática docente do professor alfabetizador e identificar as necessidades de formação continuada.

Este objetivo desdobra-se em outros **objetivos específicos**, a saber:

- Verificar se há, e, em caso de resposta afirmativa, descrever quais são as dificuldades encontradas na prática pelos professores, lecionando no 1º ano do ensino fundamental.

- Identificar se os professores atribuem estas dificuldades a fragilidades à sua formação inicial.
- Verificar se as políticas públicas de Formação Continuada do município correspondem às dificuldades apontadas pelos docentes.
- Proporcionar informações às Instituições responsáveis pela formação inicial e continuada de professores sobre as fragilidades que os docentes apontam em sua própria formação.

4.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo foi realizado em uma *cidade*¹⁸ do interior do Estado de São Paulo com 39 professoras do 1º ano do Ciclo de Alfabetização, a partir de amostra de aproximadamente 30% de docentes deste segmento, contemplando pelo menos um professor efetivo de cada Unidade Escolar do primeiro ano do Ensino Fundamental da *Rede Pública de Ensino*¹⁹ da cidade.

Participam da pesquisa os docentes do primeiro ano do ensino fundamental, porque são eles que atuam no início do *ciclo de alfabetização e letramento*²⁰, pois pretendíamos investigar aspectos relacionados à profissionalização docente dos professores alfabetizadores.

A opção pela realização da pesquisa com professores alfabetizadores baseia-se em levantamento bibliográfico sobre o tema, que mostra a relevância do mesmo

¹⁸ O município está localizado a 154 km a noroeste da cidade de São Paulo, na região central do Estado de São Paulo. Hoje possui mais de 270 mil habitantes, caracterizando-se por ser uma cidade industrializada, tendo também forte setor comercial e de serviços. Na agricultura destacam-se a laranja e a cana-de-açúcar. Está localizada na região de Campinas, uma das mais industrializadas do país, possuindo um PIB maior que dos estados do Rio de Janeiro e Minas Gerais. (Fonte: site oficial da Prefeitura do município estudado, não será divulgado para preservar a identidade dos participantes conforme TCLE)

¹⁹ A SME da cidade possui 95 unidades escolares, que atendem crianças na Educação Infantil com as creches (0 a 3 anos) e pré-escola (4 e 5 anos), nas séries iniciais do Ensino Fundamental e no EJA (Educação de Jovens e Adultos), perfazendo 22.399 alunos e um total de 1.307 professores efetivos. Possui também, convênio com o Bolsa Creche. (Fonte: site oficial da Prefeitura do município estudado, não será divulgado para preservar a identidade dos participantes conforme TCLE).

²⁰ O Ciclo de alfabetização e letramento é determinado e definido pelo Parecer CNE/CEB nº 4/2008, a Lei nº 11.274/2006 e a LDB Lei nº 9394/96.

em relação à profissionalização docente, tendo como eixo de problematização o desenvolvimento profissional dos professores Alfabetizadores.

A pesquisa, de caráter empírico, que é descritiva²¹ e qualitativa, pois é interpretativa e com algumas quantificações que se fizeram relevantes.

Para a identificação dos participantes recorreremos à Planilha de demonstrativo de distribuição de salas/classes da rede municipal da educação/2013, de dezembro de 2012, solicitada à SME. Esta Planilha ofereceu subsídios para selecionarmos os docentes a serem entrevistados, no que diz respeito à quantidade de uma amostra²² significativa. Ainda nos possibilitou conhecer todas as unidades escolares, nome da escola, endereço, nome da direção, quantidade de salas de aula por ano de escolaridade e o período de funcionamento de cada uma foram apontados.

Nas escolas onde havia apenas uma turma e um professor de 1º ano, este foi o selecionado para ser entrevistado, já nas escolas onde havia mais de uma turma foi realizado um sorteio na presença da Direção da escola para selecionar o professor participante.

É importante informar que todos os docentes entrevistados foram convidados a participar deste estudo e a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B), aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Instituto de Biociências de Rio Claro da Universidade Estadual Paulista. (Anexo 2)

A pesquisa de campo²³ foi realizada em 2013. A entrevista semiestruturada²⁴ foi filmada e posteriormente transcrita, o que constituiu o instrumento para a coleta de dados junto aos professores alfabetizadores.

²¹ ALVES-MEZZOTTI & GEWANDSNADJER (1998) sugerem que neste tipo de pesquisa o pesquisador tenha proximidade com o objeto de estudo antes de estruturar sua pesquisa, o que pode lhe permitir levantar hipóteses e estabelecer procedimentos metodológicos, o que justifica-se no caso deste estudo o fato da experiência profissional e formação acadêmica da pesquisadora.

²² Atualmente esta Rede Municipal de Ensino público possui 42 unidades escolares que atendem ao Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental, de 1º ao 5º ano, distribuídas entre C.E.I.E.F. Centro Educacional Infantil e Fundamental, E.M.E.F. Escola Municipal de Ensino Fundamental e E.M.E.I.E.F. Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental. Sendo que 39 destas unidades atendem ao 1º ano do ensino fundamental, *totalizando 137 professores alfabetizadores do 1º ano do ensino fundamental no município.*

²³ De acordo com Marconi e Lakatos (1996) a pesquisa de campo é a fase realizada após o estudo bibliográfico, com o intuito de que o pesquisador se aproprie do assunto, pois nesta fase ele terá que definir os objetivos da pesquisa, as hipóteses, o meio de coleta de dados, tamanho da amostra e como os dados serão tabulados e analisados.

²⁴ Escolhemos a entrevista semiestruturadas ou semi dirigidas, o que de acordo com AMADO EFERREIRA

A entrevista²⁵ seguiu um roteiro básico de questões elaboradas previamente, norteada pelo objeto de estudo desta pesquisa, flexível, no entanto, e podendo-se adicionar outras questões caso surgissem dúvidas e permitindo que os docentes entrevistados pudessem tecer considerações. (ver roteiro básico de entrevista - Apêndice A).

A coleta de dados foi realizada, também, mediante: 1) análise de documentos oficiais de registro das formações continuadas oferecidas pela Secretaria Municipal da Educação do Município²⁶, no período de 2010 a 2013 aos alfabetizadores. O período estipulado foi a partir de 2010 quando atendendo a *nova legislação*²⁷ o município implantou o Ensino Fundamental de 9 anos. 2) Análise da Planilha de demonstrativo de distribuição de salas/classes da rede municipal da educação/2013 de dezembro de 2012, da SME para seleção de amostra significativa de participantes da pesquisa

Ao finalizar a investigação, pretendemos ter adquirido meios para apontarmos caminhos e fornecer subsídios que possam ser incorporados à formulação e à avaliação de políticas públicas de desenvolvimento profissional docente no município.

4.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Realizamos uma pesquisa-piloto com a entrevista de três professoras alfabetizadoras convidadas, pelas quais pudemos perceber que as questões elencadas no roteiro básico de entrevista estavam compreensíveis e possibilitavam a coleta de dados de acordo com os objetivos deste estudo, bem como o

(2002), ela é constituída como uma fonte de análise oral, legitimada historicamente, devido ao seu valor informativo e por acrescentar aspectos e perspectivas ausentes na literatura. “Cada entrevista supõe a abertura de um dossiê de documentação. A partir dos elementos colhidos elabora-se um roteiro de perguntas do qual o informante deve estar ciente durante toda a entrevista”. (TOURTIER-BONAZZI, 2002, p.236)

²⁵ “...durante o contexto e ato da entrevista, o pesquisador pode reformular questões e fazer mais algumas perguntas para esclarecer as respostas e assegurar resultados mais válidos”. (THOMAS E NELSON, 2002, p. 34)

²⁶ As referências dos documentos desta Secretaria não serão citadas para preservar a identificação do local de estudo e trabalho dos sujeitos dessa pesquisa, conforme acordado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

²⁷ De acordo com a Lei Federal nº 11.114 que estabelece a obrigatoriedade da matrícula inicial do ensino fundamental aos 6 anos de idade, a Lei nº 11.274/2006, que altera artigos da LDB 9394/96, ampliando para 9 (nove) anos a duração do ensino fundamental e a Deliberação do CME nº 4 de 2009 do município.

planejamento adequado em relação ao tempo necessário para a realização das mesmas. O roteiro básico de entrevista também foi apreciado por pares como professores da linha de pesquisa em questão.

Julgamos que foi imprescindível a realização da pesquisa piloto, para o aprimoramento dos procedimentos metodológicos. Destacamos o fato de que as três professoras participantes não haviam cursado a formação inicial no Magistério (Ensino Médio), elas ingressaram na carreira com a formação em Pedagogia.

4.2.1 ANÁLISE DE DOCUMENTOS

Os documentos analisados foram solicitados por ofício a Secretaria Municipal da Educação (SME).

O Registro de Formações oferecidas pela SME aos professores alfabetizadores no período de 2010 a 2013 possibilitou-nos confrontar se os cursos, e outros eventos oferecidos pela SME aos docentes alfabetizadores que lecionam no 1º ano de escolaridade correspondem aos interesses e necessidades por eles apontados nas entrevistas, no que se refere a assunto, conteúdo, duração e oportunidade de acesso.

Neste caso, a *análise documental*²⁸ dos registros de formações oferecidas aos docentes alfabetizadores complementou as informações colhidas nas entrevistas e nos possibilitou o confronto necessário para análise dos discursos dos professores.

²⁸ Segundo Ludke e André (2004) a análise documental se constitui de uma técnica de pesquisa relevante [...] pouco explorada não só na área de educação como em outras áreas de ação social, a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (LÜDKE e ANDRÉ, 2004, p. 38).

4.2.2 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORES

Fizemos um primeiro contato por telefone com os diretores de cada escola para levantar o melhor horário para a realização de cada entrevista, procuramos realizá-las em Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) ou Horários de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI).

Comparecemos em cada escola no horário agendado, entregamos à direção a Carta de Apresentação emitida pela Universidade e o Ofício de autorização para a realização das entrevistas nas escolas emitida pela SME. Fomos sempre bem recebidas, não encontramos nenhuma resistência por parte da direção e dos professores em colaborar. Dos 39 sujeitos da pesquisa apenas dois não permitiram a gravação em vídeo, sendo que nestes casos as entrevistas foram anotadas.

As entrevistas foram realizadas individualmente, no local e data combinados com o objetivo de manter a privacidade e de proporcionar ao entrevistado condições confortáveis para o depoimento. Foi garantido a cada um o direito de não responder questões ou suprimir informações. Foram tomados todos os cuidados para que as opiniões e descrições apontadas pelos docentes fossem respeitadas durante a realização da entrevista e na análise e interpretação dos dados, mantendo fieis as declarações fornecidas.

Nessas entrevistas focalizamos nas descrições dos professores em relação a sua experiência desde o início de sua carreira docente e atualmente lecionando para o 1º ano do Ensino Fundamental, sendo professores alfabetizadores; aos aspectos negativos e positivos de sua experiência do início do exercício do magistério; na relação que estabelecem destes aspectos positivos e negativos com a Formação Inicial; na relação que estabelecem entre a Formação Inicial e sua experiência prática com a necessidade de Formação Continuada e sobre quais estudos teóricos e práticos apontam como necessários para a formação do professor alfabetizador.

No decorrer de todo o processo de análise e tabulação de dados procuramos fundamentá-los teoricamente a partir do estudo bibliográfico do tema exposto. Na análise dos dados obtidos em entrevistas, inicialmente, procuramos identificar o foco de respostas de cada participante para as diferentes questões. Em seguida comparamos as respostas dadas pelo conjunto dos participantes a fim de identificar

as semelhanças e diferenças e averiguar a frequência de manifestação e apresentá-los em tabelas para posteriormente realizar a discussão.

Os dados coletados foram estudados utilizando-se a análise de conteúdo Bardin (1979); Ludke; André (1986) na tentativa de compreender o que está implícito na “voz dos docentes”. As principais etapas desta análise são a organização (operacionalização e sistematização das ideias), a codificação (significação dos dados brutos) e a categorização (classificação dos elementos envolvidos).

4.3 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES

Os professores participantes deste estudo são apresentados, a seguir no Quadro 2, pela letra P acrescida pela sequência numérica de 1 a 39 segundo a ordem de data das entrevistas, facilitando a leitura deste trabalho e assegurando o sigilo da identidade dos participantes conforme TCLE assinado.

No Quadro 2, são apresentadas também as informações sobre a idade, a formação inicial, pós-graduação, experiência docente (tempo de magistério), em geral, e com a alfabetização.

PROFº	IDADE	TEMPO DE EXERCÍCIO NO MAGISTÉRIO	TEMPO DE EXERCÍCIO COMO PROFº ALFABETIZADOR	TEMPO NESTA ESCOLA	GRADUAÇÃO	INSTITUIÇÃO	ANO DE CONCLUSÃO	PÓS-GRADUAÇÃO	INSTITUIÇÃO	ANO DE CONCLUSÃO	MAGISTÉRIO (ENSINO MÉDIO)
P1	34	7 ANOS	3 ANOS	7 ANOS	PEDAGOGIA	UNESP	2005	EDUCAÇÃO ESPECIAL	FAC ANHANGUERA	2013	NÃO
P2	46	29 ANOS	29 ANOS	7 ANOS	PEDAGOGIA DM	UNIMEP	1989	PSICOPEDAGOGIA	SÃO LUIZ	1989	SIM
P3	45	25 ANOS	25 ANOS	7 ANOS	PEDAGOGIA	PEC -PUC	2005	PSICOPEDAGOGIA	CASTELO BRANCO	2005	SIM
P4	53	33ANOS	20 ANOS	13ANOS	PEDAGOGIA	DOM BOSCO	1982	ENSINO APRENDIZAGEM	BATATAIS	1999	SIM
P5	49	27 ANOS	24 ANOS	6 ANOS	PEDAGOGIA	ISCA	2002	PSICOPEDAGOGIA	SÃO LUIZ	2003	SIM
P6	47	27 ANOS	24 ANOS	14 ANOS	CIÊNCIAS SOCIAIS	ISCA	1992	ALFABETIZAÇÃO	UNESP	1997	SIM
P7	38	14 ANOS	7 ANOS	7 ANOS	PEDAGOGIA	ISCA	2005	EDUCAÇÃO INFANTIL	SÃO LUIZ	2006	SIM
P8	50	15 ANOS	14 ANOS	14 ANOS	PEDAGOGIA	OURO FINO	1994	ENSINO APRENDIZAGEM	BATATAIS	2001	SIM
P9	43	24 ANOS	20 ANOS	13 ANOS	PEDAGOGIA	UNESP	2002	GESTÃO ESCOLAR	CASTELO BRANCO	2003	SIM
P10	34	15 ANOS	15 ANOS	6 ANOS	PEDAGOGIA	ISCA	2006	ALFABETIZAÇÃO	CLARETIANAS	2008	SIM
P11	33	8 ANOS	8 ANOS	8 ANOS	PEDAGOGIA	EINSTEIN	2003	EDUCAÇÃO ESPECIAL INC.	SÃO LUIZ	2008	SIM
P12	42	5 ANOS	5 ANOS	5 ANOS	PEDAGOGIA	ISCA	2005	EDUCAÇÃO ESPECIAL	UNINTER	2010	NÃO
P13	42	17 ANOS	10 ANOS	5 ANOS	PEDAGOGIA	ISCA	2002	****	****	****	SIM
P14	47	23 ANOS	14 ANOS	14 ANOS	PEDAGOGIA	PEC -PUC	2005	PSICOPEDAGOGIA	PORTAL	2006	SIM
P15	40	8 ANOS	6 MESES	4 ANO	LETRAS	UNIP	2009	****	****	****	SIM
P16	39	21 ANOS	18 ANOS	13 ANOS	LETRAS E PEDAGOGIA	OURO FINO	1996/2000	MET. ENS. L.P./ DIR. ED.	SALESIANAS	1998/2000	SIM
P17	32	11 ANOS	2 ANOS	2 ANOS	PEDAGOGIA	ISCA	2006	EDUCAÇÃO ESPECIAL	UNINTER	2010	SIM
P18	46	20 ANOS	5 ANOS	1 ANO	PEDAGOGIA	FAC	2011	****	****	****	SIM
P19	46	27 ANOS	27 ANOS	7 ANOS	PEDAGOGIA	PEC - PUC	2005	EDUCAÇÃO INFANTIL	SÃO LUIS	2006	SIM
P20	43	4 ANOS	1 ANO	1 ANO	PEDAGOGIA	FAC	2011	EDUCAÇÃO ESPECIAL	FAC ANHANGUERA	2012	NÃO
P21	40	12 ANOS	5 ANOS	9 ANOS	PEDAGOGIA	ARARAS	1997	****	****	****	SIM
P22	29	10 ANOS	5 ANOS	5 ANOS	PEDAGOGIA	UNIP	2007	EDUCAÇÃO ESPECIAL	UNINTER	2008	SIM
P23	48	21 ANOS	2 ANOS	8 ANOS	PEDAGOGIA	OURO FINO	1985	PSICOPEDAGOGIA	NOVA IGUAÇU	1992	SIM
P24	41	15 ANOS	4 ANOS	1 ANO	PEDAGOGIA	ISCA	2004	EDUCAÇÃO INF. E ALF.	CLARETIANAS	2008	SIM
P25	50	27 ANOS	10 ANOS	20 ANOS	PEDAGOGIA	UnISEB Mogi Mirim	1986	****	****	****	SIM
P26	39	11 ANOS	5 ANOS	5 ANOS	PEDAGOGIA	ISCA	2006	PSICOPEDAGOGIA	SÃO LUIZ	2007	SIM
P27	44	21 ANOS	7 ANOS	7 ANOS	PEDAGOGIA	OURO FINO	1998	PSICOPEDAGOGIA	SÃO LUIZ	2003	SIM
P28	37	4 ANOS	1 ANOS	1 ANO	PEDAGOGIA	UNIP	2009	ED. ESPECIAL/ GESTÃO	UNINTER	2009/2012	NÃO
P29	39	13 ANOS	3 ANOS	3 ANOS	PEDAGOGIA	OURO FINO	2003	PSICOPEDAGOGIA	SÃO LUIZ	2004	SIM
P30	47	21 ANOS	6 ANOS	1, 6 ANOS	PEDAGOGIA	EINSTEIN	2005	PSICOPEDAGOGIA	SÃO LUIZ	2006	SIM
P31	47	26 ANOS	26 ANOS	14 ANOS	PEDAGOGIA	PEC -UNESP	2002	PSICOPEDAGOGIA	SÃO LUIZ	2003	SIM
P32	33	15 ANOS	9 ANOS	3 ANOS	PEDAGOGIA	ISCA	2004	ARTE TERAPIA	CASTELO BRANCO	2007	SIM
P33	34	16 ANOS	6 ANOS	6 ANOS	PEDAGOGIA	UNESP	2000	PSICOPEDAGOGIA	EINSTEIN	2002	SIM
P34	46	26 ANOS	26 ANOS	1 ANO	PEDAGOGIA	PEC -PUC	2005	PSICOPEDAGOGIA	INST. IESP RJ	2007	SIM
P35	45	25 ANOS	25 ANOS	8 ANOS	PEDAGOGIA	UNIARARAS	2010	INCLUSÃO	FAC ANHANGUERA	2012	SIM
P36	44	25 ANOS	18 ANOS	17 ANOS	CIENCIAS SOCIAIS	ISCA	2004	SUPERVISÃO	UNIARARAS	2077	SIM
P37	46	23 ANOS	23 ANOS	4 ANOS	PEDAGOGIA	JALES	1992	PSICOPEDAGOGIA	SÃO LUIZ	2009	SIM
P38	49	20 ANOS	6 ANOS	7 ANOS	GEOGRAFIA	ISCA	1998	PSICOPEDAGOGIA	RIO BRANCO	2005	SIM
P39	39	15 ANOS	15 ANOS	14 ANOS	PEDAGOGIA	UNIMEP	1995	ALFABETIZAÇÃO	UNESP	2000	NÃO

Quadro 2 – Caracterização e Perfil Profissional dos docentes participantes da pesquisa

Analisando os dados do Quadro 2 assinalamos que dos 39 professores entrevistados 34 cursaram o Magistério (Modalidade de Ensino Médio), sendo que 28 deles ingressaram na carreira com apenas esta formação e buscaram a formação em nível superior posteriormente. Onze professores ingressaram na carreira já com a formação em Pedagogia.

Observamos que os 39 alfabetizadores têm formação universitária, sendo 34 deles em Pedagogia, 2 em Ciências Sociais, 1 em Geografia, 1 em Letras e 1 possui duas formações, Letras e Pedagogia. Observamos ainda que cinco dos professores fizeram a formação no ensino superior em Pedagogia pelo PEC²⁹ (Programa de Educação Continuada de Formação de Professores).

Apenas 5 dos alfabetizadores não possuem formação em Pós Graduação (Especialização – lato sensu).

Quanto à faixa etária dos participantes desta pesquisa constatamos: 7 professores de 29 a 35 anos, 8 entre 36 e 40 anos, 9 entre 41 a 45 anos, 14 entre 46 e 50 anos e 1 acima de 50 anos.

Considerando-se o tempo de magistério, seguindo a classificação sugerida por Huberman (2000, p.37-39) que organizou e caracterizou as fases dos ciclos de carreira docente está dividida em: nenhum professor na *fase do início da carreira*, 3 professores na *fase da estabilização*, 28 na *fase da experimentação e diversificação*, 8 na *fase da serenidade/conservantismo* e nenhum na *fase de preparação para a aposentadoria*, como podemos melhor observar no quadro abaixo:

Tempo de exercício no magistério	Classificação de cada fase	Quantidade de professores
1 a 3 anos	A fase do início da carreira	0
4 a 6 anos	A fase da estabilização	3
7 a 25 anos	A fase da experimentação e diversificação	28
26 a 35 anos	A fase da serenidade/conservantismo	8
36 anos a 40 anos	A fase da Preparação para a aposentadoria	0
Fonte: Huberman (2000)		

Quadro 3 - Ciclos de carreira docente

²⁹ “PEC (Programa de Educação Continuada de Formação de Professores) foi desenvolvido em parceria pela Secretaria de Estado da Educação (SEE/SP), Universidade de São Paulo (USP), UNESP e Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP) com o objetivo de oferecer formação universitária aos docentes com habilitação em magistério de nível médio (Professores de Educação Básica I - em exercício da profissão).” Disponível em <http://www.unesp.br/aci/jornal/196/formacao.php>

Cabe observar que as fases dos ciclos da carreira docente, propostas por Huberman (2000), podem acontecer ou não. Pois, não se trata de uma regra, principalmente se considerarmos o fato de que foram construídas com dados europeus, cujos países possuem há séculos uma organização segmentada de carreiras, diferente do ocorrido no Brasil, onde os docentes podem se aposentar com 25 anos de exercício de magistério, desde que tenham atingido a idade mínima de 50 anos. É comum observarmos professores que se aposentam e reiniciam sua carreira (re) ingressando no trabalho docente. Assim, mesmo que os professores em suas carreiras passem por estas fases elas não necessariamente terão a mesma sequência para todos. Visto que cada professor tem seu *habitus* e seu desenvolvimento profissional que podem ser influenciados pelo campo onde atuam e por fatores de ordem social e pessoal, na construção dos saberes profissionais, e determinantes do ser professor.

Segundo Tardif (2006, pg.68) “o desenvolvimento do saber profissional é associado tanto às fontes e lugares de aquisição quanto aos momentos e fases de construção a ele associados”. Compreender as fases que permeiam as carreiras dos professores pode contribuir para entendermos sua prática e seu desenvolvimento profissional.

Considerando-se o tempo de magistério dos docentes como alfabetizadores, seguindo a classificação sugerida por Huberman (2000) e entendendo a mudança de função como também uma mudança de ciclo na carreira, teríamos então 17 docentes entre as fases do início e a de estabilização da carreira, como melhor podemos observar no Quadro 4,

Tempo de exercício no magistério como alfabetizador	Classificação de cada fase	Quantidade de professores
1 a 3 anos	A fase do início da carreira	7
4 a 6 anos	A fase da estabilização	9
7 a 25 anos	A fase da experimentação e diversificação	19
26 a 35 anos	A fase da serenidade/conservantismo	4
36 anos a 40 anos	A fase da Preparação para a aposentadoria	0
Fonte: Huberman (2000)		

Quadro 4 - Ciclos de carreira docente como Alfabetizador

Observando o Quadro 4 considerando-se o tempo de magistério como professor alfabetizador, seguindo a classificação sugerida por Huberman (2000) temos: 7 professores na *fase do início da carreira*, 9 professores na *fase da estabilização*, 19 na *fase da experimentação e diversificação*, 4 na *fase da serenidade/conservantismo* e nenhum na *fase de preparação para a aposentadoria*.

Outro dado relevante observado na caracterização dos professores participantes desta pesquisa é que dos 39 entrevistados doze iniciaram a carreira docente alfabetizando, ou seja, sem experiência relacionada à prática docente cotidiana, e permaneceram nesta função até hoje. Oito mudaram para função de alfabetizador antes de completar 5 anos de magistério, onze fizeram a transição entre 5 e 10 anos de carreira e oito deles entre 10 e 20 anos.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.1 DADOS OBTIDOS EM ENTREVISTAS

A análise, dos dados obtidos nas entrevistas, foi pautada nos seguintes itens: Formação Inicial, a Formação Continuada, a construção do Saberes Docentes, e relação entre as Propostas e Práticas Pedagógicas.

Para a discussão dos dados utilizamos alguns conceitos descritos neste trabalho, entre eles: os saberes docentes (TARDIF, 2006), os saberes da experiência e o desenvolvimento profissional docente (NÓVOA, 1992a, 1999), a formação de professores (GATTI & NUNES, 2009), o aprendizado do ensino e a relação entre as propostas e práticas pedagógicas (MICOTTI, 2004, 2012).

5.1.1 FORMAÇÃO INICIAL: MAGISTÉRIO

Quando elaboramos o projeto desta pesquisa não pensávamos em discutir a questão dos aspectos relacionados à formação inicial na modalidade do Ensino Médio, partíamos do pressuposto de que ao perguntarmos sobre a Formação Inicial os professores entrevistados relatariam os pontos positivos e negativos a partir da sua formação no Ensino Superior. Ocorre que na amostra de participantes deste estudo, como já relatamos anteriormente, dos 39 docentes entrevistados 34 cursou o Magistério (Modalidade de Ensino Médio), sendo que 28 deles ingressaram na carreira com apenas esta formação e buscaram a formação em nível superior posteriormente; apenas 11 deles ingressaram na carreira já com a formação no Ensino Superior. Assim, consideramos de relevância para este estudo apresentar os relatos dos docentes sobre esta modalidade de sua formação. Porém, faremos por ora apenas a apresentação das manifestações dos docentes. A discussão destes dados será realizada após a apresentação das manifestações deles sobre a Formação Inicial no Ensino Superior, tendo em vista que atualmente todas

possuem esta formação; tentaremos estabelecer uma relação entre os aspectos apresentados em ambas as modalidades, no intuito de compreender e apresentar as semelhanças e diferenças, e, principalmente quais dificuldades assinaladas pelos alfabetizadores permanecem após as formações.

Passamos a seguir a apresentar o que dizem os alfabetizadores em relação a sua formação inicial no Magistério (Ensino Médio), o que eles apontam como contribuições desta formação para o exercício da profissão.

Na Tabela 1 são apresentadas as manifestações feitas pelos professores em relação aos aspectos positivos e negativos da formação inicial que tiveram no Ensino Médio – Magistério, considerando as experiências práticas de quando ingressaram na carreira docente, ou seja, como descrevem as contribuições dessa formação inicial para o exercício da prática docente.

Foco das manifestações dos professores sobre a sua formação inicial no Ensino Médio	Professores	Número de citações
<u>I – Aspectos da teoria e/ou da prática:</u>		
• O estágio no magistério é voltado para a prática, prepara para atuação em sala de aula, não é apenas de observação; • Preparo para a didática com as crianças, elaboração da rotina; • As aulas expositivas deram uma boa base teórica; • Há diferenças entre a teoria estudada e a prática de sala de aula; • Falta de compreensão para aplicar as metodologias e concepções do ensino da leitura e da escrita (alfabetização); • Falta de Teoria, que fundamenta a prática docente, na formação; • Os saberes da prática docente se constroem nas experiências do dia a dia na escola.	P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P11, P13, P14, P15, P16, P17, P18, P19, P21, P22, P23, P24, P25, P26, P27, P30, P31, P32, P36, P37, P38,	29
<u>II – Aspectos específicos do fazer docente:</u>		
• Dificuldade para trabalhar com os diferentes níveis de aprendizagem da leitura e da escrita das crianças; • Dificuldade em lidar com a (in) disciplina dos alunos; • Dificuldade na seleção de material, conteúdos e recursos tecnológicos (TICs);	P3, P10, P14, P17, P19, P21, P26, P27, P29, P30, P31, P32, P33, P35, P38	15

- Dificuldade como ingressante em atuar em sala multisseriada ou em turmas de alunos com dificuldades para se alfabetizarem.

III –Aspectos do aprendizado do ensino: a questão das interações docentes:

- | | | |
|---|--------------------------------|-----------|
| • Falta de um profissional na escola para orientar, ajudar; | P2, P3, P4, P9, P13, P14, P16, | 13 |
| • Necessidade de buscar apoio com professoras da escola. | P21, P30, P33, P35, P36, P37 | |
| • Ter sua vivência de aluno como modelo e referência para sua prática docente | | |

Tabela 1. Os diferentes enfoques dados pelos professores à contribuição do curso de magistério para a realização do trabalho de alfabetização.

I – Aspectos da teoria e/ou da prática

Dos trinta e quatro professores que cursaram o Magistério vinte e nove teceram considerações em relação aos aspectos da teoria e da prática da formação inicial.

Onze deles apontaram o estágio realizado nesta formação inicial, como fator que muito contribuiu para a construção de seus saberes profissionais. Afirmaram se tratar de um estágio voltado para a prática, aonde cabia aos futuros professores não só observar o cotidiano escolar, mas, preparar e aplicar aulas, envolvendo inclusive a seleção de materiais, conteúdos e recursos a serem utilizados na aula. Como podemos observar nas falas abaixo:

“(...) formação muito boa, acompanhada, o estágio. Eu penso assim, que tudo começou nos momentos de estágio supervisionado. O magistério ajudou muito, a formação foi aí. Foi nos mínimos detalhes, a gente tinha acompanhamento, tinha a preparação e a aplicação de aula” (P2)

“(...) fiz um bom magistério, na prática, na escola que eu estudei, a gente já dava aula. No segundo ano já tinha que fazer estágios e, nos estágios quando você ia fazer estágio, tinha que ter um plano de aula e estar trabalhando com as crianças. Eu acho isso importantíssimo(...) eu fiz numa escola muito boa então, o meu magistério deu uma preparação excelente.” (P18)

“(...) o magistério, é assim, acho que prepara em materiais, tipos de materiais que você utiliza para alfabetizar, eu acompanhava o estágio nas classes, eu ajudava os professores, via o conteúdo e como os professores trabalhavam, então nessa parte o magistério ajudou muito.” (P19)

“(...) ele é a prática. Quando eu fiz magistério, eu dava aula, eu ia na frente das outras salas, eu ia fazer estágio, tinha a professora de didática, ela assistia sua aula. Porque você tinha que fazer todo aquele plano de aula.” (P21)

“(...) o que eu acho que me ajudou muito, muito, no magistério eu me lembro muito bem, foram meus estágios, porque a professora que dava aula jogava um monte de coisas pra eu fazer (...) Não era só observação. Era muita prática.” (P27)

Ainda em relação ao estágio, um participante declarou em sua entrevista que o professor precisa se responsabilizar por sua formação, no que se refere à dedicação e interesse:

“(...) logo que eu me formei, o que me ajudou muito, na escola que eu fazia o magistério, tinha o 1º grau, e a gente fez o estágio, eu fiz levando muito a sério, me dediquei e aproveitei para aprender com as professoras. Isso me ajudou muito.” (P4)

Apenas cinco alfabetizadores relataram que o Magistério os preparou para questões relacionadas à didática no trato com as crianças, na elaboração da rotina e gestão do tempo em sala de aula e seleção de conteúdos, disseram:

“(...) o que eu acho que o magistério me preparou foi como lidar com as crianças, eu tinha assim, a didática, eu tinha toda a parte de controlar o tempo, o dia, a rotina, isso foi assim muito legal, porque parecia que era aquilo mesmo, e o que eu tinha aprendido durante o magistério, eu não vi dificuldade nenhuma nessa parte, de saber o que eu tinha que fazer com as crianças, o que eu podia dar pra eles, numa educação infantil, assim nessa parte foi tranquilo.” (P7)

“(...) quando eu ingressei o que eu achei positivo foi que a minha formação me ajudou bastante, porque como sou de MG, o magistério lá, eles mostraram bastante mesmo a situação didática, do que fazer dentro da sala de aula”. (P24)

“(...) a professora de didática orientava o que a gente podia trabalhar.” (P31).

Em relação ao aprendizado sobre as teorias da educação, oito professores alegaram que as aulas expositivas, da formação inicial no Magistério, deram a eles uma boa base teórica, como no exemplo das falas de P3, P13.

“(...) no magistério as aulas expositivas eram muito boas; mas quando ingressei foi assim, bem sofrido pra mim no início, porque eu só tinha toda a parte, vamos dizer teórica.”. (P3)

“(...) eu acho que foi bem. Eu acho que o curso do magistério dava uma base teórica para os professores”. (P13)

“(...) o que deu base para trabalhar na rede foi o magistério, o que me deu estrutura para trabalhar com as crianças foi a teoria ensinada no magistério”. (P17)

A teoria aqui expressa se refere a aulas teóricas e não a fundamentação teórica para o trabalho prático.

A dicotomia entre a teoria e a prática é manifestada nos estudos sobre formação docente de Gatti (2009), Micotti (1998, 2004) e outros, como já descrito, e aparece também neste estudo, no discurso de dez professores, que indicaram sua existência.

“(...) mas só que a gente não sabia a prática, fomos aprofundados na teoria e não sabíamos a prática, essa questão foi na prática, porque a formação não deu conta, a gente viu alguma coisa, mas não sabia como aquilo iria funcionar, não sabia como aplicar”. (P6)

“(...) quem fez o magistério, tem uma base, só que a realidade é outra, se a gente pensar que é tudo mastigadinho, tudo pronto, daquela forma, você não encontra; tem que arregaçar as mangas e caminhar. “Só que tem que gostar daquilo que faz” (P8)

“(...) o problema é no dia a dia. A prática. Eu aprendi o conteúdo, o que dar, o que passar, a gente aprende, agora na realidade, a prática, do dia a dia, não” (P23)

“(...) a professora de didática orientava o que a gente podia trabalhar. Então eu saí do magistério com um pouco mais de experiência por causa disso, mas, dentro da sala de aula é diferente.” (P31)

No que se refere aos saberes necessários sobre as concepções e as metodologias de ensino da leitura e da escrita para a prática docente na alfabetização, quatro professores relataram que:

“(...) e logo no comecinho introduziu o Construtivismo, né? E a gente era, toda nossa referencia da prática era tradicional mesmo, então foi muito difícil a gente não tinha suporte, então essa foi minha maior dificuldade.” (P3)

“(...) foi bem naquela época que estavam ocorrendo às mudanças, paradigma social, Emília Ferreiro, Piaget, tudo que eu estava estudando, no finalzinho do magistério, mas só que a gente não sabia a prática, fomos aprofundando na teoria e não sabíamos a prática essa questão foi na prática, porque a formação não deu conta, a gente viu alguma coisa, mas não sabia como aquilo iria funcionar, não sabia como aplicar para alfabetizar”. (P6)

“(...) a dificuldade foi que não tinha dado aula até então. (...) e também quanto a metodologia, tive que ir buscar né?”. (P11)

“(...) era difícil, já não tinha experiência, não sabia que teoria usar e nem como usar... a gente sabia que tinha que dar letras, alfabeto, juntar as sílabas, e eu fui por esse caminho”. (P14).

Onze professores afirmaram não terem recebido na formação inicial embasamento teórico necessário à prática pedagógica do professor alfabetizador, referem-se a uma teoria que fundamenta a educação, em especial as concepções de ensino e de aprendizagem, e também, as metodologias de alfabetização, ao afirmarem:

“(...) eu sentia no meu magistério que ele era muito prático, eu não tive contato com os pensadores, essas coisas. Ele foi um magistério bem voltado para a sala de aula, assim, em como dar aula”. (P7)

“(...) e também quanto à metodologia, tive que ir buscar né? Ler e me embasar mais.” (P11)

“O magistério me deu uma base, pouca coisa de teoria, dos pensadores”. (P22).

“(...) porque a gente sai sem base teórica no magistério, tem aula de didática, mas mesmo assim acho, que ainda faltava, então fui fazer a Pedagogia”. (P25)

“(...) já no início eu senti muita dificuldade. O magistério não deu muita base teórica e nem prática, ficava só naquelas pastas, naqueles arquivos.” (P26)

“(...) eu tinha prática bem aguçada, mas a teoria estava a desejar”. (P32).

Dez professores apontaram, em suas entrevistas, que construíram os saberes, necessários à prática pedagógica, por meio de suas experiências do dia a dia, como exemplificam as seguintes manifestações:

“Todo início é complicado, você não tem experiência e aí você vai adquirindo, experimentando, Você vai aprendendo e, com o tempo percebe que precisa se aprimorar.” (P13)

“(...) eu senti muita dificuldade no começo, até que aos poucos você vai pegando os macetes, para entrar na sala de aula sem aquele medo”. (P15)

“(...) eu ia fazendo o que eu achava que dava certo, fui aprendendo.” (P16)

“(...) é, no dia a dia. A prática. Eu aprendi o conteúdo, o que dar e o que passar, a gente aprende, agora a realidade, a prática, o dia a dia, não. Fui fazendo e aprendendo.” (P23)

“A experiência a gente vai adquirindo com o tempo, cada um, cada escola é de um jeito.” (P29)

“(...) só o magistério não daria essa base. A gente vai aprendendo mesmo, na prática.” (P34)

“No início eu não tinha prática. Só os estágios, você tinha aquelas horas. Mas, só vai ter prática, mesmo, quando você começa a trabalhar.” (P35)

II – Aspectos específicos do fazer docente

Em decorrência da falta de integração entre teoria e prática na formação inicial, nove professores referem-se à dificuldade que encontraram para trabalhar com os diferentes níveis de aprendizagem de leitura e de escrita apresentado pelas crianças. Segundo eles, a formação do Magistério discutiu as teorias como se houvesse na sala de aula uma homogeneidade. As

diferenças que eles se referem estão relacionadas aos conhecimentos prévios de cada aluno, aos níveis de aquisição da escrita sugeridos por Emília Ferreiro, bem como a questões de ordem social, econômica e psicológica dos alunos. Como exemplificam as afirmações:

“(...) concordo de certa forma, que não estava preparada porque às vezes o problema que o aluno apresenta em sala de aula, está relacionado a problemas sociais e econômicos, em casa, na família, então é preciso usar da psicologia para entender, para trabalhar, desenvolver e melhorar o desempenho o aluno, não sabia o que fazer.” (P10)

“(...) adaptar conteúdos. Como a classe é heterogênea você tem que trabalhar o mesmo conteúdo, de maneiras diferentes. Dependendo do nível das crianças e isso foi a minha dificuldade maior, não estava preparada” (P17)

“(...) e como saber lidar com todos aqueles alunos, e todas as dificuldades, com os diferentes níveis que tem?” (P19)

“(...) eu não sabia como fazer. Logo que eu vim, a Diretora me deu um 3º ano, eles eram tão diferentes uns dos outros, tinha criança alfabética e criança que não sabia ler, e eu me senti totalmente perdida” (P27)

“(...) a professora de didática orientava o que a gente podia trabalhar. Então eu saí do magistério com um pouco mais de experiência por causa disso, mas, dentro da sala de aula é diferente. Você aprendia ali na aula que os alunos eram todos iguais, eles aprendiam bonitinho, tinha aquele currículo pra seguir, aí quando chega à sala de aula, um é de um jeito, outro de outro jeito e a gente tinha que se virar.” (P31)

Apenas duas professoras expressaram dificuldade em lidar com a (in) disciplina dos alunos como podemos constatar na fala da professora P3:

“(...) a disciplina foi um fator muito sério pra mim, porque eu não conseguia no início dominar uma classe, não aprendi a fazer isso.” (P3)

No que se referem às dificuldades encontradas pelos alfabetizadores em relação à escolha de material, de conteúdos e na utilização de recursos tecnológicos, quatro professores assim se manifestaram:

“(...) era difícil, já não tinha experiência, não tinha material pronto para trabalhar com o aluno, tinha lá um mimeógrafo que eu não sabia como usar (...), eu não sabia o que fazer.” (P14)

“(...) eu não sabia o que ensinar, primeiramente. O conteúdo, não tinha nada pronto tinha que preparar tudo.” (P26)

“(...) quando eu entrei pra alfabetizar sumiu tudo. Eu não sabia mais o que e como fazer.” (P27)

“(...) você aprendia que os alunos eram todos iguais, eles aprendiam bonitinho, tinha aquele currículo pra seguir, aí quando chega à sala de aula, um é de um jeito, outro de outro jeito, e a gente tinha que se virar (...).Eu não tinha domínio, porque a gente naquela época, saia sem ter o domínio, sem saber o que fazer.” (P31)

Nas entrevistas cinco professoras assinalaram a dificuldade que encontraram, ao ingressar na carreira, quando ainda inexperientes, para trabalhar com alunos de diferentes séries, em turmas multisseriada (na Zona Rural da cidade) ou em turmas com muitos problemas em relação à alfabetização ou à (in) disciplina, bem como salas de Educação de Jovens e Adultos.

“(...) comecei na zona rural, não tinha experiência nenhuma. Foi bem difícil porque eu trabalhava com as 4 séries (1º, 2º, 3º e 4º)” (P14)

“(...) quando eu comecei um erro que eu acho assim, a gente começa e sempre pega aquela classe problema pelo sistema da SME da pontuação, sempre começa, na pontuação baixa e pega classe problema. Eu lembro que eu já cheguei e minha classe era assim. Então, já sente essa dificuldade da prática, a dificuldade de se pegar uma classe problema, porque você só vai pegar uma classe, vamos dizer, melhor, quando você tiver mais pontos. Essa foi uma grande dificuldade minha.” (P21)

“(...) sala multisseriada na zona rural, era mais complicado. Eu tinha que fazer três planejamentos diferentes, um para cada série. Era uma sala de aula que não tinha tanto material pedagógico, não tinha lá a coordenadora pedagógica, que ficava aqui na cidade mesmo, era mais complicado, eu ficava um pouco isolada na escola rural.” (P30)

“(...) daí, eu dei aula em escola rural, classe multisseriada, que é difícil, a gente não tem preparo, não tem formação para classe multisseriada” (P33)

“(...) eu não sabia como lidar com adulto, porque o adulto já chegava a noite cansado, a maioria dos meus alunos trabalhavam na roça; colhedor de laranjas e cortadores de

cana. Então eles já vinham para a escola com aquela canseira, eu não sabia como lidar com isso.” (P35)

III – Aspectos do aprendizado do ensino: a questão das interações docentes

A falta de um profissional na escola para orientar e ajudar, no processo de construção dos saberes necessários à prática, foi apontado por nove professores alfabetizadores, eles se referem ao apoio do Coordenador Pedagógico e também ao dos pares mais experientes, como exemplificam as seguintes manifestações:

“(...) na época faltava coordenação, uma coordenadora pra orientar” (P4)

“E, eu senti muita dificuldade sim de compartilhar com as colegas, que não tinham dificuldade. Parece que era um livro secreto que cada uma tinha ali, a sua própria receita e não compartilhava nada.” (P9)

“(...) era difícil, já não tinha experiência, não tinha material para trabalhar com o aluno, tinha lá um mimeógrafo que eu não sabia como usar, não tinha orientação de ninguém.” (P14)

“(...) era difícil porque ninguém ajudava, não tinha essa preocupação de orientar, de ajudar. Era o que eu achava que dava certo.” (P16)

“Era uma sala de aula que não tinha tanto material pedagógico, não tinha lá a coordenadora pedagógica.” (P30)

“A falta de ajuda da gestão da escola, no início de minha carreira não havia a função de coordenador pedagógico e cursos de formação continuada”. (P36)

A necessidade de buscar o apoio das professoras mais experientes, ou de apoiar-se nas próprias experiências vividas enquanto aluno, para o exercício da profissão, foi relatada por nove professores entrevistados:

“(...) mas da simplicidade e da humildade de você chegar até uma amiga e dizer assim: - pode me ajudar?”. (P2)

“(...) nas primeiras experiências, assim, como professora eu procurei fazer igual àquelas professoras que eu admirei na formação, no estágio e as colegas de trabalho. Tive professores muito bons.” (P4)

“(...) não tinha orientação de ninguém, então eu me baseava nas minhas antigas professoras, como eu fui alfabetizada.” (P14)

5.1.2 FORMAÇÃO INICIAL: ENSINO SUPERIOR

Nesta etapa de nosso trabalho, apresentaremos o que dizem os alfabetizadores em relação a sua formação inicial no Ensino Superior, o que apontam como contribuições desta formação para o exercício do magistério.

Na Tabela 2 apresentamos as manifestações positivas e negativas feitas pelos professores em relação aos aspectos da formação inicial que tiveram no Ensino Superior, considerando as experiências práticas na carreira docente como professores alfabetizadores.

Observamos que as respostas revelam, implícita e explicitamente, a avaliação de que a formação inicial na graduação é deficitária em relação à aquisição dos conhecimentos – saberes necessários para a atuação na prática pedagógica do alfabetizador.

Esta discussão e reflexão relativas à dicotomia Teoria e Prática, também é assinalada nos textos de Micotti (1998, 2004), Tardif e Lessard, 1998; Schon, 1983 e Gatti (2009) como já descrito neste estudo.

Foco das manifestações dos professores sobre formação inicial (Ensino Superior)	Professores	Número de citações
<u>I – Aspectos da teoria e/ou da prática:</u> • Dificuldade para trabalhar com os diferentes níveis de aprendizagem da leitura e da escrita das crianças; • Falta de preparação para a prática de sala de aula: estágio não é voltado para a prática, é apenas de observação; • Bom embasamento teórico na Formação;	P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P11, P12, P13, P14, P15, P16, P17, P18, P19, P20, P21, P22, P23, P24, P25, P26, P27,	37

• Há diferença entre a teoria estudada e a prática de sala de aula; • Os saberes da prática docente se constroem nas experiências do dia a dia na escola; • Ter professores na graduação que também atuavam na Educação Básica.	P29, P30, P31, P32, P33, P34, P35, P36, P37, P38, P39	
<u>II – Aspectos específicos do fazer docente:</u>		
• Dificuldade com registros (planos, avaliações, diários); • Dificuldade em lidar com assuntos de ordem social, psicológico, diversidade e inclusão dos alunos; • Dificuldade na seleção de atividades e conteúdo a ser trabalhado (currículo).	P7, P9, P10, P12, P20, P26, P28, P31, P39	9

Tabela 2. Os diferentes enfoques dados pelos professores à contribuição da formação no Ensino Superior para a realização do trabalho de alfabetização

I – Aspectos da teoria e/ou da prática

As manifestações dos professores alfabetizadores sobre as dificuldades que sentiram para trabalhar com os diferentes níveis de aquisição da escrita das crianças referem-se ao conhecimento sobre a Psicogênese da Escrita de Emília Ferreiro, e também sobre as teorias relacionadas às metodologias e às concepções de ensino e de aprendizagem. Os dez professores que se manifestaram sobre este aspecto afirmaram que concluíram a graduação sem sentirem-se preparados para lidar com o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita das crianças e dos adultos, com os processos que envolvem a alfabetização. Como exemplificam as seguintes manifestações:

“Diferença nas salas, diferentes níveis na sala de aula. As crianças, elas não andam juntas, não avançam juntas e, é essa dificuldade que a gente tem que trabalhar diferentes níveis dentro de uma sala, mesmo com agrupamento” (P1)

“(…) mas, falar que o curso me deu esse respaldo na prática, fica mais difícil, eu tive dificuldade enquanto aprendiz em saber o nível que o aluno se encontrava em relação à escrita, em relação à leitura, embora eu tive alguma coisa de teoria em cima da Emília Ferreiro e o que era adotado antigamente na rede, mas acho que não foi suficiente para trazer para sala de aula” (P12)

“E como saber lidar com todos aqueles alunos, e todas as dificuldades, com os diferentes níveis que tem. Eu acho que isso até hoje é dificuldade da maioria dos professores” (P19)

“(...) essa vivência pra mim foi muito difícil. Porque você tem a teoria, mas, na prática do dia a dia, como você vai saber julgar em que nível essa criança está, pra mim foi muito difícil.” (P20)

“(...) trabalhar com texto. Pra mim era focado, trabalhava com texto, trabalhava título do texto e perguntas do texto. Eu não tinha a interdisciplinaridade de trabalhar todos os conteúdos, era fragmentado, não sabia o que fazer com a metodologia de alfabetização” (P24)

“Não me senti preparada para lidar com a metodologia a ser usada” (P39)

Vinte e seis professores entrevistados (maioria) relataram a falta de preparação para a prática de sala de aula na formação inicial (Ensino Superior). Ressaltamos ainda, que todos afirmaram que a única atividade relacionada à prática docente na formação foi o estágio, mas este não contribuiu para construção dos saberes da prática pedagógica do alfabetizador à medida que se tratava de uma atividade apenas de observação.

“(...) eu fiz estágio voltado para deficientes visuais. Então tinha outro tipo de experiência, não fiz estágio na escola de educação básica” (P11)

“(...) mas não tem o conhecimento da prática em sala de aula na formação. No início é falta de prática mesmo que dificulta” (P13)

“(...) na verdade a faculdade não prepara você para dar aula.” (P15)

“(...) mesmo na Pedagogia você tem muita teoria, mas, na hora que você entra, tá ali com 30 alunos, então a prática falta muito, você percebe que não aprendeu a prática” (P19)

“(...) mas, a prática, a prática estágio, eu fiz estágio, mas foi muito pouco (...). O que é o estágio? A gente vai pra sala de aula do professor e só observa, não tem aquela relação, aquela integração” (P20)

“(...) a prática foi o estágio, no estágio, você não tem aquela oportunidade de pegar e fazer, fica só olhando e não aprende como fazer” (P21)

“(...) a pedagogia é muito teórica, falta atividade na pratica, o estagio não dá conta porque é de observação.” (P22)

“(...) em compensação a prática ficou bastante a desejar na pedagogia, não tem a parte de regência, só de observação” (P32)

“(...) percebi desde o primeiro dia que o estágio não tinha me ajudado a entender o cotidiano da escola, não tinha me preparado para atuar sozinha na sala de aula, eu precisava de ajuda” (P39)

Vinte e sete professores afirmaram que a formação inicial lhes concedeu um bom embasamento teórico o que pressupõe fundamentação para realizar as práticas docentes. Contraditoriamente, dezoito deles declararam que a teoria ensinada – aprendida não estava relacionada à prática. Isso sugere que as aulas teóricas não fizeram sentido para a construção dos seus saberes referentes às práticas de alfabetização, como exemplificam as afirmações:

“(...) quando eu iniciei aqui, eu tive sim bastante respaldo da minha graduação, mas assim, bastante teoria, mas não consegui conciliar esse respaldo teórico com a minha prática, pareciam muito distantes, não fazia sentido. (...) Mas, falar que o curso me deu esse respaldo na prática, fica mais difícil, como professora eu precisava dar atividade para o aluno, distribuir ano/série, eu tive dificuldade, embora eu tive alguma coisa teórica em cima da Emilia Ferreiro e o que era adotado antigamente na rede, mas acho que não foi suficiente para trazer para sala de aula para minha prática” (P12)

“(....) sim, ampliou muito meus saberes, com certeza, a parte teórica que você não tem no magistério você amplia com a pedagogia” (P13)

“(...) a pedagogia, eu acho, que foi muito parte burocrática, teórica” (P16)

“(...) a graduação foi muito teórico, historicamente é válido, mas na prática deixava a desejar, só enriqueceu teoricamente (...) se ela priorizasse a realidade da escola, não esse embasamento de teoria sem relacionar com a prática, teoria mais teoria, pensadores, mais pensadores, porque isso é um enfoque direto, a prioridade é o enfoque teórico, mas, se priorizassem a dinâmica da escola, do aluno, da sala de aula seria muito mais enriquecedor.” (P17)

“(...) na Pedagogia você tem muita teoria, mas na hora que você entra, tá ali com 30 alunos, então a prática falta muito. Eu acho que isso até hoje é dificuldade da maioria dos professores” (P19)

“(...) a faculdade não dá muita prática, né? Ela dá mais a parte teórica, mais a teoria. Então, eu senti uma dificuldade assim, na prática, na hora de chegar à frente da sala, e agora?” (P21)

“(...) é, no mesmo esquema do magistério, por que era mais leituras e teorias, né, teoria e não prática.” (P23)

“(...) quando a gente sai da faculdade, a gente tem a teoria e não a prática. É praticamente diferente a teoria da prática, parece que uma não tem nada haver com a outra, porque quando começa a trabalhar não consegue saber o que fazer. A teoria não faz sentido na prática” (P24)

“(...) a pedagogia deu base teórica. Eu tinha uma professora muito boa de Filosofia. Ela abriu nossa cabeça pra Emília Ferreiro. Só que tinha muitas coisas que eu não sabia: como alfabetizar, e com o decorrer do ano a gente ficava com medo de pegar 1º ano, porque alfabetizar é difícil, e não aprendi na faculdade” (P25)

“(...) tinha muita teoria, a prática, não tinha. Quando iniciei conhecia a teoria e não sabia o que fazer, mesmo tendo feito estágio, ficou a desejar.” (P37)

“(...) a faculdade me possibilitou ter acesso a teoria que fundamenta a educação, me ensinou a ser reflexiva e a pesquisar, quem me ensinou a me apoiar em autores e na ciência para explicar - justificar minha pratica, só ocorreu com o tempo, fui compreendendo as teorias na pratica do dia a dia, quando ingressei na carreira não fazia muito sentido, naquela época não me senti preparada para lidar com a gestão do tempo, a seleção de conteúdos, a metodologia a ser usada” (P39)

A relação entre a teoria estudada e a prática docente foi apresentada na fala de duas professoras que cursaram o PEC como um aspecto positivo da formação inicial:

“Então muita coisa que vi na faculdade já tinha visto na prática, mas, aprendi muita coisa; que alfabetização é diferente de letramento. Que as duas têm que caminhar junto. Aprendi a teoria e colocando na prática a teoria que a gente aprendeu, aprendendo junto com a prática, porque fiz o PEC, era formação em serviço, tínhamos teoria e aplicávamos nas nossas salas, fazíamos muitas reflexões da nossa pratica.” (P14)

“E como eu já tinha uma prática, eu acho que foi muito importante, aquilo que você vê na sua prática, é aquilo que está sendo estudado na faculdade” (P34)

Catorze professores afirmaram que os saberes da prática se aprendem na prática, vão se construindo no dia a dia, aprenderam fazendo e refletindo sobre suas experiências.

“(...) é a prática. A prática que eu acho que a gente aprende na prática, no dia a dia.” (P4)

“(...) a prática do dia a dia, não vem uma receita pronta, assim, você tem que arregaçar as mangas, eles dão a parte teórica pra você estudar, tudo mais, a parte do dia a dia, é entre você e as crianças, e tudo mais, vai construindo, aprendendo.” (P8)

“(...) porque algumas coisas você vai aprendendo, você aprende com a prática” (P13)

“(...) na verdade a faculdade não prepara você para dar aula, você vai adquirindo aos poucos, na sala de aula ali, meio que quebrando a cabeça pra ver se da certo” (P15)

“(...) a faculdade não dá muita prática, né? Ela dá mais a parte teórica, mais a teoria. Então, eu senti uma dificuldade assim, na prática, na hora de chegar na frente da sala, e agora?; o que se fazer aqui? Mas, tudo foi com o tempo, fui aprendendo fazendo, experimentando.” (P21)

“(...) acho que aprendi a lecionar, lecionando, tentando, refletindo sobre o que estava dando certo ou não, pensando na responsabilidade com os alunos, com o desempenho deles.” (P39)

Dois alfabetizadores entrevistados afirmaram que o fato de alguns de seus professores do Ensino Superior terem trabalhado na educação básica contribuiu muito para a aquisição dos saberes da prática pedagógica, pois os mesmos traziam para as aulas da graduação exemplos de situações reais, do cotidiano da escola:

“(...) na verdade, o que ajudou bastante, foi que 60% dos professores da faculdade eram da secretaria da educação. Eles sabiam das dificuldades dos professores alfabetizadores da rede e deixou a gente já ciente daquilo que precisaria” (P20)

“(...) contribuiu porque os professores da Pedagogia estavam na rede também. Eram diretores, professores, eles passavam para nós muito do dia a dia deles, as experiências das escolas e a gente vai se apropriando daquilo. Deu certo lá, vou tentar fazer com meus alunos, deu certo? Vou passar para outros novos que estão começando. Foi gratificante.” (P26)

II – Aspectos específicos do fazer docente

Três professores relataram terem encontrado dificuldades em relação aos registros como: elaboração de planos, de propostas de avaliação, preenchimento de diários, e outros documentos exigidos na escola. Eles afirmaram não terem sido preparados na graduação para desenvolverem estas atividades, o que observamos no discurso deles é que estes saberes estão relacionados às concepções de planejamento e avaliação:

“(...) o meu problema que é desde aquele tempo até hoje, é mesmo fazer registro escrito, aí eu tenho um pouco de dificuldade, não vejo sentido neles, tenho tudo na cabeça, porque ter que escrever, não é perda de tempo?” (P7)

“(...) quando eu comecei a trabalhar na rede, lógico, sistema, relatório, planejamento, avaliações, eu fiquei um pouco perdida, não faziam sentido.” (P28)

“(...) não me senti preparada para lidar com a gestão do tempo, a seleção de conteúdos adequados para cada ano de escolaridade. Fiquei assustada também com a quantidade de papéis que precisava preencher, era muita responsabilidade e muitas colegas de trabalho copiavam os registros umas das outras só para cumprir a regra e entregar, sem pensar nos alunos, eu demorei muito para compreender a importância deles e preenche-los adequadamente e de forma que me ajudasse no dia a dia.” (P39)

Seis professores se manifestaram, demonstrando falta de preparo e conhecimento para gerir contextos em sala de aula em relação à dificuldade em lidar com assuntos de ordem social, psicológico, diversidade e inclusão das crianças.

“(...) no fundo eu acredito que se agente tivesse psicologia mesmo, fosse formada em psicologia, eu acho que ajudaria mais. Porque em muitas situações, a gente não sabe como agir com a criança.”. (P9)

“(...) às vezes o problema que o aluno apresenta em sala de aula, está relacionado a problemas em casa, então usar da psicologia para entender, trabalhar, desenvolver e melhorar o desempenho o aluno é necessário, mas não sei como fazer isso.” (P10)

“(...) de repente o medo de não conseguir ter autoridade na sala como os professores tinham me possuiu, eu não sabia como lidar com a indisciplina, muito menos como lidar com os alunos inclusos.” (P28)

“(...) eu acho que a inclusão, por mais que eu tenha me formado, lido muito, eu acho que a inclusão é muito difícil na sala de aula. Porque é outra realidade que a gente não tem formação pra trabalhar com eles. Você tem superficial, por mais que você vá a cursos, sai da sala de aula, vá pro treinamento na ARIL, na APAE, volta, mas, não é a mesma coisa que se tivesse uma graduação voltada pra isso.” (P31)

Apenas dois educadores apontaram a dificuldade encontrada para selecionar atividades adequadas que garantissem o desenvolvimento escolar das crianças, de acordo com o currículo proposto pela SME.

“(...) era difícil de distinguir mesmo, como professora o que eu precisava dar para o aluno, distribuir ano/série, eu tive dificuldade enquanto aprendiz em achar atividades” (P12)

“(...) não me senti preparada para lidar com a gestão do tempo, a seleção de conteúdos adequados para cada ano de escolaridade.” (P39)

5.1.3 FORMAÇÃO CONTINUADA

Na Tabela 3 apresentamos as atividades de formação continuada das quais os professores participaram nos últimos quatro anos e que, de alguma forma, contribuiu para sua prática de professor alfabetizador.

Formação continuada da qual participou e contribuiu para sua prática	Promoção	Professores	Número de citações
Letra e Vida (PROFA)	SME/MEC	P1, P2, P4, P5, P6, P7, P8, P10, P11, P12, P13, P16, P17, P21, P22, P25, P26, P27, P31, P32, P33, P36, P38, P39	24
Pacto (PNAIC)	SME/MEC	P3, P4, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P13, P15, P16, P19, P20, P21, P22, P23, P24, P25, P26, P27, P29, P32, P33, P34, P35, P36	26

Teia do Saber	UNESP	P2, P4	2
Estudar pra valer	SME/CENPEC	P4	1
Ler e Escrever	SME/SEE	P8, P11, P12, P18, P19, P25, P39	7
Oficinas de práticas	SME	P14,	1
Palestras	SME	P24, P39	2
Nenhum	-	P28, P30	2
Cursos de extensão	Universidades	P39	1
Seminários e congressos	Universidades	P39	1
Grupos de estudos	Universidades	P39	1

Tabela 3 – Manifestações dos professores sobre os cursos de formação continuada dos quais participaram

Os cursos de formação continuada mais citados são “Letra e Vida (PROFA)”³⁰ e “Pacto (PNAIC)”³¹. Um dos indicadores que contribuíram para isto pode ser por se tratarem de propostas recentes na política pública das últimas administrações do município, sendo oferecidos na maioria das vezes no horário de trabalho, ou no período oposto com remuneração, fazendo parte dos compromissos profissionais do alfabetizador na Rede. Ressaltamos ainda que no município a Resolução de atribuição de aulas tem um artigo onde sugere que o Diretor de escola atribua as turmas do ciclo de alfabetização aos docentes que tiverem frequentado tais cursos. Nos anos anteriores as Resoluções indicavam a necessidade de se ter cursado o “Letra e Vida” e a partir de 2013 o “Pacto”, como podemos observar no Artigo 3º, Parágrafo 1º da referida Resolução:

As classes de 1ºs, 2ºs e 3ºs anos do Ciclo I do Ensino Fundamental serão atribuídas, preferencialmente aos professores que participam da formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC e/ou com experiência comprovada de no mínimo 02 anos de

³⁰ PROFA ou Letra e Vida: Programa de formação de Professores Alfabetizadores - duração de 160 horas, divididas em três módulos, cuja metodologia está pautada na resolução de situações problema e na relação teoria e prática. (Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profpa).

³¹ Pacto (PNAIC): 300 docentes alfabetizadores, do município, que lecionam em turmas de 1º, 2º e 3º anos de escolaridade da Rede Municipal, participaram deste curso em 2013.

exercício em classes de alfabetização. (Resolução SME 08 de 16/12/13)

Vinte e quatro docentes se manifestaram em relação à Formação Continuada denominada “Letra e Vida” e vinte e seis em relação ao “Pacto”, assinalam que estes cursos trouxeram-lhes muita contribuição para o exercício da prática de alfabetizadores. Os professores referem-se ao fato que estes cursos foram formatados de tal forma que lhes possibilita estudar as teorias sobre concepção e metodologias da alfabetização, bem como praticar aplicando as atividades propostas e retomar a discussão com as professoras formadoras sempre que têm dúvidas ou sentem-se inseguros. Como exemplificam as manifestações:

“(...) eu gostei do Letra e Vida porque trabalhou bem os níveis da escrita e a gente como alfabetizadora tem que estar por dentro dessa questão. Você tem que saber, que o ponto de partida do seu aluno é ali, e, não de onde você vai começar. Então essa sondagem, essa avaliação inicial, acho muito importante”. (P17)

“(...) o Letra e Vida foi uma formação que eu fiz, e julgo bem completa para o professor alfabetizador (...) Eu aprendi muito lá. Eu pude refletir muito sobre a minha prática, então alguma coisa ficou realmente dentro de mim”. (P33)

“(...) o que me ajudou foi o letra e vida porque discutiram as teorias de alfabetização, os pensadores e possibilitava que eu aplicasse e tirasse as dúvidas, as trocas de ideias e atividades, me deixou mais segura para alfabetizar”. (P38)

“(...) o Pacto tem sido bom, tem muita coisa que eu tenho aproveitado em sala de aula, mas, eu ainda acho que esses suportes que nos são dados, precisam ser revistos porque a gente precisa além, fora da sala de aula, esse suporte dentro da escola, né? Porque a distância fica muito grande, quando a gente vai pedir socorro, vai esperar lá, daqui quinze dias, uma semana, então essas oficinas deveriam estar mais próximas da gente, não tão distantes assim.” (P3).

“(...) para mim foi sendo excelente, nesse sentido, porque eu estou dentro da teoria e da metade do curso em diante, estamos tendo a nossa prática também. Mas, através de diálogos, debates estão tendo a nossa prática. Mas, através de diálogos, debates, tirando as dúvidas e até os medos da gente. O receio que você tem, você tem onde procurar.” (P23)

“(...) o pacto está norteando a gente, de que maneira trabalhar, tem as meninas que explicam muito bem, qual é a maneira, você vai nortear seu trabalho. Se trabalha com textos qual era a noção que a gente tinha do texto, era totalmente diferente que a rede oferecia pra gente era diferente. Agora não. Abriu um leque que a gente pode trabalhar numa variedade de texto e a forma que eles passaram pra gente era totalmente diferente. (...) é no Bakhtin, é bem diferente.” (P24)

“(...) ultimamente eu tenho feito o Pacto Nacional, que também tem ajudado bastante, porque é uma oportunidade a cada 15 dias, às vezes semanal, de eu refletir sobre a minha prática e, eu consigo enxergar melhor os caminhos que eu posso tomar para determinados alunos que estão com dificuldades.” (P33)

O programa de Formação “Ler e Escrever”³², assinalado por sete alfabetizadores, foi um curso oferecido no município nos anos de 2010 a 2012 para os professores e os coordenadores. No formato de oficinas, os participantes estudavam esta proposta pedagógica e a forma de aplicá-la de desenvolver as atividades sugeridas. A proposta era composta de material do aluno e guia de referência para professores.

“Ler e escrever: porque trouxe toda esta questão de acompanhamento do aluno, como ele pensa, o que ele pensa, como ele aprende.” (P12)

“(...) olha na época o Ler e Escrever fez com que a gente estudasse, mudasse, deu uma forma até que legal de como trabalhar com esses alunos com mais dificuldade.” (P19)

Os demais cursos elencados na Tabela 3, oferecidos pela SME, com poucas citações pelos professores, referem-se a oficinas práticas e ao “Estudar pra valer” (CENPEC)³³ e sugerem que atendem a uma angústia dos alfabetizadores que esperam por uma receita de como alfabetizar. E palestras como uma ferramenta de atualização do conhecimento, sobre os estudos sobre alfabetização.

‘(...) eu acho que as primeiras formações que eu fiz, me alicerçou mais, eram duas professoras mais velhas e experientes que faziam elas ensinavam a trabalhar,

³² Ler e Escrever: é um conjunto de linhas de ações articuladas que inclui formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios, constituindo-se dessa forma como uma política pública para o Ciclo I, que busca promover a melhoria do ensino. (disponível em portalsme.prefeitura.sp.gov.br e lereescrever.fde.sp.gov.br)

³³ CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária, *Projeto Estudar pra Valer*, em parceria com a Fundação Volkswagen, oferece: assessoria e acompanhamento aos gestores do órgão municipal de educação, formação continuada aos docentes e gestores das escolas, material específico para uso de professores e alunos dos ciclos iniciais do ensino fundamental e visitas de acompanhamento às unidades escolares. Na cidade estudada durou de 2005 a 2008, atendendo a nove escolas municipais. (CENPEC, 2005)

trabalhar com textos fatiados, oficinas práticas, a gente voltava para escola e aplicava, era bom.” (P14).

“(...) o que eu fiz, que eu achei, essas que a rede oferece, eram aquelas tipo seminário, que vinham especialistas na área, que teve sempre lá no nosso clube, aquela eu achei que era válido, palestra, a gente se atualizava.” (P24)

Observando a Tabela 3, chama-nos a atenção o fato de que apenas um professor alfabetizador manifestou ter procurado atividade de formação continuada além das oferecidas pela SME, ele buscou em Universidades por cursos de extensão, grupos de estudos, congressos, e outras afins. Outro dado relevante manifestado pelos docentes P28 e P30 é que eles não frequentaram nenhuma atividade de formação continuada neste período.

Neste sentido corroboramos Marcelo Garcia (1999) quando diz que o indivíduo tem uma parcela de responsabilidade por sua formação, mas que também deve ser facilitada e buscada ativamente. O mesmo afirma Papi e Martins (2010) quando assinala a necessidade de uma postura pessoal de disponibilização e abertura por parte do professor para responsabilizar-se pela própria formação.

Quando questionados sobre qual modelo de formação continuada indicariam ao poder público por acreditar que contribuiria efetivamente para a prática do professor alfabetizador, por unanimidade manifestaram o modelo com características parecidas com as dos cursos “Letra e Vida” e do “Pacto”, como: que tenha periodicidade semanal ou quinzenal, que o alfabetizador seja dispensado no horário de trabalho para frequentar, que discuta teoria e prática, e, que ofereça troca de experiências entre os pares. Em compensação sugerem que, diferentemente destes cursos, a formação continuada leve em consideração o ciclo de vida profissional dos professores, seus conhecimentos, dificuldades e necessidades, não entendendo a Rede Municipal como uma homogeneidade. Estas manifestações são exemplificadas nas afirmações:

“(..) o que daria certo é um curso de longa duração, que ensina Teoria e Prática exatamente. Porque às vezes a gente faz uma coisa que nos foi proposto e não funciona ou não fica como a gente quer, e a gente não tem esse retorno, vai passando.” (P3)

“(...) de tudo que eu vi, não tem que ter modelo, você tem que se sentir segura naquilo que você faz, se acha, por exemplo, que naquele ano, naquela turminha do que vai trabalhar. A gente que saber da realidade da sua sala pra poder partir, daí você vai, você pode estar usando tudo que mostram pra você, mas nada impede que use a sua (...) no meu caso eu dobro período, mas mesmo sendo quinzenal, está sendo muito difícil no período contrário, eu no meu entender, seria mais apropriado no horário de serviço, mesmo. Cursos longos, mas no horário de serviço. (P8)

“(...) Bom como a gente lida com desafios constantes, eu acho que ter um curso de 15 em 15 dias, ou mês a mês, para poder relatar as experiências e poder ter um profissional estudado na área (...) a partir da prática do professor, longa duração, periódica. Que auxiliasse. Tá surgindo assim, tal problema que a gente está visualizando nas escolas, vamos trabalhar esse problema e mostrar solução, uma direção, não como na maioria das formações, um assunto amplo, aí não porque tal coisa é geral, acho que tem que ser específico. O problema de toda a rede é esse? Vamos combater o problema. Mais específico não tão geralzão como acontece”(P17).

“Não pode ser muito curta, tem que ter uma regularidade, tem que ser longo, porque em um ano de curso a gente não aprende muita coisa, é uma vez por semana, ou cada 15 dias (...). Tem que ter a teoria e atividades da prática, porque isso que falta, eu acho. Coisas práticas pra gente, principalmente pra quem está ingressando porque o que tem nos livros que a gente recebe?, tem depoimentos de professores, tem várias coisas que a gente pode por na nossa prática, no dia a dia. E vai mudando, porque a cada ano as crianças são diferentes, cada ano vem uma turma diferente.”(P25)

“(...) tem que ter sequência e longa duração que favorece porque eu posso estudar, aplicar e levar as dúvidas e os problemas para discutir no grupo entre pares e com a formadora. Tem uma troca de experiências. Os outros de curta duração a gente vai lá e não troca, só ouve, ouve, ouve. Precisa considerar o que eu já sei e a realidade da escola onde trabalho.” (P37)

“(...) acredito que o curso de formação continuada que me ajudaria muito é um que tivesse periodicidade semanal ou quinzenal, que levasse em conta meus saberes e minhas dificuldades e a realidade da escola onde trabalho, ou seja, que não lidasse como se todos os professores e escolas fossem iguais. Um bom modelo seria problematizar a própria prática, tematizá-la, poderíamos gravar nossas aulas e discutir com os pares e especialistas nossas dúvidas e dificuldades a partir de contribuições dos estudos sobre alfabetização, poderia ser em grupos por escola, ou outro critério. O bom curso é aquele que me desestabiliza, me faz refletir e sentir a necessidade de mudar quando é preciso.” (P39)

5.1.4 SABERES DOCENTES

Na Tabela 4 apresentamos as manifestações dos professores entrevistados a respeito dos caminhos que percorreram para suprir as fragilidades de sua formação inicial na graduação, ou seja, sobre onde buscaram apoio, auxílio para a construção dos saberes docentes necessários ao exercício da prática de professores alfabetizadores.

A construção dos seus saberes docentes: fontes	Professores	Número de citações
Pós-graduação (Especialização lato sensu)	De P1 a P39	39
Relação com os pares mais experientes	P1, P3, P4, P6, P7, P11, P13, P14, P15, P16, P19, P23, P24, P25, P26, P28, P29, P31, P35, P37, P38, P39	22
Coordenadora Pedagógica e/ou Diretor	P3, P6, P7, P12, P24, P25, P28, P35, P36, P38	10
Modelo dos seus professores	P14, P16, P23,	3
Literatura- pesquisa	P2, P11, P12, P19, P28, P30, P34, P35, P39	9
Prática (experimentando e refletindo)	P4, P5, P8, P17, P18, P20, P21, P22, P26, P28, P31, P32, P39	13
Formação Continuada	P6, P7, P9, P10, P13, P23, P24, P25, P27, P29, P32, P33, P36, P38, P39	15

Tabela 4 – Manifestações dos professores sobre a construção de seus saberes

Dos trinta e nove professores entrevistados trinta e quatro possuem formação em Pós-graduação, Especialização (lato sensu) em Educação, apesar de afirmarem que buscaram ampliar seus saberes nesta modalidade de formação, não podemos desconsiderar o fato de que o Estatuto do Magistério Público Municipal prevê em um de seus artigos uma progressão salarial significativa de 15% aos docentes que possuem esta formação.

Ao analisarmos as manifestações feitas pelos docentes na Tabela 4, em relação aos caminhos percorridos por eles para a construção de seus saberes profissionais, verificamos que: vinte e dois alfabetizadores assinalaram que foi por meio da relação com os pares mais experientes, dez indicaram o apoio de profissionais como o Coordenador Pedagógico e o Diretor de escola e três apontaram o modelo dos seus professores como referência para sua prática pedagógica. Como exemplificam as afirmações:

“(...) fui, fui buscar com as minhas parceiras, com as pessoas que tinham mais prática do que eu, e há tempos atrás a gente não tinha uma coordenadora pedagógica.” (P3)

“(...) eu procuro, eu pergunto sempre, pergunto pra coordenadora ou pra alguma menina que domina mais, mais experiente (...) elas estão bem abertas, já perguntei várias vezes, peço ajuda, quando eu estou com problema” (P7)

“(...) troco ideia com os pares e coordenação (...). Você vai aprendendo e, com o tempo percebe que precisa se aprimorar, conhecer novas linhas, novos pensamentos (P13)

“(...) não tinha orientação de ninguém, então eu me baseava na minha professora, como eu fui alfabetizada. A gente sabia que tinha que dar letras, alfabeto, juntar as sílabas, e eu fomos por esse caminho.” (P14)

“(...) me baseei nas conversas com as amigas, em como preparar uma aula, entrar na sala de aula para desempenhar um bom papel” (P15)

“(...) eu precisei bastante do auxílio da coordenadora porque eu não tinha aquela prática que era necessária. Então, foi com estudos, bastantes estudos, a coordenadora auxiliando no que era necessário e as colegas de classe.” (P24)

Nove alfabetizadores manifestaram a importância de estudar, pesquisar para construir seus saberes como exemplifica a fala de P39:

“Eu lia muito, revisei os livros e artigos da faculdade, procurava respostas nas pesquisas sobre alfabetização.” (P39)

Treze professores assinalaram a prática pedagógica como a principal ferramenta de construção de seus saberes profissionais, afirmaram que aprenderam o *fazer, fazendo*. Como exemplificam as falas:

“(...) no dia a dia você vai desenvolvendo o seu jeito, vai criando o seu jeito de dar aula.” (P4)

“(...) você descobre como trabalhar na pratica, vai aprendendo, vai tirando duvida com as colegas, lendo, praticando.” (P22)

“(...) vamos testando nossos conhecimentos na prática, encontrando desafios, refletindo sobre eles e praticando, com o tempo as experiências trazem a segurança e o conhecimento necessário à prática.” (p39)

Quinze alfabetizadores consideraram as atividades de formação continuada como uma fonte da construção de seus saberes.

“(...) e a partir daí, as formações que eu tinha antes no Estado e depois as que eu tive na prefeitura, eu achei muito melhor da prefeitura, todas , não sei, abriu mais minha cabeça, me deu mais visão” (P9)

“(...) Depois eu fui fazer alguns cursos, muitos anos depois que eu aprendi alfabetizar um pouco melhor com o Letra e Vida. Que abriu mais.” (P25)

“(...) Quando eu entrei na prefeitura, era contratada. A prefeitura oferecia formação pra gente: de artes, matemática, mas, oficinas, português; lá eu aprendi muita coisa e fui passando para os alunos conforme fui aprendendo lá.” (P29)

“(...) formações em HTPC, formação de cursos proporcionados pela rede municipal.” (P36)

“(...) sempre busquei participar de cursos.” (P38)

A Tabela 5 contém dados obtidos em entrevistas, sobre os saberes teóricos e/ou práticos vistos como necessários ao professor alfabetizador para o ingresso na carreira e o exercício da profissão docente.

Os saberes necessários ao professor alfabetizador	Saberes (T) teóricos (P) práticos	Professores	Número de citações
Desenvolvimento infantil (bio-psico-motor)	T	P1, P2, P3, P5, P10, P33, P34	6

Comportamento e (in) disciplina dos alunos	T/P	P2, P27, P28,	3
Metodologias e concepções de aprendizagem e de ensino na alfabetização	T/P	P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P13, P14, P15, P16, P17, P18, P19, P20, P21, P22, P23, P24, P25, P26, P28, P30, P31, P32, P33, P34, P35, P36, P38, P39	34
Ser reflexivo e investigativo (pesquisador)	T/P	P3, P4, P7, P8, P9, P10, P18, P29, P31, P33, P39	11
Abertura e disponibilidade para mudanças e atualizações	P	P4, P9, P10	3
Planejar e avaliar para intervir adequadamente	T/P	P8, P10, P11, P12, P14, P16, P19, P20, P23, P26, P27, P29, P30, P34, P37, P39	16
Utilizar os recursos tecnológicos - TICs	T/P	P12, P18, P33, P39	4
Trabalho cooperativo em equipe	P	P13,	1
Clareza dos objetivos e do currículo	T/P	P14, P16, P18, P37, P39	5
Autonomia e segurança	T/P	P23, P26, P29, P32, P33, P37, P39	7
Afetividade	P	P27, P39	2

Tabela 5 – Manifestações dos professores sobre os saberes necessários ao professor alfabetizador

Ao analisarmos a Tabela 5, verificamos que as manifestações dos alfabetizadores sobre os saberes teóricos e práticos necessários ao professor alfabetizador para o exercício da profissão indicam com trinta e quatro (maioria) citações os saberes relacionados a metodologias e concepções de aprendizagem e de ensino da alfabetização. Como exemplificam as seguintes manifestações:

“(...) ah, sim! Você tem que no mínimo saber esse conhecimento sobre alfabetização senão fica um pouco complicado, né?” (P3)

“(...) primeiro saber um pouquinho das fases da criança porque se não tiver esse conhecimento ele vai propor atividades, na prática ele vai colocar coisas que não se justificam depois, que a criança não está naquele nível, ele tem que ter conhecimento dos níveis, de Piaget mesmo. Cada fase que a criança passa, as características, e

conhecer vários autores, acho que cada um vai explicar um pouquinho, daí depois quando está dando aula, aí você vai relacionando isso.” (P6)

“(...) eu acho que é conhecer todas essas teorias, todas as linhas de pensamento, o que pode estar contribuindo, melhorando para conseguir fazer, organizar seu dia, pegar um pouquinho de cada coisa e estar realizando assim, um conjunto, vai pegando um pouquinho daqui, um pouquinho dali, uma base aqui outra ali, pra ir formulando o seu.” (P7)

“(...) as fases da escrita é importante conhecer; conhecer a importância no trabalho da leitura diária; saber intervir na hora certa, ajudando a criança a evoluir na alfabetização e também a parte oral, a oralidade. Alfabetização não é só escrever, tem a parte oral, da leitura, então a gente tem que ser modelo para as crianças de leitura, de propor situações.” (P16)

“(...) conhecer como trabalhar cd nível, as atividades que você propõe aos alunos para que os desenvolvam. Você tem que ter todo um jeito, conhecer o aluno, tem que ter a teoria, tem que ter conhecimento dos autores. (P19)

“(...) metodologia porque não adianta ele falar: “Quero trabalhar o construtivismo se ele não sabe como é, como faz.” (P22)

“(...) os níveis em que a criança passa até chegar no nível alfabético(...)Essas hipóteses são muito importante os professores saberem, para entender, para compreender a evolução do sistema de escrita até chegar na escrita alfabética.” (P25)

“(...) bom eu acho que o que a gente precisa ter mais é experiência na Prática de alfabetização. E a gente não pode se prender a um conteúdo só, uma metodologia só. Muitas escolas, às vezes, falam pra gente trabalhar com um método e eu acho que dependendo da realidade da sala de aula, você se prender a um método só, pra trabalhar, não dá certo, nem sempre dá certo, nem sempre dá um bom resultado.” (P30)

“(...) conhecer como é que acontece a alfabetização no organismo infantil, na cabecinha da criança, para conhecer as etapas que ela vai passar para ela conseguir considerar as hipóteses das delas, mesmo antes de saberem ler, para ela entender que tem um caminho a ser traçado e que este caminho está sendo seguido (...) tem que valorizar muito a leitura, porque a leitura é condição “sinequanon”, é o começo de tudo. Não tem como ser alfabetizada, se não tiver muita leitura, de vários gêneros.” (P33)

O fato de que o professor alfabetizador precisa ser reflexivo e investigador de sua prática pedagógica, foi manifestado apenas por onze docentes.

“(...) ele tem que ser um professor pesquisador, não pode ficar parado num assunto só. Ele tem estudar, pesquisar, viu que, surgiu um assunto, então vamos trabalhar o que está acontecendo na comunidade, na cidade. Tem que ser assunto que a criança acha interessante. Tanto para o adulto como para a criança, tem que refletir se está dando certo”. (P29)

“(...) tem que refletir e estudar para poder escolher uma que melhor, que ele queira trabalhar, que ele se enquadre melhor, porque também não adianta ele fazer algo que ele “acha” que vai dar certo. E, de repente, prejudicar uma sala de aula inteira. Ele tem que acreditar naquilo que está fazendo. Ele só acredita se ele estudar, se for atrás, se ele for buscar. (P33)

“(...) o professor precisa refletir sobre sua prática, analisar e mudar quando é preciso, tem que pesquisar as teorias para melhorar a pratica.” (P39)

Os saberes relacionados aos aspectos da avaliação e do planejamento foram manifestados por dezesseis alfabetizadores, como exemplificam as afirmações:

“(...) você tem que saber o que fazer, não adianta ir sem planejar o que vai dar, tem que saber avaliar e planejar.” (P8)

“(...) entender um pouco das fases de desenvolvimento, entender mesmo as propostas, trabalhar a partir do que ele já sabe mas seguindo uma proposta e sentir o que vai dar mais resultado pra aquela turma, tem que saber avaliar.” (P10)

“(...) saber como o aluno pensa em relação a leitura e à escrita, porque daí ele consegue fazer intervenções necessárias, trazer atividades que vai favorecer o aluno e acompanhar o aluno de perto; saber o que ele pensa e pra isso precisa respaldo para fazer a sondagem, as avaliações, quais instrumentos ele vai usar.” (P12)

“(...) tem que ter o contato, conhecer a criança, saber como ela é, saber de onde vai partir pra trabalhar.” (P26)

“(...) saber fazer uma avaliação para saber o que ela conhece, partindo daquilo que ela já conhece e aí planejar e começar a trabalhar para alfabetizar.” (P30)

5.1.5 PRÁTICA DOCENTE: PROPOSTA PEDAGÓGICA

Por unanimidade, todos os entrevistados afirmaram que não reproduzem as propostas sugeridas e/ou impostas pela SME na íntegra. Declararam que primeiro estudam a proposta, avaliam se ela é condizente com as necessidades dos alunos e depois vão aplicando e adaptando, colocando suas impressões, sua criatividade, seus conhecimentos.

As manifestações a seguir apresentadas exemplificam as perspectivas adotadas pelos professores em suas respostas.

“(...) primeiro vamos estudar, entender para depois aplicar. Depois disso vem as adaptações de acordo com as necessidades.”(P1)

“(..) eu procuro assim, colocar como um recurso a mais (..) Eu adapto ao meu trabalho, vou estudar aquele livro, vou ver as necessidades da criança (...) Vou lá buscar as partes que eles necessitam e eu estou trabalhando naquele momento” (P2)

“(...) eu faço conforme eu acredito que vai funcionar para minha classe, vou modificar porque não é a mesma turma e eu trabalho de maneira diferente, também. Eu não posso aceitar tudo que me é imposto, ou goela abaixo, eu vou trabalhar aquilo que eu realmente acredito que vá funcionar com meus alunos” (P3)

“(...) eu gosto também. Mas preciso estudar antes. Com o Ler e Escrever, eu também fiz, porque eu tinha uma série de Pic. Você tinha que estudar pra conhecer mesmo e também podia ir e voltar de acordo com a necessidade exatamente esse ir e voltar, não seguir exatamente o que está pronto, você vai adequando ali e encaixando” (P11)

“(....) esse material a gente teve bastante respaldo teórico e prático. A gente assistia aos vídeos e sabia como trabalhar em sala de aula. Mesmo fazendo o curso lá, eu tive que voltar aos livros, fazer outras ligações, com outras áreas, estudar, só aquilo não basta, eu estudava bastante e procurei ajuda com outras pessoas e parceiros (....) precisei fazer algumas adequações para atender às necessidades dos alunos. Não era toda atividade proposta que dava para aplicar na sala. Então, eu buscava, dependendo do nível da criança na leitura e na escrita nas séries anteriores.” (P12)

“(...) eu não gosto. Eu acho que o professor tem que ter liberdade de escolher e ver o que é bom para o aluno dele. Eu acho que por muito tempo foi imposto pra nós, coisas que a gente tava vendo que não dava certo. Você acabava fazendo outras coisas para alcançar o resultado. Eu acho que não tem que ser nada imposto. O professor deve ver e escolher o que é adequado para sala dele” (P13)

“(...) sinceramente? Eu avalio do meu jeito, como é interessante pra mim, eu vejo a minha experiência, aquilo que funciona e acho que as propostas acrescentam no meu trabalho mas, não levo a fundo, porque eu acho que não me arrisco com uma coisa nova e deixo minha experiência” (P14)

“(...) certa parte importante, porque você tem um padrão, todas as escolas têm o mesmo enfoque, eu acho válido. Tem professor que fala que engessa o trabalho pedagógico mas, acho que não. É questão de exploração, se você tem uma atividade pronta, uma sequência pronta, você pode se nortear por esse e enriquecer. Então eu acho válido, porque eu enriqueço sim. Penso, sigo, mas naquilo que eu posso, eu enriqueço conforme a necessidade da classe, o interesse da classe, porque tudo é enriquecimento. Chegam as coisas prontas, a gente tem que trabalhar em cima daquilo, sempre com a visão de ampliar” (P17)

“(...) primeira coisa, a gente procura reunir com o pessoal, as professoras do ano de escolaridade. Através de pesquisa, livros, internet, apostilas, com outras professoras, com a coordenadora também da um suporte muito grande pra gente, e aí a gente vai montando. A gente consegue montar. A proposta vem, a gente tem que adaptar” (P23)

As manifestações confirmam o que diz Micotti (2004, p. 27) em estudo sobre o aprendizado do ensino.

Os professores se apropriam das propostas pedagógicas sugeridas pelos sistemas, não as reproduzindo pura e simplesmente, mas adequando de acordo com suas interpretações e saberes.

5.2 ANÁLISE DE DOCUMENTOS

Nesta etapa de nosso trabalho, apresentaremos a análise do Registro de Formações oferecidas pela SME aos professores alfabetizadores no período de 2010 a 2013. Organizamos as informações mais relevantes Quadro 5 para melhor visualização e compreensão.

Formação continuada oferecida pela SME de 2010 a 2013	Promoção	Período	Participantes
Letra e Vida (PROFA)	SME/ MEC	2006 a 2012	530 alfabetizadores (aproximadamente 50% dos professores efetivos da Rede Municipal. Encontros semanais com duração de 180h.

Estudar pra valer	SME/ CENPEC	2005 a 2008	Para os Professores Coordenadores e os Professores das nove escolas municipais envolvidas no programa de formação, no formato de estudo de material didático próprio organizado com projetos e seqüências didáticas. Encontros quinzenais.
Ler e Escrever	SME/SEE	2010 a 2012	Oferecido a todos os Professores Coordenadores encontros quinzenais, durante o ano todo, para estudo do Guia de Referencia do Material Didático. Para grupos de professores por ano de escolaridade no formato de oficinas práticas de Produção de Textos I e II referente aos projetos e seqüências didáticas proposto no material didático em 10 encontros semanais. Para os professores das classes de PIC, durante o ano todo, quinzenal.
Pacto (PNAIC)	SME/ MEC	Início 2013, em andam ento	Para todos os Professores alfabetizadores, que lecionam em turmas de 1ºs, 2ºs e 3ºs anos de escolaridade da Rede Municipal. Encontros mensais.
Oficinas	SME	De 2010 a 2012	Oficinas práticas com sugestões de atividades por área de conhecimento, aos professores interessados, por ano de escolaridade, mediante a inscrição. Vagas ofertadas por curso: 40. (Encontro único)

Quadro 5 – Formações oferecidas pela SME aos alfabetizadores

O Registro das formações oferecidas pela SME aos alfabetizadores possibilitou-nos confrontar se os cursos e outros eventos oferecidos correspondem aos interesses e necessidades por eles apontados nas entrevistas, no que se refere a assunto, conteúdo, duração e oportunidade de acesso.

Ao analisarmos o Quadro 5 observamos que os cursos oferecidos foram os mesmos apontados pelos docentes entrevistados quando questionados sobre quais cursos frequentaram nos últimos anos que de alguma forma

contribuiu para a prática pedagógica de alfabetizador.

Considerando os relatos dos entrevistados os cursos, em geral, não foram oferecidos a todos os professores alfabetizadores, principalmente se considerarmos que eles só podem ser cursados por professores efetivos e nesta rede municipal têm professores contratados (contratos temporários de trabalho) devido ao grande número de professores afastados seja por licenças, seja por assumirem outras funções como: Diretor Substituto, Vice-Diretor, Professor Coordenador, Coordenadores e Formadores da SME, entre outros.

Praticamente todos os cursos oferecidos referem-se a estudos de Proposta Pedagógica e de material didático próprio.

Os mais citados pelos entrevistados como um curso de formação continuada que contribuiu para a prática de professor alfabetizador foram os denominados “Letra e Vida” e “Pacto”. Segundo os professores estes cursos trouxeram-lhes muita contribuição para o exercício da prática de alfabetizadores porque foram formatados de tal forma que lhes possibilitou estudar as teorias sobre concepção e metodologias da alfabetização, bem como praticar aplicando as atividades propostas e retomar a discussão com as professoras formadoras sempre que têm dúvidas ou sentem-se inseguros. Tem regularidade de encontros semanais que perduram durante todo o ano letivo.

Outros aspectos precisam ser considerados em relação a estas formações, entre eles o fato de que ocorrem no horário de trabalho ou no período oposto com remuneração. Além do que, como já relatamos, existe uma Resolução no município que indica a atribuição de salas de alfabetização, preferencialmente, para professores que frequentaram estes cursos.

Apesar dos relatos positivos dos professores entrevistados em relação a estes cursos eles sofrem muitas críticas, pois segundo Bauer (2011) as pesquisas mostram que a Formação do curso Letra e Vida têm contribuído para mudar o discurso dos educadores, sobretudo sobre as concepções de alfabetização, embora, não necessariamente a sua prática pedagógica. Segundo a autora não se tem visto nas escolas evidências da transposição desta mudança de discurso para a prática em sala de aula.

Quando questionados sobre o modelo de formação continuada ideal para o professor alfabetizador, os entrevistados neste estudo foram unânimes em assinalar uma proposta muito próxima da estrutura do curso “Letra e Vida”,

no que se refere a periodicidade, formação em serviço, estudo teórico, vivência na prática em sala de aula, reflexões e discussões com os pares e formadores sobre as dúvidas e dificuldades encontradas no processo. Porém, vão além deste formato quando sugerem que os cursos de formação continuada respeitem e tenham como ponto de partida o ciclo de vida profissional dos docentes, os saberes de cada um deles, não os considerando como homogêneos, como se todos tivessem os mesmos saberes e as mesmas dificuldades.

Conforme podemos observar no estudo “*A formação continuada de professores alfabetizadores*” de Rigolon (2008 p.9) referente ao que dizem os professores sobre a formação no curso Letra e Vida,

Ressalte-se que nas entrevistas, todas as professoras afirmaram ter gostado do curso e salientaram como aspecto positivo, o fato de ele ter ensejado a discussão sobre a alfabetização no interior da escola. Os depoimentos também apontaram contradições entre os procedimentos didáticos indicados no curso, para uso em sala de aula, e os efetivamente adotados com elas durante a formação. Por exemplo, mencionou-se explicitamente que no curso a importância do levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, mas isso não foi feito com as cursistas, ou seja, os formadores não procuraram saber quanto essas professoras já sabiam sobre alfabetização antes de iniciarem o processo formativo. Nessa perspectiva, era indiferente ter ou não feito qualquer curso antes, posto que todos os cursistas foram tratados como se fosse a primeira vez que tinham contato com essa concepção de alfabetização, sendo desconsiderados os anos de experiência como alfabetizadores e de sua formação inicial ou continuada. As entrevistas revelaram explicitamente que no curso não houve qualquer levantamento dos conhecimentos prévios, nem tampouco seus conhecimentos sobre a concepção em que se apoiava o Programa, e, assim, a despeito da heterogeneidade de saberes sobre alfabetização que havia em cada turma, todos receberam a mesma formação (RIGOLON, 2008 p.9).

Assim, a formação continuada precisa estar pautada na idéia de continuidade para o desenvolvimento profissional de cada professor. Nesse caso, corroboramos com Candau (1996, p. 141) quando afirma que,

Não se pode oferecer a mesma formação e dispensar o mesmo tratamento a professores que iniciam sua carreira e aos que já estão prestes a se aposentar, por exemplo, assim como tampouco se podem desconsiderar os diversos contextos em que atuam ou as diferentes etapas de trajetória profissional em que se encontram. (CANDAU, 1996, p. 141)

5.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS RESULTADOS APRESENTADOS

Considerando os objetivos deste estudo, bem como as questões que o norteou, teceremos considerações acerca dos resultados apresentados.

Diante do descrito até aqui, neste trabalho, fica-nos a questão: Quais dificuldades e fragilidades apresentadas pelos professores entrevistados que permanecem ao longo do tempo e perpassa seu desenvolvimento profissional docente, desde a formação inicial no Magistério (Ensino Médio), a formação no Ensino Superior e nos cursos de formação continuada? Dificuldades estas que eles atribuem como fragilidades da formação inicial e continuada e que mesmo depois de muitos anos de carreira continuam apontando como necessidade formativa enquanto saberes imprescindíveis à prática do professor alfabetizador, ou seja, que ainda não aprenderam e querem aprender.

Neste eixo de raciocínio, abrangemos a construção dos saberes ao longo do desenvolvimento profissional dos docentes, desde a formação inicial no Ensino Médio, levando em conta o Ensino Superior, a Especialização, e a formação continuada. Juntamos a isto a experiência e a vivência de anos em sala de aula. Assim, acreditamos ser possível apontar as dificuldades e fragilidades que ainda permeiam a questão.

Neste contexto, os professores alfabetizadores, entrevistados neste estudo, são unânimes em afirmar que existe uma distancia e diferença entre a teoria ensinada nos cursos de formação docente e a prática pedagógica do alfabetizador. Apesar de elogiarem as aulas expositivas, de caráter teórico, que tiveram nas formações, afirmam que esta “teoria” não lhes deu o embasamento teórico necessário para fundamentar e apoiar sua prática pedagógica, como se a teoria não fizesse sentido na hora de aplicar.

Esta discussão e reflexão acerca da dicotomia entre a teoria e a prática confirmam o que está evidenciado nos estudos de Micotti (1998, 2004, 2012), Tardif e Lessard (1998), Schon (1983), Gatti e Nunes (2009) e outros, como já apontado neste estudo.

Confirmam que existem fragilidades na formação docente em relação aos saberes necessários à prática do alfabetizador. Indicam a necessidade de

uma formação continuada que atenda às necessidades dos professores em suas dificuldades.

Este tema tem sido exaustivamente estudado no intuito de se vencer esta dicotomia. Mas, se considerarmos que teoria e prática são distintas, que a teoria é uma questão de concepção, de conceitos que se produzem a partir de uma investigação, uma pesquisa, com linguagem própria e que a prática é uma esfera da experiência que é regulada pela moralidade, compreenderemos que não se trata de transplantar uma teoria para uma prática e sim de vivenciar a prática refletindo-a e na a partir de uma investigação, de uma pesquisa. Ou seja, trata-se de se utilizar da fundamentação e do quadro teórico existente e disponível para refletir, repensar e melhorar a prática docente, cujo objetivo maior é a melhoria da qualidade nos processos de ensino e nos processos de aprendizagem da alfabetização.

Considerando que o desenvolvimento profissional docente acontece progressivamente, ao longo da vida, e as relações que se estabelecem entre as necessidades formativas e a prática dos alfabetizadores, vários estudos indicam a prática reflexiva como alternativa para atender esta demanda e contribuir com o processo de construção dos saberes profissionais. Neste sentido, o que se precisa é que o professor seja crítico, reflexivo e investigativo, em relação a sua prática pedagógica. Dado relevante a ser discutido, que nos preocupa, é o fato de que dos trinta e nove professores, participantes deste estudo, apenas onze deles sugerem a prática reflexiva como instrumento de construção dos saberes necessários ao exercício da profissão.

Estes dados corroboram os estudos de Zeichner (1993), Schon (1990, 2000), Conteras (2002), Nóvoa (1992), Shulman (1992) e outros, que assinalam aspectos da identidade do professor reflexivo, entre estes aspectos, destacam o professor como sujeito ativo e responsável pela diretriz de seu trabalho.

Os principais relatos dos professores entrevistados, que fazem referência a quais saberes teóricos não conseguem *transpor* para a prática de alfabetizadores, estão relacionados, principalmente, às concepções e metodologias de alfabetização. Mais precisamente de como aplicá-los. E, ainda, mais detalhadamente, falam a respeito de como trabalhar com uma

classe heterogênea em relação aos conhecimentos sobre a leitura e a escrita, fazendo referencia aos estudos de Emilia Ferreiro sobre a Psicogênese da Escrita, e/ou, também, ao Construtivismo.

Assim, a maior dificuldade por eles indicada é em relação à justaposição das teorias sobre aprendizagem e sobre ensino (metodologias e concepções) de alfabetização (leitura e escrita) e sua aplicação na prática pedagógica.

Os dados confirmam o que aponta os estudos de Micotti (2004, 2012) em relação às manifestações dos alfabetizadores sobre a prática de alfabetização. De acordo com a autora, os alfabetizadores declaram que a formação inicial é importante, mas, não é o suficiente para prepará-los para a prática pedagógica. Afirmam ainda, que aprenderam a alfabetizar alfabetizando, construindo seus saberes na experiência, nas relações entre os pares mais experientes e/ou bem sucedidos e na formação continuada.

O estudo de Rigolon (2008, p. 9-10) apontou que os alfabetizadores mesmo depois de cursar a formação continuada “Letra e Vida” continuavam a apresentar dificuldades em relação aos processos de alfabetizar, segundo a autora, as professoras, após aprenderem sobre as hipóteses de escritas das crianças, com base em Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, conseguiam identificar o que pensam os alunos sobre como se escreve. Mas, que mesmo assim, não sabiam como fazer intervenções que os ajudassem a avançar, principalmente os alunos com mais dificuldade. Ou seja, não sabiam como agir a partir dele para melhorar sua prática pedagógica.

Os dados deste estudo contradizem os apresentados por Rigolon (2008). Os alfabetizadores entrevistados assinalam que as formações “Letra e Vida” e o “Pacto” contribuíram para a aquisição dos saberes relacionados à prática do alfabetizador, principalmente em relação à compreensão das concepções e metodologias da alfabetização. Destaque para o fato de que neste estudo estamos trabalhando com o discurso dos professores, uma análise mais fidedigna deste aspecto só seria possível se estivessemos observando estas práticas.

Alguns alfabetizadores entrevistados destacaram que o fato de terem na Formação inicial professores com experiência docente na educação básica foi positivo na construção e compreensão de saberes relacionados à prática

docente, o que nos parece é que o professor com esta experiência consegue significar a teoria ensinada a partir de exemplos práticos reais. Micotti (1998) alerta que é preciso considerar que isto pode oferecer “perigo” se pensarmos a prática apenas como reprodução de práticas alheias (colegas, professores), lembra a necessidade de o professor ser protagonista de suas práticas, e de acordo com Nóvoa (1992) refleti-las no cotidiano.

Neste sentido, Shulman (1996) sugere a formação inicial e continuada a partir do estudo de casos escritos com as características da própria prática do professor em contextos coletivos que oportunizem discussões, trocas e reflexões. Considerando que ao escrever o caso o professor mobiliza reflexões individuais sobre sua prática pedagógica. Assim, colecionando e organizando uma multiplicidade de casos de assuntos específicos de disciplinas curriculares, com análises e comentários, podemos oferecer rica contribuição para o pensamento tanto dos professores iniciantes quanto dos experientes.

Ainda no aspecto da compreensão da teoria ensinada em relação à prática docente, os professores entrevistados que cursaram a Formação Inicial pelo PEC, também manifestaram que a teoria ensinada fez sentido na hora de atuar na prática, destaque ao fato de que esta formação ocorreu concomitante com o exercício da profissão, o que nos remete novamente ao fato de que a teoria ganha significado quando refletida a partir da prática docente.

Os professores entrevistados assinalaram o fato de os Estágios não contribuíram efetivamente para a construção dos saberes necessários à prática pedagógica do alfabetizador, por serem apenas de observação e não cumpre seu papel que segundo a LDB é o de associar as teorias e as práticas por meio de capacitação em serviço. Esse modelo de estágio relatado pelos alfabetizadores contrapõe o que defendem (Souza Neto, et al, 2012).

Em relação às dificuldades apresentadas pelos professores em selecionar conteúdos a serem ensinados, os recursos e materiais adequados, bem como aspectos de como e o que planejar e avaliar, nós consideramos estes aspectos como saberes estritamente ligados ao campo da Didática e assim para compreendermos melhor nos apoiamos nos estudos de (Marin, 2011) quando assinala a importância da disciplina de didática, seus conteúdos e metodologia, na formação de professores.

Alguns professores relataram que encontraram dificuldades por não estarem preparados quando assumiram logo no início da carreira, salas multisseriadas, ou turmas com problemas de indisciplina, ou turmas com muitos alunos com dificuldades de aprendizagem ou deficientes. As dificuldades encontradas pelos professores iniciantes são apontadas em estudos de Papi e Martins (2010), Sampaio e Marin (2004) e Micotti (2004).

Os saberes teóricos e práticos necessários para o exercício da profissão docente do alfabetizador elencados pelos entrevistados neste estudo estão essencialmente ligados as dificuldades por eles apresentada. Correspondem aos saberes profissionais descritos por Tardif (2006).

Em relação às fontes de aquisição dos saberes essenciais á pratica pedagógica do alfabetizador, construídos ao longo do desenvolvimento pessoal e do desenvolvimento profissional dos docentes entrevistados, eles assinalaram, principalmente, o apoio das colegas de trabalho mais experientes e a referência de suas experiências enquanto alunos como modelo de reprodução.

As manifestações dos alfabetizadores participantes deste estudo confirmam as assinaladas nas pesquisas de Tardif (2006) quando nos aponta a origem social dos saberes dos professores. Bem como, em Micotti (2004, p.19) quando afirma:

o desenvolvimento dos saberes da experiência mediante as vivências individuais e coletivas que possibilitam o “saber fazer”... Evidenciam o aprendizado na própria prática, mediante a interação com a prática de outras professoras.

Corroboramos os argumentos de tais autores, pois, nesta pesquisa a maioria dos alfabetizadores entrevistados relatou de alguma forma a importância de um professor mais experiente, incluindo o Coordenador Pedagógico e o Diretor de escola, como modelo ou referência de seu aprendizado, do saber-fazer.

Em relação ao fato de que por unanimidade os alfabetizadores indicaram que construíram os saberes profissionais na prática, no dia a dia da e na escola, Tardif (2006) aponta que os professores agregam mais valor aos

saberes da experiência por poderem controlar sua produção, circulação e legitimação, em detrimento dos demais saberes com os quais mantém uma relação de exterioridade justamente por não poderem controlá-los.

Para suprir suas necessidades formativas em relação aos saberes da prática do alfabetizador, os professores participantes deste estudo apresentam, entre outros aspectos, como modelo ideal de formação continuada a que considere seu ciclo de vida profissional, os saberes e a experiência que possui e que proporcione a reflexão da própria prática, de forma contínua e permanente ao longo de sua vida. Conforme indicam Nóvoa (1992), Imbérnon (2009), Mizukami, et al (2002).

Em relação às propostas pedagógicas impostas e/ou sugeridas os professores alfabetizadores assinalaram que não as reproduzem integralmente. Declararam que primeiro estudam a proposta, avaliam se ela é condizente com as necessidades dos alunos e depois vão aplicando e adaptando, colocando suas impressões, sua criatividade, seus conhecimentos. O que confirma os dados apresentados em pesquisa de Micotti (2004, 2012) sobre prática pedagógica de professores alfabetizadores.

Assim, estes dados indicam e confirmam o conceito de Desenvolvimento Profissional Docente assinalado por Nóvoa (1992) quando demonstram que os professores alfabetizadores, participantes deste estudo, relatam que estão construindo seus saberes ao longo da vida, estudando, alfabetizando, refletindo e analisando a própria prática, participando de atividades de formação continuada. E, acima de tudo sendo protagonistas da própria prática em relação às propostas pedagógicas impostas e/ou sugeridas pelo sistema educativo do município, na medida em que não as reproduzem pura e simplesmente.

6. PARA NÃO CONCLUIR

Os dados permitem afirmar que os professores alfabetizadores têm conhecimento do fato de que as modalidades de formação dos níveis médio ou superior são insuficientes para o exercício do magistério principalmente no que se refere ao ensino dos saberes teóricos e práticos relacionados aos processos de ensino (concepções e metodologias) e de aprendizagem da alfabetização. Apesar disto, reconhecerem a importância da formação inicial oferecidas pelas referidas modalidades.

Esta fragilidade da formação inicial gera a necessidade de suprir as dificuldades encontradas pelos professores na prática de alfabetizador, pelo apoio e modelo de seus pares, nas relações que acontecem na escola e por meio de Cursos de formação continuada.

Sugerem que estes cursos de formação continuada ocorram de forma contínua e permanente, no horário de trabalho. Indicam a problematização e a reflexão da própria prática como instrumentos eficazes no processo de aprendizagem do ensino.

Destacam a importância de se reconhecer, respeitar e valorizar a identidade, o *habitus*, os saberes de cada professor, bem como basear-se nos projetos de cada escola, nas atividades de formação, assim contribuindo para o desenvolvimento profissional dos docentes.

Os dados apresentados assinalam que é preciso repensar as políticas públicas de formação inicial e de formação continuada de professores. Isto implica em abandonar as formas tradicionais de formação, centradas em cursos, palestras, em geral oferecidas por especialistas acadêmicos, para voltá-las a modalidades em que os professores tenham participação ativa e que sejam instigados a se desenvolver pessoal e profissionalmente pelo estudo, pela reflexão constante sobre a prática ou pelo enriquecimento cultural.

Assim, os dados indicam a necessidade de repensarmos os processos de desenvolvimento profissional docente dos alfabetizadores, em especial no

que diz respeito a vencer a dicotomia entre a teoria e prática na formação inicial e continuada.

Assinalam a necessidade de o professor ter uma prática reflexiva, investigativa, e também responsabilizar-se pela sua formação e profissionalização.

A melhoria da formação é um fator importante no desenvolvimento profissional docente, mas não é o único. Não se pode aceitar a explicação simplista de que basta melhorar a formação docente para que se consiga melhorar a qualidade da educação. De acordo com estudos, fatores como salário, carreira, estruturas de poder e de decisão, assim como clima de trabalho na escola são igualmente importantes.

Podemos afirmar que, neste contexto, as políticas públicas de formação de professores já começaram a mudar, mas ainda estão longe do ideal apontado pelos docentes alfabetizadores. Existem ações pontuais de formação continuada, que evoluíram no sentido de encaixá-las num contexto mais amplo de desenvolvimento profissional e de desenvolvimento organizacional. Encaram os professores a título individual, mas foram aprimorados quando os consideram como parte integrante de redes de cooperação e de colaboração profissional. Estão evoluindo de uma formação segmentada, da racionalidade técnica (disciplinar) para uma reflexão na prática e sobre a prática. Modificaram a perspectiva de um único modelo de formação docente para programas diversificados e alternativos de formação contínua. Alteraram as práticas de pesquisa sobre os professores para uma pesquisa com os professores e até para uma pesquisa pelos professores.

Assim, estão evoluindo no aspecto de uma profissão que desenvolve os seus próprios princípios e saberes, renovando permanente em busca de uma profissão reflexiva e científica, valorizada e legitimada pela sociedade.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. **Tabus acerca do magistério**, In: ADORNO, T.W. **Educação e Emancipação**, São Paulo: Paz e Terra, 1995a.

ALARCÃO, Isabel. **Formação continuada como instrumento de profissionalizaçãodocente**. In: Veiga, Ilma Passos A. (Org.). **Caminhos da Profissionalização do magistério**. 2a Edição. Campinas: Papirus Editora, 2001. pp. 99-122.

ALVES-MAZZOTTI, A.J., GEWANDSZNADJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

AMADO, J.; FERREIRA, M. de M. **Usos e abusos da história oral**. 5a. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

ANDRÉ, Marli et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação e Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 301-309, dez. 1999.

_____. **Formação de professores: a constituição de um campo de estudos Educação**, vol. 33, núm. 3, septiembre-diciembre, 2010, pp. 174-181 Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Brasil.

_____. **A pesquisa sobre formação de professores: contribuições à delimitação do campo**. In: DALBEN, Ângela I.L.F. et al. **Didática: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.p. 273-283.

_____. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: abr. 2013.

ARNOSTI, Vanessa B. **Ciclo alfabetização: as propostas e as práticas pedagógicas**. Dissertação (Mestrado em Educação).Orientadora: Maria Cecília de Oliveira Micotti. Rio Claro: UNESP-SP, 2013.

BARAQUIN, Noela, LAFFITTE, Jacqueline. **Dicionário de Filósofos**. Lisboa: Edições 70, 2007.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Edições70, 1979.

BAUER, A. **Avaliação de impacto de formação docente em serviço: o programa Letra e Vida**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. USP. Orientadora: Sandra Zákia L. Sousa. 2011

BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude, **A reprodução; elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves. 1970

_____, (1983) **Sociologia**. (organizado por Renato Ortiz). São Paulo: Ática.

_____. Capítulo III: A gênese do conceito de *habitus* e de *campo*. In.: **O poder simbólico**. Rio de Janeiro/RJ: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDONCLE, R. **Savoir professionnel et formation des enseignants. Une typologie sociologique. Spirale. Revue de Recherches en Education**, n.13, p.77-96, 1994.

BRASIL, Presidência da República. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23 dez.1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 1997.

_____. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a formação de professores**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1999.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 9/2001 de 08 de maio de 2001. Dispõe sobre as Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 abr. 2002.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2002 de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 09 abr. 2002a.

_____. **Resolução de 1 de maio de 2006**: Diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia.

_____. **O Plano Nacional da Educação: Razões Princípios e Programas**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 10 de maio de 2013.

_____. **Plano Nacional da Educação. Lei no 13.005**, de 25 de junho de 2014. **Diário Oficial da União**, 26/06/14. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 01 de julho de 2014..

_____. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa: livreto**. Ministério da educação, Secretaria da Educação

Básica. Brasília: MEC, SEB, 2012. Disponível em www.mec.gov.br. Acesso em 20 de março de 2013.

CANDAU, Vera M. F. **Formação continuada de professores: tendências atuais**. In: MIZUKAMI, M. da Graça N. e REALI, A. M. R. **Formação de Professores: Tendências Atuais**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 1996.

CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. **Leitura e Produção de Textos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental** - Módulo Introdutório. São Paulo: 2005

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores: os valores da profissionalização e a Profissionalidade docente**. São Paulo: Cortez, 2002

DEWEY, J. **Como Pensamos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto: Porto Editora, 1997.

_____, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. SP. Martins Fontes, 2005.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa Participante**. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989. 93 p.

FERRI, Thais Helena Jordão Bartiromo. **O trabalho e os desafios do professor coordenador na rede municipal de Rio Claro**. Dissertação (Mestrado em Educação). Orientador: Samuel de Souza Neto. Rio Claro: UNESP-SP, 2013

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault **revolucionou a pesquisa em educação?** PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 21, n. 02, p. 371-389, jul./dez. 2003.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

_____. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **História da sexualidade: a vontade de saber**. (trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque). 12. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

_____. **Two Lectures**. In: GORDON, Colin (Ed.). **Power/Knowledge: selected interviews and other writings (1972-1977)**. London: Longman, 1980. p. 78-108.

_____. **Os Intelectuais e o poder**. In: MACHADO, R. (Org.) **Microfísica do poder**. Graal, Rio de Janeiro. 1982 (debate publicado em 1972)

_____. **L'ordre du discours**. Paris: Gallimard, 1971.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar**. 13ª Ed. São Paulo: Ed. Olho d'água. 2003.

GARRIDO, Elsa. **Pesquisa Universidade-Escola e Desenvolvimento Profissional do Professor**. Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, para obtenção do Título de Livre-Docência, 2000

GATTI, B.; NUNES, M. (coord.) **Formação de Professores para o Ensino Fundamental: Estudo de Currículos das Licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009.

GAUTHIER, C et al. **Por uma teoria da pedagogia**. Ijuí :Unijuí, 1998.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente profissional**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Formação continuada de professores**, Porto Alegre: Artmed, 2010.

HUBERMAN, M.; **O ciclo de vida profissional de professores**. In: Nóvoa, A. (org) **Vida de professores**. Porto Editora. 2000.

JOLIBERT, Josette. coord. **Formando crianças produtoras de texto**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

LESSARD, C.; TARDIF, M. (1998). **La nature et la place d'une formation professionnelle selon les conceptions de l'université. Symposium international sur la formation professionnelle**. RéseauÉducation et Formation(REF). Toulouse, 26 out.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 8ª ed. São Paulo: EPU, 2004.

MANCEBO, Deise. **Agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 466-482, maio/ago. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. **Desenvolvimento Profissional: passado e futuro**. Sísifo – Revista das ciências da educação, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados*. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MARIN, A. J. Didática geral. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de Formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 16-32, v. 9.

MICOTTI, M.C.de O. **O professor e as propostas de mudanças didáticas**. In: SERBINO, R.V. et al. **Formação de Professores**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

_____. **Alfabetização: propostas pedagógicas, teorias e práticas**. In: _____. M.C.de O. (Org.) **Alfabetização: intenções/ações**. Rio Claro: Instituto de Biociências de Rio Claro, UNESP, pp. 11-50, 1997.

_____. O ensino e as propostas pedagógicas. **Pesquisa em Educação Matemática: Concepções & Perspectivas**. BICUDO, Maria Aparecida V. (org.). São Paulo: Editora UNESP, 1999, p. 153 -167

_____. **Alfabetização: O aprendizado do ensino**. In: **Alfabetização: os caminhos da prática e a formação de professores**. Rio Claro: Instituto de Biociências, UNESP, 2004.

_____, M.C.de O. (Org.) **Leitura e Escrita: como aprender com êxito por meio da pedagogia por projetos**. São Paulo: Contexto, 2009.

_____, M.C.de O. **Alfabetização: propostas e práticas pedagógicas**. São Paulo: Contexto, 2012.

MIZUKAMI, M. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. 1ª reimpressão, São Carlos, SP: EdUFSCar, 2002.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992a

NÓVOA, A. **Le Temps des Professeurs**. Vols. 1 e 2. Lisboa: INIC. 1987

_____. **Vidas de professores**. Porto: Porto editora, 1992b

_____. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto editora, 1995.

_____. **O passado e o presente dos Professores**. In Nóvoa, Antonio (Org.). Porto: Porto, 1999. p.13-21.

_____. **Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas**. Educação e Pesquisa, 1999. v. 25, n.1.

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

ORTIZ, R. (org.), (1983). **Pierre Bourdieu.** São Paulo: Ática. (Coleção Grandes Cientistas Sociais)

PAPI, S.O.G. & MARTINS, P.L.O. **As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações.** *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v.26, n.03. p.39-56. dez. 2010

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação.** Lisboa: Dom Quixote, 2002.

PERRENOUD, P. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, S. G. **Formação de Professores: identidade e saberes da docência.** In: _____. (org.) *Saberes Pedagógicos e atividade docente.* São Paulo: Cortez. 1999.

PIMENTA, S. G. e LIMA, M. L. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2010.

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑES, Isauro Béltran; GAUTHIER Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios.** Porto Alegre: Sulina. 2003.

RIGOLON, W. **A formação continuada de professores alfabetizadores.** Artigo produzido baseado na Dissertação de Mestrado defendida em junho de 2007, no programa de Educação – Psicologia da Educação da PUC-SP. 2008

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira & Marin, Alda Junqueira. **Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares.** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1203-1225, Set./Dez. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

SCHÖN, D.A. **The reflective practitioner: how professional think in action.** Nova York: Jossey-Bass. 1983.

_____. **Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions.** 1ed. San Francisco: Jossey-Bass, 1987

_____. **Educating the reflective practitioner.** San Francisco: Jossey-Bass, 1990

_____. **Formar professores como profissionais reflexivos.** In: Nóvoa, António, **Os Professores e sua Formação.** Portugal (Lisboa): Publicações Dom Quixote, 1995 (2.a edição)

_____. **Educando o professor reflexivo**. São Paulo: Artmed, 2000.

SHULMAN, L. **Renewing the Pedagogy of Teacher Education: The Impact of Subject Specific Conceptions of Teaching**. Paper apresentado no Simpósio sobre Didáticas Específicas en La Formación de Profesores, Santiago de Compostela, 1992.

_____. L. S. **Just in case: reflections on learning from experience**. In COLBERT, J.; TRIMBLE, K.; DESBERG, P. (Eds.). **The case for education. Contemporary approaches for using case methods**. Needham Height: Allyn Bacon, 1996, p. 197-217.

_____. L. S. **Professing the liberal arts**. In: ORILL (Ed.). **Education and democracy: Reimagining liberal learning in America**. New York: The College Entrance Examination Board, 1997. In: SHULMAN, L.S. **Teaching as community property. Essays on higher education**. San Francisco: Jossey-Bass, 2004, p. 12-31

SOUZA NETO, S. et al, **Aderência de professoras e alunos a escola: a constituição da profissionalidade docente e do ofício de aluno**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012a

SOUZA NETO, S.; BENITES, L. C.; IACHITE, R.T.; BORGES, C. Le stage comme lieu de construction de l'identité enseignante: le cas de l'UNESP de Rio Claro. In : CARLIER, G.; BORGES, C.; CLERX, M; DELENS, C. **Identité professionnelle en éducation physique: parcours des stagiaires et enseignants novices**. Louvain-la-Nouvelle : Press Universitaires Louvain, 2012b, p. 81-98.

SOUZA NETO, S.; BENITES, L. C.; IACHITE, R.T.; BORGES, C. **O estágio supervisionado como prática profissional, área de conhecimento e locus de construção da identidade do professor de Educação Física**. In: Juarez Vieira do Nascimento, Gelcimar Oliveira Farias, (org.). **Construção da identidade profissional em educação física: da formação à intervenção**. Coleção Temas em Movimento. UDESC. V.2. Florianópolis. 2012c. p. 113-140.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. **Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente**. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, 1991

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

Tardif, M. & Gauthier, C. **Pour ou contre un ordre professionnel des enseignants et des enseignantes au Québec**. Québec: Les Presses de l'Université Laval. 1999

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

TOURTIER - BONAZZI, C. de. **Capítulo 19: Arquivos: propostas metodológicas**. IN: AMADO, J.; FERREIRA, M. de M. **Usos e abusos da história oral**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **Caminhos da Profissionalização do magistério**. 2ª edição. Campinas: Papirus Editora, 2001. 176 p.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. (Coleção Pensadores da Educação)

ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa, EDUCA. 1993.

_____. **Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos**. Revista Brasileira e Educação, Campinas, 9, p. 76-87, set/out/nov/dez., 1998

_____. **Uma agenda de pesquisa para a formação docente**. **Formação Docente** – Revista brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente, v. 1, n. 1, p. 13-40, ago./dez. 2009. Disponível em: formação.docente.autentica.editora.com.br. Acesso em: 28 abr. 2012.

APÊNDICES

1. Roteiro básico de entrevista (Apêndice A)
2. Termo de consentimento livre e esclarecido (CEP- Comitê de Ética e Pesquisa) (Apêndice B)

Apêndice A

<u>Quadro de Identificação</u>	NºP ____
Nome: ____ Idade: ____	
Tempo de exercício no magistério: ____	
Tempo como professora alfabetizadora: ____	
Tempo nesta escola: ____ Efetiva () ou Contratada ()	
Turma/série-ano que leciona atualmente: ____	
Graduação em: ____ Data de conclusão: ____	
Instituição: ____	
Pós-graduação em: ____ Data de conclusão: ____	
Instituição: ____	
Magistério: ____ Data de conclusão: ____	

Roteiro básico de questões para entrevista

- Professora, como você descreve sua experiência ao iniciar/ingressar na carreira docente lecionando para o 1º ano do Ensino Fundamental, sendo professora alfabetizadora? (Observar quais aspectos negativos e positivos de sua experiência do início do exercício do magistério apontam nesta descrição)
- Qual a relação que estabelece entre estes aspectos (positivos e negativos) descritos e a sua Formação Inicial? (aponte se a formação inicial preparou você para a prática docente)

- Considerando a relação entre a Formação Inicial e sua experiência prática, quais seriam as necessidades de Formação Continuada que você apontaria?
- Quais são os estudos teóricos e práticos que você apontaria como necessários para a formação do professor alfabetizador? (Quais saberes)
- Considerando as propostas de formação continuada da Secretaria Municipal da Educação dos últimos cinco anos, quais tiveram impacto positivo na sua prática pedagógica de professora alfabetizadora? Justifique.
- Qual modelo – formato de formação continuada acha significativo para a melhoria na prática do professor alfabetizador?
- Como você executa as propostas pedagógicas indicadas (e/ou impostas) pela SME?

Apêndice B**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - (TCLE)**

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12)

Eu, Alessandra Daniele Pascotto, RG nº 23.661.997-4, discente do curso de Pós Graduação em Educação no Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” (UNESP – campus de Rio Claro/SP) e pesquisadora responsável pelo projeto de pesquisa intitulado “Profissionalização docente: das fragilidades da formação inicial as necessidades de formação continuada”, sob a supervisão da Prof.^a Dr.^a Maria Cecília de Oliveira Micotti, docente da mesma instituição, venho convidá-lo (a) a participar dessa pesquisa que tem a intenção de apontar se há fragilidades na formação inicial docente de professores alfabetizadores quando ingressam na carreira docente, bem como se as formações continuadas oferecidas pela Secretaria Municipal da Educação têm contribuído significativamente na construção dos saberes e na prática docente de professores alfabetizadores, do primeiro ano do Ensino Fundamental, da rede municipal de ensino, na voz dos professores. Pretende-se fornecer subsídios qualitativos e quantitativos que possam ser incorporados à formulação e à avaliação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos docentes do município.

Sua participação nessa pesquisa será a de conceder-me uma entrevista, que será filmada, tendo a finalidade de obter informações que possibilitem aprofundar os dados e argumentos necessários para dialogar com os estudos levantados nos referenciais teóricos, bem como identificar novas questões subjacentes à Profissionalização Docente. Esclareço que a entrevista será transcrita integralmente, garantindo seu total acesso às informações fornecidas, que serão utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa, bem como aos resultados da mesma, onde nenhuma informação será utilizada sem o seu consentimento.

Esclareço ainda, que a entrevista será realizada individualmente e no local e data combinado com o objetivo de manter sua privacidade e de proporcionar-lhe condições mais confortáveis para o depoimento. Além disso, você poderá se recusar a responder questões que considerar inadequadas, omitir informações que considerar sigilosas ou até interromper sua participação nessa pesquisa sem que isso lhe traga qualquer prejuízo. Na análise e divulgação dos dados, a manutenção do anonimato será garantida mediante substituição de seu nome por pseudônimo ou outra forma de identificação, preservando sua privacidade, bem como a confidencialidade de seus dados pessoais e o sigilo de sua identidade. Serão tomados todos os cuidados para que suas opiniões sejam respeitadas durante a entrevista e na análise e interpretação dos dados, mantendo fieis as declarações fornecidas na entrevista.

Dada à natureza dessa pesquisa os riscos a que estão submetidos os sujeitos participantes são mínimos. Os eventuais riscos poderão ocorrer durante a realização da entrevista quando eventualmente poderá ocorrer desconforto e/ou constrangimento. Para minimizar esses riscos as entrevistas serão realizadas em um clima amistoso e de respeito aos participantes, garantindo sua privacidade, respeitando suas opiniões e mantendo-se fiel às suas declarações no tratamento dos dados, em total respeito a sua dignidade como pessoa e como profissional. Você poderá solicitar a qualquer momento esclarecimentos sobre a pesquisa por meio dos telefones cujos números estão apresentados ao final desse Termo, ou ainda, no Comitê de Ética do IB por meio do telefone (19)3526-4105.

Cabe informar que não será cobrado nenhum valor monetário por sua participação bem como também você não será remunerado pela sua participação nesta pesquisa.

Se você estiver suficientemente esclarecido sobre essa pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o (a) a assinar esse Termo elaborado em duas vias sendo que uma ficará com o pesquisador e outra com você

Local e data: Limeira ____ de novembro de 2013.

Alessandra Daniele Pascotto
Pesquisadora Responsável

Assinatura do sujeito da pesquisa

Dados sobre a Pesquisa:

Título do Projeto: “Profissionalização docente: das fragilidades da formação inicial as necessidades de formação continuada”.

Pesquisadora Responsável: Alessandra Daniele Pascotto

Cargo/função: Professora

Instituição: Secretaria Municipal de Educação de Limeira/SP

Endereço Resid: Rua Loth Sebastião Pelegrini, 183 Jd. Palmeiras – Limeira/SP.

Dados para Contato: fone (19) 981553003 e-mail: lepascotto@ig.com.br.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Maria Cecília de Oliveira Micotti

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” IB –
Departamento de Educação - Campus de Rio Claro/SP.

Endereço: Avenida 24 A, nº 1515, Bela Vista.

Dados para Contato: fone (19) 3526-4100 e-mail: mcom@rc.unep.br

Dados sobre o sujeito da Pesquisa:

Nome: _____

Documento de Identidade: _____,

Sexo: _____ Data de nascimento: ____/____/____

Endereço: _____ Bairro _____

Cidade: _____ Estado _____ CEP _____

Telefone: (____) _____

ANEXOS

1. Parecer sobre o projeto de pesquisa
2. Parecer do comitê de ética
3. Autorização da SME para pesquisa nas Unidades Escolares com os docentes

Anexo 1. Parecer sobre o projeto de pesquisa

Interessado: ALESSANDRA DANIELI PASCOTTO

Assunto: Plano de Estudos para o Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação

PARECER

A aluna Alessandra Danieli Pascotto apresenta Plano de Estudos para a realização da dissertação de Mestrado, a ser desenvolvida sob a orientação da Professora Doutora Maria Cecília de Oliveira Micotti, na linha de Pesquisa Formação de Professores e Trabalho Docente, do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Biociências de Rio Claro/UNESP.

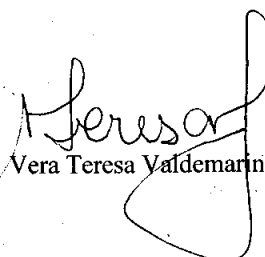
Com base na análise do material apresentado, pode-se avaliar que a proposta de integralização dos créditos em disciplinas e em atividades complementares é adequada ao tempo pré-estabelecido para a obtenção do título, uma vez que a conclusão delas está prevista para o ano de 2012, mesmo ano de ingresso no Programa.

O tema a ser investigado é pertinente à linha de pesquisa, pois incide sobre questões que entrelaçam os saberes presentes na formação inicial e aqueles requeridos no início do exercício profissional na docência.

Embora o projeto de pesquisa ainda não contemple seções específicas dedicadas à justificativa e à fundamentação teórica, pode-se acompanhar o percurso seguido no estudo e os autores que, provavelmente, contribuirão para a elaboração de interpretações dos dados coletados (etapa descrita no projeto).

Embora no cronograma apresentado, o levantamento bibliográfico (revisão da literatura) conste como atividade prevista para o primeiro semestre do corrente ano, e provavelmente já realizada, considero ser pertinente estabelecer diálogo também com a produção proveniente de congressos e eventos científicos da área, a fim de cotejar dados provenientes de pesquisas com temática semelhante. Tal procedimento poderia contribuir para maior abrangência ou generalizações das conclusões obtidas com a delimitação proposta no presente projeto.

Araraquara, 30 de outubro de 2012


Vera Teresa Valdemarin

Anexo 2. Parecer do comitê de ética



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Rio Claro



DECISÃO CEP Nº 099/2013

Instituição: UNESP – IB – CRC	Departamento: Educação
Protocolo nº: 2616	Data de Registro CEP: 08.04.13
Projeto de Pesquisa: "Profissionalização docente: das fragilidades da formação inicial às necessidades de formação continuada na voz dos professores"	

Pesquisa Individual	Pesquisador Responsável: -.-
	Colaboradores: -.-
Pesquisa Alunos de Graduação	Pesquisador Responsável: -.-
	Orientando(a): -.-
Pesquisa Alunos de Pós-Graduação	Pesquisador Responsável: Alessandra Daniele Pascotto
	Orientador: Maria Cecília de Oliveira Micotti

Objetivo Acadêmico:	☐ TCC
	☒ Mestrado
	☐ Doutorado
	☐ Outros – (especificar)

O Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Biociências da UNESP – Campus de Rio Claro, em sua 63ª reunião ordinária, realizada em 10/12/2013.

☐	Aprovou o Projeto de Pesquisa acima citado, ratificando o parecer emitido pelo relator.
☐	Desde que atendidas as pendências apontadas na reunião (vide anexo), aprova o Projeto de Pesquisa acima citado.
☒	Referendou o Projeto de Pesquisa acima citado.
☐	Aprovou retornar ao interessado para atendimento das pendências encontradas (prazo máximo de 60 dias):
☐	Não Aprovou.
☐	Retirou, devido à permanência das pendências.
☐	Aprovou o Projeto de Pesquisa acima citado e o encaminha, com o devido parecer, para apreciação da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa- CONEP/MS, por se tratar de um dos casos previstos no capítulo VIII, item 4.c.

“Formulário para Acompanhamento dos Protocolos de Pesquisa Aprovados”
Data de Entrega: Junho de 2016

Rio Claro, 10 de dezembro de 2013.
Profa. Dra. Rosa Maria Feiteiro Cavalari Coordenadora do CEP

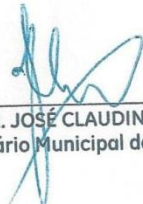
Anexo 3. Autorização da SME para pesquisa nas Unidades Escolares com os docentes.


Educação

AUTORIZAÇÃO

Autorizo a professora Alessandra Daniele Pascotto, RG.23.661.997-4, aluna regularmente matriculada no curso de Mestrado em Educação da UNESP- Rio Claro a realizar a pesquisa por amostragem intitulada "Profissionalização docente: das fragilidades da formação inicial as necessidades de formação continuada", sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Cecília de Oliveira Micotti nas unidades escolares da Rede de Ensino de Limeira, **de acordo com a autonomia e disponibilidade organizacional de cada unidade.**

Limeira, 12 de agosto de 2013.



PROF. DR. JOSÉ CLAUDINEI LOMBARDI
Secretário Municipal da Educação

Secretaria Municipal da Educação
Rua João Kuhl Filho s/n | Parque da Cidade | Limeira-SP | CEP 13480-731 | Fone 19-3404-2438