

UNIVERSIDADE DE UBERABA  
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

HEVELYN TATIANE SILVA BARCELOS CAMPELO

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR:  
uma questão de saber e de identidade**

Uberaba - MG  
2006



HEVELYN TATIANE SILVA BARCELOS CAMPELO

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR:  
uma questão de saber e de identidade**

Dissertação apresentada ao Programa de  
Mestrado em Educação da Universidade de  
Uberaba como requisito parcial para a  
obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientador – Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Dirce Maria Falcone  
Garcia

Uberaba - MG  
2006

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central da UNIUBE

**Campelo, Hevelyn Tatiane Silva Barcelos Campelo**

C151f Formação Continuada do Professor Alfabetizador : uma questão de saber e de identidade / Hevelyn Tatiane Silva Barcelos Campelo. -- 2006  
134 f. : il. ; 30 cm

Orientadora: Profa. Dra. Dirce Maria Falcone Garcia  
Dissertação (mestrado em Educação)-Universidade de Uberaba, Uberaba, MG, 2006

1. Professores - Formação. 2. Educação permanente.  
3. Alfabetização. 4. Identidade profissional. I. Título.

CDD: 371.12

HEVELYN TATIANE SILVA BARCELOS CAMPELO

A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR:  
uma questão de saber e de identidade

Dissertação apresentada ao Programa de  
Mestrado em Educação da Universidade de  
Uberaba como requisito parcial para a  
obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em \_\_/\_\_/\_\_

BANCA EXAMINADORA

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Dirce Maria Falcone Garcia  
Universidade de Uberaba - UNIUBE

---

Prof<sup>a</sup>.Dr<sup>a</sup>. Arlete Aparecida Bertoldo Miranda  
Universidade Federal de Uberlândia- UFU

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Célia Maria de Castro Almeida  
Universidade de Uberaba - UNIUBE

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que tornaram esse objetivo, uma realidade.

À meus pais Valtercides e Maria Aparecida que, mesmo diante de todas as dificuldades me permitiram estudar, acompanharam com carinho cada passo escolar que dei, riram e choraram comigo cada tristeza e cada vitória na carreira, que se preocuparam em que eu não perdesse nenhum ano escolar e que me ensinaram a me manter firme nos propósitos da vida sem desistir. Pessoas que fizeram de mim o que sou hoje.

Às minhas irmãs Janaina e Érika que assim como meus pais fazem parte de cada etapa da minha vida, pois sempre foram a base, meu “porto seguro”. Estiveram sempre comigo em todas as situações ajudando e apoiando. Especiais anjos colocados em minha vida.

A todos e todas que passaram por minha vida acadêmica e profissional, contribuindo com elementos para a constituição de minha identidade como professora.

À família que acabo de constituir, em especial a meu esposo, pela parceria, ajuda e apoio.

A todas as professoras, que com suas participações nos cursos de formação continuada me fizeram repensar posturas e posicionamentos.

Em especial, a minha orientadora, professora Dirce pela paciência, tolerância, apoio e contribuições teóricas.

*Sempre é difícil nascer. A ave tem que sofrer para sair do ovo, isso você sabe. Mas volte o olhar para trás e pergunte a si mesmo se foi de fato tão penoso o caminho. Difícil apenas? Não terá sido belo também?*

*Hermann Hesse*

## RESUMO

Este trabalho buscou analisar a influência da formação continuada na construção da identidade profissional do alfabetizador. Diante do estigma que recai sobre os professores alfabetizadores responsabilizados pelo fracasso da alfabetização, levantamos como questão principal: O que significam, para a constituição da identidade do professor alfabetizador, os cursos de formação continuada em alfabetização, e em especial, o curso oferecido pelo Centro de Formação de Professores de Uberaba “CEFOP”. Esta pesquisa teve por objetivos: analisar o contexto da formação docente de professores alfabetizadores da rede municipal de Uberaba, registrando sua proposta de alfabetização; analisar a relevância do curso do CEFOP para a constituição da identidade profissional do alfabetizador, na perspectiva dos professores entrevistados. Esta pesquisa qualitativa compreendeu trabalho de campo e bibliográfico. Envolveu registro de depoimentos de nove professoras cursistas do CEFOP e selecionadas em função do tempo na docência, tempo em alfabetização e trabalho em escolas centrais e/ou periféricas. Apresentou embasamento nos estudos teóricos que pensam a formação dos professores numa perspectiva crítico-reflexiva, como um processo iniciado antes do ingresso em curso de formação docente específico e que se prolonga por toda trajetória profissional. Este estudo permitiu apreender que a maioria das professoras valoriza a formação continuada voltada para a alfabetização e letramento por falhas na formação inicial. Possibilitou compreender que a constituição profissional do alfabetizador e sua identidade como tal dependem da formação continuada em cursos que trabalhem e valorizem tanto o conhecimento teórico quanto o saber da experiência do professor. Este estudo espera contribuir para melhoria dos processos de formação continuada de alfabetizadores.

**Palavras-chave:** formação continuada; alfabetização; identidade profissional



## RESUMEN

Este trabajo buscó analizar la influencia de perfeccionamiento del profesorado en la construcción de la identidad profesional del alfabetizador. Frente al estigma que recae sobre los profesores alfabetizadores responsabilizados por el fracaso de la alfabetización, levantamos como principal cuestión: qué significan, para la constitución de la identidad del profesor alfabetizador, los cursos de perfeccionamiento en alfabetización y, en especial, el curso ofrecido por el Centro de formación de profesores de Uberaba –CEFOR? Esta pesquisa tuvo por objetivos: analizar el contexto de la formación docente de profesores alfabetizadores de la red municipal de Uberaba, registrando su propuesta de alfabetización; analizar la relevancia del curso del CEFOR para la constitución de la identidad profesional del alfabetizador, desde la perspectiva de los profesores entrevistados. Esta pesquisa cualitativa comprendió trabajos de campo y bibliográfico. Envolvió registro de testimonios de nueve (9) profesores curistas del CEFOR y seleccionados por tiempo de docencia, tiempo en alfabetización y trabajos en escuelas centrales y/o periféricas. La investigación se fundamenta en estudios teóricos que peisan la formación de los profesores en una perspectiva críticoreflexiva, como un proceso empezado antes del ingreso en el curso de formación docente específico y que se extiende por toda trayectoria profesional. Este estudio permitió aprehender que la mayoría de las profesoras valoran la formación continuada direccionada a la alfabetización y letramiento por fallas en la formación inicial. Posibilitó comprender que la constitución profesional del alfabetizador y su identidad, como tal, dependen mucho de la formación continuada en cursos que ejerciten y valoren tanto el conocimiento teórico cuanto el saber de la experiencia del profesor. Este estudio espera contribuir para la mejoría de los procesos de formación continuada de alfabetizadores.

**Palabras-clave:** formación continuada; alfabetización; identidad profesional

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	12
1 AÇÃO PRÁTICA COMO PONTO DE PARTIDA DA PESQUISA. ....	18
<b>1.1 A formação de professores em foco .....</b>	<b>18</b>
<b>1.2 Algumas reflexões metodológicas .....</b>	<b>24</b>
<b>1.3 A escolha dos procedimentos de pesquisa .....</b>	<b>28</b>
2 PROCESSOS FORMATIVOS DE PROFESSORES .....	33
<b>2.1 O ofício de professor: breve retomada histórica .....</b>	<b>33</b>
<b>2.2 A pedagogia, as licenciaturas e as políticas de formação de professores.....</b>	<b>36</b>
<b>2.3 A formação de professores: vertentes teóricas .....</b>	<b>43</b>
2.3.1 Os Professores Técnicos Racionalistas.....	43
2.3.2 O Professor como profissional reflexivo .....	48
2.3.3 O Professor como intelectual transformador .....	51
<b>2.4 Autonomia, profissionalidade docente e formação .....</b>	<b>52</b>
3 A ALFABETIZAÇÃO, O ALFABETIZADOR E O CONTEXTO FORMATIVO.....	55
<b>3.1 Pensando a alfabetização: questões fundamentais .....</b>	<b>55</b>
<b>3.2 O trabalho pedagógico em alfabetização .....</b>	<b>57</b>
<b>3.3 O alfabetizador no contexto dos ciclos de formação .....</b>	<b>63</b>
<b>3.4 Letramento e Alfabetização: opostos ou complementares? .....</b>	<b>66</b>
4 A IDENTIDADE E SUA CONSTITUIÇÃO .....	71
<b>4.1 Identidade do professor e Conhecimentos.....</b>	<b>71</b>
<b>4.2 Identidade profissional docente .....</b>	<b>75</b>
<b>4.3 O processo de constituição da identidade e formação de professores .....</b>	<b>79</b>
5 ANALISANDO A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	
ALFABETIZADORES DO CEFOR: profissão, trajetória e identidade .....	86
<b>5.1 Organização dos dados: caracterizando o contexto formativo da pesquisa .....</b>	<b>86</b>
<b>5.2 A escolha das colaboradoras: parceiras, cursistas, alfabetizadoras .....</b>	<b>95</b>

<b>5.3 Concepções acerca dos processos de formação inicial e continuada na perspectiva das professoras alfabetizadoras .....</b>	<b>102</b>
<b>5.4 Concepções acerca da alfabetização e da identidade profissional:</b>	angústias,
ansiedades e sucessos .....	<b>112</b>
6 O ESTUDO: a trajetória, a descoberta, expectativas...e algumas considerações .....	120
REFERÊNCIAS .....	128
Anexo A – Termo de Consentimento .....	132
Apêndice A – Roteiro de entrevista com as professoras alfabetizadoras .....	133

## INTRODUÇÃO

Este estudo trata de duas questões relevantes do ponto de vista social e de minha trajetória dentro do campo educacional, quais sejam a formação de professores e alfabetização. Pensar a formação docente tem sido uma questão permanente, sempre presente em minha atuação profissional, pois venho trabalhando com formação de educadores: até 2004 ministrei aulas em um centro de formação a

Pensar a formação docente tem sido uma questão permanente, sempre presente em minha atuação profissional, pois venho trabalhando com formação de educadores: até 2004 ministrei aulas no centro de formação permanente de professores da rede municipal de Uberaba - o Centro de Formação Permanente de Professores Professora Dedê Prais (CEFOP), realizei supervisão pedagógica em uma escola municipal, e ainda trabalho com a disciplina Metodologia de Alfabetização, na Faculdade de Educação de Uberaba (CESUBE), no curso de Pedagogia.

Nesta pesquisa, parto do pressuposto de que há uma relação entre a construção da identidade profissional do professor alfabetizador e as concepções dos cursos de formação, a partir da visão do professor autor, que pensa a sua ação, planeja a partir de uma realidade, organiza todo o processo, ou do professor mero executor, que recebe projetos e manuais de atuação, de práticas gestadas por acadêmicos ou especialistas.

O tema remete a uma análise de como se dá o processo de formação docente, atualmente, visando compreender de que maneira os saberes recebidos nos cursos de formação continuada são percebidos pelos professores e de como eles são tratados pelos formadores.

Ou seja, coloca-se como questão de importância fundamental para a compreensão dos resultados da docência em alfabetizar o modo como os cursos de formação continuada são propostos e sua influência na construção da identidade profissional do alfabetizador. Busca-se a caracterização do professor como profissional.

A alfabetização tem sido alvo de discussões e intensos debates ao longo do tempo, em virtude de sua especificidade no que diz respeito à ação docente e ao trabalho pedagógico com alunos.

O processo de alfabetizar e letrar<sup>1</sup> permanece sendo a grande preocupação da escola

<sup>1</sup> Segundo Soares (1998), alfabetizar refere-se à capacidade de codificação e decodificação do código escrito e letrar significa vivenciar experiências significativas com os processos de leitura e escrita).

brasileira da atualidade, visto que, por várias razões, esse processo não tem se efetivado na formação de leitores e produtores de textos coerentes.

O que se assiste hoje é um intenso movimento de reestruturação desse processo, nos campos teóricos e das políticas públicas.

O grande nó que se apresenta é que, apesar de políticas estruturadas e de pesquisas constantes, na escola de educação básica o processo de alfabetização não se realiza de forma adequada devido a fatores sociais, pedagógicos, culturais, dentre outros.

Entre os fatores culturais e sociais, podem ser citadas as condições em que se encontram as comunidades de onde saem os alunos da escola pública.

No Brasil, a constatação de que é nos meios populares onde estão concentrados os mais elevados índices de analfabetismo, reprovação, evasão entre outros problemas escolares deu origem a inúmeras pesquisas voltadas para a compreensão do fracasso escolar, nesses meios, especialmente no ensino fundamental (ZAGO, 2000 p. 19).

Esses fatores, associados a uma lógica de reprovação na escola no período de alfabetização constituem-se em processo que requer um estudo mais aprofundado no sentido de compreender as questões que envolvem o trabalho do professor que se dedica a essa etapa da escolarização.

Sendo assim, a situação apresentada aponta para a formação de professores, que muitas vezes são responsabilizados pelo fracasso escolar dos alunos, no processo de leitura e escrita.

Ensinar a leitura e escrita a crianças no início do Ensino Fundamental tornou-se um grande desafio para a escola e seus professores, uma vez que a sociedade espera que o indivíduo, ao entrar em um processo de escolarização, consiga adquirir as noções da língua e se comunicar em um espaço social marcado pela comunicação por meio de símbolos.

Por outro lado, Cagliari (1994, p.22) afirma que: "o ensino de Português na alfabetização difere de outras áreas não pelo objetivo em si (...), mas pela especificidade desse primeiro momento, devido ao grau de desconhecimento que o aluno tem da escrita e da leitura".

Diante dessa constatação e da constante cobrança aos professores alfabetizadores, abre-se um espaço para discussão do papel e da representação desse profissional na escola diante de uma sociedade que o culpa pelo fracasso escolar das crianças e da defasagem do processo de leitura e escrita quanto ao ideal a ser alcançado na realidade brasileira.

Essas constatações ficam mais evidentes quando se observam as publicações que se dedicam a expor os resultados das avaliações alcançados pelos alunos da escola pública brasileira.

De acordo com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), realizado em 2001 no Estado de Minas Gerais e divulgado em 2003, entre os alunos avaliados um grande índice deles situa-se nos níveis crítico e muito crítico <sup>2</sup>.

Segundo esse sistema de avaliação alunos que se encontram no estágio crítico caracterizam-se por lerem apenas frases simples e os alunos considerados muito críticos o são por não apresentarem habilidades de leitura e escrita. Esse processo diagnosticou também que a modificação das habilidades que possibilitassem passar de um estágio para outro é insignificante, o que agrava ainda mais a situação da escola pública. Quanto a essa questão é importante ressaltar a contribuição de Assis citado por Cocco e Hailer (1996):

A nação não sabe ler. Há só 30% dos indivíduos residentes nesse país que podem ler; desses uns 9 não lêem letra de mão, 70% jazem em profunda ignorância. Não saber ler é ignorar (...): é não saber o que vale, o que pensa, o que ele quer; nem se realmente pode querer ou pensar. 70% dos cidadãos votam do mesmo modo que respiram: sem saber o porquê nem o quê (...) A Constituição é para eles uma coisa inteiramente desconhecida. Estão prontos para tudo: uma revolução ou um golpe de Estado.

Tais dados levam a uma análise mais profunda sobre a questão da alfabetização no país. De acordo com resultados de censos realizados ao longo da história brasileira, pode-se observar que houve uma progressão no número de pessoas alfabetizadas.

Ao longo do século, porém, novas frações da população se alfabetizam, mas muito gradualmente. Em 1872, quando se realiza o primeiro censo nacional, o índice de alfabetizados é de apenas 17,7% entre pessoas de cinco anos e mais. A partir do século XX, esse índice vai sempre progredir, embora permaneça, até 1960, inferior ao índice de analfabetos, que constituem 71,2% em 1920, 61,1% em 1940 e 57,1% em 1950. Em 1960, pela primeira vez, conseguimos inverter a proporção: contamos, então com 46,7% de analfabetos. A partir de então as taxas caem sucessivamente, de 1970 a 2000, para 38,7%, 31,9%, 24,2% e 16,7% (MINAS GERAIS, 2003).

De acordo com esses dados, pode-se caminhar para uma análise do processo de alfabetização entendido como primordial para a continuidade da escolarização.

Ao longo do tempo, além da abertura da escola com o processo de democratização, houve também uma ampliação do conceito de alfabetização. Sabe-se também que a conclusão

<sup>2</sup>De acordo com a política adotada, o sistema de avaliação citado é realizado por meio de elaboração de provas por conteúdos, com aplicação em escolas na quarta e oitava séries do Ensino Fundamental e terceira série do Ensino Médio. Os resultados são analisados e publicados para posterior discussão com as equipes escolares. Esses resultados são colocados em tabelas de acordo com o número de acertos e erros dos alunos. Os níveis são: adequado de 150 a 250, intermediário 100 a 149, crítico de 75 a 100 e muito crítico de 0 a 75.

da primeira etapa da escolarização não é suficiente para que se possa dizer que um aluno está alfabetizado.

De acordo com os cadernos de Orientações para a organização do Ciclo Inicial de Alfabetização (Minas Gerais, 2003, p. 05), em seu sentido estrito, alfabetização significa “na leitura, a capacidade de decodificar sinais gráficos, transformando-os em sons e, na escrita, a capacidade de codificar os sons da língua, transformando-os em sinais gráficos”.

Esses conceitos já não correspondem mais às expectativas com relação à alfabetização. Espera-se na atualidade que o indivíduo saiba usar a língua escrita e a falada, como prática social, ou seja, passou-se a conceber a necessidade de que o aluno entenda o uso social dessas duas habilidades, o que levou a escola a estimular a criação dos chamados ambientes alfabetizadores<sup>3</sup>. Mais recentemente, esse conceito acima tem sido dominante entre os especialistas e acadêmicos que tratam da questão da alfabetização. Porém, essa acepção não é uma unanimidade e muitos educadores continuam pensando alfabetização como simples conhecimento do código linguístico.

Com isso houve a disseminação de um novo conceito, não muito preciso, que caracteriza essa ampliação do que seja a capacidade de ler e escrever: trata-se do conceito de letramento, que aparece nos escritos escolares designando o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades necessários ao uso da língua no meio social, sugerindo a substituição do conceito e das práticas de alfabetização, num primeiro momento. De Nucci (2005, p. 53) esclarece ser o letramento o termo usado para designar o papel da escrita como prática social, e seus efeitos no conjunto das sociedades letradas, diferenciando-o "da aquisição da tecnologia de aprender a ler e a escrever", característica da alfabetização.

Os dados apresentados conduzem a um entendimento de que há muitas controvérsias conceituais a serem debatidas, e que apesar de se ter avançado no processo de ensino-aprendizagem, de a escola ter sido aberta a um número maior de estudantes com o processo de democratização do ensino, ainda há grandes desafios que se apresentam a ela e aos professores. Um deles diz respeito à ação de tornar esse processo cada vez mais significativo ao aluno, levando-o a pensar sobre as questões que envolvem a língua e a construir conhecimentos sobre a escrita e a leitura, ou seja, efetivar o processo de alfabetização e letramento.

<sup>3</sup> Segundo o Caderno de Orientações para o ciclo inicial de Alfabetização (MINAS GERAIS, 2003), ambiente alfabetizador é um espaço em que se realizam atividades que visam levar o aluno a compreender o uso social da escrita e leitura mesmo antes de dominar os símbolos da língua, levando-o a um processo de exploração dos processos da língua.

Sendo assim, a situação apresentada aponta mais uma vez a formação de professores alfabetizadores para que consigam estabelecer relação entre os processos de alfabetização e letramento de maneira efetiva em sala de aula, no sentido de entender como eles acontecem, sob quais circunstâncias e de que forma as experiências pessoais são evocadas ao esclarecimento do problema proposto.

Que realidade se apresenta hoje ao alfabetizador? Como lidar com a diversidade e heterogeneidade na sala de aula, no processo de alfabetização?

Todas essas questões fazem parte do cotidiano do educador que trabalha com esse nível de escolarização. Elas levam a um questionamento sobre os processos formativos de professores alfabetizadores, especificamente no município de Uberaba. Como os professores pensam a alfabetização e o letramento e lidam com as propostas que lhes são apresentadas como norteadoras do trabalho em sala de aula? Como realizar um processo de formação inicial e continuada que proporcione ao docente pensar a respeito de sua ação de alfabetizar e investir em práticas significativas?

A efetividade dos processos formativos vincula-se a fatores de várias ordens, dentre eles a compreensão do exercício da docência, dos processos constitutivos da identidade profissional, de sua profissionalização e das condições de trabalho. Este estudo focaliza dentre todos esses fatores, a relação entre os cursos de formação e a constituição da identidade do professor alfabetizador.

Para analisar a constituição da identidade do professor, outras questões foram pensadas sobre o curso de formação: o fato dos cursos de formação separarem o saber da experiência do saber científico tem criado problemas, e, conseqüentemente, gerado uma alfabetização precária, descontextualizada e sem sentido para os alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental da escola pública municipal da cidade de Uberaba? A formação em cursos que apenas reproduzem teorias pode causar desmotivação em relação ao processo de formação continuada ou desmotivar o professor em relação ao seu próprio trabalho? As relações entre formadores e professor, nas equipes escolares, podem contribuir para o trabalho inadequado em alfabetização na sala de aula? O desconhecimento da necessidade de formar-se continuamente pode produzir, no contexto escolar, alfabetizadores desmotivados? O que desmotiva o professor nos cursos de formação continuada: o desconhecimento de necessidades de formar-se e/ou a inadequação do curso de formação?

Procurando dar conta dessas questões foram pensados os seguintes objetivos: conhecer alguns marcos do processo da formação docente no contexto histórico; conhecer e analisar a proposta de formação continuada de alfabetizadores, realizada pelo CEFOR-



Uberaba; analisar a relevância dos cursos de formação continuada de alfabetizadores para a prática docente, na concepção das cursistas; compreender as relações estabelecidas entre os conhecimentos trabalhados nos cursos de formação, a recepção desses conhecimentos pelos alfabetizadores, e a constituição de sua identidade profissional.

O presente trabalho assenta-se sobre as bases teóricas do processo de formação de professores, buscando autores como Contreras, Alvarado Prada, Marques, Sácristan, Tardif, entre outros, na intenção de compreender de que maneira o curso de formação continuada, no caso em estudo, o CEFOR, contribui para a constituição da identidade profissional do alfabetizador.

Essa dissertação foi estruturada a partir das concepções teóricas estudadas que se compõe de três capítulos que darão a fundamentação. Inicialmente, o primeiro capítulo está dedicado à metodologia, procurando relacionar a vivência profissional e escolar da pesquisadora com o seu objeto de estudo. Esse capítulo trata das questões que envolveram todo o processo de coleta de dados e estruturação do estudo de maneira a situar o leitor no contexto da alfabetização e formação de alfabetizadores no município de Uberaba, além de caracterizar os sujeitos da pesquisa e o “lócus” em que acontecem sua formação continuada. O segundo capítulo trata da formação dos professores, no contexto histórico, salientando a sua importância e discute algumas das concepções de formação docente que muito têm influenciado o direcionamento dos processos formativos. O terceiro capítulo aborda a discussão conceitual a respeito da alfabetização e da polêmica gerada com o aparecimento do termo letramento. O quarto enfoca a constituição da identidade profissional em sua relação com a realidade da escola, condição profissional e formação continuada, voltada para a alfabetização. O quinto capítulo trata a análise dos dados realizada a partir da observação e dos depoimentos orais das professoras cursistas do CEFOR. Ao final, apresentamos nossas considerações finais.

## 1 AÇÃO PRÁTICA COMO PONTO DE PARTIDA DA PESQUISA.

*[...] na articulação dessas duas instâncias – eu e o mundo – consiste a capacidade de reflexão, isto é, a posse de seu saber sobre si mesmo e seu mundo.  
MARQUES, 2003*

O presente capítulo tem por objetivo estabelecer relações entre o objeto de estudo, formação de alfabetizadores, com o lugar de onde se pesquisa. Parte da apresentação da pesquisadora, situando a formação pessoal e profissional, a fim de articular a base teórica sobre os professores alfabetizadores e o curso de formação que é o lócus da pesquisa. Trata ainda da metodologia do estudo, seus recursos e formas de coleta e análise de dados.

### 1.1 A formação de professores em foco

Escrever sobre a minha própria experiência é o ponto de partida na busca por respostas a indagações que surgem no decorrer da atividade docente e de pesquisadora. Como afirma Luckesi (1996, p 32):

*Cabe à escola, que se quer comprometida com a preparação do educando para a conquista da cidadania, possibilitar e criar condições para que o educando compreenda o mundo por meio dos conhecimentos e habilidades necessários. Essa compreensão oferecer-lhe-á meios para transformar a realidade em razão do bem-estar da sociedade.*

Embora a formação do educando para a transformação social, sintetizada nessa citação, tenha sido afirmada de forma generalizada, durante muito tempo o procedimento adotado nas escolas foi o caminho inverso, o da indiferença quanto às questões políticas, sociais dentro de uma postura muito conservadora e tradicionalista. A escola era um espaço de cópias e repetições intermináveis. Exemplo disso foi o meu processo de escolarização, ao qual atribuo em parte minha preocupação com o processo de ensinar/aprender que acontece na escola.

Como aluna e professora sempre estive incomodada com as relações dos professores com o conhecimento e com os alunos. A maneira como os professores trabalhavam e o porquê

de uma postura resistente às mudanças, apesar de freqüentarem vários cursos. A formação docente sempre esteve presente nas minhas ações e por ser um assunto complexo acreditamos que precisa ser constantemente trabalhado.

Por isso, recupero neste capítulo parte de minha história e faço uma interlocução com as histórias das entrevistadas na pesquisa com objetivo de contextualizar minha preocupação com a formação de professores e as questões sobre o tema que se apresentam no discurso das professoras.

Iniciei os estudos aos seis anos de idade, na classe de pré-primário de uma Escola Estadual da cidade de Uberaba, no ano de 1985. Na época, não eram aceitas crianças com menos de seis anos completos e, como faço aniversário após o meio do ano, por muito tempo alguns professores me consideravam repetente por estar fora da faixa etária exigida. Nessa época eu já tinha uma vivência extra-escolar que, no entanto, foi pouco valorizada quando ingressei na escola. Fui submetida a exercícios de prontidão e pontilhados constantes que pouco contribuíram para o meu processo de aprendizagem, uma vez que eram cansativos, estressantes e obrigatórios. Apesar de, pela idade, eu estar na fase do pensamento concreto<sup>4</sup>, a única forma de “conhecer” eram as cópias constantes de letras, numerais e palavras.

De 1986 a 1993 cursei o primeiro grau<sup>5</sup>, parte em uma escola da rede estadual e parte em uma da rede municipal. Ao terminar e entrar no ensino médio, optei por fazer o curso profissionalizante de magistério. Sempre desejei ser professora e promover um trabalho diferenciado. Conclui o magistério em 1996.

Acreditava que para ser boa professora precisaria acumular experiências, as quais se dariam por meio de um processo de formação constante.

Eu precisava aprender mais, e nos caminhos do magistério busquei, então, o ingresso no curso de Pedagogia, pois a idéia de ser “especialista em educação”, direcionava-me, constantemente, na busca de uma profissionalização. Acreditava que a Pedagogia daria uma amplitude maior ao que eu pensava sobre educação e, além disso, poderia trabalhar em diversas áreas dentro de uma instituição educacional.

Em 1996, quando prestei vestibular, na época, requisito obrigatório para a entrada na faculdade, optei por cursar Pedagogia na Faculdade de Educação de Uberaba.

<sup>4</sup>Segundo Piaget, dos dois aos seis anos, as crianças estão na fase denominada por pré-operatório. Por isso, apresentam uma forma de pensamento presa ao imediato, sendo necessário para seu desenvolvimento, às relações experienciais com o concreto (BASSEDAS, 1999, p. 40-41.)

<sup>5</sup>Deno minação dada pela Lei 5 692/7 1 que considera: ensino fundamental como primeiro grau de ensino e ensino médio como segundo grau de ensino.

A FEU, como era denominada, era mantida pela Fundação Municipal do Ensino Superior (FUMESU) e pela Prefeitura Municipal e funcionava conveniada à Universidade Federal de Uberlândia. Na Faculdade estavam em funcionamento três cursos de licenciatura: Pedagogia, Geografia e Ciências Biológicas. Fui aprovada no vestibular e comecei o curso em 1997.

Inicialmente, todos os professores diziam que o primeiro ano do curso iria nos propiciar um contato mais profundo com as teorias educacionais para que depois pudéssemos vivenciar atividades práticas de docência.

Estudávamos História da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino, Didática, Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, Psicologia da Educação. Só a partir do segundo ano é que começamos a estudar as metodologias e a participar da prática de ensino.

Sempre gostei muito das disciplinas que abordavam as relações dos professores com o conhecimento, métodos e alunos.

A minha relação com o conhecimento mudou depois que comecei a graduação e os estudos foram se aprofundando. Passei a enxergá-lo como forma de libertação e assumi uma nova postura no que diz respeito ao meu processo de formação e ao meu trabalho enquanto professora de primeira a quarta série, entendendo que:

Conhecimento liberta o sujeito porque lhe dá independência e autonomia. Desde que se saiba, que se conheça, pode-se agir sem estar dependendo da alienação<sup>6</sup> de nossas necessidades a outros. Isto não quer, de forma alguma, negar a necessidade que possuímos de inter-relação social. Falamos aqui da alienação mesmo. Quando não sabemos como cuidar do nosso corpo, alienamo-lo ao médico, confiando que ele seja profissionalmente competente e moralmente idôneo. Infelizmente, nem sempre o é. Quando não podemos, por dispositivos de lei, gerir nossos interesses jurídicos alienamos nossos direitos ao advogado, que, munidos de aparatos socialmente definidos e aceitos na maior parte das vezes, usufrui dessa situação. Desconhecer nossos direitos torna-nos seres dependentes. Ignora nossas capacidades e nossos poderes de luta e transformação conduz-nos ao entreguismo e ao comodismo social e histórico. Os detentores de qualquer tipo de poder aproveitam-se de nossas alienações (LUCKESI, 1996, p. 32).

No tocante aos aspectos pedagógicos sempre estive muito segura. O corpo docente era muito competente. Não havia muitos mestres e doutores, mas a qualidade do curso era excelente, no meu conceito pessoal. As disciplinas estavam sempre integradas, trabalhávamos aliando sempre teoria e prática. Havia muitos momentos de trabalhos em grupos, leituras que iam se aprofundando à medida que íamos experienciando<sup>7</sup> as áreas de conhecimento.

<sup>6</sup>Alienação: no sentido de desconhecimento de algo que nos relega ao poder de outrem. Destaque meu.

<sup>7</sup>Experiência é aqui abordada no conceito Benjaminiano (1986), que significa a busca de aproximações entre o passado e o presente, em que o que é narrado é compartilhado coletivamente.

Sinto que foi um período de muito crescimento pessoal. Descobri autores novos, reformulei muitas de minhas idéias sobre educação e principalmente mudei a minha forma de trabalhar. Fui me descobrindo como profissional. A faculdade formou-me no hábito de leitura, melhorou minha capacidade de interpretação e principalmente me mostrou a importância da formação continuada, de sempre buscar aprender mais.

Terminei o curso em 2001 e procuro hoje estar sempre em processo de formação. O curso de graduação redimensionou a minha concepção sobre o conhecimento, entendendo-o como sendo um processo contínuo que acontece em todos os espaços e que é necessária a busca constante de novas formas de aprender, seja de maneira direta ou indireta. Hoje, como educadora e situada em um tempo e espaço questionadores, tenho a plena convicção de que o processo de formação deve ser uma constante na vida do sujeito e trabalho para que isso se faça presente. Para tanto, estou sempre em processo de formação pessoal, acreditando que a docência deve envolver todas essas questões.

No último ano da graduação, fui convidada a trabalhar em um centro de formação de professores da Secretaria Municipal de Educação de Uberaba, Centro de Formação Permanente de Professores “Professora Dedê Prais” (CEFOR).

No primeiro ano realizei apenas serviços de ordem burocrática. No ano seguinte ministrei cursos a sessenta professores de Educação Infantil e Primeiro Ciclo do Sistema Municipal<sup>8</sup> divididos em duas turmas, atendendo também à supervisão pedagógica. Em 2003, continuei o trabalho e ampliei o meu campo de atuação, ministrando aulas de Metodologia da Alfabetização na graduação.

Segundo Nóvoa (1995), é fundamental a compreensão de que a formação de professores envolve variáveis complexas e merecem uma especial reflexão. A contestação do pensamento ingênuo de que para ser professor basta ter sido aluno tem dado lugar à compreensão de que a docência é um processo complexo e que requer consistência na condução de ações curriculares, bem como de políticas públicas que criem condições para sua efetivação.

Ainda segundo o autor, não é preciso muito esforço intelectual para perceber o quanto a formação pautada na repetição de modelos instituídos está desgastada, na contemporaneidade. A

<sup>8</sup>O regime de organização do tempo escolar em ciclos é um modo de organizar o tempo escolar de forma contínua, acabando com a segmentação gerada pelo sistema seriado. Além dessa questão em tese, o referido sistema respeita o desenvolvimento particular de cada aluno em seu ritmo próprio de aprendizagem. Sendo assim, esse sistema foi implantando no município de Uberaba, no ano de 1999, entendendo a enturmação por idades como um recurso eficaz para promover a aprendizagem, por abordar um contexto diferenciado de ensino-aprendizagem. (UBERABA, 2000, p. 2-3).

natureza da profissão docente e das relações sociais nela implícitas têm se mostrado muito mais complexas do que presumivelmente julgavam os pensadores modernos.

No contexto da formação de professores, é que me encontro para escrever sobre os conhecimentos a respeito da formação. O modo como os professores trabalham, a relação deles com o conhecimento e o porquê de alguns, apesar de freqüentar em cursos, assistirem palestras, persistirem com o trabalho atrelado a visões tradicionais de educação são dúvidas provenientes da observação informal, da análise direta da prática docente.

Num sentido mais amplo, os professores devem ser vistos em termos dos interesses políticos e ideológicos que estruturam a natureza do discurso, das relações sociais em sala de aula e valores que eles legitimam em sua atividade de ensino. Observa-se que não cabe ao professor a mera transmissão de tipos de conhecimentos produzidos por sua comunidade, sejam conhecimentos científicos, culturais, filosóficos, etc.

O professor pode se ver como sendo a pessoa que produz conhecimento na medida em que inventa novas formas de discursos sobre as produções de sua comunidade, e que sua ação pedagógica é uma ação política.

A ação docente é, portanto, fonte de inúmeros debates e ações. Por estar diretamente ligada a essas questões como educadora e, ao mesmo tempo como estudante, acredito que todo educador deve se constituir em pesquisador. É assim que se define a ação de ensinar, o professor deve estar em constante processo de busca a fim de tornar sua ação cada vez mais consciente e eficaz na formação do ser humano.

Nesse sentido, muitos são os caminhos. Um deles é a formação continuada.

Segundo Imbernóm (2004), o século XXI representa um grande salto qualitativo principalmente para as pessoas que nasceram na segunda metade do século anterior.

Nesse contexto, as instituições educativas e, conseqüentemente, a profissão docente, devem abandonar concepções cristalizadas de atuação em sala de aula.

É preciso superar os enfoques tecnicistas de educação, que a tornam uma atividade extremamente burocrática e caminhar na direção de ações mais dialógicas e relacionais. A escola deve assumir-se como espaço de interações, que engloba a vida e toda sua complexidade. Nesse percurso, instituição escolar e sociedade assumem-se como instâncias parceiras no processo educativo. A formação docente aparece como elemento essencial, mas não único, do desenvolvimento profissional do professor, visto que não se pode ligar, exclusivamente, formação contínua com desenvolvimento profissional.

A profissão docente desenvolve-se por diversos fatores: o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas em que é exercida, a promoção na

profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente e a formação constante que essa pessoa realiza ao longo de sua vida profissional.

Pode ser realizada uma excelente formação e se deparar, ao mesmo tempo, com o paradoxo do desenvolvimento de uma condição de trabalho próxima a proletarização do professorado porque a melhoria dos outros fatores não está suficientemente garantida.

A formação é um elemento importante de desenvolvimento profissional, mas não é o único. Ainda, segundo Imbernón (2004), a formação será legítima, então, quando contribuir para o desenvolvimento profissional do professor no âmbito de trabalho e de melhoria das aprendizagens profissionais. A formação é um elemento de estímulo e de luta pelas melhorias sociais e trabalhistas; e como promotora do estabelecimento de novos modelos relacionais nas práticas da formação e das relações de trabalho. Os professores devem poder beneficiar-se de uma formação permanente que seja adequada às suas necessidades profissionais em contextos educativos e sociais de evolução. O desenvolvimento profissional do professor pode ser um estímulo para melhorar a prática profissional, convicções e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão.

Diante do cenário apresentado, a profissão docente também precisa acompanhar e assumir-se como função cidadã<sup>9</sup>.

É preciso ressaltar o contexto atual em que essa profissão se desenvolve: em um espaço marcado por vertiginosas transformações, “revolução” de estruturas materiais, de conjunturas sociais que podem condicionar a educação e refletir forças em conflito, educação que já não é patrimônio de uma classe e sim da comunidade.

A escola deve constituir-se em um lugar de convivência e respeito à diversidade, entendendo-se como espaço do trabalho coletivo. Essa forma de educar pode ajudar a vencer a grande barreira da exclusão que existe entre as pessoas.

Para alcançar esse objetivo, é imprescindível que a escola pense as questões que envolvem a formação de professores, que só podem mudar posturas, relações com o conhecimento e com a sociedade e trabalhar em um contexto multicultural, se estiverem verdadeiramente comprometidos com seu processo quanto às questões da docência, sem desvinculá-las do tempo e espaço em que se inserem.

Portanto, ao se trabalhar com formação, é preciso considerar que o processo de desenvolvimento do ser humano não acontece de forma linear, independente das suas relações

<sup>9</sup>De acordo com a Filosofia da Escola Cidadã, que sustenta as ações da escola municipal de Uberaba, somente quando o professor também se assume como cidadão, pode desenvolver um processo de formação de alunos nessa perspectiva.

com o ambiente e com outros indivíduos. Esse é um processo em espiral, não linear e mediado.

O estudo e o entendimento dessas questões abrem caminho para se pensar o processo de ensino-aprendizagem, “o como”, “por quê” e “para quê” se aprende. Se há a consciência de como esse processo acontece, pode-se trabalhar partindo de pontos de interesse que irão funcionar como estímulos a uma aprendizagem significativa, e não apenas de ocasião, que será esquecida com o tempo. Saberá utilizar recursos que estimulem a memória, o uso de instrumentos e a interação entre alunos e deles com seu meio.

Para tanto, é necessário que também o processo de formação desse profissional seja pensado, visando realmente uma mudança de postura frente ao desafio de tornar a educação mais prazerosa e significativa para ele mesmo e para seus alunos.

O grande desafio da formação docente constitui-se, portanto, em estabelecer relações entre os saberes da prática (experiência) e os saberes científicos. Pensar em uma formação inicial e continuada como um processo constante de ação-reflexão-ação em que o educador entenda a prática da docência como elemento indissociável da reflexão.

Nesse sentido, os estudos realizados, objetivando traçar uma linha teórico-prática entre os elementos pesquisados e suas relações com as bases teóricas, vieram ao encontro do tema da pesquisa que é sobre a formação de alfabetizadores e as questões nela envolvidas.

## **1.2 Algumas reflexões metodológicas**

Para a realização de tal estudo alguns caminhos foram escolhidos em detrimento de outros no que diz respeito à condução do trabalho e metodologia utilizada, entendendo que não se descobrem caminhos sem um esforço disciplinado para traçar o perfil do objeto de estudo e suas relações. Para tanto, foi dada uma atenção especial ao processo metodológico.

O mundo objetivo aparece(...) como uma rede de intesubjetividade, enquanto resultado de ações dirigidas para o “outro” e que adquirem significado na medida em que o “outro” compartilha comigo o mesmo mundo social no qual tais ações se desenrolam (ORTIZ, 2002, p. 12).

Para pensar e desenvolver pesquisas em Educação, um ponto fundamental refere-se ao modo como os sujeitos lidam com determinadas situações em seu cotidiano, especialmente com a docência, que se constitui no foco deste estudo.

É preciso que o pesquisador consiga transitar entre a perspectiva objetiva (fatores estruturais e conjunturais) e a subjetiva (dos sujeitos pesquisados), a fim de compreender



como são estabelecidas as relações entre essas duas esferas que circundam a ação prática do sujeito no espaço social.

Nesta pesquisa, realizada em uma abordagem qualitativa, podem ser citadas algumas contribuições de Pierre Bourdieu, que trata dessas relações.

Esse autor propõe uma teoria da prática segundo a qual as ações dos agentes revelam a internalização da estrutura objetiva da sociedade que se exterioriza em suas manifestações subjetivas e ações.

As práticas resultam da relação dialética entre uma estrutura – por intermédio do habitus como *modus operandi* – e uma conjuntura entendida como as condições de atualização deste habitus (ORTIZ, 2002, p. 40).

Essa teoria toma por base o conceito *dehabitus* que deve ser encarado “como um sistema de disposições duráveis e transferíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações, e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas” (BOURDIEU, 1983, p. 167).

O habitus, como indica a palavra, “é um ordenamento adquirido e também um haver, um capital... o habitus, a *hexis*, indica a disposição incorporada, quase postural de um agente em ação” (BOURDIEU, 1983, p. 61).

Desse ponto de vista, pode-se pensar que a pesquisa, quando aborda as relações do sujeito com determinado objeto, não pode reduzir-se apenas a uma mera descrição do observado, mas tentar estabelecer ligações entre as dimensões objetiva e subjetiva da realidade.

Em relação à importância da descrição em investigações qualitativas, assim escreve Martins, (1994, p. 58):

...os conceitos (...) sobre os quais as Ciências Humanas se fundamentam, num plano de pesquisa qualitativa, são produzidos pelas descrições”. (...) A descrição não se fundamenta em idealizações, imaginações, desejos e nem é um trabalho que se realiza na subestrutura dos objetos descritos. Na pesquisa qualitativa descreve-se e determina-se com precisão conceitual rigorosa a essência genérica da percepção ou das espécies subordinadas (...). Mas a generalidade mais elevada está na experiência em geral, e isto torna possível uma descrição compreensível da natureza da coisa.

Porém, é imprescindível ressaltar que todo processo investigativo em pesquisa nasce de um problema, uma dúvida acerca de uma situação vivenciada ou observada. A partir da inquietação é que esforços são movidos no sentido de “solucionar” a dúvida ou testar as hipóteses levantadas sobre ela.

Segundo André (1986 p. 2), o problema "...ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual ele

se compromete a construir naquele momento".

Partimos do pressuposto que a pesquisa é um fator privilegiado na construção de conhecimento, pois a partir do que está posto o pesquisador empreende um esforço para elaborar o conhecimento a respeito daquela realidade observada que deverá, mais tarde, constituir-se em caminhos para a solução do problema levantado, em seu estudo.

A atividade de pesquisar é, portanto, um momento especialmente significativo, pois se realiza dentro de um tempo e espaço e situa-se na realidade vivenciada quotidianamente. Daí sua relevância para a sociedade, pois traz à tona questões pertinentes ao trabalho e que podem, por meio de um estudo e pesquisa sérios, ser solucionadas.

O ato de estudar uma situação não deve desvincular-se da experiência vivida pelo pesquisador, visto que aquilo que se estuda quase sempre é instigado pelo que se vivencia.

Em Educação, a ação da pesquisa enquadra-se no âmbito das ciências humanas. Apesar disso, durante muito tempo, essa ciência utilizou-se dos métodos das ciências naturais.

Assim, tal como naquelas ciências, o fenômeno educacional foi estudado por muito tempo como se pudesse ser isolado, como se faz com um fenômeno físico, para uma análise acurada, se possível feita em um laboratório, onde as variáveis que o compõem pudessem também ser isolada, a fim de se constatar a influência que cada uma delas exerceria sobre o fenômeno em questão (ANDRÉ, 1986 p. 3).

Mas assim como o ser humano não pode ser medido dentro dos padrões das ciências naturais, também os fenômenos relativos à sua ação, assim como os da Educação, não podem ser isolados para estudo fora do contexto em que acontecem.

Diante do exposto, é preciso atentar para o fato de que, ao empreender um estudo de um fenômeno educacional, o pesquisador esteja preparado para vivenciar os riscos de uma complexa e intrincada realidade, na qual a Educação e seus fenômenos se inserem.

Cada estudo, realizado em um contexto não mensurável, coloca questões diferentes, o que obriga o pesquisador a começar sempre do marco primeiro, refazendo os passos da pesquisa em ciências humanas: leitura, emprego de fontes primárias, anotações, pesquisa bibliográfica, seleção de material, elaboração de conceitos e escrita. Tudo isso, feito por meio de um esforço metodológico constante, esteve presente, também, nesta pesquisa.

O ofício de pesquisar pode ser comparado ao de um artesão intelectual, segundo Wright Mills (1975), pois o estudo deve estar bem articulado para se constituir em conhecimento relevante socialmente.

Um outro elemento que se apresentou, no percurso de pesquisar, diz respeito à superação do senso comum. Esse funciona como um contraponto necessário para a elaboração do pensamento.

Estávamos cientes de que o estudo deve buscar ir além do senso comum por meio de um certo distanciamento da realidade imediata para melhor analisá-la, visando captar os elementos não perceptíveis quando se está totalmente imerso no contexto pesquisado, que era o caso desta pesquisadora.

Considerando tais elementos, a atenção às questões epistemológicas constituiu-se em uma preocupação constante, para não ocorrer um distanciamento do foco e do objeto de estudo delimitado inicialmente.

Com o propósito de entender como o curso de formação continuada, oferecido pelo CEFOR, afeta a constituição da identidade profissional das professoras alfabetizadoras de algumas escolas municipais da cidade de Uberaba e que foram cursistas no Centro no ano de 2004, é que nos propu semos à investigação acerca dessas questões. A metodologia de pesquisa envolveu o trabalho de campo e bibliográfico.

A natureza das questões que se pretende aprofundar e sua abrangência exigem um tratamento metodológico que a pesquisa qualitativa atende, por ter o depoimento das professoras como fonte direta de dados, a descritividade dos dados coletados, a preocupação maior com o processo que com os resultados, a análise dos significados dados pelos sujeitos da pesquisa como focos centrais do processo e o pesquisador como principal instrumento. Permite um campo de análise amplo, pois considera a realidade na qual o objeto de estudo se insere.

Assim, durante o desenvolvimento da pesquisa em questão foram registradas as concepções pessoais dessas profissionais, professoras alfabetizadoras, a partir de seus depoimentos registrados em atividades planejadas no curso de formação de professores “Alfabetização e Letramento”, realizado com o grupo pesquisado, pela pesquisadora no ano de 2000, anotações em diário de campo e entrevistas semi-estruturadas.

Na pesquisa qualitativa, uma questão metodológica importante é que “não se pode insistir em procedimentos metodológicos que possam ser previstos” (ANDRÉ, 1986 p.15). Dessa forma foi privilegiada a busca de compreensão das representações dos sujeitos da investigação, obtidas a partir de entrevistas agendadas e dos depoimentos das docentes participantes dos encontros, oficinas, palestras, cursos e atendimentos de um modo geral e a observação das professoras nas diferentes atividades de apoio pedagógico previstas, promovidas pelo Centro de Formação Permanente de Professores “Professora Dedê Prais” – CEFOR, na área da Alfabetização e Letramento.

Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas que permitiram captar os seus modos de pensar, sentir, situar e agir em sua ação pedagógica.

Simultaneamente, como já foi dito anteriormente, foi realizado um balanço crítico na perspectiva de um levantamento sistemático, analítico e crítico da produção brasileira, na área de educação, sobre a formação continuada do professor que pensa a sua própria prática, com a intenção de subsidiar os registros das observações colhidas. Finalmente, foram reunidos os dados coletados, analisados segundo categorias temáticas e redigido um texto que procurou responder à questão levantada e que, esperamos, possa servir como referencial para os processos de formação continuada de profissionais que trabalham em alfabetização.

### 1.3 A escolha dos procedimentos de pesquisa

Diante da necessidade de compreender o cotidiano das professoras participantes do curso e que são alfabetizadoras e analisar a influência do curso de formação continuada na constituição das identidades profissionais, a entrevista foi o recurso escolhido a fim de captar essas informações de maneira agradável e coerente com a abordagem de pesquisa em andamento

Uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas (Morgan, 1988), dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra. No caso do investigador qualitativo, a entrevista surge com o formato próprio (BURGESS, 1984, citado por HAGUETTE, 1987 p. 101-121).

A entrevista pode ser pensada como um momento interativo entre duas pessoas, quando que o entrevistador tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, relevantes ao estudo que está sendo desenvolvido em uma determinada área do conhecimento.

Essas informações, muitas vezes partem de um roteiro de entrevista constando de uma lista de pontos levantados a partir da escolha e seleção dos entrevistados e de acordo com a realidade que se pretende entender.

Segundo Haguette (1987), o processo de interação provocado pela situação da entrevista compõe-se de quatro elementos: o entrevistador; o entrevistado; a situação da entrevista; o instrumento de captação de dados, ou roteiro de entrevista.

Ainda, segundo a autora, é preciso proceder a uma problematização desses elementos para o conhecimento das possibilidades da informação obtida para minimizar as possibilidades de desvio por meio de mecanismos de controle que poderão ser impostos aos elementos que constituem a entrevista, tendo clareza da análise do todo e não de partes isoladas.

Cada um está “em relação” a um outro. Por outro lado, enquanto instrumento de coleta de dados, a entrevista, com qualquer outro instrumento está submetida aos cânones do método científico, um dos quais é a busca de objetividade, ou seja, a tentativa da captação do real, sem contaminações indesejáveis nem da parte do pesquisador nem de fatores externos que possam modificar aquele real original. (HAGUETTE, 1987, p.122).

Na entrevista, a fonte de viés se localiza tanto nos fatores externos ao observador, tais como o próprio roteiro e o informante ou entrevistado, como na situação interacional entre entrevistador e entrevistado, acrescidos dos vieses já mencionados e que se originam na pessoa do pesquisador.

As afirmações de natureza subjetiva estão sempre imersas em reações que devem ser levadas em conta: o estado emocional do informante, suas opiniões, suas atitudes, seus valores que devem ser confrontadas com comportamentos passados e expressões não-verbais, igualmente.

Outro ponto a considerar na interpretação de dados subjetivos refere-se ao fato de que o informante está transmitindo sentimentos ou atitudes relacionados com fatos passados, o que também ocorreu nesta pesquisa, uma vez que as entrevistas foram realizadas após o término do curso. Como podemos então nos prevenir contra determinados fatores que podem influenciar uma situação de entrevista? A primeira e melhor forma é conhecer esses fatores.

Como vimos, inúmeros são os fatores que representam fontes potenciais de contaminação ou distorção, tanto na observação participante como na entrevista, na história de vida e na história oral. Entretanto, segundo Haguette (1987), o ponto-chave no controle de qualidade dos dados, em todos os casos, situa-se no uso sistemático de dados de outras fontes relacionadas com o fato observado a fim de que se possa analisar a consistência das informações e sua validade.

Além desses aspectos abordados acima, devemos estar atentos para a própria situação da entrevista e para a situação peculiar do entrevistado que também pode influenciar a natureza das informações prestadas. Argyris (1969, p. 115 citado por HAGUETTE, 1987) apresenta algumas especificidades da situação da entrevista que podem levar os entrevistados a um estado de nervosismo e ansiedade:

1. As entrevistas representam situações psicológicas novas para o entrevistado. Como tal, ele não percebe bem seus objetivos nem sabem como se controlar.

2. Embora conhecendo os mecanismos de uma entrevista, alguns entrevistados não gostam da natureza autoritária do relacionamento entre ele e o entrevistador, pois de alguma forma se sentem subjugados.

3. Outros entrevistados, especialmente aqueles que fazem parte de organizações como comunidades, sindicato, dentre outros, percebem a entrevista como uma armadilha para “fazê-los falar” sobre coisas ou pessoas, o que pode comprometê-los.

4. Os pesquisados, na maioria, vinculados a universidades, são muitas vezes percebidos como indivíduos sofisticados e de alta educação, o que pode criar uma reação de defesa, tais como: colaboração aparente, recusa em responder, silêncios ostensivos; desvios no direcionamento da entrevista; “esquecimento” protetor, ou mesmo preparando-se de antemão para a entrevista por meio de informações colhidas junto a outros entrevistados anteriormente.

Com base nesse referencial, a entrevista foi pensada como recurso para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito (no caso, o professor alfabetizador), permitindo à pesquisadora desenvolver uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam a sua ação e a relação desta com o mundo e a vida social.

As entrevistas qualitativas variam quanto ao grau de instrução. Algumas, embora relativamente abertas, centram-se em tópicos determinados ou podem ser guiadas por questões gerais (Merton e Kendall, 1946 citado por HAGUETTE, 1987).

A forma de entrevista que melhor pode ser pensada diante do problema foi a semi estruturada por conceder a pesquisador e entrevistado caminhos para aprofundamento a respeito das questões tratadas em um roteiro prévio, deixando assim os sujeitos à vontade para falarem livremente sobre seus pontos de vista.

Para tanto, tivemos a preocupação em considerar como estratégia-chave evitar, tanto quanto possível, perguntas que pudessem ser respondidas com “sim” e “não” e ter claro que poderia haver necessidade de que a entrevista fosse refeita, caso as informações obtidas não fossem suficientes ao estudo. E pensar que ...

Nem todas as pessoas são igualmente articuladas e perspicazes e, por isso, é importante que o investigador qualitativo não desista de uma entrevista à primeira. Precisa de deixar que alguns entrevistados se habituem a si. Num projecto de entrevista qualitativa a informação é cumulativa, isto é, cada entrevista, determina e liga-se à seguinte (BOGDAN, 1994, p. 136, citado por HAGUETTE, 1987).

Esse procedimento denota o perfil flexível necessário ao pesquisador que opta pela pesquisa de abordagem qualitativa, pois significa responder à situação imediata, ao entrevistado sentado à sua frente e não a um conjunto de regras previamente pensadas e definidas.

Ao se recorrer ao recurso da entrevista, atentamos para alguns pontos, como a transcrição imediata das informações, a fim de se rever os detalhes e analisar com mais coerência os dados. Procuramos evitar deixar os entrevistados desconfortáveis em relação a uma resposta dada, ser um pesquisador paciente. No caso de não saber o porquê de uma dada resposta, buscamos a reunião das informações paralelas à entrevista como: partes de conversas, histórias pessoais e experiências, numa tentativa de compreender a perspectiva pessoal do sujeito. Todos esses cuidados foram essenciais, mas mesmo assim aconteceram situações em que foi preciso um novo encontro para a revisão de pontos pouco claros da entrevista.

É importante se ater ao fato de que muitos sujeitos, a princípio, ficam apreensivos, negando a existência de alguma coisa importante, exigindo do pesquisador sua ação no sentido de encorajá-los e apoiá-los, para sentirem-se seguros a responder.

Nesta pesquisa em formação de alfabetizadores, a entrevista foi o recurso utilizado, dada sua relevância e amplitude. Além desses aspectos, é importante considerar que, graças à relação de proximidade estabelecida entre a pesquisadora e o grupo pesquisado, visto que esse é participante do curso de formação do CEFOR, a entrevista se assemelha a uma conversa entre amigos.

Alguns cuidados foram tomados a fim de que o processo acontecesse de maneira tranqüila.

No início da entrevista, procurei informar com clareza o objetivo do estudo para garantir ao entrevistado o sigilo e a seriedade com que serão tratadas as informações.

A partir do estabelecimento dessa relação próxima, a escolha dos professores a serem entrevistados procedeu mediante critérios estabelecidos de acordo com as necessidades apresentadas pelo estudo em andamento.

Como o foco é o trabalho do alfabetizador e a constituição de sua identidade no curso de formação continuada, foram selecionadas dez professoras, que se enquadravam no perfil traçado, em um universo de setenta cursistas, divididas em duas turmas de trinta e cinco pessoas.

Os critérios utilizados para a seleção foram: tempo de trabalho na docência em alfabetização, local de trabalho (escolas urbanas, rurais e periféricas), e postura perante as novas metodologias da alfabetização. Esses critérios foram adotados porque: em relação ao primeiro critério consideramos importante como dado a experiência acumulada em alfabetizar dos professores cursistas; com relação ao segundo critério, pretendíamos trabalhar com professoras que atuavam em bairros mais carentes, da periferia, como aquelas que atuavam nas escolas mais centrais, com alunos com maior poder aquisitivo, pelo menos aparentemente;

e o terceiro critério porque pretendíamos entrevistar tanto as professoras receptivas como aquelas que, de um modo geral, procuravam o CEFOR apenas por razões instrumentais, tais como obter pontos no currículo e gratificação salarial. Portanto, esses critérios tinham por objetivo selecionar um grupo que pudesse fornecer um perfil diversificado da situação de formação em alfabetização.

Diante dos critérios e da seleção das professoras, o caminho seguido foi o da montagem do roteiro da entrevista, a ser realizada individualmente.

Pensando na necessidade de realizar um estudo coerente e sério, alguns cuidados foram tomados no que diz respeito ao procedimento adotado, como: agendamento da entrevista com antecedência, indicando hora/local/data; observação de pontos relevantes; respeito pelo entrevistado; garantia de sigilo e anonimato; respeito ao contexto do informante; capacidade de ouvir (do pesquisador), estimulando o fluxo de informações pelo entrevistado. Tudo isso realizado mediante gravação, anotação de alguns indicadores interessantes à análise, e transcrição posterior.

Quanto ao estudo sobre a formação continuada de alfabetizadores, as entrevistas realizadas apresentaram pontos que merecem destaque, por se aproximarem da questão teórica abordada por autores como Haguette (1987) e André (1986) e outros. Houve momentos em que o equipamento utilizado para a entrevista apresentou problemas, aconteceu a recusa de uma professora selecionada para o depoimento, o que causou um breve momento de decepção na pesquisadora e uma certa insegurança quanto a outras possíveis recusas.

Nas primeiras entrevistas houve a sensação de insegurança quanto ao roteiro por parte da pesquisadora. Além disso, em uma das entrevistas ocorreu a necessidade de mudar o local agendado em virtude do barulho.

Todos esses aspectos revelam que a pesquisa quando opta por procedimentos na abordagem qualitativa, conta, principalmente, com a interação e está sujeita ao meio e condições imprevistas.

Quanto ao processo de entrevista em si, podem ser citados alguns pontos que merecem destaque, como a preocupação de algumas professoras em perguntar se o que elas respondiam estava certo, se era aquilo mesmo que a pesquisadora pretendia. Em alguns momentos houve uma nítida preocupação da entrevistada em agradar, referindo-se a professora do curso de formação (pesquisadora) com muitos elogios e agradados.

Já em outros, para tecer críticas havia longos momentos de silêncio. Todos esses fatos são muito importantes para pensar a questão da identidade e da formação de docentes, no universo pesquisado.



## 2 PROCESSOS FORMATIVOS DE PROFESSORES

*Acima da questão da formação dos educadores coloca-se freqüentemente o problema dos métodos mais adequados ao ensino, numa concepção ritualística de método, cujo receituário exigiria apenas dóceis e hábeis aplicadores em práticas predefinidas por outrem MARQUES, 2003*

O capítulo sobre a formação de professores busca uma retomada histórica da prática de formar professores, visando estabelecer um elo entre as práticas atuais e as concepções teóricas sobre esse processo. Para tanto parte da base histórica, trata da questão das licenciaturas e dos cursos de Pedagogia e aborda os modelos de formação de professores que subjazem às ações de instituições de Ensino Superior e de formação continuada. O referido capítulo é concluído com as bases da formação de professores para assumirem uma postura de autonomia frente à ação de educar.

### 2.1 O ofício de professor: breve retomada histórica

Na Europa, inicialmente, a docência era considerada uma função subsidiária e não especializada. Era ocupação de leigos ou religiosos. Isso por volta do século XVII e XVIII. O corpo de conhecimentos ministrados por eles era elaborado por diversos teóricos, ou seja, era produzido externamente aos professores. Era muito mais um saber técnico do que conhecimento fundamental por ser todo o sistema de ensino baseado na repetição e memorização de conceitos e formas de ação sobre o objeto estudado. Havia grande influência religiosa na atuação docente (NÓVOA, 1995).

A gênese da docência é encontrada, nesse período, em algumas congregações como a dos jesuítas, que foram progressivamente configurando um corpo de saberes e técnicas em um conjunto de normas e valores específicos à atividade docente, com vistas à uniformização da ação pedagógica e visível cuidado com o preparo rigoroso do mestre.

Com o tempo foi se exigindo do professor uma participação cada vez mais ativa. E com o aperfeiçoamento dos instrumentos e das técnicas pedagógicas essa atividade já não podia mais ser considerada acessória ou secundária. Começa a se diferenciar como um “conjunto de práticas” e torna-se assunto de especialistas (NÓVOA, 1995, p.20).

Já no século XVIII, houve a preocupação com a definição de regras para a nomeação de professores. Começaram a acontecer modificações sociais e políticas, tornando-se necessário organizar os professores como corpo de funcionários do Estado. Com esta medida houve um ganho de autonomia por se diferenciarem dos párocos.

No final do século XVIII, cria-se uma licença sem a qual os professores não poderiam trabalhar. Essa era um documento concedido pelo Estado que podia ser requerido por indivíduos que atendessem a requisitos pré-estabelecidos, tais como: habilitação, idade, comportamento idôneo, etc. Era um suporte legal, pois dava direito a intervenções na área educacional.

A criação desta licença (ou autorização) foi um momento decisivo no processo de profissionalização da atividade docente, uma vez que facilitou a definição de um perfil de competências técnicas que servirá de base ao recrutamento dos professores e ao delineamento de uma carreira docente. Foi a legitimação oficial da carreira docente. Os professores passaram a ser protagonistas no terreno da grande operação histórica da escolarização, assumindo a tarefa de promover o valor da educação: ao fazê-lo criaram condições para a valorização de suas funções e, portanto para a melhoria de seu estatuto sócio-profissional. No século XIX, a expansão escolar acentuou-se sob a pressão de uma procura cada vez mais forte: a instrução foi encarada como sinônimo de superioridade social, mas era apenas seu corolário (NÓVOA, 1995, p.23 e 24).

A atividade docente ganhou certo destaque na Europa dessa época, com o desenvolvimento dos instrumentos pedagógicos e a necessidade de uma formação específica dos professores, o que culminou com a criação, no século XIX, das escolas normais. Estas passaram a ocupar lugar relevante na produção e reprodução de saberes e normas da profissão, desempenhando um papel fundamental na elaboração de um corpo de conhecimentos pedagógicos comuns. Nesse contexto, o professor passou a ser aquele que deveria ensinar um conjunto de conteúdos estabelecidos e legitimados pela cultura e ciência, uma vez que, até então, ensinar valores era a função da família (NÓVOA, 1995, p. 24).

Os seus principais instrumentos pedagógicos eram a palavra escrita e falada.

Eram os discursos oficiais da ciência e da cultura. A escola era o *locus* de transmissão de conhecimento e informação.

Historicamente, dois processos básicos de formação se apresentam, portanto: num primeiro momento, o autodidatismo e a fase posterior, quando surgem as instituições formadoras. Na verdade, a primeira preocupação em termos de qualificação voltou-se para os professores da educação inicial, por volta do século XVI. Nessa época, iniciativas esparsas, relativas à formação de professores das primeiras letras, eram tomadas em várias localidades

do mundo, tanto que na Alemanha e Hungria, já no século XVII, foram implantadas as primeiras escolas normais (ARANHA, 1996).

Porém, no século XVIII, a divulgação do ideal de universalização da educação pelos filósofos da Ilustração, o desenvolvimento da imprensa e a conseqüente expansão da produção escrita, propiciou o surgimento de um novo perfil de indivíduo, fato que determinou o aumento da demanda por educação formal.

Nesse período, no Brasil, a educação escolar ainda era marcada pela influência jesuítica, que organiza a formação, predominantemente, em nível médio de ensino, já que o governo português não permitia a fundação de universidades (ARANHA, 1996).

No decorrer do século XVIII, cresce a insatisfação contra a Companhia de Jesus, que monopoliza o ensino na Colônia, o que culmina com sua extinção em 1759.

Esse fato, de início, foi prejudicial, pois houve um desmantelamento da estrutura educacional, que só foi reconstruída dez anos depois.

Várias medidas desconexas e fragmentadas antecedem as primeiras providências mais efetivas. Apenas em 1772 foi implantado o ensino público oficial, e começou a acontecer a nomeação de professores sob a fiscalização pela Coroa Portuguesa.

Alguns problemas foram gerados como a fragmentação do ensino e formação precária dos mestres, por não haver preocupação com a qualidade do ensino, nesse período no país.

Ainda, citando Aranha (1996 p. 135) “... é visível a marca da ascendência jesuítica. Pode-se dizer, sem exagero, que ela se encontra na tradição religiosa do ensino que preside a formação da cultura brasileira perdurando até o século XIX”.

A atuação religiosa na educação brasileira auxiliou na manutenção de uma estrutura de classes baseada, principalmente, nas questões agrárias, o que não exigia que se tivesse uma preocupação com a escolarização. O trabalho manual deixado a cargo de escravos cria uma elite cujo saber abstrato volta-se ao bacharelismo e as profissões liberais.

Essa tradição acentuou uma preocupação com a retórica, e criou uma estrutura educacional dualista, centrada nos interesses de uma pequena elite burguesa, com excessiva preocupação com o conhecimento universal em detrimento das ciências e atividades manuais.

No século XIX, a democratização do ensino, principalmente nos países desenvolvidos, era uma realidade. Data desse período as primeiras escolas normais do Brasil. Escola, oriunda de propostas que criaram um sistema dual: escola normal de excelência e escolas complementares, de padrão inferior.

A situação sofreu muitas mudanças principalmente a partir do final do século XX, quando vários foram os elementos que surgiram na sociedade entre eles pode-se citar o

computador e a televisão, a abertura da escola para as massas, com a exigência por um ensino público obrigatório cada vez mais ampliado. Segundo Cunha (1995, p. 33), no Brasil, essas mudanças provocaram uma alteração no cenário social, que colocou a escola em desvantagem no espaço cultural. Outro fator a se considerar foi a reorganização familiar transferindo a responsabilidade de formação das crianças para a escola.

Também é preciso ressaltar a influência da economia capitalista na sociedade que passou a exigir da escola, também, a preparação para o trabalho incorporando a lógica da empresa, exigindo que o professor, dentro desse contexto, se constituísse como profissional.

Do final dos anos 20 até hoje, a preocupação com a formação de professores vem se construindo e se afirmando. A reestruturação do ensino superior na década de 1930, no final dos anos 60 e no início da década de 1970 trouxe várias implicações para a formação de professores. O surgimento e desaparecimento das faculdades de Filosofia, Ciências Humanas e Letras e a criação dos Institutos e Faculdades de Educação são uma expressão das implicações dessas reformas no campo de formação de professores. Segundo Marques,

A formação de professores para o ensino secundário não contou, até a década de 1930 com instituições específicas, ficando entregue, como desabafo de Francisco Campos “ao acaso da improvisação e da virtuosidade” (2003, p. 17).

Ainda, segundo o autor, os cursos de formação de professores apresentam um caráter à parte, diferente da abordagem teórico-científica dos demais cursos.

## 2.2 A pedagogia, as licenciaturas e as políticas de formação de professores

O campo educacional no Brasil tem por marca o elitismo, não só quanto ao acesso e trajetória dos alunos pelo sistema de ensino, mas também quanto à concepção das políticas educacionais, em âmbito geral ou específico, dentre elas as voltadas para a formação de professores. E isso se reflete até nas práticas formativas dos docentes, ainda grandemente marcadas pela mera aparência de democráticas.

Hoje, o debate sobre a formação do educador está intimamente relacionado ao debate sobre a vocação da universidade para esse fim, ao ser considerada *locus* privilegiado desta formação, por meio da licenciatura, substituindo a formação para o magistério do ensino fundamental, em nível médio.

Diante dessas colocações, volta-se o olhar para os cursos de graduação de formação de professores, por estarem inseridos no contexto de formação, os quais precisam ser revistos

a partir de reflexões que apontem para formas diferenciadas de ação pedagógica, na formação inicial e continuada de docentes.

Segundo Marques (2003), a Pedagogia é o eixo articulador de todo o sistema formativo, por isso é o núcleo das concepções, enfoques, disciplinas que compõem os programas de formação.

A Pedagogia é, na concepção deste autor, a “ciência do coletivo dos educadores”, uma vez que proporciona condições de reflexão sobre as práticas educativas realizadas em seus diversos aspectos.

À medida que constituídas em tramas de relações entre os homens, as profissões assumem também o caráter de redes de interações e práticas educativas. Neste sentido das práticas educativas, mesmo que generalizadas, difusas e assistemáticas, dá-se na formação profissional uma dimensão pedagógica não apenas exigida a par das demais dimensões, mas exigente de articulá-las entre si e de imprimir-lhe o sentido crítico de emancipação humana. A Pedagogia deve fazer-se presente em todos os cursos de formação profissional, de forma especial no que se estruturam no interior da universidade, sejam eles cursos de caráter técnico-instrumental, sejam de caráter administrativo-estratégico, muito mais cursos voltados à organização da sociedade civil e política, pois todos visam formar o profissional habilitado a lidar com pessoas e conduzir ações coletivas (MARQUES, 2003, p. 116).

E no tocante à formação de professores, a Pedagogia aparece como linha articuladora do processo de construção de conhecimentos e de constituição do profissional, em sua perspectiva de autonomia.

Ainda, segundo Marques (2003), tendo essa ciência a função de articular as dimensões técnica, hermenêutica, crítico-reflexiva, cultural, sócio-política e educativa, esta deve estar no centro das discussões sobre a estruturação das licenciaturas, visto que “não há educação sem determinada postura pedagógico/política e sem lúcido posicionamento de ordem conceitual/científica”.

O objetivo principal da formação de professores em graduação deve ser o de constituir o profissional com formação teórica consistente, que pensa sobre os desafios presentes na prática educativa sempre na perspectiva da coletividade.

Nesse sentido...

A formação de educador não pode estar voltada apenas para aquisição de saberes padronizados, de hábitos e habilidades profissionais, e isolada do contexto geral e do clima oxigenado da formação universitária dos profissionais de nível superior. Requer a formação do educador sua inserção no amplo campo do saber que se renova e se recria na pesquisa e na atenção ao contexto sócio-político da educação, em sua concretude. Não pode alienar-se da dinâmica cultural diversificada e dos valores universais de uma racionalidade de amplas bases e perspectivas, a racionalidade especificamente universitária. (MARQUES, 2003, p. 122).

A licenciatura torna-se campo de intensos debates a partir da necessidade de formação de professores cada vez mais comprometidos com seu processo formativo e com a formação cidadã de seus alunos.

Sendo assim, consideramos necessário retomar, neste trabalho, alguns marcos históricos desse processo até sua constituição atual, a fim de se compreender o processo da formação continuada, que é focalizada nessa análise.

A formação do pedagogo surgiu em 1939, de maneira inconstante e indefinida. Nessa época, formavam-se técnicos em educação\_ os bacharéis, e os licenciados para atuarem em escolas normais.

O curso, por sua estrutura indefinida, sofreu críticas de diversas ordens, sendo considerado até desnecessário, por seu conteúdo esvaziado de significado. Apenas com a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, em que foram atribuídas novas funções à docência, na função de professores e especialistas, é que se começou a pensar em uma reestruturação do processo formativo desses profissionais.

Já na década de oitenta, organizam-se encontros, seminários, debates em diversas regiões do país com o objetivo de reestruturar a formação inicial dos docentes, na Pedagogia. Dos debates, concluiu-se que a licenciatura em Pedagogia deveria contemplar, em toda a sua estrutura, as teorias educacionais, a dinâmica da organização do sistema de ensino brasileiro, além das formas de ensino-aprendizagem nas diversas modalidades.

O objetivo da formação do pedagogo passa a ser o da promoção da reflexão acerca da educação como transformadora da sociedade.

Nessa perspectiva...

Somente a Pedagogia, em sua qualidade de ciência dos educadores porque por eles construída e vivenciada na prática e reflexão coletivas, poderá dar a necessária consistência ao curso que se propõe, pondo término às ambigüidades e descaminhos do curso que aí está, indeciso entre voltar-se para tarefas substitutivas de licenciaturas em áreas ainda não institucionalizadas (...), ou entre dedicar-se à formação de especialistas em educação com habilitações em áreas como a administração escolar, a supervisão, a orientação educacional (MARQUES, 2003, p. 130).

Na década de 90, segundo o autor, a partir de um encontro nacional realizado sobre estudos a respeito da formação do graduando em Pedagogia, foram elaboradas algumas sugestões tais como: a realização de um processo de formação baseado na reflexão acerca das questões sociais, a superação da distância entre a teoria e a prática, valorização dos princípios de gestão democrática e trabalho coletivo.

Para tanto, sugere que o curso de Pedagogia se embase numa prática voltada para a

transformação social (MARQUES, 2003). Ou seja, um curso centrado na relação docência/aprendizagem, com produção de conhecimentos e novas formas de aprendizagem, que valorize os saberes dos alunos-professores para, a partir deles, analisar o contexto da ação do pedagogo, na realidade atual.

Quanto às licenciaturas, Marques observa:

Às licenciaturas tem-se reservado o último lugar na universidade, que as considera incapazes de produzirem o próprio saber, mero ensino profissionalizante no sentido da preparação para execução de atividades por outrem pensadas, versões empobrecidas do bacharelado se com algum recheio didático-operativo apenas, como se educar não exigisse um saber próprio, rigoroso e consistente. (2003, p. 172).

Os cursos de licenciatura foram concebidos na década de trinta em uma perspectiva de formação que se propunha a aliar preparo profissional e cultura. Porém, essa foi degradada, sendo a formação de professores alicerçada em princípios de preparação de executores de projetos alheios ao contexto do trabalho real da escola e dos alunos com os quais atuam.

A própria legislação, em alguns momentos, compreende que a licenciatura deve contemplar disciplinas do bacharelado ampliado para a habilitação em docência.

A partir da década de oitenta, as discussões sobre a formação de professores se ativam intensamente, na busca por um redimensionamento dos cursos, entendendo-se que se deve investir em uma base sólida, promovendo uma maior aproximação entre conteúdos gerais e de formação pedagógica, em um percurso de trabalho dialético entre a unidade e a diversidade de saberes e conhecimentos.

A busca que se empreende na formação inicial de docentes, centra-se no resgate da historicidade dos conteúdos historicamente produzidos, tendo como princípio básico, o sujeito como agente do processo de conhecer, no sentido de emancipação humana.

Cada curso opera numa região epistemológica, mediadora das articulações entre o uno e o múltiplo, o simples e o complexo ou, melhor, entre a unidade do saber e os conhecimentos em suas especificidades distintas. Graças a essa mediação, “o geral habita no coração do particular, tanto quanto o particular reside no coração do geral” (BARRETO, p.72 citado por MARQUES, 2003 p. 163).

Segundo a afirmação do autor citado, a formação inicial de professores deve pautar-se na questão da totalidade em íntima relação com a unidade. Deve abordar, além das questões de conhecimentos referentes à docência, a formação de professores-pesquisadores que façam de suas ações de ensinar-aprender mais que o cumprimento de funções pré-estabelecidas, mas sim a construção de conhecimentos voltados para a formação consciente e emancipatória. A licenciatura, portanto, deve buscar a formação do profissional autônomo e

comprometido com sua função de exercer a docência pautada, também, nesse princípio.

Com a redemocratização da sociedade e a elaboração de uma nova Carta Constitucional, em 1988, coloca-se a necessidade de uma nova LDB. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que começa a ser discutida em 1988, é sancionada, no entanto, somente em 20 de dezembro de 1996.

Segundo Saviani (1998), o texto convertido na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei (9394/96) está em sintonia com a orientação política dominante. O texto trata da educação, admitindo o viés da ambigüidade <sup>10</sup>, visto que aparece como um recurso que “salva” e resolve todos os problemas da educação. Trata-se de um texto genérico, o qual permite a adoção de alterações parciais, redundando na apresentação e aprovação de reformas pontuais, fato que inviabiliza pressões das forças políticas organizadas e quebra de eventuais resistências.

Com relação à qualificação dos professores, há a proposição de que sua formação se dê sempre em nível superior, em cursos de licenciatura plena. Admite-se, no entanto, como formação para atuar na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, a formação em nível médio, na modalidade Normal, por um período de dez anos a contar da data de promulgação da lei, em 1996.

A grande inovação, conforme o artigo 63, é a proposta de criação dos Institutos Superiores de Educação, que devem se incumbir da preparação de professores, incluindo-se neles o Curso Normal Superior. A Lei prevê também programas de formação pedagógica para portadores de diploma de Educação Superior (art. 36), e apresenta nítida preocupação com a formação continuada.

Com relação às modalidades e instituições formadoras de professores para a Educação Básica temos a seguinte configuração: para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental o professor pode ser formado nas Faculdades de Educação, nos cursos de Pedagogia, nos Institutos Superiores de Educação (ISEs), na Escola Normal Superior, nas Licenciaturas Parceladas, nos Cursos de Pedagogia à Distância e na Escola Normal de Nível Médio, sem contar as regiões longínquas em que a profissão docente é exercida por leigos.

Ainda segundo Saviani (1998), no Brasil, percebe-se o domínio da racionalidade instrumental havendo dicotomias e contradições entre programas e currículos, entre ensino e pesquisa e orientações formativas no bacharelado e licenciatura. Há, ainda, a separação entre

<sup>10</sup> Ao tratar no art. 8º as questões sobre as responsabilidades de União, Estados e Municípios, a lei incentiva o princípio da descentralização, deixando clara a divisão de responsabilidades e suprimindo as responsabilidades partilhadas.



ensino superior, ensino médio e fundamental, prevalecendo, nas propostas de políticas educacionais, uma fragmentação entre os diferentes níveis de ensino. Essa segmentação tem conferido às instituições de ensino superior ou da educação básica, o papel de organizadoras da ação educacional ou de simples executoras de projetos e propostas previamente definidas, desconsiderando assim a capacidade de elaboração de planos a partir do entendimento e conhecimento das realidades concretas.

Saviani em sua análise afirma que, ao chamar a comunidade ao debate sobre a educação, que culmina com a LDB 9394/96, o viés neoliberal confere à população uma pseudo-autonomia, por descentralizar os recursos e responsabilidades, mas ainda exercer uma política de centralização das ações desenvolvidas na elaboração de propostas e projetos a serem seguidos pelas instituições de educação.

A abordagem de Saviani permite compreender os processos formativos de professores, ao longo do século XX, e as transformações nas estruturas dos cursos de graduação, que tentam construir uma identidade a partir de diretrizes pensadas em nível federal e disseminadas por todo o país, com o objetivo de conferir um caráter de integração às propostas de formação do professor, que atua nas classes iniciais do Ensino Fundamental.

Tal identidade, porém, encontra-se afirmada apenas no texto de lei, visto que há uma gama de iniciativas de formação que muitas vezes não atendem aos pressupostos de formar o docente em sua dimensão mais ampla.

Diante desse contexto, cabe ressaltar algumas questões pontuais na proposta de diretrizes curriculares do curso de Pedagogia do Conselho Nacional de Educação, aprovado em dezembro do ano de 2005.

O referido documento parte de uma análise do histórico do curso e reafirma sua vocação voltada para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil.

Segundo consta nas diretrizes, esse é o resultado de consulta a entidades representativas de docentes, respeito à legislação vigente e fruto de estudos realizados a fim de constituir um perfil de formação de professor e pedagogo para atuação na Educação Básica.

O documento inicia por uma análise histórica do curso de Pedagogia que, na década de trinta era destinado à formação de técnicos em educação, ou seja, bacharéis. Essa característica esteve no centro da formação até a década de sessenta quando se institui a dualidade – bacharelado e licenciatura. Apenas ao final da década é que se propõe à formação do licenciado para atuação nos cursos de formação de professores em nível médio, além de habilitações para Supervisão, Orientação, Inspeção e Administração educacional.

Na década de oitenta verifica-se nova modificação na estrutura do curso que agora se propõe a formar além do especialista também o professor para a Educação Infantil e primeiras séries do Primeiro Grau.

Essa nova forma de conceituação gerou um processo de formação fragmentado que foi alvo de muitas críticas ao longo dos últimos anos do século XX. Assistia-se a uma divisão em que uma corrente se pautava na concepção de que era preciso a supervalorização da técnica para promover o ensino, enquanto outra pretendia a integração entre teoria e prática em uma relação dialética.

Atualmente, as diretrizes propostas enfatizam a formação do professor preferencialmente, e a formação do especialista, em nível de pós-graduação. Tal formação do professor deve ser sustentada sobre uma base teórica para o ensino e pesquisa, articulando saberes de diversas ordens.

A partir das diretrizes apresentadas, volta à cena o debate sobre a permanência do Curso de Normal Superior, que tem por finalidade a formação do professor para a Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental.

Segundo o documento, cabe às Instituições de Ensino Superior (IES) adequar seus currículos à nova proposta. Com isso, observa-se um esvaziamento do sentido do Curso Normal Superior, visto que seu principal papel passa a ser função do curso de Pedagogia.

Tomando como referência as informações tratadas, pode-se perceber uma transição nos processos de formação inicial de professores, e que reflete uma inconsistência nas bases teóricas, promovendo uma ação fragmentada, caracterizando a docência.

Diante de tais afirmações, o que se pretende é apontar alguns pressupostos que conduzam à explicação da necessidade de se formar o professor, sujeito de sua própria formação, sem cair no individualismo simplificador que atribui ao professor toda responsabilidade por formar-se continuamente, não considerando outros fatores conjunturais, intervenientes nessa formação.

As atuais transformações econômicas, políticas, sociais e culturais têm levado a uma reavaliação do papel da escola e do professor. Nesse sentido, a escola vem sendo repensada em suas funções, estrutura organizacional, e o tema formação de professores tem assumido grande relevância nas questões educacionais. Há inúmeras vertentes teóricas embasando as propostas de formação docente embutidas nas reformas educacionais, muitas das quais indo ao encontro de uma formação que garanta autonomia e autoria ao professor.

Sendo assim, nos propomos a discutir algumas delas, no próximo segmento.

## 2.3 A formação de professores: vertentes teóricas

Entendendo que a realidade apresenta problemas para os quais o profissional não encontra respostas pré-elaboradas, a perspectiva de formação do professor como profissional autônomo propõe que cada indivíduo construa seu conhecimento profissional, o qual incorpora e transcende o conhecimento adquirido, em razão de suas vivências. Nessa perspectiva, a prática pensada e transformada adquire o papel central de todo o currículo da formação do professor.

Segundo Zeichner (1993), temas como ensino reflexivo, prático reflexivo, investigação-ação e professores-investigadores tornam-se moda entre formadores de professores. Todavia, alerta para a necessária distinção entre as diferenças conceituais presentes nos vários projetos de formação de professores.

Para Zeichner todos os programas de formação de professores têm relação com as várias tradições de reforma em educação. Esse autor discorda dos autores que propõem uma síntese das tradições tratando-as como se fossem a mesma coisa. Em sua opinião, os programas de formação de professores devem contemplar as concepções de ensino subjacentes às práticas pedagógicas, mas não devem esquecer as dimensões de suas identidades. Dentre as várias concepções de formação, abordamos três que são:

### 2.3.1 *Os Professores Técnicos Racionalistas*

O homem distingue-se dos animais por possuir a capacidade de raciocínio, de transformação de sua realidade, de seu meio social. Por isso, pode-se dizer que o ser humano se relaciona dialeticamente com suas formas de ser e estar no mundo. Uma das formas dessa relação é o trabalho entendido, segundo Aranha, como práxis por suas ações sempre estarem carregadas de teoria (explicações, justificativas, etc).

Segundo a autora, (ARANHA, 1996, p.22):

...o trabalho é condição de liberdade desde que o trabalhador não esteja submetido a constrangimentos externos, tais como exploração, situação em que deixa de buscar a satisfação de suas necessidades para realizar aquelas que lhe foram impostas por outros.

Quando o trabalhador se vê separado do produto de seu trabalho, perde a noção do todo da produção e passa a receber uma gratificação insuficiente por aquilo que produz; acontece o fenômeno da alienação, pois há perda da visão de conjunto sobre aquilo que se realiza, e a negação de si mesmo no processo de trabalho.

Essa situação passa a acontecer com mais ênfase a partir do século XVII, com o desenvolvimento do sistema capitalista e a criação de fábricas em que ocorre uma acentuada separação entre concepção e execução do trabalho. Essa atividade produtiva torna-se mecânica e fragmentada.

Todas as inovações geradas com o sistema capitalista são encaradas como sinal de progresso da sociedade humana. O desenvolvimento das tecnologias, surgidas no período, se enquadrava na visão de que era preciso evoluir e o seu caráter desumano, ligado à manipulação das formas de trabalho, era desconsiderado.

Com esse processo crescente de industrialização, termos como burocratização, planejamento e ordens de serviço tornaram-se comuns na sociedade ocidental.

Assim como a todos os profissionais, os riscos do trabalho alienado da sociedade contemporânea afetaram também a educação na figura do professor, profissional que segundo Aranha (1996), realiza um trabalho não-material, muito peculiar.

No contexto da educação, muitas vezes o trabalho intelectual é desvinculado das ações de sala de aula, pois as produções acadêmicas estão distantes da realidade de atuação do professor, que é a escola.

Por isso, um dos riscos, ainda segundo Aranha (1996), é o de a docência sucumbir à racionalidade técnica, em que a autonomia docente é diminuída, o planejamento é pensado externamente aos muros escolares, e as decisões são tomadas distantes da ação do professor.

Além do mais, não é possível separar os processos formativos, a educação, da história e do contexto mais amplo da sociedade.

Na sociedade brasileira, a idéia de industrialização se firmou logo após a queda da bolsa de Nova Iorque, em 1929. O país, antes agro-exportador, passou por um processo denominado de substituição de importações, sendo necessário que fossem criados, dentro do próprio território nacional, parques industriais para a produção de bens duráveis, até então, importados. As influências desse modelo de ação capitalista se tornaram mais intensas a partir da década de 50, sob os governos de Vargas e Juscelino (FREITAG, 1996).

Para atender à nova configuração econômica do país, era necessário formar a mão de obra qualificada para os postos de trabalho que surgiam. Por isso a formação deveria ser realizada na escola, *locus* privilegiado de produção de conhecimento.

Nesse sentido, nessa época, surgiram várias escolas técnicas tais como os colégios agrícolas e politécnicos. Nas décadas de 60 e 70, dentro da visão desenvolvimentista e da

teoria do capital humano <sup>11</sup>houve uma maior vinculação da educação à economia, subordinada aos interesses de grupos economicamente fortes, conforme as teorias dominantes no período. Aqueles que trabalharam nas escolas e vivenciaram todas as mudanças educacionais, sentiram as diferenças. Os professores não mais ensinavam pelo aprimoramento e sim para formar indivíduos qualificados para o mercado de trabalho.

Para atender aos interesses da época, a atividade docente passou a ser vista também como a atividade “fabril” de produção em massa, que executava programas pensados externamente, a fim de atingir um “produto final”, a formação da mão de obra.

Surgiu então o que se denominou de professor técnico-racionalista. Perdeu-se o aspecto humanista de educação, de formação de caráter aliado à aquisição de conhecimentos da cultura humana e filosófica, pela valorização da técnica, vinculando-se a atividade educativa ao contexto de produtividade e formação em massa.

As questões que envolvem esse conceito afetam o trabalho do professor que atua na alfabetização, pois há uma crença de que se alfabetiza com métodos e atividades-padrão e o bom alfabetizador deve aprender a técnica de alfabetizar, oferecida em cursos de treinamento, que explicitavam os procedimentos, passo a passo.

Percebe-se sua influência pelos depoimentos das professoras que manifestam uma grande preocupação em receber informações com relação a ações e métodos a serem utilizados e atividades para aplicarem na sala de alfabetização; e pouca referência aos perfis de alunos presentes na turma em que atua.

A análise de Pérez Gómez (1992) vai também na direção apontada anteriormente sobre a formação de professores. A partir da definição dos conceitos de escola, currículo e ensino, presentes em cada momento histórico, afirma que são desenvolvidas metáforas definidoras da função docente, tais como: professor como modelo de comportamento,

<sup>11</sup> A teoria do capital humano é resultado, na perspectiva de Mark Blaug (1985, cap.13), de um programa de pesquisa, uma vez que não é possível associá-la a uma única teoria, que “consiste na idéia de que o indivíduo gasta em si mesma de formas diversas, não apenas buscando desfrutar o presente, mas procurando rendimentos futuros, pecuniários ou não”. A teoria foi anunciada por Theodore Schultz, em 1960, e seu “nascimento efetivo” teria ocorrido em 1962 em suplemento da revista científica americana *Journal of Political Economy*, dedicado ao tema do investimento em seres humanos. Em outro texto (1986, p. 691-2), Blaug localiza as fontes primárias da teoria em Adam Smith, em Alfred Marshall e nos estudos de Irving Fisher, economista neoclássico americano, que a teria exposto em 1906, no livro *The Nature of Capital and Income. Reprints of Economic Classics*. Fisher teria adotado a teoria do capital de Walras, entendendo por capital todo o conjunto de riquezas existentes em um determinado tempo e que possibilitam o fluxo de serviços nesse tempo, trate-se da terra, das máquinas, das matérias primas, de recursos naturais e das qualidades do homem. O fluxo de serviços durante um período de tempo consistiria na renda. Lars Nerdrum e Truls Erikson (2001) acrescentam à relação de fontes da teoria o nome de William Petty, como o primeiro economista a enfatizar as diferenças de qualidade do trabalho e a identificar o que, mais tarde, viria a ser conhecido como capital humano, quando defendeu a inclusão do valor do trabalhador nos registros atuariais. Nerdrum e Erikson sustentam que a noção de capital de Fisher é a fonte primária da teoria moderna do capital humano, na forma em que ela surgiu, no fim da década de 1950.

professor como transmissor de conhecimento, professor como técnico, professor como executor de rotinas, professor como planejador, professor como sujeito de decisões. A cada metáfora subjaz uma concepção de escola, de ensino, uma teoria do conhecimento, uma teoria da transmissão e da aprendizagem, uma concepção referente a relações entre teoria e prática. Dessas imagens, o autor destaca duas concepções: o professor como técnico especialista e o professor como prático autônomo.

A imagem do professor como técnico tem suas raízes no modelo de racionalidade técnica. É uma concepção epistemológica da prática, herdeira do positivismo, prevalente por todo século XX. Para esse modelo, a atividade profissional é sobretudo instrucional. Eficazes são os profissionais que enfrentam os problemas concretos, impostos pela prática, aplicando rigorosamente teorias e técnicas científicas.

Os programas de formação de profissionais que seguem a lógica da racionalidade técnica baseiam-se numa ciência básica, seguida de elementos das ciências aplicadas.

O modelo de racionalidade técnica domina a maior parte da investigação educacional dos últimos trinta anos. Em consequência disso a formação de professores abrange dois componentes: científico cultural (conhecimento do conteúdo a se ensinar) e psicopedagógico (aprender fazer). Nesse último componente distinguem-se duas fases: a primeira, onde se adquire conhecimento dos princípios, leis e teorias do processo de ensino e aprendizagem, bem como as normas e regras para a sua aplicação racional. A segunda fase, onde se aplicam na prática real ou simulada essa norma e regra.

Segundo o autor, a racionalidade técnica representa um avanço em relação ao modelo empírico, visto que, defende a aplicação do conhecimento do método científico na análise da prática e na regulação da intervenção do professor. Considera, no entanto, que os limites e lacunas da racionalidade técnica são mais profundos e significativos, dado que a realidade social não se encaixa em esquemas do tipo taxonômico ou processual. Em sua opinião, a tecnologia educativa não pode continuar lutando contra uma evidência, as características dos fenômenos práticos: complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores.

Para Pérez Gómez (1992), os problemas da prática social não podem ser reduzidos a problemas instrumentais, em que a tarefa profissional se resume a alcançar resultados na escola e aplicação de procedimentos e meios.

Segundo ele, existem duas razões que impedem a racionalidade técnica de solucionar os problemas educativos: situações de ensino são sempre incentivadas, únicas, variáveis, complexas e portadoras de conflitos de valores na definição das metas e na seleção dos meios. E, porque não

há uma teoria científica única e objetiva, capaz de identificar os meios, as regras e técnicas a serem utilizadas na prática, uma vez identificado o problema e definidas as metas.

Em razão da crítica à racionalidade técnica surgiram metáforas alternativas sobre o papel do professor como profissional.

O que se busca é a superação da relação mecânica entre conhecimento científico técnico e a prática na sala de aula.

A nova epistemologia da prática tem conduzido a um repensar da função como prática autônoma do professor enquanto profissional e tem produzido mudanças ao nível teórico e prático. Nos currículos de formação de professores decorrentes dessa nova epistemologia da prática, as situações práticas requerem uma concepção diferente da relação teórica-prática e conhecimento-ação, mas não rejeitam formas anteriores de aquisição do conhecimento prático.

Outra vertente que auxilia no entendimento do modelo da racionalidade técnica na docência é o apresentado por Contreras (2002).

Segundo ele, a idéia básica desse conceito reside no entendimento de que a prática profissional consiste na solução de situações problemáticas a partir de instrumentos, mediante aplicação de conhecimentos teóricos e práticos previamente pensados. Os instrumentos levam ao alcance de resultados esperados.

O aspecto fundamental da prática profissional é definido, por conseguinte, pela disponibilidade de uma ciência aplicada que permita o desenvolvimento de procedimentos técnicos para a análise e diagnóstico dos problemas e para seu tratamento e solução. (CONTRERAS, 2002, p. 91).

As relações dos professores com o conhecimento, nessa perspectiva, são baseadas em uma hierarquia, visto que a prática é necessária para o uso de técnicas. Dessa forma, nesta concepção, a formação profissional tem a técnica como ponto fundamental, sendo o aspecto teórico relegado a um segundo plano.

Nesse sentido a ação se baseia na aplicação de técnicas e recursos para o alcance de resultados.

O problema com tal tipo de conhecimento surge quando seu uso se estende além do domínio da ação sobre a natureza, alcançando também o da ação humana. Ao querer se valer da mesma concepção de ação instrumental sobre objetos, e do uso de um conhecimento capaz de predizer, está se supondo que a prática profissional no âmbito social deva se conduzir como engenharia. (CONTRERAS, 2002, p. 94).

No contexto da racionalidade técnica, só se pode elaborar conhecimentos baseados na aplicação de instrumentos, se os fins desejados forem sempre compreendidos em uma ótica

da rigidez e da imutabilidade. Sendo assim, os contextos onde em que ocorrem as práticas devem também permanecer estáticos ou estáveis.

A partir dessas premissas, pode-se considerar que o conhecimento relevante é aquele que se apresenta como método aplicável a determinadas situações para o alcance de resultados previamente esperados. O ensino passa a ser entendido como recurso que conduz a produtos esperados.

O conceito de autonomia para o docente racional técnico está intimamente ligado a um viés unilateral, de decisões cristalizadas, a partir do entendimento da realidade em que atua baseado no uso de estereótipos de situações, alunos e decisões a serem tomadas no cotidiano da prática pedagógica. O docente profissional, nessa concepção, é aquele que segue os métodos e técnicas e baseia sua ação nos conceitos de competência, eficácia e eficiência. Nesse sentido, não questiona, apenas cumpre suas “funções”.

A experiência concreta da educação excede a delimitação oficial dos objetivos para que os docentes possam enfrentar os interesses e as necessidades daqueles com quem trabalham. E isso os situa inevitavelmente diante de conflitos e responsabilidades morais, diante da necessidade de encontrar uma resposta entre as exigências administrativas, os interesses da comunidade e as necessidades dos alunos. (CONTRERAS, 2002, p. 104).

De acordo com a afirmação de Contreras, pode-se perceber que o modelo da racionalidade técnica pode alienar os docentes à mera aplicação de métodos, o que pode gerar uma sensação de fracasso, ou ineficiência, visto que o trabalho educativo se desenvolve com indivíduos concretos e socialmente situados, sendo suas ações não mensuráveis ou previsíveis.

### 2.3.2 *O Professor como profissional reflexivo*

Segundo Garcia (1999) a reflexão tem se constituído no contexto atual, no conceito mais utilizado por investigadores, formadores de professores e educadores diversos, para se referirem às novas tendências da ação e formação de professores.

Essa forma de conceber a ação didática organiza-se a partir da visão de formação docente dentro do binômio, reflexão-na-ação. Tal modelo encara o professor como controlador de si mesmo e de suas ações.

Ainda, segundo (1999), várias são as terminologias usadas para designar os professores, dentro desta teoria: professores reflexivos, o professor como pessoa que experimenta continuamente, professores adaptativos, o professor como cientista aplicado,



professores como sujeito com um ofício moral, professores como sujeitos que resolvem problemas, professores como sujeitos que colocam hipóteses, professores como pedagogos radicais, professores como acadêmicos. Essa é uma categoria pensada por diversos autores contemporâneos. Segundo essa corrente, é fundamental para entender a prática docente o resgate da base reflexiva da ação do professor.

O principal representante dessa categoria é Donald Schön (1997) que, em sua obra tenta entender a forma como os docentes lidam com situações em que a técnica meramente não é suficiente para resolvê-las.

Schön (1997) apresenta o conceito de conhecimento na ação como característica da atividade que o docente realiza. Propôs o conceito de reflexão-na-ação, definindo-o como o processo mediante o qual os profissionais, nomeadamente os professores, aprendem a partir da análise e interpretação da própria atividade. Consiste no fato de ele destacar uma característica fundamental do ensino: é uma profissão em que a própria prática conduz necessariamente à criação de um conhecimento específico e ligado à ação, que pode ser adquirido por meio do contato com a prática, pois trata-se de um conhecimento tácito, pessoal e não sistemático.

Essa capacidade transforma o docente em um pesquisador no contexto da sua ação. Nesse contexto, o exercício da docência reflete não só a um repertório de técnicas, mas a reflexão sobre os processos que envolvem a ação, seus significados e os objetivos pretendidos. O professor desenvolve uma espécie de “diálogo reflexivo” entre a ação e o contexto em que acontece.

(...) torna-se evidente que a prática profissional reflexiva está guiada por valores profissionais que cobram autêntico significado não como objetivos finais que devam ser conseguidos como produto da ação, mas como critérios normativos que devem estar presentes e ser realizados no próprio desempenho profissional. (CONTRERAS, 2002, p. 112).

A reflexão é entendida como um elo entre a ação cotidiana e os aspectos que envolvem os significados do trabalho docente.

Nesta pesquisa, na fala das entrevistadas sobre a opção pela docência e seu conceito, pode-se perceber em seus depoimentos uma forte tendência a definir a profissão como algo que sublima, que requer apenas o processo reflexivo e afetivo para acontecer.

Toda a ação docente, dentro dessa perspectiva consiste em atitudes tomadas pelos professores, no desenvolvimento de sua ação.

Segundo Garcia (1999, p. 25):

(...) a primeira atitude necessária para um ensino reflexivo é a mentalidade aberta, que se define como “a ausência de preconceitos, de parcialidades e de qualquer hábito que limite a mente e a impeça de considerar novos problemas e de assumir novas idéias integra um desejo ativo de escutar mais do que um lado, de escolher os fatos independente da sua fonte, de prestar atenção sem melindres a todas as alternativas, de reconhecer a possibilidade do erro mesmo relativamente àquilo em que mais acreditamos.

A segunda atitude do ensino reflexivo consiste na responsabilidade. De responsabilidade intelectual, e não de responsabilidade moral: Ser intelectualmente responsável quer dizer considerar as conseqüências de um passo projetado, significa ter vontade de adaptar essas conseqüências quando decorram de qualquer posição previamente assumida. Assegura a integridade, isto é, a coerência e harmonia daquilo que se defende.

Para se pensar em um modelo de atuação docente nessa perspectiva, não se deve reduzir o conceito de reflexão a toda forma de pensar do docente. Esse processo acontece em três esferas: técnica, prática e crítica.

A primeira refere-se à análise das ações explícitas: o que fazem e é passível de ser observado dentro do contexto do processo de ensino e aprendizagem.

A segunda está ligada ao planejamento e à reflexão: planejamento do que se vai fazer, reflexão sobre o que foi feito, destacando o seu caráter didático, ou seja, as ações pensadas e desenvolvidas no âmbito da sala de aula. Essa envolve também a terceira esfera que está diretamente relacionada à análise ética ou política da prática docente, bem como das suas repercussões contextuais. Esse nível de reflexão é imprescindível para o desenvolvimento de uma consciência crítica nos professores sobre as suas possibilidades de ação e as limitações de ordem social, cultural e ideológica do sistema educativo.

Para mobilizar o conceito de reflexão na formação de professores é necessário criar condições de colaboração e de trabalho em equipe entre professores, que facilitem e justifiquem a aplicação de modelos e de estratégias reflexivas.

Uma outra vertente, dentro dessa concepção diz respeito ao profissional pesquisador. O principal representante é L. Stenhouse.

Para ele, ensinar e aprender são considerados arte, por expressarem valores em sua realização. Dessa forma, os docentes são entendidos como artistas que melhoram sua “arte” através da experimentação e exames críticos.

Esse autor se opõe à racionalidade técnica, assim como Schön, por acreditar que esse modelo reduz a capacidade criadora do docente e sua consciência sobre a ação que desenvolve. “O professor, como pesquisador de sua própria prática, transforma-a em objeto de indagação dirigida à melhoria de suas qualidades educativas” (CONTRERAS, 2002, p. 119).

Nessa vertente, o acerto de suas ações aparece como responsabilidade moral e individual, ou seja, os professores assumem-se como responsáveis únicos pelo seu processo de trabalho, desconsiderando as características e influências sociais.

O professor torna-se o mentor intelectual de suas ações e, apesar de sua subordinação a um sistema, passa a ser o responsável por todas as conseqüências advindas dessa escolha.

Essa forma de entendimento do docente, como alguém que pensa sua prática, traz algumas questões que merecem destaque. De que maneira realizar um processo reflexivo desvinculado da questão do contexto que envolve a escola e os alunos? Como se estabelece a autonomia e as relações entre os pares, a partir dessa concepção? Como resolver as ambigüidades entre a visão burocrática da educação e a ação reflexiva? É possível pensar em um profissional que reflete sobre a sua ação em uma situação desvinculada do contexto e do conceito de trabalho coletivo?

Tentando dar conta das limitações dessas concepções, Contreras defende um conceito de autonomia docente e que será abordado mais adiante.

### 2.3.3 *O Professor como intelectual transformador*

Giroux (1997), adepto da pedagogia crítica, realiza um esforço por analisar e desenvolver a concepção dos professores como intelectuais transformadores. Essa noção do professor como intelectual oferece uma base teórica para a análise da atividade docente como forma trabalho intelectual, em oposição a sua definição em termos puramente técnicos. Também apresenta os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais, além de ajudar a esclarecer o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados pelas ações por eles utilizadas.

Ao encarar os professores como intelectuais, pode-se partir da idéia de que toda a atividade humana envolve alguma forma de pensamento, mesmo as mais técnicas. Este ponto é fundamental, pois ao se afirmar que o uso da mente é uma parte integrante da atividade humana, afirma-se, por conseqüência, a capacidade humana de integrar o pensamento e a prática, e assim destaca-se a essência do que significa encarar os professores como profissionais que pensam suas ações cotidianas em sala de aula. Dentro desse discurso, os professores podem ser vistos como homens e mulheres livres, com uma dedicação especial aos valores do intelecto e ao estímulo à capacidade crítica dos educandos.

Assumir a visão dos professores como intelectuais oferece elementos para a crítica teórica das ideologias tecnocráticas e instrumentos subjacentes à teoria educacional que separa o planejamento e execução dos processos educativos. Nesse sentido, é importante salientar que os professores devem assumir responsabilidade ativa por seu papel social. Isto significa assumir um papel responsável na formação dos educandos. Tal tarefa torna-se difícil em um sistema de divisão do trabalho, no qual esses profissionais têm pouca influência sobre as condições ideológicas e econômicas de seu trabalho. Quando se acredita que o papel do ensino não pode ser reduzido ao de simples treinamento de habilidades práticas, a categoria de intelectual torna-se uma maneira de unir a finalidade da formação de professores e escolarização para a formação de cidadãos conscientes.

É importante não apenas encarar os professores como intelectuais, mas também contextualizar as funções sociais concretas desempenhadas pelos mesmos. Dessa forma, se pode especificar as diferentes relações que os professores têm tanto com seu trabalho como com a sociedade.

O intelectual crítico trabalha pela emancipação individual e social por sua ação pedagógica, defendendo valores para o bem comum. Esse profissional reflete sobre sua ação, entendendo-a como um resultado de diversos condicionantes presentes dentro e fora do contexto da escola.

Contreras faz uma crítica a Schön e Stenhouse, que desenvolvem os conceitos de professor reflexivo e professor investigador, ao abordar este terceiro modelo, o do intelectual crítico, partindo das idéias de Giroux. Segundo Contreras (2002), os modelos acima citados e por ele criticados são centrados nas percepções individuais, e não analisam os efeitos da institucionalização e das políticas e práticas que interferem na ação educativa. Assim, apresentam limitações por não abordarem a compreensão crítica do contexto em que o profissional trabalha.

A partir da teoria do profissional como intelectual transformador, pode-se pensar a questão da autonomia docente e dos processos de profissionalização docente.

#### **2.4 Autonomia, profissionalidade docente e formação**

Na obra “Autonomia de professores”, Contreras (2002), discute o significado da autonomia de professores em uma tentativa de diferenciar seus diversos sentidos, avançando na discussão e compreensão de problemas educativos e políticos.

Três questões importantes são analisadas: o profissionalismo do ensino, as tradições

referentes à profissionalidade dos professores e, por último, a busca de uma visão global de autonomia de professor, juntamente com as questões que se apresentam no atual contexto de reformas educativas.

Contreras (2002) aborda o contexto da proletarização dos docentes, afirmando que, ao longo do tempo, o trabalho dos professores sofreu a subtração de uma série de qualidades, que ocasionou a perda de controle e sentido sobre sua ação, aproximando cada vez mais o professor das condições e interesses da classe operária. Isso se deve ao processo de racionalização que o ensino vem sofrendo que apresenta como características: separação entre concepção e execução, desqualificação para planejamento e ação e, ainda, perda de controle sobre o trabalho. O autor retrata a relação proletarização/profissionalismo afirmando que, muitas vezes, os professores entendem as formas de controle, intensificação e tecnicidade como aumento de suas competências profissionais. A legitimação da profissionalização encontra suporte no conhecimento científico. Isso lembra Contreras, faz com que aconteça uma fragmentação entre os que detêm o conhecimento considerado científico (professores universitários) e os professores da educação básica. Assim, as exigências por autonomia muitas vezes podem ser transformadas em formas de exclusão.

Em uma tentativa de redefinir a questão da autonomia, o autor continua em seu texto abordando os valores que são assumidos na profissão e profissionalidade do professor.

Para esse autor, há uma relação dialética entre as exigências da profissão e os valores muitas vezes vistos pelos professores como necessários à profissão, como autonomia, responsabilidade e capacitação, uma vez que há uma interação direta entre a forma de exercício da docência e a realidade em que este ocorre.

A concepção de autonomia docente desse autor pode ser compreendida como resultado da conjugação de alguns pressupostos: pensamento independente, em que o professor assume suas ações profissionais; pela construção da identidade no contexto de suas relações e na interação, através do distanciamento crítico na busca de equilíbrio na ação educativa; na sensibilidade em relação ao outro e a si nas relações que podem estabelecer com seus pares. Todas essas características são importantes se pensadas no contexto em que acontecem. Nesse sentido, Contreras volta o olhar para a questão das políticas educacionais que, em uma perspectiva dominante reduziram o professor a um mero executor de tarefas.

Com o processo de descentralização, as responsabilidades educativas são cedidas aos professores que, muitas vezes passam a ser penalizados e as escolas consideradas responsáveis pelo fracasso ou sucesso de seus alunos. Nesse contexto, afirma Contreras (2002, p. 269), a autonomia se restringe à gestão descentralizada ou a competitividade social regulamentada.

Para o autor, para entender a autonomia real desvinculada do aspecto burocrático e do isolamento competitivo é preciso se considerar a participação e possibilidade de tomada de decisão em espaços públicos nos aparelhos administrativos e pensar que:

A autonomia não é um chamado à autocomplacência, nem tampouco ao individualismo competitivo, mas a convicção de que um desenvolvimento mais educativo dos professores e das escolas virá do processo democrático da educação, isto é, da tentativa de se construir autonomia profissional juntamente com a social (CONTRERAS, 2002, p. 275).

Nessa perspectiva, autonomia e constituição de identidades supõe um processo contínuo de transformação das diferentes práticas educativas, através da compreensão de fatores que interferem nesse contexto.

Ao analisar as questões que envolvem o processo de profissionalização docente pode-se concluir que muitos são os desafios que se apresentam aos professores, entre eles pode-se citar: constituir-se enquanto classe, compartilhando saberes, ultrapassar a visão fragmentada do conhecimento, manter-se em contínuo processo de formação, vencer as resistências na troca de experiências, encarar o aluno como sujeito de seu conhecimento, assumir-se enquanto profissional, lidar com as inovações tecnológicas na educação, ser flexível, buscar mudanças nos campos de currículos e metodologias, contextualizar o saber, aliar o emocional à prática, ter iniciativa e assumir-se como sujeito de sua formação contínua.

É fundamental, para que esses desafios sejam superados e para que a docência se constitua como profissão, em especial a docência em alfabetização que refere-se ao processo de aquisição de saberes fundamentais para a vida em sociedade, qual seja, ler e escrever. Portanto, torna-se imprescindível que o professor assuma uma postura reflexiva crítica e esteja em constante processo de formação e, de fato, se constitua enquanto parte de uma categoria profissional.

Para tanto, conhecer as questões que envolvem o processo de ler e escrever, devem fazer parte da ação desses professores.

### 3 A ALFABETIZAÇÃO, O ALFABETIZADOR E O CONTEXTO FORMATIVO

*A questão do analfabetismo no Brasil é, antes de tudo, política – mantém um contingente de mão-de-obra barata, desqualificada, submissa e excluída. Mas há também alguns mal-entendidos sobre a Língua que dificultam o aprendizado, sobretudo para as crianças das classes populares. O aprendizado da leitura e da escrita coloca o aprendiz diante do mesmo desafio que a espécie humana enfrentou ao inventar a escrita. LEMLE, 2003.*

O capítulo está estruturado a partir das concepções teóricas que dão sustentação ao trabalho das alfabetizadoras do município de Uberaba e às políticas públicas sobre o tema em todas as esferas. Pretende-se estabelecer relações entre as políticas públicas e as teorias a fim de compreender como essas são assimiladas pelos professores nos cursos de formação continuada.

#### 3.1 Pensando a alfabetização: questões fundamentais

Educação: dever do Estado, direito do cidadão previsto na LDBEN (BRASIL, 1996), lei que em seu artigo 2º estabelece...

Art. 2º A educação é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício e sua qualificação para o trabalho.

Por constituir-se na etapa inicial do ensino fundamental e um direito assegurado pela legislação, a alfabetização constitui-se em um desafio ao educador contemporâneo por exigir, além da formação das habilidades de leitura e escrita, também a habilidade de formar o aluno, que tenha prazer em ler e em produzir, fazendo dessas habilidades instrumentos de cidadania.

Exatamente por ser a educação fundamental um direito do cidadão, expresso na legislação, o Brasil busca o desenvolvimento de políticas de erradicação do analfabetismo, como a elaboração do Plano Decenal de Educação (1993-2003) surgido a partir das discussões realizadas em março de 1990, em um evento promovido pela Unesco, que declarou aquele ano como Ano Internacional da Alfabetização. Realizada, na Tailândia, com a participação do

Banco Mundial, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, de que resultou a Declaração Mundial de Educação para Todos. O referido plano é o resultado do compromisso assumido pelos países subdesenvolvidos mais populosos, entre eles o Brasil.

A partir das exigências da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI e com a nova LDBEN (citada por Saviani, 1998), algumas mudanças têm acontecido no sistema escolar brasileiro: novas formas de organização das turmas, do tempo e do espaço escolar; novas propostas curriculares, de avaliação e de recuperação da aprendizagem; investimentos significativos na atualização dos professores; maior autonomia das escolas, dentre elas, a elaboração de sua proposta pedagógica.

Porém, se observa que ainda é necessário um esforço coletivo do governo, das escolas e da comunidade – para garantir a qualidade da alfabetização e o letramento, entendida como formação cidadã, valorizando o ambiente de trabalho e o professor, planejando, ensinando e avaliando com profissionalismo e autonomia.

Numa perspectiva voltada para o alcance de resultados, quanto a um melhor desempenho dos alunos brasileiros, tem-se investido no aperfeiçoamento dos currículos, na capacitação de diretores e professores e na inovação da dinâmica de funcionamento das escolas e da prática pedagógica, sobretudo quanto à alfabetização.

Mas é preciso observar que a alfabetização plena não se limita a ensinar a soletrar e a assinar o nome. Remete-nos ao conceito de leitura como ato individual e coletivo, vivência singular e plural que integra a atividade experiencial, entendida no conceito de Larrosa<sup>12</sup>. Integra a interação autor/texto/leitor, leitura e escrita como formas fundamentais de integração do homem à sociedade, permitindo-lhe ser cidadão, consciente de seu compromisso com a coletividade e com a luta por direitos e deveres iguais para todos.

Para tanto, é preciso que se tenha claro que o domínio da língua escrita é um direito do cidadão e uma das formas de desenvolvimento da cidadania e de inclusão na sociedade letrada, na era da informação em que vivemos. O direito à educação, garantido na Constituição, não se refere apenas a uma vaga na escola, mas à justa distribuição de bens culturais e materiais e a um ensino que dê conta da diversidade. E esse é o compromisso e a função da escola comprometida socialmente: garantir que os alunos aprendam a ler e escrever como instrumento de cidadania.

Freire e Macedo (1990) propõem a alfabetização ~~com~~ relação entre o educando e o mundo, mediada pela prática transformadora deste mundo”. A linguagem escrita é fruto de esforço

<sup>12</sup> Experiência segundo Larrosa (1995, p.24) “é aquilo que nos passa, que nos toca”.

“A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente” existe” de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente.”



coletivo e tem um significado social: possibilita ao sujeito ampliar seu conhecimento do mundo e do tempo histórico em que está inserido. Portanto, a relação entre escrita e significado é essencial. Não há possibilidade de alfabetização sem considerar a relação escrita/mundo, escrita/contexto.

Portanto, o sucesso na alfabetização exige que a escola seja, verdadeiramente, um ambiente alfabetizador, rico em estímulos que provoquem atos de leitura e escrita, que permita compreender o funcionamento da língua escrita, possibilite a apropriação de seu uso social, e forneça elementos que desafiem o sujeito a pensar sobre a língua escrita. Ou seja, é necessário trabalhar a alfabetização na perspectiva do letramento<sup>13</sup> que envolve o uso funcional da língua escrita e da leitura, para além do contexto escolar.

Segundo Emília Ferreiro e Teberosky (1999, p. 33), "as crianças são facilmente alfabetizáveis; os adultos é que dificultam o processo de alfabetização para elas". Todo aluno matriculado na escola regular é capaz de aprender a ler e tem o direito de fazê-lo com sucesso.

A criança traz para a escola conhecimentos espontâneos sobre a língua escrita, decorrentes das informações recebidas do mundo letrado em que vivemos. O trabalho do alfabetizador deve iniciar a partir da consideração dos saberes que os alunos já têm sobre o que seja ler e escrever, que constituirá em referencial para a prática pedagógica desenvolvida em sala de aula. Respeita-se, assim, a criança como ser inteligente, ativo e criador, que pensa sobre o que a escrita representa e como funciona.

### 3.2 O trabalho pedagógico em alfabetização

De acordo com Ferreiro (1999), o processo da alfabetização não pode ser encarado apenas no aspecto metodológico, ou seja, da forma como se empreendem as ações na escola. Antes, é necessário que sejam pensadas as práticas de introdução da leitura e sobre quais pressupostos estão subjacentes a essa ação no contexto da instituição e da sala de aula.

Nesse sentido, basicamente, há três descobertas que as crianças precisam fazer e que deveriam ser o objetivo principal da alfabetização escolar: para que serve a escrita? O que representa? Como funciona? Responder a estas questões requer um trabalho constante baseado na interação de atividades que implicam o uso da leitura e escrita, o sentido do uso social da língua escrita, o que deve levar à compreensão da escrita como sistema de representação que amplia as possibilidades de comunicação.

<sup>13</sup> - Este conceito foi esclarecido na Introdução deste trabalho, e se fundamentou nos estudos de Soares (1998)

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), tendo em vista que aprender a ler e escrever exige habilidades que as crianças desenvolvem pela mediação pedagógica, é preciso que a escola, equipe pedagógica e professores alfabetizadores reflitam sobre a formação das seguintes habilidades nas turmas de crianças em idade de aprender a ler e escrever: compreensão da idéia de símbolo (letra) como significante que representa um significado (som), possibilitada pelo desenvolvimento da função simbólica; superação do realismo nominal, desvinculando a palavra falada (significante) do objeto (significado) por ela representado; desenvolvimento da reversibilidade - flexibilidade do raciocínio, que permite perceber a reciprocidade das relações e as operações inversas; discriminação dos sons da fala; reconhecimento das letras (grafemas) como símbolos dos sons da fala (fonemas); discriminação das formas das letras; reconhecimento das unidades vocabulares (palavra / sentença); percepção da organização espacial da página escrita (progressão esquerda / direita, de cima para baixo, margens e espaçamentos).

Com o objetivo de contribuir para a reflexão acerca do tema em questão, são apresentados os estudos realizados por Emília Ferreiro, os quais demonstram as especificidades dos conhecimentos que um alfabetizador necessita ter, para não ser mero executor de idéias postas. Além disso, esse corpo teórico constitui o referencial que fundamenta as políticas voltadas para a alfabetização, do âmbito federal ao municipal.

Cabe lembrar que estes estudos são necessários, mas não suficientes para dar conta do processo de alfabetização. Os estudos de Ferreiro e Teberosky, segundo Smolka (1993, p. 60), envolvem uma “concepção inovadora de aprendizagem como construção de conhecimento”. Porém, procuram explicar o processo de construção individual do conhecimento sobre a escrita e a leitura, mas não apontam para os processos de internalização das funções sociais e papéis, que se dão nas relações intersubjetivas, mostrados por Vigotski.

Ao falar da contribuição de Ferreiro e Teberosky, Smolka pondera:

As análises epistemológicas de Ferreiro, Teberosky e Palácio não podem dar conta, em termos político-pedagógicos, do fracasso da alfabetização escolar. Porque, se bem que elas apontem para o significado e a importância das interações, elas investigam e procuram explicar o processo individual do desenvolvimento das noções infantis sobre a escrita, independentemente das relações sociais e das situações de ensino (formais e informais). Elas mostram mais um fator que precisa ser conhecido e observado no processo de alfabetização, mas não resolvem\_ nem pretendem resolver - o problema. (1993, p. 58).

Essas considerações são necessárias, haja vista que proliferam críticas a esse referencial teórico as quais, com o objetivo de criticar a apropriação pelas políticas neoliberais das contribuições dessas autoras, acabam por negar a esse construto teórico qualquer validade.

Feito esse esclarecimento e assumindo que a aprendizagem da língua escrita envolve um sistema de relações entre os processos de ler e escrever, a percepção de sua função e funcionamento, e de sua constituição na interação social, passamos a analisar os pressupostos teóricos desenvolvidos por Ferreiro e Teberosky (1999) na obra “A psicogênese da Língua escrita”. Segundo essas autoras, na aprendizagem desses processos, a criança percorre longo caminho, passando por diferentes estágios de elaboração de sua concepção sobre a escrita.

O conhecimento desses estágios pelos professores é importante para que compreendam o que e do que autores e formadores falam sobre a organização de atividades pedagógicas coerentes e realmente significativas, possibilitando a aprendizagem efetiva, pois as aquisições das habilidades de escrita e leitura dependem, em grande parte, da mediação educativa do professor. Cabe a ele intervir, mediando a interação dos alunos com a escrita e favorecendo a descoberta da estrutura combinatória da língua. Muda-se, assim, o enfoque da formação do professor alfabetizador de, exclusivamente, "como se ensina" –que método utilizar –para considerar o"como se aprende"- que mediação utilizar para que a criança avance na compreensão do significado e da estrutura da escrita.

Os estudos sobre a psicogênese da língua escrita demonstram como a criança constrói, em três níveis, a compreensão do sistema alfabético de representação da língua, permitindo definir atividades e intervenções pedagógicas que favorecem a compreensão do sistema da escrita e a superação das dificuldades desta aprendizagem. Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), são esses os níveis:

1. Nível pré-silábico: a criança não estabelece relações entre a escrita e a pronúncia. Nesta fase ela expressa sua escrita através de desenhos, rabiscos e letras usadas aleatoriamente, sem repetição e com o critério de no mínimo três. Outra característica desta fase é o "realismo nominal", expressão utilizada por Piaget para designar a impossibilidade de conceber a palavra e o objeto a que se refere como duas realidades distintas. A superação do realismo nominal, pela percepção de que a palavra escrita, diferentemente do desenho, não representa o objeto, mas seu nome, é indispensável para o sucesso na alfabetização. Este conflito que levará ao próximo nível: a percepção de que há estabilidade nas palavras, há uma lógica no sistema de escrita que garante, de certa forma, uma regularidade.
2. Nível silábico: a criança descobre a lógica da escrita alfabética, percebendo a correspondência entre a representação escrita das palavras e as propriedades sonoras das letras, usando, ao escrever, uma letra para cada emissão sonora. Conflito que levará ao próximo nível, pela impossibilidade de ler silabicamente o que os outros escrevem (sobram letras), porque é um sistema de escrita alfabético e não silábico.
3. Nível alfabético: caracteriza-se pela correspondência entre fonemas e grafemas, quando a criança

compreende a organização e o funcionamento da escrita alfabética e começa a perceber que cada emissão sonora (sílabas) pode ser representada, na escrita, por uma, duas ou mais letras. A base alfabética da escrita se constrói a partir do conflito criado pela impossibilidade de ler silabicamente a escrita padrão (sobram letras) e de ler a escrita silábica (faltam letras). Neste nível, a criança, embora já alfabetizada, escreve ainda foneticamente (como se pronuncia), registrando os sons da fala, sem considerar as normas ortográficas da escrita padrão e da segmentação das palavras na frase.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999, p. 35), quando chega a esse nível...

a criança já compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores menores que a sílaba. Isto não quer dizer que todas as barreiras tenham sido superadas: a partir deste momento, a criança se defrontará com as dificuldades da ortografia, mas não terá mais problemas de compreensão do sistema da escrita, no sentido estrito.

Nesse momento a ênfase deve recair na aprendizagem da correção ortográfica, e na compreensão de que essa correção é definida por convenção social. A sistematização do processo de alfabetização não se esgota em um período temporal pré-determinado: ocorrem ao longo de um tempo não previsível matematicamente, sendo considerados os variados ritmos de aprendizagem e interações realizadas. Na medida em que o aluno adquire segurança no contato contextualizado e significativo com a língua escrita, sua leitura torna-se mais fluente e compreensiva. Por meio da leitura, da compreensão do erro ortográfico no processo de escrita, o aluno aos poucos apreende que a língua é um sistema convencional de sinais e signos, adquirindo habilidade de produtor de textos utilizando língua segundo as regras convencionadas social e culturalmente. Não restam dúvidas que o ensino da língua não pode ser cristalizado, neutralizado, pasteurizado. Muitas vezes o “erro” advém não de um conflito cognitivo, mas social, como adverte Smolka (1993, p. 60). Para as crianças provenientes de meios sociais cuja linguagem oral se distancia da língua culta, e que são outras as convenções da língua, há muito maior dificuldade, não em compreender o sistema de escrita, mas em usar a convenção exigida na escola.

Um processo efetivo de alfabetização precisa desenvolver-se, estimulando o gosto e o interesse pela leitura e a habilidade de inferir, interpretar e extrapolar as idéias do autor, formando-se o leitor crítico.

Portanto, a alfabetização plena, segundo Ferreiro e Teberosky (1999) pressupõe e exige da escola e do alfabetizador uma variedade de requisitos, dentre eles: 1. que conheça as crenças, que busque o conhecimento teórico e a habilidade da prática cotidiana da sala de alfabetização; 2. que o respeito mútuo seja construído entre os professores e equipe

pedagógica para que a prática seja realmente pautada na formação ética e socialmente comprometida, a partir da organização de grupos de estudo e análise de diferentes experiências, inclusive exercitando a reflexividade sobre as suas próprias ações (ação/reflexão/ação); 3. o conhecimento das diferentes teorias sobre os processos envolvidos na alfabetização, suas possibilidades e resultados, para enriquecer a dinâmica de ensino e aprendizagem e para ser ter o domínio sobre o que faz, seleciona e trabalha; 4. ter clareza de que ler e escrever bem exige o prazer de fazê-lo e que, portanto, a aprendizagem deve ser “sedutora”, tendo o encantamento “como parte do processo; 5. o acompanhamento e análise do desempenho dos alunos egressos das turmas de alfabetização; 6. definição e utilização de referenciais de enturmação coerentes, optando preferencialmente pela organização de turmas por critérios de idade, como tem sido recomendado pelas novas diretrizes legais; 7. o respeito ao aprendiz, seu contexto, suas vivências e necessidades, seus desejos e temores; 8. o acompanhamento do progresso de cada aluno, observando e detectando dificuldades e oferecendo atividades específicas e intervenções positivas para sua superação; 9. clareza de que esta superação depende da compreensão das estruturas lingüísticas e não do treino pela repetição do modelo correto.

Essas capacidades desenvolvem-se na interação social, em contato direto com material de leitura farto, variado e significativo e por meio de atividades de escrita contextualizadas, diversificadas, criativas e prazerosas. É, portanto, papel da escola e do professor despertar e manter o interesse e o gosto pela língua escrita, possibilitando ao aluno: descobrir as funções e o uso social da língua escrita para registrar, informar, comunicar, instruir, divertir; conhecer a história da origem e evolução da escrita; reconhecer a permanência do registro (o que foi escrito fica registrado e guardado); perceber a correspondência entre fala e registro (tudo que se fala pode ser registrado; tudo que está escrito pode ser lido); perceber a diferença entre língua oral e escrita (nem sempre se escreve como se pronuncia).

A escola assume compromisso com o sucesso do aluno a partir do momento em que aceita sua matrícula, mas os fatores determinantes do fracasso ou do sucesso na alfabetização podem ter origem no contexto escolar, familiar e social. Disso decorre o porquê da atuação da escola não poder ficar restrita ao espaço da sala de aula.

Para tanto, é preciso que sejam considerados elementos como: a criação de um clima de confiança e de um ambiente acolhedor, conhecendo bem os alunos, para desenvolver o planejamento, adequando as atividades aos seus interesses, possibilidades e necessidades; a organização das turmas em pequenos grupos para facilitar o respeito e o atendimento aos

ritmos e diferenças individuais o desenvolvimento de projetos de trabalho, com participação da turma, desde a definição do tema, no desenrolar das etapas, até sua culminância e avaliação, assegurando o empenho dos alunos em colaborar, e seu compromisso com a expectativa dos resultados.

Como instituição social, ela deve ser presença significativa na comunidade, envolvendo as famílias em sua proposta pedagógica, porque a coerência do trabalho educativo em sala de aula depende do conhecimento da realidade sociocultural dos alunos.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a escola produz fracasso quando seleciona, classifica, compara e rotula alunos na busca da homogeneidade.

Para que essa situação seja revertida há que se prever o desenvolvimento, nos primeiros dias de aula, de atividades artísticas, rodas de conversa, hora do conto, recreação dirigida, jogos e brincadeiras cantadas, observando os alunos, para observar e pedagogicamente conhecer o repertório de experiências, hábitos, atitudes, capacidades, habilidades, competências, conhecimentos e carências que trazem. Deve ser prevista a observação da linguagem oral tanto quanto da expressão gráfica, do relacionamento, da psicomotricidade, do interesse, da curiosidade e da criatividade.

Os projetos podem ser: específicos da turma, para atender a um interesse, problema, desejo, necessidade ou curiosidade; coletivos, para toda a escola; com envolvimento da comunidade; em parceria com outras escolas e entidades; ou para estudo e intercâmbio de experiência entre os professores; valorização das tentativas do aluno, independente do nível de resultado, pois a experiência do sucesso aumenta a auto-estima e garante a continuidade do esforço. Orientá-lo durante a produção, pela intervenção e mediação preventiva, tornando o “erro” observável para o aluno, que se incumbirá, ele mesmo, da correção, pela compreensão do processo. A correção posterior só tem efeito punitivo, desencorajando o aluno de novas tentativas; assumir atitude preventiva, fornecendo as informações necessárias em cada situação, numa concepção construtiva de “erro” como hipótese provisória, como etapa do processo evolutivo a ser superada – e não penalizada.

Trabalhando a partir da realidade, levando as crianças a um mergulho no mundo da escrita, estimulando a construção de saberes, a busca, a curiosidade e estando em constante processo de formação, os alfabetizadores e equipes pedagógicas poderão contribuir efetivamente para uma alfabetização comprometida com a cidadania.

Diante de todos os aspectos apresentados, torna-se fundamental pensar na figura do alfabetizador. Quem é esse professor? De que maneira pensa sua formação? Qual seu compromisso com os alunos?

Essas questões remetem a uma análise das condições em que trabalham os alfabetizadores, em sua maioria, presos a realidades difíceis e complicadas, no que diz respeito ao trabalho efetivo com os alunos.

Assistimos a uma responsabilização cada vez maior desse professor que atua na alfabetização, pelo fracasso escolar de seus alunos.

Porém, são desconsideradas as condições de trabalho, em escolas que não dispõem de materiais e recursos adequados, as posturas descompromissadas de órgãos do sistema com essa etapa de escolarização, além das deficiências nos processos formativos que não levam em consideração as reais necessidades desse profissional.

A partir da consideração desses fatores, pretende-se compreender como esse processo, e como essas questões são vistas pelos profissionais no contexto da formação continuada e da constituição de suas identidade.

### 3.3 O alfabetizador no contexto dos ciclos de formação

A educação da cidade de Uberaba vem passando, nos últimos anos, por modificações de caráter filosófico, teórico e conceitual, no que diz respeito à organização do tempo escolar e das políticas de gestão e organização do ensino.

A partir de 1993, a Secretaria de Educação do Município definiu novas metas de trabalho objetivando a melhoria nos aspectos de infra-estrutura e da qualidade de ensino, da democratização da gestão, na universalização do acesso à escola e na integração.

Assim, a política educacional tinha o propósito inicial voltado para a construção de uma escola pública popular e autônoma, no rtead a por uma filosofia, conhecida como Filosofia da Escola Cidadã.

Essa filosofia entende que a formação do ser humano acontece embasada nos princípios de cidadania, solidariedade, responsabilidade e respeito e, preocupa-se com o alcance do sucesso escolar dos alunos.

Para tanto, o processo de mudança de organização curricular teve início com a elaboração de propostas curriculares baseadas na distribuição do tempo escolar dentro regime de ciclos de formação. Nesses, as etapas da escolaridade são demarcadas em função da faixa etária, em substituição ao regime seriado, que se fundamenta na organização temporal do processo de ensino e aprendizagem em séries anuais. E no pressuposto da formação continuada de professores.

Assim, o processo de ensino-aprendizagem organizado no **regime de ciclos**(grifo

meu) de aprendizagem é aquele em que os ritmos de aprendizagem são respeitados, os alunos são enturmados a partir do critério de idade, o que, segundo os estudiosos da Psicologia, é uma maneira de se respeitar as fases de desenvolvimento e pensamento do aluno.

Embora as primeiras propostas oficiais de organização da escolaridade por ciclos datem dos anos 60 e 70 do século XX, ora abrigando o sistema seriado como na LDB n. 4.024/61 e na lei 5692/71, ora como uma das formas não seriadas de organização da escola (SAVIANI, 1998), a política da Secretaria de Educação de Uberaba, a instituiu a partir de 1999, justificando como a maior vantagem do regime de ciclos a aprendizagem ocorrer de forma contínua e progressiva. Dentro da perspectiva de considerar a infância e a adolescência como “tempos de escola”, resultado de uma construção histórico-social própria da modernidade e dos países capitalistas avançados, surge toda uma construção no campo da educação, tanto do ponto de vista pedagógico como administrativo. Há uma tentativa de alcançar o respeito total ao tempo e ao modo particular de cada aluno aprender, bem como às experiências e ao conhecimento que ele traz consigo ou adquiriu na escola.

A organização do tempo escolar em ciclos de formação busca a superação da fragmentação em séries que têm como princípio básico uma organização em períodos fechados de tempo para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem.

A forma de organização dos ciclos tem variado nos locais onde tem sido proposta, quer no Brasil, quer no exterior, em função dos objetivos que se pretendem alcançar. Há ciclos de dois, três ou quatro anos. Há traços comuns encontrados nas diferentes políticas que os têm implantado, segundo Saviani (1998) “o propósito de superar o caráter seletivo da escola, o de torná-la mais flexível para atender às diferenças dos alunos e o de fazer desse projeto um trabalho compartilhado”. Segundo estudos feitos, observa-se que algumas redes públicas de ensino, por outro lado, psicologizaram excessivamente a demarcação dos períodos e deixaram de aprofundar a análise de fatores de natureza social e cultural, que necessitam ser superados.

Na Rede Municipal de Ensino de Uberaba, optou-se pela organização do Ensino Fundamental em três ciclos pela sua maior coerência com os estágios de desenvolvimento humano, explicitados pelas teorias do Desenvolvimento biopsicosocial, guardando certa coerência com a nova lógica da teoria da aprendizagem adotada.

Dessa forma, os ciclos ficaram assim caracterizados nas propostas curriculares para o ensino fundamental municipal (UBERABA, 2000):

1º Ciclo de Formação Humana (Infância – 6, 7 e 8 anos)



Nesse período, a criança necessita de laços afetivos fortes, sendo ainda muito dependente de afeto. É a idade do jogo, da ação e do uso de material concreto. É a fase da alfabetização, da aprendizagem da leitura, da escrita e das primeiras operações matemáticas.

Alguns aspectos caracterizam esse ciclo, devendo ser observados, constantemente: a- a passagem do nível intuitivo do pensamento para o estágio das operações concretas. É a superação gradual da concretude para um nível um pouco mais abstrato, a operação. No entanto, por ainda necessitar da ação, denomina-se operação concreta; b-a interação e o jogo constituem recursos privilegiados para a construção do conhecimento; c-o aspecto afetivo demarca um espaço de grande importância, revelando ainda uma dependência do adulto em alguns aspectos. Os laços devem ser, portanto, fortes, garantidores da auto-afirmação, competente básico da construção da autonomia.

#### 2º Ciclo de Formação Humana (Pré-Adolescência – 9, 10 e 11 anos)

Nessa fase, a criança já tem noção de certo e errado; identifica-se com os colegas do mesmo sexo; participa de jogos coletivos; tem sentimento de competição; amplia o raciocínio crítico e demonstra resistência ao adulto, progredindo nos conhecimentos adquiridos no primeiro ciclo, com novas disciplinas e novos temas.

É o período das operações concretas, aparecendo explicações menos egocêntricas, descentralização do pensamento, aumento do raciocínio crítico, resistência às opiniões dos adultos.

Delineia-se a identificação com pessoas do mesmo sexo, aprendendo-se a identificar-se e ajustar-se ao seu próprio sexo.

Os jogos são coletivos, há um forte sentimento de competição e um crescente sentido do certo e do errado.

Ocorre o aparecimento de uma nova relação com o corpo, com o espaço e as pessoas.

#### 3º Ciclo de Formação Humana (Adolescência – 12, 13 e 14 anos)

Aqui, o pensamento já está mais livre, mais amplo, começa a forma adulta de pensar, o aluno já raciocina no abstrato, passa pelos conflitos da adolescência, preocupa-se com os valores morais, com a política, com o ambiente, com o futuro. Os conhecimentos ampliam-se consideravelmente, tanto no que se refere à Ciência, à Tecnologia, quanto no que se refere à Expressão, à Arte, às Ciências Sociais, dentre outros.

Nesta fase, o aluno começa a elaboração da forma “adulta” de pensar, passa pelos conflitos da adolescência, estranha seu corpo, sua voz e seu temperamento.

Aqui o pensamento não fica dependente da concretude: é o pensamento abstrato que possibilita a formulação de hipóteses e a compreensão para além do real.

Os adolescentes tendem a se preocupar com problemas de valores, ideologias e com o futuro, com as questões da sexualidade e com o pensamento dos outros sobre a sua pessoa.

A partir da estruturação do sistema escolar em ciclos, procurou-se ampliar mais o tempo dedicado ao processo de alfabetização, visando diminuir as altas taxas de repetência na escola pública municipal de Uberaba.

A proposta da Escola Cidadã é apresentada como propiciadora da autonomia e de uma nova forma de ensinar/ aprender, dentro das instituições do sistema de ensino. Por outro lado, a organização em ciclos se propõe a favorecer o trabalho do alfabetizador, uma vez que esta pressupõe um caráter processual de construção de conhecimento, oferecendo a ele a possibilidade de compreender melhor o processo de desenvolvimento do aluno para poder planejar atividades que estimulem novas aprendizagens. No entanto, entre o proposto e os fatos há muita distância e, ainda se verifica, no interior das escolas, o fracasso escolar, caracterizado pela chegada de muitos estudantes ao final do primeiro ciclo desconhecendo os processos de leitura e escrita.

Essa constatação gera sensação de fracasso e de insegurança também nos professores que trabalham nesse nível de ensino, uma vez que, são responsabilizados como os únicos culpados pela situação.

Preocupados com a situação apresentada o CEFOR criou, em seu espaço, cursos para atender especialmente o professor alfabetizador. Esses cursos forneciam elementos de análise, por mostrarem, através de suas atividades e das ações dos formadores, como estas atividades e ações são apreendidas pelos professores e como se configuram em processos constitutivos das identidades desses profissionais, oferecendo subsídios para o redimensionamento dos processos formativos.

### **3.4 Letramento e Alfabetização: opostos ou complementares?**

O aprendizado da língua escrita e a participação no mundo letrado continua sendo um desafio para os educadores. Pesquisas mostram que a aprendizagem da língua escrita, nas escolas públicas, tem apresentado resultados insatisfatórios. O insucesso nesse tipo de aprendizagem resulta na desistência de muitos alunos em permanecer na instituição escolar e, na interrupção do processo de educação sistematizada. Além do enorme desperdício de dinheiro público, outra consequência é a formação de pessoas com baixo autoconceito, baixa auto-estima, cuja capacidade e disposição para lutar pela melhoria das próprias condições de vida ficam, em tais circunstâncias, reduzidas.

Diante desse contexto surge dentro do meio educacional a discussão acerca do processo de alfabetização associado ao letramento. Atualmente, tornou-se uma constante associar esses termos para justificar que alfabetização sozinha não resolve, é preciso fazer o letramento para que o aluno aprenda. Esses termos têm aparecido no discurso dos educadores, mas sem a clareza conceitual necessária que se evidencie numa prática coerente.

Como já foi exposto na introdução, o termo letramento surge, recentemente, como tradução literal do termo inglês *literacy* que é traduzido, ora como alfabetização, ora como alfabetismo, que quer dizer “estado ou qualidade de quem é alfabetizado”. (Soares, 1998, p. 18). Assim que surge, ocorre uma apropriação do termo no sentido de representar uma ampliação da ação de alfabetizar e de se gerir a sua superação. Enfim, houve uma distorção de sentido na recepção da palavra, que mais confundiu do que esclareceu os professores sobre o que é alfabetização. Muitos educadores acabam separando cada termo, como se esses se referissem a processos que acontecessem de forma independente um do outro.

Essa questão nos remete a Kato (1988), onde este conceito aparece pela primeira vez, na literatura recente, segundo esclarecimento de Soares (1998, p.10). Nesta obra, sob sua organização, são analisados aspectos diversos sobre “o que a criança sabe sobre a escrita antes de aprender a ler e a escrever” e de como este saber integra o processo de aquisição da língua escrita como código e como representação. Os vários autores dos textos ressaltam a importância, para a educação escolar, das experiências prévias não formais das crianças com relação ao sistema da escrita, e de como o discurso oral está presente na aquisição deste sistema. Numa sociedade letrada, que faz uso sistemático da escrita, há níveis diferenciados de letramento, e mesmo pessoas analfabetas, que não conhecem o código lingüístico, têm saberes e concepções sobre a escrita, sobre seus usos e suas funções sociais. Lemos (1988, p. 10) que prefacia o livro, afirma:

Nos estudos sobre as concepções da escrita da criança pré-escolar, o **grau de letramento** do grupo a que ela pertence se faz representar através de dois fatores na construção deste saber: a maior ou menor presença em seu cotidiano de objetos em que algo está escrito para ser lido e a maior ou menor presença da criança em situações de produção escrita.

Ou seja, o letramento existe em maior ou menor grau numa sociedade letrada, dependendo das práticas culturais, realizadas pelo grupo social a que pertence, em função da posição de classe social, do nível socioeconômico, da facilidade de acesso aos bens culturais escritos. Essas práticas estão vinculadas ao uso da produção escrita e da leitura. Podemos confirmar esses pressupostos, a partir da vivência nas escolas e de depoimentos de alfabetizadoras, sobre as dificuldades encontradas no processo de alfabetização das crianças de baixa renda.

Há, portanto, quanto ao letramento uma dimensão individual e outra social. A dimensão individual refere-se à apropriação das ferramentas mentais que possibilitam a leitura e a escrita. E a dimensão social diz respeito às funções sociais e usos do sistema da escrita no contexto social. Porém, esse processo não supera, não elimina a necessidade de que o aprendiz adquira o domínio do código lingüístico.

Dissociar esses termos é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita (alfabetização) e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita (SOARES, 1998).

O que se busca é a conscientização da interação que alfabetização e letramento devem promover entre o aluno e a linguagem oral e escrita no contexto escolar. Porque, até algumas décadas atrás, importava a aquisição do código. Isso fica claro com estas observações:

(...) a escola, a mais importante das agências de letramento preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como, lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes. (KLEIMAN, 1995, p. 20).

De acordo com essa afirmação, cabe aqui citar Vigotski (1984, p. 119) quando afirma que:

Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba se obscurecendo a linguagem escrita como tal.

Porém, mais recentemente, por conta destes desencontros conceituais, da ampliação do acesso à escola das crianças cujas práticas culturais são pobres quanto ao uso de material escrito, e do aligeiramento na formação de professores, observa-se que há uma perda de referências e a permanência dos problemas escolares relacionados com a alfabetização.

Diante do exposto, Soares esclarece: “(...) a alfabetização não precede o letramento, os dois processos são simultâneos”. (1998, p. 15). E diríamos, que esta simultaneidade é válida para o processo escolar, porque numa sociedade letrada, os grupos sociais apresentam

níveis variados de letramento e poderíamos até dizer que, para alguns grupos que vivenciam o mundo da escrita e da leitura antes do ingresso na escola, o letramento antecede a alfabetização. E Soares acrescenta:

(...) o que lamentavelmente parece estar ocorrendo atualmente é que a percepção que se começa a ter, de que, se as crianças estão sendo, de certa forma, letradas na escola, não estão sendo alfabetizadas, parece estar conduzindo à solução de um retorno à alfabetização como processo autônomo, independente do letramento e anterior a ele. (1998, p. 16).

Diante do exposto, conclui-se que hoje no Brasil parece haver o entendimento de que a alfabetização refere-se a aquisição do código escrito, e o letramento ao uso desse código em práticas sociais. E que alfabetização e letramento devem convergir para uma prática pedagógica significativa que promova um real entendimento do papel social da língua, que faça do aluno um leitor consciente e capaz de utilizar as diversas formas de linguagem no seu cotidiano.

Nesse contexto, o professor deixa de ser um mero transmissor de conteúdos e técnicas e assume o papel de orientador, de mediador da aprendizagem. Como afirma Cazden:

Aprender a ler é sem dúvida um processo cognitivo; mas é também uma atividade social, fortemente imbuída das interações com o professor e os companheiros. Na medida em que compreendermos melhor essas interações, seremos capazes talvez de planejar ambientes mais eficazes para ajudar a aprender todas as crianças. (1987, p. 171).

Para isso, o professor alfabetizador necessita, por um lado, aprofundar-se no conteúdo referente às questões de leitura e escrita, por outro lado, ter um bom conhecimento das crianças que lhes são confiadas. Precisa ter uma atitude positiva e atenta frente aos alunos, uma sensibilidade pelos interesses e possibilidades de cada um. Tem também de conhecer a realidade social e as questões do acesso aos bens culturais produzidos no passado e no presente. O professor desempenha um papel significativo e seus conhecimentos sobre as dimensões psicológica, lingüística e social do processo de alfabetização são diferenciais que o levam a discernir sobre o que convém fazer num determinado momento para ajudar o aluno a aprender a ler e a escrever.

Esse papel é muito difícil em relação ao já consagrado, exige muito mais esforço do professor. Mais difícil seria ter um planejamento todo definido, para ser cumprido passo a passo. No entanto, por melhor que seja um planejamento, é impossível que o professor dê conta de todas as questões inerentes ao processo de aprendizagem do aluno, uma vez que este processo de apropriação da língua é único, individual, embora sempre ocorra num contexto social, dependente de interações sociais.

O professor também necessita testar suas hipóteses a partir do seu referencial teórico e do conhecimento que tem das crianças. Ele, o professor, terá de fazer suas observações da turma e, a partir daí, encontrar alternativas que lhe propiciem uma satisfação maior com os resultados da aprendizagem. É uma construção conjunta de estratégias de ensino e aprendizagem, envolvendo professor e aluno.

Se a questão da leitura é de interesse para o professor, seu próprio comportamento de leitor, as estratégias usadas por ele, as dificuldades que encontra irão sendo repensadas. Nesse processo, observando as hipóteses e estratégias desenvolvidas pelas crianças, ele poderá fazer descobertas que melhorem sua própria *performance* de leitor e alterem o processo de ensinar a ler.

O próprio interesse e envolvimento do professor com a leitura servem como modelo indispensável, ninguém ensina bem uma criança a ler se não se interessa pela leitura. Sabe-se, entretanto, que existem várias maneiras de atrasar a compreensão e o prazer na leitura: quando orienta-se a criança para a concentração em detalhes visuais, ou seja, apenas para o que está escrito ou ilustrado, se são fornecidos fragmentos de textos incompreensíveis ou amontoados de frases sem real significado de comunicação, se é exigido que ela responda a questões não esclarecidas após a leitura, pode-se atrapalhar o desenvolvimento do prazer de ler. Ou seja, o ponto comum de todas essas atitudes de ensino que dificultam a aprendizagem da leitura é a limitação da quantidade de informações não-visuais, como por exemplo, a contextualização, informações pré-concebidas e a familiarização com o assunto aos quais a criança pode recorrer enquanto lê.

Para a formação de um leitor na perspectiva da interação alfabetização e letramento, devem ser garantidas à criança amplas possibilidades de usar informações não-visuais, possibilidades de fazer previsões, compreender e ter prazer no que lê.

Para que essa formação no aluno se efetive, a formação do professor alfabetizador deve ser no sentido de atender a essas necessidades, e de o professor se assumir e se identificar profissionalmente como alfabetizador. Daí a compreensão do modo como se constitui a sua identidade ser relevante ao processo desta pesquisa.

## 4 A IDENTIDADE E SUA CONSTITUIÇÃO

*O que define a identidade de uma pessoa não é o que ela objetivamente faz, mas antes suas disposições íntimas. Com o advento do utilitarismo, entretanto, tudo se alterou. A pessoa passou a ser definida pela sua produção; a identidade é engolida pela função. A pessoa praticamente desaparece, reduzindo-se a um ponto imaginário em que várias funções são amarradas*  
ALVES, 1982

A formação de professores está intimamente ligada com o modo como os professores vêm a sua ação e são vistos socialmente. Por isso, o estudo aborda a constituição da identidade docente e da identidade como alfabetizador a fim de elencar pontos para a análise do modo como as identidades dos alfabetizadores é constituída no contexto da ação docente.

### 4.1 Identidade do professor e Conhecimentos

Em diversos países, a formação inicial de professores tem-se deslocado cada vez mais para as escolas, enquanto que noutros se verifica um movimento no sentido oposto (Calderhead & Shorrock, citados por PONTE E OLIVEIRA 1997). Na realidade brasileira, observa-se um processo de indefinição havendo propostas de fortalecimento da chamada formação inicial, e outras, da formação continuada em serviço. Há, ainda, a visão de que a formação inicial e a continuada formam um *continuum*, sem rupturas entre ambas, consideradas cada qual em sua especificidade. De qualquer modo, a grande questão está na concepção de formação: do professor técnico, dependente do conhecimento e dos saberes de especialistas e acadêmicos, ou do professor crítico-reflexivo, autônomo e sujeito de suas ações e de suas escolhas.

Para se pensar a ação docente e sua formação é importante observar a sua relação com o conhecimento e a constituição de sua identidade, relacionada com a formação inicial e as experiências obtidas ao longo do exercício da docência.

Segundo Souza (citado por PONTE e OLIVEIRA, 1997), a partir da teoria da racionalidade técnica instituída pelas idéias da dinamização das ações em que o professor executa “tarefas” pré-determinadas sem participar de sua elaboração e organização, pode-se observar uma separação da dimensão pessoal e profissional, o que reforça a idéia da desprofissionalização.

A implicação desse modelo parte de uma desqualificação e desvalorização da profissão docente, visto que se aumenta o controle social e técnico sobre a pessoa do professor e a profissão, gerando uma crise de identidade profissional. A racionalidade técnica contribui para a consolidação da crise da identidade dos professores (SOUZA citado por PONTE e OLIVEIRA p. 18).

Esse processo transforma os docentes em executores e contribui para a desvalorização de suas ações, gerando o que o autor chama de crise da identidade docente.

O campo educacional torna-se, a partir dessa visão de professor, espaço para a criação e estabelecimento de políticas públicas que fragmentam a docência e homogeneizam seus atores, afastando-os cada vez mais da autonomia para gerir o processo educativo, o que provoca uma separação clara entre a pessoa e o profissional professor.

Para refletir sobre essas questões, é preciso considerar que o processo formativo e de constituição da identidade do professor processa-se em dois campos, estreitamente relacionados. Por um lado, envolve o crescimento do conhecimento e competência profissionais, habilitando-o tanto a desenvolver as atividades de rotina como a resolver os problemas complexos que lhe surgem numa variedade de domínios. Por outro lado, refere-se à formação e afirmação da identidade profissional que constitui uma parte especialmente importante da identidade social do professor.

Nesse sentido, é preciso que sejam pensadas as formas de conhecer. Na sociedade contemporânea, o conhecimento acadêmico, o conhecimento profissional e o conhecimento de senso comum assumem formas e papéis distintos, correspondendo cada um deles a uma prática social diferenciada (PONTE e OLIVEIRA, 1997). O conhecimento acadêmico respeita à criação e validação de conhecimento científico, humanístico e filosófico, o senso comum responde às necessidades da vida quotidiana e o conhecimento profissional refere-se a atividades socialmente reconhecidas, realizadas em domínios de prática bem definidos.

Segundo Ponte e Oliveira (1997), o conhecimento acadêmico propõe-se responder, de modo aprofundado e segundo diversos critérios de validade, às múltiplas formas de curiosidade intelectual da espécie humana. O seu principal objectivo é compreender e explicar. Distingue-se pela clareza das suas definições, pela utilização de argumentos



racionais. Preocupa-se com a consistência, o rigor e o carácter sistemático. A validação para esse conhecimento não segue, muitas vezes, um caminho estritamente lógico, dependendo da sua adoção pelo grupo social.

O senso comum, por sua vez, é um conhecimento orientado essencialmente para a sobrevivência e para satisfação das necessidades, não tendo grandes preocupações de coerência ou rigor lógico. Resulta da interiorização das representações sociais dominantes em combinação com a experiência individual. O senso comum adapta-se, em regra, às normas sociais prevalecentes, que, no entanto, admitem geralmente uma grande margem de manobra individual.

O conhecimento profissional distingue-se dos anteriores, por ser o conhecimento necessário para desempenhar uma atividade profissional, que se debate com questões bastante diferentes das da vida académica ou da vida quotidiana. Uma atividade profissional envolve tanto processos de rotina como a resolução de problemas concretos num domínio delimitado de prática social. As profissões caracterizam-se pelo domínio de um conjunto de saberes específicos, socialmente valorizados, e fora do alcance da generalidade dos membros da sociedade. As profissões mais prestigiadas possuem as suas normas e valores próprios, uma forte capacidade auto-reguladora e uma independência face ao resto da sociedade e, em particular, em relação ao Estado.

No caso dos professores, o conhecimento profissional envolve o conhecimento relativo à prática docente na sala de aula e a outros papéis profissionais, tais como a participação em atividades e projetos da escola, a interação com membros da comunidade e o trabalho em associações profissionais. O conhecimento profissional inclui ainda, num outro plano, a visão do professor sobre o seu próprio processo de trabalho.

Ainda segundo os autores citados, discute-se muitas vezes se o ensino é uma verdadeira profissão ou apenas uma semi-profissão:

A verdade é que o ensino corresponde a um domínio de prática social que exige competências específicas, nomeadamente na concepção e condução de situações de ensino-aprendizagem e na realização de projectos educativos. Apesar da imagem fortemente desvalorizada dos professores enquanto profissionais, poucos contestarão que ser professor, hoje em dia, requer um conjunto de conhecimentos e competências que não se encontram de modo espontâneo em qualquer licenciado. Deste modo, em termos epistemológicos, muito existe de comum entre a actividade de ensino e outras actividades profissionais (PONTE e OLIVEIRA, 1997 p. 10).

Como salienta Schön (1983, citado por PONTE e OLIVEIRA, 1997), as situações de prática com que se depara um profissional na sua atividade diária têm como características

essenciais a complexidade, a especificidade, a instabilidade, a desordem e a indeterminação. A capacidade de tomar decisões acertadas e de resolver problemas práticos e, no caso dos professores, a capacidade de o fazer em interação com outros atores – principalmente os alunos, mas também os colegas e outros elementos da comunidade –, desempenha um papel essencial na atividade profissional. Esta capacidade pode apoiar-se em conhecimentos de cunho acadêmico, mas requer outros recursos como a apreensão intuitiva das situações, articulando pensamento e ação e a gestão dinâmica das relações sociais. A capacidade de tomar decisões na sala de aula envolve também a criação de estratégias de ação para situações não habituais, o sentido de improvisação e de resposta rápida a situações novas e a autoconfiança.

De acordo com Ponte e Oliveira (1997, p.12),

...todo o campo profissional proporciona uma acumulação de experiência coletiva, incluindo a definição de critérios de qualidade das soluções encontradas para os diversos problemas que surgem no dia a dia. O valor de um profissional não se avalia pelo conhecimento de fatos e teorias ou pela capacidade de resolução de problemas abstratos, mas sim pela capacidade de resolução dos problemas concretos próprios do seu domínio de atividade, ou seja, o conhecimento de um profissional não pode ser avaliado pelos padrões do conhecimento acadêmico.

Portanto, o conhecimento profissional é um conhecimento orientado para as situações de prática. Tem uma forte relação com o senso comum e pode estar mais ou menos relacionado com o conhecimento acadêmico.

É importante ressaltar que o conhecimento profissional tem sempre como base fundamental a experiência e a reflexão sobre a experiência, não só individual, mas de todo o corpo profissional. O valor deste conhecimento resulta de se apoiar na experiência refletida, sistematizada e validada por um grupo profissional específico, reconhecido pela sociedade.

O conhecimento profissional é estruturado por concepções, como de resto acontece com todo o conhecimento. Segundo Christiansen e Walther (1986 citados por PONTE e OLIVEIRA), as imagens ou representações dos objetos são construídas através da atividade e servem para a orientação das ações. Assim, a gênese das imagens é regulada pela atividade. À medida que o professor trabalha com um dado objeto diversas concepções vão-se definindo, modificando, diferenciando e articulando. Além disso, as concepções dos objetos regulam a atividade na medida em que permitem a antecipação do desenrolar dos processos. Essa antecipação joga um papel de tal modo forte que, em muitos casos, vê-se apenas o que de antemão já se espera.

Para Elbaz (1983 p. 5, citado por PONTE E OLIVEIRA 1997), o conhecimento profissional resulta da articulação da experiência e conhecimento teórico - relativo à sua disciplina de ensino, ao desenvolvimento da criança, ao processo de aprendizagem e à teoria social- “integrados pelo professor individual em termos de valores e crenças pessoais e orientados para a sua situação prática”. Esse processo é fundamental para a constituição da identidade profissional do professor.

Citando Castells (1999, p.05), “identidades, por sua vez, constituem fontes de significado para os próprios atores, por eles originadas, e construídas por meio de um processo de individuação”.

Nesse sentido, apreender como os professores compreendem sua ação pode levar à construção de conhecimentos acerca de sua identidade profissional.

#### **4.2 Identidade profissional docente**

A constituição da identidade profissional como professor envolve a capacidade de assumir os papéis, as normas e os valores fundamentais da profissão e há inúmeros modos de assumi-los. O que constitui essa identidade é problemático, pois os professores não são um corpo homogêneo, podendo-se distinguir no seu seio diversas subculturas profissionais (FEIMAN-NEMSER E FLODEN, 1986 citado por Ponte e Oliveira 1997). Além disso, existe sempre uma dualidade entre o modelo idealizado de uma cultura profissional e a realidade da prática. Os discursos dos atores oscilam com frequência entre um e outro registro. Em verdade há toda uma complexidade em torno da questão identitária. Paraphraseando Machado Pais (citado por PONTE e OLIVEIRA, 1997), podemos dizer que esta discussão sobre a identidade do professor reflete a crise em torno da profissão professor.

A identidade profissional é um aspecto da identidade social. Para Berger e Luckman (1985), a identidade social pode ser encarada, em termos objetivos, como a localização num certo mundo e só pode ser compreendida, em termos subjetivos, juntamente com esse mundo. A identidade social é constituída por múltiplos aspectos, incluindo língua, cultura, grupo social, convicções políticas e religiosas e funções assumidas na divisão social do trabalho. Para autores como Habermas (citado em Dubar, 1997, p. 82) os sistemas de atividade mais importantes na estruturação da identidade são a atividade comunicacional, que estrutura a interação entre os indivíduos, e a atividade instrumental, que se refere aos processos de trabalho e aos meios técnicos e organizacionais a eles associados.

Distingue-se dois aspectos na identidade social – a identidade para si e a identidade para o outro. A identidade para si tem a ver com o modo como a pessoa se vê a si própria, em função da sua biografia, e com o que projeta em termos de futuro. A identidade para o outro refere-se ao modo como a pessoa é percebida e valorizada por aqueles com quem interage no decurso da sua vida pessoal e profissional. Para Dubar (1997), ambos os aspectos da identidade social são permanentemente reconstituídos no processo de socialização. Ou seja, a identidade nunca é dada, mas é sempre construída e é (re)construída em condições de permanente incerteza e precariedade. Desse modo, as identidades sociais surgem como entidades dinâmicas e não como “dados objetivos” ou “sentimentos subjetivos” mais ou menos invariantes. Para esse autor, “a identidade social não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, os indivíduos e as instituições constroem” (DUBAR, 1997, p. 105). Segundo ele, a noção de identidade social permite avançar em relação às noções clássicas na medida em que “introduz a dimensão subjetiva, vivida, psíquica no âmago da análise sociológica”.

Dos estudos de Dubar (1997), citando considerações de Percheron (1974) merecem destaque alguns pressupostos da socialização como a ênfase na afirmação de que esse é um processo multidirecional por envolver aquele que se socializa e os que são responsáveis por esse processo; envolve a construção de uma representação do mundo que se dá a partir de um processo de internalização de valores, normas, atitudes, é o resultado de aprendizagens sucessivas e se caracteriza por uma construção gradual de um “código simbólico”. Como não poderia deixar de ser a socialização é um processo de construção de identidades.

O desenvolvimento da identidade social pode ser visto em duas etapas: a socialização primária, ocorrida na infância entre a escola e a família e a socialização secundária, ocorrida na adolescência e na vida adulta em contato com numerosas instituições sociais (Berger e Luckman, 1973, citados por Dubar, 1997). Para esses autores, a socialização primária refere-se ao processo de introdução do indivíduo na sociedade, pelo qual o indivíduo se torna parte dela. A criança interioriza os papéis, atitudes e valores de outros significativos sem grande possibilidade de distanciamento crítico.

A socialização secundária é a interiorização de “submundos institucionais” e corresponde à aquisição de saberes especializados — entre os quais se incluem os saberes profissionais — que pertencem a um gênero diferente dos saberes adquiridos na socialização primária. Trata-se de elaborações conceituais que têm subjacentes um vocabulário, um conjunto de procedimentos e um universo simbólico próprio, veiculando uma concepção do

mundo, e que são construídos por referência a um campo especializado de actividades (Dubar , 1997, p. 96). A entrada num curso conducente à aquisição de uma formação profissional inclui-se nessa etapa da socialização secundária e constitui certamente um momento significativo da construção da identidade profissional. Mas é no confronto direto com o trabalho e, em especial, no início do exercício da profissão, que se situa o desafio identitário mais importante.

A socialização secundária pode constituir um simples prolongamento da socialização primária ou, pelo contrário, pode representar uma ruptura. Dubar (1997, p. 96-7) indica diversas condições necessárias para o êxito do processo de socialização secundária em condições de ruptura: (a) assumir um “distanciamento de papéis”, (b) forte compromisso pessoal e aquisição de técnicas que asseguram uma boa identificação ao papel visado; (c) processo institucional de iniciação; (d) ação contínua de um “aparelho de conversação”; e (e) existência de uma “estrutura de plausibilidade”, isto é, uma instituição mediadora. Nessas condições torna-se particularmente necessária a articulação duradoura entre um “aparelho de legitimação” e uma “re-interpretação da biografia passada”.

Hughes (citado em Dubar, 1997), um autor que se situa na perspectiva do interacionismo simbólico, encara a socialização profissional como uma “iniciação” à cultura profissional e uma “conversão” do indivíduo a uma nova concepção do eu e do mundo, ou seja, o assumir de uma nova identidade. Considera quatro elementos de base na identidade profissional: (a) a natureza das tarefas; (b) a concepção do papel; (c) a antecipação das carreiras e (d) a imagem do eu.

Para Dubar (1997), existem duas estratégias identitárias destinadas a reduzir o desvio entre as duas identidades (para si e para o outro): (a) transações externas entre o indivíduo e outros significativos, visando acomodar a identidade para si à identidade para o outro (objetivas) e (b) transações internas ao indivíduo procurando assimilar a identidade para outro à identidade para si (subjetivas).

Segundo esse mesmo autor, a transação externa entre as identidades atribuídas/propostas e as identidades assumidas/incorporadas é sobretudo uma confrontação entre as procuras e as ofertas de identidades possíveis e não simplesmente o produto da atribuição de identidades pré-construídas. Essa transação entre o indivíduo e as instituições organiza-se principalmente à volta do reconhecimento e do não-reconhecimento das competências, saberes e imagens de si que constituem o núcleo duro da identidade por si reivindicada. Por outro lado, a transação interna processa-se entre as identidades herdadas e as identidades visadas.

Para esse autor, a identidade social resulta da articulação entre as duas transações, interna e externa. A interna ao indivíduo, produz um processo identitário biográfico e a externa, estabelecida entre o indivíduo e as instituições com as quais interage, produz o processo identitário relacional.

O processo biográfico é assim a construção pelos indivíduos ao longo do tempo de identidades sociais e profissionais a partir das categorias oferecidas pelas diversas instituições e consideradas acessíveis. O processo relacional diz respeito ao reconhecimento num dado momento e num dado espaço de legitimação das identidades associadas aos saberes, competências e imagens e expressas nos respectivos sistemas de acção.

Segundo Dubar, os dois processos identitários (biográfico e relacional) usam um mecanismo comum: recorrem a sistemas de tipificação que implicam a existência de tipos identitários, ou seja, um número reduzido de modelos socialmente significativos a partir dos quais se podem realizar combinações coerentes de identificações fragmentárias. Esses tipos são variáveis de acordo com os espaços sociais e os tempos biográficos e históricos nos quais se desenvolvem as trajetórias sociais.

A atribuição de identidades diretamente em interação com o indivíduo e pelas instituições não pode ser estudado ou observado fora dos sistemas de acção nos quais esse indivíduo está envolvido. A interiorização ativa, ou seja, a formação de identidade pelos próprios indivíduos, não pode ser analisada fora das trajetórias sociais nas quais os indivíduos constroem identidades para si, isto é a sua biografia (DUBAR, 1997).

A identidade de alguém é (...) aquilo que ele tem de mais precioso: a perda de identidade é sinónimo de alienação, de sofrimento, de angústia e de morte. Ora, a identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no acto do nascimento: constrói-se na infância e deve reconstruir-se sempre ao longo da vida. O indivíduo nunca constrói sozinho: ela depende tanto dos julgamentos dos outros como das suas próprias orientações e autodefinições. A identidade é um produto de sucessivas socializações (DUBAR, 1997, p 13).

Portanto, o processo de formação das identidades, como afirma Dubar (1997), estando relacionado ao processo de socialização, acontece desde o nascimento e se prolonga por toda a vida. É um resultado das experiências vividas e das representações atribuídas a elas pelo sujeito.

Todo esse processo envolve as capacidades relacionais do indivíduo, ou seja, todos os processos de interação desse indivíduo com os outros e com a sociedade.

Nesse contexto, pode-se referir a Bourdieu para entender como a identidade se constitui a partir do conceito de *habitus*.

Segundo o autor, *habitus* significa...

...um sistema de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, enquanto princípios geradores e organizadores de práticas e de representações (BOURDIEU, citado por DUBAR, 1997, p. 66).

Nesse sentido o *habitus* pode ser entendido como um conceito que auxilia na compreensão da construção das identidades, por envolver os aspectos objetivos da vida do sujeito em sociedade e suas relações com os outros e os aspectos subjetivos que dizem respeito ao modo como essas relações e observações do cotidiano são internalizadas.

O *habitus* pode ser constituído no decorrer da trajetória social e ser internalizado por meio dos processos de socialização do indivíduo ao longo da vida.

Os processos de constituição da identidade devem ser vistos na ótica de uma construção histórica e cultural que envolve as relações entre as objetividades da vida social e as subjetividades dos indivíduos, entendendo essas duas dimensões como complementares e indissociáveis.

Nesse sentido, a formação docente envolve os processos de formação, as identidades pessoais, histórias de vida e modos de ação desses profissionais, o que merece especial atenção, quando se propõe a um trabalho de profissionalização.

#### 4.3 O processo de constituição da identidade e formação de professores

O processo de constituição da identidade profissional do professor não é uma variável independente. Em sua constituição se cruzam as marcas da biografia e da história, como diria Wright Mills (1975), compostas de traços da identidade pessoal acrescidos dos fatores sociais contingentes.

Na modernidade tardia, mais do que nunca, as questões da identidade são discutidas e analisadas sob a ótica de uma “crise”, por conta das mudanças que segundo Hall (2003), desestabilizam as identidades do sujeito, vistas na atualidade como não só inacabadas mas fragmentadas. Discute os diferentes referenciais de identidade sob o impacto das transformações sociais no mundo de hoje.

Também na discussão da identidade do professor não se pode prescindir da contextualização.

Para tanto, é preciso que as contingências sociais da profissão docente sejam analisadas, visto que a sociedade contemporânea passa por um período de reestruturação em

todos os campos: há a reorganização da vida política, econômica, social, o que tem afetado o comportamento das pessoas em suas atividades cotidianas. A organização do trabalho também sofreu alterações, e com a complexificação social do trabalho, o trabalhador torna-se cada vez mais um elemento da equipe, que realiza partes das atividades, concebidas pelos planejadores da operação a ser realizada. Com isso, perde o controle sobre suas ações, passando a entender da realização do fragmento e não do todo.

Essas mudanças se refletiram diretamente na educação, tendo havido uma aproximação cada vez mais estreita entre o sistema produtivo e a escola. Primeiro, porque o modelo de organização do primeiro é referência para o sistema de ensino havendo uma maior divisão de trabalho entre os especialistas e planejadores e os executores, no caso, professores e gestores; e segundo, porque a escola passou a ser considerada, mais do que qualquer outra coisa, como o local privilegiado para a formação de mão-de-obra para o mercado, em transformação constante.

Convergindo para divisão de trabalho aludida, a atividade profissional docente se desenvolveu apresentando um caráter distinto do científico, que normalmente era atribuído aos demais cursos, basicamente os bacharelados.

Entendia-se que, para um ensino expositivo, bastava apenas a assimilação dos conteúdos propostos nos programas, ou seja, investia-se apenas na formação tecnicista.

Os professores eram considerados os últimos da escala de produção de conhecimento, cabendo a eles a reprodução de programas e projetos pensados por grandes pesquisadores da área educacional, muitas vezes fechados no espaço da academia.

Há, por outro lado todo um movimento no sentido de romper com a tentativa de que os professores se constituam em meros técnicos, o que torna imperiosa a reconstrução das bases teórico-práticas dos cursos de formação, aprofundando os conceitos da dimensão profissional que devem ser a base da formação de educadores, garantindo a eles uma identidade profissional.

Pensar a formação do professor significa pensar no rompimento com modelos previamente elaborados de ação, mudança de posturas, e, principalmente, na disponibilidade de trabalho com o "outro", entendendo que só se constrói uma comunidade profissional e seus saberes, na comunicação consigo mesmo e com os outros, dentro de uma perspectiva da emancipação humana.

Isso supõe que o educador tenha compromisso ético, o que só se alcança mediante a construção das identidades profissionais, com gênese nas relações sociais e profissionais, envolvendo o entendimento sobre as especificidades dos saberes com que o educador trabalha.



Nesse processo de formação, os saberes pessoais, vivências e personalidade são evocados.

Não basta excursionem os educadores em formação por práticas e experiências diversas, mais próximas possíveis aos espaços em que posteriormente atuarão. Importa mantenham os próprios cursos ligações orgânicas e sistemáticas com os lugares sociais do exercício da profissão: as escolas e os sistemas de ensino, numa prática articulada, de que participem educadores e educandos em comunidade de reflexão, de sistematização e de teorização, capaz de oferecer, em cada estágio, subsídios para os demais (MARQUES, 2003, p. 65).

Na formação de professores direcionada para a constituição da identidade profissional é preciso que os saberes da experiência e os científicos estejam em constante interação para que o educador e se assuma como sujeito e tenha uma postura crítica e consciente diante de sua ação.

Marques entende que o desenvolvimento profissional do professor se dá a partir de sua reflexão sobre as ações desenvolvidas na sala de aula.

E Sacristán (1999). dá uma importante contribuição para esta questão ao tratar o conceito de ação. Segundo este autor, a ação é pessoal, intencional e define a condição humana pois quem a realiza, a projeta e nela expressa seus valores, suas crenças e representações.

Esse mesmo autor afirma que... “o agente pedagógico que é o professor, quando exerce sua função, é um ser humano que age e esse papel não pode ser entendido à margem da condição humana, por mais técnico que se queira, seja esse ofício” (SACRISTÁN, 1999 p. 31).

As ações docentes, a partir dessas considerações, são repletas de intencionalidade que envolvem as razões que as impulsionam, o grau de consciência desses docentes e as questões culturais.

É importante também salientar que tanto Sacristán como Marques, ao se referirem à ação no processo de formação, apontam para a importância da reflexão sobre as ações dos professores, que envolvem saberes de diversas ordens. Estes saberes específicos, construídos ao longo da trajetória profissional, resultantes da experiência docente, também são constituidores da identidade profissional do professor.

Maurice Tardif (2002) aborda a questão dos saberes docentes definindo-os como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

O referido autor destaca os diversos saberes presentes no exercício da docência,

sendo o primeiro deles o saber do trabalho e as questões que envolvem as ações de educar. Segundo Tardif, esses saberes só podem ser compreendidos nas relações com as ações na sala de aula e na escola, uma vez que, não dizem respeito apenas à cognição, por serem mediados pelos fatos do cotidiano escolar. Esses saberes da experiência dão condições para que possa elaborar formas eficazes de ação para o enfrentamento das dificuldades e solução dos desafios cotidianos.

O trabalho é, portanto, uma fonte utilizada pelos professores para construir saberes e lhes garantir a capacidade de hierarquização desses que são ancorados em suas experiências de sala de aula. Os saberes oriundos da experiência fazem parte do alicerce da prática e da competência dos professores, pois é condição para aquisição e produção de outros saberes. Ao ensinar, o professor mobiliza uma gama de conhecimentos, que são utilizados no cotidiano das salas de aula visando a sua transformação e adaptação para a condução do trabalho. O trabalho é um espaço de aplicação de saberes é, pois, um processo reflexivo de produção da prática profissional.

Portanto, os saberes dos professores se constroem a partir do professor como pessoa e das relações que são estabelecidas entre ele e sua formação, no sentido da inter-relação entre saberes disciplinares e pessoais.

Nesse sentido é importante ressaltar que os saberes docentes têm como característica a diversidade. Esses são plurais por envolverem o trabalho, os conhecimentos e o saber-fazer, diversos e variados, provenientes de várias fontes. São o resultado das inter-relações de diversos outros provenientes da sociedade, dos demais profissionais da educação e das instituições.

Na visão de Tardif (2002), muitos professores assumem a experiência como a fonte principal de seu fazer e de seu saber, que conduzem a uma certa segurança nas ações desenvolvidas em sala de aula. O saber vai se construindo no exercício da profissão e vai constituindo o professor enquanto profissional.

A temporalidade também é apresentada como uma característica do saber docente. Nessa concepção todos os saberes são construídos no contexto da história de vida, da carreira profissional e das interações estabelecidas nesse contexto.

Isso significa que há o envolvimento da aprendizagem do que seja ensinar, aprender como se constituem as relações na docência. Nesse sentido, há forte influência dos saberes da experiência escolar dos professores que se faz presente em todos os momentos da docência. Essa temporalidade está diretamente ligada ao exercício e constituição da carreira.

Um outro elemento que se apresenta, como parte dos saberes docentes, na visão do autor é a interação dos seres humanos. Nessa interação os saberes são mobilizados para a

consecução de objetivos. O saber está diretamente ligado aos poderes e regras mobilizados pelos envolvidos no processo interativo, além das concepções de valores, ética e tecnologias.

O que se pode perceber é que o processo de mudança das práticas dos professores contribui para a sua profissionalização e para uma identificação com o coletivo dos professores. Esse processo de mudança é permeado por sua formação e por uma identidade coletiva construída historicamente no exercício profissional e na luta por condições para esse mesmo exercício profissional. Numa sociedade dinâmica, é fundamental que o professor esteja em formação contínua e busque construir uma identidade profissional, que pode ser compreendida como o processo de construção de significados com relação a um atributo cultural. A identidade que o professor assume em seu processo de docência constitui-se em fonte de significados para ele. Portanto, a identidade profissional é um dado fundamental a ser considerado no processo de formação docente.

Chakur (2001) dá uma importante contribuição para a análise da constituição de identidade profissional pelo professor. A autora afirma que a identidade pode ser construída de maneira fragmentada ou omissa dependendo das relações estabelecidas nos grupos docentes, o que pode ocasionar seu desvio. Esse pode ocorrer quando as atitudes docentes apresentam características de ambigüidade, apelo a outros ou negação de sua função.

Segundo a autora, esse comportamento dos professores pode ter como consequência uma identidade fragmentada. Essa decorre de fatores, tais como: o aumento das atribuições dos professores, alteração de seu papel, incertezas sobre as funções de escola e ensino, alternância de modelos educacionais, mudança no aspecto social da escola, rebaixamento da auto-estima docente, o que causa uma quebra em sua segurança no exercício da profissão, alteração nas relações professor-aluno, proletarização da profissão e a questão da feminização da profissão.

Para tanto, a articulação realizada entre os processos formativos e o cotidiano dos professores pode contribuir para que esses encarem de uma forma diferenciada o contexto em que a escola está inserida, enxergando os limites e as possibilidades dos discursos oficiais sobre a educação, entendendo de modo crítico as formas de dominação e ideologia presentes nesses discursos.

Por isso, a formação continuada do docente não pode ser concebida como pacotes e blocos de conteúdos fragmentados, com o objetivo de preparar meros executores de propostas previamente elaboradas, mas como uma forma de educação do olhar que vê o aluno, os pares e a comunidade escolar como espaço de criação.

Em educação, a formação da identidade profissional deve ser concebida como prática eminentemente social, política e histórica, realizada coletivamente.

Nóvoa citado por Brzezinski (2002, p. 120), afirma ser a construção da identidade do professor "um processo que envolve os sentimentos do ser e sentir-se professor". Não se constitui em produto, mas constitui-se em campo de lutas e conflitos, espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão e, conseqüentemente, de fazer educação".

É, portanto, construída, e não atribuída como abstração, por se estruturar internamente no indivíduo. Dessa forma, um dos caminhos da sua constituição refere-se aos saberes que constituem a docência, ao processo reflexivo sobre esta atividade e às relações estabelecidas com o contexto e a prática.

Esse é um caminho que se estrutura a partir de um lugar e um tempo, sendo, portanto, uma construção histórica influenciada por fatores próprios de cada espaço e mudando ao longo do tempo.

A identidade do professor é um dado mutável, dinâmico, se estrutura internamente a partir das necessidades sociais, e das interações entre grupos de docentes.

Essa construção pressupõe a reflexão sobre a relevância social da docência, as tradições que reafirmam práticas culturais adotadas, o confronto entre teorias e práticas e sua análise a partir dos conhecimentos novos. Assim, o modo como o professor trabalha está diretamente ligado à sua história e saberes e ao valor conferido a esses saberes.

Para tanto, é preciso pensar em uma formação em que se articule os conhecimentos pessoais, os conhecimentos pedagógicos e os específicos, em percurso reflexivo e dialético, pensando a identidade no contexto da formação.

A identidade do profissional docente é constituída no cotidiano, a partir do pressuposto do exercício de sua atividade sobre o alicerce da trilogia dos saberes específicos, dos saberes pedagógicos e das experiências adquiridas, dentro e fora da sala de aula, nos desafios enfrentados e superados no exercício da função ao longo do processo histórico (BRZEZINSKI 2002, p.131).

O professor só constrói sua identidade, entende-se como profissional, muda sua postura a partir da sua formação integral e contínua. Sendo assim, é preciso buscar a sistematização permanente dos saberes experienciais, específicos e pedagógicos, integrando-os à realidade vivenciada pelo docente em um processo constante de busca de autonomia. Conforme afirma Contreras (2002, p. 168): "...a reflexão crítica recorre a uma crítica da introjeção de valores sociais dominantes, como forma de tomar consciência de suas origens e efeitos". Nessa concepção, autonomia é vista como emancipação, liberação do profissional de distorções ideológicas e pressões, em um processo coletivo. Para o autor, para entender a autonomia real, desvinculada do aspecto burocrático e do isolamento competitivo, é preciso se considerar a participação e decisão em espaços públicos de participação e decisão nos aparelhos administrativos.

Sendo assim, a formação deve ser base para a busca da autonomia e do entendimento da profissão docente, circunstanciada a um tempo e espaço. Todo esse processo é parte da construção das identidades profissionais.

Tomar como base de análise as práticas educativas e debatê-las coletivamente, contribui, efetivamente, para um processo de construção/reconstrução da identidade profissional, sendo, para tanto, fundamental, o processo de formação do professor que leve ao pensamento sobre as ações desenvolvidas em sua prática cotidiana e atribuição de significação à sua formação sob os seguintes aspectos: o pessoal, que produz a vida do professor, estimulando o pensamento autônomo e a construção da identidade pessoal e coletiva, e o aspecto profissional, que diz respeito à produção da docência, em dimensões coletivas, produzindo a escola, como espaço de formação e trabalho.

Portanto, a identidade do profissional na educação deve ser entendida como resultado da prática social, que se caracteriza como ação de influência de grupos, destinada à configuração da existência humana.

Dessa forma, é função da educação organizar espaços e tempos de formação sem ignorar as dimensões do exercício profissional e da vida humana. Essa deve estar articulada com a atuação profissional, ou seja, formação deve constituir-se na e pela experiência, superando a dicotomia fazer/saber, que supõe a superação da docência como conjunto de técnicas aplicáveis. A educação, portanto, deve ser entendida como processo coletivo dos educadores, exigindo a valorização das pluralidades dos enfoques e formas de ação educativa.

Todas as reflexões apontadas nesse trabalho levam ao entendimento de que, ao se trabalhar com formação continuada é preciso que se tenha claro os objetivos da ação, os pressupostos epistemológicos que se referem a esse processo, sensibilidade e aceitação das realidades dos educadores envolvidos.

Os saberes profissionais se apóiam em conhecimentos especializados e formalizados que devem ser adquiridos em um processo de formação continuada, por serem evolutivos e progressivos. Esses são variados e heterogêneos, porque na ação são utilizados tipos de conhecimentos, competência e aptidão diferenciados, de acordo com a atuação do profissional.

Partindo desse pressuposto as questões que envolvem a constituição da identidade são essenciais para a compreensão do modo como os professores compreendem a sua ação e buscam a formação inicial e continuada, o que embasa a análise dos dados colhidos nos depoimentos das professoras entrevistadas.

## 5 ANALISANDO A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DO CEFOR: profissão, trajetória e identidade

Algumas reflexões (...) em torno do ser humano me abrem caminho para o entendimento da educação como prática permanente. (...) Isto significa ser o ser humano, enquanto ser histórico, um ser (...) inconcluso, mas consciente de sua inconclusão. Por isso, um ser ininterruptamente em busca, naturalmente em processo. FREIRE, 2001.

O estudo objetivou a constituição de elos em torno da formação de alfabetizadores a partir da organização da base teórica sobre formação de professores, alfabetização, identidade, envolvendo o curso de formação do CEFOR e a coleta de dados através de entrevistas. Neste capítulo são apresentadas algumas análises acerca do modo como as professoras, que constituem parte essencial na pesquisa, concebem o curso e sua ação como alfabetizadoras.

### 5.1 Organização dos dados: caracterizando o contexto formativo da pesquisa

Novas formas de pensar a ação docente têm sido discutidas na atualidade devido à grande preocupação com a continuidade no processo de desenvolvimento profissional docente. Na seqüência de propostas curriculares que sublinham a defesa da autonomia das equipes escolares para determinar o quê, como e quando ensinar, introduzem-se novas concepções acerca do professor e da atividade pedagógica.

Busca-se uma formação onde se destaca o valor da prática como elemento da análise e reflexão do professor ancorada em pressupostos teóricos.

Quando se aborda formação de professores são assumidas determinadas posições (epistemológicas, ideológicas, culturais) sobre ensino, professor e alunos. Os programas de formação de professores estão impregnados de concepções diferentes do professor: tradicional, centrado nas competências, personalistas ou orientado para a investigação.

Esses paradigmas têm mobilizado imagens distintas do professor: como pessoa, colega, companheiro, facilitador de aprendizagem, como técnico, investigador, implementador do currículo, sujeito que toma decisões.

A necessidade de conceber a formação de professores como um processo leva a considerar que esse deve manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independentemente do nível de formação em causa.

Segundo Souza (citado por PONTE e OLIVEIRA, 1997), o modelo de ensino e, conseqüentemente, o modelo de professor assumido pelo sistema educativo e pela sociedade têm de estar presente, impregnando as atividades de formação de professores, em todos os níveis. Há necessidade de existir uma forte interconexão entre o currículo da formação inicial de professores e o currículo da formação permanente de professores. Não se deve pretender que a formação inicial ofereça “produtos acabados”, encarando-a antes como a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional, no sentido de seu desenvolvimento como profissional autônomo.

Essa é uma necessidade e exigência na atualidade pelo fato da preocupação de governos e instituições estar voltada para a conquista da qualidade do ensino

Nesse sentido, a formação continuada aparece no cenário educacional como um recurso para a reflexão acerca do processo de ensinar e aprender que está em constante transformação.

Os professores se referem aos cursos de formação continuada como um recurso importante para ação pedagógica e que, de certa forma, os auxilia no cotidiano da sala de aula.

Entendendo que a formação se dá nos mais variados espaços e que, não se esgota pela mera participação em cursos ou leituras feitas de forma isolada, é preciso considerar a formação continuada como um espaço de constituição da autonomia, de construção de saberes e conhecimentos em um processo dinâmico e interativo, estimulado pela participação e decisões coletivas.

Essas relações se apresentam também quando se reflete sobre os processos de autonomia dos professores sobre as suas ações didáticas e as referências que são feitas a esses pontos em nível legal.

Faz-se necessário, então, reconhecer a importância da formação continuada do profissional da educação tendo como referencial a Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira.

A proposta de formação continuada baseia-se na concepção de que o educador deve sair da ação de um sujeito meramente espectador, para ser autor e ator desta formação. O que ele sabe sobre as necessidades que devem ser trabalhadas como um todo devem ser considerados, visto que os desafios que se apresentam à educação contemporânea não podem ser solucionados por pessoas alheias ao ambiente escolar e por “pacotes de cursos que se propõem a treinar ou reciclar profissionais da educação”. (ALVARADO PRADA, 1997).

Assim, para uma efetiva construção de conhecimentos, de novos saberes e do redimensionamento das metodologias/práticas educativas torna-se fundamental estabelecer

relações entre diferentes áreas do conhecimento.

O principal objetivo desse processo deve ser de construir uma cultura de formação continuada alicerçada nos princípios de cidadania e na formação de novos valores, atitudes e crenças por meio de um processo dialético de ação-reflexão-ação em que profissionais e instituições se assumam como sujeitos da construção de seu conhecimento.

Segundo Marques (2003), a sociedade assiste ao desafio de redefinição do trabalho e ações do educador, o que exige uma nova concepção dos cursos de formação, em que estejam articulados a teoria/prática, conteúdo/método, unidades/educação, sistema de formação/sistema de trabalho, visando formar o profissional comprometido com sua ação.

Nesse contexto, é imperiosa a reconstrução das bases teóricas e práticas de encontros de formação permanente, aprofundando os conceitos da dimensão profissional.

Pensar a educação continuada do professor significa pensar nas rupturas, suspensão de posturas, e, principalmente, na abertura para o "outro", entendendo que só se constrói uma comunidade profissional e novos saberes na comunicação consigo mesmo e com os outros, na perspectiva da emancipação humana.

Dessa forma, é função da educação organizar espaços e tempos de formação sem ignorar as dimensões plenas do exercício profissional e da vida humana. Assim, o processo de educação continuada deve estar articulado com a atuação profissional, ou seja, constituir-se em formação na e pela experiência.

Pensando nesse processo de formação, é necessário superar a dicotomia fazer/saber propiciando a superação da docência como conjunto de técnicas aplicáveis distantes dos valores tidos como "superiores". Nesse panorama, entende-se a educação como obra do coletivo dos educadores, centrada na totalidade do processo de ensinar e aprender, que exige a valorização das pluralidades dos saberes e formas de ação educativa.

Isso supõe que o educador tenha compromisso ético, que envolve o entendimento sobre as especificidades dos saberes com que trabalha o educador, sendo construído mediante a estruturação das identidades profissionais que acontecem nas relações humanas.

Nesse processo de interação, os saberes pessoais, vivências e personalidade são evocados.

Não basta excursionem os educadores em formação por práticas e experiências diversas, mais próximas possíveis aos espaços em que posteriormente atuarão. Importa mantenham os próprios cursos ligações orgânicas e sistemáticas com os lugares sociais do exercício da profissão: as escolas e os sistemas de ensino, numa prática articulada, de que participem educadores e educandos em comunidade de reflexão, de sistematização e de teorização, capaz de oferecer, em cada estágio, subsídios para os demais (MARQUES, 2003, p.65).



É preciso que os saberes da experiência e os saberes científicos estejam em constante interação no que diz respeito à sua formação para que o educador assuma uma postura crítica e consciente diante de sua ação.

Marques (2003) entende que o desenvolvimento profissional do professor se dá a partir de sua reflexão sobre as ações realizadas na sala de aula.

As ações inerentes à educação e os processos de educar-se / formar-se envolvem muitas vertentes que precisam ser analisadas quando se propõe a desenvolver a implementação de propostas de Formação Continuada de professores.

É imperioso que uma política de formação continuada de professores seja pensada dentro de uma concepção da educação não instrumental, que a compreenda como fundamental para o exercício de democracia e cidadania, o qual não é aprendido formalmente, mas vivenciado e construído no cotidiano.

Para que isso aconteça é fundamental conquistar novos espaços e tempos de formação num processo coletivo e autônomo, em que os profissionais construam a sua proposta de formação explicitando suas crenças, interesses, necessidades e expectativas cognitivas, sociais e afetivas, deixando, assim, de ocupar "uma posição subordinada na comunidade discursiva da educação" (CONTRERAS, 2002, p. 93). Pois estes não podem ser considerados "simplesmente como espíritos virgens aos quais nos limitamos a fornecer conhecimentos disciplinares e informações procedimentais" (TARDIF, 2002, p. 242).

Ainda, com referência a esses espaços e tempos de ação formativa é preciso ressaltar a necessidade de um coletivo de pensamentos e atitudes que possibilitem a superação da fragmentação de disciplinas e formas de ação na escola e na sala de aula, que respeite a identidade profissional aliada à vivência individual, ou seja, assumir a postura interdisciplinar que permeia toda a comunidade educativa.

Essa nova proposta possibilitaria aos professores o diálogo aberto e constante, promovendo o encontro de práticas educativas, a ampliação de saberes e construção de novos conhecimentos. Tais práticas educativas evidenciam-se por uma perspectiva de um trabalho lúdico: prazer associado a um espírito inovador; interdisciplinar: postura de livre circulação entre as várias disciplinas; crítica e participativa: ação-reflexão-ação e o sujeito como ator e autor de sua prática.

É fundamental levar em consideração a socialização de experiências das práticas pedagógicas, visto que a análise das diferenciadas vivências é o ponto de partida para a retomada de princípios e, conseqüentemente, o alcance do sucesso do processo ensino-aprendizagem.

No município de Uberaba, local onde se desenvolve o estudo, a política de formação de professores passou por mudanças significativas nos últimos anos.

A partir da promulgação da LEI ORGÂNICA DO MUNICÍPIO (L. O, 1994) foi instituída na cidade uma política de valorização e formação docente.

Essa lei previa a garantia do princípio e do mérito, objetivamente apurado, na carreira do magistério e o padrão de qualidade do ensino, mediante: “reciclagem periódica dos profissionais da educação”; avaliação cooperativa periódica, por órgão próprio, do sistema educacional, pelo corpo docente, pelos alunos e pelos seus responsáveis; funcionamento das bibliotecas, laboratórios, salas de multimeios, equipamentos pedagógicos próprios e rede física adequada ao ensino ministrado.

Para que esses processos estivessem assegurados, a lei previa a criação do Centro de Formação Permanente dos Profissionais da Educação, o CEFOR.

Esse centro tinha por objetivo a formação periódica, a capacitação permanente de professores e a garantia do padrão de qualidade do ensino Municipal.

Sua administração estava, até 2000, sob a responsabilidade da Seção de Capacitação docente do Departamento de Cultura, Programa e Projetos Especiais da Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

A partir dessa data, o CEFOR ganhou status de departamento com direção própria, mas manteve-se ainda vinculado à Secretaria Municipal de Educação.

Os recursos de pessoal e orçamentários para o desenvolvimento do programa estavam a cargo da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, bem como os oriundos de Convênios com outros órgãos ou entidades ou de doações regularmente processados pelo Município.

Ao instituir a criação do CEFOR, a L.O 94 assegurou aos docentes, que atuavam no Sistema Municipal de Ensino e também aos demais profissionais da educação que manifestassem interesse, o direito de participação em cursos realizados periodicamente referentes aos temas da educação contemporânea, além de prever a realização de eventos de educação, publicação de trabalhos em eventos específicos, e a realização de cursos em nível de especialização.

A L.O 94 diz, ao se referir ao CEFOR:

Art. 21°. Fica instituído o Centro de formação Permanente dos Profissionais da Educação (CEFOR) junto à Secretaria municipal de Educação.

Art. 22°. O CEFOR tem como objetivo a formação, a capacitação permanente dos profissionais da educação, visando à garantia do padrão de qualidade do ensino Municipal.

Parágrafo único - O CEFOR promoverá programa de capacitação permanente de profissionais da educação em cursos de pós-graduação.

Art. 23º. A Secretaria municipal de Educação dotará o CEFOR de infra-estrutura técnico-administrativa e dos recursos orçamentários necessários para o seu funcionamento (UBERABA, 1994).

A lei complementar n. 133 de 1998, garante a participação do servidor, com aproveitamento de, no mínimo 50 (cinquenta) horas de formação, sendo, pelo menos, 70% (setenta por cento) destas em programas oferecidos ou aprovados pela Secretaria de Educação.

A referida lei afirma que o Centro tinha por pressuposto básico contribuir com a melhoria da qualidade do ensino, oportunizando ao professor investimento em sua formação, conhecimento científico e reconhecimento de seu trabalho por meio da avaliação de desempenho.

Para tanto, instituiu o benefício acrescido ao salário de gratificação de 5% (cinco por cento), sobre o vencimento básico, pela participação efetiva mensal no Programa de Formação Permanente, Lei Municipal nº 5.504 de 16 de novembro de 1994.

A partir de sua criação, o CEFOR passou por diversos momentos importantes, até a sua extinção em 2005.

Suas atividades iniciaram em salas anexas à Escola Municipal Uberaba, durante os primeiros anos. Em 1997, ganhou sede própria.

Nele funcionavam cursos de aperfeiçoamento com duração de cinquenta horas, realizados no período letivo e em três turnos para atender à demanda dos profissionais.

Os temas abordados eram sempre resultantes de pesquisas realizadas entre os docentes, para verificação de seus interesses e necessidades.

Além dessas atividades sistemáticas, o CEFOR desenvolvia e apoiava eventos na área da Educação. O mais importante deles foi o Encontro Regional de Educadores de Uberaba e do Triângulo Mineiro que acontecia anualmente. Esse tem contado com a presença de educadores renomados, pesquisadores da ação docente, além de estimular a participação dos educadores através de palestras, oficinas e publicação de pesquisas e relatos de experiências. Busca-se a formação continuada de um professor autônomo, que se seja sujeito de seu processo. O próprio projeto de Centro deixava claro esse objetivo ao afirmar que: “esse é um espaço de construção de conhecimento” (UBERABA, 2000.)

Uma professora aborda essa questão ao ser questionada sobre a sua participação no Centro de Formação (CEFOR)...

*...se não é o que a gente aprende aqui, não sei o que ia ser de mim não sinceramente não sei o que ia ser. Eu mudei muito e para melhor. Mesmo a visão da gente pra Educação é outra, a visão... você vê o aluno com outros olhos. Você vê completamente diferente. A criança hoje é a criança da era tecnológica, e a gente é que tem que acompanhar (Professora Joana).*

Apesar do projeto do CEFOR prever um processo formativo de resgate das práticas de professores aliados aos referenciais teóricos, alguns pontos ainda permaneciam com certa incoerência na avaliação das professoras que participavam das atividades no centro, visto que havia a reclamação do excesso de textos desvinculados da realidade, aplicação de roteiros de tarefas para que os professores executassem em sua sala de aula, modelos prontos de aulas, ou ainda cursos totalmente voltados ao regime seriado, quando o sistema municipal previa um trabalho com ciclos de formação no ensino fundamental.

*Quando você vai, chega lá você vai ler. Eu acho que ler, você pode ler na sua casa, a não ser uma coisa assim, que você tá, lendo ali pra resolver, pra fazer um trabalho ali na hora. Quando você vai assistir um filme que às vezes não tem nada a ver, você vai lá só pra passar o tempo. Isso aí só atrapalha a gente (Professora Oneida).*

Esse depoimento deixa clara a questão do julgamento que os organizadores dos cursos de formação continuada fazem dos saberes dos professores, não os considerando, o que muitas vezes, leva à oferta de cursos não condizem com a realidade. De um modo geral, desconsideram-se os saberes da experiência em detrimento dos científicos, o que provoca nos docentes o sentimento de inferioridade ou descrédito em relação ao seu próprio processo formativo.

Algumas entrevistadas se referiram às formas diferenciadas de formação quando questionadas sobre sugestões a serem dadas ao processo. A maioria delas se refere à necessidade do conhecimento da realidade das escolas como fundamentais...

*Se for pra atingir a realidade de uma determinada escola, de uma determinada sala de aula, você tem que conhecer as dificuldades dessa determinada sala de aula pra montar um curso. Porque não adianta nada... pode montar "n" cursos, mas será que vai atingir a nossa realidade aqui? (Professora Caren).*

De acordo com a filosofia do Centro de Formação de Professores, a formação continuada deve buscar a promoção de momentos de vivência, socialização de saberes, construção e reconstrução de conhecimentos na perspectiva do professor como sujeito de seu processo formativo, tendo como pressupostos básicos as idéias de que: o professor deve ser entendido como sujeito da construção de conhecimentos, a partir do processo interativo estabelecido entre ele e seus pares, entendendo que... "a natureza humana não é única, estática e definitiva. Ela se faz e varia em função da relação entre os indivíduos e a sociedade." (UBERABA, 2000); reconhecimento dos limites e das potencialidades do professor, sendo portanto, sujeito de sua história capaz de constituir com autonomia a sua profissionalidade; organização dos momentos formativos a partir de metodologia interdisciplinar, crítica, lúdica e participativa; valorização dos saberes docentes, considerando sua

formação integral, com a adoção de uma postura inclusiva, respeitando a diversidade cultural, pedagógica e social; priorização da relação professor/ aluno/ conhecimento de forma dialógica, horizontal, interativa e humana;

Esse modelo de formação esteve no cenário uberabense até 2005, quando uma nova política de formação entrou em vigor, visando à formação de professores em serviço e propondo a extinção do CEFOR como espaço formador (UBERABA, 2005).

Diante do fato da formação docente possuir respaldo legal, a política governamental do município para 2005-2008, prevê a definição de novos caminhos através de uma proposta de formação diferenciada, pensando a formação de professores pautada na concepção de educação cidadã, já em vigência na cidade desde 1998.

Essa proposta entende que a formação deve acontecer no espaço da escola, ou seja, desconsidera a existência do Centro de Formação como uma necessidade real, e acredita que os profissionais da educação, ao realizarem atividades formativas no espaço da escola poderão alcançar a autonomia nas decisões, no levantamento de metas e prioridades, na resolução de problemas e, especialmente, a compreensão de que eles, enquanto sujeitos de suas ações práticas no espaço coletivo do seu trabalho, são parte integrante de um todo complexo e também, agentes ativos das transformações e mudanças desejadas, percebendo-as como possibilidades de exercitarem diferentes relações com o conhecimento, a educação e a escola, pela pesquisa e investigação de sua realidade, numa constante reflexão-ação-reflexão sobre as mesmas.

Segundo a análise apresentada, essa nova política educacional muda o foco de formação para a escola, que passa a ser entendida como elemento chave para a mudança de sua realidade cultural, entendendo a colaboração, a interdependência, a autonomia e a participação como uma filosofia de trabalho.

Essa proposta parte do pressuposto de que há uma redução dos custos financeiros para as entidades que os oferecem e para os próprios professores, uma vez que estando em seu local de trabalho há diminuição do desgaste físico-emocional, além das despesas com transporte, e alimentação, além de haver também um melhor aproveitamento do tempo. Ao considerar o profissional como gestor de seu próprio conhecimento, a instituição formadora também reduz gastos com pró-labore, transporte, alimentação, hospedagem, material impresso, etc.

Segundo a equipe de elaboração dessa proposta, essa nova forma de pensar a formação docente, pretende construir uma cultura de formação continuada alicerçada nos princípios de cidadania e na formação de novos valores, atitudes e crenças por meio de um processo dialético de ação-reflexão-ação em que profissionais e instituições se assumam como sujeitos da construção de seu conhecimento.

Segundo o documento oficial (UBERABA, 2005), a formação continuada no município se organiza em diversas ações aqui explicitadas: ação “A”, formação continuada de professores, especialistas e gestores no próprio local de trabalho; Ação “B”, atividades formativas por áreas de conhecimento: pedagógicas e administrativas, realizadas em lugares cedidos por instituições de ensino; Ação “C”, atividades de formação em nível de especialização; Ação “D”, atividades desenvolvidas em parceria para a realização de cursos de pós-graduação; Ação “E”, publicações; Ação “F”, eventos culturais; Ação G, formação em rede; Ação H, intercâmbio virtual.

Diante do exposto, há algumas questões sobre as quais é preciso pensar. A educação e a formação de professores atende realmente às necessidades dos educadores uberabenses? A concepção apresentada representa uma mudança de formas de ação, ou está vinculada apenas à mudança de local de formação e redução de custos? Essa é realmente a forma de fazer dos educadores uberabenses cidadãos conscientes de seu fazer?

A proposta de formação de formação explicitada está de acordo com o plano de governo pensado para essa gestão, o que reflete uma prática recorrente nas políticas públicas em Educação, que em sua maioria têm a duração de mandatos eleitorais. Isto caracteriza uma dificuldade de se estabelecer uma identidade do processo formativo dos educadores da rede municipal de Uberaba, devido à interrupção das ações e o recomeçar constante, a cada novo governo, desconsiderando a tradição construída previamente.

No cotidiano das relações escolares é importante a participação coletiva na construção do conhecimento e o estabelecimento de prioridades nas relações interpessoais que são vividas entre professor/aluno/conhecimento. Tais prioridades evidenciam a necessidade de se desenvolver as potencialidades de cada indivíduo, suas habilidades e reconhecer a riqueza de oportunidades que a diversidade se apresenta.

O processo de formação continuada deve contribuir para a construção de uma postura crítica e consciente diante de sua ação, visto que o professor ao assumir-se cidadão de si mesmo, inserido no mundo, assume uma postura crítica e consciente frente às ações educativas. É, portanto, o reconhecimento de si mesmo como indivíduo inserido em coletividade – é ser ético.

Essa pesquisa contou com a colaboração de nove professoras que se posicionaram frente ao processo formativo do CEFOR de modo não homogêneo. Como já revelado foram concebidas três categorias: 1. Alto envolvimento e participação; 2. Envolvimento com insegurança; 3. Não envolvimento e resistência.

## 5.2 A escolha das colaboradoras: parceiras, cursistas, alfabetizadoras

Para a realização do estudo sobre formação de professores foi preciso selecionar, em um universo de setenta cursistas, dez professoras devido à necessidade de estruturação da pesquisa a partir da vivência e da opção de cada uma. Os critérios estabelecidos foram tempo na docência, tipo de escola (urbana central ou periférica) e adesão ou não à proposta de formação que estava sendo desenvolvida. A partir dos critérios mencionados anteriormente, foram selecionadas dez professoras e vislumbrando-se do perfil desenhado, foi elaborado um roteiro de entrevista. Das selecionadas, apenas nove foram efetivamente entrevistadas devido ao fato de uma alegar não ter tempo para atender a pesquisadora.

O roteiro continha informações sobre dados pessoais como nome, local de trabalho, a opção pela docência e as impressões sobre a ação pedagógica em alfabetização. Por último, foram pensadas questões que envolviam a relação das professoras com a docência e com o curso de formação do qual elas participaram no ano de 2004, no Centro de Formação Permanente de Professores Professora “Dedê Prais” (CEFOR).

Pretendia-se por meio das informações obtidas, traçar um perfil das necessidades de formação das professoras entrevistadas e estabelecer uma relação entre a formação continuada e a constituição da identidade profissional.

O universo da pesquisa foi constituído por duas turmas do curso “Alfabetização e Letramento”, realizado no CEFOR. Esses cursos funcionavam quinzenalmente com a duração de três horas, no turno noturno. Uma das turmas funcionava na quarta-feira e outra na sexta-feira <sup>14</sup>.

Cada uma delas era constituída por aproximadamente trinta e cinco pessoas, sendo professores das mais diversas escolas do município, incluindo escolas estaduais, municipais, particulares e entidades confessionais comunitárias, abrangendo, portanto, diferentes realidades.

Todas as ações desenvolvidas durante as cinquenta horas de formação aconteceram em consonância com os pressupostos filosóficos da Escola Cidadã, por isso a iniciativa de selecionar professoras que, além de alfabetizadoras, fossem também pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino.

Considerando essas observações, foi seguida a organização: delimitação do foco da entrevista a ser realizada; elaboração de questões analíticas, visando a articulação entre pressupostos teóricos do estudo com a realidade das professoras; organização de tempos e

<sup>14</sup> Essa tinha por objetivo tratar de questões referentes ao trabalho cotidiano do alfabetizador, por meio de um processo de análise de sua prática.

espaços para gravação das entrevistas; organização do termo de consentimento, a fim de resguardar pesquisadora e entrevistada.

Diante de todos esses passos, passamos ao conhecimento de cada uma das professoras e do grau de envolvimento delas no curso de formação continuada do CEFOR. É importante salientar que aqui será adotada como indentificação das professoras entrevistadas nomes fictícios em substituição aos nomes reais, a fim de manter o compromisso ético assumido de garantir o seu anonimato.

É preciso ressaltar que o trabalho na formação continuada não contou em nenhum momento com a adesão total das cursistas devido também ao processo de constituição profissional de cada uma e do modo como concebiam o curso em questão. A partir da análise dos relatos, consideramos três categorias quanto à receptividade e participação no curso das professoras colaboradoras dessa pesquisa que são: 1. Alto envolvimento e participação; Ana, Dóris e Joana 2. Envolvimento com insegurança Sônia, Aline Carem e Oneida; 3. Não envolvimento e resistência, Lorena e Carmem.

Os dados coletados nas entrevistas foram trabalhados a partir do levantamento de categorias organizadas em quadros. Esses continham categorias de análise relacionadas ao tema da pesquisa como: escolha da docência, sucesso em alfabetização, definição pessoal, trabalho na classe de alfabetização e relações com o curso de formação continuada. Todas as informações trabalhadas a partir dessas categorias forneceram elementos para a elaboração da síntese e escrita sobre a relação entre a formação e a identidade dessas profissionais.

As que se enquadravam na categoria 1 foram as professoras Ana, Dóris e Joana, por serem as mais participativas, buscarem material adicional para enriquecer as leituras realizadas no curso, relatarem suas experiências relacionadas a novas formas de ensinar e levarem essas informações ao contexto dos encontros.

A **professora Ana** fez magistério em nível médio e é graduada em Geografia. Trabalha há cinco anos na Educação sempre em escolas urbanas central. Destes cinco anos, três anos foi como professora de Educação Infantil. Segundo ela essa foi uma experiência muito boa porque acredita ter sido “treinada em serviço” devido ao fato de ter trabalhado na função de Apoio pedagógico, realizando assessoramento pedagógico a uma equipe que trabalhava em uma creche e também por desenvolver alguns projetos na área educacional. Destes cinco anos, dois trabalhou em Alfabetização. Afirmar ter sido essa, também, uma experiência relevante porque propiciou a formação de uma base para o trabalho que tem desenvolvido. Atualmente trabalha em três escolas, uma como alfabetizadora, com uma turma



de oito anos; como professora de Geografia, com uma turma de onze anos, e trabalha à noite com duas turmas de Ensino Médio. Sua ação é bem diversificada.

Acredita que ser Educador é estar em contínua formação, porque precisa constantemente aprender, não só ensinar, devido ao fato do trabalho ser desenvolvido com humanos. Segundo a professora o educador se constrói ao longo desse processo.

Tornou-se professora depois de muita resistência pessoal devido ao fato de ter duas professoras na família. Ela se refere a isso dizendo:

*Eu resisti muito. Durante muito tempo eu resisti a essa escolha da profissão. Mesmo quando pequena eu já brincava de ser professora, mas como na minha família já tinham duas que eram professoras, com certeza eu ia ouvir: há quis seguir o caminho das tias. Eu acabei resistindo. Escolhi um caminho que não era o que eu queria, fui fazer Processamento de Dados. Então me vi insatisfeita, não tive coragem de parar no meio do processo, levei ao final, vi que não tinha nada a ver comigo e aí admiti que eu realmente queria ser professora.*

Para exercer sua ação a professora realiza cursos de formação, está sempre em momentos de planejamento com a supervisora da escola e busca recursos diversificados como jogos, exercícios criativos entre outros.

Atualmente trabalha, em sua turma de alfabetização, com crianças que têm um perfil de retenção na série, estão fora da idade e apresentam problemas disciplinares.

Para dar conta dessas questões acredita e realiza um trabalho pautado na visão do aluno como um ser em processo de aprendizagem, Assim como ela mesma se define.

A **professora Joana** concluiu o magistério em nível médio e ficou seis anos sem trabalhar, e está há quase vinte e cinco anos atuando na alfabetização. Trabalha atualmente na escola “João Marcos” e na creche “Casa do menor”, que são instituições localizadas em bairros periféricos da cidade. Trabalha de manhã, com alfabetização na pré-escola e a tarde trabalha com ensino alternativo <sup>15</sup>.

Nesse período morou em outra cidade durante seis anos, dedicando-se ao casamento e aos filhos. De volta à cidade montou uma escola. Há dez anos trabalha no sistema municipal. Segundo a professora, quando retornou à cidade a educação vivia o auge do construtivismo, o que a deixou insegura quanto ao exercício da docência, faltavam referências do que fazer e como fazer. A chave muito difícil trabalhar nessa concepção devido ao fato de ter conhecimento e habilidade com alfabetização no método global.

<sup>15</sup> Projeto criado pela Secretaria Municipal de Educação para atender crianças com dificuldades de aprendizagem e em distorção idade-série. O atendimento acontece em pequenos grupos, duas vezes por semana em horário extra-turno. Todas as ações são acompanhadas por uma equipe de pesquisa em Educação Especial (CADOPE).

Considera esse tempo que ficou afastada "como uma vida", pois ao retornar encontrou dificuldades para entender as propostas de trabalho do sistema municipal, especialmente no que se refere ao construtivismo.

Essa professora afirma ainda que os cursos de atualização que fez com as equipes de formação continuada da Secretaria de Educação contribuíram muito para que ela conseguisse estabelecer uma forma de trabalho condizente com a proposta oficial nas classes de alfabetização.

Afirma ter sido apenas com os cursos realizados no CEFOR e no CADOPE que conseguiu embasamento, onde participa de reuniões periódicas e dos encontros semanais de formação.

Atende a alunos na fase da alfabetização na creche e na escola trabalha em um Projeto denominado Ensino Alternativo. O projeto refere-se a um trabalho diferenciado com pequenos grupos de crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem e defasagem no processo de leitura, escrita e raciocínio lógico.

Trabalha a partir dos conhecimentos vistos e construídos no contexto dos cursos de formação dos quais faz parte, uma vez que afirma ser esse o seu espaço de aprendizagem, por não ter feito graduação.

**A professora Dóris** tem formação em magistério em nível médio, é graduada em Pedagogia e é Especialista em Psicopedagogia. Exerce a docência há dezoito anos. Trabalhou quatorze anos em alfabetização na creche e há quatro anos está em uma escola periférica do Sistema Municipal de Ensino. Atende crianças na fase de alfabetização com diferentes perfis: de retenções múltiplas, iniciantes em sua primeira experiência escolar, vindos da zona rural e ainda alunos com distorção idade-série.

Ser professora significa, para ela, a realização de si em todos os sentidos, desde o profissional até o pessoal.

A escolha pela profissão veio da influência da mãe, que era professora. Esse foi o modelo em que se inspirou para a escolha da carreira e o seu desempenho. Diante das dificuldades próprias da profissão como indisciplina, falta de apoio externo (família e equipe pedagógica da escola) pensou em desistir, sofreu bastante com as cobranças da escola em que trabalhava.

A segurança para ministrar aulas veio, segundo a professora, a partir da entrada na graduação em Pedagogia. Com a continuidade da formação no curso de especialização em Psicopedagogia e nas atividades de formação continuada do município, afirma ter melhorado sua forma de trabalhar com os alunos.

Seu trabalho acontece por meio de atividades diferenciadas e em grupos. Acredita ser a formação continuada um elemento importante para a ação docente, no entanto, considera ser necessário um olhar para a realidade de cada grupo de professores, a fim de tornar as ações mais coerentes com as suas necessidades.

As professoras Sônia, Aline, Carem e Oneida fazem parte da categoria 2, Envolvimento com insegurança, por estarem em transição quanto a aceitação de novas concepções de ensinar e aprender em alfabetização: duas por terem muito tempo na docência, realizarem uma ação baseada em cartilhas e manuais e estarem agora questionando essas práticas e em busca de alternativas. A terceira, por ser recém formada e ter entrado em uma classe de alfabetização pela primeira vez, manifesta muita insegurança quanto às formas de trabalho que não reforcem o uso da cartilha.

**A professora Sônia** tem formação em magistério em nível médio. Trabalha com alfabetização há dezoito anos, sempre em pequenos grupos. Essa professora afirma que, por não ter graduação, participa de todos os cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria de Educação em uma escola periférica da cidade.

Trabalha a partir do método de alfabetização silábico com adequações, segundo ela, ao nível dos alunos.

Considera-se uma pessoa amiga dos seus alunos e preocupada com a realidade social que eles vivem.

Afirma que a vida inteira quis ser professora, mas houve um tempo que se interessou pela carreira da medicina, contudo pelo fato de vir de uma infância pobre, humilde e não ter condições de prosseguir nos estudos, optou pelo magistério em nível médio. Ainda não conseguiu fazer o curso de graduação que pretende, Pedagogia.

Para ela a docência é como um vício, porque sente falta dos alunos e do cotidiano da escola.

A professora afirma que o professor que alfabetiza deve gostar do que faz, ser criativo, inovador, e ter certa facilidade para buscar e improvisar.

Em seu trabalho utiliza, o que chama de “método silábico inovado”. Segundo ela, parte-se da palavra, da sílaba, mas de palavras mais coerentes e textos que têm significado para os alunos. Visa a mudança de comportamento e incentivo à leitura a partir de atividades.

No seu processo de formação considera difícil a presença de repetições de assuntos e apostilas nos cursos de formação e por isso participa de alguns cursos apenas para não perder o incentivo na carreira.

**A professora Aline** tem magistério em nível médio, graduação em Pedagogia e Especialização em Educação Especial.

A professora está em seu primeiro ano de atuação na docência e foi designada para a turma de alfabetização. Por essa razão, considera-se uma pessoa muito ansiosa, por querer que os alunos aprendam em um tempo que considera ser o adequado. Afirma ser a cobrança pessoal o maior entrave e desafio que enfrenta.

Escolheu o magistério devido ao fato de sua mãe não deixar que estudasse à noite. Conceitua-se como uma apaixonada pela docência. Diz que a sala de aula é sua vida.

Trabalha em uma escola central da cidade e atende crianças de classe média. Atua a partir dos perfis dos alunos, mas afirma que esse é um desafio grande, devido à diversidade de problemas que eles apresentam em relação às experiências com a leitura e a escrita.

Afirma que o curso de formação continuada foi muito bom, mas que era preciso que se atentasse para as questões que envolvem as realidades vivenciadas.

**A professora Carem** tem formação em magistério em nível médio. A professora não tem curso de graduação e frequenta os cursos de formação continuada promovidos pela Secretaria Municipal de Educação. Professora do Sistema Municipal de Ensino há vinte e dois anos, trabalha com alfabetização há doze anos. Atua em uma escola de bairro e atende crianças de perfis diversificados. Utiliza textos, poesias e músicas no processo de alfabetização, de forma integrada.

Define-se como professora - mãe. Ao mesmo tempo, companheira, porque dá carinho, atenção e procura compreender seus alunos. Escolheu a profissão por gostar muito de criança. Afirma que ser professor é primeiramente ser humano.

Iniciou sua carreira em uma sala com quarenta e cinco crianças de faixas etárias variadas em fase de alfabetização. Diz ter sentido desespero, mas que foi superado devido ao apoio recebido da equipe da escola.

Fez apenas o curso de magistério em nível médio, mas considera que seu processo formativo está sendo muito bom devido à participação em atividades de formação continuada promovidas pela Secretaria de Educação, no CEFOR e na escola em que trabalha.

**A Professora Oneida** concluiu o curso de magistério em nível médio em 1969, trabalhou cinco anos, deixou a profissão para casar-se e criar seus filhos, e retornou à classe de alfabetização há nove anos.

Afirma que, como professora, na sala exige muito de si mesma e quer o melhor para seus alunos. Cria brincadeiras, faz atividades diferenciadas a fim de promover a aprendizagem.

Diz ter escolhido a profissão devido ao fato de seu pai querer que ela se dedicasse a atividades domésticas e sua mãe incentivar o prosseguimento nos estudos.

Considera que ser professora é a única coisa que pode realizá-la profissionalmente.

Professora da classe de alfabetização de uma creche municipal há cinco anos. Essa professora atua com crianças de bairros afastados, algumas pertencem aos chamados grupos de risco. Trabalha a partir da realidade com jogos e atividades lúdicas.

Sua formação voltada para a alfabetização está acontecendo em cursos de formação continuada.

As professoras Lorena e Carmen pertencem à categoria 3, Não envolvimento e resistência, que apesar de frequentarem os cursos de formação são resistentes à uma mudança na forma de pensar e exercer a docência em alfabetização e colocavam claramente sua rejeição à proposta trabalhada.

**A professora Lorena** tem magistério em nível médio e graduação em Pedagogia e, atualmente, exerce além da função de alfabetizadora, a função de vice-diretora de uma escola situada em um bairro periférico da cidade.

Atua no Sistema Municipal há dezoito anos, todos eles dedicados à alfabetização.

Trabalha com crianças de classe média e baixa. Desenvolve suas ações a partir da realidade das turmas com as quais trabalha.

Acredita que ser professora foi um “presente de Deus”, pois não saberia fazer outra coisa a não ser educar.

Pensa a profissão como uma oportunidade de promover a ascensão daqueles que tem apenas a escola como único meio para mudar a sua realidade. É uma professora que está empenhada em metodologia partindo sempre dos temas do livro adotado.

A professora afirma:

Se eu aprendi e hoje sou uma pessoa pensante foi pelos métodos tradicionais e por isso acho que posso fazer a mesma coisa com meus alunos.

A professora se diz comprometida com a educação e vê a formação continuada como um recurso que a obriga a mudar e não que a auxilia em seu trabalho. Mesmo diante das dificuldades que diz enfrentar se diz feliz e realizada com a profissão.

**A professora Carmen** tem formação em magistério em nível médio. No começo da carreira trabalhou em sala multiseriada <sup>16</sup> durante três anos também alfabetizando e a partir daí, esteve em outras funções por dez anos, retornando à docência nos últimos quatro anos.

Trabalha em uma escola municipal periférica da cidade. É professora há dezenove anos.

<sup>16</sup> Salas multiseriadas referem-se a todas as séries de uma etapa escolar realizadas dentro de um mesmo espaço com apenas uma professora responsável. Essa era uma realidade comum na zona rural da cidade de Uberaba há cerca de quinze anos.

Carmem diz ter escolhido a profissão por obra da “circunstância”, pois seu pai, na época, tinha pouca renda, e não podia arcar com as despesas de um outro curso. A respeito do curso, diz ter gostado mas, a princípio, achava que não conseguiria dar aulas, porque não apresentava muitas habilidades na parte de trabalhos manuais.

Afirma que ser professor é um conceito amplo, devido ao fato da grande área de abrangência da docência atualmente.

Afirma ser uma pessoa eclética, quando as ações na sala não estão bem define-se como aberta pois está disposta a mudar, a retornar ou a mudar a forma ou voltar à forma antiga.

Para ela ser professor é mudar constantemente a forma de trabalhar de acordo com a necessidade. Trabalhou durante muito tempo com a Cartilha Caminho Suave e com recursos paliativos tentando incentivar a produção textual e a oralidade dos alunos.

Considera que o grande problema das crianças não é o processo de alfabetização e sim o letramento que, segundo ela, não acontece nas salas de aula. Observa-se que essa professora faz uma distinção entre alfabetização e letramento realçando a importância deste último para uma alfabetização significativa.

Por não ter graduação, acredita que o curso de formação continuada deve pautar-se pela realidade da escola em que o professor está atuando. Diz que está em curso de formação, mas afirma ser consciente de que aqueles conteúdos nos quais não acredita nos cursos, apenas ouve e continua a realização do trabalho cotidiano em sala de aula sem alterações.

A partir dos perfis apresentados, procedeu-se a uma análise detalhada do percurso formativo dessas profissionais a fim de estabelecer relações entre os processos formativos e a constituição de suas identidades profissionais.

Isso, a partir da seleção e organização dos dados coletados nas entrevistas.

### **5.3 Concepções acerca dos processos de formação inicial e continuada na perspectiva das professoras alfabetizadoras**

O ser professor, a ação de ensinar passa por transformações ao longo do tempo. O professor, agente desse processo, se vê diante de mudanças vertiginosas no campo da construção de conhecimentos. O que fazer? Como ensinar de maneira diferente? E a avaliação, como será? Questionamentos como esses fazem parte do cotidiano desse profissional, principalmente do alfabetizador, que enquanto ensina também aprende. Tudo

isso exige que se realizem estudos e pesquisas com professores, sobre professores e a sua ação na escola, porque cada vez mais estamos diante de uma profissão complexa e fragmentada. Quanto a isso Arroyo (2002) em seu livro *Ofício de Mestre* destaca:

Temos muitos magistérios. Somos muitos como vimos. As imagens sociais e as auto-imagens da professora de educação infantil e das primeiras séries são bem diferentes das imagens dos licenciados e das licenciadas de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> e da educação média. Mas, há algo em comum, são professores (as). Estão na sala de aula, em convívio direto com a infância e a juventude. Se formaram para o magistério e nele permanecem por longos anos. As práticas são muito parecidas. O ofício de mestre é o mesmo. O velho ofício repetido e reinventado. E a velha imagem desfigurada em cada novo gesto de mestres (ARROYO, 2002, p. 217).

É a partir dos perfis anteriormente traçados que a formação e as concepções dessas professoras serão abordadas neste estudo, a fim de estabelecer relações acerca desses processos com a identidade e as ações em sala de aula na alfabetização.

Nesse sentido, é preciso ressaltar o contexto em que as ações educativas e formativas acontecem a fim de tecer relações entre esses depoimentos.

Segundo os cadernos da Escola Cidadã (UBERABA, 2000), a cidade de Uberaba, ao longo dos últimos dez anos, vem se constituindo em referência na formação de professores, sendo merecedora de prêmios e de reconhecimento nacional.

O processo formativo desenvolvido na cidade aconteceu até meados de 1996 em cursos de magistério em nível profissionalizante de acordo com a Lei 5692/71 e em cursos esporádicos.

Gatti (2000, p.42), analisando a formação de professores nesse período, afirma...

A formação de professores no nível médio se faz na opção Magistério, preparando os professores para atuar da 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série do ensino fundamental e na pré-escola (...) esta (opção magistério) que, no espírito da profissionalização geral e obrigatória, ficou dispersa entre outras habilitações, tendo sua parte específica *diminuída* em função dessa nova estrutura do ensino médio.

Como afirma Gatti, no estudo acima referido, os cursos de formação de professores em nível médio sofreram ao longo do tempo um processo de aligeiramento de suas funções e propósitos no que diz respeito à preparação do profissional para a atuação nas séries iniciais.

O que se pode perceber é um movimento de nivelamento superficial dos conhecimentos próprios da ação docente, que leva o professor iniciante a se deparar com desafios diante dos contextos imprevisíveis.

Sobre essa questão uma das entrevistadas afirma...

*...que eu formei no Magistério em 86, em 87 eu entrei na rede então me pegou assim de realidade totalmente... ( despreparada) ... eu num posso falar que o São Marcos não me deu uma base boa mas, até hoje tem alguma coisa que eu procuro lá e encontro. Faltou assim, mais “entrosação” da realidade, eu acho que os cursos que a gente faz, tanto de Magistério como deve ser o Normal Superior hoje... eu acho que esse negócio de estágio tem que ser uma coisa mais comprometedora (Professora Dóris).*

Por esse depoimento fica clara a distância entre o que foi oferecido pelos cursos de formação inicial em relação às exigências de atuação das professoras, o que provoca uma sensação de conhecimento teórico deficitário ou afastado da realidade vivenciada.

Ainda segundo Gatti (2000), pode-se afirmar que houve uma descaracterização dos cursos de magistério em nível médio em razão das regulações oficiais em relação a esta etapa da educação, que segundo estudos de políticas públicas têm passado por redução de investimentos, apesar do crescimento quantitativo decorrente das demandas postas pelo processo acelerado de desenvolvimento econômico em que há um aumento da demanda por profissionais na área devido à ampliação do acesso à educação com a implantação da escola de massas. Paralelamente a esse processo ocorre uma crescente abertura de cursos de formação de professoras, para suprir essa demanda e de cursos de “atualização” ou formação continuada para suprir as carências da formação inicial, que não tem recebido a atenção necessária.

Por estar vinculado a essa realidade, que acontece no cenário do país como um todo, o município de Uberaba também investiu na formação de professores na versão continuada, oferecida pelo CEFOR.

O curso de formação continuada para professores alfabetizadores que foi ministrado no ano de 2004 no Centro de Formação Permanente de Professores – Profª Dedê Prais (CEFOR) se constitui num dos focos desta pesquisa.

O curso desenvolveu ao longo de todo o ano letivo, tendo carga horária de cinquenta horas divididas em encontros de três horas a cada quinze dias, no turno noturno. O objetivo principal era a discussão sobre as bases teóricas da alfabetização, a partir do diálogo com as práticas das professoras cursistas.

O CEFOR, em sua proposta, tinha como pressuposto básico a formação de profissionais capazes de refletir sobre suas práticas educativas. Tal objetivo era delineado a partir de pesquisas realizadas com os professores do Sistema Municipal, sempre ao final do ano, para que se pudessem obter subsídios para a organização dos processos formativos.

O curso de alfabetização partia dessas diretrizes para organizar suas ações.

O grupo atendido era composto por professores do Sistema Municipal e também de



outros sistemas, mas como o centro era mantido pela Secretaria de Educação Municipal, as diretrizes de ação partiam da filosofia do sistema que se organiza em ciclos de formação.

É a partir deste cenário que são apresentados e discutidos alguns depoimentos dados sobre a formação e a docência.

Segundo Marques (2003, p. 41), “o homem não é, por natureza, o que é ou deseja ser; por isso necessita formar-se ele mesmo, segundo as exigências de seu ser e de seu tempo...”

Partindo dessa afirmação, a proposta que se apresenta é análise dos processos de formação inicial e continuada das professoras entrevistadas ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

Entendendo que a formação é uma necessidade para o desempenho profissional, pode-se perceber nos depoimentos que nem sempre a escolha pela docência e os estudos em cursos de magistério e graduação são pensados e decididos a partir da vontade pessoal. Esses são, muitas vezes, fruto das circunstâncias, ligadas à condição sócio-econômica e de gênero. Essas condições limitam as possibilidades de escolha profissional.

*eu acho que na época, há uns anos atrás, a gente não tinha muita opção para mulher. Não tinha muita opção porque o que eu queria mesmo era ser psicóloga, mas Uberaba na época que eu era solteira, nem o curso de Psicologia tinha. Eu teria que ir para Ribeirão Preto, meu pai não deixou. Então foi mesmo... depois a gente pega amor pela profissão, mas foi mesmo porque não tinha opção (Professora Joana).*

*Primeiro eu quis ser médica, como eu não consegui ser médica, e o fato de vir de uma infância pobre, humilde (...)E depois ainda tive uma boa formação aonde eu fiz magistério lá no “Duque de Caxias”, onde eles me mostraram que o professor não ganha bem, mas tem o seu lado positivo. Lado de receber carinho sem você ter que pagar por esse carinho (Professora Sônia).*

*Bom, eu não escolhi porque eu quis. A minha mãe me obrigou... não obrigou... Meu pai queria que eu aprendesse a costurar e ela falou que não. Que eu ia aprender a costurar, mas que ia estudar também. Que ela não tinha estudado, mas que a gente ia estudar (Professora Oneida).*

Esses relatos mostram como a escolha pela docência na verdade foi fruto da falta de opção: tratava-se de ser professora como a melhor alternativa possível, dentro do universo restrito de possibilidades.

Esse mesmo motivo pode ser observado também em outras falas:

*(...) a circunstância me levou ao magistério, porque meu pai, na época, tinha pouca renda, eu não tinha condições de fazer um outro curso. Aí surgiu o magistério na Escola Municipal Boa Esperança, e minha mãe me incentivou e eu fui (Professora Caren).*

O tornar-se professora para algumas dessas professoras não esteve relacionado com explicações como vocação, ou amor desde pequena, mas sim às condições sociais e culturais que determinaram até certo ponto suas relações com a docência e com o curso que realizaram, de maior ou menor envolvimento.

Algumas entrevistadas referem-se ao curso de magistério como algo quase que poético ou sublime retido na memória, e que tinha relação com as brincadeiras de meninas:

*...então eu brincava de ser professora com as crianças, eu tinha vontade mesmo de ser, mas é, igual quando você entra numa briga sem saber o motivo (Professora Dóris).*

*...e a única brincadeira que tinha era brincar de “escolinha”; então eu cresci com esse hábito (Professora Sônia).*

*... eu gostava muito de criança. O que me levou foi isso, eu gostar muito. E eu faço o que eu gosto, eu acho que na vida da gente tudo que a gente faz com amor, eu acho que tem algum resultado (Professora Caren).*

Esses relatos denotam que para algumas professoras a escolha foi uma decorrência natural da internalização do papel da professora desempenhado nas brincadeiras infantis, associado em algumas, senão na maioria, ao gosto que diziam ter por crianças, ou à experiências positivas enquanto alunas. Embora, os fatores que conduzem as mulheres à “escolha” do magistério não se resumam a esses dois motivos, como exposto anteriormente, o gostar de crianças aparece como condição essencial para esta opção ao lado da idealização do trabalho de professora a partir de suas experiências, o que reforça a idéia de que *habitus professoral* reflete a trajetória escolar das professoras enquanto alunas. (BUENO,1996 apud SILVA, 2003, p. 74).

A ação de ensinar nas primeiras séries do ensino fundamental pode ser entendida como uma atividade eminentemente feminina o que é reforçado pelo fato das professoras lidarem com crianças pequenas e de, culturalmente, essa ação estar ligada, de forma primordial, à maternidade.

Esses pressupostos de senso comum, mas profundamente arraigados no imaginário social, referentes às representações do magistério como profissão feminina, nos conduzem a uma reflexão sobre o processo de feminização do magistério, caracterizado tanto pela predominância feminina nos quadros docentes como pela precária profissionalização, em termos da baixa remuneração e condições inadequadas de trabalho, associadas à visão do magistério como uma missão.

No final do século XIX, algumas correntes de pensamento que discutiam a existência de diferenças naturais entre os sexos, tais como caráter, temperamento e tipo de raciocínio,

acabaram influenciando todas as medidas adotadas na área educacional, acentuando ainda mais os preconceitos e a ordem estabelecida. Segundo essas correntes, a mulher, e apenas ela, era biologicamente dotada da capacidade de socializar crianças, como parte de suas funções maternas. E, sendo o ensino na escola elementar visto como extensão dessas atividades, o magistério primário passou a ser encarado como profissão exclusivamente feminina (BRUSCHINI & AMADO CITADO POR CAMPOS, 2002, P.72).

Inúmeros estudos feitos sobre a profissão docente vão nesta direção apontando para sua identificação como profissão feminina. É significativo, neste particular, o estudo de Demartini e Antunes (2002, p. 69) que demonstra ser o Magistério primário uma profissão feminina com carreira masculina, em que, apesar dos baixos salários, pouco atraentes para os homens, eram estes os que conquistavam os postos de maior prestígio na carreira docente.

Embora referentes a outro contexto, esses aspectos persistem e acrescidos de outros, podem estar vinculados ao fenômeno da desprofissionalização abordado por Contreras (2002), visto que ao vincular a docência com a maternidade há uma perda do sentido teórico-prático-profissional da docência.

Essas questões nos conduzem novamente a Marques (2003), quando afirma que o ser humano não pode desvincular-se do que faz no mundo e de si mesmo. Esse ponto serve de reflexão acerca da formação, pois, esta deve estar articulada à ação desenvolvida no cotidiano do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, a análise dos processos formativos aparece como uma necessidade a fim de entender o modo como as nove professoras lidam com essas questões e como se constroem como profissionais, discutindo suas impressões sobre a formação continuada e a formação em serviço, a partir de seus depoimentos.

Os cursos de formação continuada no CEFOR sempre tiveram duração de cinquenta horas anuais realizadas em encontros semanais ou quinzenais. A escolha por turmas ou grupos de estudos sempre esteve a cargo do próprio professor cursista, permitindo certa afinidade deste com o tema desenvolvido no curso. Nesta pesquisa, o tema desenvolvido com as professoras colaboradoras deste trabalho era Alfabetização e Letramento.

Porém, o que se percebe é que nem sempre há uma real integração entre a formação oferecida, os interesses, as necessidades e expectativas dos cursistas.

Os depoimentos abaixo ressaltam a relevância dos cursos, mas apontam para aspectos que merecem reflexão.

Uma das professoras se refere ao curso salientando pontos relevantes à sua ação em sala de aula:

*...fiz um curso que favoreceu muito principalmente porque este ano eu estava enfrentando na sala de aula uma situação nova e esse curso favoreceu a questão prática e a sistematização do saber. (Professora Aline).*

Esse pensamento também se apresenta em outros comentários:

*...os cursos são excelentes. Não tenho nada a falar contra, foram excelentes. Todas vieram ao encontro dos meus objetivos mesmo. Se eu procurei era porque era aquilo que eu queria, então correspondeu muito bem... (Professora Joana).*

*Eu aprendi muito, eu aprendi... eu não lia eu não me interessava por ler... Lia, mas ler por ler? Ai eu passei a me interessar por artigos de revista que falavam de criança, de tudo. Livros a gente lia... Aprendi a fazer resumo, não sabia o que era uma resenha. Então assim, eu aprendi muito. Esse foi um ponto positivo pra mim...(Professora Oneida).*

A formação continuada aparenta trazer um alento para a maioria das professoras que se sentem beneficiadas com o que acrescentam aos seus conhecimentos e que podem favorecer suas práticas, por serem fonte de aprendizagem de novas habilidades. Diante destes depoimentos observa-se ser um mito a idéia de que a maioria das professoras resiste à formação continuada.

Esta se configura num processo e é entendida aqui como busca de algo novo, ruptura com modelos já instituídos, abertura aos pares em um movimento constante de idas e vindas à prática, visando sua interação com os fundamentos teóricos do processo de ensino e aprendizagem.

Mas há também as concepções divergentes, das professoras que percebem esse percurso a partir de outro ponto de vista.

*São cursos, que na maioria, não dão pra você adaptar pra realidade que a gente vive aqui na escola (Professora Sônia). O encontro de educadores, apesar de, sinceramente, muita coisa eu anotei, muita coisa..mas foram poucas as palestras que aconteceram nos congressos que realmente me ajudaram em alguma coisa...(Professora Dóris).*

Dentro dessa perspectiva pode-se analisar que os processos de formação estruturados em blocos, como os oferecidos pelo CEFOR, que eram modulares, nem sempre atendiam às necessidades e expectativas dos docentes que os freqüentavam. Por outro lado, muitos docentes esperavam modelos prontos para aplicação em sala de aula. Ou simplesmente algo que facilitasse sua busca por soluções diante das situações problemáticas que enfrentava em seu dia a dia.

Nesse sentido, pode-se destacar a contribuição de Sacristán (1999) para a compreensão destas posições, quando aborda as questões que envolvem a ação prática e suas relações com o espaço de aula e com o conhecimento teórico. Segundo ele.. .

[...] é inerente à ação do agente que educa um efeito de acumulação que facilita e economiza as ações humanas ao longo da experiência vital, por não precisar partir do zero em cada experiência concreta .... um professor com recursos de ação aquele que tem experiência muito variada, vivências ricas, e não aquele que tem “muita experiência” sobre poucos tipos de ações (SACRISTÁN, 1999, p. 71).

Partindo da idéia defendida por Sacristán, ao analisar a busca das professoras por cursos de formação continuada, pode-se perceber uma constante preocupação com a experiência prática e com necessidade de momentos para falar sobre suas angústias e necessidades. Fazem um esforço para melhorar suas ações na sala de alfabetização, suprindo as falhas de sua formação inicial, beneficiando-se dos recursos de ação sugeridos pela experiência vivida por outrem e socializada nos cursos.

Marques novamente é convidado ao debate sobre essas questões por entender que, “na educação, pessoas e grupos com experiências diversificadas confrontam-se, em um diálogo aventuroso, em que, cada um ao seu modo, dá testemunho das múltiplas possibilidades humanas (2003, p.68).

Sendo assim, de forma clara nos depoimentos de algumas, aparece a busca por uma formação no coletivo, a partir da discussão, análise de problemas e dificuldades comuns, encontrados no cotidiano da sala de aula, de modo que seja possível a elaboração de novos conhecimentos, referenciados à uma base teórica. Em outros depoimentos, o compartilhar com os pares, as suas dificuldades e angústias.

Uma das professoras entrevistadas ao se referir ao curso do qual participou aponta essas relações:

*O curso favoreceu, me deu uma maior segurança também, até pra lidar, pra questionar algumas coisas com essa equipe pedagógica que me acompanhava. E a auto-estima... teve uma coisa que a favoreceu muito é que eu vi que não só eu passava por esse problema. Outros colegas de sala de aula passam por inúmeros problemas, até piores (Professora Ana).*

A procura por elementos que ajudem ou que solucionem os problemas enfrentados no contexto da sala de aula aparece como o principal motivo para a escolha do curso de formação continuada como na fala desta professora: “Tudo que eu estou fazendo aqui, eu gosto de testar lá pra ver se realmente tem sucesso” (Professora Joana).

Também nessa direção o seguinte depoimento:

*É, conforme eu já falei, eu entrei na “rede”, faz vinte e dois anos e sempre me propus, todos os anos, a participar de cursos promovidos pela secretaria. Então, já fiz vários cursos, mas o que eu mais gostei foi o que eu tive essa oportunidade de fazer com a Heloisa...(sobre alfabetização e letramento). Os cursos que pude fazer com ela, já há alguns anos. Foram três anos seguidos... eu achei que eu tirei mais proveito. Ela trouxe pra gente... o conteúdo que a gente podia ir usando em sala de aula. Os outros anos não tiveram muito proveito, não. (Professora Caren).*

Porém, é preciso evidenciar que a escolha por um curso nem sempre confere ao professor cursista a possibilidade de uma transposição direta para sua prática, o que gera nele uma sensação de desânimo e frustração.

*[...] eu retornei em todos os cursos que teve, que eu tive a chance de estar participando de estar fazendo, eu fiz. Foi mais teórico, não é? Não teve uma prática assim, específica da alfabetização em si, porque é muito difícil um professor desses cursos de alfabetização chegar e falar : olha você vai alfabetizar assim (Professora Carmen).*

*(...) nem todos os cursos que você faz, ele entra na sua realidade. São cursos, que na maioria, não dá pra você adaptar pra realidade que a gente vive aqui na escola (Professora Sônia).*

Esses depoimentos revelam uma visão recorrente entre as professoras de associarem os cursos de formação ao fornecimento de manuais sobre o como fazer, numa perspectiva técnico-racionalista. Esta perspectiva, de cunho pragmático, aparece de forma não muito explícita nas propostas de formação por competências, como salientam Dias e Lopes (2003, p. 1169) e revelam falhas na concepção da relação teoria/prática. Gatti atribui ao próprio modo como são estruturados os cursos de formação inicial de professores, de forma fragmentada, o favorecimento desta crença.

*Se chegarmos à compreensão profunda de que teoria e prática constituem uma unidade, de que qualquer teoria tem sua origem na prática social humana e que nesta estão sempre implícitos pressupostos teóricos, nossa perspectiva em relação aos conhecimentos humanos adquire uma nova dimensão mais integradora (GATTI, 2000, p. 56).*

O processo de formação continuada desenvolvido pelo CEFOR, na gestão municipal iniciada em 2005, foi modificado instituindo na cidade um outro perfil de formação de professores, o da formação em serviço, como abordamos anteriormente neste capítulo<sup>17</sup>. Este vigora desde o princípio do ano de 2005, com ações nas escolas e em grupos formados em diversas instituições parceiras da Secretaria Municipal de Educação.

Apesar de ter menos de um ano em operação no Sistema Municipal de Educação, e talvez por essa razão, os professores assim se manifestaram sobre essas mudanças:

*... bom, eu penso que com essa nova gestão, eu espero que a tendência... que melhore. Mas eu gostava muito, eu preferia a forma que era feita anteriormente, eu preferia anteriormente. Eu gostava mais do que era feito anteriormente. Com o Centro de Formação de Professores (Professora Carmen).*

<sup>17</sup> As informações sobre a nova proposta de formação estão tratadas na página 103.

*(...) são questões muito sérias porque antes a gente via os profissionais, alguns até indo obrigados entre aspas, ou indo por opção, por necessidade própria, mas havia uma formação continuada. O profissional estava crescendo. E, pelo o que eu tenho ouvido, muito nas entrelinhas, caiu por terra toda aquela proposta, de um professor que estava sempre em formação, se especializando (Professora Ana).*

*Bom, esse ano eu não estou gostando, não sei se é o lugar que não tá bom, (...), mas é por causa das conversas, da professora. Não tenho nada contra ela, nem conhecia, mas o jeito dela dar aulas, sabe, o jeito assim dentro da sala, eu não estou gostando. Eu vou porque a gente tem que ir, já começou, mas eu não estou gostando (Professora Oneida).*

Esses relatos fornecem alguns poucos elementos de como está ocorrendo a recepção da formação a partir das novas diretrizes. Em muitos momentos há a referência positiva ao modelo anterior, oferecido pelo CEFOR, como facilitador da integração dos docentes de diferentes escolas, o que permitia a discussão sobre temas educacionais, formas de trabalho docente, e a idéia de pertença ao coletivo dos professores.

*Eu gostava mais quando tinha o CEFOR e a gente parece que era um grupo maior, mais unido, a gente encontrava todo mundo. Eu acho que era melhor. Começava um grupo, terminava. Eu acho que era bem melhor (Professora Oneida).*

Todas as professoras ouvidas manifestaram certa insatisfação com a nova proposta de formação por considerarem que houve uma fragmentação maior das ações formativas. Ou porque, de algum modo, estejam resistindo às mudanças, ao novo, que se propõe a um trabalho que, de fato, exige um envolvimento maior das professoras com as mudanças propostas, e como tal, a adesão consciente ao processo formativo.

A partir dessas questões, pode-se então recorrer a Habermas quando afirma que:

*A comunidade profissional constrói seu saber na intersubjetividade da comunicação consigo mesma e com a comunidade ampla a que presta seus serviços na perspectiva da emancipação humana (1987 apud Marques 2003, p. 51).*

O que seria necessário fazer no sentido da superação dessa dificuldade?

A formação inicial e continuada são processos que exigem um planejamento e ações que integrem os profissionais em uma comunidade de reflexão e discussão acerca de suas ações cotidianas.

A partir dos depoimentos fica clara a necessidade de repensar como são estruturados e propostos os processos de formação continuada e, a partir da realidade, buscar uma nova alternativa que integre os saberes dos professores, as suas práticas e o conhecimento científico.

Especialmente quando se refere ao processo de alfabetização, essa discussão torna-se fundamental ao sucesso das ações em sala de aula.

#### **5.4 Concepções acerca da alfabetização e da identidade profissional: angústias, ansiedades e sucessos**

Como abordamos no item anterior, o curso ministrado no CEFOR abordava a temática da Alfabetização e Letramento e destinava-se aos professores que trabalhavam com o primeiro ciclo de formação. Partia-se das questões sobre alfabetização a fim de subsidiar o trabalho docente e promover momentos de discussão acerca desse processo.

Para Cagliari (1998), a escrita consiste num sistema de formas gráficas que representam palavras, frases e textos. Nesse sentido, os sistemas escritos sempre visam à comunicação social. Segundo essa visão, a história e a ciência são simultâneas à escrita. A escrita vista sob essa perspectiva, pode relacionar-se com as formas de dominação social de uma classe sobre outras.

A universalização e a obrigatoriedade do ensino em nossa sociedade apontam para suas necessidades de permanência histórica. Outros fatores relacionados à leitura e à escrita no processo de alfabetização escolar são discutidos como o conceito de letramento, que, segundo Soares (1998), compreende o entendimento da função social da leitura e escrita, e o seu uso.

No processo dessa pesquisa buscou-se a identificação das concepções das entrevistadas acerca do processo de alfabetização que desenvolvem em sala de aula.

De acordo com estudos contemporâneos sobre a questão da alfabetização, esta pode ser pensada em duas linhas de análise. Uma mais ampla, na qual alfabetização é a capacidade de o indivíduo realizar a atribuição simbólica para objetos e eventos diversos, podendo tratar-se de representação gráfica. Esse processo caracteriza-se por ser sempre incompleto, já que depende do tempo e cultura na qual o sujeito está inserido. Não existe um nível completo de alfabetização. Um segundo modelo proposto pela autora compreende alfabetização numa perspectiva mais instrumental, estreitamente ligado à instituição escolar. Nele, alfabetização é um processo de aquisição das habilidades de codificação/decodificação de sinais gráficos, exigidos para leitura e escrita, transcrições mecânicas das unidades sonoras para grafia. Nesse sentido escolar, a alfabetização se limita a seus aspectos de desempenho psicomotor. Assim entendida, ela chega a um fim e o limite entre alfabetizado e não alfabetizado pode ser claramente demarcado.



Contrariando esta concepção pedagógica de alfabetização, Chartier (1996, p. 246) escreve que “a aprendizagem da leitura se apóia muito mais sobre os questionamentos pré ou extra-escolares, ligados à descoberta, pelo sujeito, de problemas que pertencem à compreensão da ordem dos objetos do mundo, do que sobre uma escolarização ou uma aprendizagem escolar”.

Nas falas das professoras podemos perceber uma preocupação com o processo de alfabetização nas duas vertentes.

*Eu acho que o problema da alfabetização é falta de letramento. Então, está ocorrendo alfabetização mas, estão ensinando simplesmente o alfabeto, mas não estão fazendo a prática do letramento. Na minha opinião, não está tendo prática de letramento. Essa é que é a dificuldade, o menino, às vezes chega na quinta série e não tem letramento nenhum, embora você trabalhe, você vê que ele conhece o alfabeto, ele conhece as sílabas, mas ele não tem letramento (Professora Carmen.)*

Há ainda as professoras que acreditam que o processo envolve somente o método, o que revela a necessidade de entendimento do modo como se usa um recurso para atingir determinado fim.

*A gente parte da palavra, da sílaba, mas umas palavras mais coerentes e os textos que a gente pode, a gente sempre introduz junto com a criança, não deixando de ensinar pra ela que a palavra, vem da letra, as letras se juntam e formam a sílaba e essas sílabas se juntam e formam as palavras. E eu já tenho resultados, pelo menos meus, na sala de aula que isso já ajudou muita criança, que a muitos anos não lia e não escrevia e começou a ler por esse método (Professora Sônia) .*

Esse depoimento reforça a afirmação de Chartier (op. cit) , segundo a qual o sistema escolar desencoraja uma “leitura plural”, em proveito da decifração elementar.

Pode-se também observar nas entrevistadas uma grande preocupação com o método e recursos utilizados, para se obter sucesso em alfabetizar.

*Hoje em dia, a maioria dos professores, quem tem mais de quinze anos de profissão optou pelo “silábico” inovador, inovado. (Professora Sônia).*

*Para ter sucesso em alfabetizar, o que é preciso?? Aí, eu no meu caso, quando eu alfabetizei, eu fazia tudo junto, eu nem conhecia o termo letramento, que já tem tantos anos isso, mas eu fazia era a prática da leitura e da escrita tudo junto, porque eu aprendi assim, eu via, eu tinha o supervisor que dizia assim: não Cláudia a leitura e a escrita, elas tem que caminhar juntas, não tem condições do aluno só ler, depois escrever, ele tem, que fazer, as duas práticas, elas tem que ser juntas. Não adianta só ler, ou só escrever, deve fazer tudo junto(Professora Carmen).*

Outra professora acredita em um trabalho eclético, diferenciado dos modelos pré-estabelecidos, baseado nas atividades lúdicas para estimular a aprendizagem da leitura e escrita.

Concebe esse processo como um contínuo, em que os aspectos afetivos são fundamentais.

*É eu busco levar dinâmicas, porque eu sei que esse aluno que vai pra sala de aula ele tem uma série de coisas que pode estar atrapalhando a sua aprendizagem. Mas eu acredito que na Alfabetização, além dessa construção concreta do saber você tem que propiciar uma relação afetiva maior. Porque se esse aluno não gostar da sala de aula, não gostar do seu professor, como que ele vai construir de forma significativa pra levar ao longo de sua vida (Professora Ana).*

Segundo a professora Joana o processo de alfabetização acontece a partir do trabalho com atividades estimuladoras. Esta professora interioriza uma série de conhecimentos sistemáticos sobre alfabetização. Para ela o resultado é percebido quando todos chegam a um determinado nível, ou seja, chegam a compreender o sistema da escrita que corresponde ao nível alfabético, segundo os níveis levantados por Emilia Ferreiro em suas pesquisas.

*É que todos saiam alfabéticos, é você ver o crescimento deles. Acho que o sucesso é aquilo que eles conseguem aquilo que eles sabem, é o que a criança pode dar em troca para a gente, sucesso para mim é vê-los crescerem, gradativamente... você pegar a criança e vê-la alfabética. O sucesso é o da criança e não o meu, o que faz a diferença para mim é o crescimento deles (Professora Joana).*

Alfabetizar para as professoras entrevistadas está relacionado com a aquisição das habilidades de ler e escrever de forma independente, com autonomia. Observa-se a grande satisfação profissional, para algumas das entrevistadas, quando o aluno consegue independência na leitura e escrita e compreende aquilo que lê.

*(...)sem contar que é maravilhoso, tem dia que eu me pego rindo pelos meus alunos estarem lendo. Que eles só lêem em voz alta, eles não dão conta. Então, às vezes eu estou passando uma atividade eu paro, começo a olhar e rir. É muito lindo, muito lindo. E criança pequena, eles te olham com outros olhos (Professora Ana).*

Nessa direção Mortatti (2004, p.15) afirma que:

Saber ler e escrever, saber utilizar a leitura e a escrita nas diferentes situações do cotidiano são, hoje, necessidades tidas como inquestionáveis tanto para o exercício pleno da cidadania, no plano individual, quanto para a medida do nível de desenvolvimento da nação, no nível sociocultural e político.

A preocupação com a aquisição das capacidades de ler e escrever é constante nos depoimentos das professoras. Nesse sentido, pode-se observar que o trabalho com alfabetização traduz-se como um desafio a elas. Tal desafio é perpassado pela questão da alfabetização com significado, ou seja, associado ao processo de letramento.

*(...) não adianta só conhecer o alfabeto, tem que ter letramento, o principal é o letramento. (...) trabalhar o letramento que é difícil. Na minha opinião o letramento é uma atividade mais difícil. Ele (aluno) pode até conhecer o alfabeto, mas ele não tem a prática do letramento, o que tá faltando é o letramento dele (Professora Carmem).*

Nesse processo de alfabetizar com significado, algumas falas produzem certa dificuldade em relatar como acontece o processo.

*É, eu alfabetizei com o método da cartilha. Embora eu usasse uns recursos “paliativos”, como textos, produção de textos, livros diferentes que, às vezes eu ganhava, eu levava, jornais. Eu tive aluno que, quando chegou no meio do ano, já estava produzindo textos. Porque eu levava, eu dava muita produção de texto, lia praticamente de tudo e não tinha tanto recurso, mas o aprendizado foi mais por estar ali com a mão na massa mesmo, isso tem que acontecer (Professora Carmem).*

Nesse sentido, o curso sobre alfabetização oferecido tinha como propósito a busca do entendimento dos processos de alfabetização, apoiado nas teorias, porém sem desprezar ou julgar os saberes das professoras como certos ou errados. O trabalho estava voltado para a superação das resistências apresentadas por algumas quanto ao processo de formação. Esse era visto como uma obrigação que pouco contribuía na atividade docente.

*(...) aquilo que a gente aprende nesses cursos não cabe dentro da sala de aula, aí não dá para aplicar, não vou aplicar porque, de repente, não tem nada a ver com a realidade da sala de aula (Professora Carmem).*

Há também entrevistadas que se atêm ao processo da sala de aula para explicar os desafios da sala de aula.

*Eu sofro muito, por exemplo, este ano eu peguei um projeto novo que é trabalhar a alfabetização com crianças com dificuldade de aprendizagem. Então acho que foi um ano de constante desafio, tanto de aprendizagem como de aprendizado, um aprendizado maior, mas sofri muito (Professora Ana).*

Alfabetizar requer uma gama de conhecimentos sobre como se ensina e se aprende nessa etapa, sobre recursos utilizados, o entendimento aos níveis de desenvolvimento dos alunos e as atividades usadas. Dessa forma, o desafio de alfabetizar passa pelo processo de formação, que as professoras entrevistadas buscavam no CEFOR. Algumas procuravam o curso para ampliar conhecimentos teóricos e discutir experiências, outras iam em busca de recursos para utilizar em sala de aula tal qual foi apresentado. Diante dessa observação, podemos relacionar a preocupação com o método, com as formas para melhor ensinar, o que se relaciona com os modelos de professores apresentados e discutidos no capítulo dois desse estudo. A formação oferecida tinha

como propósito a recuperação dos saberes e a ampliação desses através da discussão de referenciais teóricos que embasam a alfabetização sob o prisma da construção de conhecimentos. Tal proposta foi, inicialmente, questionada pelo grupo, devido às expectativas que tinham. A proposta não estava voltada para apresentação pura e simples de atividades ou à mera leitura de teorias, mas buscava um processo dialógico das professoras com sua ação, mediadas pela teoria. Tal objetivo não foi compreendido pelo grupo, no início. Por isso, curso foi sendo adequado às necessidades sem perder seu foco inicial. Os momentos de discussão e leitura eram alternados com a exploração de recursos e atividades.

A partir das preocupações com o alfabetizar e com as formas de trabalho, a pesquisa abriu caminhos para que sejam pensadas as questões que envolvem a constituição da identidade profissional das professoras alfabetizadoras.

A identidade é um processo não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização, que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições (DUBAR, 1995, p. 77).

A identidade profissional, sua constituição, o curso de formação continuada e a ação na alfabetização são foco do estudo que se destina a identificar com se dão as relações entre esses elementos na ação das professoras entrevistadas.

Perceber como se estruturam as identidades leva a compreensão das crenças e formas de trabalho no cotidiano escolar de cada professora.

Sendo assim, expõem-se aqui as concepções dessas que são as fontes mais importantes da pesquisa por trazerem para a discussão a visão da prática que se alia aos estudos bibliográficos já realizados.

Segundo Dubar (1995), as identidades se constroem ao longo da vida e englobam aspectos subjetivos e objetivos. Ao se buscar elementos na fala das entrevistadas pode-se constatar que a profissão ocupa um lugar de destaque.

Uma das professoras ao ser questionada sobre o que é ser professor responde:

*Pra mim, atualmente, uma cachaça, uma cachaça, você não larga mais. Você sente tanto amor a profissão, as crianças e ao trabalho, que você pensa assim, se aposentar, eu vou continuar, eu não vou deixar nunca. É muito gratificante, apesar de todos os problemas que existem, de poder aquisitivo, o financeiro, o salário muito pequeno, mas eu não deixaria jamais o magistério por nada (Professora Joana).*

Nesse depoimento fica clara a opção pela docência e pelo trabalho em sala de aula e a identificação com a profissão de professor e com a condição de alfabetizador. A profissão se

apresenta como um elemento essencial para a professora. Ainda pode-se perceber que o aprendizado escolar é elaborado por meio de conhecimentos provenientes do senso comum na experiência cotidiana e constroem-se por intermédio de um processo no qual interferem o saber acadêmico, os valores contemporâneos e as ações. Ao se referir à docência como cachaça a professora assume o ato de dar aulas como algo que vicia, pelo prazer que provoca, embora desenvolvida apenas com base em conhecimentos do senso comum, com a consciência da falta de uma fundamentação teórica consistente.

*Eu só consegui embasamento aqui <sup>18</sup> e com o curso do CADOPE que eu faço, que tem reunião mensal. Então, eu aprendi muito com a Maria Célia, com a Mônica, tive um embasamento muito bom sobre Piaget e Emília Ferreiro, só com eles, eu não conhecia nada. Só depois que eu entrei na rede que eu comecei a fazer os cursos. Eu fiz com elas um curso sobre alfabetização que foi fantástico, muito bom. A partir dali é que eu comecei a caminhar. O CEFOR foi como a faculdade que eu não consegui fazer (Professora Joana)*

Tal depoimento deixa clara a necessidade de formação e o reconhecimento do CEFOR como núcleo de apoio ao professor que inicia suas atividades ou que ainda não ampliou conhecimentos em graduação ou outros cursos.

*(...) eu formei no Magistério em 86, em 87 eu entrei na rede então me pegou assim totalmente (despreparada)... eu... eu não posso falar que o magistério não me deu uma base boa mas, até hoje tem alguma coisa que eu procuro no centro e encontro. Faltou assim, mais relação com a realidade, eu acho que os cursos que a gente faz, tanto de Magistério como deve ser o Normal Superior não dão uma base sólida (Professora Dóris).*

No depoimento da professora pode-se observar grande preocupação com o processo de formação, que vai além do curso realizado, por isso a procura pela formação continuada. A mesma professora continua seu depoimento afirmando:

Muita coisa eu devo aos cursos. Então, muitas vezes eu estava lá, eu estava lá tirando alguma dúvida, eu estava lá buscando saber, o que que eu fazia, a reação dos meus alunos (Professora Dóris).

Tornar-se alfabetizador envolve a formação e o entendimento do que é ser professor e alfabetizador. Nesse sentido, o desenvolvimento da identidade profissional como professor envolve a capacidade de assumir os papéis, as normas e os valores fundamentais da profissão e do professor alfabetizador envolve tudo aquilo mais os saberes específicos à iniciação do aluno no domínio da escrita e da leitura.

<sup>18</sup> Quando usa esse termo, a professora refere-se ao CEFOR e aos profissionais e cursos que conheceu e participou. Cadope foi um centro de apoio ao trabalho com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Esse foi extinto e transformado em uma seção da Secretaria de Educação do município.

Assim refere-se uma professora sobre a ação de ser professor alfabetizador depois de algum tempo em sala de aula.

*Então você vai deslanchando e você vai vendo que não é um bicho de sete cabeças. E sem contar que é maravilhoso, tem dia que eu me pego rindo pelos meus alunos estarem lendo. Que eles só lêem em voz alta, eles não dão conta. Então, às vezes eu estou passando uma atividade eu paro, começo a olhar e rir. É muito lindo, muito lindo. E criança pequena, eles te olham com outros olhos(Professora Aline).*

Ao se referir a ação com os alunos, estes com dificuldades especiais, outra professora afirma:

*Eles se desenvolvem tanto, como qualquer criança, mas você respeitando o ritmo, porque tem ... qualquer sala que você pegue, ela é heterogênea, não é? Então você não pode achar que é a sala perfeita, isso não existe. Eles vão indo, cada um no seu ritmo acompanhando a medida do possível. Eu faço um trabalho diversificado e não deixo eles perceberem a diferença. Não existe nada errado, cada um faz aquilo que consegue(Professora Joana).*

Para o professor alfabetizador é verdadeiramente significativo observar o sucesso de seus alunos. Este sucesso reforça a sua identidade como tal, pois além de ser identificado e reconhecido pelos colegas e pelos familiares como “bom” professor alfabetizador, ele próprio, ao refletir sobre sua ação, vai construindo o seu modo de ser professor, a sua maneira de fazer a mediação no sentido de levar seus alunos a alfabetização e letramento. O que constitui esta identidade é problemático, pois os professores não são um corpo homogêneo, podendo-se distinguir diversas subculturas profissionais (Feiman-Nemser e Floden, 1986). Além disso, existe sempre uma dualidade entre o modelo idealizado de uma cultura profissional e as “duras realidades da prática”, e os discursos oscilam com frequência entre um e outro registro.

*Então não foi fácil, lidar com o problema da coordenadora que, acho que, exigia além do que era necessário, ela exigia da gente. Aquele problema que eu te falei, às vezes agente fazia o planejamento, com a caneta azul, ela vinha com a vermelha rabiscava tudo por cima, tava errado, não aceitava o que a gente fazia, é... (Professora Oneida).*

A identidade profissional é um aspecto da identidade social. Para Berger e Luckman (1973), a identidade social pode ser encarada, em termos objetivos, como a localização num certo mundo e só pode ser compreendida, em termos subjetivos, juntamente com esse mundo. A identidade social é constituída por múltiplos aspectos, incluindo língua, cultura, grupo social, convicções políticas e religiosas e funções assumidas na divisão social do trabalho.

Nesse sentido, o indivíduo não é apenas um elemento passivo de um grupo, que interiorizou as suas normas e valores, mas é também um agente que desempenha nesse grupo

um papel útil e reconhecido. Pode-se então falar de uma dialética entre o “eu” identificado pelo outro e reconhecido por ele como membro do grupo e o “eu” que assume um papel ativo próprio e que participa no processo permanente de reconstrução da comunidade.

O ser professor para as entrevistadas envolve o ser e estar na docência em alfabetização. Pode-se perceber a constante preocupação com o exercício da profissão aliada à perspectiva do desafio constante do ensinar a ler e a escrever. A identidade e a função de alfabetizador caminham juntos tendo como elo o curso de formação continuada que uniu o grupo entrevistado em momentos de aprendizagem, dúvidas e desafios.

## 6 O ESTUDO: a trajetória, a descoberta, expectativas...e algumas considerações

*Toda mudança implica uma escolha entre uma trajetória a seguir e outras a deixar para trás. A compreensão do contexto, dos processos e das conseqüências da mudança ajuda-nos a clarificar e a questionar essas escolhas. As opções que fizermos dependerão em última instância da profundidade deste entendimento, mas também da criatividade das nossas estratégias, da coragem das nossas convicções e da orientação dos nossos valores.*  
*José de Sousa Miguel Lopes, 1999.*

Cada ação tem um tempo definido de acordo com as predisposições, necessidades ou exigências que a contemporaneidade faz a todo momento. Apesar dos tempos sociais determinados há pessoas que seguem sempre em busca de um propósito, buscando cada vez mais os saberes e conhecimentos para fazer de seu fazer diário melhor e mais coerente.

Assim são muitos educadores, alguns que foram sujeitos desse estudo.

É sobre as descobertas, confirmações, dúvidas, alegrias, tristezas, saberes e conhecimentos que trataremos nessa fase do estudo.

Segundo Salles (2002), o pesquisador jamais separa sua atividade da vida. A relação pesquisa/biografia está implícita em todas as etapas de um processo de estudo sobre um determinado problema.

Nesse sentido o estudo torna-se um trabalho de artesanato, trazendo para o campo acadêmico elementos mais humanos. Pesquisar pressupõe, portanto, um fazer consciente do pesquisador que não se reduz meramente à aplicação de procedimentos e aquisição de dados, mas a colocar-se por inteiro permitindo transparecer traços da subjetividade. Requer um tratamento coerente e disciplinado, no sentido de procurar compreender a totalidade do objeto em estudo.

Esse estudo buscou o estabelecimento de relações entre os processos de formação continuada de professores, a ação de alfabetizar e a construção das identidades profissionais.

Nesse processo, muitos foram os caminhos apresentados. Optamos por iniciar pela trajetória da pesquisadora, uma vez que o estudo tinha como um de seus eixos a identidade. Essa questão obteve respaldo teórico nas idéias de Tardif (2002), que afirma que os saberes dos professores fazem parte de suas identidades e de si como pessoas, com suas experiências



de vida e com suas histórias profissionais e tudo que envolve suas relações com os alunos e com a comunidade escolar.

Nesta pesquisa, observamos que a trajetória escolar e profissional das professoras influenciava no modo como atuavam e o seu saber era um saber social por ser partilhado, e por resultar do coletivo dos educadores, se constituindo em prática social decorrente da relação com os outros.

Essa ação pode ser realizada a partir de um curso de formação continuada iniciado em 2004, oferecido pela Secretaria Municipal de Educação a fim de trabalhar com professoras alfabetizadoras.

O grupo, apesar de exercer a mesma função (alfabetizador), provinha de realidades diversas, salas de aula diferentes em sua estrutura e organização. Essa diversidade contribuiu para o enriquecimento do estudo, uma vez que, ao trabalhar com as questões da alfabetização pudemos também estabelecer relações entre as ações, a formação inicial, crenças na docência, angústias e trabalho na escola.

O curso tornou-se um espaço de intenso debate acerca da função do alfabetizador e da sua realidade em relação às políticas de formação e exigências no processo.

Tudo isso forneceu subsídios à apreensão de informações sobre o modo como as identidades dessas professoras se constituíam e de como o curso participava nesse movimento.

Em seus depoimentos aparece em diversos momentos a preocupação com a formação, o questionamento sobre cursos em blocos e a necessidade de serem ouvidas antes de serem convidadas a participar de encontros de formação continuada.

Nesse sentido, percebe-se que há forte influência dos saberes herdados da experiência escolar dos professores, os quais se fazem presentes em todos os momentos da docência. Essa temporalidade está diretamente ligada à carreira e a sua constituição.

Nessa pesquisa, notamos que o trabalho docente fornece aos professores a capacidade de hierarquização de seus saberes ancorados em suas experiências de sala de aula. Os saberes oriundos da experiência fazem parte do alicerce de sua prática e de como se percebem com competência profissional, pois os consideram condição necessária para aquisição e produção de outros saberes. Ao ensinar o professor mobiliza uma gama de conhecimentos, que são utilizados no cotidiano das salas de aula visando a sua transformação e adaptação para a condução do trabalho.

Esse, então é um espaço de aplicação de saberes é, portanto, um processo reflexivo de produção da prática profissional.

Todo esse processo interfere na formação de professores, sobretudo na formação continuada.

Nessa pesquisa, sentimos a importância da reflexão a fim de encontrar uma articulação entre os conhecimentos produzidos pelas instituições e os saberes desenvolvidos pelos professores no contexto da sala de aula. É preciso conhecer o trabalho dos professores, o modo como o concebem, para tentar um redimensionamento da formação a fim de auxiliar a construção de identidades e papéis profissionais.

Quando se trabalha com formação de professores é necessário voltar aos saberes pessoais, experienciais e que dizem respeito à formação de identidades, no sentido de contribuir para que a ação do formador seja realmente pautada em questões referentes à realidade e à atuação dos professores.

Esses saberes foram observados e mobilizados a fim de perceber a forma como as professoras entrevistadas concebem a docência em alfabetização, como pensam o curso de formação continuada em relação com o cotidiano e a constituição de identidades profissionais.

Diante disso, foi feito um resgate de fatos da vida das professoras e do contexto de atuação a fim de estabelecer relações entre o lugar de onde se pesquisa e o objeto de estudo.

Também a pesquisadora, como agente do processo e ministrante do curso observado foi, ao mesmo tempo, objeto e sujeito da pesquisa, uma vez que, ao estar com os professores, vivenciar situações de estudo e formação, pôde também ampliar o universo da docência como formadora, no que se refere às concepções e aos processos formativos.

Nesse sentido, cabe ressaltar as contribuições dos estudos sobre a formação de professores que constituiu-se em elo entre os relatos das professoras, a ação da pesquisadora e as questões específicas da alfabetização.

No caminho da elaboração e construção do texto, a formação de professores esteve presente como pano de fundo no entendimento do modo como as professoras a concebem.

Os modelos de formação propostos baseiam-se, ora na crença de que o professor precisa adaptar técnicas ao seu fazer a fim de obter sucesso no ensino e aprendizagem, ora no pressuposto de que é preciso refletir constantemente sobre a ação desenvolvida na escola. A todo tempo a concepção da autonomia proposta por Contreras (2002), segundo a qual é preciso que os professores assumam-se como sujeitos do processo, esteve dando suporte às observações. Diante dessa concepção, procuramos ver como o professorado pensa sobre a sua prática docente, e quais são suas teorias implícitas sobre o ensino, sobre os processos de formação.

Uma formação onde se destaca o valor da prática como elemento da análise e reflexão do professor.

A formação de professores está, portanto no centro das discussões acerca da ação e da constituição de identidades, como elemento-chave, para a compreensão das ações de ensinar e aprender.

Concordamos com Souza (citado por PONTE e OLIVEIRA, 1997), para quem a formação de professores é um processo que tem de manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independentemente do nível de formação em causa.

Concluímos a partir dos estudos feitos nessa pesquisa que não se deve pretender que a formação inicial ofereça “produtos acabados”, encarando-a antes como a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional. A noção de desenvolvimento tem uma conotação de progressão e de continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores.

O conceito de desenvolvimento profissional dos professores pressupõe uma valorização dos aspectos contextuais, organizativos e orientadores para a mudança, ou seja, requer um olhar sensível para a realidade vivida por esse professor, o modo como trabalha e a percepção de como chegam as políticas de formação até o contexto da escola em que atua, de que maneira concebe o curso dos quais participa e os fatores que influenciam a sua ação. Essa perspectiva constitui um marco decisivo para a resolução dos problemas escolares no sentido da superação do caráter tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores.

Uma questão que se apresentou quando se refere à formação continuada diz respeito à sua influência na construção de identidades profissionais.

Para algumas entrevistadas o processo de formação oferece elementos para mudança de postura frente aos desafios da alfabetização. Referem-se ao curso como um aprendizado importante que sustenta as ações da sala de aula e abre possibilidades para a busca de novos rumos. A formação continuada funciona como um meio de pensar a ação e construir conhecimento novo a partir daqueles que já têm, o que efetivamente auxilia na construção da identidade.

Nesta tarefa, de esclarecer as relações entre os cursos de formação de professores e identidade, optamos pelo estudo da formação do professor alfabetizador

A partir dos conceitos de alfabetização e letramento no decorrer da história e das concepções de criança, linguagem, alfabetização e da ação do professor no cotidiano escolar, procurou-se compor as bases da formação e do perfil do professor alfabetizador. Esse era o objetivo maior do curso oferecido no CEFOR, aliar os conceitos acima com a discussão acerca das pesquisas e teorias sobre a alfabetização e as realidades das cursistas.

Tal proposta partiu da análise da alfabetização nas escolas municipais, das necessidades do grupo participante e da política de formação desenvolvida pelo centro, que partia da filosofia da escola ciclada. O trabalho tinha a duração prevista para todo o ano letivo, o que dava certa flexibilidade para modificar ações a partir das necessidades do grupo.

O professor alfabetizador é o profissional que atua no contexto da instituição com uma função específica relacionada ao processo de aquisição da língua escrita que vai desde o desenvolvimento da oralidade, até a compreensão, aquisição e consolidação do uso da escrita e por isso é muito cobrado.

Trabalha no início de escolaridade das crianças e sua ação pode ser definidora da trajetória escolar de seus alunos.

Para as professoras alfabetizadoras que participaram desse estudo, a alfabetização pode ser entendida como o elo da criança com o mundo da leitura e escrita, constitui-se na sistematização do processo de ler e escrever intermediado pela concepção de leitura e escrita que cada aluno tem ao entrar nas classes de alfabetização. Envolve, portanto especificidades como o entendimento sobre o desenvolvimento infantil, o trabalho com significação, o entendimento de como se processa a leitura e a escrita para o aluno e da forma lúdica de promover a ação em sala de aula.

Nesse sentido, sentem-se responsabilizadas por todo o processo de sucesso ou fracasso dos alunos, uma vez que na maioria das situações têm que responder pelo desempenho do aluno nos anos subsequentes. Tal situação as leva a buscar na formação continuada o respaldo às suas ações devido ao fato de muitas terem apenas a formação em nível médio. Algumas afirmam que o CEFOR é a faculdade que não conseguiram fazer.

É importante ressaltar também que essa responsabilização é sentida por todas as entrevistadas, mas o curso é visto de maneiras diversas. Apesar de algumas o considerarem fonte de aprendizagem, duas professoras entrevistadas o julgavam como uma obrigatoriedade sem sentido, por acreditarem que era apenas teoria que não tinha respaldo nas ações práticas. O grupo, diverso e com perspectivas múltiplas enriquecia as discussões acerca da alfabetização e letramento.

Nesse percurso, pudemos observar que embora alfabetização e o letramento devam ser preocupação de todos os profissionais da educação, por suas implicações em todos os segmentos de ensino, tais processos exigem o reconhecimento de uma identidade do profissional, associada à valorização de um conjunto de saberes que dizem respeito aos saberes sistematizados na área de conhecimento, que dependem de formação profissional em disciplinas e dimensões pedagógicas pertinentes ao ensino-aprendizagem da língua escrita,

bem como de formação contínua, engajada em programas e projetos curriculares, que envolvem os saberes práticos advindos dos conhecimentos da experiência, que envolvem conhecimentos e habilidades adquiridos pelo professor ao longo do exercício de sua atividade .

Essa segunda dimensão representa um grande diferencial no perfil de professores alfabetizadores de sucesso, que acumulam um “saber fazer” digno de atenção no processo de trabalho, nas turmas de alfabetização.

O curso buscou estabelecer essas relações entre os saberes dos professores e os acadêmicos, do perfil do curso com o perfil do grupo, das realidades de alfabetização com os estudos sobre alfabetização num contexto de discussão, leitura, análise e busca de caminhos no coletivo dos professores.

Não podemos afirmar que foi um processo tranqüilo que teve todos os objetivos atingidos. Muitas foram as dificuldades encontradas como a resistência de uma parte das cursistas, a angústia de outra, o tempo curto para leituras e debate, além da influência direta de fatores como: a carga horária excessiva de trabalho de algumas cursistas, o que provocava faltas, a insatisfação com medidas tomadas com relação ao trabalho do professor no sistema municipal, entre outros.

Nesse percurso podemos ressaltar que a formação continuada dos professores alfabetizadores envolve, portanto, elementos de diversas ordens, o que exigiu uma pesquisa mais profunda, considerando que, embora muito se tenha discutido, no campo educacional, poucos resultados foram sendo alcançados com relação à atuação pedagógica específica desse profissional.

Assim, de maneira geral, analisamos que as professoras consideraram positivo o modo como a formação do alfabetizador se processou, a importância de sua base teórica, como se forma sua identidade profissional, e como tudo isso pode intervir na prática docente esteve no foco da discussão.

Essa pesquisa nos confirmou que o processo de alfabetização envolve o trabalho com a língua oral e escrita, sendo a construção da linguagem um processo mediado e que precisa da significação para acontecer. Cabe ao professor profissional conhecer os pressupostos e implicações político-pedagógicas que envolvem os processos de alfabetização e letramento, o conhecimento dos conteúdos lingüísticos enfatizados no processo, as possibilidades metodológicas pertinentes aos objetivos propostos e as formas de avaliação mais adequadas à turma.

Os saberes desses profissionais devem se apoiar em conhecimentos especializados e formalizados que devem ser adquiridos em um processo de formação inicial e continuada, por

serem evolutivos e progressivos. Esses são variados e heterogêneos, porque na ação profissional são utilizados tipos de conhecimentos, competências e aptidões diversificados.

A partir dessas considerações e dos caminhos apontados no estudo, consideramos que o trabalho com formação de professores alfabetizadores precisa considerar o movimento de valorização dos saberes pessoais, experienciais e que dizem respeito às identidades, no sentido de contribuir para que a ação formadora seja realmente pautada em questões que emergem da realidade e estejam sintonizadas com a atuação dos professores, mas no sentido de levá-los a superação dos problemas que enfrentam e do estigma que sofrem como responsáveis pelo insucesso do aluno. Isso exige que as instituições formadoras dêem sentido às práticas que se instalam nas experiências dos profissionais, postas nos lugares e tempos de formação formal de modo a promover o encontro com o aprofundamento de suas bases teóricas e o estímulo à reflexão.

A prática como formadora de educadores nos mostrou e abriu caminhos para pensar que, apesar de todo um trabalho teórico desenvolvido, muitos são os problemas encontrados na atuação pedagógica de grande parte dos alfabetizadores. Não há a transposição do saber teórico para o fazer cotidiano das salas de aula, o que nos leva a considerar, como Tardif, (2001) que os saberes dos professores “estão enraizados em sua história de vida e em sua experiência, possuem também dimensões afetivas, normativas e existenciais. Eles agem como crenças e certezas pessoais a partir das quais o professor filtra e organiza sua prática”.

Diante disso, a partir do processo de pesquisa, os nossos esforços se concentraram no sentido de pensar o professor como sujeito da sua ação e formação numa concepção não tecnicista ou instrumental, mas que envolva a reflexão, a crítica e a criação.

Nesse processo, muitas foram as possibilidades abertas tanto no que diz respeito a ação do alfabetizador, quanto ao processo formativo desse profissional, o que contribuiu para o nosso crescimento pessoal, mas também no sentido de realização de um trabalho de formação inicial e continuada partindo de concepções dos professores aliados à produção acadêmica nesse campo. O professor precisa sentir o espaço da formação como seu, como um momento em que ele não é mero receptor, mas agente na discussão, leitura e elaboração de propostas de ação. Nesse sentido, Marques afirma...

A auto-organização pluriforme dos educadores, para que se assumam eles como sujeito coletivo de sua atuação pedagógica e nela construam seu saber, sua linguagem, suas estratégias e práticas, a própria compreensão das relações na totalidade social, cultural e política, de suas formas de mobilização, organização e lutas, pelas quais se dá a ruptura com a alienação e o conformismo (Cf. Marques, 1988, p. 155; 1990, p. 116 e 153).

Pensando a ação docente como espaço de formação, constituição da identidade e

possibilidades de reflexão, pode-se transformar impossibilidades em desafios, fracassos em momentos de reorganização das ações e professores em sujeitos do processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, a identidade profissional do professor alfabetizador deixará de ser a daquele que tem o fracasso escolar associado à sua ação para se tornar a daquele profissional que está em formação, e, por isso, acredita e realiza um trabalho significativo e diferenciado.

## REFERÊNCIAS

- ALVARADO PRADA, Luiz Eduardo. **Formação Participativa de Docentes em Serviço.** Taubaté: Cabral Editora Universitária, 1997.
- ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação.** São Paulo, SP: Moderna, 1996.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre:** imagens e auto imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política** . Obras escolhidas I, SP, Ed. Brasiliense, 1986.
- BERGER, Peter L. e LUCKMANN, Thomas. A construção social da realidade. Petrópolis: Vozes, 1985.
- BOURDIEU, Pierre. **Sociologia.** São Paulo, SP: Ática, 1983.
- BRASIL. **Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional:** Nova LDB (Lei nº 9.394/96). Quality mark, 1997.
- BRASIL. **Lei Nº 9.394/96-** Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BRZEZINSKI, Iria. **Profissão professor:** identidade e profissionalização docente. Brasília, DF: Plano editora, 2002.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Lingüística.** 7. ed. São Paulo: Scipione, 1994.
- CAMPOS, Maria Christina Siqueira e SILVA, Vera Lúcia Gaspar da. **Feminização do Magistério:** vestígios do passado que marcam o presente. Bragança, SP: EDUSF, 2002.
- CAZDEN, Courteney B. A língua escrita em contextos escolares. In, FERREIRO, Emilia, PALACIO, Margarita Gomes. **Os processos de Leitura e Escrita.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1987
- CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade.** São Paulo, SP: Paz e Terra, 1999.
- CHAKUR, Cilene R. S. L. **Desenvolvimento Profissional Docente:** contribuições de uma leitura piagetiana. Araraquara, SP: JM Editora, 2001.
- CÓCCO, Maria Fernandes e HAILER, Marco Antônio. **Didática de Alfabetização:** decifrar o mundo: alfabetização e socioconstrutivismo. São Paulo, SP: Editora FTD, 1996.
- CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** São Paulo, SP: Cortez, 2002.
- CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática.** Campinas, SP: Papyrus, 1995.



- DEMARTINI, Z. de B. Fabri; ANTUNES, F. F. **Magistério primário:** profissão feminina, carreira masculina. In: CAMPOS, M. C. S. de S.; SILVA, V. L. G. da (orgs.) *Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente.* Bragança paulista: Edusf, 2002. p.69-94.
- DIAS, R. E.; LOPES, A. C. **Competências na formação de professores no Brasil** : o que (não) há de novo. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 24, n. 85, dez. 2003.
- DUBAR, Claude. **A socialização:** construção das identidades sociais e profissionais. Portugal: Porto Editora, LDA., 1997.
- FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre, RS: ARTMED, 1999.
- \_\_\_\_\_. Alfabetização como processo. São Paulo: Cortez, 1986.
- FERREIRO, Emilia, PALACIO, Margarita Gomes. **Os processos de Leitura e Escrita.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1987
- FREIRE, P. Macedo, D. **Alfabetização:** leitura de mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- FREITAG, Bárbara . **Escola, Estado e Sociedade** . São Paulo, SP: Moraes, 1996.
- GATTI, Bernadete. **Formação de professores e carreira:** problemas e movimentos de renovação. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.
- GARCÍA, M. **Formação de Professores. Para uma mudança educativa** . Porto, Porto Editora, 1999.
- GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre, RS: ARTMED, 1997.
- HAGUETTE, Tereza M. Frota. **Metodologias Qualitativas na Sociologia** . Petrópolis: Vozes, 1987.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro. DP&A, 2003
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo, SP: Cortez, 2004.
- KATO, Mary Aizawa (org) **A concepção da Escrita pela criança** . Campinas, Pontes, 1988.
- LAROSA, Jorge e Rodrigues, Maria Luisa (orgs.). **Déjame que te cuente.** Ensaio sobre narrativa y e educación. Barcelona, Editorial Laert, 1995.
- LEMOS, Claudia. Prefácio in KATO, Mary A . **A concepção da Escrita pela criança.** Campinas, Pontes, 1988.
- LUCKESI, Cipriano. **Introdução à Filosofia:** aprendendo a pensar. São Paulo: Cortez, 1996.
- MARQUES, Mario Osorio. **Formação do Profissional da Educação.** Rio Grande do Sul, RS: Unijuí, 2003.

MARTINS, Joel. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, Ivani (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MINAS GERAIS, UFMG. Faculdade de Educação. Centro de Alfabetização, Leitura e escrita. **Ciclo inicial de alfabetização-** Orientações para a Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização. SEE-MG, 2003.

MORTATTI, M.R.L **Educação e Letramento** . São Paulo: Editora UNESP, 2004.

NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. In **A profissão professor**. Portugal: Porto, 1995.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. Metodologia das Ciências Humanas. São Paulo, SP: HUCITEC, 2001.

ORTIZ, Renato. Taquigrafando o Social . **IN: Ciência Sociais e Trabalho Intelectual** . São Paulo: Olho D'água, 2002.

PÉREZ GOMES, A. "O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo" In NÓVOA, A. **Os professores e sua formação** . Lisboa: Don Quixote, 1992.

PONTE, J. P., OLIVEIRA. H. **Remar contra a maré:** a construção do conhecimento e da identidade profissional na formação inicial. Departamento de Educação e Centro de Investigação em Educação. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Portugal, 1997.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em Educação**. Porto Alegre, RS: ARTMED, 1999.

SALLES, P. (org.). **Metodologia das Ciências Humanas**. São Paulo: Unesp/Hucitec, 2001.

SAVIANI, D. **Da LDB ao Plano Nacional de Educação** . Campinas. SP: Autores Associados, 1998.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita:** a alfabetização do processo discursivo. Campinas: Ed. da UNICA MP, 1993. 135p.

SCHON, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In António Nóvoa (org.) **Os professores e a sua Formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote/Instituto de Inovação educacional, pp. 77-91, 1997.

SILVA, M. **Como se ensina e como se aprende a ser professor:** a evidência do habitus professoral e da natureza prática da Didática. Bauru: EDUSC, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1998.

\_\_\_\_\_. **Letramento/alfabetização**. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v.2, n. 10, Dimensão, jul./ago. 1996.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

UBERABA, Secretaria Municipal de Educação. **Cadernos da Escola Cidadã**. Secretaria Municipal de Educação, 2000.

\_\_\_\_\_. **LEX – Informativo Municipal:** Lei complementar nº 133.1998 – UBERABA..

\_\_\_\_\_. **Proposta de Formação Continuada de Professores em Serviço** . Uberaba, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WRIGHT MILLS, C. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

ZEICHNER, K. **A Formação Reflexiva de Professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

## ANEXO A – Termo de Consentimento

Uberaba, de setembro de 2004

**Termo de Consentimento****Nome da pesquisa: A formação do alfabetizador: uma questão de saber e identidade****Responsável pelo projeto:** Hevelyn Tatiane Silva Barcelos**Instituição:** Universidade de Uberaba

Eu, \_\_\_\_\_, RG n. \_\_\_\_\_, abaixo assinado, autorizo a realização deste estudo, tendo recebido informações sobre os objetivos, justificativas e procedimentos que serão adotados durante a sua realização, assim como os benefícios que poderão ser obtidos.

Tendo ciência do exposto acima, assino esse termo de consentimento.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) professor\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) pesquisador(a)

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS  
ALFABETIZADORAS

**ROTEIRO PARA ENTREVISTA**

**Dados de identificação:**

Nome.

Local de trabalho.

Tempo de docência.

Tempo de docência na alfabetização.

**A docência :**

Fale um pouco sobre você. Como é a pessoa, a professora, a mulher?

O que a levou a escolha da profissão?

Descreva suas experiências de formação que o levaram a ser professor

O que é ser professor para você?

Como foi o início de sua carreira em alfabetização – citar pontos positivos e negativos

O que diferencia o professor alfabetizador dos demais professores?

Como acontece o seu trabalho em sala de aula de alfabetização?

As suas condições de trabalho interferem em suas ações em sala de aula?

Como está organizada a instituição em que você trabalha e qual o perfil dos alunos que você atende?

O que pode ser considerado sucesso em alfabetização?

**A formação:**

Fale como aconteceu, até o momento, as suas participações em cursos de formação continuada ( pontos positivos e negativos).

Em que o curso de formação continuada auxilia a sua ação em sala de aula?

De que forma o curso de formação contribui ou dificulta suas ações como professor em relação aos alunos e equipe pedagógica?

Como tem sido suas experiências como cursista, no que diz respeito a formação pessoal e profissional?

O que incomoda você nos cursos de formação continuada?

Como você pode relacionar a proposta do curso às suas expectativas?

Você sugeriria mudanças no curso de formação? De que maneira?

De que forma acontece a operacionalização do seu trabalho, e que relações você pode estabelecer entre ele e o curso de formação?