

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – USP
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO - DINTER**

FRANCISCA DE LOURDES DOS SANTOS LEAL E SILVA

**NARRATIVAS DO LETRAR DE ALFABETIZADORES DE TERESINA PIAUÍ:
EVOCAÇÃO DOS SABERES PROFISSIONAIS E FAZER DOCENTE**

**SÃO PAULO
2020**

FRANCISCA DE LOURDES DOS SANTOS LEAL E SILVA

**NARRATIVAS DO LETRAR DE ALFABETIZADORES DE TERESINA-PIAUÍ:
EVOCAÇÃO DOS SABERES PROFISSIONAIS E FAZER DOCENTE**

Versão Corrigida

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como cumprimento das exigências para obtenção do Título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Didática, Teorias de ensino e práticas escolares

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Vivian Batista da Silva

SÃO PAULO
2020

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a) Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Sn SILVA, FRANCISCA DE LOURDES DOS SANTOS LEAL E SILVA
NARRATIVAS DO LETRAR DE ALFABETIZADORES DE
TERESINA PIAUÍ: EVOCAÇÃO DOS SABERES PROFISSIONAIS E
FAZER DOCENTE / FRANCISCA DE LOURDES DOS SANTOS LEAL E
SILVA SILVA; orientador VIVIAN BATISTA DA SILVA SILVA. -- São
Paulo, 2020.

229 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação Formação, Currículo e
Práticas Pedagógicas) -- Faculdade de Educação, Universidade de São
Paulo, 2020.

1. Saberes profissionais. 2. Alfabetização e
Letramento. 3. Formação docente. 4. Prática
Pedagógica . 5. Narrativas do Letrar. I. SILVA,
VIVIAN BATISTA DA SILVA, orient. II. Título.

FRANCISCA DE LOURDES DOS SANTOS LEAL E SILVA

**NARRATIVAS DO LETRAR DE ALFABETIZADORES DE TERESINA-PIAUÍ:
EVOCAÇÃO DOS SABERES PROFISSIONAIS E FAZER DOCENTE**

Tese apresentada à banca examinadora do Programa de Pós - Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, por ocasião do exame de defesa, como parte dos requisitos para obtenção do Título de Doutora em Educação.

Tese aprovada em:

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Vívian Batista da Silva
Presidente

Prof.^o Dr. Caio Augusto Carvalho Alves
Membro

Prof.^o Dr. Elizeu Clementino de Souza
Membro

Prof.^a Dr.^a Rita de Cassia Gallego
Membro

Prof.^a Dr.^a Rosebelly Nunes Marques
Membro

Dedico esse trabalho

*A minha mãe Raimunda (in memoriam),
por ter sido minha alfabetizadora, que ao seu modo, me
possibilitou a apropriação do código escrito
e por ter sido amante incondicional da leitura, me
introduziu no mundo da leitura e da escrita, contribuindo
para eu lograr êxito na minha trajetória escolar.
Essa experiência marcou definitivamente minha vida
profissional.
Não tem como não lembrar dela nesse momento!*

AGRADECIMENTOS

Após longa caminhada, chego ao término de mais uma etapa de construção de minha história de vida pessoal e profissional. No decorrer desse processo tive a oportunidade de partilhar vivências e experiências com várias pessoas e preciso declarar minha gratidão, agradecer a todas, que direta ou indiretamente, contribuíram com essa caminhada.

Agradeço a Deus, pela força e iluminação ao longo de minha existência.

Aos meus pais, Teodoro e Raimunda (*in memoriam*), dos quais muito me orgulho, pela força e coragem de terem educado 05 (cinco) filhos e, sobretudo, por ter nos ensinado, a sua maneira, a importância do estudo. Sempre torceram pelas vitórias dos seus filhos, infelizmente, não houve tempo de vivenciarem comigo essa alegria. Sinto constantemente a falta dos exemplos e ensinamentos de vocês.

Ao tio Abdias (*in memoriam*), que exerceu o papel de pai, cuidando com zelo e carinho de mim. Tenho muita saudade!

Aos meus filhos, Igor e Natália, por me ensinarem o amor de ser mãe, me dando forças para batalhar por uma vida mais digna.

Ao meu marido, Raimundo José, pelos vinte e oito anos de convivência e por acreditar que atingiria essa meta pessoal e profissional.

Aos meus queridos irmãos, sobrinhos, cunhado e cunhada, que ajudaram na construção dessa história dando apoio e torcendo com minhas conquistas.

Ao meu primo, Alcimar (*in memoriam*) e a prima Fátima, que de maneira modesta, me acolheram em suas casas contribuindo com meu processo de escolarização, aos quais expresso minha eterna gratidão.

A vó Mãe Chiquinha e as tias Lourdes e Dijé, por terem contribuído com a minha formação.

As colegas da rede municipal de ensino de Teresina, com as quais vivenciei a primeira experiência da docência. Obrigada pelos anos de convivência. De forma especial, a Toinha e Chaguinha, por terem me ajudado descobrir a grandeza de ser professora.

Ao professor Elizeu, pelos ensinamentos na produção de novos conhecimentos e por ter despertado em mim a paixão pela alfabetização.

Aos colegas professores do Departamento de Métodos e Técnicas de ensino (DMTE), pela compreensão e solidariedade prestada, meus sinceros agradecimentos.

Às amigas do Núcleo de estudos e pesquisas (NEFORPE), pelos conhecimentos compartilhados e pela compreensão, flexibilizando minha participação nos encontros. Muitíssimo obrigada!

A professora Dra. Vívian Batista da Silva, minha orientadora, por confiar em mim ao assumir a condução desse trabalho, pela competência profissional e serenidade com que conduziu o processo de orientação dessa Tese, por quem nutro admiração e gratidão. Muito obrigada!

Aos professores que aceitaram participar da Banca examinadora desse trabalho bem como os que fizeram parte do Exame de Qualificação, Profa. Dra. Raquel Lazzari Leite Barbosa e Prof. Dr. Sandoval Nonato Gomes Santos, agradeço as valiosas sugestões.

Aos professores da Faculdade de Educação da USP, especialmente, aos que fazem parte do Programa de Doutorado Interinstitucional (DINTER) em educação FE-USP/UFPI, pela dedicação e socialização dos conhecimentos, meus agradecimentos.

Aos colegas da turma de doutorado, obrigada pelos ricos momentos de estudos, em especial, a Vilmar, amiga de todas as horas, com a qual compartilho dificuldades, dúvidas, angústias e alegria. Meu singular agradecimento.

De forma especial, agradeço aos quatro professores (sujeitos dessa pesquisa), que disponibilizaram parte do seu tempo para participação nos encontros e escrita das narrativas. A todos, minhas considerações e respeito.

Expresso minha gratidão a Profa. Dra. Glória lima pela leitura crítica desse texto e à Isabela que contribuiu com a formatação.

A todos que contribuíram para a finalização desse trabalho, muito obrigada.

“O processo da vida se opera em tentativas sucessivas de libertação. Estamos todos os dias renovando, na criatura que fomos na véspera, a criatura que seremos no amanhã. Mais do que renovando-a: refazendo-a, porque não tornamos a ser jamais o que fomos, salvos apenas de uma velhice posterior, mas construímos de fato uma vida própria, que das outras só guarda a lembrança das experiências e uma certa memória de duração com que vamos acreditando na sua continuidade.”

Cecília Meireles (2001, p. 33)

RESUMO

Narrativas do letrar de alfabetizadores de Teresina-Piauí: evocação dos saberes profissionais e fazer docente

Este estudo tem como objeto de investigação os saberes profissionais mobilizados e construídos por professores alfabetizadores, através das trajetórias formativas e prática docente, cujo objetivo geral é investigar os saberes profissionais mobilizados e construídos através da escrita de narrativas de formação e prática docente, de professores alfabetizadores da rede municipal de Teresina Piauí. Define como objetivos específicos: identificar as itinerâncias vividas no início trajetória profissional; refletir sobre a leitura que os professores alfabetizadores fazem dos saberes específicos e pedagógicos, revelada através das narrativas de formação; e analisar como os saberes experienciais são mobilizados e construídos pelos professores alfabetizadores, através das narrativas do letrar da prática docente no redimensionamento do seu fazer pedagógico. A análise apresentada acerca dos saberes profissionais fundamenta-se em: Tardif (2014), Nóvoa (1992), Schön (1997, 2000), Gauthier et al (1998), Cunha (2004), Geraldi; Fiorentini; Pereira (1998), García (1992), Freire (1996), Souza (2006), Imbernón (2010), dentre outros. Como orientação metodológica, para o desenvolvimento da investigação, utiliza o método biográfico, a partir da pesquisa narrativa. A narrativa biográfica enquanto um procedimento de investigação-formação que possibilita reconstruir experiências, refletir sobre o processo formativo de professores e compreender a interface formação e ação docente. Para produção do corpus da pesquisa utiliza a escrita de narrativas do letrar, fundamentadas nas ideias de Josso (2002) e Souza (2006). Os interlocutores são 04 (quatro) professores efetivos da rede municipal de ensino de Teresina, que exercem a docência nos anos iniciais do ensino fundamental, desenvolvendo prática pedagógica fundamentada na perspectiva do letramento (TFOUNI, 1998; SOARES, 1998). A análise do corpus foi realizada com base na análise interpretativa-compreensiva, fundamentada nas ideias de Souza (2006), Jovchelovitch; Bauer (2002). Para análise interpretativa optou-se pela construção de unidades temáticas de análise como forma de viabilizar a interpretação e compreensão das narrativas. Aponta, entre outros aspectos, que a construção do ser professor alfabetizador configura-se como uma construção social decorrente de fatores relacionados à formação profissional, à ação docente e à dimensão pessoal, e que a prática dos alfabetizadores é permeada por dificuldades, mas é considerado, ao mesmo tempo, um momento propício para construção de saberes relacionado à prática docente.

Palavras-Chave: Saberes profissionais. Alfabetização e Letramento. Formação de professores. Prática docente. Narrativas.

ABSTRACT

Narratives of literacy by literacy teachers from teresina - piauí: evocation of professional knowledger teaching

This study has as investigation object the professional knowledge mobilized and built by literacy teachers through the formative trajectories and teaching practice whose general objective is to investigate the professional knowledge mobilized and built through the writing of narratives of training and teaching practice of literacy teachers from the municipal network of Teresina – PI. It is defined as specific objectives: identify the itinerancies lived in the beginning of the professional trajectory; reflect on the reading that the literacy teachers make on specific and pedagogical knowledge revealed through the narratives of training; and analyze how the experiential knowledge is mobilized and constructed by the literacy teachers through the narratives of the teaching practice's literacy in the redimensioning of their pedagogical work. The analysis presented about professional knowledge is based on: Tardif (2014), Nóvoa (1992), Schön (1997, 2000), Gauthier et al (1998), Cunha (2004), Geraldi; Fiorentini; Pereira (1998), García (1992) Freire (1996), Souza (2006), Imbernón (2010), among others. As methodological guidance for the investigation development, the biographical method was used from the narrative research. The biographical narrative as a procedure of research-training that enables to build experiences, reflect on the formative process of teachers and to understand the training interface and teaching action. For the production of the research corpus, he uses literary narrative writing, based on the ideas of Josso (2002) and Souza (2006). The interlocutors are 04 (four) regular teachers from the municipal network of Teresina who teach on the early basic education developing pedagogical practice based on the literacy perspective (TFOUNI, 1998; SOARES, 1998). The corpus analysis was held based on the interpretative-comprehensive analysis based on the ideas of Souza (2006), Jovchelovitch; Bauer (2002). For the interpretative analysis it was opted for the construction of thematic units of analysis as a way to enable the interpretation and comprehension of narratives. It is pointed out that, among other aspects, the construction of being a literacy teacher is configured as a social construction due to factors related to professional training, teaching action and personal dimension and that the literacy teachers' practice is permeated by difficulties, but it is considered, at the same time, a favorable time for the knowledge construction related to teaching practice.

Keywords: Professional knowledge. Alphabetization and Literacy. Teacher Training. Teaching Practice. Narratives.

RESUMEN

Narrativas de alfabetización de alfabetizadores de Teresina-Piauí: evocación del saber y la enseñanza profesional

Este estudio tiene como objeto de investigación los saberes profesionales movilizado y construido por profesores de alfabetización, a través de las trayectorias formativas y práctica docente, cuyo objetivo general es investigar los saberes profesionales movilizado y construido a través de la escritura de narrativas de formación y práctica docente, de maestros de alfabetización de la red municipal de Teresina – PI. Define como objetivos específicos: identificar las itinerancias vividas en el empiezo dela trayectoria profesional; reflexionar sobre la lectura que los maestros de alfabetización hacen de los saberes específicos y pedagógicos, revelados a través de las narrativas de formación; y analizar cómo los saberes experienciasl son movilizados y construidos por los maestros de alfabetización, a través de las narrativas de la alfabetización de la práctica docente en el redimensionamiento de su práctica pedagógica. El análisis presentado sobre los saberes profesionales se fundamenta en: Tardif (2014), Nóvoa (1992), Schön (1997, 2000), Gauthier et al (1998), Cunha (2004), Geraldí; Fiorentini; Pereira (1998), García (1992), Freire (1996), Souza (2006), Imbernón (2010), entre otros. Como orientación metodológica, para el desarrollo de la investigación, utiliza el método biográfico, a partir de la investigación narrativa. La narrativa biográfica como un procedimiento de investigación-formación que posibilita reconstruir experiencias, reflexionar sobre el proceso formativo de maestros y comprender la interfaz formación y la acción docente. Para la producción del corpus, utiliza la escritura de narrativas de la alfabetización, fundamentadas en las ideas de Josso (2002) y Souza (2006). Los interlocutores son 04 (cuatro) maestros efectivos de la red municipal de enseñanza de Teresina, que ejercen la docencia en los años iniciales de la enseñanza primaria, desarrollando prácticas pedagógicas fundamentadas en la perspectiva de la alfabetización (TFOUNI, 1998; SOARES, 1998). A análise do corpus fue realizada con base al análisis interpretativo-comprensivo, fundamentado en las ideas de Souza (2006), Jovchelovitch; Bauer (2002). Para el análisis interpretativo, se optó por la construcción de unidades temáticas de análisis como una forma de viabilizar la interpretación y comprensión de las narrativas. Señala, entre otros aspectos, que la construcción de ser maestro alfabetizador se configura como una construcción social resultante de factores relacionados a la formación profesional, a la acción docente y a la dimensión personal, y que la práctica de los alfabetizadores es impregnada de dificultades, pero es considerado, al mismo tiempo, un momento propicio para la construcción de saberes relacionados a la práctica docente.

Palabras clave: Saberes profesionales. Alfabetización. Formación de profesores. Práctica docente. Narrativas.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 – Dissertações sobre saberes docentes – USP	36
QUADRO 2 – Exemplo de dissertações e teses relacionadas aos saberes docente.....	37
QUADRO 3 – Dissertações elaboradas no período de 2002 a 2017, no contexto da UFPI	38
QUADRO 4 – Teses elaboradas no período de 2014 a 2017, no contexto da UFPI	39
QUADRO 5 – Classificação dos saberes docentes de acordo com Tardif (2014).....	48
QUADRO 6 – Caracterização dos Programas de Formação SEMEC/Teresina-PI.....	97
QUADRO 7 – Processo formativo dos docentes investigados.....	100
FIGURA 1 – Análise das narrativas: estratégias metodológicas.....	106
FIGURA 2 – Unidade e subunidades temática de análise.....	109
FIGURA 3 – Unidade e subunidades temática de análise.....	134

LISTA DE SIGLAS

ANA	- Avaliação Nacional da Alfabetização
CAPES	- Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do nível Superior
CCE	- Centro de Ciências da Educação
DINTER	- Doutorado interinstitucional
DMTE	- Centro de Ciências da Educação
EAD	- Educação a Distância
FE	- Faculdade de Educação
EAD	- Educação a Distância
FE	- Faculdade de Educação
FIES	- Financiamento estudantil
NEFORPE	- Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão sobre Formação de professores e Práticas Educativas
PIBID	- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNAIC	- Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa
PARFOR	- Plano Nacional de Formação de Professores
PROFA	- Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PRÓ-LETRAMENTO	- Programa de Formação Continuada de Professores das séries iniciais do ensino fundamental
PROUNI	- Programa Universidade para todos
RIAEE	- Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação
SEMEC	- Secretaria Municipal de Educação e Cultura
USP	- Universidade de São Paulo
UFPI	- Universidade Federal do Piauí
UNB	- Universidade de Brasília

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
PARTE I	
1 INTRODUÇÃO: TECENDO AS CONSIDERAÇÕES INICIAIS	18
1.1 Objetivos da pesquisa	20
1.1.1 Objetivo Geral	20
1.1.2 Objetivos Específicos	20
1.2 Contextualizando a temática	21
1.2.1 Alfabetização e letramento: a especificidade da ação pedagógica	22
1.2.2 Prática docente alfabetizadora em contexto de letramento: algumas reflexões.....	24
1.2.3 A leitura na perspectiva de construção de significados	30
1.3 Produção científica dos saberes profissionais na contemporaneidade	34
1.4 Justificativa e relevância da temática	39
1.5 Tese	42
1.6 Estruturação da tese	42
PARTE II	
2 FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR: CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-CRÍTICAS SOBRE SABERES PROFISSIONAIS, REFLEXIVIDADE E PROFESSOR PESQUISADOR	44
2.1 Concepções, natureza e tipologias dos saberes	46
2.2 Saberes requeridos na formação do professor alfabetizador	55
2.3 Saberes experienciais e prática docente alfabetizadora	68
2.4 Reflexão crítica sobre os saberes profissionais	69
2.5 Buscando compreender o conceito de professor reflexivo no contexto da formação docente	72
2.6 Articulação entre o ensino e a pesquisa: ação possível	77
2.6.1 Compreendendo o conceito de professor pesquisador na interface com a prática docente.....	78
2.7 A reflexividade e a produção de conhecimento mediando a prática docente	81
PARTE III	
3 A PESQUISA E SEU DELINEAMENTO	85
3.1 O método e a caracterização da pesquisa	86
3.2 A produção dos corpus: dispositivos e procedimentos	88
3.3 Campo empírico da investigação	96

3.4 Breve caracterização dos processos formativos de professores	96
3.5 Interlocutores da pesquisa	98
3.6 Técnicas e procedimentos de análise dos corpus da investigação	104

PARTE IV

4 PROFESSORES ALFABETIZADORES E SUAS MEMÓRIAS: REVELANDO SUAS HISTÓRIAS DE VIDA, ITINERÂNCIAS FORMATIVAS E OS SABERES DOCENTES.....	108
4.1 Unidade Temática: A docência na interface com a formação docente: constituição do ser professor(a) e a construção dos saberes do(a) professor(a) alfabetizador(a).....	109
4.1.1 Histórias de vida, percursos formativos, constituição do ser professor(a), iniciação à docência e trajetória profissional.....	110
4.1.2 Memórias de aluno reverberando na atividade docente	119
4.1.3 Formação inicial: saberes específicos, pedagógicos, curriculares e importância para fazer docente.....	122
4.1.4 Desenvolvimento profissional e formação continuada no contexto escolar.....	129

PARTE V

5 HISTÓRIAS DA PRÁTICA DOCENTE ALFABETIZADORA: NARRATIVAS REVELANDO SABERES EXPERIENCIAIS.....	133
5.1 Unidade de Análise II: Memórias e vivências da docência na construção e reconstrução dos saberes experienciais e do fazer docente	135
5.1.1 Saberes construídos no cotidiano da sala de aula	135
5.1.2 Saberes específicos da prática do(a) alfabetizador(a).....	139
5.1.3 Contexto da prática pedagógica: possibilidades, dificuldades e contributos	144

PARTE VI

CONCLUSÃO: RETOMANDO IDEIAS DECORRENTES DO ESTUDO.....	150
REFERÊNCIAS	162
APÊNDICES	172
ANEXOS	197

APRESENTAÇÃO

Esse texto é resultado de estudo empreendido no Curso de Doutorado Interinstitucional (DINTER) FE - USP/UFPI - vinculado ao Programa de Pós Graduação em Educação. As reflexões aqui apresentadas têm como foco central os saberes profissionais, a formação e a prática docente de alfabetizadores e adota como princípio investigativo e epistemológico as narrativas do letrar, consideradas dispositivo de formação e autoformação.

Nesse estudo utilizamos como dispositivo de produção dos dados as narrativas escritas, denominadas nesse contexto, narrativas do letrar¹. Para utilização desse termo, recorremos à narrativa biográfica, tendo como fundamento as ideias de Josso (2002) e Souza (2006), que consideram essa técnica como procedimento de investigação-formação, possibilitando-nos reconstruir experiências, refletir sobre os saberes profissionais, compreendendo a relação entre formação e docência.

Assim, utilizamos nessa tese de doutoramento o termo narrativa do letrar como um dispositivo de investigação-formação e (auto) formação, que possibilita aos alfabetizadores relembrar suas memórias em relação a própria história de vida, seus processos de formação profissional, suas vivências na sala de aula no desenvolvendo do processo de alfabetização e de letramento e lembranças de como se tornaram docentes. Nesse processo, os alfabetizadores narraram as tramas cotidianas e as relações sociais em que aconteceram essas histórias e trajetórias.

A escolha de uma temática de estudo está relacionada a própria vida, a algumas situações vividas nos espaços de produção das histórias de vida pessoais e profissionais. O interesse por um tema de estudo surge no decorrer das trajetórias pessoais e profissionais, a partir das vivências, das angústias, dos encantamentos, que impulsionam à busca de conhecimentos e a construção de saberes. Considerando esse entendimento é que relato minha aproximação com o objeto desta investigação: os Saberes profissionais mobilizados e construídos por professores alfabetizadores, que atuam em contexto de letramento.

Início² esse relato revelando quão difícil foi a delimitação desse objeto de investigação, pois constituiu um grande desafio revelar teorias sobre letramento, processos formativos de professores com o intento de ampliar as leituras sobre o tema investigado. A

¹ A expressão “narrativas do letrar”, nesse contexto, é utilizada para fazer referência às histórias de vida, às trajetórias de formação e de atuação na docência, vividas pelos professores e justifica-se pelo fato de a pesquisadora, participante desse estudo, ter participado em vários momentos da investigação, rememorando conjuntamente com os sujeitos investigados, as histórias de vida, as trajetórias formativas e a atuação docente.

² Nesta tese é usada a primeira pessoa do discurso, singular e plural. A primeira pessoa do singular é usada apenas para fazer referência a história de vida pessoal e profissional da pesquisadora e a primeira pessoa do plural é empregada ao longo do texto, revelando o processo de construção coletiva desse estudo.

abordagem da temática foi algo complexo, mas devo confessar que o tema pesquisado é atraente, me fascina e amplia minhas ideias sobre as histórias de vida na formação docente. Investigar os saberes profissionais mobilizados e construídos por alfabetizadores em contexto de letramento, constitui, para mim, um campo rico de reflexões.

Como forma de contextualização de como ocorreu o meu encantamento por essa temática, relembro diferentes momentos do meu percurso profissional, rememorando histórias que afetaram meu processo formativo e profissional, relacionando com o objeto dessa pesquisa. Reporto-me, agora, a um momento marcante na minha vida profissional: ser professora de ensino superior. No início do ano de 2000, passei a integrar o quadro de docentes efetivos do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE), do Centro de Ciências da Educação (CCE), da Universidade Federal do Piauí (UFPI), ministrando aula nas disciplinas de Didática Geral e Alfabetização e Letramento, para o Curso de Pedagogia, onde permaneço até o momento. Nesta oportunidade, ressalto o trabalho pedagógico que desenvolvi durante dezessete anos, como alfabetizadora nas escolas municipais de Teresina Piauí, cuja importância no meu percurso profissional se expressa na escolha dessa temática.

Considerando meu percurso formativo, vejo-me, diretamente, implicada com esta temática. Minha história como professora formadora de professores, na Universidade Federal do Piauí, assim como minha vivência como professora alfabetizadora, tem provocado reflexões e inquietação no sentido de apresentar o seguinte questionamento: Que saberes são necessários para o exercício da docência?

Neste estudo coloco como propósito investigar como os saberes profissionais são mobilizados e produzidos, de acordo com as narrativas de formação e da prática docente, por professores alfabetizadores da rede municipal de ensino de Teresina Piauí, como fundamento para seu ofício.

Esta indagação remete à reflexão sobre o que os professores precisam saber para alfabetizar. O professor³ alfabetizador, no seu processo de formação profissional e no contexto da sala de aula, enfrenta diferentes desafios que o conduzem à produção de saberes para responder às necessidades provenientes do fazer docente. Para Tardif (2014), a prática profissional possibilita aos professores, no desenvolvimento de suas atividades, a mobilização e construção de um conjunto de saberes. A discussão sobre a relação dos saberes com a prática docente implica na compreensão de que as experiências vivenciadas no exercício da docência são consideradas fontes produtoras de saberes.

Tendo em vista esses aspectos ora mencionados, parti do entendimento de que os

³ O termo “professor”, nesse contexto, é utilizado para fazer referência ao profissional docente de ambos os sexos.

alfabetizadores, mesmo vivenciando dificuldades e conflitos no exercício do seu trabalho, mobilizam e produzem saberes profissionais próprios ao seu fazer docente, como alternativa para superação das situações encontradas no dia a dia da sala de aula.

As experiências vivenciadas e construídas como professora alfabetizadora (1982-1999), como professora da docência superior (desde 2000), fortalecida pela ideia de que sou eterna aprendiz, de que estou em constante aprendizagem, fez sentir-me desafiada a pensar na necessidade de investir na minha formação docente, reconhecendo que a formação do professor constitui um tempo de vasto e diversificado aprendizado profissional. Nesse mesmo ano em que iniciei na docência superior, ingressei no Curso de Mestrado (2000), investigando a temática “Prática Docente Alfabetizadora”. Ao recordar este estudo vem na memória o fazer pedagógico e os saberes profissionais construídos pelas docentes, que serviram como contributos para a reelaboração da atuação das professoras em sala de aula.

Vivenciar a docência em diferentes momentos da vida profissional fez com que crescesse o desejo e a necessidade de continuar investindo no meu processo formativo. Nesse contexto, a tese ora apresentada traduz a relevância do Curso de Doutorado, nas dimensões da formação à prática docente, no sentido de possibilitar a construção de novos conhecimentos, diálogo com diversos teóricos, reflexão sobre os saberes necessários para o exercício da docência, além de fazer repensar sobre a prática docente, construindo uma postura reflexiva e crítica no pensar, fazer e refazer pedagógico.

Sistematizo, ainda, como contribuição desse processo formativo, a possibilidade de um novo olhar para os saberes profissionais, compreendendo que estes são produzidos na formação e na prática docente, conforme Tardif (2014) e a compreensão de que o processo de reflexão crítica acontece em uma realidade histórica e socialmente situada.

No processo formativo do professor vão surgindo preocupações, dúvidas e necessidades que remetem a revisitar os teóricos estudados, rever a elaboração do próprio texto fazendo adequações, complementações ou substituições. Nessa dinâmica, os saberes construídos nesse processo são fundamentais para o desenvolvimento da produção científica e do profissional. Nesse contexto, ressalto as valiosas contribuições da orientadora e colaboradores desse trabalho, as reflexões apresentadas foram fundamentais para aprofundamento de ideias abordadas no decorrer do estudo.

O percurso profissional que vivenciei, articulado com minha experiência alfabetizadora e formadora de docentes, despertou meu interesse por esta temática.

As reflexões construídas possibilitaram-me compreender que a formação e a vivência profissional do professor, através de um processo dinâmico, integram as pessoas e suas

experiências, tornando-as profissionais que constroem saberes que servirão como fundamentos da ação docente.

O caminho seguido para a sistematização das ideias que, aqui, relato fundamenta-se na articulação entre formação, reflexão e ação que, conforme explicam Schön (1992) são dimensões importantes para a compreensão dos conceitos de reflexão crítica, professor reflexivo e professor pesquisador. Assim sendo, a partir da escrita de narrativas do letrar, os interlocutores deste estudo puderam repensar sua ação docente.

A ideia de trilhar por este caminho surgiu como estratégia formativa proposta por um grupo de formadores aos professores alfabetizadores (PNAIC), nos anos de 2015 e 2016, no qual eu era supervisora. Nesse percurso, os alfabetizadores revelaram a importância da formação e refletiram sobre as contribuições desta para o desenvolvimento da prática pedagógica.

No processo de análise, recorri aos princípios teóricos da abordagem compreensiva interpretativa (SOUZA, 2006), procurando compreender as narrativas do letrar, as histórias de vida, de formação e de atuação na docência, vividas pelos professores. A leitura das narrativas permitiu refletir sobre os saberes mobilizados e construídos na formação e nas experiências profissionais dos alfabetizadores e essas reflexões possibilitaram a compreensão de como se constituíram professores.

PARTE I

1 INTRODUÇÃO: TECENDO AS CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. Ler é procurar buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação. Freire (1993, p. 27-38)

Neste texto introdutório, procuramos situar nossa pesquisa explicitando o objeto de estudo, o problema de investigação e apresentando breve contextualização da temática, reflexões sobre a produção científica referente aos saberes profissionais do alfabetizador, ratificando o interesse e a relevância do tema, além da explicitação geral dos aspectos metodológicos do estudo.

Considerando a natureza e o propósito da investigação, definimos o objeto de estudo desta tese: os saberes profissionais mobilizados e construídos por professores alfabetizadores, que atuam em contexto de letramento, na rede municipal de Teresina Piauí, através das trajetórias formativas e da prática docente.

Recorremos a uma parte da carta escrita por Freire (1993), diálogo entre esse autor e os professores, epígrafe desse artigo, para expressar a compreensão da leitura como reflexão crítica dos textos e da realidade, compartilhamos com a ideia do autor em referência. No processo de alfabetização, o papel do professor é estimular o gosto do aluno pela leitura, permitir que a leitura seja desenvolvida de forma prazerosa, ensinando-o a querer ler, ensinando-o a construir significado para o que leu, desenvolvendo a compreensão crítica. Naturalmente, esse processo inclui o aprender a escrever, a se expressar e a se comunicar por escrito.

A compreensão acerca do trabalho desenvolvido pelo alfabetizador em contexto de letramento remete ao entendimento da leitura e da escrita como práticas sociais permeadas por aspectos culturais e ideológicos. Remete, também, ao entendimento de que a formação inicial do professor pode caracterizar-se como lugar de letramento, onde os docentes possam utilizar de forma crítica a leitura e a escrita, de acordo com suas vivências sociais.

Para melhor compreensão do contexto de letramento ao qual nos referimos, apresentamos alguns conceitos deste termo que servem de embasamento teórico para

reflexões construídas no âmbito deste trabalho, apoiando-nos nas ideias de Tfouni (1998), Soares (1998) e Kleiman (1995), que apresentam reflexões sobre os aspectos sócio-históricos na aquisição da língua escrita. Esses estudos esclarecem que pessoas não alfabetizadas, mas que participam ativamente das práticas culturais, identificam os diversos usos e funções da escrita.

A partir dessa ideia, podemos entender que no processo de alfabetização estão presentes não só os aspectos históricos e ideológicos, revelados nas relações sociais através da participação/exclusão, mas também os aspectos que caracterizam o desenvolvimento social, cultural e cognitivo das pessoas (TFOUNI, 1998).

É importante destacar que alfabetização e letramento são processos diferentes, mas que estão inter-relacionados. Dessa forma, enquanto a alfabetização consiste na aprendizagem do sistema alfabético de escrita, significando a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, da natureza e do funcionamento do sistema de escrita, o letramento significa saber usar a língua escrita em diversas situações, lendo e produzindo textos, ou seja, significa o sujeito estar inserido nas práticas sociais de leitura e escrita.

No convívio social e familiar, as crianças participam de diversas práticas de escrita, e da sua inserção nessas práticas decorre o letramento. Vivenciar situações do cotidiano envolvendo a leitura e a escrita, como anotar um recado, fazer uma lista e organizar um cardápio para a semana, possibilita perceber a função social e o significado da escrita. “Assim, nesse contexto, o letramento é desenvolvido mediante a participação da criança em eventos que pressupõem o conhecimento da escrita [...]” (KLEIMAN, 1995, p. 183).

A prática do professor alfabetizador, desenvolvida na perspectiva do letramento, possibilita a interação da criança com os diversos gêneros textuais para que possa vivenciar seus variados usos e funções sociais. De acordo com Soares (1998, p. 49), “há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades, das demandas do indivíduo e do seu meio, do contexto cultural”. Significa que o grau de letramento está relacionado ao convívio com práticas de uso da leitura e escrita.

A experiência profissional vivenciada ao longo de dezessete anos como alfabetizadora, bem como nossa atuação como professora da disciplina Alfabetização e formadora de professores, motivou-nos a desenvolver o presente estudo sobre os saberes profissionais, especialmente, sobre o processo de alfabetização em contexto de letramento, a partir do seguinte questionamento central: Como os saberes profissionais são mobilizados e produzidos, por professores alfabetizadores da rede municipal de ensino de Teresina Piauí, como fundamento para seu ofício?

Como possibilidades do objeto de investigação ser bem elucidado, a pesquisa foi conduzida pelas seguintes questões norteadoras: Quais os significados e as marcas referenciais apontados pelos professores que influenciaram na escolha pela docência e as itinerâncias vividas no início da profissão? Como se caracteriza a leitura que os professores alfabetizadores fazem dos saberes específicos e pedagógicos, revelada através das narrativas de formação? Como são mobilizados, construídos e reelaborados os saberes experienciais por professores alfabetizadores, alicerçados nas experiências vividas no contexto da escola e da sala de aula?

Esta investigação sobre os saberes profissionais perspectiva, dentro de seus propósitos, contribuir para a compreensão da complexidade do processo de ensino e aprendizagem e da especificidade da docência. A reflexão crítica sobre os saberes profissionais e sobre as histórias de vida, das trajetórias formativas e vivências profissionais, configuram-se como fundamentais para o exercício da profissão docente (TARDIF, 2014; SOUZA, 2006). Dessa forma, definimos os objetivos do estudo:

1.1 Objetivos da pesquisa

1.1.1 Objetivo Geral

Investigar os saberes profissionais mobilizados e construídos através da escrita de narrativas de formação e prática docente, de professores alfabetizadores, que atuam em contexto de letramento, na rede municipal de Teresina Piauí;

1.1.2 Objetivos Específicos:

- Identificar os significados e as marcas referências apontados pelos professores, que influenciam na escolha pela docência e as itinerâncias vividas no início do exercício docente;
- Refletir sobre a leitura que os professores alfabetizadores fazem dos saberes específicos e pedagógicos, revelada através das narrativas de formação;
- Analisar como os saberes experienciais são mobilizados e construídos pelos professores alfabetizadores, através das narrativas do letrar da prática docente no redimensionamento do seu fazer pedagógico;

1.2 Contextualizando a temática

Sabemos que a educação, de modo geral, tem sido objeto de análise e questionamentos por parte dos educadores, das autoridades competentes e da própria sociedade civil. Para os que lidam com a educação, o momento atual exige ações efetivas para enfrentamento do desafio de garantir à população das classes economicamente menos favorecidas, o acesso, a permanência na escola e a aprendizagem bem-sucedida. Estudos como os de Libâneo (1985), Azanha (2004) e Carvalho (2004) evidenciam os princípios democráticos que influenciam os modelos das políticas e ações educacionais no Brasil, questionando a relação entre expansão da oferta de vagas. e qualidade do ensino.

Com a Constituição de 1988, intensifica-se a discussão sobre a democratização da educação, sendo pauta da agenda nacional, e a escola tem sido objeto de reivindicação das classes populares. No entanto, essa democratização do acesso à escola não tem correspondido aos reais interesses daqueles que vêm conquistando esse direito, resultando, assim, em altos índices de evasão e repetência. A evasão escolar, assim como trajetórias com muitas interrupções estão intimamente articuladas a sucessivas reprovações, todos esses problemas afetam o sistema escolar brasileiro (CARVALHO, 2004).

Na realidade educacional brasileira, temos vivenciado com muitas crianças no final de sua escolarização, sem serem alfabetizadas, ou seja, sem saber ler e escrever. Essa dificuldade da escola pública em garantir a aprendizagem aos alunos que nela ingressam tem sido amplamente discutida por diferentes segmentos da sociedade e por pesquisadores de várias áreas. Entretanto, para o enfrentamento do fracasso escolar e dos problemas educacionais, é necessário que os envolvidos no processo pedagógico reflitam sobre os aspectos históricos que ajudam a compreender esse fenômeno e as relações existentes com os condicionantes sócio-econômico-políticos e culturais. Beisiegel (2006) destaca que os problemas que atingem o ensino público estão relacionados ao contexto histórico dos processos sociais, políticos e institucionais que defendem a universalização do acesso à educação.

A partir dos anos de 1980, temos assistido a uma mudança profunda no conceito de alfabetização. O conceito atual de alfabetização - que se opõe ao antigo conceito de saber rudimentos da leitura e da escrita - é mais amplo e refere-se à pessoa que sabe usar a leitura e a escrita nas variadas situações do cotidiano, como fazer compras, realizar pagamentos, tomar ônibus, ler e escrever cartas, dentre outras (RIBEIRO, 1999; SOARES, 1998; VAL, 2006). Esse novo conceito de alfabetização, que incorpora o conceito de letramento, concebe que, para uma pessoa ser considerada alfabetizada, precisa estar inserida nas práticas sociais de

leitura e de escrita, visto que vive numa sociedade letrada (SOARES, 1998). No texto “As muitas facetas da alfabetização”, Soares (2003) explica que o surgimento do termo letramento, no Brasil, deu-se de forma diferente em relação aos países desenvolvidos, a exemplo de França e dos Estados Unidos. A discussão sobre letramento, nesses países, foi feita de forma independente em relação à discussão da alfabetização, enquanto que no Brasil, a discussão de letramento está relacionada ao conceito de alfabetização, causando de certa forma uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, enfatizando o letramento em detrimento da alfabetização.

Dessa forma, a concepção atual de alfabetização aponta para a necessidade de a prática escolar levar em conta os usos sociais da escrita, uma vez que o aluno interage cotidianamente com esse processo e, de certa forma, tem sua vida afetada por ela e de considerar as especificidades do processo de alfabetização, possibilitando o domínio da relação fonema/grafema. O alfabetizador precisa apresentar alternativas para enfrentar as dificuldades surgidas na sala de aula e construir estratégias metodológicas que possibilitem a aprendizagem.

1.2.1 Alfabetização e letramento: a especificidade da ação pedagógica

A contemporaneidade impõem à sociedade um ritmo acelerado de transformações que exige, cada vez mais, a participação das pessoas nesse processo. As sociedades do mundo inteiro estão centradas na escrita, multiplicando a todo o momento as demandas por práticas de leitura e de escrita. Nesse contexto, uma pessoa considerada alfabetizada, isto é, que sabe ler e escrever de forma rudimentar, não tem instrumentos para vivenciar a escrita em diversas situações e responder às demandas atuais. Surgiu, então, a necessidade de compreendermos a alfabetização como processo complexo que envolve não apenas as habilidades de codificação e decodificação, como também a incorporação das habilidades de uso da leitura e da escrita.

Muitos pesquisadores preferiram distinguir alfabetização e letramento, outros preferem utilizar alfabetização no sentido amplo. No entanto, é importante que compreendamos que alfabetização e letramento são processos diferentes, cada um com suas especificidades, mas que se complementam. São inseparáveis e indispensáveis tanto para o aprendizado do sistema de escrita como da linguagem escrita. Indagamos, então: em que consiste a alfabetização? O conceito inicial de alfabetização estava relacionado ao ensino-aprendizagem do sistema alfabético de escrita, que significa, na leitura, a capacidade de decodificação dos sinais gráficos, ou seja, transformar as letras em sons, enquanto, na escrita,

significa o desenvolvimento da capacidade de codificação dos sons da fala, ou melhor, codificar os sons em sinais gráficos.

Com o passar do tempo, de acordo com a abordagem apresentada no Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino – Pró Letramento – (BRASIL, 2007, p. 10), com a influência de vários estudos, destacando-se dentre estes os de Ferreira e Teberosky (1985), o conceito de alfabetização foi ampliado:

O aprendizado do sistema de escrita: Não se reduziria ao domínio de correspondência entre grafemas e fonemas (a decodificação e a codificação), mas se caracterizaria como um processo ativo por meio do qual a criança, desde seus primeiros contatos com a escrita, construiria e reconstruiria hipóteses sobre a natureza e o funcionamento da língua escrita, compreendida como um sistema de representação.

Dessa forma, o conceito de alfabetização compreende o aprendizado inicial da leitura e da escrita, da natureza e do funcionamento do sistema de escrita. Para Val (1997, p. 23), alfabetização inicialmente também era definida como:

O processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilitam ao aluno ler e escrever com autonomia. Noutras palavras, alfabetização diz respeito à compreensão e ao domínio do chamado “código” escrito, que se organiza em torno de relações entre a pauta sonora da fala e as letras usadas para representá-las nas escritas.

No processo de alfabetização, é necessário que o aluno se aproprie de vários conhecimentos, como: direção da escrita, segmentação das palavras, identificação e nomes das letras, relação que cada letra tem com os fonemas, compreensão do princípio básico da escrita, que é a correspondência entre som e letra/grafema e fonema, dentre outros. Esses conhecimentos precisam ser abordados sistematicamente na escola, devem ser criadas situações que permitam ao aluno desenvolver um processo sistemático de aprendizagem da leitura e de escrita. A orientação metódica do aluno para se apropriar do sistema de escrita refere-se à especificidade da alfabetização. Segundo Soares (2003), não basta que o aluno esteja convivendo com muito material escrito, é preciso orientá-lo sistematicamente e progressivamente para que possa se apropriar do sistema de escrita. A partir de 1980, dada a necessidade de ampliação do conceito de alfabetização, surge o termo letramento, que se refere às habilidades de uso da leitura e da escrita em situações sociais. Letramento é definido por Soares (2003, p. 2), como:

[...] o estado em que vive o indivíduo que não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive:

saber ler e leem jornais, revistas, livros; saber ler e interpretar tabelas, quadros, formulários, suas contas de água, luz, telefone; sabe escrever cartas, bilhetes e telegramas sem dificuldades, sabe redigir um ofício, um requerimento.

Assim, letramento significa saber usar a língua escrita, em diversas situações, lendo e produzindo textos, estar inserido nas práticas sociais de leitura e escrita. É um processo que se inicia a partir do convívio do aluno com as diferentes manifestações escritas e se estende por toda a vida, através da participação nas práticas sociais. Qual a relação entre esses dois processos: alfabetização e letramento? Conforme mencionado no início desta discussão, embora alfabetização e letramento sejam processos diferentes, apresentam uma relação de complementaridade, ou seja, a aprendizagem das questões/conhecimentos específicos da alfabetização pode ser desenvolvida conjuntamente com o trabalho voltado para o letramento. Por exemplo, aprender o nome das letras propondo aos alunos a produção de textos simples como crachá e lista de compras, possibilita trabalhar com o aspecto gráfico e funcional das letras e, ao mesmo tempo, possibilita vivenciar a escrita de textos.

A título de exemplo, dizemos que é possível nos deparamos, dentro da escola, com uma situação como essa: uma pessoa alfabetizada, capaz de ler palavras e textos simples, mas não é letrada, não é capaz de usar a língua em situações sociais complexas. A análise dessa situação facilita a compreensão da importância de desenvolvermos alfabetização e letramento de forma integrada. A não compreensão de que esses dois processos são complementares pode suscitar vários equívocos. Assim, não se trata de dar mais importância a um processo do que ao outro, ou que primeiro desenvolve-se um processo, para, depois, desenvolver-se o outro. O importante é alfabetizar desenvolvendo conjuntamente o trabalho de letramento. Dessa forma, alfabetização e letramento devem ser contemplados de forma articulada no trabalho pedagógico. Cabe, portanto, aos professores conciliar esses dois processos, garantindo aos alunos a apropriação do sistema de escrita e o uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita, conforme abordamos a seguir.

1.2.2 Prática docente alfabetizadora em contexto de letramento: algumas reflexões

O ensino da Língua portuguesa nos anos iniciais do nível fundamental, no contexto atual brasileiro, deve ser analisado mediante a consideração, principalmente, de dois enfoques. O primeiro requer uma reflexão sobre a diferença entre a cultura e a linguagem dos alunos de classes populares e os padrões culturais e variantes linguísticas das classes

dominantes, com os quais a escola convive. O segundo enfoque consiste na análise das bases teóricas que norteiam a prática pedagógica desse ensino, sobretudo a partir das perspectivas teóricas críticas e reflexivas sobre o ensino da língua (SOARES, 2001).

Apresentamos algumas reflexões sobre as atuais perspectivas que vêm fundamentando o ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais do nível fundamental. A prática pedagógica do ensino da língua, no Brasil, até o ano de 1960, era restrita ao ensino da gramática. De acordo com Soares (2001, p. 101), “predominava no ensino da língua materna, a perspectiva gramatical: ensinar a Língua Portuguesa na escola era, fundamentalmente, ensinar a respeito da língua, ensinar a gramática da língua”.

Essa perspectiva gramatical que predominou no ensino da língua, durante muito tempo, parecia ser adequada para os alunos da escola, que por pertencerem à classe dominante, já haviam se apropriado da norma culta. Ocorre que, a partir dos anos 60, alunos de classes populares conquistaram seu direito de escolarização, passando a escola a atender uma outra demanda social, que requeria outra perspectiva teórica (SOARES, 2001).

A autora citada explicita que o ensino da língua Portuguesa passou a ser fundamentado na teoria da comunicação, cujo objetivo era desenvolver as habilidades de expressão e de compreensão de mensagens. Dessa forma, o ensino era orientado pela abordagem associacionista que se caracteriza pelo uso de técnicas de escrita e treinamento de habilidades de leitura. Desse modo, comporta dizer que o aluno era levado a ler na escola, através de atividades controladas: escrever repetindo o que leu, usar palavras que já sabia escrever, escrever a partir de um roteiro apresentado. Essas atividades de leitura e escrita propostas na escola tem como objetivo saber se o aluno já se encontra capacitado a escrever corretamente.

Soares (2001) destaca, ainda, que o texto produzido por aluno dos anos iniciais do ensino fundamental apresenta dependência do texto do livro usado na escola. Na produção escrita o aluno usa como referência o texto e os desenhos do livro. Além disso, a escrita consiste em um conjunto de frases justapostas sem estabelecer relação e comunicabilidade entre si, deixando de narrar sua própria história, suas ideias e de explorar sua imaginação e criatividade. Dessa forma, é visível a fragilidade do texto produzido pelo aluno que não usa os recursos de coesão, coerência, informatividade (regras discursivas própria da escrita textual).

Essa prática de ensino pautada na dimensão instrumental permeou toda a década de 1970 e início de 1980, passando a ser questionada e discutida outras perspectivas de ensino e aprendizagem da língua, sobretudo as teorias Psicogenética e a psicolinguística por apresentarem mudanças conceituais e metodológicas na prática docente do alfabetizador.

É importante esclarecer que o estudo sobre o processo de aquisição da leitura e

da escrita, realizado por Ferreiro e Teberosky (1985), manifesta uma nova forma de conceber a aprendizagem e o ensino desse objeto. As referidas autoras, estudando a psicogênese da língua escrita, consideraram essa prática um objeto de conhecimento que vai sendo construído de modo evolutivo pela criança. Ressaltam que a criança, ao relacionar-se com a escrita, elabora, ativa e espontaneamente, hipóteses a respeito de como se escreve e testa suas hipóteses continuamente.

Analisando produções das crianças, as pesquisadoras descrevem um processo que vai da ausência da relação entre a fala escrita (período pré-silábico) à fonetização da relação da escrita (período silábico, silábico-alfabético e alfabético). Explorando a escrita, a criança chega à hipótese alfabética (a escrita deve fazer registro de fonemas da língua oral). Ao chegar a essa descoberta, a criança chega ao último passo para a compreensão do sistema de escrita alfabética. A partir desse momento, depara-se com dificuldades que dizem respeito à ortografia.

O estudo que ora citamos apresenta significativas contribuições para o processo de alfabetização. A identificação dos níveis de evolução dos alunos em relação à aprendizagem da língua escrita possibilita aos professores desenvolverem o processo de ensino e aprendizagem sabendo o que os alunos pensam sobre a leitura e a escrita, qual a função da escrita para eles, o que conseguem ler e escrever. Esse conhecimento permite que os docentes selecionem informações necessárias para ajudar os alfabetizandos na sua aprendizagem. Assim, o estudo da “psicogênese da língua escrita” vem fundamentando propostas pedagógicas na área de alfabetização. Essa abordagem apresenta proposições importantes para os alfabetizadores, podendo contribuir para o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação do processo de ensino e aprendizagem, assim como obriga a rever a concepção de ensino e aprendizagem da língua escrita até então dominante na escola, colocando como desafio a adoção de um novo modo de alfabetizar.

Nesse novo quadro teórico, a alfabetização precisa garantir aos alfabetizandos um aprendizado que vai além do simples juntar letras. Concomitante com a aprendizagem escrita, precisam desenvolver “novas habilidades cognitivas de compreensão, elaboração e controle da própria atividade; precisam também criar novas motivações para transformarem a si mesmos e o meio onde vivem” (RIBEIRO, 1999, p. 37). Vários autores, apoiados no referencial teórico indicado, discutem o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, focalizando as possibilidades da ação docente. Soares (1997, p. 61) afirma que: “[...] a criança aprende escrevendo, agindo e interagindo com a língua escrita, experimentando escrever, ousando escrever, fazendo uso de seus conhecimentos prévios sobre a escrita, levantando e

testando hipóteses sobre as correspondências entre o oral e o escrito [...]”.

A mesma autora destaca, também, as alterações no significado das dificuldades enfrentadas pelas crianças no processo de aquisição da escrita, antes considerados erros, necessitavam de correções e para os quais eram utilizados recursos como exercício de cópias, por exemplo. Na nova concepção, as dificuldades das crianças são consideradas “erros” construtivos que, por serem reveladores das hipóteses com as quais ela está atuando, constituem elementos fundamentais para a orientação do trabalho do professor.

Cabe discutir quais as possibilidades da ação docente na orientação do processo de aquisição da leitura e da escrita. Em relação ao desenvolvimento das habilidades de produção de textos escritos, colocamos, igualmente, para o professor o desafio de agir sobre o texto do aluno, de modo que este possa se apropriar do escrever como busca de interlocução mas, também aprender as convenções que regem a construção de textos nos diferentes gêneros da escrita.

Segundo Soares (1997), as atividades de escrita espontânea possibilitam ao aluno tanto a aquisição do sistema de escrita como o desenvolvimento das habilidades textuais, pois escrevendo espontaneamente o aluno está atuando com e sobre a língua escrita, apropriando-se das normas, regras e convenções da escrita e, ao mesmo tempo, utilizando o sistema de escrita para produzir textos.

Conforme a autora citada, a ação pedagógica, nos dois casos, ocorre por meio da análise dos textos produzidos pela criança, tanto para identificar em que estágio do processo de apropriação do sistema de escrita a criança se encontra, interpretar as hipóteses com as quais ela está operando, decidir que aspectos devem ser trabalhados e propor exercícios que conduzam à aprendizagem de escrita ortográfica e gramatical, bem como para identificar problemas e dificuldades vivenciados pelos alunos na produção de texto e propor atividades que conduzam o aluno à apropriação das normas que regem o texto escrito, nos diferentes gêneros.

No caso específico da ação docente no desenvolvimento das habilidades textuais, é conveniente que o professor estabeleça situações de produção de texto naturais e reais, isto é, situações em que o aluno sinta a necessidade de usar a língua escrita como forma de comunicação, de interlocução. Dessa forma, é possível a proposição de situações em que o aluno tenha objetivos para escrever e destinatários/leitor.

Os textos produzidos em condições reais podem ser analisados e avaliados quanto aos aspectos de estruturação, recursos de coesão, coerência, nível de informatividade, adequação da variedade linguística e do registro do tema, ao objetivo e a situação comunicativa. Nessa

etapa é importante acrescentar o momento de revisão e reescrita de texto.

Considerando o exposto, reafirmamos que as atividades de leitura e escrita são estratégias fundamentais para permear todo o processo de alfabetização. É importante que a criança tenha liberdade para se arriscar na leitura e na escrita. Recomenda ao alfabetizador a construção de um ambiente demonstrativo de como a escrita e a leitura acontecem, escrevendo e lendo para eles e com eles.

Na condução da aprendizagem da leitura e da escrita, existem muitas possibilidades de situações nas quais o aluno se sinta motivado a ler e a escrever, tornando o trabalho com a leitura e com a escrita, na escola, uma atividade significativa para o aluno, com propósitos definidos.

Dessa forma, destacamos a importância da reflexão sobre as estratégias para o ensino da língua escrita, considerando o conhecimento que os alunos já possuem e o que precisam saber. Nesse sentido, vários estudos, tais como Kaufman e Rodriguez (1995), Soares (1998), enfatizam a necessidade de trabalharmos com o texto, por ser este a unidade de sentido da língua. Segundo Kaufman e Rodriguez (1995), para que exista um texto, é necessário que se tenha um conjunto que faça sentido, que seja significativo numa situação. Texto é, portanto, uma palavra, uma frase, um conjunto de orações que expressem ideias e alcancem uma finalidade comunicativa.

É necessário que a escola propicie o trabalho com texto escrito desde o início do processo de alfabetização, mesmo que os alunos ainda não dominem a leitura e a escrita. O texto deve ser ponto de partida para a alfabetização. Porque é nele que estão presentes todos os elementos que compõem o universo linguístico: entonação, pausa, ritmo, aspectos ortográficos, dentre outros. O aluno só poderá dominar as habilidades de uso social da leitura e da escrita se operar concretamente sobre a língua, observando as semelhanças e diferenças, comparando seus elementos e agindo ativamente, condição que só será possível se o texto for adotado como fio condutor do processo de alfabetização. Não podemos pensar a escrita desvinculada da leitura, razão pela qual o trabalho pedagógico envolve, simultaneamente, a leitura e a produção de textos. Lendo e produzindo textos, o aluno vai se apropriando do sistema de escrita e das habilidades textuais.

É comum entre os estudiosos, embasados por uma nova concepção de aprendizagem da língua escrita, a defesa da necessidade e da importância da exposição do aprendiz à escrita, recomendando que a escola trabalhe com a diversidade textual.

Nesse contexto, Kaufman e Rodriguez (1995, p. 13) apresentam uma tipologia de textos, sugerindo as seguintes classificações:

Textos literários (conto, novela, obra teatral e poemas); Textos jornalísticos (notícia, artigo de opinião, reportagem e entrevista); Textos de informação científica (definição, nota de enciclopédia, relato de experimento científico, monografia, biografia e relato histórico); Textos instrucionais (receita e instrutivo); Textos epistolares (carta e solicitação); Textos humorísticos (história em quadrinhos); Textos publicitários (aviso, folheto e cartaz).

É possível a leitura e a escrita ser trabalhadas em situações reais? Se a língua escrita for entendida como um objeto social e trabalhada em situações reais, possibilitará ao aluno tomar consciência da língua nos diversos aspectos e ter interesse em compreender seu funcionamento. Por isso, é importante garantir ao aluno o contato com a escrita em contextos significativos e através dessa interação com os textos escritos em autênticas situações, o desenvolvimento do trabalho com a leitura e a escrita, em que os educandos possam vivenciar a escrita nos diversos usos e funções que ela assume na vida cotidiana.

A ausência de um trabalho efetivo de produção de texto reflete-se, acreditamos, na aprendizagem da língua escrita por parte do aluno, pois, privado dessa atividade ele não se apropria plenamente da língua escrita, com suas regras e convenções, nem desenvolve habilidades de produzir textos nos diferentes gêneros da escrita.

Nesse contexto, várias ações têm ocorrido no setor educacional, sobretudo, no que diz respeito à educação básica⁴, como reflexões sobre os processos de formação inicial e outras.

Sabemos que o insucesso escolar é uma problemática complexa que envolve múltiplas variáveis, mas há um entendimento de que a melhoria da qualidade do trabalho do professor aliada à valorização do magistério produz melhoria na qualidade da educação. Por essa razão, amplia-se, no meio educacional, a consciência da necessidade de investimento na formação inicial e continuada do professor como possibilidade de construção de conhecimentos e de saberes relativos ao exercício da docência. Tendo em vista que a docência é uma ação complexa e laboriosa, o desenvolvimento dessa ação requer a mobilização e a construção de diferentes saberes, exigindo do professor vários conhecimentos para enfrentar os desafios e atender suficientemente as necessidades da sociedade contemporânea. No contexto específico da alfabetização, o alfabetizador precisa construir conhecimentos referentes aos processos de ensinar e aprender e desenvolvimento de saberes específicos sobre o processo de aquisição da língua, contemplando práticas de leitura e de escritas.

⁴ Com base na LDB/96 a educação básica está organizada nas seguintes modalidades de ensino: infantil (ensino oferecido as crianças de 0 a 5 anos), fundamental (ensino que contempla crianças e adolescentes de 6 a 14 anos, com a duração de 9 anos) e médio (ensino que pode durar três ou mais anos de estudo, dependendo pode ter três anos ou mais de estudo, dependendo da escolha (profissionalizante ou propedêutica) devendo garantir a preparação básica para o mercado de trabalho e o exercício da cidadania.

1.2.3 A leitura na perspectiva de construção de significados

A prática da leitura é fundamental na formação do leitor, além de proporcionar hábitos e gostos, estimula a capacidade de compreensão crítica do mundo que a cerca, favorecendo a compreensão do que acontece ao seu redor. É considerada uma ferramenta importante no uso de situações sociais do cotidiano.

No contexto específico da alfabetização, são importantes práticas de leitura prazerosas, lúdicas e interessantes, que contribuam para a aprendizagem de valores humanos que fazem parte do cotidiano das pessoas (ZILBERMAN, 2003). Apresentamos algumas reflexões sobre a leitura como compreensão, discutindo vários aspectos presentes nessa prática de leitura.

A leitura é considerada como um processo de construção de significados e pode ser desenvolvida pelo leitor com diferentes objetivos, para se comunicar, informar, entreter, ativar a memória, dentre outras finalidades. Há críticas quanto a essa concepção apontando que a mesma não considera a dimensão social e, além disso, aponta que a atribuição de significados fica a critério do leitor, que pode atribuir o significado que lhe convier (LEFF, 1999).

A perspectiva interacionista concebe a leitura como um processo cognitivo e perceptivo. Significa dizer que o desenvolvimento dessa prática envolve tanto as informações contidas no texto quanto aos conhecimentos específicos do leitor. No processo de interação entre o leitor e o texto vai acontecendo a produção de significados. Solé (1998) explica que através da concepção interacionista podemos entender a leitura como um processo de compreensão. Para tanto, requer conhecimentos do texto, da sua estrutura, expectativas e conhecimentos prévios do leitor. Nessa abordagem, a dinâmica que caracteriza a leitura é a interação estabelecida entre o texto e o leitor na busca de construção de significado.

A leitura destinada à compreensão possibilita a reflexão por parte do leitor, pois este questiona, problematiza e recria possibilitando a transformação de seus próprios conhecimentos. A leitura crítica deve ser incentivada na escola, pois tem como objetivo formar cidadãos capazes de se posicionarem diante dos fatos.

O exercício da leitura, que tem como objetivo despertar o gosto por essa prática, leva em consideração os aspectos históricos da obra lida, realizado como forma de compreensão. A leitura é uma prática historicamente situada que reflete os significados e marcas características de cada contexto ou época. Barbosa (1994, p. 66-67) afirma que “cultura institucionalizada predispõe a uma recepção particular de discursos e dos valores neles vistos”.

A autora citada explica que as práticas de leitura são regulamentadas pelas normas

institucionalizadas, estabelecidas para atender, além dos sentidos da compreensão, a formação de hierarquias culturais, agregando valores e saberes institucionalizados. Dessa forma, a institucionalização de uma obra leva em consideração as mudanças, reelaboração dos sentidos e finalidades para acompanhar as transformações sociais.

A reflexão sobre a veiculação de valores através das práticas de leitura, enquanto práticas culturais, é destacada por Barbosa (1994). Segundo essa autora, a propagação de valores pode acontecer de diferentes formas. Assim, cabe à escola, no desenvolvimento das práticas de leitura, refletir sobre esses aspectos possibilitando a compreensão do aluno.

Outro aspecto relacionado, ainda, ao contexto social refere-se à prática de leitura como ação criadora, produtora de singularidades. Esse tipo de leitura está relacionado à subjetividade do leitor, permitindo que se envolva no contexto da leitura, deixando as emoções e os sentimentos fluírem (MARTINS, 1994).

A partir das reflexões apresentadas Barbosa (1994, p. 3) discute a importância da superação de descontinuidades e rupturas que marcam as histórias da leitura, afirmando que “Os leitores tornaram-se silenciosos e visuais, capazes de mergulhar nesta intimidade que é a leitura [...] Liam com os olhos e silenciosamente sem oralizar”. A leitura visual é feita de forma silenciosa na qual o aluno se utiliza dos olhos na realização dessa prática e tem liberdade quanto ao tempo destinado à leitura.

De acordo com Barbosa (1994) os processos de práticas de leitura e de escolaridade estão articulados, considerando que ambos estão inseridos no contexto histórico social. A articulação entre a história de vida pessoal dos docentes apresenta fortes relações com os valores defendidos na sociedade.

Considerando essa articulação entre escolarização e práticas de leitura, a referida autora realça a função precípua da escola de ensinar a ler, escrever, contar e formar de acordo com determinados valores sociais. Para tanto, a efetivação dessas funções requer dedicação, reflexão e conformidade com as regras estabelecidas na sociedade.

No que se refere à função do livro, este é concebido como instrumento de concentração das ideias dispersas e difusão do conhecimento. Para Barbosa (1994, p. 153), a escolaridade tem sido concebida pelos defensores das práticas de leitura como espaço privilegiado para difusão do conhecimento, entretanto, na escola, mesmo as obras que se destacam pelo seu valor artístico, perdem seu encantamento, pois “os livros, os textos usualmente não são lidos para extrair vivências imaginárias e alternativas, ensina-se a literatura para aprender Gramática e para revisar História ou Sociologia e para redigir melhor [...]”.

Essa prática que usa a leitura para ensinar apenas conteúdos não possibilita o desenvolvimento da compreensão pelo leitor. Se as práticas de leitura, como forma de compreensão, implicam na construção de significados que são dados ao texto, é importante ativar o conhecimento prévio, momento em que o leitor vai revelando seus conhecimentos relacionados ao que está abordado no texto (KLEIMAN, 2000).

A problemática destacada, leitura como compreensão, requer discussão apontando possibilidades para o desenvolvimento de práticas de leitura e escolha de textos. A participação do aluno na escolha de materiais que vai ler pode contribuir para a construção de sua autonomia em relação à leitura, selecionando os livros ou gêneros textuais de sua preferência, despertando o gosto pela leitura e, em decorrência, formando o leitor.

Compartilhando com as reflexões sobre a leitura na perspectiva da compreensão, Gomes-Santos et al (2010) discutem a relação dos estudos textuais com o ensino da língua. Tematizam sobre leitura e escrita, oralidade e gramática. Buscando compreender a relação entre os temas citados, esses autores enfatizam que a Linguística Textual (LT) tem adotado diferentes concepções de texto ao longo do seu percurso.

Na década de 1960 e primeira metade dos anos 1970, o texto era considerado frase completa ou signo linguístico. Na segunda metade da década de 1970, a concepção de texto estava relacionada ao ato de fala completo, tendo como referência as teorias de base comunicativa.

No período de 1980, a concepção de texto foi ampliada, considerando a mudança na compreensão de coerência textual, envolvendo fatores linguísticos, cognitivos e socioculturais, conforme afirmam os autores mencionados “[...] A virada cognitiva da LT fez ver o texto como o resultado da ativação de processos mentais, e passou-se a adotar a noção de modelos cognitivos, herdados da Inteligência Artificial e da psicologia da cognição” (GOMES-SANTOS, 2010, p. 318).

Mediante esse entendimento, evidenciamos a ampliação da ideia de coerência textual, adotando o “princípio da interpretabilidade do discurso”, que implica em conceber o texto como unidade de significados. Esses mesmos autores esclarecem que em 1990, a concepção de texto assumiu a perspectiva sociocognitiva interacionista ou dialógica.

A partir desse contexto, a LT começa a enfatizar a compreensão dos processos de leitura e escrita. O texto passa a ser entendido como espaço de interação e a LT apresenta reflexões sobre a leitura e escrita destacando tipologias e gêneros textuais para a sala de aula.

O sentido de aprender a ler, de acordo com esses autores, significa incorporar a leitura de mundo ao texto lido, buscando o significado a partir das experiências do leitor. Dessa

forma, a leitura desenvolve-se na perspectiva da compreensão, tendo como foco principal a construção de sentidos.

O processo de ensino e aprendizagem na prática escolar apresenta o desafio de refletir sobre usos da língua e sobre suas implicações na interação social. A prática de leitura e de escrita prioriza as competências comunicativas dos alunos, refletindo sobre as funções dos interlocutores nesse processo. No desenvolvimento da prática de escrita é importante o aluno saber quem será o leitor do seu texto.

Quanto ao ensino da oralidade, constitui desafio considerar a escola espaço de diálogo e construção de sentidos. Nesse contexto, o ensino da língua oral na escola também é considerado desafiante para os docentes. “[...] que responda as práticas de que o aluno já se apropriou, na escola e fora dela, e do que precisa se apropriar de modo a participar como protagonista na vida social” (GOMES-SANTOS et al, 2010, p. 318).

No ensino da língua oral o diálogo configura-se como o fio condutor do processo, permitindo ao aluno construir significados. Gomes-Santos e Almeida (2009) destacam a relevância da interação oral no contexto da sala de aula, pois envolve a dimensão textual e conhecimentos didáticos no desenvolvimento da prática de oralidade.

O ensino da gramática tem como desafio a realização de atividades voltadas para a construção da competência comunicativa, fundamentada na perspectiva textual discursiva da língua. A compreensão da importância dos conceitos de tipologia e gêneros textuais para pensar o trabalho com a leitura e a escrita é discutida por Gomes-Santos et al (2010).

Reconhecemos a importância dos gêneros textuais no trabalho com a leitura e com a escrita. Considerando que ler e escrever envolvem um processo de interação entre texto/leitor, pressupõem na realização desse trabalho, um interlocutor e uma intencionalidade. O aluno precisa ser orientado para assumir, enquanto leitor, as funções social e reflexiva.

O desenvolvimento da leitura é relevante, principalmente porque o aluno faz uso dessa prática durante toda sua vida, no seu cotidiano, nas atividades sociais. Para que o aluno se torne leitor é imprescindível a compreensão. É na escola que as práticas de leitura devem ser desenvolvidas, sendo que, para a efetivação dessas práticas, é necessária a utilização de estratégias voltadas para a compreensão do texto. Nessa perspectiva, os estudos textuais configuram-se como colaboradores desse processo, compreendendo o texto como espaço de interação que pressupõe interlocutor e intencionalidade.

Como possibilidades de aprofundamento das reflexões e da compreensão das diversas experiências publicadas sobre a temática “saberes profissionais do alfabetizador”, realizamos

um levantamento de informações de pesquisas efetivadas no cenário brasileiro, no período de 1990 a 2017, que são discutidas no item a seguir.

1.3 Produção científica dos saberes profissionais na contemporaneidade

A produção acadêmica sobre a temática estudada tem suscitado muitas reflexões nas últimas décadas, de modo que a concepção dos professores sobre essa área de investigação tem se modificado na perspectiva de compreender a necessidade de construção de uma base para o exercício da docência. Os trabalhos científicos, de modo geral, nos revelam, também, a ampliação do interesse pelos estudos relacionados à formação e aos saberes construídos.

Impulsionados pela importância de compreensão e aprofundamento das reflexões sobre os diversos aspectos que englobam a temática “saberes profissionais do professor alfabetizador” fizemos um levantamento das pesquisas produzidas, em nível de dissertações e teses realizadas no cenário brasileiro, entre os anos de 1990 a 2017.

Para a efetivação desse levantamento bibliográfico das pesquisas que contemplam nosso objeto de investigação utilizamos como fontes científicas as bases de dados da Universidade de São Paulo (USP) e o Portal Dissertação e Teses da UFPI, delimitando como campo investigação a denominação dissertações e teses.

A opção pela análise desses estudos decorreu do entendimento de que a aproximação com essas produções científicas foi de fundamental importância na construção do conhecimento e possibilitou uma representação do nosso objeto estudado, permitindo-nos a compreensão das pesquisas produzidas e publicadas sobre os saberes profissionais do alfabetizador, vislumbrando possibilidades de avançarmos na produção da pesquisa sobre o tema em foco.

Para o estudo dessas produções científicas, fizemos o recorte temporal correspondente ao ano de 1990, mediante o entendimento de que este foi o ano em que expandiu fortemente o campo de pesquisa sobre saberes profissionais no Brasil, até 2017, ano que antecedeu a realização da nossa investigação sobre esta temática. Para procedermos ao levantamento das informações, realizamos o seguinte planejamento: definimos como descritores para a busca dos trabalhos relacionados ao tema estudado as seguintes expressões - saberes docentes, saberes profissionais e saberes docentes do alfabetizador, seguido, nessa ordem, do geral para o específico. E, a partir dessa organização, iniciamos o levantamento das informações, adotando como critério para a seleção das produções encontradas, o título dos trabalhos.

Para a sistematização das informações obtidas através do levantamento das produções

científicas produzidas sobre os saberes profissionais do alfabetizador, no espaço de tempo definido, organizamos o mapeamento dos dados contemplando título, autor, tipo de produção, ano e quantidade, que consta como apêndice deste trabalho, fundamentando as reflexões e discussões apresentadas no decorrer do estudo.

O levantamento realizado em bases de dados teve como finalidade refletir sobre as pesquisas produzidas acerca dos saberes profissionais do professor alfabetizador. Esse estudo não teve a pretensão de ser exaustivo, mas introduzir reflexões sobre as produções científicas relacionadas à temática estudada como fortalecimento intelectual a partir da aproximação com o conhecimento construído coletivamente, possibilitando que a construção dessa tese contribua para essa área de conhecimento.

As reflexões sobre as produções científicas analisadas foram apresentadas levando em consideração a abrangência das informações obtidas. Considerando que o registro de produções científicas na UFPI ocorreu a partir de 2014, resultando em reduzido número de produções, apresentamos as discussões sobre o estudo realizado, explicitando primeiramente as informações obtidas na base de dados da USP e, em seguida, na base de dados da UFPI.

A análise das informações obtidas por intermédio da Base de Dados da USP, com relação às produções sobre saberes profissionais do professor alfabetizador, revelam que as produções sobre saberes, em nível de tese, aparecem em maior quantidade em relação ao número dissertações, abordando os saberes profissionais relacionados a vários aspectos (formação, estágio, prática e currículo), predominando a dimensão da formação docente. Esta escolha pode ser entendida como reconhecimento da importância de investimento na qualificação docente, considerando que estudos (TARDIF, 2014) apontam a necessidade da produção de um arcabouço de conhecimentos como fundamentos para o exercício da docência.

As dissertações que contemplam a temática saberes profissionais aparecem relacionadas, principalmente, aos professores do ensino fundamental, conforme podemos visualizar no quadro a seguir.

Quadro 1 - Dissertações sobre saberes docentes – USP

TÍTULO	AUTOR	DOCUMENTO	ANO	UNIDADE	QUANTIDADE
A prática e os saberes docentes na voz de professores do ensino fundamental na travessia das reformas educacionais	BARCELOS, Nora Ney Santos	Dissertação de Mestrado	2001	Faculdade de Educação	1
Saberes dos professores: um estudo acerca dos docentes do ciclo inicial do ensino fundamental na cidade de Tiradentes	OVÍDIO, Maria Lúcia	Dissertação de Mestrado	2002	Faculdade de Educação	1
Saberes docentes no cotidiano escolar: uma análise no cenário dos ciclos e da progressão continuada	BEZERRA, Bruna da Silva	Dissertação de Mestrado	2009	Faculdade de Educação	1
Os saberes docentes de futuros professores de física num contexto de inovação curricular: o caso da física moderna e contemporânea no ensino médio	SILVA, Marcelo Pereira da	Dissertação de Mestrado	2011	Interunidade em Ensino de Ciências	1
Saberes docentes pedagógicos computacionais e sua elaboração na prática	FREITAS, Helder Antonio de	Dissertação de Mestrado	2012	Faculdade de Educação	1
Formação profissional e saberes docentes: um estudo com professores da educação básica	BASTIDES, Ana Carolina	Dissertação de Mestrado	2012	Faculdade de Educação	1

Fonte: Informações obtidas na base de dados da USP.

Nesse contexto, ressaltamos a importância das pesquisas nessa área, pois possibilitam conhecimentos teórico-metodológicos que fundamentam os processos formativos dos professores e a ação docente.

Ao analisarmos as produções científicas, dissertações e teses, que abordam o tema saberes profissionais, percebemos que apresentam em comum a relação dos saberes com a formação docente. A ênfase nesse aspecto corrobora com o entendimento de que a profissionalização docente é relevante, como podemos observar no quadro apresentado a seguir:

Quadro 2 - Dissertações e teses relacionadas aos saberes docentes

TÍTULO	AUTOR	DOCUMENTO	ANO	UNIDADE
Os saberes docentes de futuros professores de física num contexto de inovação curricular: o caso da física moderna e contemporânea no ensino médio	SILVA, Marcelo Pereira da	Dissertação de Mestrado	1994	Faculdade de Educação
Formação profissional e saberes docentes: um estudo com professores da educação básica	BASTIDES, Ana Carolina	Dissertação de Mestrado	2012	Faculdade de Educação
Saberes docentes de argumentação: dinâmicas de desenvolvimento na formação inicial de professores de ciências	LOURENÇO, Ariane Baff	Tese de Doutorado	2013	Faculdade de Educação
Saberes experienciais e estágio investigativo na formação de professores de física	CUNHA, Alexander Montero	Tese de Doutorado	2013	Faculdade de Educação

Fonte: Base de dados da USP.

Em se tratando especificamente da alfabetização, as pesquisas apresentam discussões relacionadas ao fazer docente, fomentando a reflexão sobre os saberes que são construídos no cotidiano da ação pedagógica como, por exemplo, as teses construídas por Marli Lúcia Tonatto Zibetti (2005), que tem como título “Os saberes docentes na prática de uma alfabetizadora: um estudo etnográfico”, e por Maria Iolanda Monteiro (2006), denominada “Histórias de vida: saberes e práticas de alfabetizadoras bem sucedidas”.

Tomando como base as pesquisas registradas no Portal de Dissertações e Teses da UFPI, as informações obtidas revelam que o surgimento de produção científica sobre o tema saberes profissionais só começaram a aparecer a partir de 2002, decorridos sete anos do registro da primeira pesquisa, em 1995, em nível de mestrado, nesse contexto; e doze anos, considerando a década em que essa temática ocupa espaço de debates e reflexões no Brasil, em 1990. A situação evidenciada pode ser entendida como a não ampliação do interesse pelos estudos relacionados ao tema, pois, desde os anos 1990, a discussão sobre saberes profissionais no cenário brasileiro vem sendo ampliada, fortalecendo-se com os estudos de Tardif (2014).

Outro aspecto a ser destacado refere-se à quantidade de produções científicas sobre

saberes profissionais. A análise realizada revela trinta e três (33) produções em nível de dissertação, conforme demonstrado no (Quadro 3).

A discussão sobre o número de produções científicas relacionadas aos saberes profissionais remete a outra reflexão que está relacionada à quantidade de pesquisas realizadas por ano. Tomando como base o levantamento de informações realizadas, explicitamos, no Quadro 3, a situação encontrada no cenário investigado.

Quadro 3 - Dissertações elaboradas no período de 2002 a 2017, no contexto da UFPI

Ano	2002	2003 a 2005	2006	2007 a 2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Quant.	2	—	1	—	7	5	4	3	1	2	6	2

Fonte: Portal de dissertações e teses da UFPI.

Os dados revelam que o maior número de produções em nível de mestrado sobre saberes profissionais foi registrado nos anos 2010, 2011 e 2016, o que nos leva a inferir que houve a ampliação do interesse pelos estudos relacionados a essa temática, provavelmente, pelo fato de compreensão da necessidade de construção de saberes profissionais como base para o exercício da docência. Um aspecto que chamou atenção ao analisar esses dados foi a ausência de produção científica sobre saberes profissionais registrada de 2003 a 2005 e de 2007 a 2009, revelando o interesse dos pesquisadores por outras temáticas.

Quanto ao número de produções científicas sobre saberes profissionais em nível de doutorado, a análise realizada revela apenas duas (2) teses, conforme demonstrado no (Quadro 4). A partir dessas informações, consideramos reduzido o número de pesquisas, principalmente, pela importância significativa de produções sobre o tema em discussão. Cabe ressaltar que é bastante recente a implantação do doutorado na UFPI, apresentando registro a partir de 2014, fato que pode estar relacionado com a pouca produção apresentada nesse nível..

Quadro 4 - Teses elaboradas no período de 2014 a 2017, no contexto da UFPI

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO E A CONSTRUÇÃO E (RE)CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTES: trajetórias narradas no contexto da formação inicial de professores (24.02.2016)	Maria Goreti da Silva Sousa	TESE	2016	UFPI
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: dos percursos formativos aos saberes da cultura camponesa na prática pedagógica (07.03.2017)	Maria Lemos da Costa	TESE	2017	UFPI

Fonte: Portal de dissertações e teses da UFPI

Embora as informações obtidas não revelem produções que contemplem no título o tema saberes profissionais do professor alfabetizador, que constitui nosso objeto de investigação, evidenciamos duas produções em nível de dissertação, com os seguintes títulos: “O Currículo como espaço de participação na escola e a construção de saberes docentes”, de autoria de Marina Marcos Costa (2017) e “Da formação profissional à prática docente alfabetizadora: reelaboração de saberes docentes”, da autora Keyla Cristina da Machado (2017). Esses trabalhos contribuem para a discussão de que os saberes são produzidos através das ações desenvolvidas pelo professor. Destacamos, também, uma tese cujo título é “Formação e Prática docente Alfabetizadora: contextos de reelaboração do letramento de professores”, de autoria de Francisca das Chagas Cardoso do Nascimento (2017), que possibilita melhor compreender o que significa o contexto de letramento dos professores.

As produções registradas sobre alfabetização apresentam reflexões importantes que possibilitam a compreensão dos processos formativos e da prática docente, apresentando contributos para a produção de conhecimentos sobre essa temática. Diante do exposto, percebemos, de certa forma, pouca produção sobre a temática saberes profissionais do alfabetizador nesse contexto, o que justifica a necessidade de ampliação de pesquisas nessa área.

1.4 Justificativa e relevância da temática

O interesse em pesquisar esta temática tem como primeira motivação o aspecto pessoal, que diz respeito à necessidade de aprofundar estudos sobre os saberes construídos

pelo professor alfabetizador no exercício do seu ofício e de ampliar conhecimentos e experiências relacionados à docência, desenvolvendo reflexões críticas sobre o ser professor.

A segunda motivação está relacionada à trajetória profissional, com realce para a vivência de diferentes e variadas experiências profissionais docentes como professora da educação infantil, onde conhecemos a realidade da escola pública e refletimos sobre a formação docente, sobretudo, do alfabetizador.

A segunda experiência profissional docente foi vivenciada como professora dos anos iniciais do ensino fundamental de escola pública, na cidade de Teresina Piauí, ao longo de dezessete anos. Nessa oportunidade, fomos percebendo a complexidade do processo de alfabetização e a necessidade do domínio de conhecimentos e de saberes específicos para atuação nessa área.

Em terceiro lugar, destacamos nossa atuação como técnica da Secretaria da Educação do município de Teresina Piauí, desenvolvendo trabalho de assessoria aos professores que atuavam nos anos iniciais do ensino fundamental. Essa experiência permitiu que melhor compreendêssemos a importância dos processos formativos docentes articularem, de forma mais consolidada, a relação teoria e prática, a partir do contexto da prática escolar.

Em quarto lugar, o nosso interesse em pesquisar a temática está relacionado às atividades de ensino, na função de professora de Didática, Alfabetização e Letramento, em que desenvolvemos estudos e reflexões sobre o processo de ensino, apropriação e construção de saberes.

Dessa forma, as experiências vivenciadas como professora formadora, alfabetizadora e investigadora influenciou significativamente alguns aspectos da minha vida profissional me preparando para a docência e me constituindo como pessoa. Faz-se necessário explicar que como pesquisadora, participante desse estudo, me vejo em vários momentos da investigação, rememorando conjuntamente com os sujeitos investigados, as histórias de vida, as trajetórias formativas e a atuação docente. Desde a abordagem da temática investigada, das orientações norteadoras da escrita das narrativas, leituras compartilhadas, até as reflexões, reelaboração das escritas e interpretação dos significados, traduzem os conhecimentos construído ao longo do percurso de vivência docente.

O trabalho empreendido insere-se nos fundamentos epistemológicos da abordagem qualitativa de pesquisa, com ênfase nas narrativas docentes. Os dispositivos utilizados na pesquisa para produção das histórias vivenciadas pelos alfabetizadores foram as narrativas do letrar. A pesquisa, com narrativas docentes, destaca a valorização humana que é construída através da experiência, de situação real. As experiências e histórias vivenciadas são narradas

pelos docentes possibilitando lembrar o passado, refletir sobre as dificuldades do presente e narrar sobre seu contexto pessoal e profissional (MEIRELES; SOUZA, 2013).

Considerando a natureza deste estudo, a utilização do dispositivo de produção dos corpus, as escritas de narrativas do letrar, ressaltamos a relevância do presente estudo por poder possibilitar momentos férteis de produção de corpus, favorecendo a reflexão e articulação com as várias dimensões temporais: passado, presente e futuro.

O estudo é importante para os professores alfabetizadores no sentido de possibilitar uma reflexão sobre seus processos formativos e prática pedagógica. Tomando como referência as ideias defendidas por Flick (2004), reafirmamos ser necessária a articulação entre as escritas de narrativas do letrar e a prática docente. É relevante, também, por abordar uma temática de estudo atual possibilitando a construção de novos conhecimentos.

Consideramos a realização desse estudo relevante, pois investigar os saberes produzidos pelos professores no seu processo de formação e na cotidianidade da ação docente possibilita reflexões sobre o pensar e o fazer pedagógico, contribuindo para o redimensionamento da atuação do professor em sala de aula.

A viabilidade dessa pesquisa se dá pelo fato de contemplar temática atual, bem como relevante no contexto da política nacional de formação dos profissionais do magistério da Educação Básica. A formação e o desenvolvimento profissional docente se apresentam, portanto, como ações importantes que vêm sendo desenvolvidas na área educacional, envolvendo professores de rede municipal e estadual de todo o país.

A investigação foi realizada em quatro escolas pertencentes à rede municipal de ensino de Teresina Piauí, que oferecem o ensino fundamental do primeiro ao nono ano. A escolha dessas escolas deve-se ao fato de serem os locais de trabalho dos alfabetizadores e, também, em razão de sua localização espacial e de fácil acesso.

Participaram como interlocutores dessa pesquisa 04 (quatro) docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Teresina Piauí. A escolha foi motivada pelo fato de terem participado, juntamente com a pesquisadora, de momento de formação continuada, especificamente, no PNAIC⁵ - Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa, oportunidade que se caracterizou pelo acompanhamento, orientação no planejamento e execução do fazer docente.

⁵ PNAIC– Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Acordo firmado em 2012 pelo governo federal, estados, municípios e entidades assumindo o compromisso de alfabetizar crianças até os oito anos de idade. Constituído por ações cujo eixo principal é a formação continuada de professores alfabetizadores.

As narrativas docentes foram analisadas à luz da análise compreensiva-interpretativa (SOUZA, 2006), buscando compreender através das revelações feitas por cada professor sobre seu passado (experiências e lembranças), os conhecimentos e aprendizagens construídos de forma individual e coletiva no decorrer de sua história de vida. No processo de análise houve momento de interpretação das histórias narradas que possibilitaram a construção de unidades de análise temáticas permitindo que as memórias, histórias e experiência de vida, formativa e profissional narradas constituíssem o referencial de cada profissional.

Neste trabalho, partimos do pressuposto de que os saberes profissionais de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, manifestados por meio das narrativas, contribuem na compreensão da importância do desenvolvimento da capacidade de mobilização e construção dos saberes teóricos e práticos.

1.5 Tese

A reflexão crítica sobre saberes profissionais, histórias de vida, itinerâncias formativas e vivências profissionais, por meio de escritas narrativas do letrar, constitui um processo de formação e autoformação que pode potencializar o redimensionamento da prática pedagógica de professores alfabetizadores da rede municipal de ensino de Teresina Piauí, contribuindo para a constituição e compreensão da profissionalidade docente de professores alfabetizadores da rede municipal de ensino de Teresina Piauí, contribuindo para a constituição e compreensão da profissionalidade docente.

1.6 Estruturação da tese

O trabalho está organizado em seis partes, além da Apresentação, que de forma sucinta, apresenta a temática investigada e justifica o instrumento de produção de dados utilizado. Na parte I, intitulada **Introdução: tecendo as considerações iniciais**, apresentamos uma visão geral do trabalho, situando os objetivos da pesquisa, contextualizando a temática estudada, destacando a produção científica dos saberes profissionais e incluindo os aspectos metodológicos e a estruturação do texto.

Na parte II, **Formação e atuação do professor alfabetizador: considerações teórico-críticas sobre saberes profissionais, reflexividade e professor pesquisador**, refletimos sobre a natureza e tipologias dos saberes, enfatizando os saberes mobilizados e construídos na formação e na prática docente, na perspectiva de ressignificação do saber e

saber-fazer do professor e apresentamos reflexões críticas sobre os saberes profissionais, buscando compreender o conceito de professor reflexivo e de professor pesquisador.

Na parte III, denominada **A pesquisa e seu delineamento**, descrevemos a trajetória metodológica do estudo, explicitando os procedimentos de produção de corpus da investigação, o campo e interlocutores investigados e caracterizamos os processos formativos, destacando as técnicas e procedimentos de análise dos corpus narrativos.

A parte IV, intitulada **Professores alfabetizadores e suas memórias: revelando suas histórias de vida, itinerâncias formativas e os saberes docentes**, apresenta uma análise dos saberes profissionais construídos através das histórias de vida e das trajetórias formativas docentes, buscando compreender a articulação entre docência, formação docente e constituição do ser professor.

Na parte V, **Histórias da prática docente alfabetizadora: narrativas revelando saberes experienciais**, apresentamos uma análise das vivências da docência narradas pelos professores, colocando em realce os saberes experienciais construídos pelos alfabetizadores no âmbito de suas práticas, que colaboram na construção e reconstrução do fazer docente.

Na parte VI, **Conclusão: retomando ideias decorrentes do estudo**, retomamos os objetivos e ideias abordadas no decorrer da investigação, apresentamos e reforçamos o entendimento de que a profissão docente vai se construindo a partir da resignificação das concepções e da prática vivenciada por cada docente e que os professores mobilizam e produzem saberes que contribuem para o fazer e refazer docente.

PARTE II

2 FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR: CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-CRÍTICAS SOBRE SABERES PROFISSIONAIS, REFLEXIVIDADE E PROFESSOR PESQUISADOR

A formação docente reflexiva, que realmente fomenta o desenvolvimento profissional, deveria somente ser apoiada, em minha opinião, se ela estiver conectada a lutas mais amplas por justiça social e contribuir para a diminuição das lacunas na qualidade da educação disponível para estudantes de diferentes perfis, em todos os países do mundo. Zeichner (2008, p. 54)

Esta segunda parte estrutura-se a partir de estudos, reflexões e considerações sobre formação e atuação do professor alfabetizador, contemplando aspectos teóricos voltados para saberes profissionais, reflexividade e professor pesquisador. Dessa forma, sua discussão distribui-se em três principais eixos teóricos. O primeiro contempla discussões acerca dos saberes profissionais, no que se refere a concepções, natureza e tipologias, com o intuito de compreender como esses saberes são construídos pelos docentes.

O segundo eixo discute os saberes requeridos por meio da formação, refletindo sobre suas especificidades para o exercício da docência e sobre a importância dos saberes pedagógicos, bem como dos saberes experienciais mobilizados e construídos no cotidiano da prática docente. Nesse contexto, inclui discussões e reflexões sobre conhecimentos e saberes docentes necessários para a construção de uma nova concepção de prática pedagógica e para o exercício da docência.

O terceiro eixo aborda, como foco central, reflexão crítica sobre os conceitos de professor reflexivo e de professor pesquisador, relacionando-os à formação docente. As ideias apresentadas não se esgotam, expressam as possíveis compreensões acerca desses conceitos, pondo em discussão sua inter-relação com a profissionalidade do professor.

Feita esta delimitação inicial, passamos a considerar sobre formação e atuação do professor alfabetizador e saberes docentes discussões que têm se constituído como uma temática que gera intensos debates, questionamentos, estudos e pesquisas no cenário educacional brasileiro, principalmente, a partir dos anos 90, quando foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/Lei nº. 9.394/96), que define a formação de docentes para atuação na educação básica e em nível superior.

Alguns desses estudos (NÓVOA, 1995; GATTI, 2004; ALMEIDA, 2012) discutem, de forma ampla, fatores relacionados aos cursos de formação de professores, apontando a

dissociação entre a formação teórica e a prática, falta de fundamentação teórica consistente, fragmentação dos conteúdos, inadequação do currículo, ausência da formação pedagógica do docente, dentre outros, como aspectos que caracterizam a prática docente nos cursos de formação.

Essa forma de abordagem dos conteúdos nos cursos de formação de professores tem possibilitado, de certa forma, discussão superficial dos temas abordados, sem considerar o contexto histórico e social nos quais os partícipes desse processo estão inseridos e sem proporcionar a articulação entre os processos formativos dos professores e a prática escolar.

Essas considerações remetem ao delineamento dos seguintes questionamentos: Como se dá a formação de professores da educação básica? Quais as contribuições dos processos-formativos para a formação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental? Como são construídos, nos processos formativos, os saberes específicos da docência? Que concepções de saberes são discutidas nos processos formativos docentes? A formação inicial e continuada de professores tem sido efetiva no sentido da atuação docente frente aos desafios que se apresentam no contexto da sociedade contemporânea?

Com a opção da epígrafe buscada no texto de Zeichner (2008) dizemos que os processos formativos docentes quando desenvolvidos na perspectiva crítico-reflexiva possibilitam aos professores a apropriação das reflexões feitas no decorrer da formação e a repensarem a prática pedagógica, no sentido de ressignificá-la. Dessa forma, é possível contribuir com o desenvolvimento profissional articulando formação, prática e a efetivação do ensino de melhor qualidade.

Na consideração inicial de que a sociedade contemporânea exigem um ritmo acelerado de transformações que requerem envolvimento e participação das pessoas nesse processo, registramos que essas mudanças apontam para a necessidade de profissionais, cada vez mais, qualificados para acompanhamento dos avanços da sociedade contemporânea, exigindo deles novas habilidades, competências e aprendizagens (ALARCÃO, 1996; CUNHA, 2004; PERRENOUD, 1999).

A mobilização e construção dos saberes profissionais constituem uma importante ação para o desenvolvimento profissional docente, pois expressa possibilidade de acesso à melhoria da qualidade do ensino. Através de práticas formativas os professores constroem um aprendizado coletivo que possibilita seu fazer pedagógico cotidiano, utilizando diferentes procedimentos metodológicos e adotando uma postura investigativa, reflexiva e crítica.

A partir dessas considerações e dos questionamentos apresentados, reafirmamos acerca da importância de reflexão sobre os saberes profissionais mobilizados e construídos

nos processos formativos e na prática pedagógica, pois dada a complexidade da ação de ensinar, a formação profissional não deve ser fundamentada na perspectiva da racionalidade técnica, implica dizer que a formação docente precisa ser fundamentada em parâmetros que considerem o professor como sujeito crítico e reflexivo, capaz de ressignificar sua própria prática. Dessa forma, a preparação docente requer uma formação teórica sólida, articulada com a dimensão pedagógica, relacionando as experiências pessoais e profissionais, sobretudo, com o contexto histórico no qual é desenvolvida a prática educativa.

2.1 Concepções, natureza e tipologias dos saberes

A complexidade da ação de ensinar requer do professor preparação para o exercício do ofício, o que implica mobilização e construção de saberes gerais e específicos. A preparação docente pressupõe uma formação teórica consistente, articulada com as experiências pessoais e com o contexto histórico no qual é desenvolvida a docência.

Nas duas últimas décadas, verificamos um crescimento expressivo de estudos relacionados à profissionalização docente. A expansão desses estudos iniciou-se nos anos 1980, tendo como foco central as reformas educacionais efetivadas nos Estados Unidos, Canadá, Austrália e Inglaterra, ampliando-se, posteriormente, na Bélgica, França e Suíça. A partir dos anos 1990, estudos envolvendo a temática dos saberes profissionais tomam maior dimensão, sendo introduzido no Brasil, inicialmente, pelas obras de Tardif et al (1991), Gauthier et al (1998) e, posteriormente, pela divulgação dos trabalhos de autores brasileiros (FREIRE, 1996; PIMENTA, 1996; CUNHA, 2004) e europeus (PERRENOUD, 1999).

As produções científicas mencionadas discutem, de modo geral, o *status* profissional dos professores, refletindo sobre vários aspectos, tais como: o conceito de profissionalização docente, fatores que compõem o processo de profissionalização, as etapas vivenciadas na profissionalização, as condições necessárias para a profissionalização, os saberes, conhecimentos e competências necessários ao exercício da profissão, os principais problemas enfrentados na profissionalização, dentre outros. No bojo dessa discussão, um dos aspectos enfatizados refere-se à função social da escola, criticada por não cumprir adequadamente seu papel, como afirmam Puentes, Aquino e Quillici Neto (2005, p. 170):

Nas últimas duas décadas do século XX, a educação tem sido acusada, com insistência e vigor, de não cumprir convenientemente seu papel. Essa intimação além de estender-se à escola, atingiu, também, e, especialmente, os professores, considerados os principais responsáveis pela crise dada à falta de saberes necessários ao exercício da docência. De maneira que, além da busca pela melhoria da qualidade

da educação, as críticas e propostas decorrentes dos movimentos de reforma têm por objetivo a indicação do status profissional para a profissão educação.

Entendemos que nos processos formativos dos professores, sobretudo dos alfabetizadores, emergem saberes específicos, próprios do processo de ensinar e aprender, e esses saberes devem se articular com os saberes requeridos na prática pedagógica. Dessa forma, enfatizamos a importância da articulação entre a formação e a prática docente.

Nesse contexto, a reflexão sobre os saberes específicos para o ofício de ser professor constitui o foco central da discussão, pois, como afirma Cunha (2004, p. 37), “assumir a perspectiva de que a docência se estrutura sobre saberes próprios, intrínsecos à sua natureza e objetivos, é reconhecer uma condição profissional para a atividade do professor”.

Vários teóricos discutem os saberes que servem de base ao trabalho do professor e utilizam o termo saberes no sentido de conhecer, compreender e saber fazer, relacionado à docência. O termo utilizado é em sentido amplo, envolvendo um conjunto de significados relacionados ao professor, sejam eles: conhecimentos, competências, habilidades e atitudes que expressem as dimensões do saber, saber-fazer e saber-ser.

Na verdade, são apresentadas diferentes classificações dos saberes docentes, de modo que fica evidenciada sua pluralidade. Apresentamos, de forma mais aprofundada, neste trabalho, as categorizações explicitadas por Tardif (2014) e Gauthier et al (1998) e contribuições variadas sobre a temática em foco, a exemplo de García (1992), Freire (1992), Perrenoud (1999), Alarcão (2001), Nóvoa (1992), dentre outros autores.

Como mencionado, explicitamos a opção de tomar como referência para nosso estudo a classificação dos saberes profissionais definida por Tardif (2014), pelo entendimento de que esse teórico fortaleceu o campo de pesquisa sobre os saberes profissionais no Brasil, defendendo a ideia de que professores e professoras mobilizam e constroem, nos seus processos formativos docentes e na sua prática pedagógica, os saberes que servem de base para o exercício da docência, objeto da nossa investigação. Para esse autor, os professores são sujeitos do conhecimento, possuem saberes específicos ao exercício do seu trabalho, não se limitando à “explicação e saberes produzidos por outros, mas constitui um espaço de produção, transformação e mobilização de seus próprios saberes” (p. 190).

Tardif (2014) reafirma que a discussão sobre a formação dos professores implica na compreensão de que os eixos formação e prática docente são delimitados pela articulação de diferentes saberes, ou seja, que existem várias classificações de saberes e sua mobilização contribui para a delimitação da formação de professores e da prática docente.

Nesse sentido, toma como referência, na sua discussão, a pluralidade dos saberes profissionais e as experiências de trabalho dos professores, apresentando a seguinte classificação (TARDIF, 2014, p. 36-38):

Quadro 5 - Classificação dos saberes docentes de acordo com Tardif (2014)

SABERES DOCENTES	DEFINIÇÃO
Saberes da Formação Profissional	Conjunto de saberes que, baseado nas ciências e na erudição, são transmitidos aos professores durante a formação inicial e/ou continuada. Também se constituem o conjunto dos saberes da formação profissional os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e, igualmente, transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação.
Saberes Disciplinares	São os saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas, etc.). Esses saberes, produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, são administrados pela comunidade científica e o acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais.
Saberes Curriculares	São conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar.
Saberes Experienciais	São os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes através da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Assim, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de <i>habitus</i> e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (p. 38).

Fonte: Tardif (2014).

Compreendemos que a relação que os docentes estabelecem com os saberes não se limita à mera transmissão de conhecimentos. A formação e a prática pedagógica mobilizam um conjunto de saberes com os quais os professores interagem de diversas formas. Essa compreensão nos remete ao entendimento da pluralidade de saberes e de suas diversas fontes e natureza.

Tendo em vista a questão da pluralidade, cumpre ressaltar que os saberes profissionais são temporais, ou seja, significa que são construídos ao longo da trajetória pré-profissional e profissional. Tardif (2014) identifica e classifica os saberes dos professores tomando como referência os lugares de atuação dos docentes, bem como as instituições responsáveis por sua formação ou nas quais trabalham, conforme explicitação apresentada a seguir:

- ✓ Saberes pessoais dos professores, construídos por intermédio das histórias de vida das pessoas, socialização vivenciada nos primeiros grupos sociais nos quais nos inserimos na família, ambiente de vida;
- ✓ Saberes provenientes da formação escolar anterior, adquiridos na escola por meio da formação e socialização pré-profissional;
- ✓ Saberes da formação profissional para o magistério, adquiridos nos espaços de formação de professores por meio da formação e socialização profissionais;
- ✓ Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho, que são adquiridos por meio da utilização de programas de livros didáticos e de instrumentos de trabalho do professor;
- ✓ Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola, adquiridos por meio da prática e de interações estabelecidas profissionalmente. O saber profissional é construído socialmente, manifestado por meio das relações estabelecidas entre professor e aluno mediadas pelo trabalho.

Os saberes dos professores estão relacionados à realidade social na qual esses docentes estão inseridos, conforme destaca Tardif (2014, p. 11):

No âmbito dos ofícios e profissões, não creio que se possa falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando com esses elementos constitutivos do trabalho docente.

Para o autor citado, o saber profissional/experiencial refere-se à dimensão do saber fazer. Este saber está relacionado com a prática profissional do professor, que consiste nos saberes mobilizados e construídos pelos profissionais no ambiente de trabalho. Na construção do saber da prática perpassam condicionantes de diferentes naturezas: sociais, econômicas, culturais, éticos, entre outros, requeridos na articulação dos saberes da formação com os

saberes da prática. Com essas ideias, inferimos que os saberes requeridos da formação docente são importantes, mas não são suficientes no atendimento aos desafios apresentados na contemporaneidade.

Desse modo, compreendemos que os saberes docentes não são construídos apenas na formação. No cotidiano da prática, os docentes resolvem conflitos, planejam o fazer pedagógico, organizam as estratégias metodológicas e tomam decisões, fundamentando essas ações nas suas ideias, crenças e valores que servirem de base para definir sua forma de atuação no contexto escolar.

Nessa mesma direção, Gauthier et al (1998) propõem um conjunto de conhecimentos específicos ao exercício da docência e afirmam que a ação de ensinar requer articulação de vários saberes relacionados ao contexto da prática docente. Dessa forma, destacam a necessidade dos seguintes saberes para o exercício docente:

- ✓ Saber disciplinar: referente a saberes construídos nas áreas do conhecimento dos conteúdos que serão ensinados;
- ✓ Saber curricular: relacionado aos saberes que serão ensinados nos programas de ensino;
- ✓ Saber das ciências da educação: correspondente aos saberes profissionais construídos, de modo geral, sobre a educação;
- ✓ Saber da tradição pedagógica: relacionado ao saber pedagógico adquirido antes da formação docente, em diferentes tempos e espaços;
- ✓ Saber experiencial: referente a saberes adquiridos nas vivências profissionais que surgem no contexto da própria profissão;
- ✓ Saber da ação pedagógica: correspondente aos saberes da experiência docente quando se tornam públicos e testados através de pesquisas.

De acordo com esses autores, os saberes próprios à ação de ensinar devem considerar o contexto concreto da prática pedagógica, posto que, um dos desafios da profissionalização docente é evitar equívocos com relação ao embasamento dado ao processo de ensino. Referem que compreender a docência como um ofício sem saberes ou saberes sem ofício significa utilizar, na prática, saberes sem que correspondam à realidade da sala de aula, e não reconhecer a existência de saberes profissionais específicos, pois a docência deve ser compreendida como um ofício feito de saberes.

O termo conhecimento significa aspectos que os professores precisam compreender sobre a docência para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem eficiente. A ideia de saberes do professor, conforme definida pelos autores citados, remete ao “conhecimento base”

para a docência, encontra-se assim organizada: conhecimento do conteúdo; conhecimento pedagógico, que contempla os conhecimentos didáticos de modo geral; domínio dos conhecimentos provenientes dos programas que fundamentam o ofício do docente; conhecimento dos alunos e da aprendizagem; conhecimento dos contextos educativos, que envolve o grupo ou da aula; conhecimento didático do conteúdo; conhecimento dos objetivos, finalidades, valores educativos e de fundamentos e históricos (FREIRE, 1996; BRITO, 2003). Freire (1996) discute a formação docente e a prática educativa na perspectiva da construção da autonomia dos educadores, enfatizando que os saberes necessários à prática docente devem ser inseridos como conteúdo dos processos formativos de professores.

Dessa forma, estabelece como saberes indispensáveis à prática docente o fato de que: ensinar não é transferir conhecimento, mas proporcionar situações que possibilitem a produção do saber; mediante a consideração de que ensinar pressupõe o cumprimento de algumas exigências, requisitos e implicações, tais como: rigorosidade metódica, no sentido de desenvolver no aluno a visão crítica e o espírito investigativo; investigação ou busca permanente do conhecimento, como forma de respeito aos saberes dos educandos, ou seja, é necessário manter respeito frente aos conhecimentos historicamente construídos pelos educandos; desenvolvimento da criticidade, no sentido de comprometimento com o rigor científico; ética no que concerne ao ser humano e à formação moral do aluno; reflexão crítica sobre a prática (FREIRE, 1996). Enfatiza, em acréscimo, acerca do caráter político da educação destacando que o diálogo constitui a essência da ação educativa como prática de liberdade. Na visão do autor, o diálogo é concebido como o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir dos sujeitos, razão por que conclui reforçando que não podemos reduzir o ato educativo a uma ação mecanicamente realizada, a exemplo do ato de depositar ideias no outro.

A formação docente deve contemplar a discussão dos conteúdos relacionados à prática pedagógica, conforme mencionado, tendo em vista possibilitar a preparação do professor no sentido de desenvolvimento de uma prática docente alicerçada na relação teoria e prática, na reflexão crítica e na construção do conhecimento. Esses aspectos constituem a base da formação do professor, com vistas a orientar uma ação docente que possibilite a transformação.

Nesse âmbito discursivo, Nóvoa (1992) explica que o paradigma de ensino fundamentado na ideia processo-produto define as fases que constituem o percurso evolutivo da investigação pedagógica e enfatiza alguns aspectos como características de um bom professor, do melhor método para ensinar e da análise concreta do ensino considerando a sala

de aula. Essa ideia reforça a valorização da dimensão técnica na ação docente, impondo, de certa forma, a dicotomia entre a dimensão pessoal e a profissional. Refere, a esse respeito, que a discussão sobre as práticas de ensino tem sido ampliada, inserindo as dimensões sobre a vida e a pessoa do professor. Esses aspectos remetem à reflexão sobre o processo identitário da profissão docente, permitindo-nos os seguintes questionamentos: Como as pessoas se tornam professores? Por que e de que maneira a atuação docente recebe influências da dimensão pessoal e profissional de cada professor?

Não necessariamente respondendo a essas indagações, mas dizemos que o autor em referência tece as seguintes considerações:

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor (NÓVOA, 1995, p. 34).

A construção de identidade é um processo complexo que requer do professor tempo para internalizar as inovações, para processar as devidas transformações. Consiste, por conseguinte, na apropriação do sentido/significado da história pessoal e profissional por cada professor.

Compartilhando esse modo de pensar, Pimenta (2002) discute sobre a construção da identidade do professor. A profissão docente, a exemplo dos demais professores, deve responder aos desafios postos pela sociedade. Acrescenta, a esse respeito, que a identidade profissional se constrói “a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições e da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas” (PIMENTA, 2002, p. 83). Não obstante essa compreensão, refere que a educação escolar na sociedade contemporânea não tem correspondido às exigências da população, decorrendo, então, a necessidade de que seja definida nova identidade profissional do professor.

Corroborando com a discussão sobre a importância das reflexões em torno das identidades docentes (LAWN, 2001, p. 118-119) explica que “a identidade do professor simboliza o sistema e a nação que o criou. Reflete a ‘comunidade imaginada’ da nação, em momentos em que esta é crucial para o estabelecimento ou reformulação de seus objetivos económicos ou sociais, tal como se encontram definidos pelo Estado”. Dessa forma, a construção das identidades dos professores não está relacionada apenas à formação profissional, a identidade é “produzida” por meio de um discurso que, concomitante,

apresenta explicações e constrói o sistema. O referido autor considera que a identidade “oficial” do professor reflete, de certa forma, o interesse na organização do sistema educacional, bem como uma forma de controle sobre os docentes, por parte do Estado.

Desse modo, falar da identidade docente requer atenção para as políticas de representação que utilizam os discursos veiculados, principalmente, por gestores do Estado. Definir pelo discurso o tipo de categoria, quais ações devem ser realizadas, quais dificuldades e problemas enfrentados, é produzir uma parcela das condições necessárias à fabricação e à regulação da conduta desse tipo de sujeito (LAWN, 2001).

Na perspectiva de construção da identidade dos professores, é importante também discutir e aprofundar nossas reflexões sobre os saberes da docência na formação de professores. Nesse sentido, outra importante contribuição quando discutimos os saberes da docência é apresentada por Pimenta (2001), que coloca em realce os saberes da experiência, saberes do conhecimento, saberes pedagógicos propriamente ditos e saberes didáticos. Os saberes da experiência compreendem os saberes constituídos pelo professor por meio de um processo permanente de reflexão de sua prática, mediatizada pela prática desenvolvida pelos colegas de trabalho.

Os saberes do conhecimento referem-se aos conhecimentos específicos e científicos adquiridos no curso de formação inicial, englobando a revisão das funções desempenhadas pela escola na mediação desses conhecimentos (TARDIF, 2014). Para esse autor, conhecimentos não se reduzem a informações, mas implicam na necessidade de trabalhar com as informações, classificando-as, analisando-as e contextualizando-as.

Os saberes pedagógicos propriamente ditos compreendem o ensino de forma ampla, no sentido da prática educativa que apresenta várias possibilidades de formação do ser humano. Os saberes didáticos envolvem os conhecimentos necessários à articulação das teorias educacionais com as teorias de ensino, para desenvolvimento de uma prática docente contextualizada, construída a partir das necessidades pedagógicas reais para orientar a organização e operacionalização do trabalho docente.

Pimenta (2001) registra que a história da formação dos professores tem sido marcada pela fragmentação desses saberes. Os saberes têm sido construídos de modo desarticulado e, às vezes, sobrepondo-se aos outros. Contrapondo-se a essa fragmentação dos saberes, destacamos o estudo de Alarcão (1996) que propõe como alternativa de superação desse fenômeno a construção dos saberes pedagógicos a partir das necessidades apresentadas pela realidade circundante. Considerar a prática social como ponto de partida e de chegada implica na ressignificação de saberes na formação de professores. A pesquisadora em referência

defende a formação inicial vinculada à prática, pois não se pode construir um saber senão a partir do próprio fazer.

Estudo realizado por Fiorentini, Nacarato e Pinto (1994) mostra que a formação de professores adota como eixo principal o conhecimento que o professor deve possuir sobre sua disciplina. Os aspectos pedagógicos relativos à prática docente não são valorizados. Segundo o autor, esse distanciamento entre os saberes científicos praticados e produzidos pela academia e os saberes praticados e produzidos pelos professores na prática docente pode ser decorrente de uma cultura profissional caracterizada pela racionalidade técnica, que valoriza o conhecimento teórico, ou pelo pragmatismo, que exclui a formação e a reflexão teórica.

Fica evidenciada a diversidade de saberes docentes e a natureza social desses saberes, o que significa que o saber docente não provém de uma única fonte, sua aquisição se concretiza por meio de várias fontes e de diferentes momentos da história de vida e da profissão do professor.

Corroborando com essa discussão, Cunha (2004) afirma que no processo de formação docente faz-se necessária uma didática reflexiva, que subsidie o educador a analisar criticamente sua prática pedagógica para modificá-la quando necessário; e destaca, como fundamental para a estruturação profissional do professor, o seguinte grupo de saberes docentes:

- ✓ Saberes relacionados com o contexto da prática pedagógica são saberes articulados à formação acadêmica, às relações sociais e culturais;
- ✓ Saberes articulados com a ambiência da aprendizagem vinculam-se às condições de aprendizagem e às possibilidades de articulação do conhecimento com a prática social;
- ✓ Saberes referentes ao contexto sócio-histórico dos alunos consiste em relacionar as habilidades e condições sociais dos alunos as suas capacidades;
- ✓ Saberes relacionados à condução da aula estão associados à utilização adequada de estratégias que possibilitem a aprendizagem dos alunos;
- ✓ Saberes relacionados à avaliação da aprendizagem referem-se à utilização de estratégias avaliativas que revelem a aprendizagem dos alunos.

Na consideração desses aspectos é possível perceber que existem tipologias variadas de saberes, as classificações explicitadas não são exclusivas no âmbito das discussões sobre a base de conhecimento para o ensino. As proposições teóricas apresentadas sobre as classificações dos saberes dos professores contribuem para o entendimento de que os saberes docentes apresentam diferentes naturezas sociais. Além disso, são provenientes de várias

fontes, quais sejam: da família, do professor, da escola, das universidades, dos programas de ensino. Como afirma Tardif (2002, p. 64), “o saber profissional está, de certo modo, na confluência entre fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares da formação”.

Os saberes são elementos constitutivos da formação e da atuação docente, apresentam várias contribuições na constituição do ser professor, quer seja como fundamentos conceituais, reflexões epistemológicas, crítica, discussão sobre a formação docente quer seja sobre o papel dos professores, servindo de base para o ensino. Desse modo, realçamos a importância da compreensão da natureza desses saberes e da necessidade de sua mobilização e de sua construção, enquanto dispositivos representativos para o desenvolvimento do trabalho docente. A propósito, no tópico a seguir, discorreremos mais detalhadamente sobre os saberes próprios da docência.

2.2 Saberes requeridos na formação do professor alfabetizador

Estudos e pesquisas sobre a formação de professores têm se ampliado no cenário educacional brasileiro (NÓVOA, 1995; ALARCÃO, 1996; IMBERNÓN, 2010). De modo geral, esses estudos enfatizam vários aspectos, destacando dentre estes os processos formativos de professores. No âmbito dessas discussões, esses aspectos têm marcado a formação do professor, sobretudo, do professor alfabetizador.

O trabalho docente requer o comprometimento com a aprendizagem do aluno que, nesse processo, assume o papel de interlocutor, de sujeito histórico que troca ideias com o professor, que participa, ouve e é ouvido, que é capaz de colaborar, efetivamente, na construção de sua aprendizagem (FREIRE, 1996; BEHRENS, 2010). Ensinar e aprender são situações desafiadoras, cada uma na sua dimensão. Ao professor cabe o desafio de desenvolver o ensino considerando o aluno como sujeito que age e interage, é condição necessária que o aluno aprenda e, para tanto, pressupõe o domínio de conhecimentos específicos e pedagógicos pelo professor (CUNHA, 2004; ALMEIDA, 2012).

Considerando esses aspectos em discussão, Gómez (2000), Candau (1993), Pereira (1999) e Alarcão (2001) abordam, de modo geral, acerca dos paradigmas de formação do professor, questionando suas implicações nos processos de ensino e de aprendizagem. Nessa perspectiva, segundo Gómez (2000), a formação de professor tem sido fundamentada na concepção de docente como técnico-especialista, apoiando-se no modelo da racionalidade técnica que se caracteriza pela utilização de atividades instrumentais, visando ao alcance das

respostas desejadas. Esse modelo de formação de professor contribui para a valorização das técnicas científicas no desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, para que os resultados desse processo sejam alcançados.

Nessa mesma direção, Pereira (1999) analisa os atuais modelos de formação docente no Brasil, evidenciando o modelo da racionalidade técnica que se caracteriza, fundamentalmente, pela fragmentação entre teoria e prática na formação profissional, definindo a existência de disciplinas científicas e disciplinas pedagógicas. Nesse modelo, o professor assume uma postura meramente técnica que consiste em transmitir os conhecimentos teóricos.

Tomando como base as características desse paradigma de formação docente, inferimos que os currículos de formação de professores, fundamentados nesse modelo da racionalidade técnica, apresentam-se inadequados à realidade da prática docente. A prioridade dispensada à teoria, em detrimento da prática, constitui a principal crítica desse modelo formativo. De acordo com o autor em referência, esse modelo de formação ainda não foi totalmente superado, particularmente ao considerar, dentre outros aspectos:

[...] que as disciplinas de conteúdos específicos, de responsabilidade dos institutos básicos, continuam precedendo as disciplinas de conteúdos pedagógicos e articulando-se pouco com elas, as quais, geralmente ficam apenas nas faculdades ou centros de educação. Além disso, o contato com a realidade escolar continua acontecendo, com mais frequência, apenas nos momentos finais dos cursos e de de.

Nesse contexto, percebemos que a formação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental não contempla os aspectos da formação específica do alfabetizador. Em face da complexidade da docência, a formação do professor, fundamentada nos princípios do tecnicismo, não atende às necessidades e aos desafios que a sociedade impõe a este profissional. Considerar a complexidade da ação de ensinar significa formar o professor para exercer um ofício específico, que requer saberes próprios, pois se trata de uma prática profissional que possui suas peculiaridades.

Desse modo, a formação para o exercício da docência implica considerar aquele que ensina, no caso, o professor, possibilitando a esse profissional fundamentar-se nas concepções de ensino e de aprendizagem, tomando como referência o contexto social e a realidade concreta para exercício da prática docente. Assim compreendida, a formação do professor deve contemplar o desenvolvimento de atividades criativas e reflexivas, o que requer que esse professor seja capaz de intervir na sua realidade profissional, sabendo lidar com a complexidade e com a diversidade cultural pertinentes a esse contexto, tomando decisões e

integrando conhecimento e técnica (BEHRENS, 2010; ZEICHNER, 2003).

Reafirmamos, nessa perspectiva, que o exercício profissional requer formação própria e específica e, no que concerne à docência, exige saberes peculiares que não se limitam apenas ao exercício da profissão. Exige, além disso, outros saberes construídos através das histórias de vida das pessoas, provenientes da formação escolar anterior, da formação profissional e dos programas e livros didáticos, de acordo com a classificação apresentada por Tardif (2014).

O entendimento de que os saberes do professor devem ultrapassar a competência técnica da prática docente conduz à adoção de um outro paradigma de formação de professores, caracterizado pela reflexividade crítica na e sobre a ação desenvolvida. Nesse sentido, Nóvoa (1992, p. 25) considera:

A formação deve estimular uma perspectiva reflexivo-crítica, que forneça aos professores os meios de um pensamento que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios, com vista à construção de uma identidade que é também uma identidade profissional.

Para as escolas atenderem as exigências da sociedade contemporânea, faz-se necessária definição de políticas governamentais voltadas para a educação e o investimento na formação de professores, com vistas a garantir que o processo formativo contemple os saberes e práticas necessários para que possam, com mais desenvoltura e competência, compreender e desenvolver a docência profissional.

De acordo com Nóvoa (1992), fica evidenciada a necessidade de compreensão em torno do processo de formação que proporcione aos docentes a mobilização e a construção de saberes que possibilitem a compreensão da função social da escola, as peculiaridades discentes e a especificidade da ação docente.

Corroborando com as reflexões sobre a necessidade dos saberes específicos da ação docente serem mobilizados com os conhecimentos pedagógicos, Candau (1993) explicita a importância dos processos formativos articularem as dimensões técnica, humana e política.

A formação docente pautada na dimensão técnica enfatiza aspectos referentes à organização e à operacionalização do processo de ensino e de aprendizagem. A instrumentalização técnica constitui uma das necessidades dessa formação, cabendo aos professores planejarem, rigorosamente, o trabalho pedagógico, favorecendo as condições necessárias para efetivação do ensino e aprendizagem (VEIGA, 2004).

Os processos formativos que priorizam as relações interpessoais, ou seja, aspectos

relacionados às interações sociais estão centrados na dimensão humana. A educação é concebida como um processo de crescimento pessoal, interpessoal e grupal e o professor é responsável em proporcionar situações que favoreçam esse crescimento (CANDAU, 1993; VEIGA, 2004).

A dimensão política tem como eixo norteador aspectos socioeconômicos e políticos. Nessa abordagem, os processos de formação de professores utilizam estratégias formativas críticas e reflexivas, pois a educação é entendida como uma prática social que só pode ser analisada a partir do contexto histórico, social e político em que está inserida (CANDAU, 1993; FREIRE, 1996).

Assim, nenhuma prática educativa é neutra, está a serviço da manutenção ou transformação social. Considerando essas discussões, Candau (1993) defende que a formação docente seja desenvolvida numa perspectiva multidimensional, que consiste na articulação das dimensões mencionadas, objetivando formar um professor consciente, competente e comprometido com a ação educativa.

O paradigma da racionalidade prática, opondo-se ao paradigma da racionalidade técnica, adota teoria e prática como núcleo norteador da formação do professor, na medida em que esses dois componentes são abordados numa relação simultânea e recíproca de autonomia e de dependência de uma em relação à outra. Nesse modelo, o professor apresenta capacidade de reflexão e decisão ao desenvolver sua prática pedagógica (ALARCÃO, 2001; BEHRENS, 2010).

Compartilhando desse entendimento, Alarcão (2001) esclarece que existem diferentes paradigmas de formação e investigação, denominando-os de paradigma tradicional, paradigma pós-moderno e paradigma emergente.

O paradigma tradicional caracteriza-se pela epistemologia da transmissão do conhecimento. É uma forma de educação que reforça a contradição entre educador-educando, de modo que o educador é quem educa, quem sabe, é detentor do conhecimento, cuja função é transmitir e, nesta relação, os educandos são os que não sabem, apenas recebem e acumulam informações. Dessa forma, a relação estabelecida entre professor/aluno é de superioridade, exigindo do aluno passividade e obediência. Nesse quadro, o professor configura-se como centro do processo, pois assume as iniciativas tanto nos processos de instrução e aprendizagem quanto na organização da própria escola.

Em oposição ao paradigma tradicional, Alarcão (2001) discute o paradigma por ela denominado de pós-moderno, que se fundamenta na epistemologia da construção do conhecimento. Tanto o investigado quanto o investigador são sujeitos construtores desse

conhecimento. Esse paradigma reconhece a importância da reflexão no sentido de desenvolver a visão crítica do aluno, possibilitando-lhe melhor descobrir o mundo e compreender a realidade.

Nessa perspectiva, o conhecimento é construído na interação que se estabelece entre os sujeitos e a realidade. Dessa forma, valorizamos as relações interpessoais e acreditamos na capacidade de aprender dos sujeitos. A partir dessa concepção começa a surgir uma nova perspectiva que se caracteriza pela ligação entre formação e investigação, neste caso, os processos de ensino e de aprendizagem de formação devem assumir, além dessa postura investigativa, a postura reflexiva e a postura crítica.

A referida autora reconhece que, embora ainda não esteja bem definido, surge outro modelo de formação docente denominado paradigma emergente, que consiste na construção de uma nova ordem social, e, portanto, requer uma nova visão epistemológica. Esse paradigma de formação sugere que o conhecimento seja construído na interdisciplinaridade, isto é, na (re)construção de diversas áreas do saber, no sentido de oferecer ao aluno a visão do todo, a possibilidade e a necessidade de construir relações interpessoais mais consistentes, mais flexíveis e mais humanas.

Assim, a aprendizagem desenvolve-se por meio dos processos de investigação e de construção do conhecimento. Essa mudança de concepção requer novas formas de abordar os conteúdos, de organizar as estratégias de ensino e a própria escola, exigindo um redirecionamento do papel do professor no sentido de mobilizar conhecimentos, capacidades e intensificar questionamentos, buscando desenvolver uma prática pedagógica reflexiva. A propósito, Alarcão (2001, p. 97) afirma que:

É nossa convicção profunda que estamos caminhando para um novo paradigma que, embora não rompa inteiramente com os precedentes, baseia-se em pressupostos e dinâmicas diferentes. A sociedade emergente, na sua passagem para o próximo milênio, exige paradigmas de formação e investigação em todos os segmentos do ensino e, no ensino superior que sejam diferenciados, inovadores e mobilizem mais ativamente todos os seus atores.

Percebemos que nos paradigmas de formação de professor os processos de ensino e de aprendizagem são explicitados e fundamentados na concepção de que o conhecimento é construído nas interações sociais, e desenvolvido através da investigação/reflexão. A postura do professor em relação aos saberes necessários para o exercício da docência é construída nos processos formativos e na ação docente vivenciada.

Evidenciamos, nesse sentido, que o modelo formativo que tem marcado a formação do professor, em quase todos os tempos e que, ainda hoje, não foi totalmente superado, é o

modelo tradicional, centrado na transmissão do conhecimento, sendo que esse paradigma não atende aos desafios impostos pela sociedade moderna, razão pela qual os educadores são desafiados a buscarem novas estratégias metodológicas a mobilizarem e construir os saberes docentes necessários para atendimento aos interesses e necessidades dos alunos.

A explicitação, de forma clara, dos objetivos de aprendizagem e a definição pelo professor, em relação ao que o aluno precisa aprender, são fundamentais para os processos formativos. A partir da explicitação dessas metas, o aluno precisa se reorganizar, agir, para atingir o propósito estabelecido. Assim, reafirmamos a importância dos saberes pedagógicos no sentido de orientar a atividade educativa.

No contexto docente dos anos iniciais do ensino fundamental, realçamos como desafio atual a mediação das aprendizagens dos alunos, pois desenvolver a mediação entre alunos e conhecimentos, constitui a ação pedagógica central dos professores (ZABALZA, 2004). Dito isso, reforçamos o entendimento da complexidade da ação docente, o que implica repensar os aspectos formativos no sentido da inserção da formação pedagógica, possibilitando reflexões sobre o papel social na construção da identidade profissional, teorias e práticas docentes, conhecimentos pedagógicos, como forma de preparar o professor alfabetizador para ensinar e compreender o seu fazer docente.

No contexto das discussões sobre o processo de formação docente/de ensino e aprendizagem, Cunha (2004) discute a concepção atual de ensinar, entendida como incentivar, instigar, provocar e desafiar. Essa concepção requer mudança de postura do professor, o que nos instiga a repensar o papel do professor, do aluno, da metodologia e as relações entre esses dois processos: ensinar e aprender.

Qual a importância da dimensão pedagógica para a formação do professor? De que forma os conhecimentos pedagógicos contribuem para a preparação/formação docente? Cunha (2004) afirma que no processo de formação docente faz-se necessário uma didática reflexiva que subsidie o professor a analisar, criticamente, a sua prática pedagógica para modificá-la quando necessário.

Ampliando a discussão sobre a importância dos conteúdos pedagógicos na formação docente, Behrens (2010) enfatiza o paradigma que propõe que o homem seja visualizado como um ser indiviso, numa perspectiva de aliança e encontro, buscando uma ação pedagógica que leve à produção do conhecimento e busque formar um indivíduo sujeito de sua própria história. Fundamenta-se, portanto, na epistemologia da construção do conhecimento.

A formação docente, de modo geral, tem apresentado várias limitações, conforme

reflexões apresentadas ao longo deste texto, revelando, dessa forma, a necessidade de ações formativas que contribuam para a atuação do docente. A esse respeito, Almeida (2012, p. 68) esclarece:

As limitações que se impõem à formação docente do ensino superior descritas têm sido identificadas como um dos fatores que dificultam a vida acadêmica dos estudantes, ensejando o reconhecimento de que a qualificação profissional dos professores tem peso determinante na atuação e, conseqüentemente, na qualidade do ensino ministrado. Por isso, ações de formação estão cada dia mais presentes no interior das instituições de ensino superior e nas políticas para esse nível de ensino.

Sabemos que a formação docente é uma temática complexa que envolve múltiplas variáveis, mas há um entendimento de que a melhoria da qualidade dos processos formativos dos professores, em relação aos aspectos pedagógicos, produz melhoria na qualidade do trabalho do professor e da educação como um todo.

Outro aspecto relevante a ser considerado na formação de professores diz respeito ao papel docente desempenhado nesse processo. De acordo com Almeida (2012), a atuação do professor pode ser caracterizada considerando as seguintes dimensões: profissional, pessoal e organizacional. A dimensão profissional refere-se aos conhecimentos que fundamentam e definem o ser professor: aspectos relacionados à atuação docente, construção da identidade profissional, as bases da formação e as exigências da profissão.

A perspectiva pessoal compreende as relações que demonstram engajamento e compromisso com o exercício da docência e compreensão do contexto no qual é desenvolvida a prática docente, considerando as circunstâncias para efetivação do trabalho e os aspectos que a influenciam, bem como as estratégias que podem ser utilizadas diante das situações apresentadas no decorrer da trajetória profissional.

O contexto organizacional diz respeito às possibilidades de organização do trabalho do professor e de sua operacionalização, das condições de remuneração, envolvendo também a qualidade do trabalho docente realizado.

Dessa forma, ressaltamos a importância de ser contemplada nos processos formativos de professores a articulação das dimensões mencionadas, visando à preparação desse profissional para a docência, uma vez que esta envolve uma multiplicidade de saberes específicos necessários ao desenvolvimento da ação docente, possibilitando o exercício de reflexão sobre suas práticas e a construção de novos saberes, conforme ressalta Almeida (2012).

Pensar a formação de professores no contexto atual implica refletir sobre as mudanças paradigmáticas do século XXI. Dessa forma, Behrens (2010) esclarece que a organização

metodológica dos processos formativos docentes deve adotar a dimensão inovadora, cujo foco principal é a produção do conhecimento. Essa dimensão fundamenta-se nos seguintes pressupostos: articulação teoria e prática, princípio da reflexividade, abordagem de conteúdos contextualizados e base teórica sólida. A respeito do ensino e da aprendizagem no paradigma inovador, a autora acrescenta:

O desafio dos cientistas e intelectuais no sentido da retomada do todo contamina a educação e instiga os professores a buscarem uma prática pedagógica que supere a fragmentação e a reprodução do conhecimento. O ensino como produção de conhecimento propõe enfaticamente o envolvimento do aluno no processo educativo. A exigência de tornar o sujeito cognoscente valoriza a reflexão, a ação, a curiosidade, o espírito crítico, a incerteza, a provisoriedade, o questionamento, e exige reconstruir a prática educativa proposta em sala de aula (BEHRENS, 2010, p. 55).

A autora em referência destaca a importância de o professor apresentar e sugerir projetos que possibilitem aos alunos vivenciar experiências significativas, desafiadoras e criativas, cujo foco de ensino e aprendizagem seja a produção do conhecimento. Uma prática formativa fundamentada na perspectiva inovadora possibilita aos docentes exercitarem a reflexão sobre sua prática pedagógica, viabilizando a construção de propostas metodológicas que visem à formação humana e crítica do aluno.

A trajetória dos cursos de formação de professores tem sido marcada, sobretudo, pela ausência de uma política pública comprometida em assegurar a formação docente de qualidade, conforme requerida pela sociedade moderna.

No que se refere aos processos formativos, a ação docente tem sido tema de discussão no cenário atual, sobretudo, em relação à reflexão sobre as ações ensinar, aprender, apreender e ensinagem (ANASTASIOU, ALVES, 2003). Quanto à ação de ensinar, é fundamental a compreensão do que significa essa dimensão, pois o modelo de ensino vivenciado na trajetória acadêmica fundamenta-se na concepção de ensino como transmissão do conteúdo, cujas informações são apresentadas descontextualizadas, desconsiderando aspectos históricos e contextuais.

No cenário atual, os processos de ensino devem abordar os conteúdos de forma contextualizada, fundamentados na perspectiva da interdisciplinaridade, visando à integração entre as diversas áreas do saber. Assim, a ação de ensinar deve ser compreendida como compartilhamento de ideias, reconstrução de conhecimentos, intercâmbio de informações, de modo que essas informações estejam relacionadas a aspectos sociais, culturais, econômicos, políticos e científico (ANASTASIOU; ALVES, 2003).

Diante dessa realidade, emergem como aspectos relevantes da ação do professor o estabelecimento da diferença entre aprender e apreender. De acordo com a autora, aprender refere-se à tomada de conhecimento, recebimento de informações, memorização de algo. Dito isso, compreendemos que a relação desencadeada entre sujeito e conhecimento é de passividade. Em decorrência, faz-se necessário que o professor tenha clareza da intencionalidade de seu ensino, assim como das ações que são necessárias para alcançar o que estabelecemos ao ensinar. Quanto à meta definida, esta exige retenção na memória de dados ou informações, de modo que a apresentação oral dos dados é suficiente. Fica evidenciado que a ação a ser desenvolvida é elementar, mas suficiente para a memorização.

Apreender significa apropriar-se do conhecimento, compreender, assimilar mentalmente ou segurar. Trata-se de ação que exige que o aluno participe constantemente do processo de ensino e aprendizagem, o que significa dizer que a relação sujeito e conhecimento requer ação, participação, informação, reorganização por parte do aluno.

Em se tratando especificamente do processo de alfabetização, que tem como objetivo vivenciar a leitura e a escrita em diferentes situações de comunicação, o professor precisa apreender em seu processo de formação quais ações estão relacionadas às metas que foram definidas ao ensinar e identificar as ações que serão desenvolvidas para consecução do que deve apreender. Na verdade, a percepção que emerge é que a meta estabelecida requer ações que ultrapassem a dimensão do aprender. Portanto, é preciso compreender, apropriar-se do conhecimento.

No desenvolvimento da formação do professor alfabetizador, é importante a utilização de estratégias de ensino coerentes com a concepção de apreender, uma vez que estamos diante da requisição de que se faz necessária a participação do aluno, envolvimento constante nas atividades propostas e consciência nas atitudes. A esse respeito, Anastasiou e Alves (2003, p.14) esclarecem:

Daí a necessidade atual de se revisar o “assistir a aulas” pois a ação de aprender não é passiva. O agarrar por parte do aluno exige ação constante e consciente: informar-se, exercitar-se, instruir-se. O assistir ou dar aulas precisa ser substituído pela ação conjunta do fazer aulas. Nesse fazer aulas é que surgem as necessárias formas de atuação do professor com o aluno sobre o objeto de estudo e a definição, escolha e efetivação de estratégias diferenciadas que facilitem esse novo fazer.

Tomando como referência as ideias explicitadas, inferimos que na formação do professor alfabetizador é plausível utilizar estratégias metodológicas ativas, capazes de desencadear a participação dos alunos no processo educativo, a apropriação do conhecimento teórico, o desenvolvimento da reflexão crítica e a construção e a divulgação do conhecimento.

Comporta, desse modo, destacarmos o termo ensinagem, que significa a ação de ensinar e de apreender mediante um processo educativo orientado por contratos didáticos e parcerias estabelecidas entre professor e aluno, visando à apropriação do conhecimento. Dessa forma, na dimensão do ensinar inserem-se as estratégias de ensinagem que resultam na aprendizagem do aluno.

No desenvolvimento do processo de ensinagem é fundamental o envolvimento do professor e dos alunos na realização de ações conjuntas, conforme destacam Anastasiou e Alves (2003, p. 15):

Nesse processo, o envolvimento dos sujeitos, em sua totalidade, é fundamental. Além do o quê e do como, pela ensinagem deve-se possibilitar o pensar, situação em que cada aluno possa reelaborar as relações dos conteúdos, por meio dos aspectos que se determinam e se condicionam mutuamente, numa ação conjunta do professor e dos alunos, com ações e níveis de responsabilidades próprias e específicas, explicitadas com clareza nas estratégias selecionadas.

As ideias explicitadas pela autora reforçam a representatividade do processo de ensinagem, no decorrer das demandas formativas de professores, colocando em realce a ação do professor e do aluno na efetivação da aprendizagem. Realça, também, a utilização da metodologia na perspectiva dialética, que concebe o aluno como ser ativo, que estabelece relações com as pessoas na construção do conhecimento. Nesse processo, ressaltamos que a mediação do professor é essencial para possibilitar ao aluno a mobilização, a construção e elaboração de sínteses do conhecimento.

É nesse contexto que as estratégias de ensino se situam. O professor formador deve utilizar essas ferramentas em seu campo de atuação como possibilidades de garantir ao aluno a aprendizagem de novos conhecimentos. Percebemos, dessa maneira, como é possível o desenvolvimento de um ensino fundamentado na metodologia dialética, que colabora na superação da simples memorização, ativando reflexões no sentido de reelaborar qualitativamente o conhecimento do qual se apropriou anteriormente, reconstruindo o objeto apreendido.

As aprendizagens não acontecem de forma espontânea, conforme mencionado no decorrer deste texto, a ação de ensinar constitui uma prática social, o que significa dizer que esse processo tem uma intencionalidade, um propósito. Dessa forma, a atuação do professor formador requer trabalho sistematizado, escolha de estratégias metodológicas coerentes com os objetivos e conteúdos e situação de ensino que envolva ação coletiva de professor e aluno, que resulte, necessariamente, em aprendizagem.

Dessa forma, os processos de ensino e de aprendizagem configuram-se em ação investigativa, reflexiva e crítica. O aluno participa da ação educativa posto que necessita educar-se permanentemente, o que configura sua condição de sujeito da práxis. O professor formador deve estabelecer uma relação horizontal com seus alunos, possibilitando a vivência grupal, empenhando-se na luta em favor da democratização da sociedade (FREIRE, 1992).

Compartilhando com a ideia de que o processo educativo seja desenvolvido de forma crítica, Veiga (2009) aborda as dimensões necessárias à prática docente: ensinar, aprender, pesquisar e avaliar. A autora refere que os processos de ensino e aprendizagem devem ser desenvolvidos de forma relacional, articulando suas diversas dimensões. Para tanto, faz-se necessário que a formação pedagógica seja permeada pela reflexão nos processos formativos.

Como é visível a discussão dessa temática possibilita a reflexão sobre o fazer pedagógico (SCHÖN, 1992), abordando sobre a capacidade de integrar os conhecimentos e a técnica enquanto possibilidade de resolução de problemas práticos, a exemplo do diálogo reflexivo que envolve a situação vivenciada. Dessa forma, discute os conceitos: “conhecimento-na-ação”, “reflexão-na-ação” e “reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação”, que envolve o processo de ensinar e aprender.

Nos processos de formação de professores, aos quais temos nos referido, a ação social desenvolvida pelos docentes deve ser compreendida como prática realizada em contextos históricos-sociais. Para tanto, requer que seja possibilitado aos professores, de modo geral e especificamente aos que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, a compreensão em torno das dimensões que permeiam o processo de ensino.

As dimensões do processo educativo devem ser compreendidas de forma relacional, articuladas entre si. Para Almeida (2012) e Anastasiou e Alves (2003), a dimensão político-ideológica discute a função do conhecimento na sociedade e suas relações; dimensão ética consiste nas relações do conhecimento com o ser humano; dimensão psicopedagógica relaciona o conhecimento com as formas de aprender, pensar, sentir e agir; e a dimensão didática diz respeito ao planejamento e organização dos processos formativos, incluindo as relações de ensino e aprendizagem.

De acordo com esse entendimento, a formação docente envolve a articulação teoria e prática como a base do processo formativo, proporcionando condições aos docentes para que compreendam e investiguem sua prática, mobilizem e construam os saberes necessários ao exercício da docência. Assim, a formação do professor contribui para a qualificação desse profissional no sentido de se tornar preparado para desempenhar as atividades de ensino e para conceber a profissão docente.

Nesse contexto, é importante compreender a formação como parte do desenvolvimento profissional dos professores, a qual é entendida como possibilidade de crescimento pessoal, institucional e cultural. Nessa direção, Almeida (2012, p. 76) esclarece que “A formação é compreendida como um conjunto de ações de apoio e de acompanhamento do trabalho que cabe aos professores realizar, com a expectativa de seu crescimento pessoal, de transformação institucional e de melhora dos resultados do trabalho”.

De acordo com a visão da autora, a formação docente apresenta para os professores possibilidades de satisfação pessoal e com o trabalho, amplia os conhecimentos específicos e enriquece as experiências. Para tanto, deve ser articulada com os vários aspectos que caracterizam a atuação do professor: contexto social, condições materiais de trabalho, salário, jornada de trabalho, dentre outros, permitindo compreender a docência como uma ação dinâmica, que evolui constantemente, portanto, requer a inserção de novas culturas.

Considerando a complexidade da atuação do docente e as diversas e distintas naturezas das demandas no âmbito escolar, o professor alfabetizador necessita construir, em seu processo formativo, uma base sólida de conhecimentos que lhe permita participar, enquanto profissional, nas dimensões social, institucional e pessoal. Nesse sentido, Almeida (2012, p. 78) defende a importância de uma “concepção ecológica” da formação afirmando que:

Uma concepção ecológica da formação docente, que levando em conta o entorno, o indivíduo, o coletivo, a instituição, a comunidade, as bases implícitas subjacentes, as decisões e atitudes dos professores em um contexto específico (a universidade e a sala de aula), seja capaz de tornar mais eficiente a atuação deles e os saberes que a sustentam.

Dito isto, Almeida (2012) enfatiza que a importância da formação docente está fundamentada na dimensão pedagógica como condição necessária para compreensão do processo de ensinar e aprender. Nessa perspectiva, dizemos que a formação de professores encontra-se pautada nos princípios orientadores (teoria e prática, integração entre a dimensão disciplinar e a dimensão pedagógica, assumida como um *continuum*), fundamentada na concepção ecológica de formação, desencadeando uma ação contextualizada, dinâmica e transformadora.

A compreensão de que os processos formativos docentes são embasados no princípio da refletividade favorece tanto a atuação do professor, no sentido de possibilitar a articulação dos conhecimentos teóricos com as reais necessidades de aprendizagem dos alunos, quanto a dinâmica social, pois a realidade exige novas interações, uma vez que as relações

estabelecidas na profissão docente são construídas historicamente. Adotar práticas formativas na perspectiva da práxis educativa requer procedimentos metodológicos adequados aos objetivos e conteúdos da formação, articulados com os saberes docentes produzidos nesse processo (ALMEIDA, 2012; ZEICHNER, 2003).

Assim, a formação de professores constitui uma ação importante no âmbito nacional da educação brasileira, exigindo um repensar no que se refere à organização das práticas curriculares, utilizando estratégias formativas dinâmicas e fundamentadas em aportes teóricos atualizados, visando melhor organização e adequações das políticas de formação docente. Os professores inseridos nos processos de formação inicial e continuada devem apresentar, como resultado das vivências formativas, um conjunto de conhecimentos teóricos e práticos, fundamentados na abordagem interdisciplinar, na contextualização dos conhecimentos, considerando a relevância social dos conteúdos de ensino.

Para sintetizar, dizemos que o trabalho desenvolvido nos processos formativos é fundamental para a qualificação profissional docente, tendo em vista que prepara o professor para a realização de diversas ações educativas, como: tomada de decisões, avaliação da aprendizagem, seleção de conteúdos, interação com formadores e participantes da formação, mediação/intervenção pedagógica e problematização do conhecimento, reforçando a compreensão de que a formação pedagógica do professor contribui significativamente na sua atuação profissional.

Por conseguinte, considerando o exposto, reafirmamos sobre a importância de uma formação docente reflexiva e crítica que considere o contexto histórico e social do processo de ensino e de aprendizagem, na consideração de que a formação inicial e continuada de professores deve ser entendida como um direito para a formação da cidadania e para a emancipação do cidadão, mas para que, de fato, se efetive carece passar por um processo que envolva diferentes estratégias formativas: estudo de casos, dramatização, oficinas pedagógicas, dentre outras propostas, possibilitando aos professores vivenciarem ações de reestruturação, aprofundamento e produção de novos conhecimentos.

Revedo esse conjunto de considerações discutidas neste tópico, inferimos que esse processo possibilita aos docentes, em processo de formação, compreender as peculiaridades que envolvem os meandros da docência, bem como a complexidade da ação de ensinar, como aspectos fundamentais que promovem a articulação entre saberes específicos da docência e os saberes pedagógicos para a atuação do professor no cotidiano de sua prática escolar, na construção e reconstrução dos saberes experienciais, dimensão que se encontra tratada no tópico a seguir.

2.3 Saberes experienciais e prática docente alfabetizadora

A discussão teórica sobre saberes experienciais, no contexto do presente estudo, possibilita compreender que a vivência do cotidiano da sala de aula origina saberes práticos a partir de diferentes situações apresentadas, condição que requer intervenções e tomada de decisões. É bem verdade que essas diversas situações que surgem na vivência da sala de aula são desafios de dimensões complexas e variadas, enfrentadas pelos docentes que buscam resolver problemas e adequar a prática às condições concretas de sua realidade.

Esses desafios remetem o professor à mobilização e à construção de saberes como possibilidades de atendimento às necessidades próprias do fazer pedagógico. Essa ideia implica no entendimento de que os alfabetizadores refletem sobre sua prática em busca de alternativas que orientem a ação docente. Refletir sobre a prática pedagógica significa relacioná-la com o saber-fazer. Trata-se do saber que é proveniente da ação docente. Esse saber conduz o professor alfabetizador a desenvolver uma relação crítica reflexiva com a prática, no sentido de compreender os propósitos da ação educativa.

Na discussão sobre os saberes da experiência docente, um aspecto bastante enfatizado diz respeito à produção de saberes pelos professores no âmbito de sua prática. A propósito, Brito (2003, p. 109) esclarece que:

Entendemos que a prática docente constrói-se e reconstrói-se num processo histórico, envolvendo o(a) professora em diferentes situações interativas. Entendemos, também, que a profissão docente constitui-se um trabalho complexo e especializado e, como tal, envolve o(a) docente em diferentes relações com os saberes. [...]. Consiste numa atividade que requer, por parte do(a) professora(a), habilidades para a mobilização e a produção de várias competências e de vários saberes diante das situações transitórias (ou não) que brotam no cotidiano da sala de aula.

A autora reforça que na realidade diária da sala de aula o professor vai resignificando sua experiência por meio dos pressupostos que retira da ação pedagógica vivida e tecida na processualidade de reflexão crítica. Nessa ótica, o professor pensa e reflete sobre sua prática, sobre os conhecimentos que vai produzindo e adquirindo, reelabora de forma criativa as ações docentes, visando ao enfrentamento dos problemas que surgem na sala de aula. De acordo com Tardif (2014, p. 10), a prática profissional é caracterizada como “um conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desenvolver todas as suas tarefas”.

O saber profissional (saber experiencial) refere-se ao como fazer, tendo como origem o desenvolvimento da prática docente. Sua construção resulta da interação de vários saberes

da formação com os saberes da experiência. Essa ideia remete ao entendimento de que os saberes da formação são representativos, são importantes, mas não são suficientes para atender a complexidade do fazer docente, notadamente a complexidade e a especificidade que envolvem o processo de alfabetização.

2.4 Reflexão crítica sobre os saberes profissionais

As classificações dos saberes docentes abordadas por Tardif (2014) e Gauthier et al (1998) e as reflexões explicitadas por vários teóricos sobre a temática mencionada, García (1992), Nóvoa (1992), dentre outros, apresentam contribuições significativas sobre as possibilidades de mobilização e construção dos saberes nos processos formativos e na prática pedagógica, que fundamentam o trabalho do professor, especificamente nesse contexto, do alfabetizador.

A partir das reflexões apresentadas entendemos que existem tipologias variadas de saberes e que as classificações explicitadas não são únicas no âmbito das discussões sobre essa temática que servem como base para o desenvolvimento da prática do professor alfabetizador. As considerações tecidas sobre saberes docentes contribuem para o entendimento de que os professores mobilizam e constroem os saberes necessários para o exercício do seu ofício.

A propósito, evocamos os dizeres de Duarte (2003) ao afirmar que estudiosos que se destacam no cenário educacional, desenvolvendo estudos sobre a formação docente, abordam provavelmente, a desvalorização do saber teórico. Dentre esse grupo de autores, destacamos Tardif (2000), cujas reflexões apresentadas sobre formação de professores, a rigor, adota como foco central discussões relacionadas ao campo epistemológico.

Tardif (2000) em seu artigo denominado “Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério” analisa o contexto contemporâneo em que se insere a formação docente. Nesse processo, aponta como possível contradição a defesa da profissionalização do trabalho docente e, ao mesmo tempo, evidencia a crise enfrentada pelas profissões e a formação profissional, destacando a valorização da “epistemologia da prática” (DUARTE, 2003).

A epistemologia da prática profissional é definida por Tardif (2000, p. 10) “como o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos professores em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar sua tarefa”. Entendemos que essa construção conceitual

“epistemologia da prática” fundamenta-se na racionalidade técnica, reforçando, de certa forma, a valorização dos saberes provenientes da experiência como fundamentais na formação profissional.

A partir da concepção apresentada, citamos que Duarte (2003) analisa criticamente a posição de Tardif (2000) no que se refere aos saberes teóricos. Registra que esse autor diz que a formação gerenciada pela universidade, provavelmente, não atende às necessidades formativas dos profissionais pelo fato de estar centrada no saber acadêmico, teórico, científico. Defende que os estudos realizados na área educacional devem adotar como objeto de investigação os saberes que servem de base para os professores no desenvolvimento da prática docente.

Outro aspecto analisado por Duarte (2003) refere-se à caracterização dos saberes profissionais dos professores, apresentada por Tardif (2000) como: saberes temporais, plurais, heterogêneos, individuais, históricos e pessoais. Esses saberes são fundamentais nos processos formativos docentes, devendo, portanto, serem considerados como eixos norteadores nos cursos de formação de professores. Implica, segundo esse autor, na reformulação curricular dos cursos bem como na mudança universitária, no sentido de valorizar menos a investigação sobre as disciplinas acadêmicas e trabalhar mais a valorização da pesquisa sobre saberes profissionais. Dito isso, provavelmente reforça, a ideia de valorização dos saberes mobilizados e construídos na prática docente em detrimento ou desvalorização dos conhecimentos acadêmicos, científicos, teóricos.

Tardif (2002), no decorrer dos estudos sobre saberes profissionais, apresenta argumentos visando justificar a irrelevância e o aspecto prejudicial da teoria para a formação docente e desenvolvimento de pesquisas na área educacional. Com isso, parece reforçar a desvalorização dos conhecimentos acadêmicos, científicos e teóricos, levando-nos a inferir, focalizando o contexto, que o autor aponta a irrelevância desses saberes como forma de valorizar os saberes construídos na prática docente.

Dizemos, desse modo, que Tardif (2002) em seus estudos sobre saberes profissionais ressalta a importância da superação da ideia de que nossas práticas docentes não têm se configurado como objetos de investigação e que, na sua opinião, é clara a necessidade de que os professores investiguem suas práticas de docentes. Acreditamos na importância da reflexão sobre nosso próprio trabalho docente, na perspectiva de melhor compreensão da relação intrínseca entre teoria e prática, possibilitando a reflexão crítica como forma de ressignificação da prática.

Temos em Perrenoud (2002) a discussão sobre a temática epistemologia, colocada na pauta de seus estudos sobre formação de professores. Esse autor destaca a Universidade como

a instituição adequada para assumir a formação do professor reflexivo por ser o lócus de realização de pesquisas. Ressalta que para o desenvolvimento da formação docente crítica reflexiva, é necessário não apenas um ambiente investigador, mas principalmente o afastamento de ideias relacionadas à perspectiva da racionalidade técnica, pautada na dimensão do saber fazer.

No âmbito da discussão sobre a formação do professor reflexivo, esse autor aponta a necessidade de rompimento de ideias relacionadas aos saberes teóricos e sua relevância na construção da prática profissional, destacando as ideias “cientificista, disciplinar, objetividade e metodológica”. Fazendo uma análise crítica do ponto de vista explicitado, Duarte (2003) menciona que a ideia expressa tem como foco central, possivelmente, a desvalorização da importância do conhecimento científico/teórico/acadêmico na formação do professor, compreendida como influência dos pressupostos epistemológicos que fundamentam seus estudos e, conseqüentemente, sua forma de pensamento.

Menciona, também, que além dos pressupostos epistemológicos que fundamentam a ideia de desvalorização do conhecimento teórico, as concepções e considerações de Perrenoud (2002) ao defender os pressupostos pedagógicos contribuem, de certa forma, para a construção da ideia de desvalorização do saber escolar, demonstrando sintonia com os pressupostos que caracterizam a escola nova, “aprender a aprender” e com a filosofia da competência, apresentando-se mais adequados para a desvalorização profissional.

Seu olhar crítico nos leva ao entendimento de que a formação de professores fundamentada em ideias que enfatizam a dimensão técnica, o saber fazer, a fragmentação do conhecimento, valoriza a formação fundamentada na racionalidade técnica, cuja característica principal é a ausência da reflexão crítica. É consensual que a técnica, por si só, colabora com o desenvolvimento de um conjunto de habilidades, constituindo o processo de alienação nas pessoas. Dessa forma, reconhecemos a necessidade de superação desse paradigma, por entendermos que a formação técnica não possibilita a apropriação do conhecimento teórico e a reflexão crítica.

No contexto atual, o desenvolvimento da ciência, da tecnologia e do mercado de trabalho requerem, cada vez mais, qualificação dos profissionais, acesso aos conhecimentos e formação profissional consistente. As transformações realizadas na sociedade colocam em realce a necessidade de apropriação de muitos conhecimentos, para que possamos encontrar solução para os entraves que ocorrem no cotidiano social. Nesse cenário, situamos a importância do papel do professor no contexto da formação e da prática docente, refletindo e agindo sobre as tensões que marcam o fazer pedagógico.

De acordo com Oliveira (2015, p. 373):

Não há mais lugar para saberes e conhecimentos estacionários, que não interajam com a dinâmica da vida em sociedade. Os conhecimentos precisam afetar de forma efetiva a vida do sujeito. Nessa direção, o trabalho desenvolvido pelo professor deve atender para todos os aspectos que possam ser utilizados como instrumento de uma ação pedagógica que possibilite a aprendizagem dos alunos, como também para as mudanças que se façam necessárias à construção de uma sociedade mais democrática.

Nesse sentido, é exigido do professor capacidade de refletir sobre os obstáculos e conflitos que permeiam o cotidiano escolar, na busca de estratégias para transformação da realidade. O professor através dos saberes construídos na formação e no fazer docente, considerando a complexidade da docência, recria e inova sua prática.

Consideramos pertinente desenvolver a docência articulando-a com a produção do conhecimento, atuando dessa forma, com esses propósitos, estamos colaborando para a construção de uma dinâmica enquanto professora, de formar pessoas capazes de questionamentos e comprometidas com as transformações dos contextos historicamente construídos. Esse entendimento fortalece a ideia de articulação entre docência e pesquisa científica, compreendendo que o professor é pesquisador de sua prática (ZEICHNER, 2002; STENHOUSE, 1985).

O estudo, como vemos, que envolve os saberes profissionais mobilizados, construídos e reconstruídos na formação e prática docente, consideramos essencial a reflexão sobre os conceitos de professor reflexivo e de professor pesquisador, diante do entendimento de que os saberes profissionais são construídos nas histórias de vida pessoal, nos percursos formativos e profissionais, envolvendo relações de natureza individual e social.

Acreditamos na importância da formação do professor reflexivo como possibilidades de estabelecimento de conexões e relações com nossa história de vida e com a história da sociedade na qual estamos inseridas bem como na possibilidade de superar as limitações, analisar as condições de trabalho do docente, salários e acompanhar as políticas públicas de formação de professores tendo em vista sua efetivação.

2.5 Buscando compreender o conceito de professor reflexivo no contexto da formação docente

Estudos desenvolvidos sobre as temáticas saberes docentes, formação de professores e prática pedagógica constituem campo fértil de reflexões sobre a docência, apontando a

necessidade da formação de profissionais qualificados para atuarem nos diversos setores da sociedade, a exemplo do contexto escolar. Dessa forma, possibilitam a compreensão de que a formação docente precisa ser fundamentada em parâmetros que considerem o professor como sujeito reflexivo e crítico, capaz de ressignificar sua própria prática (BEHRENS, 2010; ZEICHNER, 2003; SCHÖN, 2000).

É bem verdade que a produção de entendimento sobre os temas mencionados não é consensual. Compreendemos que no processo de mobilização e construção de saberes, desenvolvidos no decorrer da formação do professor e no exercício da docência profissional, os professores desenvolvem atitudes de reflexão crítica e ações criativas, não obstante, revelem, ainda, a necessidade de melhor compreensão do conceito de professor reflexivo e de professor pesquisador.

Dessa forma, selecionamos, na literatura que trata dessas questões, posicionamentos de autores que criticam o conceito de professor reflexivo e de professor pesquisador, explicitados no decorrer desse trabalho, principalmente as considerações de Schön (2000), pelo fato de que esse autor realizou vários estudos sobre os processos de formação do “profissional reflexivo,” servindo de referência para o desenvolvimento de pesquisas e propostas nessa área. Sintetizamos as críticas a respeito do conceito de professor reflexivo nas vozes dos seguintes teóricos: Duarte (2003) e Arce (2001).

Reportamo-nos aos estudos de Donald Schön (2000), relacionados ao contexto da formação profissional, especificamente, a formação de professores na visão de Duarte (2003). Este autor esclarece que Schön ao explicar a diferença entre o “conhecer-na-ação” e a “reflexão-na-ação” apresenta como argumento a ideia de que a primeira forma de reflexão refere-se ao conhecimento tácito, espontâneo, construído no cotidiano das pessoas; e a segunda resulta da ação das pessoas a partir de situações inesperadas, apresenta função crítica.

Nesse contexto, Duarte (2003) critica a ideia de Schön ao afirmar que o conhecimento proveniente da “reflexão-na-ação” não tem uma função crítica, pois o nível de consciência manifestado é pouco significativo, podendo esse saber bem como o “conhecer na ação” serem considerados conhecimentos tácitos, pois são construídos no dia-a-dia das pessoas, de forma espontânea e intuitiva. Argumenta, ainda, que: “se a reflexão-na-ação” não exige palavras, ela se enquadra na categoria de conhecimento tácito. Para que um conhecimento deixe de ser tácito ele precisa, antes de tudo, ser expresso por meio da linguagem” (DUARTE, 2003, p. 614). Os processos de “reflexão-na-ação” e “conhecimento-na-ação” não requerem explicações sobre o que está sendo desenvolvido. Dessa forma, podem ser categorizados como conhecimento tácito, revelado pelas pessoas no seu cotidiano.

Prosseguindo com sua análise sobre os postulados defendidos por Schön sobre o conhecimento escolar e a “reflexão-na-ação” (ou conhecimento tácito), revela que Schön compreende o saber escolar como o conhecimento que o professor possui e deve transmitir aos alunos, ou seja, como fatos e teorias a serem expostos obedecendo a uma sequência, procedimento criticado por Duarte (2003), desde que considera que o conhecimento deve ser organizado em categorias, estruturas lógicas classificatórias, por ele denominadas de “representações figurativas” e “representações formais”. Nesse sentido, afirma, reforçando seu posicionamento a esse respeito: “O professor reflexivo seria aquele que adota uma pedagogia não pautada no saber escolar e concentra sua ação nas representações figurativas contidas no conhecimento-na-ação dos alunos, o conhecimento cotidiano, tácito” (DUARTE, 2003, p. 617).

De acordo com as explicações apresentadas na análise realizada pelo citado autor, Schön manifesta-se criticamente em relação ao saber escolar, destacando a burocracia e o papel controlador da escola. Com isso, reforça a importância da ação docente voltada para a realidade dos alunos. É nesse contexto de vivência cotidiana que situa o conceito de professor reflexivo.

Ainda continuando sua análise, acrescenta que na discussão sobre formação docente, Schön aponta a inadequação da universidade, enquanto agência formadora, quanto ao papel desempenhado na formação de profissionais, inclusive professores. No âmbito de suas reflexões, Duarte (2003) defende a importância da reflexão crítica sobre a desvalorização do conhecimento escolar/científico/teórico, ideias apresentadas por vários autores (SCHÖN, 2000; TARDIF, 2014; PERRENOUD, 2000) e sobre os conteúdos da formação se restringirem aos saberes profissionais e ao conhecimento tácito, corroborando com a desvalorização da teoria, ideias que já estão consolidadas na área da formação de professores.

Portanto, a compreensão de Schön sobre o conceito de professor reflexivo consiste na mudança de foco de valorização do conhecimento, deixar de valorizar o conhecimento escolar, passando ao empoderamento do conhecimento tácito/cotidiano, deixar de valorizar o saber escolar em detrimento do saber cotidiano. Assim, defende que a educação escolar e a formação do professor reflexivo devem ter como base os fundamentos apresentados.

A partir dessas considerações, inferimos que a proposta de formação profissional apresentada por Schön (2000) é fundamentada na epistemologia da prática, que significa a valorização da prática profissional como possibilidade de construção de conhecimento por meio da reflexão, análise, problematização e reconhecimento do conhecimento mobilizado no dia a dia dos profissionais. O conhecimento na ação não é suficiente para o enfrentamento dos

desafios com os quais se deparam os professores, o que requer um processo de reflexão na ação. Nesse processo, os profissionais constroem experiências, conhecimentos práticos, que não são suficientes na resolução dos novos desafios que surgem, pois exigem conhecimentos teóricos, investigação sobre a problemática existente, denominada pelo autor de reflexão sobre a reflexão na ação.

Analisando de forma crítica as ideias de Schön (2000), enfatizamos a valorização da prática, remetendo à compreensão da dimensão do fazer docente. Essa valorização da dimensão prática na formação docente está vinculada ao modelo da racionalidade técnica que se fundamenta na concepção de prática relacionada ao término da formação, ao papel do professor como técnico-especialista, que se caracteriza pela fragmentação entre teoria e prática. As ideias explicitadas reforçam nosso entendimento de que os currículos de formação de professores, fundamentados nesse modelo, não possibilitam a concretização da ideia de professor reflexivo.

Nossa proposta e defesa, portanto, apontam no sentido de que esses currículos de formação de professores sejam fundamentados na perspectiva da reflexão crítica, permitindo aos professores compreenderem a docência como prática social, situada historicamente, apoiada na reflexividade crítica sobre as condições de trabalho, salários, conflitos, incertezas, desafios existentes no contexto da prática docente.

As reflexões apresentadas por Duarte (2003) põem em realce a importância da fundamentação teórica na formação docente, ressaltando que esta contribui para a construção de argumentos, de ideias, que possibilitam a reflexão crítica como forma de superação do praticismo, permitindo analisar os contextos sociais, históricos e culturais em que a ação pedagógica é desenvolvida. Com isso, reforça a importância de que a relação teoria e prática fundamente os currículos de formação de professores.

Considerando as reflexões críticas apresentadas sobre o conceito de professor reflexivo, apresentamos os seguintes questionamentos: o que significa ser professor reflexivo? O que é necessário aprender e fazer para ser reflexivo quando se é docente? Até que ponto as reflexões apresentadas por (DUARTE, 2003) ampliam a compreensão do conceito de professor reflexivo no âmbito da formação docente? Refletir sobre as indagações formuladas confrontando posicionamentos teóricos sobre a questão exposta, podem nos ajudar compreender em que consiste a reflexividade docente.

Reforçando a discussão sobre formação de professores, Arce (2001) analisa a influência das ideias neoliberais e pós-modernas para a definição das políticas educacionais votadas para essa área e aponta as possíveis consequências para a descaracterização do profissional docente.

De acordo com o entendimento da autora, o conceito de professor reflexivo apresentado nos estudos de (SCHÖN, 2000) fundamenta as teorias neoliberais e pós-modernas através da ênfase dada à valorização do conhecimento construído na prática cotidiana do docente, podendo aliar-se às ideias capitalistas, caracterizando-se como modismo pseudoprogressista. Portanto, no contexto de descaracterização do professor, a autora afirma que:

Temos a nossa frente um kit desastroso constituído pelo neoliberalismo e que vem travestido de modernidade e progresso, através do aprender a aprender e que está sendo vendido para o professor com a garantia de que, comprando, ele ganhará grátis um novo estatuto profissional e mais liberdade para seu trabalho, ao ser considerado como capaz de refletir sobre sua prática e a partir dela produzir conhecimentos (ARCE, 2001, p. 278).

A ideia explicitada pela autora refere-se à crítica feita aos pressupostos neoliberais, no sentido de serem entendidos como estratégias pedagógicas inovadoras, consideradas avanços para a área educacional. Dessa forma, o foco central da discussão é “aprender a aprender” como prática pedagógica moderna que possibilita ao docente refletir sobre sua prática e construir conhecimentos. A partir dessas ideias, defendem a construção de uma nova identidade profissional e maior autonomia para o trabalho do professor.

Entretanto, reforça, a prática docente recomendada é caracterizada por ideias antigas, revestidas de princípios norteadores da escola nova, como autonomia, descoberta e investigação, que por parecerem inovadores, fundamentam as políticas neoliberais para a formação de professores. Como resultado dessas políticas, a autora em sua análise pontua o processo de individualização, o ensino de baixíssima qualidade, a ausência de reflexões sobre determinantes sociais e a não prioridade ao debate ideológico, contribuindo para a descaracterização do profissional docente (ARCE, 2001).

Na análise da autora, o conceito de professor reflexivo está fundamentado na concepção da racionalidade técnica, que valoriza o conhecimento construído na prática cotidiana docente. Essa ideia nos leva a indagar: até que ponto o modelo da racionalidade técnica interfere na profissionalidade docente? Como desenvolver prática pedagógica fundamentada na perspectiva da reflexão crítica? Será se as ideias explicitadas por (ARCE, 2001) representam possibilidades de rompimento da lógica reprodutivista de ensinar? Essas perguntas são apresentadas como possibilidades de mobilizar o processos de compreensão do conceito de professor reflexivo.

Considerando a posição da autora com relação às ideias neoliberais no sentido de que induzem os processos formativos docentes, vale destacar que esses pressupostos

fundamentam a formação docente na perspectiva do pragmatismo, cuja ênfase é dada à dimensão do aprender a aprender, concebida como prática inovadora. Dessa forma, o uso de manuais, o desenvolvimento de habilidades técnicas e a capacidade de refletir sobre sua prática são importantes e suficientes para esse modelo de formação do docente, mas não possibilitam formar o professor reflexivo e o professor pesquisador, conforme abordagem apresentada no tópico a seguir.

2.6 Articulação entre o ensino e a pesquisa: ação possível

Neste item discutimos a articulação entre ensino e pesquisa buscando refletir sobre estudos desenvolvidos registrados ao longo deste capítulo. Explicitamos conhecimentos teóricos e práticos sobre a temática em foco destacando, inicialmente, breve contextualização no sentido de situar a relação entre os processos de ensinar e pesquisar, enfatizamos o conceito de professor pesquisador e por último, refletimos sobre os desafios e possibilidades da reflexividade e de produção de conhecimento na interface com a prática docente.

Em busca de compreender a relação entre as dimensões do processo educativo, ensinar e pesquisar, encontramos na literatura da área concepções contraditórias, como aborda Ibiapina (2015), ao referir que essas atividades são entendidas de duas formas, ora como práticas sociais, ação intencional conduzida para garantir aprendizagens significativas, entendidas como atividades inter-relacionadas, ora compreendidas como construção do conhecimento específico do contexto das universidades, justificando que a maior quantidade de pesquisadores que se destacam nessa área estão concentrados no interior dessas instituições. Com essa ideia, desconsideram a capacidade da escola em relação à produção do conhecimento, restringindo seu papel apenas ao uso do conhecimento através do ensino.

A partir do ano de 2015, a concepção de pesquisa científica e de ensino, como atividades inter-relacionadas, expandiu-se por diversos países, incluindo o Brasil, conforme situa Ibiapina (2015, p. 64):

[...] esta união parece ter encontrado seu melhor exemplo na Alemanha, na Universidade de Berlin, do século XX, modelo que foi seguido e copiado por muitos países, inclusive pelo próprio Brasil. O modelo da Universidade de Berlin apregoava a efetiva integração entre o ensino e a pesquisa [...].

Considerando as ideias da autora, compreendemos que a importância de desenvolver o ensino e a pesquisa de forma articulada decorre da experiência vivenciada pelas universidades da Alemanha, servindo de modelo para vários países. Esclarece, ainda, que os aspectos que

contribuíram para a articulação entre ensino e pesquisa, na Alemanha, foram a competição entre as universidades desse país, ressaltando que o elemento fundamental nessa competição foi a existência de cientistas de prestígio nas universidades germânicas, acrescentando-se que o outro aspecto destacado refere-se aos altos salários dos docentes que custeavam suas próprias pesquisas.

A relação entre ensino e pesquisa foi institucionalizada no Brasil a partir da Lei de Organização e Funcionamento do Ensino Superior – Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, que propõe às universidades exercerem essas atividades de forma articulada. Essa ideia é reforçada pela Constituição de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, ao definirem o ensino, a pesquisa e a extensão, como finalidades da educação superior (BRASIL, 1988, 1996).

Embora a compreensão de que a produção de conhecimentos seja realizada apenas na universidade, e ainda seja uma cultura dominante, autores como Nóvoa (2002) e Elliott (1998), entre outros, defendem que o professor é pesquisador de sua prática, que pode ser desenvolvida na escola ou na universidade. Dessa forma, consideramos necessário discutir, de forma mais específica, no tópico seguinte, o conceito de professor pesquisador.

2.6.1 Compreendendo o conceito de professor pesquisador na interface com a prática docente

Neste tópico, buscamos aprofundar a compreensão sobre o conceito de professor pesquisador. Situamos que as reflexões relacionadas ao professor como produtor do conhecimento, empreendidas pelo educador inglês Lawrence Stenhouse, serviram como referência para a ampliação de vários estudos nessa área. Pereira (1998) destaca essas ideias como relevantes para a compreensão do movimento do professor pesquisador, na defesa da capacidade de os professores construir conhecimento a partir de suas vivências profissionais.

Encontramos na literatura produzida por Elliott (1998), Pereira (1998), Dickel (1998) e Ibiapina (2015) que defendem o professor como pesquisador de sua prática, a ideia de professor pesquisador continuou sendo difundida desde os anos de 1960 pelo educador inglês John Elliott. Seu pensamento está relacionado ao de Stenhouse, como já mencionamos, sendo considerado seguidor das suas lutas e ideias.

Elliott (1998) posiciona-se com relação ao surgimento da ideia de professor pesquisador, esclarecendo que este ocorreu no contexto do movimento de desenvolvimento do currículo das escolas secundárias, na década de 30, na Inglaterra.

Quanto ao envolvimento dos professores na pesquisa do desenvolvimento de suas atividades curriculares, Elliott (1998, p. 138) ressalta:

A colaboração e a negociação entre especialistas e práticos (professores) caracterizaram a forma inicial do que se tornou, mais tarde, conhecido como pesquisa – ação. Estava incorporada, nesse processo, uma alternativa epistemológica que orientava o desenvolvimento da teoria curricular.

Considerando a ideia explicitada, compreendemos a importância de o professor pesquisador de modo geral e, especificamente, no contexto da alfabetização inserir-se em pesquisas colaborativas, como possibilidades de proporcionar condições para que o trabalho docente seja crítico e reflexivo. Nesse processo, o autor destaca a participação dos especialistas em currículo e dos professores na pesquisa realizada no âmbito do trabalho docente, sala de aula e na escola e aponta a relevância da teoria e da prática se desenvolverem de forma interativa no espaço escolar, configurando-se como aprendizagem para especialistas e professores.

Corroborando com as reflexões sobre o professor pesquisador, Pereira (1998) considera que a pesquisa-ação, no cenário contemporâneo, constitui um movimento difundido em vários países. Especificamente, no Brasil, o conceito do professor como pesquisador tem se expandido nos últimos anos, principalmente, na perspectiva de redimensionamento dos cursos de formação de professores e de educação continuada, possibilitando formar um profissional habilitado a investigar a própria atuação docente. Em se tratando, especificamente, dos anos iniciais do ensino fundamental, o conceito de professor pesquisador relacionado aos processos formativos de professores alfabetizadores visa formar o docente para pesquisar sua prática.

A pesquisa-ação é indicada como a base para a reestruturação da ação docente. De acordo com essa autora, esse formato de pesquisa requer fundamentação nos seguintes aspectos: atividade realizada de forma coletiva, visando a transformações de valores inerentes ao ser humano; não relacionamento à auto-avaliação, por constituir-se um processo solitário; consiste na prática de reflexão sobre o que se investiga. O movimento em defesa do professor como pesquisador consiste em conceber esse profissional como produtor de conhecimento a partir da prática que desempenha. Essa ação é fundamental para os docentes de modo geral e, de forma mais específica, para o professor alfabetizador, pois se configura como possibilidade de contrapor-se à concepção de professor como reproduzidor e executor do conhecimento.

Dickel (1998) analisa a proposta de formação do professor-pesquisador como ação decorrente da necessidade, em razão do trabalho que o docente desenvolve com pessoas

expropriadas das mínimas condições de sobreviver com decência e dignidade. Nesse contexto de escola pública, a citada autora propõe a busca de uma sociedade justa, que permita aos alunos o desenvolvimento de capacidades de superação das dificuldades, e vencer as injustiças.

A autora reconhece que mesmo nosso país enfrentando a condição de subordinação à globalização do capital mundial, mesmo assim, conta com um sistema de ensino público e gratuito, no qual atende a pessoas que buscam a escolarização, visando ingressar no mercado de trabalho para suprir suas necessidades e exercer sua cidadania profissional. É nesse sistema educacional que muitas crianças são taxadas de incompetentes por terem sido reprovadas e outras desistem da escola em função da família não ter condições para sua manutenção.

Na consideração dessa realidade ora situada, expressamos o conceito de professor pesquisador explicitado por Dickel (1998, p. 41-42):

Reivindico a formação do professor pesquisador como aquele profissional que, ao optar pela luta (que é fundamentalmente) coletiva por alternativas viáveis e comprometidas com a especificidade e o valor do trabalho docente e com uma educação que fomente nas crianças a potencialidade de inventar e lançar as bases de um mundo diferente daquele anteriormente esboçado, seja capaz de se engajar na busca de uma pedagogia e de uma escola que consigam trabalhar nesse meio adverso [...].

A concepção de professor pesquisador demonstra, portanto, forte relação com a ideia de prática reflexiva, revelando-se significativa para o professor que busca refletir sobre o contexto em que está inserido, particularmente sobre as dimensões sociais e políticas que permeiam essa realidade.

Ibiapina (2015, p. 68) posiciona-se com relação à segmentação da classe docente no âmbito da universidade, esclarecendo que essa separação acontece da seguinte forma: níveis de formação, de produção (publicação) e de envolvimento com o ensino e a pesquisa.

Acrescenta que essa separação dos docentes resulta em duas culturas acadêmicas: a do professor pesquisador e a do professor ensinante, nesse sentido explica:

A primeira cultura docente divide as ações do professor em dois tipos: aquelas que se focam na pesquisa e as que articulam ensino e pesquisa [...]. No segundo tipo de cultura docente predominam as ações que têm a pesquisa como fonte secundária e o ensino como fonte principal de atuação e como elemento primordial do trabalho docente.

Mediante os esclarecimentos postos pela autora, acessamos ao entendimento de que a cultura de professor pesquisador é resultante das atividades de pesquisa e da construção de conhecimento realizada pelos professores. A prática pedagógica que prioriza a pesquisa

estabelece relações com o conhecimento científico, com práticas e culturas, articulando ensino e pesquisa.

No que se refere ao segundo tipo de cultura, professor ensinante, destacamos a valorização do ensino como núcleo norteador da docência. Desenvolver a ação docente com foco centrado no ensino significa assumir o papel de professor como executor e consumidor do conhecimento.

2.7 A reflexividade e a produção de conhecimento mediando a prática docente

Considerando a ideia defendida por Ibiapina (2015) sobre culturas acadêmicas, concordamos quando afirma que essas ideias interferem diferenciando as práticas docentes desenvolvidas. Nesse sentido, entende que refletir sobre a possibilidade de realização da ação pedagógica articulando reflexão e pesquisa, só se mostra possível a partir da consideração da cultura de professor pesquisador, como reforça a autora em comentário.

Nessa perspectiva considera, em acréscimo, que essa prática que envolve reflexividade e pesquisa, a rigor, é considerada como idealismo. Questiona se os professores que não realizam pesquisas foram formados para desenvolver esse tipo de atividade; se foram dadas condições materiais aos docentes para realização dessas pesquisas. Dentre várias indagações apontadas como aspectos que caracterizam o conflito na ação de articular pesquisa e ensino (ideal) e concretamente, o que acontece nas instituições de ensino. Como vemos, são indagações que merecem nossa reflexão crítica.

Em relação às condições materiais, estruturais e formativas para realização de atividades articulando ensino e pesquisa de forma reflexiva, a autora registra que tanto as escolas quanto a universidade apresentam ambientes deficitários no que concerne espaços para desenvolvimento de trabalhos coletivos, a material bibliográfico atualizado, a material de informática, a recursos financeiros, à formação de bases de pesquisa com inserção em Núcleos de Pesquisas, dentre outros aspectos, que impedem a concretização desse cenário favorável à concretização dessas finalidades.

Cabe ressaltar que para ressignificar a prática de ensinar e pesquisar não é, na verdade, ação tão simplória quanto possa parecer, visto que os professores enfrentam conflitos. Essa atividade requer revisão e ampliação de conceitos, mudança de postura e ações, rompimento com a prática individualista e produtivista de realização do ensino (IBIAPINA, 2015).

Pereira (1998), também, reconhece que a dinâmica exigida pelo paradigma da pesquisa-ação não constitui um processo fácil de ser desenvolvido nas instituições educativas,

principalmente pela forma como são estruturadas e controladas administrativamente.

No que se refere ao processo de alfabetização, o desenvolvimento da prática docente alfabetizadora articulando o ensino com a pesquisa, na perspectiva da reflexividade, apresenta muitas limitações. A formação do alfabetizador é apontada como uma das dificuldades na realização da articulação reflexividade e produção de conhecimentos, destacando a falta de base com a pesquisa para efetivação dessa atividade.

Cabe, pois, considerar nesse sentido, que o processo formativo do professor alfabetizador nem sempre é embasado no princípio da reflexividade e da produção do conhecimento, o que reflete na sua atuação profissional, dificultando a articulação de conhecimentos teóricos com as reais necessidades de aprendizagem dos alunos.

Outro aspecto que também tem contribuído para a não efetivação da atividade de reflexividade articulada com a pesquisa, pelo professor alfabetizador, está relacionado à ideia (que se tornou dominante) de que essa prática é específica dos professores universitários.

Considerando os vários entraves aqui apontados para a concretização da prática reflexiva aliada ao contexto da pesquisa, Ibiapina (2015, p. 79) lança como desafio a todos professores “partilhar conjuntamente da necessidade de romper com a cultura do isolamento e criar a cultura da colaboração, da reflexão crítica e da criatividade quando estiver atuando como docente e como pesquisador”. Sua compreensão é de que se trata de uma atividade complexa, mas possível de ser realizada. Nesse contexto, destaca a importância de os professores superarem a cultura docente clássica, desenvolvendo a docência articulando-a ao ensino e à pesquisa. Para efetivação dessa prática faz-se necessário romper com a concepção de que é viável, é salutar, exercer a docência isoladamente, bem como a crença de que é impossível articular o ensino com a pesquisa, diante do comprometimento em construir a cultura de professor- pesquisador.

Dito isso, reafirmamos a importância de definirmos cultura docente associada a ações e processos de formação de professores articulados com a produção de conhecimentos para que seja, de fato, efetivada. Compreendemos que esse agir ou agir nessa direção representa a transformação do professor em pesquisador de sua prática.

Como possibilidade de o professor desenvolver a prática docente articulada com a reflexividade e a pesquisa, faz-se necessária a movimentação de interações colaborativas que permitam a construção de conhecimento partilhado. Dessa forma, através do trabalho coletivo, da ação conjunta, da participação dos professores e dos pesquisadores, defendemos a cultura docente que tem como foco central a reflexão crítica frente às atividades desenvolvidas.

Compartilhando com a importância das relações interativas no desenvolvimento da prática docente, Pereira (1998) coloca a pesquisa-ação como possibilidades de reforçar a postura colaborativa dos professores. Com essa compreensão, reafirma que os professores-pesquisadores, no momento que refletem sobre sua ação, estabelecem o diálogo com os demais professores. Tece considerações sobre a relevância desse aspecto para exercer seu papel nessa forma de desenvolver pesquisa. Acrescentamos, a propósito, que as atividades colaborativas, de acordo com Elliott (1998), possibilitam ao professor, ao pesquisar sua prática, construir nesse contexto relações mais amplas de autonomia, visto que os docentes são considerados autônomos em relação a suas ações.

Esse autor destaca, também, que a ênfase que é dada à prática do professor, como pesquisador de sua própria ação, não implica em desvalorização da teoria, pelo contrário, sinaliza que é conferido a essa prática um significado crítico e reflexivo da situação analisada (DICKEL, 1998).

Nesse sentido, o desenvolvimento de pesquisas colaborativas é apresentado como possibilidades de realização de prática de professores, inclusive dos anos iniciais do ensino fundamental, pautada na reflexividade e na pesquisa, permitindo que o trabalho docente se revele criativo, crítico e reflexivo.

A breve discussão aqui esboçada permitiu-nos expressar nossa compreensão acerca dos processos de formação de professores e do exercício de sua prática, esses profissionais são capazes de mobilizar e construir saberes que servem de base no desenvolvimento da docência. No entanto, analisando os saberes profissionais, percebemos a ênfase que é dada ao conceito “epistemologia da prática” como forma de valorização dos saberes originados da experiência profissional e da desvalorização dos saberes teóricos.

A convicção que temos, ao encaminharmos a finalização deste capítulo, é que o estudo reúne condições e orientações que possibilitam refletir criticamente sobre a importância de o professor desenvolver o conceito de professor reflexivo nos seus processos formativos e no decorrer de sua atuação docente. Por conseguinte, compreendemos a reflexividade como a ação de pensar criticamente visando analisar os diversos contextos (social, histórico, político, econômico, cultural) em que a ação pedagógica será desenvolvida. No processo de construção da reflexividade destacamos a importância da relação teoria e prática fundamentar os currículos de formação de professores, mediante o entendimento de que o professor como pesquisador produz conhecimento sobre as situações que vivencia na sua prática docente, assim como pesquisa sua própria prática visando melhorar a ação docente. No

desenvolvimento dessa atividade o professor prioriza a pesquisa, estabelece relações com o conhecimento científico e articula ensino e pesquisa.

Em formato de síntese e de fechamento deste capítulo, compreendemos que articular reflexão e pesquisa não constitui um processo simples e fácil, em razão, sobretudo, das inúmeras limitações enfrentadas pelo professor (falta de estrutura, situação financeira, falta de embasamento com a pesquisa, dentre outras). Considerando esses entraves e a complexidade que, naturalmente, envolve a efetivação da reflexão crítica articulada à pesquisa, mesmo assim, defendemos que é uma atividade possível de ser realizada. Para tanto, exige do professor alguns desafios: revisão de conceitos, mudança de postura, rompimento com a prática individualista e produtivista de realização do ensino. Reforçando essas compreensões, advogamos que é uma questão de atitude, um propósito de autodesafiar-se em favor da reflexividade crítica e do professor pesquisador, em defesa, por conseguinte, da formação e atuação do professor alfabetizador.

PARTE III

3 A PESQUISA E SEU DELINEAMENTO

[...].

*Nunca me esquecerei desse acontecimento na vida de minhas retinas
tão fatigada.*

*Nunca me esquecerei que no meio do caminho tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho no meio do caminho tinha uma
pedra. [...].*

Carlos Drummond de Andrade (1930, p. 71)

O pesquisador, ao planejar o desenvolvimento de sua pesquisa, delinea, de forma sistemática, os caminhos a serem seguidos. Trata-se de processo que exige do pesquisador compreensão dos aspectos teórico-metodológicos referentes à investigação, articulando de forma harmoniosa os objetivos com as informações do estudo. Esse planejamento requer definição do método de investigação e tomada de decisões relacionadas ao processo e aos dispositivos de produção de dados a serem utilizados.

Nessa terceira parte apresentamos o percurso metodológico da pesquisa, caracterizando o método utilizado, descrevendo a trajetória percorrida na produção dos corpus da investigação, o contexto empírico e os interlocutores. Apresentamos, também, os procedimentos para análise dos corpus narrativos, fundamentando nos pressupostos teóricos da análise compreensiva interpretativa.

A epígrafe retirada do poema de Carlos Drummond de Andrade expressa os sentimentos vivenciados no percurso dessa pesquisa, que nos permitiram não obstante as dúvidas, medos, sucessos e insucessos registrados por nossas fatigadas retinas, paulatinamente, vencer as etapas deste estudo, no caso concreto, a realização das etapas que constitui a metodologia, exigindo da pesquisadora e dos interlocutores dedicação, compromisso e tempo para escrita das narrativas e realização dos encontros reflexivos. Nesse processo foi necessário conciliar o tempo destinado às diferentes tarefas assumidas pelos interlocutores da pesquisa (mãe, dona de casa, esposa, professora) tornando a atividade de produção de corpus da investigação exaustiva, cansativa mas, ao mesmo tempo, prazerosa e envolvente.

Inspirados na epígrafe em alusão, dizemos que se existiam pedras no caminho, certamente enfrentamos alguns obstáculos nesse percurso: questões de tempo, conforme mencionado, a complexidade do trabalho de interpretação das histórias e vivências narradas,

pois analisar histórias de vida, trajetórias formativas e profissionais dos alfabetizadores, exigiu mergulhar minuciosamente nas narrativas do letrar dos professores para compreensão das tramas cotidianas e das relações sociais em que foram narradas essas histórias. A dinâmica de releitura das narrativas buscando compreender o presente olhando o passado, demarca os obstáculos/“pedras” dificultando o andamento do trabalho de análise dos corpus da pesquisa, que exigiam práticas de reflexões críticas para acessar às compreensões de que as experiências vividas se transformam em experiências formadoras.

Comporta dizer, desse modo, que o enfrentamento dos obstáculos no decorrer do processo de análise dos corpus da investigação foi considerado um momento de partilha. Nessa perspectiva, os professores compartilharam suas experiências de formação e prática docente e a análise dos corpus constitui uma prática de formação e autoformação, possibilitando aos envolvidos a vivência do processo de transformação de concepções e do fazer docente.

3.1 O método e a caracterização da pesquisa

Conforme mencionado ao longo desse trabalho, o objeto de estudo da nossa investigação trata dos saberes profissionais mobilizados e construídos nos processos de formação e no exercício da ação pedagógica, por professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. Considerando a natureza desse objeto, a pesquisa foi desenvolvida tendo como base o método biográfico.

O método biográfico constitui um procedimento que possibilita analisar as vivências, as histórias significativas das pessoas. Constitui-se um método adequado para análise dos saberes profissionais mobilizados e construídos em situações vivenciadas pelo professor nos processos formativos e no fazer pedagógico. É, na verdade, como refere Souza (2006, p. 36) ao registrar que a abordagem biográfica configura-se como uma processualidade:

Conhecimento de si, das relações que se estabelecem com o seu processo formativo e com as aprendizagens que construiu ao longo da vida. Através da abordagem biográfica o sujeito produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e o cotidiano, o qual revela-se através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes, ao narrar com profundidade.

O método biográfico consiste na investigação das experiências de vida das pessoas, detendo-se nas particularidades de cada uma, buscando os conhecimentos dos sujeitos para a compreensão dos processos formativos e práticos. Esse método tem como foco principal atribuir a subjetividade a cada realidade social estudada. Para tanto, a realidade é estudada

considerando o contexto histórico, social, econômico, político e cultural em que o ser humano está inserido.

Em se tratando especificamente da metodologia do método biográfico, a produção de corpus pode ser realizada a partir de escrita de narrativas produzidas através da interação entre pesquisadores e interlocutores da investigação ou por meio de documentos quais sejam: fragmentos de jornal, fotografias, correspondência, dentre outros. Neste estudo, apropriamos da interação entre os envolvidos na pesquisa, conforme destaca Nóvoa (2010), buscando a compreensão das particularidades narradas pelos docentes sobre suas histórias de vida e trajetórias de formação e atuação profissional.

A adoção do método biográfico no âmbito educacional vem se efetivando desde 1980, utilizando as histórias de vida como técnica de investigação e como prática de formação. A utilização desse método na área educação reflete na compreensão de que se trata de um dispositivo metodológico de investigação-formação. Para Souza (2006), a narrativa fundamentada no método biográfico é fonte essencial de interpretação, de formação e de autoformação.

Desenvolvemos esse estudo utilizando a pesquisa narrativa, especificamente, a narrativa do letrar, que fundamentada no método biográfico tem como foco central as vivências pessoais, formativas e profissionais dos interlocutores. Na pesquisa narrativa todos os interlocutores participam ativamente da investigação narrando suas histórias de vida pessoal e profissional (CLANDININ; CONNELLY, 2011).

A pesquisa narrativa possibilita aos seus autores refletirem sobre as experiências vividas, ao narrarem os fatos mais marcantes vivenciados nas dimensões pessoal e profissional. Constitui o espaço de formação, produção e vivência de suas histórias de vidas (DELORY-MOMBERGER, 2006).

O narrador ao narrar suas experiências enfatizando as histórias significativas de sua vida, retrata a realidade vivenciada. A propósito, Jovchelovtch e Bauer (2002, p. 110) destacam que “[...] a narrativa privilegia a realidade do que experienciado pelos contadores de história: a realidade de uma narrativa refere-se ao que é real para o contador de história”.

Dessa forma, a narrativa biográfica permite interpretar a experiência vivida, atribuindo-lhe sentido e possibilitando ao narrador sentir-se sujeito de sua própria história. De acordo com os teóricos mencionados, a narrativa possibilita às pessoas lembrarem dos acontecimentos ocorridos reconstruindo o contexto histórico, social e cultural vivenciados nos processos formativos e da ação docente.

Neste estudo utilizamos a narrativa tanto como método quanto como dispositivo de

produção de corpus. Na perspectiva de método possibilita a expressão das experiências vividas pelas pessoas. Como dispositivo, possibilita a produção do conhecimento sistematizado referente às dimensões pessoal, formativa e profissional.

3.2 A produção dos corpus: dispositivos e procedimentos

O pesquisador precisa planejar como será desenvolvida a pesquisa, definindo a metodologia a ser seguida, ou seja, as estratégias e procedimentos metodológicos que serão utilizados visando à consecução dos objetivos da investigação. Nesse sentido, enfatizamos a importância da explicitação clara dos procedimentos escolhidos na realização de um trabalho de natureza científica.

O objeto de estudo desta tese são os saberes profissionais mobilizados e construídos por professores alfabetizadores da rede municipal de Teresina Piauí, através das trajetórias formativas e prática docente. Esse tipo de pesquisa possibilitou-nos fazer uma interpretação das histórias de vida, das trajetórias formativas e da prática docente vivenciadas pelos interlocutores da investigação, buscando compreender como são mobilizados e construídos os saberes profissionais.

A partir dessa compreensão e perspectivando uma abordagem metodológica coerente com os pressupostos presentes neste trabalho, fizemos opção pela narrativa por considerá-la um procedimento de investigação-formação que possibilita reconstruir experiências, refletir sobre os saberes profissionais e compreender a interface entre a formação e a prática docente. De acordo com Souza (2006, p. 231), “a narrativa constitui um método de investigação adequado para análise de situações vivenciadas pelo professor nos processos formativo e na construção da prática docente”.

Nessa perspectiva, acreditamos que a narrativa do letrar se configura como a mais adequada para o propósito deste trabalho, no sentido de elucidar os diferentes e variados aspectos relacionados ao nosso objeto de investigação, que tem como foco central os saberes profissionais mobilizados e construídos por professores dos anos iniciais do ensino fundamental, razão por que buscamos compreender a articulação entre esses saberes e sua construção no desenvolvimento da ação docente.

Para a realização desse estudo utilizamos como dispositivo de produção de corpus as escritas narrativas do letrar dos alfabetizadores. Para definição desse dispositivo nos fundamentamos nas narrativas biográficas, recorrendo as ideias de Josso (2002) e Souza (2006), que consideram a narrativa como procedimento de investigação-formação,

possibilitando-nos reconstruir experiências, refletir sobre os saberes profissionais, compreendendo a relação entre formação e docência.

A escolha das narrativas do letrar como instrumento teórico-metodológico utilizado nesse estudo, justifica-se por possibilitarem aos interlocutores da investigação a reflexão sobre aspectos vivenciados no âmbito pessoal e profissional, sobretudo, no que concerne aos saberes construído nos processos de formação de professores e no cotidiano da prática docente.

A opção por este dispositivo também está relacionada ao nosso objeto de investigação: saberes profissionais e ao fato do mesmo possibilitar, aos interlocutores da investigação, a reflexão sobre aspectos vivenciados no âmbito pessoal e profissional, sobretudo, no que concerne aos saberes construído nos processos de formação de professores e no cotidiano da prática docente.

Consideramos significativo nos apropriarmos da compreensão de Souza e Almeida (2013) de que os professores, através dos seus saberes e do seu fazer docente, constroem possibilidades de resistência, de contestação e aceitação de determinadas situações, bem como capacidade de reflexão crítica e de diferentes formas de atuação. Desse modo, compreendemos que as mudanças históricas, sociais, econômicas, políticas e culturais enfrentadas pela sociedade contemporânea são partes constitutivas da história de vida e da memória dos docentes.

Nesse sentido, recorreremos à pesquisa narrativa, fundamentando-nos em Josso (2002) e Souza (2008), que consideram essa abordagem como procedimento de investigação-formação, possibilitando-nos reconstruir experiências, refletir sobre processo formativo e compreender a relação entre a própria formação e prática.

Diante do exposto, reafirmamos a opção pelo trabalho com narrativas por entender que esse procedimento teórico- metodológico permite a organização e a reconstrução de vivências pessoal e profissional de forma autoreflexiva (JOSSO, 2002).

Na perspectiva de Souza (2008, p. 330), narrativa biográfica “é um processo ontológico, porque nós somos, pelo menos parcialmente, constituídos pelas histórias que contamos aos outros e a nós mesmos acerca das experiências que vamos tendo”. As narrativas, sob esse ponto de vista, possibilitam a rememoração e atribuição de significados às ações desencadeadas pelos sujeitos em processo de formação. Assim, por meio das narrativas escritas pelos interlocutores deste estudo, tivemos a possibilidade de analisar, discutir e interpretar aspectos relacionados ao processo formativo e às experiências docentes, visando à compreensão dos saberes mobilizados e construídos através da formação e docência.

As pesquisas em educação, nos últimos anos, têm destacado o papel do professor no processo de sua formação contínua, articulando o dispositivo narrativo na prática docente. (SOUZA, 2008). Esse mesmo autor esclarece que “A narrativa constitui um método de investigação adequado para análise de situações vivenciadas pelo professor nos processos formativo e na construção da prática docente” (SOUZA, 2006, p. 231).

As narrativas escritas enquanto procedimento teórico-metodológico permite a organização e reconstrução de vivências pessoal e profissional de forma autoreflexiva (JOSSO, 2002). Entendemos que a narrativa biográfica, enquanto recurso metodológico é "ideal para analisar histórias de professores, uma vez que nos oferece um meio de ouvir suas vozes e começar a entender sua cultura do seu ponto de vista" (SOUZA, 2008, p. 231).

Nesse contexto, a narrativa do letrar constitui-se um dispositivo de investigação sobre as escritas dos docentes, sobre seu processo de formação continuada e prática desenvolvida em sala de aula. Esse procedimento possibilita a organização da trajetória pessoal e profissional, a reflexão sobre seu percurso de formação e a construção de novos conhecimentos. A esse respeito, Souza (2006, p. 60) enfatiza a importância da escrita biográfica, afirmando que “a escrita de narrativa tem um efeito formador por si só. Isto porque coloca o ator num campo de reflexão, de tomada de consciência sobre sua existência, de sentidos estabelecidos à formação ao longo da vida [...]”.

No âmbito dessa pesquisa, a escrita de narrativas do letrar possibilita um investimento na dimensão pessoal, profissional e organizacional a partir das experiências, saberes e aprendizagens construídas no processo formativo (NÓVOA, 1992). A utilização desse dispositivo para a produção de corpus possibilita aos participantes da investigação a utilização de narrativas escritas como forma de refletirem sobre suas experiências vividas nas trajetórias formativas e na ação docente desenvolvida.

Nessa perspectiva, acreditamos que a narrativa do letrar se configura como a abordagem teórico- metodológica mais adequada para o propósito deste trabalho, no sentido de elucidar os diferentes e variados aspectos relacionados ao nosso objeto de investigação, que tem como foco central os saberes profissionais mobilizados e construídos por professores dos anos iniciais do ensino fundamental, razão por que buscamos compreender a articulação entre esses saberes e sua construção no desenvolvimento da ação docente.

Assim, utilizamos a narrativa do letrar ancorada na ideia de escrita biográfica, definida por Souza (2006) como um dispositivo de investigação sobre as escritas dos docentes do seu processo de formação e da prática pedagógica. Esse instrumento, narrativa do letrar, em nosso entendimento, consiste em uma forma de registro de memórias, experiências e vivências em

que o professor narra sua própria história, apresentando fatos importantes de sua vida pessoal e profissional.

A narrativa permite que se resgate a memória dos fatos, situações e experiências que foram vivenciadas em um determinado período. Nesse processo, há um encadeamento de conhecimentos, de ações relacionadas à experiência de formação, à prática profissional e também à história de vida de cada docente.

A narrativa é um relato que envolve descrição, análise, interpretação das memórias dos conhecimentos produzidos pelo autor. Na elaboração desse gênero textual estão presentes paixões, emoções e sentimentos inscritos na memória (BRITO, 2010).

O termo narrativa do letrar é utilizado nessa pesquisa como um dispositivo de investigação-formação e (auto) formação, que possibilita relembrar um aspecto importante que é a memória. Neste estudo, focamos as memórias consolidadas dos alfabetizadores em relação aos processos de formação profissional, vivências na sala de aula, lembranças de como se tornaram docentes e da sua própria história de vida. Os professores ao narrarem suas memórias recorrem aos acontecimentos e às experiências vividas no passado, adequando-se ao presente.

Corroborando com a reflexão sobre memória (THOMPSON, 1992) explica que ao rememorar e narrar, cada narrador constrói uma compreensão própria, uma interpretação pessoal das suas vivências, produzindo textos carregados de novos significados. De acordo com esse teórico o processo da memória está relacionado com a percepção e interpretação do que viveu cada pessoa. Com isso podemos inferir que a memória expressa nas narrativas orais é atemporal.

Esse autor ao estabelecer a relação entre memória e oralidade, diz que, “a memória, a história oral, pode devolver às pessoas que fizeram e vivenciaram a história, um lugar nesta história, mediante suas próprias palavras” (THOMPSON, 1992, p. 1-22).

Dialogando com as ideias Thompson (1992), compreendemos que por meio da ação de relembrar, rememorar, as pessoas podem reviver sonhos que marcou suas vidas em determinados momentos, podem relembrar costumes e modos de vida, rememorar relações de convivências construídas no decorrer das experiências vividas. Dessa forma, constitui grande desafio para o ser humano desenvolver a capacidade de relembrar o passado, ativar a memória.

A partir da ideia mencionada podemos dizer que o processo mental possibilita que em determinado momento a memória seja reconstruída, aproximando da compreensão das vivências. A seleção do que será guardado e lembrado, depende tanto da capacidade de

percepção e compreensão de cada pessoa quanto do seu interesse.

O mesmo autor esclarece que “nos relatos orais a construção e a narração da memória do passado, tanto coletiva quanto individual, constitui um processo social ativo que exige ao mesmo tempo engenho e arte, aprendizado com os outros e vigor imaginativo” (THOMPSON, 1992, p. 184-185). Dessa forma, deve-se analisar nas narrativas, principalmente, experiências vivenciadas e lembranças imaginadas.

Assim, é fundamental a busca de novas possibilidades de análise da narrativa oral, buscando a compreensão dos vários aspectos revelados, sobretudo das vivências e memórias, bem como, a sua incorporação como fontes de investigação, no sentido da produção do conhecimento.

Acerca da memória, Bosi (1994, p. 55) explica que, “na maioria das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens, ideias de hoje, as experiências do passado”.

Esse autor ao estabelecer a relação entre memória e oralidade, diz que, “a memória, a história oral, pode devolver às pessoas que fizeram e vivenciaram a história, um lugar nesta história, mediante suas próprias palavras” (THOMPSON, 1992, p. 1-22).

A partir das ideias mencionadas pela autora, dizemos que a lembrança é a imagem que se constrói de acordo com as referências que temos. Dessa forma, a memória que os alfabetizadores construirão individualmente sobre os acontecimentos, sobre suas experiências, levam em consideração as referências que têm no presente, em relação a esses aspectos. É importante compreender que através do presente é que nos lembramos do passado.

Assim, as narrativas escritas/narrativas do letrar constituem um dispositivo de investigação adequado para análise dos saberes profissionais mobilizados e construídos em situações vivenciadas pelo professor nos processos formativos e no fazer pedagógico.

A partir desse entendimento, centramos o foco desta pesquisa nos saberes profissionais mobilizados e construídos por professores alfabetizadores nos processos formativos e na ação pedagógica desenvolvida na sala de aula, em contexto de letramento.

A investigação teve como foco os saberes profissionais mobilizados e construídos na formação e na prática pedagógica, possibilitando aos interlocutores refletirem sobre suas experiências vividas nas trajetórias formativas e na ação docente desenvolvida.

A escolha desse dispositivo justifica-se por compreendermos que este possibilita momentos férteis de produção de corpus da investigação favorecendo a articulação com as várias dimensões temporais: passado, presente e futuro.

A opção por esse dispositivo de produção de corpus está relacionada, ainda, ao fato de

revelar-se como via que possibilita aos interlocutores da investigação a reflexão sobre aspectos vivenciados no âmbito pessoal e profissional, sobretudo, no que concerne aos processos de formação de professores e a vivência do exercício docente.

Com essas considerações, voltamos a reafirmar a opção pelo trabalho com narrativa biográfica por considerarmos um procedimento de investigação-formação que possibilita a reconstrução de experiências, reflexão sobre o processo formativo de professores e a compreensão da interface formação e ação docente.

A escrita de narrativas do letrar, neste trabalho, tomou como base a dialética da relação colaborativa, na perspectiva de Cunha (2004, p. 192), “de alguma forma a investigação que usa narrativa pressupõe um processo coletivo de mútua explicação em que a vivência do investigador se imbrica na do investigado”. Dessa forma, a escrita das narrativas compreendeu dois momentos: um em que os corpus narrativos foram relacionados a identificação dos docentes e aos seus processos formativos; e outro, sobre à prática docente vivenciada pelos sujeitos da investigação.

A dinâmica adotada para a produção de corpus da investigação exigiu, inicialmente, uma visita à SEMEC-Teresina Piauí, com a finalidade de solicitar autorização para realização da pesquisa e de obtenção da lista nominal das instituições em que trabalham os professores que participaram desta pesquisa. Em outro momento, foi realizada visita informal a cada escola definida como espaço de pesquisa, objetivando conhecê-las e buscar informações sobre a disponibilidade dos professores para agendar uma conversa com todo o grupo.

Em cumprimento ao agendamento firmado com os professores, para a produção de corpus narrativos, foram efetivados cinco encontros, sendo um, para a formalização do trabalho a ser desenvolvido e quatro encontros de natureza reflexiva, envolvendo esta pesquisadora e os interlocutores da investigação. Todos os encontros foram realizados no “Centro de formação de professores Odilon Nunes”, situado na zona Norte de Teresina Piauí, instituição construída pelo poder municipal com o intuito de ser o local destinado para a realização das atividades de formação continuada dos docentes efetivos desse município. A escolha do local deve-se ao fato de que os interlocutores da investigação participam, quinzenalmente, de momentos de estudos, na referida instituição.

O primeiro encontro foi recheado de surpresas, emoções e lembranças do trabalho que desenvolvemos coletivamente, há três anos, no PNAIC. Na oportunidade relembramos o quanto aprendemos através do processo formativo de professores vivenciado nesse período, também foram evidenciadas as angústias e dificuldades enfrentadas no exercício do ofício docente. Após esse reencontro do grupo, formalizamos o convite em relação à participação da

nossa pesquisa, distribuindo carta convite para cada participante. Todos se manifestaram positivamente aceitando o convite, assinando o Termo de Compromisso e sugerindo que os encontros fossem realizados às sextas-feiras, data definida para o Curso de Formação que estão fazendo no Centro de formação Odilon Nunes. Encerramos com nossos agradecimentos ao grupo pela disponibilidade apresentada em participar desse estudo.

O segundo encontro foi caracterizado como momento de mobilização, informando aos interlocutores sobre o desenvolvimento do trabalho proposto. Contamos com a presença dos quatro participantes da investigação. Iniciamos essa etapa com apresentação das orientações norteadoras da escrita das narrativas, construídas pela pesquisadora, contendo aspectos relacionados ao perfil identitário e à formação docente. Realizamos leitura compartilhada de um texto de nossa autoria com o intuito de manter o interesse e o envolvimento dos interlocutores na participação desse trabalho e, ainda, no intuito de contextualizar o objeto de investigação: os saberes profissionais. Esse momento foi marcado por significativas discussões e pela participação efetiva de todos do grupo. Em seguida, destinamos um tempo para reflexão/formação, contemplando questionamentos, dúvidas e explicações, a partir da discussão das orientações norteadoras da escrita das narrativas. Prosseguindo, explicamos sobre os objetivos da pesquisa e da escrita de narrativas do letrar referentes à formação, esclarecendo que se tratava de escrita articulando a trajetória pessoal e profissional no que se refere aos processos formativos vivenciados. Explicamos, também, que a escrita das narrativas poderia ter como ponto de partida os aspectos norteadores apresentados e que não haveria exigência de seguir determinada estrutura ou formato fechado da escrita, deixando claro que os participantes tinham autonomia para explicitar os aspectos significativos vivenciados no seu processo de formação inicial e continuada.

Na oportunidade, entregamos aos interlocutores da investigação um kit de apoio material (pasta, caneta, lápis, borracha, folha de papel), seguido de orientações norteadoras da escrita das narrativas e caderno para as escritas das narrativas do letrar, trazendo, ainda, agendamento para a devolução das narrativas, com características pessoais e da formação docente que foram entregues no final de abril de dois mil e dezoito.

O terceiro encontro, realizado em maio de dois mil e dezoito, teve como objetivo refletir sobre aspectos registrados nas narrativas pelos interlocutores da pesquisa, sobre seu processo formativo. Visando à consecução dos objetivos desse encontro, iniciamos com a leitura oral das narrativas escrita por cada interlocutor e, após cada leitura, procedemos à seção, momento em que passamos às discussões, aos questionamentos, às respostas e às justificativas relativas às narrativas. Iniciamos com as seguintes questões: i) O que você quer

dizer com isso? ii) O que significa essa expressão? iii) Que outros aspectos são considerados importantes para serem mencionados? iv) Na sua opinião, o que pode ser retirado ou acrescentado ao texto? Finalizado o encontro, propomos a reelaboração da escrita, sugerindo que fossem retiradas, acrescentadas ou complementadas algumas informações registradas nas narrativas como possibilidades de objetivação das ideias explicitadas e ampliação das discussões em torno dos saberes profissionais.

O quarto encontro foi realizado em agosto de dois mil e dezoito, com o objetivo de esclarecer a escrita das narrativas sobre a prática pedagógica dos docentes. Iniciamos refletindo sobre quais conteúdos deveriam ser abordados. Na sequência, apresentamos orientações contendo aspectos referentes à prática docente, com o intuito de nortear a escrita das narrativas. Destinamos um momento que consistiu em reflexão/formação sobre os conteúdos das narrativas, como forma de esclarecer e compreender o nível de conhecimento dos interlocutores sobre a temática em discussão. Nesse momento, abrimos espaço para questionamentos, exemplificações de situações relacionadas ao que foi proposto e explicações de alguns aspectos relacionados aos saberes profissionais. O texto escrito, revisto e reelaborado foi entregue em novembro de 2018.

O quinto encontro com os interlocutores da investigação foi realizado em março de dois mil e dezenove, com o intento de refletir sobre os aspectos registrados nas narrativas, com possibilidades de reduções ou acréscimos de informações que o grupo considerasse necessárias. A dinâmica utilizada para desenvolvimento dessa atividade foi a apresentação de cada narrativa através de data show, acompanhada de observações, questionamentos e sugestões apresentadas pelo grupo. Em seguida, foi o momento da reescrita das produções, retirando informações ou acrescentando outras ideias para aprofundar e ampliar as informações explicitadas nas narrativas. Foi uma atividade prazerosa e enriquecedora para todos os participantes, especialmente, para nós enquanto pesquisadoras, foi gratificante, sobretudo, pela disponibilidade manifestada pelos interlocutores da investigação.

Finalizamos a produção de corpus narrativos concordando com Souza (2006) ao dizer que narrar sobre o processo formativo docente implica no exercício de contação de histórias de vida e de redimensionamento das nossas vivências do passado. Dessa forma, destacamos as contribuições das narrativas para explicitação dos saberes profissionais mobilizados e construídos na formação e desenvolvimento da prática docente.

3.3 Campo empírico da investigação

O estudo foi realizado em quatro escolas da rede municipal de ensino de Teresina Piauí, localizadas na área urbana, em diferentes zonas da cidade (Norte, Leste, Sudeste e Sul). Essas quatro instituições oferecem o ensino fundamental, do primeiro ao nono ano, funcionando nos turnos manhã e tarde.

O critério utilizado para escolha das escolas investigadas está relacionado ao fato de ser o campo de atuação dos professores alfabetizadores, interlocutores da investigação e, também, em razão da localização espacial de fácil acesso e a receptividade manifestada pelos profissionais dessas escolas, na verdade, o critério mais representativo, dentre os citados, é que essas escolas preencheram os requisitos com relação à localização, pessoal, aceitação de nossa solicitação e oferecimentos de condições favoráveis ao desenvolvimento do estudo.

As quatro instituições envolvidas na pesquisa oferecem, sistematicamente, cursos de formação continuada, para os professores que trabalham nos anos iniciais do ensino fundamental, tais como: Projetos de alfabetização; Curso de tecnologia para a educação; Práticas de leitura; Produção de gênero literário; Oficina de matemática, dentre outros. Além desses cursos de formação, os professores alfabetizadores, que trabalham nas instituições mencionadas, participam, quinzenalmente, de processos formativos desenvolvidos por professores formadores, vinculados ao quadro de docentes efetivos da Secretaria de Educação e Cultura-SEMEC.

Os citados cursos de formação de professores são realizados no “Centro de formação de Professores Odilon Nunes”, promovidos pela SEMEC, apresentam diversos conteúdos e diferentes estratégias formativas que serão detalhadas no item a seguir.

3.4 Breve caracterização dos processos formativos de professores

A formação continuada de professores apresenta-se como possibilidades de acesso à melhoria da qualidade do ensino. A preocupação com essa temática decorre, principalmente, do fato de, nas últimas décadas, ter se registrado uma expansão do sistema de educação e, a partir dessa realidade, do desenvolvimento de vários estudos favorecendo a criação de políticas públicas com o objetivo de reverter os índices de desempenho do aluno. Nesse contexto, destacamos os programas de formação da SEMEC/Teresina Piauí, nos quais os docentes das escolas mencionadas, que atuam em um dos três anos iniciais do ensino fundamental, participam ou já participaram desses eventos formativos.

Quadro 6 - Caracterização dos Programas de Formação SEMEC/Teresina Piauí

PROGRAMAS DE FORMAÇÃO	CARACTERIZAÇÃO DOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO
Pacto Nacional da Idade Certa - PNAIC	<p>Programa de formação de professores que atuam nos três primeiros anos do ensino fundamental, em escolas públicas. Esse processo formativo contempla como princípios norteadores do trabalho: a prática da reflexividade, a mobilização de saberes docentes, a constituição da identidade profissional, a socialização, o engajamento e a colaboração.</p> <p>São desenvolvidas atividades significativas de aprendizagem que possibilitam aos professores refletirem sobre o processo de alfabetização na perspectiva de letramento; sobre os direitos de aprendizagem da criança no ciclo da alfabetização; sobre os processos de avaliação e acompanhamento das crianças; planejamento das situações didáticas, dentre outras temáticas. Utilizam como estratégias formativas: socialização de memórias; vídeo em debate; análise de situações de sala de aula filmada ou registrada; sequências didáticas; projetos didáticos; planejamentos de aulas; elaboração de instrumentos de avaliação e discussão dos resultados, visando estimular os professores participantes a refletirem sobre outras possibilidades de trabalho como forma de melhorar seu fazer docente.</p>
Instituto IAB - Instituto Alfa e Beto	<p>O Programa Alfa e Beto, do Instituto Alfa e Beto, utiliza o método fônico e como unidade de análise básica o fonema que, juntando-se a outros fonemas, formam sílabas. O desenvolvimento do processo de alfabetização através desse Programa implica na proposição de atividades que possibilite as crianças compreenderem que a palavra é formada por letras, e que cada letra tem um som. Ou seja, que existe uma relação entre sons e letras.</p> <p>Nessa perspectiva, a dinâmica do Programa Alfa e Beto é voltada especificamente para alfabetizar as crianças, propõe atividades sistematizadas no livro didático, exercícios que contemplam o trabalho com os fonemas, como também a codificação e decodificação da leitura e da escrita.</p>
Projeto intervenção linguística	<p>Esse projeto é resultado de estudos teóricos e práticos realizados por uma equipe de professores que desenvolvem função de coordenadores e formadores na Secretaria de Educação Municipal de Teresina- SEMEC, com o objetivo de orientar a prática docente no que se refere ao ensino da língua. O referido projeto é desenvolvido com os professores que atuam nas turmas do 3º ano do ensino fundamental. Essa formação é determinada a partir dos resultados do desempenho dos alunos na escola e dos resultados das avaliações externas. Esses resultados revelam as dificuldades dos alunos e a partir dessas informações são planejadas as intervenções que são realizadas através de cursos de formação docentes.</p> <p>Na realização desse projeto é de fundamental importância que os alunos vivenciem a produção e a leitura de textos de qualidade em grande quantidade, para que possam se apropriar gradativamente da aprendizagem da leitura e da escrita. O trabalho docente organizado a partir dessas orientações, explorando os aspectos linguísticos, através de textos autênticos, requer do professor que trabalhe com a língua escrita possibilitando aos alunos escrever e interpretar textos e aprender a língua.</p>

Se Liga	<p>É um programa que está relacionado ao enfrentamento às questões da defasagem série-idade e ao analfabetismo nos anos iniciais do ensino fundamental. De acordo com as ideias defendidas pelo Instituto Ayrton Sena-IAS, esse programa se apresenta como alternativa de uma educação eficiente e eficaz que, uma vez aplicado conforme as orientações sistematizadas nos manuais, alcançar os resultados esperados. Trata-se de um programa de correção/ nivelamento de fluxo que se caracteriza pela proposição de atividades, cuja finalidade é desenvolver habilidades básicas ainda não consolidadas por determinado grupo. No ensino fundamental, essas habilidades referem-se ao desenvolvimento lógico, leitura e interpretação de textos. De modo geral, os integrantes desse programa são alunos que apresentam histórico de dificuldades/problemas na aprendizagem, de aprendizagem, déficit de aprendizagem, distúrbios de aprendizagem, dentre outras situações.</p> <p>Dessa forma, a SEMEC estabeleceu a parceria com o IAS, no sentido de implementar o programa “Se Liga” nas turmas de 3º ano do ensino fundamental, visando à correção de fluxo (distorção série/idade) e à garantia da alfabetização dos alunos, que apresentam dificuldades e problemas na aprendizagem.</p>
----------------	--

Fonte: Informações retiradas de documentos impressos fornecidos pela SEMEC.

Os Programas mencionados proporcionam uma formação docente centrada em conteúdos e atividades adequados a realidade profissional dos professores? Os processos formativos, muitas vezes, proporcionam uma formação distante da prática social de educar, contribuindo pouco para formar a identidade do profissional docente. As reflexões empreendidos sobre os processos de formação profissional, apontam aspectos importantes sobre as necessidades formativas dos professores, considerando as demandas da sala de aula.

Dessa forma, é possível pensar a formação de professores a partir do contexto da prática, não se podendo considerar essa formação distanciada da reflexão crítica acerca de sua realidade. É necessário refletir sobre essa dimensão por meio de propostas curriculares, de atividades que permitam a compreensão da dinâmica e das relações que ali se estabelecem.

3.5 Interlocutores da pesquisa

Participaram como sujeitos dessa pesquisa 04 (quatro) docentes que atendem aos cinco critérios definidos: i) professor efetivo da rede municipal de ensino de Teresina; ii) atua no ciclo da alfabetização, ou seja, desenvolve atividades docentes em um dos três anos iniciais do ensino fundamental; iii) desenvolve prática pedagógica fundamentada na perspectiva do letramento; iv) participa ou participou de processos de formação continuada de professores; e v) apresenta interesse e disponibilidade em participar da investigação.

A escolha dos sujeitos da pesquisa justifica-se por acreditarmos que os critérios

estabelecidos revelam experiências vivenciadas pelos docentes no que se refere ao processo formativo, à prática pedagógica e ao objeto de estudo, tornando possível esta investigação.

Cabe ressaltar que a escolha dos interlocutores desse processo investigativo foi motivada pelo fato de participarem de momentos de formação continuada, especificamente, formação de docente, coordenadas e ministradas por professores da Secretaria da Educação do município de Teresina/Piauí - SEMEC, instituição na qual fui professora alfabetizadora durante dezessete anos e também vivenciei a experiência como formadora de professores, construindo fundamentação teórica sobre o ser professor e orientando o fazer docente. Essa vivência se caracterizou em ricos momentos de aprendizagens e de fortes vínculos afetivos e profissionais.

Nos anos de 2015 e 2016, trabalhamos como supervisora do PNAIC, desenvolvendo trabalho integrado com a equipe de coordenadores do referido pacto, no âmbito da UFPI. No desenvolvimento desse trabalho, atuávamos diretamente com os formadores e professores alfabetizadores. O processo formativo desenvolvido no PNAIC utilizava, dentre as várias estratégias metodológicas, a escrita de narrativas. Nesse percurso, fomos percebendo o desempenho e atuação dos alfabetizadores através da produção das narrativas, de relato de experiências e de acompanhamento nas salas de aula. Foi nesse contexto que conhecemos os professores que constituem o grupo de interlocutores desta pesquisa.

Quando aprovada no processo seletivo do doutorado, a primeira iniciativa foi manter contato informal com os professores ora mencionados, buscando informações sobre o trabalho docente que estavam desenvolvendo, para confirmar a perspectiva do letramento, pelo fato de estar inserida no objeto investigado.

Ressaltamos que os sujeitos do estudo estão identificados por nomes fictícios atendendo à proposição apresentada pela pesquisadora, nas orientações reveladas para escrita das narrativas, de registrarem o nome no qual gostariam de serem identificados na pesquisa.

Para construção do perfil referente à formação dos interlocutores da pesquisa, apresentamos, primeiro, um quadro explicitando o percurso da formação desses profissionais, levando em consideração as informações registradas inicialmente, nas narrativas do letrar.

Quadro 7- Processo formativo dos docentes investigados

PARTICIPANTES DA PESQUISA	FORMAÇÃO ACADÊMICA	QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL	FORMAÇÃO CONTINUADA/ ESCOLA	FORMAÇÃO CONTINUADA/ SEMEC
Professora Maria	Pedagogia	Especialização em Docência do ensino superior Supervisão escolar	Oficinas de Práticas de Leituras	Instituto Alfa e Beto- IAB
Professora Amarílis	Pedagogia Gestão de Recursos Humanos		Projetos de alfabetização	Programa Intervenção linguística Práticas/Estratégias Metodológicas
Professor Higor	Pedagogia	Especialização psicologia	Tecnologias para a educação	Programa Intervenção linguística PNAIC
Professora Aline	Pedagogia	Especialização em AEE (Apoio Educacional Especializado)	Produção de textos literários Oficinas de matemática	Programa Intervenção linguística PNAIC

Fonte: Informações retiradas das narrativas escritas pelos interlocutores da investigação Abril/2018).

Como forma de apresentação do perfil biográfico dos sujeitos da pesquisa, explicitamos a primeira parte das escritas narrativas do letrar, referentes à formação, propostas com essa finalidade, levando em consideração as informações sistematizadas no Quadro 7.

Perfil formativo e profissional de Maria

Me chamo Maria, tenho 23 anos, formada em Licenciatura Plena em Pedagogia, pela Universidade federal do Piauí (UFPI). No ano de 2011, concluí o curso, possuo duas especializações, a primeira em Docência Superior e a outra em Supervisão Escolar. Trabalho atualmente no 1º ano, tanto no turno da manhã quanto da tarde, com crianças na faixa etária entre 6 e 7 anos. Desde criança gostava de brincar de escolinha, já me imaginava ser professora quando crescesse. Quando tinha 14 anos montei uma escolinha de reforço dentro da minha casa. O que me motivou a fazer o curso de Pedagogia foi o incentivo de uma prima muito próxima que amava o curso e dizia que o mercado nessa área de formação era muito amplo. Inicialmente fui trabalhar em escolas particulares (da parte privada da capital Teresina), passei 3 meses em uma escola e 6 meses em outra. Logo em seguida fiz uma prova e consegui obter uma média para conseguir vaga de estágio para trabalhar em escolas de município trabalhei 2 anos como estagiária 1 ano em uma escola e no

ano seguinte em outra. Quando estava próximo de concluir o curso, o período de estágio terminou. Então, surgiu um concurso para professor efetivo do município no qual fui aprovada, porém não assumi de imediato e enquanto aguardava a convocação surgiu um processo seletivo para professor substituto do município, também, fui aprovada e convocada com muita rapidez. Trabalhei 7 meses como professora substituta e antes de acabar meu contrato de 1 ano fui convocada a assumir o concurso para professor efetivo, que aguardava há algum tempo essa convocação. De experiência no município atuando em sala de aula como professora efetiva tenho 5 anos e 7 meses. Atualmente trabalho, faço parte do quadro de professores efetivos do município de Teresina, sou lotada em uma escola localizada na zona norte da capital, já mencionada[...].

Perfil formativo e profissional de Amarilis

Me chamo “Amarilis” (nome fictício), tenho 28 anos, sou professora da rede municipal de ensino de Teresina- PI desde 2013 e atuo nas séries iniciais do ensino fundamental. No entanto, um longo caminho foi percorrido até aqui e algumas escolhas contribuíram para esta situação. Ingressei na Universidade Estadual do Maranhão em 2006, no município de Timon, e tinha apenas 17 anos. Fiz Licenciatura Plena em Pedagogia e o curso me ofereceu habilitação para a docência na educação infantil e séries iniciais. Apesar da pouca idade, uma certeza sempre me acompanhou desde o início: o que quer que eu faça, terei que fazer bem feito e dar o meu melhor. A instituição, na época, ainda sem muita credibilidade devido seu pouco tempo de funcionamento no Município, carecia de estrutura física e de recursos financeiros necessários a um bom funcionamento de qualquer graduação em nível superior. O prédio era cedido, não havia biblioteca e os departamentos eram improvisados. Mesmo assim, posso dizer que o principal recurso que a Universidade dispunha, e que sem eles nenhum outro faria sentido, era justamente os professores. Esses professores tinham que manobrar ensino, pesquisa e extensão em poucos metros quadrados e ainda entregar profissionais aptos ao mercado de trabalho. Os professores da Instituição sabiam das nossas necessidades enquanto alunos e mesmo em meio às dificuldades, “plantavam uma sementinha” de esperança e motivação. Concluí a graduação em 2010 com a certeza de que não foi fácil, mas venci[...].

Perfil formativo e profissional de Higor

Me chamo PROFESSOR HIGOR, sexo masculino, sou formado em Licenciatura em Pedagogia desde o ano 2012 pela Universidade Estadual do Maranhão- UEMA, Pólo Timon, tenho Pós Graduação em Psicologia da Educação pela mesma instituição, atualmente sou discente dos curso de Pós Graduação em Gestão Educacional em Rede/Ead, pela Universidade Federal do Piauí e, ainda, pós-graduando do curso de Educação Especial/Inclusiva também pela UEMA. Afora a formação docente, tenho outras qualificações, como explico a seguir. Tenho formação Técnica em Radiologia por uma instituição privada da cidade de Teresina (São Camilo-CEPROSC) e formação Técnica em Segurança do Trabalho, formação adquirida por meio de estudos realizados no Núcleo de Tecnologias para Educação-UEMANet do qual ainda hoje permaneço com vínculo estudantil na condição de Graduando do Curso Superior de Tecnologia em Segurança do Trabalho. Fiz questão de mencionar essas formações, porque isto sem duvidas repercutiu na escolha pela carreira docente. No ano de 2006, logo após a saída do Ensino Médio, uma forte indecisão me cercava - o momento da escolha pela carreira profissional. Desde cedo eu avaliava o mercado e tinha plena convicção de que algumas áreas haviam oportunidades certas, a saber Educação, Saúde e Construção Civil. O momento em que o país vivia em 2007 com a apresentação de um programa do governo federal brasileiro que englobava um conjunto de políticas econômicas, planejadas para os quatro anos seguintes, e que

teve como objetivo acelerar o crescimento econômico por meio de obras estruturais no país me fazia criar uma expectativa na área da construção civil, concomitantemente com as oportunidades de ingresso nos cursos de formação técnica e a proximidade com o pólo de saúde da cidade de Teresina me despertava o interesse para atuar no campo da saúde, mesmo que de forma não sistematizada eu já estava incluso no trabalho docente, por intermédio de uma vizinha que atuava na área docente realizava uns “bicos”, fazendo correções de avaliações e, em conversas que tínhamos, ela me dava plenas garantias de que na Educação as oportunidades são constantes e atemporais. Diante da dúvida sobre qual caminho trilhar, optei em seguir todos. Logo em 2008 entrei no curso Superior de Pedagogia, em 2009 Técnico em Segurança do Trabalho, em 2010 Técnico em Radiologia, de modo que imaginava que onde encontrasse melhores oportunidades lá me fixaria. Apesar das três formações em andamento, na Pedagogia acabava me encontrando, pois era onde as minhas habilidades e competências mais se sobressaíam, mais se harmonizavam com o exercício profissional encontrando como profissional[...].

Perfil formativo e profissional de Aline

Aline Silva, 37 anos sexo feminino, formada em Licenciatura Plena em Pedagogia, pela Faculdade Evangélica do Piauí (FAEPI), iniciado em 2006 e concluído em 2010, com especialização em AEE (Apoio Educacional Especializado) pela IESM. Leciono no 3º ano do Ensino Fundamental desde o ano de 2012. Meu primeiro contato com a docência foi aos 15 anos, na minha cidade de origem em Manaus-AM, quando fui convidada pela minha vizinha para dar aula particular a seu filho de 10 anos que estava na 4ª série (5º ano atualmente) e daí passei a amadurecer a ideia de ser professora, na qual, de fato, acabei concretizando anos depois. A decisão pela área da Pedagogia deu-se pelo fato de não me identificar com apenas uma disciplina específica, mas ter um apreço com as quais considero mais elementares como: Português, Matemática, História, Geografia e Ciências, vendo então que a Graduação que mais aproximava-se dessa forma de lecionar várias áreas do conhecimento em apenas um curso era Licenciatura em Pedagogia, daí o interesse em fazê-lo. Aos 22 anos, já morando em Teresina, comecei a dar aulas particulares em casa, depois de um ano comecei a dar aula em escola de bairro, na Educação Infantil, trabalhando com turmas do 2º período, foi um contato fabuloso e desafiador já que a proposta da Escola em que eu trabalhava requeria que as crianças desenvolvessem o código da leitura e escrita, tarefa nada fácil, já que nunca havia alfabetizado alguém, muito menos uma média de 13 alunos por vez. Com 23 anos ingresso na Faculdade Evangélica do Piauí e no 4º período inicio meu estágio remunerado pela SEMEC (Secretaria Municipal de Educação), na qual lecionei em séries como: Maternal, 1º e 5º ano. No ano de 2012 assumo efetivamente a sala da Rede Pública Municipal de Ensino no 3º ano do ensino fundamental, série na qual permaneço até o presente momento. Assim, fazendo uma linha do tempo com minha vida como estudante da Educação Básica e hoje, docente, percebo a distância entre todos os aspectos, já que quanto aluna tive uma aprendizagem mais objetiva e voltada para memorização, ou seja sem um contexto metodológico mais reflexivo, porém o clima organizacional do ambiente escolar era dotado de uma total disciplina e respeito mútuo dos alunos e pais para com todos os sujeitos que faziam parte do espaço escolar. Atualmente, procura-se que o aluno aprenda de maneira fundamentada e crítica o que é plausível para que futuramente esse discente possa se tornar um cidadão capaz de solucionar problemas sociais como desemprego, violência... No entanto, noto que o maior conflito hoje está do portão de dentro da escola, com crianças indisciplinadas que não respeitam adultos e nem colegas da mesma faixa etária, além da maioria de pais totalmente omissos com toda situação que envolve a maioria dos alunos como: dificuldade de aprendizagem e até a própria violência que apresentam constantemente..

As narrativas dos interlocutores revelam como aspecto comum, a formação em nível superior, condição necessária para atender às exigências legais adotadas para o exercício da docência. A formação inicial é fundamental para a formação do docente, pois possibilita a

construção de conhecimentos teórico-metodológicos necessários à constituição do ser professor.

Na leitura da narrativa de Amarilis, destacamos a aquisição de um curso superior, considerando que esse aspecto traduz aspiração de muitas pessoas, sobretudo os jovens. Para a maioria esse desejo não se concretiza em razão de diversas dificuldades: condições financeiras, desigualdade de oportunidades, grande demanda, entre outras. O relato dessa interlocutora pontua a falta de estrutura da instituição e condições financeiras como entraves para conclusão do curso superior.

Nos relatos dos professores foi evidenciado o investimento na sua formação profissional, refletindo na atuação docente. A trajetória formativa dos professores revela a continuidade do processo de formação simultaneamente ao desenvolvimento da prática docente.

O percurso de desenvolvimento profissional dos docentes busca a construção de saberes para o exercício da docência. O investimento na formação do alfabetizador revela possibilidades de mobilização e a construção dos saberes profissionais que servem de base para a ação docente. Os interlocutores ao evidenciarem a realização de curso de graduação, especialização, cursos de formação continuada, reforçam a compreensão de que:

[...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente. (TARDIF, 2014, p. 11).

Ao narrarem sobre o ano em que ingressaram na docência, descrevendo resumidamente seu fazer docente, os sujeitos revelam em qual ciclo de vida profissional se encontram. Nesse sentido, identificamos que, por terem experiência na docência, de cinco, seis e sete anos, se encontram na fase de estabilização profissional, caracterizada por certa competência pedagógica do profissional. Nessa fase o professor apresenta alguma forma, autonomia, segurança e confiança ao exercer a docência, permitindo vivenciar conflitos, tensões e angústias que remetem à construção de saberes profissionais. Huberman (1974, p.40) diz que “nesse sentido, estabilizar significa acentuar o seu grau de liberdade, as suas prerrogativas, o seu modo próprio de funcionamento”.

3.6 Técnicas e procedimentos de análise dos corpus da investigação

A análise dos corpus consiste na fase de organização das informações e interpretação dos resultados, objetivando responder aos objetivos da pesquisa. A definição das técnicas de análise a ser utilizada deve estar articulada à natureza da investigação e ao tipo de material a ser analisado. Examinamos as narrativas do letrar com base na técnica de análise interpretativa-compreensiva, tendo como fundamentação teórico-metodológica as ideias de Souza (2006), Ricoeur (1996), Jovchelovitch; Bauer (2002), Bauer e Gaskell (2003), Josso (2010), Meireles e Souza (2013) e Passeggi e Silva (2010).

De acordo com Souza (2006, p. 79), a análise interpretativa das narrativas busca evidenciar:

A relação entre o objeto de estudo, seus objetivos e o processo de investigação-formação, tendo em vista entender as regularidades e irregularidades do conjunto de escritas de si, partindo sempre da singularidade das histórias e das experiências relatadas da vivência escolar por cada sujeito.

Entendemos que a análise interpretativa das narrativas consiste na articulação entre o objeto de estudo, os objetivos e o processo investigativo, visando compreender as particularidades das histórias e vivências da formação e do fazer docente narrado pelos interlocutores da pesquisa. O mesmo autor acrescenta, ainda, a importância de considerar nas análises das escritas os aspectos históricos que permeiam as lembranças, narrações e escritas de cada um.

As narrativas do letrar são constituídas pelas histórias e experiências particulares dos docentes que, ao narrarem, relembram o passado, refletem sobre as dificuldades enfrentadas no decorrer da vida e da profissão. Dessa forma, o processo de análise interpretativa requer apreensão e compreensão dos significados expressos na escrita dos interlocutores.

Reflexões sobre a Teoria da Interpretação é apresentada por Ricoeur (1996, p. 83), faz a seguinte consideração acerca da análise de escrita, fundamentada na hermenêutica, “com a dialética da explicação e da compreensão, espero prover a minha teoria da interpretação com uma análise da escrita, que será compreendida como contrapartida do texto enquanto obra do discurso”.

Explica, nesse sentido, que analisar um texto, inicialmente, significa compreendê-lo como uma forma de expressão de aspectos socioculturais situados num contexto histórico. Nesse entendimento, a consciência histórica que emerge do sentido que os interlocutores dão as suas vivências é fundamental para a compreensão do próprio sujeito, articulando as

dimensões pessoal e profissional.

Os procedimentos práticos da teoria interpretativa são discutidos Ricoeur (1996), sintetizados nas seguintes fases: leitura inicial da narrativa, corresponde à compreensão principiante, ingênua; análise estrutural da compreensão, originando as unidades de significados denominadas temas e subtemas; interpretação mais crítica, validando os resultados da fase anterior.

Compartilhando com a discussão da abordagem interpretativa-compreensiva, Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 92) explicitam que a narrativa permite ao sujeito narrar situações vividas que marcam significativamente sua vida, atribuindo sentido às vivências e situações relatadas. Chamam atenção, no entanto, para o fato de que “a narrativa não é apenas uma listagem de acontecimentos, mas uma tentativa de ligá-los, tanto no tempo como no sentido”.

Narrar fatos, acontecimentos, significa situá-los numa ordem cronológica possibilitando uma interpretação de como o tempo foi usado pelos narradores das histórias. Nesse sentido, Bauer e Gaskell (2003, p. 108) afirmam que:

Compreender uma história é captar não apenas como o desenrolar dos acontecimentos é descrito, mas também a rede de relações e sentidos que dá a narrativa sua estrutura como um todo. É função do enredo organizar os episódios em uma história coerente e significativa. É vital, por isso, identificar o enredo na análise de narrativas.

A análise interpretativa busca compreender o que as narrativas expressam quanto ao tempo e espaço, como forma de identificação de determinados grupos, lugares e pessoas bem como o significado que cada narrador expressa ao seu espaço de vivência e sua forma de ser e sentir o ambiente.

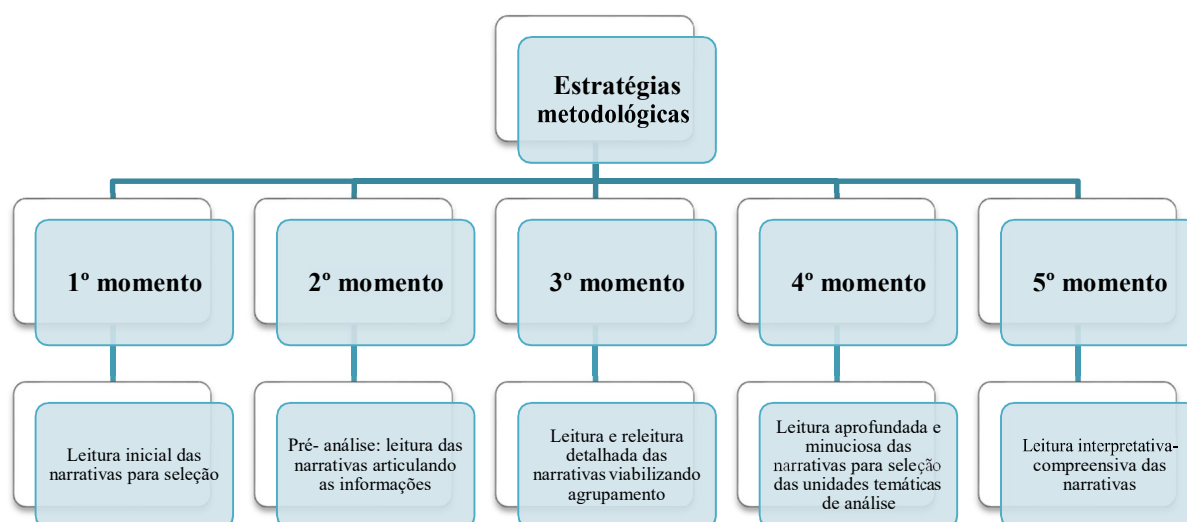
Na perspectiva de Meirelles e Souza, (2013, p. 195-208), a análise das narrativas “decorre do esforço mútuo, que por um lado escuta e por outro interpreta as experiências narradas, como uma espécie de giro hermenêutico, ao buscar os sentidos que saltam das experiências narradas”. Nesse contexto, os mesmos autores esclarecem que na análise interpretativa, a intenção é “Clarificar/ampliar os significados expressos nas narrativas docentes, buscando interpretar/compreender as significações que os fatos narrados têm no devir de suas experiências pessoais e profissionais”.

Assim, a busca de sentidos empreendida na análise de narrativas fundamenta-se na hermenêutica, que se refere à interpretação de textos escritos, cujo entendimento apresentado pelo grupo de autores mencionados está relacionada à forma de narrar de cada professor,

como compreende e atribui significados as suas histórias de vida, de formação e de atuação profissional.

Para procedermos à análise interpretativa das narrativas do letrar fundamentamo-nos nas ideias de Souza (2006), organizando estratégias metodológicas e construindo unidades temáticas de análise, na concretização das análises propriamente ditas. Para o delineamento dos procedimentos desenvolvidos em cada momento de interpretação das narrativas, consideramos a quantidade de informações narradas pelos docentes, a amplitude das dimensões narradas envolvendo aspectos pessoais, formativos e profissionais e a busca de sentido pela pesquisadora das informações narradas. Alicerçados nesse teórico, sintetizamos as estratégias metodológicas que nortearam a análise das narrativas, nos seguintes momentos, conforme se encontram dispostos na figura a seguir:

Figura 1 – Análise das narrativas: estratégias metodológicas



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Esses momentos definidos para realização do processo de análise interpretativa compreensiva das narrativas aconteceram de forma articulada, buscando interação entre as informações narradas e estabelecendo diálogo reflexivo com as narrativas. O primeiro momento foi caracterizado pela leitura inicial das narrativas, cujo objetivo foi selecioná-las conforme as experiências de vida, formativas e profissionais, narradas por cada docente.

O segundo momento consistiu na pré-análise das narrativas, que envolveu leitura articulada das informações relacionadas com a história de vida, com as experiências da formação e da atuação docente de cada interlocutor. As informações obtidas nesse segundo momento das análises, juntamente com as informações contidas na primeira parte das

narrativas do letrar, foram utilizadas para o delineamento do perfil dos interlocutores da investigação.

No terceiro momento de análise realizamos leitura e releitura detalhada das narrativas, relacionando as informações para verificação da frequência em que as experiências foram narradas e, também, para assinalar aspectos singulares como as regularidades, irregularidades, particularidades e subjetividades, com o intuito de tornar possível o agrupamento das narrativas em unidades de análises temáticas.

No quarto momento de análise, para compreensão das narrativas foram necessárias leituras aprofundadas e minuciosas, com o objetivo de formar os agrupamentos através de unidades temáticas de análise. A identificação e organização das unidades significativas teve a finalidade de apreendermos as histórias de cada sujeito através das experiências e lembranças destacadas nas narrativas (JOSSO, 2010). A leitura aprofundada e articulada com todas as narrativas possibilitou a identificação de regularidades, subjetividade, diferenças, dentre outros aspectos, presentes nas fontes analisadas, permitindo a constituição de subunidades temáticas de análise. O recorte das unidades em subunidades viabilizou reflexões e melhor compreensão dos aspectos registrados pelos alfabetizadores sobre suas histórias de vida, sua formação e do fazer pedagógico. A constituição das unidades e subunidades foi um momento relevante nas análises, tendo em vista a realização de reflexão sobre os saberes profissionais construídos pelos alfabetizadores nos seus processos formativos e nas suas práticas docentes.

No quinto momento, procedemos às análises. Para tanto, realizamos a leitura interpretativa-compreensiva das narrativas, priorizando as unidades temáticas que revelam de forma inter-relacionadas as histórias de vidas, as itinerâncias formativas e profissionais dos professores alfabetizadores. Nesse processo, buscamos compreender e sistematizar os sentidos atribuídos pelos interlocutores as suas experiências de vida, trajetórias formativas e profissionais, pois, de acordo com Passeggi (2010, p. 2) “A cada nova versão da história a experiência é ressignificada”. Na efetivação desse momento, realizamos recortes das narrativas, visando contemplar aspectos referentes a todas as unidades temática de análise.

PARTE IV

4 PROFESSORES ALFABETIZADORES E SUAS MEMÓRIAS: REVELANDO SUAS HISTÓRIAS DE VIDA, ITINERÂNCIAS FORMATIVAS E OS SABERES DOCENTES

Através da abordagem biográfica o sujeito produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e o cotidiano, o qual revela-se através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes, ao narrar +com profundidade. A centralidade do sujeito no processo de investigação-formação sublinha a importância da abordagem compreensiva e das apropriações da experiência vivida, das relações entre subjetividade e narrativa como princípios, que concede ao sujeito o papel de ator e autor da sua própria história. Souza (2006, p. 36)

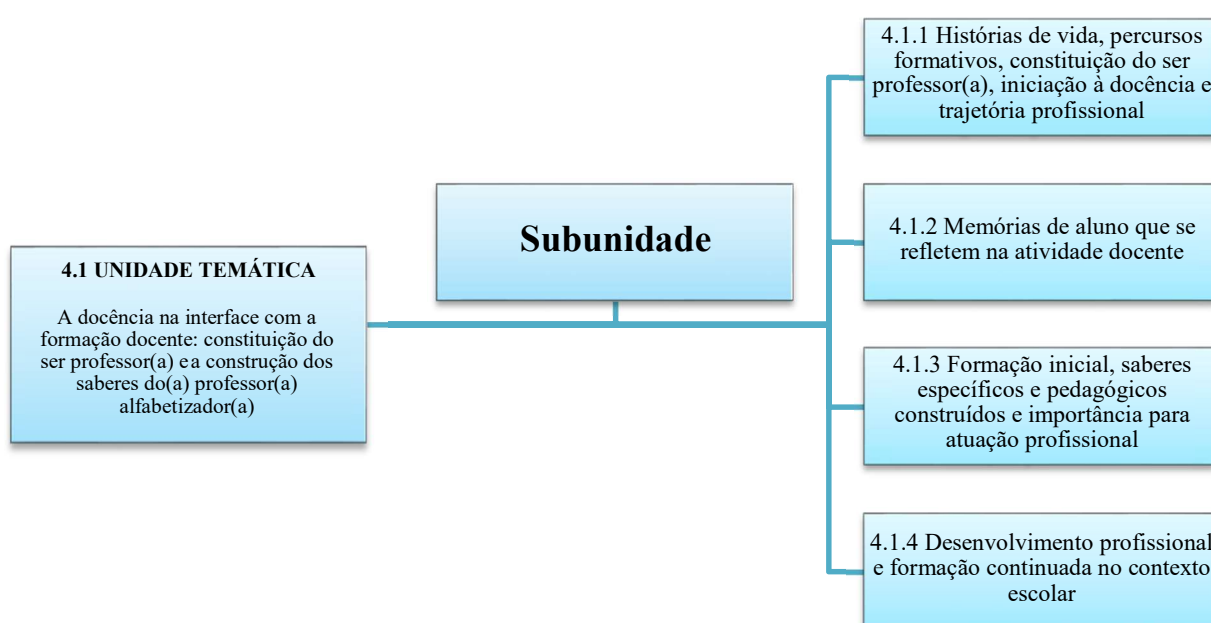
Nesta parte, analisamos as narrativas do letrar dos alfabetizadores como dispositivo de formação/investigação que possibilitaram aos docentes narrarem suas histórias de vida, experiências vividas na trajetória formativa, resgatando a memória e articulando lembranças, vivendo o passado e o presente. A epígrafe explicita e nos faz perceber sobre a profundidade que o sujeito imprime a sua abordagem biográfica, sublinhando suas experiências e vivências, subjetividade e narratividade, realçando o papel de autor e ator de sua própria história, condição que requer um processo de auto escuta, revisitando a memória, as experiências e aprendizagens construídas no percurso da vida e contando para si mesmo. Nessa perspectiva, escrever sobre si estimula a reflexão sobre as trajetórias pessoal, formativa e profissional e a resignificação dessas experiências.

Utilizamos nesse contexto a expressão narrativas do letrar para fazer referência às histórias de vida, às trajetórias de formação e de atuação na docência, vividas pelos professores. Através dessas narrativas, conhecemos as histórias de alfabetizadores sobre a constituição do ser professor, mediante a revelação dos saberes produzidos nesse processo. Os interlocutores da pesquisa tiveram oportunidade de rememorar, refletir, resgatar lembranças sobre como se constituíram professores.

As histórias narradas nesse estudo são provenientes das memórias dos quatro professores alfabetizadores que evidenciam, nas suas histórias de vida, os desafios enfrentados nas trajetórias vividas, na constituição do ser professor e nas experiências formativas. Para efetivação das análises, tomamos como referência a classificação dos saberes docentes apresentada por Tardif (2014), especificamente, os saberes da formação profissional (saberes da ideologia pedagógica), saberes disciplinares, saberes curriculares.

Consideramos nessa parte das interpretações dos corpus, tanto os saberes profissionais mobilizados e construídos pelos professores em seus processos formativos, quanto os acontecimentos que marcaram a história pessoal dos docentes e suas trajetórias de formação, assim, organizamos os dados apresentando uma unidade temática de análise, que se encontra dividida em subunidades. A unidade e as subunidades de análise foram constituídas tendo como informações as narrativas do letrar, conforme ilustra a Figura 2:

Figura 2 - Unidade e subunidades temáticas de análise



Fonte: Narrativas autobiográficas dos interlocutores.

4.1 Unidade Temática: A docência na interface com a formação docente: constituição do ser professor(a) e a construção dos saberes do(a) professor(a) alfabetizador(a)

Ser professor consiste em um processo que vai se construindo ao longo de um percurso pessoal, formativo e profissional, no qual o sujeito vivencia diferentes situações de vida, trajetórias de formação e experiências relacionadas à profissão. Partindo desse entendimento, desenvolvemos o trabalho com foco centrado nos saberes profissionais de alfabetizadores, utilizando a narrativa do letrar como forma de rememorar as trajetórias vivenciadas no decorrer da própria vida, da formação e da profissão (NÓVOA, 1992; SOUSA, 2006; BOSI, 1994; FIORENTINI, NACARATO, PINTO, 1994).

De acordo com Nóvoa (1992), as histórias de vida dos professores articulam o individual, o coletivo e o profissional, o que significa dizer que as experiências da vida e das trajetórias do professor desde o ingresso na docência fazem parte da constituição do ser professor.

Compartilhando com a ideia de que a memória é importante para entendermos como nos tornamos professores, Lobato (2006, p. 67) acrescenta que:

As pessoas não têm em suas memórias uma visão fixa, estática, cristalizada dos acontecimentos que ocorrem no passado. Pelo contrário, existem múltiplas possibilidades de se construir uma versão do passado e transmiti-la de acordo com as necessidades do presente. É nesse momento, o da narrativa de uma versão do passado, que as lembranças deixam de ser memórias para se tornarem histórias.

Dessa forma, a memória é considerada um instrumento importante para recompor a imaginação, pois, por meio dela, os conteúdos são narrados no presente e depois internalizados. Consideramos a memória resgatada através da narrativa do letrar como possibilidades metodológicas de formação continuada e autoformação.

Nessa perspectiva, enfatizamos a importância da narrativa dos alfabetizadores sobre suas trajetórias pessoais, formação profissional e como se tornaram professores, no intuito de evidenciar como ocorre a construção do sujeito professor, possibilitando aos interlocutores falarem de si. No processo de narratividade de suas histórias, os alfabetizadores atribuem novos sentidos/significados para as experiências vivenciadas na sua trajetória de vida pessoal, formação docente e profissional.

4.1.1 Histórias de vida, percursos formativos, constituição do ser professor(a), iniciação à docência e trajetória profissional

A docência é uma ação complexa e a efetivação dessa prática é permeada por diferentes significações, ideias, e valores que constituem o ser professor (NÓVOA, 1992). Considerando essa peculiaridade, nesta unidade e subunidades de análise, a reflexão contempla aspectos da história pessoal, da trajetória da formação profissional dos alfabetizadores e de como se tornaram docentes, buscando compreender a constituição do ser professor.

O desenvolvimento profissional docente tem como foco central a formação inicial do professor. A dimensão formativa constitui um dos aspectos fundamentais para falar de si mesmos e de sua experiência vivenciada nos seus processos formativos.

Assim, é fundamental considerar as histórias de vida e as trajetórias de formação como reflexões críticas que possibilitam aos docentes transformarem essas experiências vivenciadas na construção de saberes profissionais, que se prestam como contributos para a constituição do ser professor.

Os professores, ao escreverem as narrativas do letrar, explicitam diversos aspectos que contribuem para a reflexão mais detalhada sobre a constituição do ser professor, possibilitando melhor compreensão de como nos tornamos esse profissional. Assim, apresentamos excertos das narrativas do letrar dos interlocutores da investigação sobre como vivenciaram a docência em suas histórias de vida, trajetória de formação e como se tornaram professor(a).

[...] Desde criança já gostava de brincar de escolinha, já me imaginava ser professora quando crescesse, quando tinha 14 anos montei uma escolinha de reforço dentro da minha casa. O que me motivou a fazer o curso de Pedagogia foi o incentivo de uma prima muito próxima que amava o curso e dizia que o mercado nessa área de formação era muito amplo. Inicialmente fui trabalhar em escolas particulares (da parte privada da capital Teresina), passei 3 meses em uma escola e 6 meses em outra. Logo em seguida fiz uma prova e consegui obter uma média para conseguir uma vaga de estágio para trabalhar em escolas de município. Trabalhei 2 anos como estagiária, 1 ano em uma escola e no ano seguinte em outra. Quando estava próximo a concluir o curso, o período de estágio terminou. Então surgiu um concurso para professor efetivo do município no qual fui aprovada, porém não assumi de imediato e enquanto aguardava a convocação surgiu um processo seletivo para professor substituto do município também fui aprovada e convocada com muita rapidez. Trabalhei 7 meses como professora substituta e, antes de acabar meu contrato de 1 ano, fui convocada a assumir o concurso para professor efetivo que aguardava há algum tempo a convocação. No terceiro período do curso já quis começar a estagiar em sala de aula meu primeiro dia como professora embora ainda não formada porque, no município, estágio é só no nome (na teoria) porque na prática o estagiário assume 1 turma ou várias turmas, dependendo da situação e necessidade da escola que o estagiário esteja. No início foi muito difícil lidar com crianças com inúmeras dificuldades de aprendizado, muitas dessas crianças sem apoio e acompanhamento da família mas com a ajuda de alguns poucos colegas de escola já experientes foi possível ir aprendendo dia após dia como se da a rotina o planejamento de cada turma da escola (Maria).

com muitas expectativas para superar, ou melhor, [...] Aos 18 anos, cursando o 2º período de Pedagogia, fiz estágio remunerado numa escola da rede particular em Timon-MA ocupando o cargo de auxiliar de educação infantil. Passados oito meses, já estava como professora substituindo a titular da turma, e para o ano seguinte assinei contrato com carteira assinada. Devo reconhecer que aos 18 anos me vi numa sala de aula, sem nenhuma experiência e surpreender. Sim, porque não basta só dar uma aula em que todos fiquem satisfeitos, somos também cobrados por bons resultados. Aliás, uma ressalva deve ser feita: o público infantil, na minha opinião, é um dos mais exigentes porque não precisa disfarçar e demonstrar quando não está

gostando. Para mim enquanto docente, foram dias de ensinar e também de aprender. Diferentemente da escola pública, na rede particular temos acesso a uma infinidade de recursos didáticos e tecnológicos que reforçam os conteúdos de sala de aula, além do acompanhamento da família na vida escolar dos filhos. Nesse instante, me permito fazer a seguinte reflexão acerca da profissão que escolhi: Que bom seria, se todos os profissionais da educação tivessem as mesmas oportunidades que eu tive de adquirir experiência, de aplicar estratégias diversas usando vários recursos a meu favor, de aprender na prática a ser professora, de ver quão importante é a educação nos primeiros anos de vida e de construir, por um viés de erros e acertos, a própria didática. Foram quase seis anos nessa Escola, e aprendizados que carrego para a vida inteira. Usar a linguagem adequada aos interlocutores, atribuir responsabilidades à família sem deixar de ser cortês, saber mudar de estratégia quando uma rotina não sai a contento, saber ouvir o que cada aluno tem a dizer, desenvolver habilidades não somente lúdicas, mas também manuais, afetivas e sociais, estimular o prazer e a vontade num ser que está aprendendo a aprender... Enfim, características que faço questão de manter por acreditar que se tornam aliados potenciais na relação de ensino e aprendizagem. Não costumo dizer que desde pequena já sonhava em ser professora. Mesmo porque, na hora de escolher uma profissão é quase que intuitivo do ser humano escolher aquela que lhe ofereça certo conforto financeiro, e devido aos estigmas e entraves da situação educacional em nosso país, já ouvia dizer que a profissão de professor não tinha tanto prestígio e que não era muito valorizada. Então, costumo dizer que as minhas afinidades e personalidade é que me levaram a escolher o magistério. Minha principal referência estava em casa. Meu pai, apesar de não ter certificado de conclusão do Ensino Médio, era mais letrado que muitos que o tinham. Um homem sensato, comerciante, que acompanhava meus deveres de casa, que se preocupava com os boletins e que me transmitia conhecimento através de uma simples conversa, e muitas, mas muitas “Palavras Cruzadas”. Eu sempre o vi comprando revistinhas de Palavras Cruzadas, sempre me ajudava a respondê-las, e falava o quanto aquilo era importante para exercitar nosso cérebro. Daí minha paixão pelas letras e pela necessidade de saber escrever as palavras corretamente. Hoje carrego esta paixão fortemente no exercício da minha profissão e entendo que a leitura e uma boa escrita abrem qualquer caminho e, por isso, devem ser prioridades. Lembro-me que todas as vezes que eu chegava em casa no final do ano letivo e falava que tinha passado de ano sem deixar nenhuma disciplina para recuperação, ouvia meus pais dizerem que eu não tinha feito mais do que minha obrigação, já que minha única ocupação era estudar. Sou grata a eles por não terem me criado com base numa “política de recompensa”. Sim, pois as crianças de hoje são diariamente incentivadas a ver os estudos como moeda de troca e só vão atrás dos méritos escolares para obter recompensas. É como se elas, as crianças, não enxergassem a função social da educação por culpa dos pais, que estão sempre prometendo isto ou aquilo caso elas tirem boas notas (Amarilis).

[...] eu já estava incluso no trabalho docente, por intermédio de uma vizinha que atuava na área docente realizava uns “bicos” realizando correções de avaliações e em conversas que tínhamos ela me dava plenas garantias de que na Educação as oportunidades são constantes e atemporais. Diante da dúvida sobre qual caminho trilhar optei em seguir todos. Logo em 2008 entrei no curso Superior de Pedagogia, em 2009 Técnico em Segurança do Trabalho, em 2010 Técnico em Radiologia, de modo que imaginava que onde encontrasse melhores oportunidades lá me fixaria. Apesar das três formações

em andamento, na Pedagogia acabava me encontrando, pois era onde as minhas habilidades e competências mais se sobressaíam e se harmonizavam com o exercício profissional, encontrando-me como profissional. E logo começaram a surgir as experiências. Optei por estagiar apenas nos últimos períodos, por receio de me frustrar com a realidade de sala de aula, mas ao contrário do que pensava, lá me senti a vontade. Em turmas de 4º e 5º ano e observando o perfil de vários professores que na escola lecionavam formatei o meu perfil de professor sendo tradicional na exigência de disciplina e respeito em sala, sendo mediador e não dominante do conteúdo a ser explorado em sala, levando em conta a afetividade e fatores externos que os alunos não conseguem se desvencilhar ao adentrarem em sala, entre outros. Segui por dois anos consolidando com que mais tarde eu entenderia ser o meu modelo de “fazer” pedagógico. Este modelo é uma construção social e diária é o que caracteriza cada professor. No final da minha formação em Pedagogia tive uma oportunidade que modificou substancialmente a minha visão sobre o curso de Pedagogia e suas possibilidades. Antes tinha a idéia de que Pedagogia era pra formar gente para “dá aula”. E na verdade havia uma infinidade de oportunidades que o curso desenhava mas que muitos acabavam por não percebê-la (Higor).

[...] Meu primeiro contato com a docência foi aos 15 anos na minha cidade de origem em Manaus- AM quando fui convidada pela minha vizinha para dar aula particular a seu filho de 10 anos que estava na 4ª série (5º ano atualmente) e daí passei a amadurecer a ideia de ser professora, na qual de fato acabei concretizando anos depois. A decisão pela área da Pedagogia deu-se pelo fato de não me identificar com apenas uma disciplina específica, mas ter um apreço com as que considero mais elementares como: Português, Matemática, História, Geografia e Ciências, vendo, então, que a Graduação que mais se aproximava dessa forma de lecionar várias áreas do conhecimento em apenas um curso era Licenciatura em Pedagogia, daí o interesse em fazer. Aos 22 anos já morando em Teresina comecei a dar aulas particulares em casa, depois de um ano comecei a dar aula em escola de bairro da Educação Infantil, trabalhando com turmas do 2º período, foi um contato fabuloso e desafiador já que a proposta da Escola em que eu trabalhava requeria que as crianças desenvolvessem o código da leitura e escrita, tarefa nada fácil, já que nunca havia alfabetizado alguém, quem dirá uma média de 13 alunos por vez. Já com 23 anos ingresso na Faculdade Evangélica do Piauí e no 4º período inicio meu estágio remunerado pela SEMEC (Secretaria Municipal de Educação) na qual lecionei em séries como: Maternal, 1º e 5º ano. No ano de 2012 assumo efetivamente a sala da Rede Pública Municipal de Ensino no 3º ano do ensino fundamental, série na qual permaneço até o presente momento [...] (Aline).

Na leitura desses excertos das narrativas há evidências de que os alfabetizadores foram relembando seu passado, construindo momentos que vivenciaram na infância e que foram determinantes na escolha da profissão docente. Rememorando o passado, narram suas histórias de vida, suas trajetórias formativas e como se tornaram professores, considerando as experiências e aprendizagens construídas ao longo desse processo, o que nos conduz a fazer uma alusão à Nóvoa (1992), quando refere que as histórias narradas são marcadas por regularidades e individualidades.

Ao narrarem sobre as suas histórias de vida e suas trajetórias profissionais, os interlocutores revelam a influência na escolha pela profissão, constituindo certa regularidade que é visível nos excertos das narrativas. Os diferentes excertos explicitados evidenciam que as pessoas (parentes, vizinhos, amigos) exercem influência nas escolhas que fazemos, inclusive pela docência.

Ao concluirmos a leitura analítica desse conjunto de narrativas, a convicção que temos ou que os corpus nos mostram é que, de modo geral, a escolha da profissão não é feita de forma consciente, às vezes, escolhem, diante da dúvida, vários caminhos ao mesmo tempo, outras vezes se inspiram na família, em alguém particular. Este é um aspecto comum na história de vida de muitas pessoas, sobretudo, dos jovens. No caso específico da escolha pela docência, pelos professores investigados, está relacionada à possibilidade de se inserir no mercado de trabalho, considerando que o magistério configura-se como uma área que oferece mais oportunidades de emprego, fato que se constitui uma regularidade nos excertos de Maria e Higor e pela afinidade com a docência, enquanto profissão, apontada na história de Amarílis e Aline.

A escolha pela docência está também relacionada ao fato de ser uma atividade exercida como profissão, na informalidade, como possibilidade de contribuir com o próprio sustento da pessoa. As histórias de vida e as trajetórias de formação narradas pelos sujeitos apresentam uma regularidade sobre esse aspecto: “[...] quando tinha 14 anos montei uma escolinha de reforço [...]” (Maria); “fiz estágio remunerado [...]” (Amarílis); “já estava incluso no trabalho docente, por intermédio de uma vizinha [...]” (Higor); “[...] aos 15 anos [...] fui convidada pela minha vizinha a dar aula particular a seu filho [...]” (Aline).

Maria, ao narrar sobre sua constituição como docente, revela de modo particular, que desde criança tinha o desejo de ser professora. Rememora seu tempo de infância destacando que brincava de escolinha. Bosi (1994, p. 55) explica que “na maioria das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar com imagens, ideias de hoje, as experiências do passado”. Verificamos que essa vivência quando criança juntamente com a influência familiar e o contexto social e econômico da interlocutora, foram decisivos na escolha da profissão docente.

A construção da identidade profissional docente consiste num processo de vida pessoal e profissional que percorre de forma sucessiva várias fases, passando, inicialmente, pela opção à docência, formação e trajetória profissional. No seu percurso de construção é importante considerar as experiências, as escolhas pela profissão e as práticas pedagógicas, no

que se refere ao trabalho concreto desenvolvido em sala de aula, como referido por Souza e Almeida (2013).

As experiências iniciais com a docência caracterizadas pelas diferentes vivências, como professores de reforço escolar, de escolas particulares, de estágio, substitutos e efetivos, conforme revelam os excertos das narrativas, constituem regularidades na construção da identidade profissional da Maria, Amarilis e Aline. A escolha pela docência envolvendo esses diversos contextos de atuação profissional fez com que cada um dos sujeitos exercesse atividade docente desde muito jovem e construísse diferentes concepções sobre o início da docência, desenvolvendo afinidades, construindo seu jeito de trilhar na profissão, condição que, de certa forma, os conduziu a serem professores. “Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor” (NÓVOA, 1995, p. 34).

A história de Amarilis sobre seu o ingresso na docência, articulada à prática de estágio, apresenta-se uma individualidade da interlocutora, marcada por insegurança, medo, sobretudo, pela falta de experiência para condução do processo de ensino e aprendizagem.

Para compreendermos a trajetória formativa docente, torna-se imprescindível o entendimento de que o professor é um ser histórico, situado num contexto social, econômico, político e cultural. As histórias de vida pessoal e de formação marcam de forma significativa as relações estabelecidas pelos professores, nos diversos segmentos da sociedade, como revelados nos corpus analisados.

Procuramos interpretar as histórias de vida e de formação dos docentes, entendendo a formação como um processo de reflexão sobre a trajetória pessoal e profissional. Sobre esse aspecto, os excertos narrativos explicitados revelam como regularidade no percurso formativo dos interlocutores, o Estágio Supervisionado. Referem-se a esse momento como relevante para a formação docente por possibilitar o conhecimento prático, a aproximação com o contexto real da docência (NÓVOA, 1998).

A valorização do Estágio Supervisionado para a constituição do ser professor é apresentada com regularidade nas histórias dos percursos formativos dos sujeitos investigados. O significado desse momento é expresso de diferentes formas por cada docente, remetendo a reflexões sobre a importância de aprendermos com professores experientes, de aprendermos na prática a ser professoras, adotar como referência para o delineamento do perfil profissional, os professores do Estágio e como forma de perceber o dissociamento entre teoria e prática. Ao narrarem sobre suas histórias, os interlocutores vão compreendendo como vai se constituindo sua identidade pessoal e profissional. “[...] as dimensões pessoal e

profissional se constroem concomitantemente ao processo identitário, visto que é indicotomizável a relação entre o eu pessoal e o eu profissional do professor” (NÓVOA, 1992, p. 15).

Nos excertos das narrativas, as dificuldades enfrentadas no contexto da sala de aula, no início do exercício docente, constituem também uma regularidade. A descoberta dessas dificuldades pelos interlocutores requer reflexão sobre a complexidade da ação docente, o que implica repensar os processos formativos no sentido de contemplar a unidade teoria e prática, princípios da reflexividade, diferentes estratégias formativas conteúdos contextualizados e base teórica consistente (BEHRENS, 2010; ZABALZA, 2004).

Os desafios enfrentados pelas professoras ao se depararem com alunos com dificuldades de aprendizagem remetem, também, à reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, focalizando as possibilidades da ação docente, como afirma Soares (2003, p. 61): “[...] a criança aprende escrevendo, agindo e interagindo com a língua escrita, experimentando escrever, ousando escrever, fazendo uso de seus conhecimentos prévios sobre a escrita, levantando e testando hipóteses e a correspondência entre o oral e o escrito [...]”.

Aline, ao escrever sobre seu percurso formativo, explicita uma impressão própria ao lembrar que no seu curso de graduação predominou a teoria em detrimento da prática e que a perspectiva de ensino pautava-se no modelo da racionalidade técnica, cujo foco de aprendizagem era a memorização (PEREIRA, 1999). A referência sobre a perspectiva tradicional possibilita à interlocutora rememorar o passado, viajando numa linha de tempo que sinaliza, no contexto atual, a importância da formação docente ser desenvolvida na reflexividade, contemplando estratégias formativas crítica e reflexiva que permitem o professor intervir na realidade e saber lidar com a complexidade e diversidade cultural (ZEICHNER, 2003).

A referência que Amarílis faz ao seu pai, como o grande incentivador para potencializar sua paixão pela leitura e escrita, expressa um sentimento individual e significativo na sua trajetória pessoal e formativa. O excerto da narrativa da interlocutora destaca a sua vivência com a leitura e escrita no cotidiano, revelando que ainda criança teve oportunidade de se inserir nas práticas sociais de leitura e escrita e no contexto atual desenvolve a prática de letramento no exercício da profissão. Dessa forma, compreendemos a importância da escola alfabetizar e letrar os alunos, pois, como explica Soares (2003, p. 2), o letramento significa:

[...] exercer as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive: saber ler e leem jornais, revistas, livros; saber ler e interpretar tabelas, quadros, formulários, suas contas de água, luz, telefone; saber escrever cartas, bilhetes e telegramas sem dificuldades, saber redigir um ofício, um requerimento.

O letramento consiste no desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e escrita, em diversas situações, lendo e produzindo textos, estar inserido nas práticas sociais de leitura e escrita. É um processo que se inicia a partir do convívio da pessoa com as diferentes manifestações escritas e através da participação nas práticas sociais.

Os excertos das narrativas dos alfabetizadores evidenciam vários aspectos relacionados ao seu trajeto profissional. Destacam que os professores constroem saberes através da sua atuação docente. A partir dessa reflexão, compreendemos que a constituição do ser professor alfabetizador é requerida por meio da formação e da atuação profissional. Prosseguindo com a processualidade em análise, passamos a tecer reflexões sobre o percurso profissional revelado nos excertos narrativos apresentados a seguir, recortados da narratividade de Maria, Amarilis, Higor e Aline.

[...] Surgiu um concurso para professor efetivo do município o qual fui aprovada [...] convocada a assumir o concurso para professor efetivo que aguardava há algum tempo a convocação. De experiência no município atuando em sala de aula como professora efetiva tenho 5 anos e 7 meses (Maria).

[...] Professora da rede municipal de ensino de Teresina-PI desde 2013 e atuo nas séries iniciais do ensino fundamental [...]. Devo reconhecer que aos 18 anos me vi numa sala de aula, sem nenhuma experiência e com muitas expectativas para superar, ou melhor, surpreender [...] (Amarilis).

[...] No final do ano de 2014 consegui a aprovação em um concurso publico para professor da Semec, função a qual até hoje desempenho. Atualmente leciono no 3º ano do ensino fundamental com Polivalência. Uma das coisas que mais prezo na minha atuação como docente é: ser um professor que eu como aluno gostaria de ter, digo isto sem pretensões, mas de fato considero ser um observador dos anseios dos alunos [...] (Higor).

[...] Já com 23 anos ingresso na Faculdade Evangélica do Piauí e no 4º período inicio meu estágio remunerado pela SEMEC (Secretária Municipal de Educação), na qual lecionei em séries como: Maternal, 1º e 5º ano. No ano de 2012 assumo efetivamente a sala da Rede Pública Municipal de Ensino, no 3º ano do ensino fundamental, série na qual permaneço até o presente momento [...] (Aline).

Estes excertos narrativos sinalizam que as trajetórias dos interlocutores relacionadas à profissão docente revelam a busca desses profissionais pelo ingresso no serviço público, via concurso. Os docentes iniciaram como profissionais atuando como estagiários, mas

intensificaram esforços até conseguir uma vaga como professor efetivo da rede municipal de ensino de Teresina. A leitura desses excertos expressa como se tornaram professor, rememorando momentos vivenciados na dimensão pessoal e profissional. Inferimos, a partir do conteúdo narrado, que a construção do ser professor de cada interlocutor e interlocutora configura-se como uma construção social decorrente de vários fatores.

Outro aspecto revelado diz respeito ao ciclo de vida profissional dos alfabetizadores investigados. Levando em consideração o ciclo de Huberman (1974), inferimos que os participantes desse processo estão na fase de estabilização, possuem entre cinco a sete anos de experiência profissional. Os alfabetizadores demonstram uma certa liberdade/autonomia ao narrarem sobre suas ações docentes, entendido como resultado de mobilização e ou construção de saberes ao longo da trajetória profissional. No relato desse grupo de alfabetizadores, são pontuados alguns saberes construídos por eles que são necessárias para o exercício da docência.

Os excertos destacam a falta de experiência no trabalho profissional e o otimismo para superar as dificuldades. Higor, ao dizer que deseja ser um professor que como aluno gostaria de ter, fica compreendido que seu desejo é de ser um profissional competente, comprometido com a aprendizagem e anseios dos alunos. Sintetizando nossa compreensão e inferências, dizemos que os docentes vivem a fase de estabilização profissional que, de acordo com Huberman (1974, p. 41), “acompanhando a consolidação pedagógica, é percebida, em termos positivos, por aqueles que a vivem”.

Analisando os excertos das narrativas dos interlocutores sobre como se tornaram docentes, constatamos que os professores evidenciam os obstáculos enfrentados como um aspecto fundamental na constituição desse processo, conforme explicitado nos relatos que seguem:

[...] No início, foi muito difícil lidar com crianças com inúmeras dificuldades de aprendizado, muitas dessas crianças sem apoio e acompanhamento da família [...] (Maria).

[...] Aos 18 anos, cursando o 2º período de Pedagogia, fiz estágio remunerado numa Escola da rede particular em Timon-MA, ocupando o cargo de auxiliar de educação infantil. Passados oito meses, já estava como professora, substituindo a titular da turma, e para o ano seguinte assinei contrato com carteira assinada. Devo reconhecer que aos 18 anos me vi numa sala de aula, sem nenhuma experiência [...] (Amarilis).

[...] Apesar das três formações em andamento, na Pedagogia acabava me encontrando, pois era onde as minhas habilidades e competências mais sobressaíam e se harmonizavam com o exercício profissional encontrando-me como profissional [...] (Higor).

[...] Aos 22 anos, já morando em Teresina, comecei a dar aulas particulares em casa, depois de um ano comecei a dar aula em escola de bairro da Educação Infantil, trabalhando com turmas do 2º período, foi um contato fabuloso e desafiador já que a proposta da Escola em que eu trabalhava requeria que as crianças desenvolvessem o código da leitura e escrita, tarefa nada fácil, já que nunca havia alfabetizado alguém, quem dirá uma média de 13 alunos por vez [...] (Aline).

Os excertos das narrativas revelam a insegurança com que os professores assumiram a sala de aula no início de sua carreira. A falta de experiência e de habilidades para conduzir o processo de ensino aprendizagem marca, de certa forma, a constituição desses profissionais como professores. A partir dessa reflexão, podemos destacar a importância da construção de saberes específicos para o exercício docente. O enfrentamento dos desafios com os quais os professores se deparam no cotidiano da profissão, requer do professor reconstrução de seus conhecimentos ou a produção de saberes específicos para ser professor, conforme nos diz Tardif (2014).

As reflexões realizadas sobre esse indicativo de análise, o trajeto pessoal e profissional nos permitiram entender que a partir das dificuldades vivenciadas na prática, os professores podem construir conhecimentos sobre o exercício da docência. Está implícita a compreensão de que a profissão é uma construção social. Dessa forma, a constituição do ser professor ocorre através das vivências e participação nas atividades formativas e da relação pedagógica estabelecida com as outras pessoas no contexto da escola principalmente.

As narrativas das histórias de vida pessoal relacionadas com as trajetórias formativas profissionais vivenciadas no cotidiano docente possibilitam refletir e analisar o conteúdo dessas histórias, percebendo as marcas da vida, os sentimentos, as angústias e as experiências de cada sujeito, para compreendermos como vai sendo construída a identidade profissional e como, de fato, vão se constituindo os professores.

4.1.2 Memórias de aluno reverberando na atividade docente

A escrita das narrativas possibilita aos professores refletirem sobre o passado resgatando as experiências construídas nos seus processos formativos como aluno. A história narrada sobre as memórias, experiências e vivências como aluno contribuem significativamente na formação do sujeito professor. Nesse processo são reveladas as preferências, emoções, desejos e atitudes que se construíram no passado e são reveladas conforme as necessidades do momento. Nesse aspecto, as lembranças narradas sobre as

memórias como aluno, ajudam a escrever suas histórias e construir o ser professor, conforme os excertos das narrativas, apresentados a seguir:

[...] Em relação as minhas memórias de aluna procuro tornar minha aula atrativa, menos expositiva e mais participativa porque enquanto aluno sabemos o quanto é cansativo passar horas sentados ouvindo a professora, criança gosta de dinamicidade, de criatividade, de movimento, do contrário ou elas irão conversar umas com as outras, ou vão ficar dispersas em seu mundinho interior, procuro como professora estar em constante reflexão enquanto aluna que fui, procuro refletir até onde minha prática tem sido significativa para os alunos, sem auto-reflexão o professor não fica motivado para dar o melhor de si em sua prática [...] (Maria).

[...] Quando estava na Universidade, por exemplo, vi meus professores dizendo através dos Parâmetros Curriculares Nacionais tudo que as crianças precisavam saber, quais habilidades deveriam desenvolver e todos os conteúdos que eu deveria ensinar. É óbvio que todos os debates a respeito, os seminários e as leituras foram importantes para a internalização dos conceitos, porém, somente na sala de aula compreendi que não bastava ter propriedade e domínio dos conteúdos, pois era preciso ir além, selecionar o que é relevante, saber transmitir e se fazer entender. Além disso, ludicidade, controle de turma, autocontrole, paciência, didática e otimização do tempo são fatores indispensáveis para a execução dos trabalhos. Depois de construídos, eis a essência da profissão [...]. (Amarilis).

[...] Uma das coisas que mais prezo na minha atuação como docente é: ser um professor que eu como aluno gostaria de ter, digo isto sem pretensões, mas de fato considero ser um observador dos anseios dos alunos. Apesar de parecer obvio a construção desse conceito parece se perder pelos calos da profissão. Não sei se é pelo fato de ainda estar em início de carreira, mas tenho prezado por esta conduta [...] (Higor).

[...] Assim, fazendo uma linha do tempo com minha vida como estudante da Educação Básica e hoje docente, percebo a distância entre todos os aspectos, já que quanto aluna tive uma aprendizagem mais objetiva e voltada para memorização, ou seja sem um contexto metodológico mais reflexivo, porém o clima organizacional do ambiente escolar era dotado de uma total disciplina e respeito mútuo dos alunos e pais para com todos os sujeitos que faziam parte do espaço escolar. Porém, atualmente, procura-se que o aluno aprenda de maneira fundamentada e critica o que é plausível para que futuramente esse discente possa se tornar um cidadão capaz de solucionar problemas sociais, como desemprego, violência... No entanto, noto que o maior conflito hoje está do portão de dentro da escola, com crianças indisciplinadas que não respeitam adultos e nem colegas da mesma faixa etária, além da maioria de pais totalmente omissos com toda situação que envolve a maioria dos alunos como: dificuldade de aprendizagem e até a própria violência que apresentam constantemente [...]. (Aline).

A análise desses excertos narrativos dos sujeitos apontam como regularidade nos relatos referentes à lembrança de aluno, a referência à perspectiva tradicional de ensino. Ao falarem sobre seus percursos formativos enquanto alunos, relembram o ensino tradicional o

qual vivenciaram, apontando aspectos que caracterizam as práticas pedagógicas. A perspectiva tradicional de ensino adota como foco central a aula expositiva, monólogo do professor, domínio de conteúdo, aprendizagem voltada para memorização, ausência da reflexividade, tendo como implicações o processo de ensino voltado para reprodução do conhecimento. Conforme afirma (PEREIRA, 1999) esse modelo de formação docente caracteriza-se pela fragmentação entre teoria e prática, sendo o papel do professor de mero transmissor de conhecimentos teóricos.

As lembranças e as marcas que os interlocutores construíram sobre a formação, enquanto alunos, permitiram ampliar suas concepções e práticas sobre o paradigma educacional que norteia o fazer docente. Reconhecem que o modelo da racionalidade técnica não atende aos desafios que a sociedade contemporânea apresenta, revelando a necessidade de construção de práticas docentes reflexivas, pautadas em metodologias ativas, dinâmicas, que correspondam aos anseios e necessidades dos alunos (NÓVOA, 1992).

O excerto da narrativa da interlocutora Amarilis evidencia como aspecto singular em relação à lembrança de aluna, os saberes específicos para exercício da docência. Ela enfatiza que além da apropriação do conhecimento teórico é necessário o professor construir saberes próprios para atuar no contexto da sala de aula. Dessa forma, destacamos a importância de rememorar o tempo de aluno, o processo formativo vivenciado para a construção de saberes, aspectos que ajudam a definir o ser professor. De acordo com Almeida (2012) e Tardif (2014), a preparação do profissional para a docência envolve uma multiplicidade de saberes específicos necessários para o desenvolvimento de conhecimentos que possibilitem aos docentes refletirem sobre suas práticas e construir novos saberes.

Dessa forma, evidenciamos nas narrativas dos alfabetizadores a importância da rememoração de suas lembranças de aluno para a construção de saberes que ajudam a definir o ser professor. A formação docente abrange uma diversidade de saberes próprios para o exercício da docência (ALMEIDA, 2012; TARDIF, 2014).

Ao mencionarmos as memórias de aluno, podemos inferir que os interlocutores se utilizaram da reflexão como instrumento que lhes permite construir ou reconstruir conceitos, ideias e estratégias metodológicas sobre o processo de ensino e de aprendizagem, bem como produzir outras estratégias de ação que sejam dinâmicas e desafiadoras capazes de favorecer a ressignificação de sua atuação docente e a sua maneira de ser professor.

4.1.3 Formação inicial: saberes específicos, pedagógicos, curriculares e importância para fazer docente

Compreendemos que a base de conhecimento para ensinar é proveniente das experiências de vida pessoal, dos processos formativos e da prática docente. No início da vida profissional, o professor possui conhecimento sobre o processo de ensino, que é resultado da sua formação profissional, experiência como aluno e da sua cultura enquanto pessoa.

Encaminhamos nossas reflexões para os saberes da formação por entender que os professores em seus processos de formação inicial e continuada constroem saberes necessários para o desenvolvimento da docência.

O trabalho docente, conforme discutimos no decorrer desse estudo, é fundamentado em saberes profissionais próprios da docência. Esses diferentes saberes têm origens diversas e devem ser reorganizados e adequados às situações de ensino e aprendizagem. A discussão sobre a formação inicial, relacionado à atuação docente e aos saberes construídos nesse processo, remete à reflexão sobre os saberes da formação profissional (saberes da ideologia pedagógica e saberes pedagógicos) e os saberes disciplinares, abordados por Tardif (2014).

Para compreensão desta subunidade de análise destacamos a importância dos saberes específicos para as vivências na escola como profissionais, buscando interpretar os significados apontados pelos interlocutores e os contributos para a formação docente. Procuramos compreender cada aspecto mencionado, a exemplo da maneira como cada interlocutor explicita seu processo de constituição do ser professor.

Buscando compreender os saberes construídos na formação inicial dos docentes e suas contribuições para sua atuação no contexto profissional, analisamos os seguintes excertos das narrativas dos alfabetizadores:

[...] Analiso a formação que recebi no curso de Pedagogia como boa, pois tive disciplinas como psicologia da educação, dentre outras que contribuíram e continuam a contribuir na minha prática em sala de aula. Os conhecimentos específicos e pedagógicos no curso contribuíram para minha formação, porém analisando algumas disciplinas, como psicopedagogia por exemplo, vejo como insuficiente estudá-las em 60 horas-aula já que na prática nos deparamos com crianças com diferentes deficiências e o que aprendemos sobre necessidades especiais durante a formação acaba se tornando insuficiente mediante as dificuldades que nos deparamos no dia-a-dia da prática escolar [...] (Maria).

[...] É importante ressaltar que os conhecimentos que adquiri na graduação de Pedagogia foram de grande importância para a minha formação docente. Mas, não foram, por si só, suficientes, visto que tamanha é a

heterogeneidade de nossos alunos. Fazendo uma comparação bem simplista, é como dizer que na Universidade a gente introduz, na sala de aula consolidada e por mais que os professores da academia nos ensinam, algumas situações de aprendizagem somente a sala de aula pode nos proporcionar. De nada adianta ter conhecimento das teorias se elas não puderem subsidiar nosso trabalho na prática. É claro que a academia forma o “professor”, mas a sala de aula continua sendo o melhor contexto para a formação do “professor alfabetizador” (Amarilis).

[...] Apesar de parecer um discurso saturado, é quase que inevitável dizer que a formação recebida em qualquer graduação não prepara totalmente para o exercício profissional, pois se me deparo com um aluno que apresenta alguma limitação seja física ou intelectual não sei exatamente como lidar, se a queixa é por conta de dificuldades com a família sentimos dificuldades no manejo desse problemas, assim também como as dificuldades decorrentes do uso de didáticas diversificadas nos prende às angústias da não plenitude da formação. Porém, mesmo não sendo integralmente eficaz para a realidade prática, considero que a formação que recebi foi, sem dúvidas, um importante alicerce para o meu trilhar profissional (Higor).

[...] Observei que durante o período de Graduação em Pedagogia a formação teórica em 70% não condizia com a realidade das salas de aula, o que não se tornou mais impactante porque já havia tido experiência prática, antes mesmo de iniciar o curso em questão. A formação não deixou de ter sua relevância mais do que significativa, pois as linhas de pensamento como Paulo Freire, Vygotsky, Emília Ferreiro entre outros foram um tanto essenciais para aprimorar a prática pedagógica, posto que, quando se vivencia o fazer, percebe-se que não há apenas uma linha de pensamento a ser seguida ou adotada, mas um conjunto de ideias de pensadores que dão de maneira singular sua contribuição na ação pedagógica. Com isso, percebi que durante minha prática pedagógica no Estágio Supervisionado e remunerado vi o distanciamento da teoria com a prática, pois conforme afirma Paulo Freire, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidade para a sua produção ou construção”, daí uma grande controvérsia em minha realidade pedagógica, posto que muitas ideias criativas como trabalhos em grupo, duplas, rodas de conversa... eram descartadas pois as salas estavam super lotadas, dificultando até o espaço do próprio professor para escrever no quadro acrílico e se mobilizar em sala de aula com o intuito de dar uma orientação individual. Dessa forma destacada acima, pude ir fortalecendo minha identidade como professora, compreendendo a necessidade dos saberes específicos onde esclareço que eu como professora tenho que estar sempre me renovando profissionalmente, mudando minhas técnicas, estratégias de trabalho, para que não veja minha própria profissão como algo ultrapassado sem expectativas de mudanças, e assim alcançar o principal objetivo que é fazer com que o aluno aprenda [...] (Aline).

Ao narrarem sobre a formação inicial, os interlocutores destacam como contribuições do Curso de Pedagogia para seus processos formativos, a fundamentação teórica, constituindo-se regularidades nos excertos das narrativas analisadas. As informações apresentadas evidenciam, de modo geral, a importância dos conhecimentos teóricos que os

interlocutores atribuem a sua formação inicial, destacando que os mesmos servem como alicerce, como embasamento, para a solidificação da prática docente.

As ideias explicitadas pelos interlocutores, no que se refere à formação profissional, constituem um aspecto importante para as nossas reflexões. Foi revelado pelos professores alfabetizadores o entendimento de que a formação profissional em nível superior é fundamental para a construção de saberes necessários para o exercício da docência.

Os interlocutores da investigação destacam, nos excertos das narrativas, a importância da formação docente para o exercício da docência. Os relatos apontam para a importância da formação docente se inserir no movimento da profissionalidade do professor, por entender que este investimento reflete na melhoria da qualidade do trabalho desse profissional. Essa ideia é postulada por Cunha (2004), quando afirma que a profissionalidade está relacionada à atuação dos professores na prática, refere-se ao conjunto de atuações, destrezas, conhecimentos, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor.

A singularidade revelada no excerto da narrativa de Maria, sobre a formação inicial, é com relação às contribuições de disciplinas do Curso de Pedagogia para a prática docente, enfatiza a importância Psicologia da Educação para sua atuação profissional. Diante do exposto, podemos inferir que a formação inicial da professora lhe possibilitou mobilizar ou construir saberes disciplinares que, segundo Tardif (2014), são saberes relacionados aos campos de conhecimento, são saberes provenientes das diversas disciplinas ofertadas pelas instituições de ensino.

Os conhecimentos específicos e pedagógicos são fundamentais na formação do professor. Em se tratando especificamente do alfabetizador, a formação inicial deve garantir ao futuro professor a apropriação de vários saberes, propiciando uma formação docente consistente em termos teórico-metodológicos que subsidie esses profissionais para saberem lidar com a diversidade e com as adversidades naturais do contexto da sala de aula.

Os excertos das narrativas analisados realçam a importância dos conhecimentos específicos e pedagógicos para o fazer docente, mas revelam como aspecto comum a insuficiência desses saberes para a formação profissional, apontando a falta de unidade entre a teoria e a prática nos processos formativos e insuficiência dos conteúdos estudados. A propósito, Behrens (2010) esclarece que os processos formativos de professores devem ser fundamentados na relação teoria e prática, na contextualização dos conteúdos e no princípio da reflexividade, cujo foco principal é a produção do conhecimento.

O excerto da narrativa de Aline é marcado por um aspecto singular, no que se refere à formação docente. Trata-se da busca de saberes sobre o ensinar e ser professora. A trajetória

formativa da interlocutora revela a busca constante de saberes específicos para desenvolvimento da prática docente. Procura inovar suas estratégias metodológicas visando à aprendizagem dos alunos. Tardif (2014) esclarece que a prática docente não é fundamentada apenas no saber das ciências da educação, mas também mobiliza vários saberes denominados saberes pedagógicos, que possibilitam reflexões sobre a prática contribuindo na condução e orientação das atividades educativas.

Buscamos refletir também sobre os saberes curriculares enfatizando sua relevância para a formação docente e os aspectos que contribuem para a produção dos conhecimentos dos alfabetizadores, bem como a relação pedagógica desencadeada nesse processo.

As concepções de currículo apresentadas na literatura da área nos ajudam a entender que o foco central explicitado nas discussões relacionadas à escola e ao currículo é o conhecimento escolar. A concepção explicitada de Currículo está associada à trajetória, à ideia de sequência de conteúdos, caracterizando, de certa forma, o currículo prescrito, ou seja, o currículo que define os conteúdos a serem ensinados na escola. Sobre a importância do ensino da língua, os interlocutores narraram que:

[...] O ensino da leitura e escrita no currículo da educação básica é de grande importância para dar significado de mundo através da interação entre as pessoas como seres sociais que somos, quando ensinamos desde cedo o significado das letras, através da linguagem oral, escrita pelo ouvir, pelo falar através de desenhos de escrita espontânea estamos criando uma motivação para que as crianças sintam prazer em querer aprender a ler e a escrever, que são processos que se dão de diferentes formas, seja na linguagem oral, escrita, música, visual, dentre outras. O ensino da Língua Portuguesa se relaciona com as outras disciplinas de diferentes formas as quais posso citar na história e geografia por meio de leitura coletiva e individual, discutindo, interpretando textos e questões sobre os conteúdos que estão sendo trabalhados; na matemática através das operações a letra x representa um significado, os probleminhas para serem resolvidos precisam ser bem interpretados, na aula de ciências é possível trabalhar acentuação gráfica, ortografia dentre outros conteúdos, estudando assuntos de ciências como partes do corpo humano, por exemplo [...] (Maria).

[...] Vejo o ensino da Língua como condição necessária à aprendizagem de qualquer outra disciplina ou área do conhecimento. Tão necessária, que até hoje cultivo o hábito de estudar qualquer conteúdo com o dicionário em mãos. Para mim, a eficiência de uma leitura consiste em compreender nas entrelinhas o sentido do texto, fazer inferências, utilizar sinônimos e isso só é possível quando conhecemos o significado das palavras. Por essa razão, estou sempre buscando ampliar o repertório vocabular dos alunos durante uma aula, uma brincadeira, ou em situações de rotina. Entendo que são crianças, mas nem por isso devemos nos dirigir a eles de maneira infantilizada. Isso não significa tratá-los como adultos, mas sim de forma respeitosa e fazendo-os se sentirem importantes. Ler, interpretar, comparar, criticar e registrar aquilo que é observável, são condições que partem de um

princípio mais essencial que é a compreensão da língua oral e escrita. Reforço que a leitura traz não só aprendizagens da língua, mas também abre caminhos e cria possibilidades de interação com as demais áreas do conhecimento [...] (Amarilis).

[...] Na prática de sala de aula, é que de fato percebemos o quanto se exige dos alunos no que diz respeito ao aprendizado das habilidades de leitura e escrita, e isto reflete diretamente na prática do professor, para que consiga efetividade no processo de Alfabetização e Letramento. Acredito ser fundamental a apropriação dessas habilidades, uma vez que, sem elas dificilmente se progride no processo de escolarização. Esses dois eixos leitura e escrita são pilares essenciais uma vez que sem eles a dificuldades em acrescentar novos conceitos, estratégias aos alunos se tornam algo inviável. Como então ministrar uma aula sobre conteúdos gramaticais a uma criança que não lê nem escreve? Como falar do nome dos números? Enfim acredito haver um comprometimento de todo o processo quando essas habilidades não são conquistadas pelos alunos? É sabido por nós educadores que há diferenças entre o Letramento e a Alfabetização. Alguém pode ser letrado sem que este seja alfabetizado, assim como um sujeito alfabetizado pode não fazer com eficiência o uso dos sinais escritos ou estratégias de leitura para a construção de um objeto social sendo, pois, julgado como alguém não letrado. Mas algo de fato não se pode negar, a alfabetização e o letramento são condições que em muito se complementam. E na educação básica o ensino de leitura e escrita é altamente relevante para o êxito de ambos os processos. Os ensino da língua por meio dos processos de escrita e leitura influenciam diretamente no ensino das demais disciplinas Lembro-me de uma dada ocasião em que fomos convidados, no ano de 2017, para executarmos o programa IAB – Instituto Alfa e Beto e a primeira condição para o recebimento do material foi o entendimento de que o programa para o 3º ano fora feito integralmente para alunos “fluentes” no processo de escrita e leitura. Apesar de muito “engessado” e inflexível, o programa me fez perceber que com essas habilidades conquistadas as demais disciplinas passavam a ser compreendidas com muito mais riqueza [...] (Higor).

[...] Tenho a concepção de que conduzir o aluno a decodificar a linguagem escrita e fazê-lo aprender a ler e escrever é uma das práticas pedagógicas mais desafiadoras que já vivenciei, pois quando consigo fazer com que o aluno quebre essa barreira e se familiarize com os sons das letras, sendo capaz de formar sílabas e dar sequência à construção das primeiras palavras, sinto que dei vida ao mundo da leitura para esse estudante, no entanto a estratégia pedagógica para cada aluno que irá vivenciar essa oportunidade é única. Assim, percebo que é de suma importância formar leitores e escritores competentes, pois ao passo que aprimoram essa habilidade, tornam-se aptos para solucionar desafios de qualquer outra área do saber: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. O ensino da Língua Portuguesa está intrinsicamente relacionado com as outras disciplinas ao passo que para a compreensão e interpretação de qualquer outro componente curricular é preciso que haja o domínio da Língua Portuguesa, já que é preciso primeiramente “Aprender a ler e em seguida ler para aprender.” Assim, para que o aluno contemple a habilidade de codificar as outras matérias com exatidão é preciso que no 3º ano se trabalhe uma sequência didática voltada para o processo de alfabetização na qual será abordada leitura (priorizando a interpretação do estudante e o desenvolvimento da oralidade do mesmo), ditado de palavras simples e, mediante o resultado de aprendizagem, evolução para palavras com sílabas complexas, produção de

frases simples com o apoio de figuras ilustrativas, descrição da imagem (escolher em dias alternados objetos e fazer a descrição do mesmo, levando em conta características peculiares, como nome do objeto em estudo, gênero ao qual pertence, características, função e finalidade do mesmo).

Ex: Caneta

A caneta.

A caneta vermelha.

A caneta vermelha escreve.

A caneta vermelha escreve as atividades.

A caneta vermelha escreve as atividades dos alunos do 3º ano.

A caneta vermelha escreve as atividades dos alunos do 3º ano para serem trabalhadas no dia da disciplina de Artes [...] (Aline).

Os excertos apresentados nos remetem a compreender, conforme Tardif (2014), que nos processos formativos docentes, mobilizamos e construímos saberes profissionais que subsidiam o fazer pedagógico, bem como reconstróem a prática docente. Esses aspectos, por conseguinte, constituem regularidades nos relatos explicitados sobre a importância atribuída ao ensino da leitura e da escrita.

A leitura e a escrita são processos complexos que envolvem interação entre as pessoas, criando uma motivação para que as crianças sintam prazer em querer aprender a ler e escrever (SOARES, 2003). Fica evidenciado que o ensino da Língua apresenta várias contribuições, permitindo aos docentes construírem diversos saberes (relacionados a conceitos, reflexões, discussão sobre a formação docente, papel do professor, interdisciplinaridade) servindo de base para o ensino.

As ideias explicitadas pelos interlocutores sobre a importância do ensino de Línguas no currículo da educação básica está fundamentada na reflexão apresentada por Gauthier et al (1998) e nas ideias de Tardif (2014).

Outro aspecto evidenciado nas narrativas dos alfabetizadores é a relação estabelecida entre os pares: professor/professor, professor/aluno e professor/gestores. Veiga (2004) defende a ideia de que o processo educativo seja desenvolvido de forma relacional, articulando as dimensões necessárias à prática docente. Sobre esse tema os professores apresentaram as seguintes manifestações:

[...] A relação em mim e os alunos é muito boa, embora em alguns momentos eu enfrente algumas dificuldades do tipo: indisciplina, dificuldades de aprendizado, alunos com diferentes necessidades especiais, dificuldade de acompanhamento da família por parte de pais de alguns alunos, dentre outros, mas procuro enfrentar todas essas dificuldades com paciência e humanidade. A relação entre colegas é pacífica e de mútuo respeito e a relação entre a gestão escolar geralmente é bem profissional onde cada uma procura desenvolver sua função com competência e dedicação [...] (Maria).

[...] Até hoje aprendo com os meus alunos e eles comigo, aprendo com os pais e com os profissionais da escola, com nossos superiores, e de cada situação procuro extrair algo que me faça crescer enquanto pessoa. Adepta da Pedagogia do Afeto, procuro entender a necessidade de cada criança e acredito que a afetividade seja essencial nas relações para que eu alcance os objetivos propostos. [...] Hoje estou bastante satisfeita no meu ambiente de trabalho, porque estou ao lado de algumas pessoas que também acreditam no poder social e transformador da educação [...] (Amarilis).

[...] Estar bem consigo mesmo, com os colegas de trabalho com a equipe gestora e, principalmente, à vontade em sala de aula com os alunos, é algo absolutamente produtivo. Ter uma relação agradável no ambiente de trabalho faz-nos realizar com muito mais empenho e dedicação nossa função. No entanto, nem todos os dias são perfeitos, há momentos de confrontos e desconfortos, mas que quando solucionados com diálogo e respeito fortalece-nos como profissionais e consolidam o sentimento de colaboração da equipe. Em especial a relação professor aluno, considero haver nela a chave para muitos males. Se o professor tem um diálogo aberto e respeitoso com o aluno e a recíproca for semelhante, muitos dos conflitos existente em sala serão sanadas (conflitos sejam de ordem pedagógica, ou técnica [...]) (Higor).

[...] A minha relação com os alunos é dada de forma respeitosa, comprometida, visando o crescimento cognitivo, intelectual e social do educando, pois meu propósito é sempre fazer com que o aluno aprenda. Na comunidade escolar Esther Couto permeia uma relação harmônica cujas decisões por parte da equipe gestora são posicionadas e decididas de maneira democrática. Já no que consiste o relacionamento ético/moral procuro propiciar um ambiente alfabetizado, numeralizado e letrado que esclareça as dúvidas e favoreça a aprendizagem tanto cognitiva quanto social, para que esses estudantes compreendam e façam valer em ações e atitudes o respeito às diferenças, gerando um estado de consciência que deve ser posto em pratica cotidianamente que é a empatia [...] (Aline).

Observamos, nos relatos, que a relação pedagógica desencadeada entre os atores do processo de ensino aprendizagem é caracterizada por paciência, respeito mútuo, profissionalismo, aprendizagem, afetividade, diálogo e respeito. Nessa perspectiva, o processo de ensino e de aprendizagem é desenvolvido de forma harmoniosa e interativa, possibilitando aos envolvidos participarem, expondo suas ideias, apresentando críticas e fazendo reflexões. Conforme enfatiza Freire (1992), o aluno participa da ação educativa que necessita educar-se permanentemente, é um sujeito da práxis. O professor alfabetizador deve estabelecer uma relação horizontal com seus alunos, possibilitando a vivência grupal, empenhando-se na luta em favor da democratização da sociedade.

O autor mencionado enfatiza o caráter político da educação, destacando que o diálogo constitui a essência da ação educativa como prática de liberdade. Compreende, ademais, que os princípios da dialogicidade e o da politicidade permitem o agir e o refletir de todos os

envolvidos no processo de ensinar e aprender.

A formação inicial de professores apresenta contribuições significativas na formação desses profissionais, possibilita a mobilização e a construção de diferentes saberes, permitindo assumir a profissão docente e desempenhar com eficiência as atividades de ensino.

4.1.4 Desenvolvimento profissional e formação continuada no contexto escolar

A formação de professores fundamentada nos princípios da unicidade teoria e prática e na reflexão crítica constitui a base do processo de desenvolvimento profissional docente, possibilitando a esses profissionais refletirem sobre sua prática, mobilizarem e construir os saberes gerais e específicos para a constituição do ser professor.

É fundamental a compreensão da dimensão formativa como parte do desenvolvimento profissional dos professores. A formação é entendida como várias ações que servem de apoio e embasamento ao trabalho docente, configura-se como possibilidade de crescimento pessoal, institucional e cultural (ALMEIDA, 2012).

Nesta subunidade de análise, buscamos refletir acerca das concepções dos interlocutores sobre a formação continuada e sobre a efetivação dos processos formativos no contexto da escola, conforme se encontram nos excertos das narrativas explicitados a seguir:

[...] Compreendo a formação continuada como algo bom, pois quando o professor passa a fazer uma autoavaliação sobre suas habilidades, competências, níveis de conhecimento que possui e que almeja ter essa reflexão faz o professor sair de sua zona de conforto em buscas de experiências novas, novos ideais novos conceitos e esse anseio que é a busca/necessidade que faz p professor ir atrás de um formação continuada é por saber que a mesma será importante tanto no meio profissional quanto pessoal tornando, assim, sua aula mais atrativa para o aluno e um sentimento de autorrealização profissional [...] (Maria).

[...] Nossa vida está em constante transformação e os conhecimentos também. Até o jeito de ensinar mudou ao longo dos anos, passando de uma postura mecânica e enrijecida para outra mais cíclica e dinâmica. O professor deixa de ser o único protagonista do conhecimento e a aprendizagem se dá a partir do conhecimento e da necessidade do aluno. Oferecer uma formação continuada para docentes é fundamental nesse processo, em virtude da heterogeneidade das turmas. Tenho consciência de que nem todos os alunos aprendem da mesma forma e nem ao mesmo tempo, então, é preciso lançar mão de estratégias diversificadas para inúmeras situações [...] (Amarilis).

[...] Formação continuada é o engajamento dos profissionais no processo de aprimoramento, que lhes permite estar continuamente bem informados e atualizados nas tendências educacionais, sobre os anseios da profissão e

possíveis formas de saná-los, gerando transformação e impacto no contexto profissional em que está inserido. A formação continuada é imprescindível para a atuação docente. Os tempos mudam, as dificuldades se diversificam em sala de aula, os desafios se modificam e as estratégias docente na prática de sala de aula também devem acompanhar essas modificações e isto só é possível se o docente estiver continuamente em formação [...] nenhuma graduação dá ao docente total preparação para a realidade de sala e aí entra os cursos complementares para sanar tais dificuldades [...] (Higor).

[...] A formação continuada deve ser vista sempre como a necessidade da 1ª graduação, indispensável para o crescimento não apenas de título, mas de conhecimento que será agregado à aprendizagem daqueles que contribuem para a existência do professor que é o estudante. Entendendo que trabalho com o processo de alfabetização, participei do **PNAIC** (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), que teve início em 2013 e foi uma luz que me auxiliou no fazer pedagógico, em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Em 2017 concluí o curso de **AEE** (Apoio Educacional Especializado) que vem sendo um alicerce significativo para o apoio educacional aos estudantes com limitações físicas e de aprendizagem como os autistas e estudantes com Síndrome de Down. No âmbito da escola a única formação é uma orientação que ocorre de 15 em 15 dias no Centro de Formação Odilon Nunes que tem como propósito trabalhar uma sequência didática que foca em variados gêneros textuais (poemas, contos, fábulas, lendas...) onde sugere-se uma rotina a ser seguida com o intuito de atingir a proficiência em leitura. Em cima das possíveis sugestões da sequência didática constrói-se o planejamento. (Aline).

Os excertos das narrativas dos interlocutores apontam como regularidade a importância da formação continuada para o desenvolvimento profissional, relacionando esse processo à busca de conhecimentos, aprimoramento e a constantes transformações. A formação continuada é compreendida como possibilidades de ampliação de conhecimentos, de experiências, novas aprendizagens que permitem ao professor ressignificar sua prática docente.

Almeida (2012) ressalta que a formação docente está fundamentada nos princípios orientadores (teoria e prática, integração entre a dimensão disciplinar e a dimensão pedagógica), desencadeando uma ação contextualizada, dinâmica e transformadora.

A interlocutora Maria, ao narrar sobre a importância da formação continuada, revela, de modo particular, a importância desse processo, tanto no meio profissional, quanto pessoal, destacando a utilização de aulas atrativas como a melhoria da ação do professor e o sentimento de autorealização profissional.

Outro aspecto importante e marcante na singularidade no excerto da narrativa de Amarilis, sobre Formação continuada, é a heterogeneidade das salas de aula. A interlocutora reconhece que para trabalhar com alunos com diferentes níveis de conhecimento, é necessário a inserção em processos de formação continuada na perspectiva de mobilização e construção

de saberes específicos para atuar na docência. A esse respeito, em Almeida (2012), a formação compreendida como parte do desenvolvimento profissional do professor, reforçando, portanto, nosso entendimento nessa processualidade.

A formação de professores possibilita a mobilização e construção de saberes específicos relacionados ao trabalho com a leitura e a escrita, contribuindo para o desenvolvimento/ efetivação da prática docente alfabetizadora. Os interlocutores reconhecem a importância de participarem de processos formativos, ao fazerem os seguintes destaques narrativos:

[...] fiz libras em um curso para compreender a Educação Inclusiva nas escolas, uma capacitação na área de Educação Especial, atualmente participo das formações do Programa IAB, oferecidos pela secretaria de educação especial do Município e faço oficinas de Práticas de Leitura para alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, participei e continuo a participar por acreditar que tais cursos/oficinas contribuem de maneira criativa, intelectual, significativa na atuação do docente dentro da sala de aula como sujeito mediador do conhecimento entre alunos e professores. As formações que são oferecidas nos âmbitos da escola são: Práticas de Leitura; Produção de gêneros literários e Oficinas de matemática [...] (Maria).

[...] tenho que reconhecer o empenho da Secretaria Municipal de Educação de Teresina por todas as iniciativas de formação continuada ofertadas quinzenalmente aos professores da educação básica. Nos encontros recebemos material para suporte às rotinas, atividades complementares, discutimos práticas, estratégias e políticas para viabilizar o trabalho nas escolas e os ganhos são notórios [...] (Amarilis).

[...] Quando me reporte à integralidade na graduação diante dos desafios de sala de aula, pontuei que, sem medo de errar, arrisco dizer que nenhuma graduação dá ao docente total preparação para a realidade de sala e aí entram os cursos complementares para sanar tais dificuldades. A nível de Centro de Formação, temos as formações quinzenais (para execução do programa escolhido pela rede para o ano) ou de programa de cunho nacional PNAIC, Avaliação Nacional de Aprendizagem – ANA, IDEB entre outros (Higor).

[...] Entendendo que trabalho com o processo de alfabetização, participei do **PNAIC** (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), que teve início em 2013 e foi uma luz que me auxiliou no fazer pedagógico em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Em 2017, concluí o curso de **AEE** (Apoio Educacional Especializado) que vem sendo um alicerce significativo para o apoio educacional aos estudantes com limitações físicas e de aprendizagem como os autistas e estudantes com Síndrome de Dawn. No âmbito da escola, a única formação é uma orientação que ocorre de 15 em 15 dias no Centro de Formação Odilon Nunes, que tem como propósito trabalhar uma sequência didática que foca em variados gêneros textuais (poemas, contos, fábulas, lendas [...]) (Aline).

Os excertos das narrativas evidenciam como regularidade, a participação dos interlocutores em processos de formação continuada. Por sentirem necessidade de ampliação

de seus conhecimentos e de melhor compreensão dos pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam o processo de alfabetização, participam de vários cursos de formação continuada ofertados pela SEMEC (Programa IAB, oficinas de Práticas de leitura, PNAIC, Avaliação Nacional de Aprendizagem – ANA, entre outros).

Esses professores alfabetizadores investem em seu processo de formação, que segundo suas narrativas, contribuem de maneira significativa na atuação do docente dentro da sala. Inferimos que a mobilização e produção de saberes provenientes dos processos formativos acontecem em função das dificuldades e dos desafios enfrentados pelos docentes.

Os processos formativos possibilitam aos interlocutores ampliação dos conhecimentos, apropriação de pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentam as ações alfabetizadoras, aquisição de novas estratégias metodológicas, reflexão sobre a ação pedagógica, orientação do papel do professor na mediação e intervenção feitas em sala de aula. Dessa forma, é necessária uma adequada formação que possibilite aos professores a produção de saberes para exercerem a docência.

PARTE V

5 HISTÓRIAS DA PRÁTICA DOCENTE ALFABETIZADORA: NARRATIVAS REVELANDO SABERES EXPERIENCIAIS

Os fundamentos do saber-ensinar, não se reduzem a um “Sistema cognitivo” que, como um computador, processa as informações a partir de um programa anteriormente definido independente tanto do contexto da ação no qual ele se insere quanto da sua história anterior. Na realidade, os fundamentos do ensino são, a um só tempo, existenciais, sociais e pragmáticos. Maurice Tardif (2014, p. 103)

No exercício da docência, sobretudo, no enfrentamento da complexidade desse processo, os professores utilizam o arcabouço de conhecimentos construído no percurso de sua formação inicial. Esses saberes são reelaborados no contexto da sala de aula a partir das interações que estabelece com os alunos, com os profissionais de trabalho, articulados com as histórias de vida pessoal, trajetórias formativas e profissionais.

A vivência da prática docente alfabetizadora possibilita a mobilização e construção de saberes experienciais sobre o processo de ensino e de aprendizagem. O cotidiano da sala de aula constitui espaço de produção de saberes. Concordamos com Brito (2003) quando diz que a profissão docente requer do professor capacidades para articular e construir vários saberes, frente às situações que emergem do contexto escolar.

Na prática da sala de aula, o alfabetizador constrói e reconstrói possibilidades para a realização da ação docente. Nesse processo, reflete sobre sua prática buscando orientações para o fazer pedagógico. Dito isso, significa que o professor relaciona a prática pedagógica com a dimensão do saber fazer, desenvolvendo a reflexão crítica.

A análise das histórias da prática docente possibilitou-nos como pesquisadora e professora fazer uma autoanálise de nossa prática docente e de nossa vida. Nesse sentido, buscamos na epígrafe citada a compreensão de que os saberes do professor são existenciais. Pretendemos com isso dizer que, enquanto professor(a), pensamos com a vida, com o vivido, com o que construímos nas nossas experiências de vida. Como enfatiza Tardif (2014, p. 103) o professor “é uma pessoa comprometida com e por sua própria história pessoal, familiar, escolar, social que lhe proporciona um lastro de certezas a partir das quais ele compreende e interpreta as novas situações que o afetam e constrói, por meio de suas próprias ações, a continuação de sua história”.

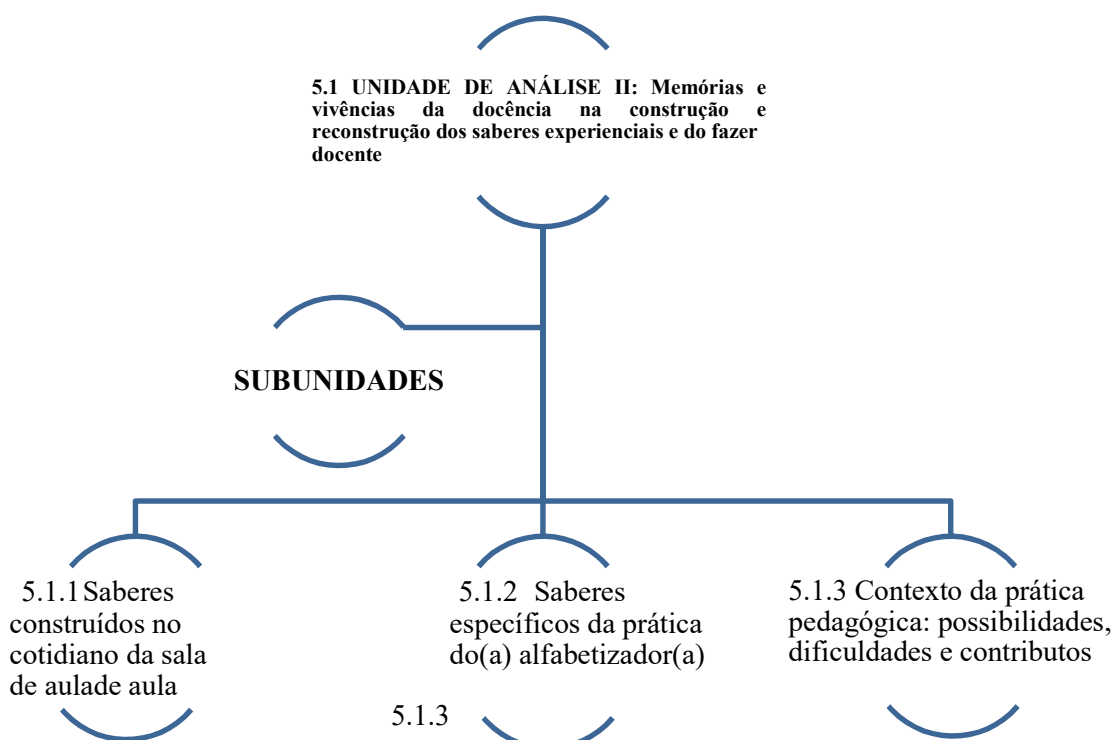
O professor na sua atuação docente, tomando como base as condições da realidade

onde está inserido, produz saberes específicos para o exercício da docência. Esses saberes são construídos pelo docente de modo interativo com as diversas fontes de produção do conhecimento. Interpretando a epígrafe, reforçamos o entendimento de que saber ensinar requer uma relação social entre o professor, os próprios saberes e as pessoas que os produzem, ao enfatizar que os saberes profissionais/experienciais são saberes sociais e paradigmáticos.

Guauthier et al (1998) destacam que os saberes experienciais são adquiridos nas vivências profissionais que surgem no contexto da própria profissão. Nesta quinta parte deste estudo, apresentamos análise das vivências da docência narradas pelos interlocutores da investigação, destacando saberes experienciais construídos pelos alfabetizadores no âmbito de suas práticas, que colaboram na construção e reconstrução do fazer docente.

Para compreensão dos dados produzidos na investigação sobre os saberes profissionais mobilizados e construídos na prática docente, consideramos as informações registradas nas narrativas do letrar sobre as memórias dos interlocutores relacionadas ao fazer pedagógico e as experiências vivenciadas no cotidiano da sala de aula, organizando esses corpus em uma unidade temática de análise com suas subunidades, conforme ilustramos na Figura 3:

Figura 3 - Unidade e subunidades temática de análise



Fonte: Narrativas do letrar dos interlocutores

5.1 Unidade de Análise II: Memórias e vivências da docência na construção e reconstrução dos saberes experienciais e do fazer docente

Nos processos formativos de professores são produzidos conhecimentos, saberes específicos para a ação de ensinar. Esse conjunto de saberes são redimensionados, reelaborados no contexto da sala de aula. Os alfabetizadores no exercício da docência, à medida que vão interagindo com os alunos, vivenciando o fazer docente, deparando-se com as diversas situações de sala de aula, mobilizam, produzem e ressignificam saberes próprios para o ofício de ser professor(a).

Entendemos que a sala de aula é um locus de produção de conhecimento e de vivências construídos pelos docentes sobre o processo de ensino e de aprendizagem. Os vários saberes utilizados e produzidos pelos professores no âmbito do seu trabalho caracterizam a prática profissional docente (TARDIF, 2014).

No cotidiano da sala de aula, os alfabetizadores vão rememorando as experiências docentes, vivenciando outras experiências e reelaborando suas ações conforme os desafios enfrentados no contexto escolar, razão por que dizemos que os saberes experienciais consistem nos conhecimentos construídos na prática pedagógica.

5.1.1 Saberes construídos no cotidiano da sala de aula

Os saberes profissionais são mobilizados, produzidos e reconstruídos no exercício da docência. Nesse processo, os professores adotam a relação teoria e prática e estabelecem a reflexão sobre os saberes da formação profissional e sobre os saberes experienciais. Os conhecimentos teóricos vão sendo ampliados e atualizados e, através da reflexão crítica realizada pelos docentes, os saberes práticos vão se reconfigurando. Ao narrarem sobre os saberes produzidos no dia a dia da sala de aula, os interlocutores da investigação revelam percursos vividos no contexto escolar como marcas significativas para a ressignificação de suas práticas docentes, conforme excertos de narrativas apresentados a seguir:

[...] Sem falsa modéstia, aprendemos cotidianamente com os próprios alunos. Muitas vezes, aquilo que parece tão óbvio para nós adultos soa como estranho para uma criança, cabendo a nós professores repensarmos a forma como nos posicionamos diante deles. Nesse momento compartilho de uma situação que vivi há alguns anos e que me trouxe aprendizados que carrego até hoje: Eu era professora de uma turma de 1º ano do ensino fundamental e ensinava aos alunos as regras da separação silábica e classificação quanto ao número de sílabas. No dia da avaliação, o último aluno a sair da sala estava com dificuldade para resolver a questão que tinha como enunciado:

1. Separe as sílabas das palavras:

- a) cadeira _____
- b) patinete _____
- c) planta _____
- d) mão _____

Ao chamar o aluno em minha mesa, ele me diz que não sabia como responder a última alternativa, onde estava escrita a palavra “MÃO”. E foram muitas as tentativas de resposta dele: Depois de quase dez minutos tentando, ele entrega a prova com a alternativa em branco. Eu então levei ele até o quadro e mostrei que a palavra “MÃO” era monossílabo e que por isso ela não precisava ser separada, pois só tinha uma sílaba. Neste instante, ele olhou para mim e disse: “UÉ PROFESSORA, SE NÃO PODE SEPARAR, ENTÃO PORQUE VOCÊ COLOCOU ELA AÍ?”. Por um momento fiquei em silêncio, pensativa e imaginando como faria pra resolver aquela situação, afinal de contas ele tinha razão em seu argumento. Em alguma coisa eu tinha falhado, e isso o levou a fazer aquela interpretação. Em casa, analisando novamente vi que o erro estava no enunciado da questão: Em vez de dizer “Separe as sílabas”, deveria ter o cuidado de dizer “Separe em sílabas, quando assim for possível”. Pode parecer algo tão pequeno, mas diante da interpretação que este aluno fez, reconheci que se “mão” é uma sílaba e eu peço para separar a sílaba, obviamente a criança separará a sílaba em letras: M-Ã-O. No dia seguinte, pedi desculpas ao aluno diante de toda a turma e compartilhei com os demais o que tinha ocorrido, esclareci outras dúvidas que surgiram e a partir desta data, tive todo um cuidado para evitar termos e expressões que possam gerar ambiguidade e duplo sentido numa interpretação. Posso dizer que o aprendizado desta aula foi muito maior para mim do que para eles. Não só porque sou professora de alfabetização, mas existem saberes linguísticos que são necessários a todo profissional. Especialmente na minha área de atuação, considero de extrema importância ter um mínimo de leitura e fluência em gêneros diversos, tipologia textual, gramática aplicada, escrita, vocabulário amplo, ortografia atualizada, expressão e interpretação, além de noções em áreas como a Psicologia, a Matemática, a História, a Geografia, Artes, etc. Sabemos que nenhuma graduação é capaz de oferecer com plenitude habilidades em todas essas áreas e que não há como se tornar especialista em muitas delas, porém, mais importante do que dominar conceitos é a disposição e o interesse do professor em ampliar seus conhecimentos pra oferecer o que há de melhor para seus alunos [...] (Amarilis).

[...] Os saberes conquistados na formação em academia como por exemplo a postura profissional, a didática, a forma de avaliação, o uso de estratégias específicas a cada público, a elaboração de meios que oportunizem aos alunos a alcançar dados conhecimentos entre outros. Logo de início é necessário um diagnóstico a fim de se pontuar que habilidades os alunos já têm e que dificuldades eles apresentam. Em seguida define-se os objetivos que se deseja alcançar em determinado prazo, posteriormente elegem-se os conteúdos que serão trabalhados e farão com que os alunos alcancem as habilidades definidas no objetivo, a partir daí pensa-se nas estratégias e caminhos que serão trilhados para alcançar os objetivos definidos, nesta etapa pensa-se nos recursos e atividades que serão desenvolvidas. Por fim é necessária uma avaliação para que se observe o que foi conquistado e o que ainda não foi alcançado, vale mencionar que essa avaliação serve como

reflexão para ajustes na prática pedagógica [...]. Assim, a formação acadêmica do professor deve ser suficientemente capaz de fazer com que o docente perceba a condição do aluno e as formas de intervenções possíveis. Lidar com o descontentamento dos alunos diante do processo de aprendizagem é um desafio que necessita de estratégias eficazes a fim de despertar o aluno para aquilo que inicialmente ele considera ser inútil. Em sala de aula, o uso de dinâmicas, competições, disputas em duplas, premiações) e ainda o desenvolvimento de projetos específicos para dados conteúdos favorecem o interesse do aluno pelas disciplinas lecionada. Cabe lembrar que um aluno bem estimulado é um aluno que produz frutos. Mesmo diante dos erros quando o professor usa as estratégias diferenciadas, o discente se percebe como capaz e se motiva com o processo de alfabetização e letramento [...] (Higor).

[...] Os saberes docentes envolvem a formação acadêmica durante a graduação que envolve a parte teórica de filósofos e diferentes pensadores; a experiência profissional que é o contato com o aluno verificando o que ele sabe e o que precisa aprender de modo sistemático onde a minha prática pedagógica irá contribuir em um resultado positivo ou negativo na aprendizagem do estudante. Na escola, identificam-se as dificuldades dos alunos para, então, buscar técnicas didáticas que estimulem a aprendizagem dos mesmos, além da interação sócio afetivo que gera confiança no estudante ao manifestar suas eventuais dúvidas e dificuldades de aprendizagem [...] (Aline).

[...] Saberes profissionais são os conhecimentos, competências e habilidades que são utilizados pelo professor em sua prática diária para desenvolver suas tarefas e atingir seus objetivos. Os saberes profissionais são construídos levando-se em consideração um fator muito importante, o tempo, já que os saberes são adquiridos através dele. Construímos nossos saberes profissionais tais como: ensino, papéis do professor e como ensinar observando e relembando nossa própria história de vida escolar, através de muito conhecimento de diversas disciplinas, de ideias, representações a respeito da prática docente. E ainda complementando o tópico construção dos saberes profissionais, é relevante destacar que os primeiros anos de prática docente são de inestimável importância no que se refere à ideia de competência e de rotinas de trabalho dentro e fora do contexto escolar, como por exemplo os conhecimentos que são aprendidos nas oficinas e aulas promovidas nas formações continuadas. Os professores aprendem na escola que o foco de uma aprendizagem significativa por parte de todos os educandos, educadores está na leitura e escrita. Aprendemos, também, que na prática não ensinamos somente conteúdo de cada disciplina, mas que o processo de ensino aprendizagem está relacionado às atitudes, valores, comportamentos que professores e alunos vivenciam no contexto escolar. Os professores aprendem na escola sobre e com seus alunos, mais especificamente a serem profissionais mais humanos em relação ao outro e a si mesmos, a serem sujeitos críticos e, ao mesmo tempo, reflexivos sobre as diferentes técnicas, didáticas, novas descobertas e postura profissional e com isso adquirir novos conhecimentos para se atualizar a cada dia [...] (Maria).

Os excertos das narrativas dos interlocutores destacam com regularidade os saberes construídos cotidianamente na sala de aula, subsidiando a prática docente. As situações vividas no exercício da docência, pelos alfabetizadores, possibilitam a reflexão crítica sobre

as atividades propostas aos alunos e sobre as atitudes demonstradas no decorrer do processo de ensino e aprendizagem. Os professores consideram esse momento de mobilização e produção de saberes, a partir da vivência de sala de aula, um grande aprendizado no sentido de ressignificação de suas ações docentes. Nessa direção comporta fazer alusão ao pensamento de Anastasiou e Alves (2003) ao enfatizarem que no processo de fazer aulas é que surgem as necessárias maneiras de atuação do professor.

Sobre as experiências vividas em sala de aula pelos interlocutores, evidenciamos com regularidade a relação entre a construção de saberes no cotidiano da sala de aula e a formação docente. Os interlocutores ressaltam que na experiência diária da docência é importante a articulação com os saberes construídos nos processos formativos docentes, destacando a importância da ampliação dos conhecimentos teóricos, de uma formação acadêmica pautada na teoria e prática que possibilite ao docente diagnosticar as dificuldades apresentadas pelos alunos e as intervenções adequadas a serem empreendidas.

Tomando como base as principais características do saber experiencial abordado por Tardif (2014), podemos dizer que se trata de um saber heterogêneo que articula diferentes conhecimentos e modos de saber-fazer provenientes das histórias de vida, carreira profissional e experiência docente. O modo de integração do saber experiencial é através da prática do trabalho e pela socialização profissional.

Ao relatar a prática de produção de saberes no contexto da sala de aula, evidenciamos com peculiaridade, no excerto da narrativa de Higor, a ideia do uso de estratégias motivadoras da aprendizagem. O docente argumenta que a utilização de estratégias metodológicas inovadoras e desafiadoras estimula a aprendizagem dos alunos. O interlocutor reforça o entendimento de que os saberes profissionais são reelaborados na dinâmica estabelecida na sala de aula: teoria e prática. Nesse contexto, Cunha (2004) discute a concepção de ensinar na perspectiva de incentivar, desafiar. Essa concepção requer mudança na postura do professor e das metodologias, possibilitando a reelaboração dos saberes produzidos na sala de aula e o delineamento da prática docente.

O excerto da narrativa de Maria evidencia de forma singular, que na prática docente são produzidos e reconstruídos saberes relacionados às atitudes, valores e comportamentos que professores e alunos vivenciam no seu cotidiano. Quando se refere a esses saberes, a interlocutora da investigação reafirma que a escola é espaço onde se aprende a ser profissionais mais humanos. A propósito, Alarcão (2001) esclarece que o paradigma emergente surge na perspectiva de construção de nova visão epistemológica, como possibilidades de construção de relações interpessoais dialógicas e humanas.

Nesse cenário de construção e reconstrução dos saberes experienciais, as vivências do cotidiano da sala de aula, articuladas com os diferentes conhecimentos e modos de saber-fazer, provenientes das histórias de vida e experiências profissionais, possibilitam a reelaboração dos saberes e da prática docente.

5.1.2 Saberes específicos da prática do(a) alfabetizador(a)

Considerando a complexidade do processo de alfabetização, o trabalho desenvolvido pelos docentes, no cotidiano, o conhecimento do contexto em que esse trabalho é desenvolvido e sua efetivação na prática, os professores ao desenvolverem sua ação alfabetizadora utilizam, mobilizam e produzem saberes específicos do fazer docente do alfabetizador.

Na vivência da sala de aula os professores alfabetizadores se deparam com diversas situações que remetem à mobilização e à construção de saberes específicos para ensinar. Os saberes experienciais, articulados aos saberes específicos da experiência profissional, contribuem para a construção de saberes próprios para o exercício do alfabetizador.

Os saberes próprios para alfabetizar referem-se aos saberes necessários para exercer a docência. Esses saberes são provenientes da prática docente, são produzidos na prática cotidiana dos professores. Buscando compreender os saberes específicos para desenvolvimento do processo de alfabetização, passamos a analisar excertos das narrativas dos interlocutores da investigação:

[...] Vivemos numa triste realidade onde uma parte significativa das crianças de escolas públicas não são alfabetizadas na idade certa. O fato é que diante da necessidade, um professor polivalente na educação básica regular termina sendo obrigado a sacrificar um pouco dos conteúdos disciplinares para atender a uma necessidade mais urgente, que é a alfabetização. Como disse anteriormente, a aprendizagem da língua é condição necessária para que o aluno aprenda qualquer outra disciplina. Diante disso, precisamos enquanto professores, desenvolver técnicas e estratégias de letramento que surtam efeitos satisfatórios o mais rápido possível. Me permito, então, dizer que a necessidade me torna uma professora alfabetizadora, assim como muitas e muitos. Nesse sentido, tudo o que fazemos, as estratégias que aplicamos, os recursos de que dispomos e, até mesmo, a formação que recebemos tem como eixo principal atividades que procurem contemplar e desenvolver habilidades de leitura e escrita. É claro que estas, por si só, não tornam nenhum professor alfabetizador. É preciso ainda um engajamento por parte do docente, de modo que ele sinta prazer no que está fazendo e veja sentido no que está sendo feito. Na minha opinião, para alfabetizar são necessários saberes profissionais que vão além daqueles recebidos formalmente. Diria que são necessários saberes específicos das ciências da educação, mas

também saberes que construímos ao longo do tempo, das experiências de vida e, ainda, aquelas que adquirimos na prática. Um professor traz consigo marcas de uma educação e também de uma ideologia que é fruto dos conhecimentos que adquiriu e das vivências que teve. Nenhuma é mais importante que a outra, ambas se complementam e se fazem necessárias em diferentes situações. Em outras palavras, de nada adiantaria ter todo o saber científico se eu não souber transmiti-lo, ter domínio das teorias educacionais e não ter domínio da própria sala de aula. Assim como não adiantaria saber várias línguas e não entender o que diz um aluno, dizer que é um educador sem ter um mínimo de cordialidade, cobrar o comprometimento do aluno e não planejar uma aula. Enfim, por mais que eu professora procure ser neutra, o saber que transmito é reflexo de minhas experiências profissionais, culturais, sociais, afetivas e psicológicas [...]

Na minha opinião, a sala de aula deve ser um lugar cativante não só em sentido lúdico, mas cativante na relação de confiança e respeito entre professor e aluno. As crianças precisam ter voz e precisam ser ouvidas. Trato-as com a autoridade que a minha profissão exige, mas principalmente com o respeito que elas merecem. Dessa forma, faço as cobranças que precisam ser feitas sem transparecer autoritarismo. Atribuo a elas responsabilidades para que compreendam que serão as maiores beneficiadas. Fazer e aprender não só porque estou mandando, mas porque o conhecimento abre caminhos e transforma realidades. Gosto de aulas em que o aluno interaja o tempo todo e, para isso, estou sempre lançando perguntas, desafios, aproveitando o conhecimento que já possuem e trazendo para o que pretendo ensinar. Se vou iniciar um gênero textual novo, costumo perguntar se já viram, em que lugar, que informações trazem, a quem se destina, e depois de levantar todas as hipóteses deles, minha principal tarefa é formalizar os conceitos, registrando no caderno ou fazendo a análise através dos livros. A oralidade permite que eles conheçam a si e aos outros. Faço questão de ampliar o repertório vocabular, pois independentemente da idade, há uma característica maior do que o nível de maturidade deles, que é a curiosidade. Se eu não aproveitar essa curiosidade para atrair os estímulos de que preciso, estarei limitando as possibilidades do meu aluno aprender. Durante uma leitura, faço quantas pausas forem necessárias para questionar o significado de uma palavra ou expressão e ainda os desafio a usarem em outro contexto ou substituir por outra de mesmo sentido. É nessa hora que vejo o nível de compreensão e faço as intervenções necessárias [...]

(Amarilis).

[...] Cada professor tem o seu jeito de gerenciar sua sala. Na minha forma de trabalhar primo por uma disciplina organizacional que é prioridade, mas que é flexível. Tudo é feito dentro do planejado, mas se algo maior aparece no contexto de sala e julgo ser relevante para o momento essa rotina é refeita na hora. Os conteúdos ministrados em sala são transpostos conforme grau de projeção de entendimento da turma. Em uma turma em que os níveis de escrita dos alunos são silábicos os processos são voltados dentro da concepção de aprimoramento da escrita com atividade de apropriação dos códigos escritos. Assim a formação acadêmica do professor deve ser suficientemente capaz de fazer com que o docente perceba a condição do aluno e as formas de intervenções possível. Lidar com o descontentamento dos alunos diante do processo de aprendizagem é um desafio que necessita de estratégias eficazes a fim de despertar o aluno para aquilo que inicialmente ele considera ser inútil. Em sala de aula o uso de dinâmicas (competições, disputas em duplas, premiações) e ainda o desenvolvimento de projetos específicos para dados conteúdos favorecem o interesse do aluno pelas

disciplinas lecionadas. Cabe lembrar que um aluno bem estimulado é um aluno que produz frutos. Mesmo diante dos erros quando o professor usa as estratégias diferenciadas, o discente percebe-se como capaz e motiva-se com o processo de alfabetização e letramento [...] (Higor).

[...] Os saberes específicos direcionam a realidade da minha turma, discriminando o nível de aprendizagem em que a mesma se encontra seja ela oral ou escrita mediante o presente diagnóstico: Não lê, lê silabando, lê sem fluência, lê texto com fluência. O planejamento é realizado conforme a realidade da turma visando periodicamente atividades de intervenção que priorizem a leitura do estudante, já que é habitualmente a dificuldade inicialmente identificada. No desenvolvimento do planejamento há a participação do pedagogo e uma das gestoras da direção da escola, na qual dão sugestões de como aprimorar o processo de leitura. Visa no planejamento uma didática por meio de atividades práticas que foque na leitura dos alunos com baixo rendimento, tirando o horário do recreio para o reforço e alcance da proficiência em Língua Portuguesa através do silabário, alfabeto móvel, pois tendo êxito na mesma o discente se sentira apto para solucionar os problemas de qualquer outra área do conhecimento. O planejamento prioriza também os alunos especiais, buscando alternativas sempre de atividades que estimule e desenvolva o nível de aprendizagem em que se encontra. Do ponto de vista da Gestão da sala busco constantemente estratégias de aprendizagem que vai do respeito coletivo que é o mais difícil de gerenciar já que há um grande índice de alunos indisciplinados, o que de fato acaba perdendo um pouco do tempo, mas consigo chegar em um clima harmonioso que estimule os alunos para alcançar o resultado esperado que é ler e compreender com fluência. Com a sala de aula em um ambiente saudável em que os alunos estejam preparados para ouvir e participar com atenção é possível ministrar os conteúdos de forma satisfatória assimilando o conhecimento de modo significativo [...] (Aline).

[...] Os saberes específicos do saber docente do alfabetizador são: ter domínio de conhecimentos gerais sobre o ensinar e o aprender. Requer também saber sobre saberes específicos a respeito do processo de aquisição da língua escrita. Realizo o planejamento da ação docente considerando a realidade de cada turma e as necessidades específicas dos alunos. Dessa forma, posso organizar os conteúdos a serem trabalhados e o tempo previsto aproximado para cada atividade. Observando as necessidades de cada turma se torna mais fácil escolher os recursos de ensino mais apropriados para estimular a participação e desenvolvimento dos educandos em cada atividade de aprendizagem. Esse planejamento é feito quinzenalmente sempre levando em consideração a proposta sugerida na formação, apenas procuro adaptar e contextualizar como já foi dito de acordo com a realidade de cada turma. Procuro desenvolver minha aula do ponto de vista da gestão da sala escolhendo e preparando os recursos que serão necessários com antecedência, procurando calcular o tempo para cada atividade e a maneira como a sala deverá ser organizada. Em relação à gestão do conteúdo, esta é feita de maneira sistemática de acordo com os conteúdos previstos para serem vistos durante o ano letivo. Dessa forma, posso organizar os conteúdos a serem trabalhados e o tempo previsto aproximado para cada atividade. Observando as necessidades de cada turma, se torna mais fácil escolher os recursos de ensino mais apropriados para estimular a participação e desenvolvimento dos educandos em cada atividade de aprendizagem. Realizo a transposição didática dos conhecimentos específicos da alfabetização construídos nos processos formativos para os conhecimentos a

serem utilizados no cotidiano da sala de aula utilizando algumas estratégias do tipo: leitura coletiva e pausas para conversar sobre o que foi lido; atividades como cruzadinhas e caça palavras costumam ser bem atrativas, principalmente, para os alunos no nível silábico; atividades com jogos educativos, com cartelas de letras e bingo de palavras; dentre outras [...] (Maria).

A análise dos excertos das narrativas explicitados aponta que, na vivência da sala de aula, os alfabetizadores levam em consideração os saberes curriculares, apresentados pela instituição de ensino como programa escolar. Os interlocutores da investigação revelam preocupações quando da necessidade de modificação da rotina de trabalho, pelo fato de alterar os saberes programados pela escola.

Tardif (2014) esclarece que os professores constroem saberes curriculares no decorrer da sua profissão. Esses saberes compreendem os objetivos, conteúdos e metodologias que os docentes devem se apropriar e utilizar no exercício da docência.

Em relação ao processo de alfabetização, identificamos com regularidade nos excertos das narrativas dos interlocutores, referências sobre os saberes específicos para o desenvolvimento da prática alfabetizadora. Os docentes apontam a necessidade de saberes próprios, voltados para o ensino da leitura e escrita, que constitui o foco central do processo.

Em seus argumentos revelam que os saberes voltados para a ação alfabetizadora ultrapassam o domínio de conteúdo e de estratégias metodológicas, sendo necessários saberes peculiares que atendam aos desafios enfrentados no contexto da alfabetização, destacando a condução do processo de ensino e aprendizagem, compreensão do aluno, adequação das situações surgidas na sala de aula, dentre outros. Estes saberes são mobilizados, construídos e reconstruídos ao longo do tempo, através das experiências de vida e na prática de sala de aula. O exercício profissional exige formação própria e específica. Especificamente, em relação à docência, requer diferentes saberes construídos através das histórias de vida das pessoas, provenientes do contexto escolar, da formação profissional e do fazer pedagógico (TARDIF, 2014).

Na leitura dos excertos das narrativas evidenciamos com regularidade, que o planejamento do trabalho docente constitui saber específico para o desenvolvimento da prática alfabetizadora. Tomando como base a realidade da sala de aula e os eixos organizadores do ensino no processo de alfabetização, os interlocutores planejam o trabalho docente priorizando atividades de leitura e escrita. A partir das temáticas mencionadas e considerando as necessidades dos alfabetizandos, os alfabetizadores organizam e planejam atividades específicas para os alunos.

A atuação do professor se caracteriza pela articulação das dimensões: profissional, pessoal e organizacional. Nesse contexto, a dimensão organizacional do trabalho docente envolve uma multiplicidade de saberes específicos, necessários para o desenvolvimento da docência no que se refere à forma de organização do trabalho do professor, à operacionalização do mesmo, às condições de trabalho, remuneração e qualidade do trabalho desenvolvido (ALMEIDA, 2012).

A referência à gestão da sala de aula, à gestão dos conteúdos e à transposição dos conhecimentos específicos da alfabetização, constitui-se uma regularidade nos excertos das narrativas. No que se refere à gestão da sala, os excertos apresentados revelam estratégias metodológicas, recursos de ensino e organização do trabalho, a serem utilizadas no desenvolvimento na prática alfabetizadora. A condução da aula possibilita a participação e a interação dos alunos no processo de ensino e aprendizagem.

No que se refere à gestão dos conteúdos, os excertos das narrativas de Igor e de Maria apontam como regularidade, o conhecimento do aluno. Os conteúdos são trabalhados em sala de aula considerando os conhecimentos que os mesmos já possuem. Os alfabetizadores enfatizam a importância de o professor realizar o diagnóstico dos discentes, sistematizando o nível de conhecimento dos mesmos. Saber o nível de conhecimento dos alunos nas diferentes áreas de conhecimento constitui saber necessário para o desenvolvimento do processo de alfabetização.

Amarilis e Aline, ao narrarem sobre a gestão de conteúdos, apontam a disciplina da sala de aula como saber específico do processo de alfabetização. No entendimento das docentes, para abordagem dos conteúdos, é imprescindível estabelecer em sala de aula clima de confiança, respeito e harmonia que estimule e proporcione aos alunos aprendizagem significativa, ler e escrever.

A gestão da sala de aula e dos conteúdos abordados no processo de alfabetização, conforme revelado nos excertos das narrativas dos alfabetizadores, está relacionada à problemática do analfabetismo, vivenciada no contexto educacional brasileiro. Muitas crianças não conseguem aprender a ler e escrever até o final do ciclo de alfabetização. Do ponto de vista histórico, os problemas relacionados ao ensino público estão relacionados ao contexto histórico dos processos sociais, políticos e institucionais que defendem a universalização do acesso à educação (BEISIEGEL, 2006).

O professor, no exercício da docência, mobiliza, produz e reelabora os saberes específicos para desenvolvimento da prática alfabetizadora. Esse processo é resultante da relação entre a teoria e a prática, princípio norteador da ação docente. Considerando as

peculiaridades da prática docente alfabetizadora, os saberes experienciais se constituem em um dos fundamentos da prática pedagógica e da competência profissional.

5.1.3 Contexto da prática pedagógica: possibilidades, dificuldades e contributos

A prática pedagógica se concretiza através da ação docente. Esta é compreendida como prática social, intencional, consiste na relação estabelecida entre professor e aluno, mediada pelo conhecimento.

A reflexão sobre a prática pedagógica implica em relacioná-la ao fazer docente. Nesse contexto, o professor se envolve em diferentes situações interativas possibilitando compreender as peculiaridades da docência bem como a complexidade da ação de ensinar.

Entendemos que a profissão docente constitui-se um trabalho complexo e específico e, como tal, apresenta muitos desafios. As ações desenvolvidas nesse processo são construídas de acordo com as possibilidades vividas no contexto em que será desenvolvida. Dessa forma, os interlocutores da pesquisa narram sobre as perspectivas e os desafios enfrentadas na prática docente.

[...] Tenho ciência de que nem tudo que é falado eles internalizam de imediato, mas criar o hábito de analisar a estrutura da língua escrita por meio de textos diversos, bem como de seus significados, permite que os alunos se familiarizem com diferentes modos de falar e de escrever. Afinal, a língua tem uma função social diversificada, portanto, ou eles compreendem essa função na prática e no dia-a-dia, ou jamais verão sentido em aprendê-la. Crianças gostam de ser desafiadas o tempo todo e dessa forma a aprendizagem torna-se significativa e prazerosa para elas. A escola deve ser vista como espaço onde o aluno se sinta bem e não apenas o lugar onde ele vai para cumprir obrigações. Chegar nesse patamar certamente não é tarefa fácil, tendo em vista que a escola é composta e organizada por muitas pessoas. Não depende só de mim, nem do meu trabalho, pois o trabalho de todos é fundamental para que ela seja aconchegante e, de fato, cumpra a sua missão. É claro que nem todas as escolas da nossa realidade funcionam tão bem como deveriam pela falta de estrutura, de recursos financeiros e humanos na maioria das vezes e de pessoas comprometidas com o bem-estar do outro. Então, é mais sensato fazer a minha parte e dar o meu melhor. Procuro cativar os alunos à minha maneira e não dispenso uma “pitada de humor” durante as atividades. Sem este diferencial as aulas se tornariam um fardo para esses alunos de 6 ou 7 anos e para o próprio professor, seria praticamente impossível levar dois turnos de aula seguidos sem nenhuma motivação. Para muitas de nossas crianças, a escola é a principal fonte de lazer que possuem. É o espaço onde podem trocar experiências, relacionar-se com outras crianças, compartilhar sentimentos, viver situações de aprendizagens e descobertas. Ou seja, a criança já vem até a escola cheia de expectativas e quando este ambiente não lhe cativa, nem o professor lhe acolhe, esgotam-se ainda mais as chances dessa criança interagir com o

mundo e viver sua infância de forma plena. Isto não significa tornar a escola ou a sala de aula um parquinho de diversões ou um lugar de permissividade sem limites, mas proporcionar um ambiente onde o aluno sinta prazer em aprender. [...]. Da mesma forma, o gosto pela leitura, pela escrita e pelos textos deve começar pelo professor, pois é nele que o aluno se espelha. E desenvolver tais gostos só é possível quando a criança tem boas referências. A missão de ensinar dos professores, a meu ver, torna-se ainda mais difícil quando a missão de educar das famílias é falha. Afinal, ensinar é uma coisa, educar é outra. A falta de referências positivas no ambiente familiar compromete, em muito, os resultados do meu trabalho, pois à medida que a família é a principal responsável pelo desenvolvimento dos filhos, cabe a ela oferecer valores, condutas e acompanhamento escolar adequados que auxiliem o professor e a escola nos processos de alfabetização e letramento dos filhos. Esse talvez seja o maior desafio que enfrentamos. A falta de recursos e de estrutura pode ser amenizada com boas técnicas, as dificuldades dos alunos podem ser superadas com boas estratégias, mas a falta de interesse e acompanhamento da família em muitos casos foge ao nosso controle. [...]. Diante do exposto, direi que muito, ainda, precisa ser feito pela educação pública brasileira como um todo. Sei que existem bons profissionais nas escolas, mas também reconheço que há aqueles que desacreditam no serviço público e que por isso contribuem para o agravamento da situação existente. Não me sinto confortável em dizer que professor é desvalorizado em nosso país. É a profissão que escolhi e me orgulho muito em fazer parte da educação de alguém e saber que participei de uma etapa tão importante como a alfabetização de uma criança. Então, prefiro dizer que é um profissional mal remunerado tamanha a importância de seu ofício. Um profissional que leva trabalhos pra corrigir em casa, que usa um final de semana para planejar, que confecciona recursos e preenche fichas no horário de almoço, que usa a voz o dia inteiro, que passa horas de pé ou caminhando pela sala pra acompanhar os alunos... esse profissional merece muito mais do que o reconhecimento da sociedade, merece principalmente investimentos, tanto em sua formação quanto nas escolas onde trabalha. Investir em cursos de pós-graduação, ampliar a oferta de vagas para os profissionais da educação básica, firmar parcerias com outras instituições, oferecer remuneração satisfatória, ambiente e estrutura adequadas, são medidas que denotariam o respeito e o prestígio pela profissão [...] (Amarilis).

[...] Na formação inicial o que há de maior desafio é a ligação da prática com a teoria. Ainda se discute muito e se faz de forma reduzida. O aprender a fazer na formação inicial deveria ser mais explorado. Na formação continuada, cada professor deveria ser amplamente ouvido. Acredito que as dificuldades enfrentadas em minha sala de aula nem sempre são semelhantes a de outras salas, digo isto apesar de concordar que compartilhamos mutuamente de muitas dores que são generalizadas em ambientes educacionais em todo o país (indisciplina, falta de auxílio das famílias entre outros). Há dificuldades que são específicas. Em uma sala onde o problema é de violência e o professor não está preparado para essa situação, a formação continuada a ele oferecida deveria ser dentro do viés de resolutividade do problema. Atualmente participo de formações continuadas no centro de formação e estou investindo esforços no sentido de me qualificar em áreas em que havia um desejo de atuar, porém faltava competências. Faça pós-graduação em Educação Especial e outra pós em Gestão Educacional em, Redes Ead. Esta pesquisa é um ponto importantes na melhoria da formação e atuação docente em Pedagogia. Falar sobre o problema, discutir as possíveis

soluções, refletir a respeito da prática creio ser o pontapé inicial na construção de bases sólidas para qualquer carreira profissional e na Pedagogia essa importância se maximiza ainda mais [...] (Higor).

[...] A ausência da família no acompanhamento da aprendizagem do estudante e a falta da contratação das equipes multidisciplinares (Psicólogos, Assistente Social) nas redes Municipais de Ensino como apoio indissociável tanto para o docente quanto para o estudante e principalmente os que têm deficiência intelectual que requerem uma assistência mais qualificada como os profissionais mencionados acima, já que o tempo de aprendizagem é diferenciado por demorar mais tempo para compreender o conteúdo oral, escrito, tarefas mais dinâmicas como a recreação e até mesmo se relacionar com os outros colegas. A dificuldade está nas salas superlotadas e a indisciplina, por grande parte dos estudantes que em grande parte dificulta a atenção, que é uma ação indispensável para a apropriação da leitura e escrita. Durante a Formação inicial trabalhou-se muito a questão da heterogeneidade, no entanto, sendo que no quesito nível de aprendizagem de cada um, para mim, está dentro do padrão da normalidade, pois deve-se detectar o que o aluno não sabe e fazer uma intervenção, todavia, quando se dirige para o campo indisciplina é completamente desafiador, ao passo que a escola não dispõe de técnicas que possam combater essa ação negativa que vem crescendo constantemente, e quando a gestão aciona os familiares para tomarem conhecimento e orientar o educando a ter um comportamento, na escola, mais respeitoso e condizente com sua situação de aluno, afirmam não saberem mais o que fazer ou simplesmente que a criança é muito educada e só apresenta determinado comportamento quando está na escola. Os projetos são focados em um futuro mestrado na área de formação de professores, além de me qualificar em Libras e Braille para ser uma ponte segura no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência auditiva e visual, contribuindo de maneira significativa para sua interação escolar e social, vendo a urgência de estar à altura no sentido de conhecimento para auxiliar esses discentes em uma aprendizagem satisfatória. A valorização do Magistério, incentivo por parte do Governo para que seja ampliada a oferta de vagas para o curso de Mestrado e especializações afins com o propósito de dar aos estudantes um ensino de qualidade [...] (Aline).

[...] As dificuldades que enfrento como professora alfabetizadora são várias dentre as quais posso citar: É a falta de participação e apoio efetivo por parte da família já que percebo que os alunos que não são acompanhados pelos pais e/ou responsáveis a maioria apresenta dificuldades para serem alfabetizados. Outra dificuldade que enfrento são as turmas superlotadas, se torna muito difícil atender as necessidades de cada aluno, fazer um acompanhamento mais individualizado quando se tem 25 ou mais alunos em cada turma, percebo que a aprendizagem dos alunos fica prejudicada, sinto e vejo nos meus colegas de trabalho um desgaste físico e mental já que com uma turma numerosa o espaço e o tempo ficam bem limitados. Os problemas que eu enfrento no meu fazer docente, que estão relacionados à formação inicial e continuada posso citar a falta de tempo e de condição favoráveis que me permitam estudar, me atualizar já que temos uma rotina intensa ao longo da semana, levamos trabalho para casa e o pouco tempo que resta é necessário descansar, prejudicando assim os estudos tão relevantes para nossa prática profissional. Outra dificuldade que enfrento é que nem sempre as formações, sejam elas obrigatórias ou opcionais, ofertados pelo município atendem às reais necessidades que enfrentamos no contexto da sala de aula

com alunos com diferentes necessidades especiais, com dificuldades de aprendizagem. Os projetos de formação continuada que têm sido ofertados pelo município, que são oficinas e palestras, a maioria já participei que são na área de aquisição da leitura e escrita. Estou buscando agora como propósito de que, durante a formação inicial, seja trabalhada a questão da heterogeneidade com mais profundidade. E que, no quesito nível de aprendizagem de cada um, para mim, seja considerado dentro do padrão da normalidade, pois deve detectar o que o aluno não sabe e fazer uma intervenção [...] (Maria).

Encontramos nos excertos das narrativas da maioria dos interlocutores referências ao trabalho desenvolvido no processo de alfabetização, sendo apontados como perspectivas da prática alfabetizadora. Os docentes destacam ações desenvolvidas na prática alfabetizadora que caracterizam o processo de alfabetização na perspectiva de letramento. Destacamos, entre outros aspectos, a importância da proposição de atividades desafiadoras, que tornam a aprendizagem significativa e prazerosa; a escola ser considerada espaço de aprendizagem; desenvolvimento de atividades atendendo a heterogeneidade da sala de aula; proposição de atividades respeitando o nível de conhecimento dos alunos; proposição de intervenções a partir dos conhecimentos que o aluno não sabe; desenvolvimento da leitura e da escrita a partir da diversidade de textos.

Esses diversos aspectos marcam a prática pedagógica desses interlocutores, envolvendo desde a relação que estabelece com os alunos, passando pela gestão dos conteúdos até as situações metodológicas que permeiam a ação docente. Nesse sentido, comporta citar Soares (1997), que reflete sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, focalizando as possibilidades da ação docente.

De modo geral, os excertos das narrativas apontam a formação continuada como condição necessária para a melhoria da prática docente. O contexto da formação docente é compreendido como locus de reflexão sobre a atuação do professor, constitui espaço para discussão e socialização de temáticas e problemáticas relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem (ZEICHNER, 2003).

A referência às dificuldades enfrentadas no desenvolvimento da prática docente constitui regularidade nos excertos das narrativas dos interlocutores dessa pesquisa.

Os desafios da prática docente revelados pelos alfabetizadores estão relacionados a diversos aspectos: contexto familiar, estruturação física, condições de trabalho, remuneração, necessidades formativas docentes, turmas superlotadas e tempo.

Esses aspectos influenciam, de modo geral, a maneira de pensar e atuar dos professores alfabetizadores no decorrer da prática docente. O encadeamento da forma de agir

com a realidade concreta em que a ação docente é desenvolvida se inter-relaciona com os demais aspectos constituindo uma consistência teórico-prática. A compreensão do fazer docente tem como ponto de partida as experiências, as vivências e as interpretações das interações estabelecidas no contexto institucional.

No que se refere ao contexto familiar, evidenciamos, com regularidade, nos excertos das narrativas de Amarilis, Aline e Maria, a falta de acompanhamento da família nas atividades escolares de aprendizagem dos alunos, essa questão mobiliza-nos a pensar o quanto a docência está relacionada ao cotidiano das pessoas e à importância da interação família-escola.

Amarilis revela de forma singular, no excerto de sua narrativa, a falta de referências positivas no ambiente familiar como aspecto comprometedor da qualidade do trabalho que desenvolve no processo de alfabetização. A reflexão da docente evidencia a preocupação com a construção de valores e de comportamento que a família desenvolve junto aos filhos.

A configuração apresentada no excerto da narrativa de Amarilis, sobre as condições de aceitação do ofício de ser professora, marcada pelas péssimas condições de realização do trabalho e de remuneração, está relacionada às histórias de vida da docente, no sentido de busca de uma identidade profissional. A trajetória da professora é marcada pela busca de saberes sobre o ensinar e o ser professora (TARDIF, 2014) e, conforme seu relato, demonstra a amplitude de suas ações e conquistas, ao dizer que:

[...] Não me sinto confortável em dizer que professor é desvalorizado em nosso país. É a profissão que escolhi e me orgulho muito em fazer parte da educação de alguém e saber que participei de uma etapa tão importante como a alfabetização de uma criança. Então, prefiro dizer que é um profissional mal remunerado, tamanha a importância de seu ofício. Um profissional que leva trabalhos pra corrigir em casa, que usa um final de semana para planejar, que confecciona recursos e preenche fichas no horário de almoço, que usa a voz o dia inteiro, que passa horas de pé ou caminhando pela sala pra acompanhar os alunos... esse profissional merece muito mais do que o reconhecimento da sociedade, merece principalmente investimentos, tanto em sua formação quanto nas escolas onde trabalha [...].

A esse respeito, Nóvoa (1995) afirma que a identidade profissional constitui espaços de lutas e conflitos, significa construção de maneiras de ser e estar na profissão. Assim, trata-se de um processo complexo, consiste na apropriação do sentido e significado da história de vida e profissional de cada docente.

Saberes experienciais apresentam contributos significativos para a efetivação da prática docente alfabetizadora. A convicção e o entendimento é que o processo de formação do professor é contínuo, visto que esses profissionais estão constantemente aprendendo com

as formações continuadas, com outros docentes nas universidades, nos centros de formação e no local de trabalho, por meio de cursos de extensão e outros estudos similares: a prática de sala de aula é considerada espaço de aprendizagem para a profissão docente. Aprendemos o ofício da profissão, a condução da sala de aula, a resolução de conflitos, convivência com as diferenças, enfim, aprendemos a ser professores, mobilizando, construindo, saberes profissionais e reconfigurando a nossa prática profissional.

PARTE VI

CONCLUSÃO: RETOMANDO IDEIAS DECORRENTES DO ESTUDO

O inacabamento do ser, ou sua inconclusão, é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente. Paulo Freire (1996, p. 51)

Nessa parte conclusiva da tese recordamos nosso trilhar na investigação, assim como relembremos das histórias de vida e das trajetórias de formação profissional vividas pelos interlocutores, rememorando angústias, tensões, emoções, conhecimentos, aprendizagens e aspirações que marcam o desenvolvimento e a experiência profissional dos docentes.

A experiência vivida nos encontros reflexivos com os interlocutores do estudo e no diálogo que estabelecemos com os professores no exame de qualificação, que além de prazerosos, altamente formativos, possibilitaram-nos novos olhares, viabilizaram que passássemos a enxergar outras possibilidades, a perceber que o inacabamento ou a não conclusão faz parte unicamente da espécie humana. Corroboramos com o autor, em epígrafe, ao destacar a ideia de que o ser humano é o único ser que se percebe e se torna consciente de seu inacabamento, condição que nos impulsiona à constante busca de algo, no caso, a ampliação de nosso processo formativo, continuamente.

Partindo dessa ideia, produzimos este texto conclusivo consciente da sua inconclusão e incompletude, características inerentes ao rigor científico e, enquanto sujeitos historicamente construídos, temos convicção de que, nos contextos pessoal e profissional, somos inacabados e conscientes desse inacabamento. Para sua completude, Freire (1996) diz que o professor crítico-reflexivo está disposto a enfrentar mudança, aceitar o diferente. Dessa forma, nos colocamos passíveis de mudanças, aperfeiçoamento, transformação e, dada nossa condição de nos reconhecermos como seres construtivos, estamos permanentemente em processo de refacção.

Para o entrelaçamento das ideias conclusivas dessa tese levamos em consideração o problema de investigação buscando responder as questões que nortearam o estudo: a) Quais os significados e as marcas referenciais apontados pelos professores, que influenciaram na escolha pela docência e as itinerâncias vividas no início da profissão? b) Como se caracteriza a leitura que os professores alfabetizadores fazem dos saberes específicos e pedagógicos, revelada através das narrativas de formação? c) Como são mobilizados, construídos e

reelaborados os saberes experienciais por professores alfabetizadores, alicerçados nas experiências vividas no contexto da escola e da sala de aula?

As questões explicitadas, além de nortear o delineamento da trajetória teórico-metodológica da investigação, serviram como referenciais para a sistematização das ideias conclusivas da tese, que tem como foco central os saberes profissionais mobilizados e construídos por professores alfabetizadores da rede municipal de Teresina Piauí, através das trajetórias formativas e da prática docente.

Nessa perspectiva, entendemos por bem ressaltar a relevância desse estudo por entendermos que investigar os saberes produzidos pelos professores no seu processo de formação e na cotidianidade da ação docente possibilita o exercício de reflexões sobre o pensar e o fazer pedagógico, contribuindo para redimensionamento da prática do professor em sala de aula.

Rememorando e levando em consideração os desafios da formação e da prática docente, a investigação teve como ponto de partida o pressuposto de que a reflexão crítica sobre saberes profissionais, histórias de vida, itinerâncias formativas e vivências profissionais, por meio de escritas narrativas do letrar, constitui um processo de formação e de autoformação que pode potencializar o redimensionamento da prática pedagógica de professores alfabetizadores da rede municipal de ensino de Teresina Piauí, contribuindo para a constituição da profissionalidade docente.

Esse entendimento foi confirmado através das várias narrativas dos interlocutores ao revelarem que ser professor consiste em um processo que vai se construindo ao longo de um percurso pessoal, formativo e profissional, no qual o sujeito vivencia diferentes situações de vida, trajetórias de formação e experiências relacionadas à profissão. Dessa forma, reforçamos a consideração de que a memória é um instrumento importante para recompor a imaginação, pois, por meio dela, os conteúdos são narrados no presente e, em seguida, internalizados. A memória resgatada através das narrativas do letrar configura-se como possibilidades metodológicas de formação continuada e de autoformação.

Nessa perspectiva, ao narrarem suas histórias, os alfabetizadores atribuem novos sentidos/significados para as experiências vivenciadas na sua trajetória de vida pessoal, formação docente e profissional, evidenciando que as pessoas exercem influência na escolha pela docência e atribuem, de forma igual, a influência que tiveram de vizinhos e familiares, dentre outros.

A análise do conjunto das narrativas possibilitou-nos a constatação de que, de modo geral, a escolha da profissão não é feita de forma consciente. No caso específico da escolha

pela docência, pelos professores investigados, está relacionada à possibilidade de sua inserção no mercado de trabalho, considerando que o magistério configura-se como uma área que oferece mais oportunidades de emprego e está, também, relacionada ao fato de ser uma atividade exercida de forma informal.

Os corpus analisados neste estudo revelam que as experiências iniciais dos interlocutores com a docência, caracterizadas pelas diferentes vivências: professores de reforço escolar, de escolas particulares, de estágio, substitutos e efetivos, fez com que cada um dos sujeitos exercesse atividade docente desde muito jovem e construísse diferentes concepções sobre o início da docência, desenvolvendo afinidades, construindo seu jeito de trilhar na profissão, aspectos demarcadores e condutores do seu jeito de serem professores.

Emergem desses corpus narrativos a compreensão da importância do Estágio Supervisionado para a constituição do ser professor, de que esse momento possibilita aprender com professores experientes, aprender na prática a ser professor, adotar como referência para o delineamento do perfil profissional, os professores do Estágio e como forma de perceber a fragmentação entre teoria e prática. Ao narrarem sobre suas histórias, os interlocutores revelam sua compreensão de como foi se constituindo sua identidade pessoal e profissional.

O Estágio Supervisionado configura-se como o espaço, por excelência, catalisador da experiência de investigação da prática educativa e do exercício da docência. É a prática pedagógica desenvolvida no cotidiano da sala de aula que vai suscitar para os alunos, futuros professores, desafios e questões na busca e aquisição de novas alternativas que propiciem a construção do conhecimento. Assim, o Estágio possibilita a inserção do aluno na realidade da educação básica, constitui o momento propício para a participação na prática do planejamento, elaboração de atividades e a vivência da relação teoria e prática, articulando ensino e pesquisa. Ademais mobiliza os saberes que serão apropriados para tecer a identidade docente aportada na ideia da docência de melhor qualidade.

Outro aspecto constatado refere-se às dificuldades enfrentadas no contexto da sala de aula, no início do exercício docente, o que requer reflexão sobre a complexidade da ação docente e o repensar dos processos formativos no sentido de contemplarem a unidade teoria e prática, princípios da reflexividade, diferentes estratégias formativas, conteúdos contextualizados e base teórica consistente. Os desafios enfrentados pelos professores ao se depararem com alunos com dificuldades de aprendizagem remete também à reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, focalizando as possibilidades da ação docente.

Os relatos narrativos evidenciam que as trajetórias dos interlocutores relacionadas à

profissão docente foi marcada pela busca desses profissionais pelo ingresso no serviço público, via concurso. Os docentes iniciaram a experiência como profissionais atuando na condição de estagiários, mas, progressivamente, foram intensificando esforços até conseguir uma vaga como professor efetivo da rede municipal de ensino de Teresina.

É possível acrescentar, ainda, partir das análises realizadas: a) que os alfabetizadores investigados mostraram-se na fase de estabilização, pelo fato de possuírem entre quatro a sete anos de experiência profissional, demonstrando liberdade/autonomia ao narrarem sobre suas ações docentes, entendido como resultado de mobilização e ou construção de saberes ao longo da trajetória profissional; b) os professores alfabetizadores assumem em suas narrativas a importância de relembrar a memória de aluno para a construção de saberes que ajudam a definir o ser professor, assim como, ao mencionarem as memórias de aluno, utilizam a reflexão como instrumento que lhes permitem construir ou reconstruir conceitos, ideias e estratégias metodológicas sobre o processo de ensino e de aprendizagem, produzindo outras estratégias de ação que mostram dinâmicas desafiadoras, capazes de ressignificar sua atuação docente e a maneira de ser professor; c) as reflexões realizadas sobre a trajetória pessoal e profissional do grupo sobre investigação permitiram o entendimento de que, a partir das dificuldades vivenciadas na prática, os professores possam construir conhecimentos sobre o exercício da docência, assumindo a compreensão de que a profissão é uma construção social.

Dessa forma, a constituição do ser professor ocorre através das vivências, participação nas atividades formativas e da relação pedagógica estabelecida com as outras pessoas da escola, do seu convívio profissional. As narrativas das histórias de vida pessoal relacionadas com as trajetórias formativas profissionais, registradas no cotidiano docente possibilitaram refletir e analisar essas histórias percebendo as marcas da vida, os sentimentos, as angústias e as experiências de cada sujeito, para melhor compreendermos a processualidade construtiva da identidade profissional de se constituir professor.

A evidência é que os professores em seus processos de formação inicial e continuada constroem saberes necessários para o desenvolvimento da docência. A compreensão dos significados e contributos desses saberes para a formação docente nos levou a seguinte indagação: Como se caracteriza a leitura que os professores alfabetizadores fazem dos saberes específicos e pedagógicos, revelada através das narrativas de formação? Em resposta à indagação, os corpus narrativos evidenciam a importância dos conhecimentos teóricos para a formação inicial do professor, destacando que os mesmos servem como alicerce, como embasamento, para a solidificação da prática docente.

Essa ideia corrobora com o entendimento de que a formação profissional, em nível

superior, é fundamental para a construção de saberes necessários para o exercício da docência e para reforçar a concepção de que a formação docente se insere no movimento da profissionalidade do professor por entender que este investimento reflete na melhoria da qualidade do trabalho desse profissional.

Com relação aos saberes específicos construídos na formação inicial, evidenciamos as contribuições de disciplinas do Curso de Pedagogia, para a prática docente, possibilitando a mobilização e a construção de saberes disciplinares, relacionados aos campos de conhecimentos de cada área.

Os conhecimentos específicos e pedagógicos são fundamentais na formação do professor. Em se tratando especificamente do alfabetizador, a formação inicial representa garantia de apropriação de vários saberes, propiciando uma formação docente consistente em termos teórico-metodológicos que subsidie esses profissionais para bem lidarem com a diversidade própria do contexto da sala de aula.

Os interlocutores da investigação realçam a importância dos conhecimentos específicos e pedagógicos para o fazer docente, mas revelam como aspecto comum a insuficiência desses saberes, aspecto que pode comprometer a formação profissional, apontando a falta de unidade entre a teoria e a prática nos processos formativos e insuficiência dos conteúdos estudados.

Buscamos refletir também sobre os saberes curriculares, enfatizando sua relevância para a formação docente e os aspectos que contribuíram para a produção dos conhecimentos dos alfabetizadores bem como a relação pedagógica desencadeada nesse processo. Nessa direção, os corpus da investigação revelam a importância atribuída ao ensino da leitura e da escrita.

Os interlocutores destacam a importância do ensino de Línguas no currículo da educação básica, evidenciado que este apresenta várias contribuições, permitindo aos docentes construir diversos saberes (relacionados a conceitos, reflexões, discussão sobre a formação docente, papel do professor, interdisciplinaridade) servindo de base para o ensino.

Outro aspecto, também merecedor de ser incorporado a essas evidências e constatações é a relação estabelecida entre os pares: professor/professor, professor/aluno e professor/gestores. De acordo com os docentes, a relação pedagógica desencadeada entre os atores do processo de ensino aprendizagem é caracterizada por paciência, respeito mútuo, profissionalismo, aprendizagem, afetividade, diálogo e respeito. Nessa perspectiva, trata-se de um processo desenvolvido de forma harmoniosa e interativa, possibilitando aos envolvidos ampla participação, expondo suas ideias, apresentando críticas e fazendo reflexões.

A formação inicial de professores apresenta contribuições significativas na formação desses profissionais, possibilita a mobilização e construção de diferentes saberes, permitindo assumir a profissão docente e desempenhar com eficiência as atividades de ensino.

Com relação às concepções dos interlocutores sobre a formação continuada e sobre a efetivação dos processos formativos no contexto da escola, retomamos a compreensão sobre as evidências e sobre a importância da formação continuada para o desenvolvimento profissional, relacionando esse processo à busca de conhecimentos, aprimoramento e a constantes transformações ocasionais por esses estudos formativos, em que a formação continuada é compreendida como possibilidades de ampliação de conhecimentos, de experiências, novas aprendizagens que permitem ao professor ressignificar sua prática docente.

Com relação à formação continuada, outro aspecto revelado, que nesse trânsito conclusivo retomamos, pela sua significância, é a heterogeneidade das salas de aula, remetendo à necessidade da inserção dos docentes em processos de formação continuada, na perspectiva de mobilização e construção de saberes específicos para atuar na docência, tendo em vista compreensão e atendimento a esse fenômeno, que é real e, como tal, deve ser considerado.

Compreendemos que a formação docente deve pautar-se pela investigação da realidade, por uma prática intencional, de modo que as ações sejam marcadas por processos reflexivos entre professores-formadores e alunos, futuros professores, ao examinarem, questionarem e avaliarem criticamente o seu pensar e fazer docente.

Dessa forma, inferimos que as ações e atividades viabilizadas pelos processos formativos constituem-se num espaço de reflexão e formação docente, pois a inserção do licenciando na realidade da escola desafia-o a refletir sobre a sua formação e, concomitante, possibilita a mobilização e construção de saberes necessários para o exercício da docência.

Os processos formativos vivenciados pelos professores alfabetizadores, interlocutores desse estudo, buscam contemplar estratégias formativas criativas e reflexivas na perspectiva de formar o docente capaz de saber conviver com a complexidade e com a pluralidade cultural.

Os alfabetizadores investem no seu processo de formação e este contribui de maneira significativa na atuação do docente no contexto da sala, o estudo permite inferir que a mobilização e produção de saberes provenientes dos processos formativos acontecem em função do atendimento/superação das dificuldades e desafios enfrentados pelos docentes no dia a dia escolar, notadamente no contexto da sala de aula.

Os processos formativos possibilitam aos interlocutores ampliação dos conhecimentos, apropriação de pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentam as ações alfabetizadoras, aquisição de novas estratégias metodológicas, reflexão sobre a ação pedagógica, orientação do papel do professor na mediação e intervenção feita em sala de aula. Dessa forma, o estudo permite reiterar sobre essa necessária e adequada formação que possibilite aos professores a produção de saberes para bem demandarem sua ação docente alfabetizadora.

Os professores, à medida que vão interagindo com os alunos, vivenciando o fazer docente, deparando-se com as diversas situações de sala de aula, mobilizam, produzem e ressignificam saberes próprios para o ofício de ser professor, reforçando esse entendimento, retomamos a questão norteadora da investigação: Como são mobilizados, construídos e reelaborados os saberes experienciais por professores alfabetizadores, alicerçados nas experiências vividas no contexto da escola e da sala de aula? E, assim, dizemos que o sentimento que temos é que o estudo deu conta de responder a contento a referida questão, haja vista, que os interlocutores do estudo enfatizam percursos vividos no contexto escolar como marcas significativas de ressignificação de suas práticas docentes, destacando os saberes construídos, cotidianamente, na sala de aula como subsidiadores da prática docente. As situações vividas deixam entrever, explícita ou implicitamente, no exercício da docência, pelos alfabetizadores, a presença da reflexão crítica mediando e reforçando as atividades propostas aos alunos e as atitudes demonstradas no decorrer do processo de ensino e aprendizagem.

Ainda, como resposta ao questionamento apresentado sobre os saberes experienciais mobilizados construídos e reelaborados na vivência docente, pelos interlocutores da investigação, o estudo evidencia a relação entre a construção de saberes no cotidiano da sala de aula e a formação docente como possibilidades de ampliação dos conhecimentos teóricos, de fortalecimento da formação acadêmica pautada na teoria e prática, possibilitando ao docente diagnosticar as dificuldades apresentadas pelos alunos, propondo as intervenções adequadas à cada situação particular.

Ao relatar a prática de produção de saberes no contexto da sala de aula, o estudo constata e, ao mesmo tempo, evidencia, também, a utilização de estratégias metodológicas inovadoras e desafiadoras, motivando e estimulando a aprendizagem dos alunos.

Outro aspecto revelado com relação à vivência da prática docente diz respeito às atitudes, valores e comportamentos que professores e alunos vivenciam no seu cotidiano, notadamente quando faz referência a esses saberes, em que os interlocutores da investigação

reafirmam que a escola é espaço onde aprendemos a ser profissionais (professores) mais humanos.

No geral, a convicção que assoma nesses olhares e considerações conclusivas, é que os corpus analisados revelam que os alfabetizadores, nas suas itinerâncias de sala de aula, levam em consideração os saberes curriculares, apresentados pela instituição, a exemplo do ensino como programa escolar e destacam preocupações quando da necessidade de modificação da rotina de trabalho, pelo fato de alterarem os saberes programados pela escola.

A consensualidade em relação ao processo de alfabetização é outra visível constatação que referenciamos sobre os saberes específicos para o desenvolvimento da prática alfabetizadora. Os docentes apontam, nesse sentido, entretanto, acerca da necessidade de saberes próprios, voltados para o ensino da leitura e da escrita, que constituem aspectos voltados para o foco central do processo em questão.

A rigor, expressam em seus argumentos que os saberes voltados para a ação alfabetizadora ultrapassam o domínio de conteúdo e de estratégias metodológicas, sendo necessário o contraponto de saberes peculiares que atendam aos desafios presentes no contexto da alfabetização, destacando-se a condução do processo de ensino e aprendizagem, apoiado e edificado em bases que levam à compreensão do aluno, adequação das situações surgidas na sala de aula, dentre outros, diante do entendimento de que esses saberes são mobilizados, construídos e reconstruídos ao longo do tempo, através das experiências de vida e na prática de sala de aula.

Comporta, nesta parte singular de finalização do estudo, aludir que na interpretação das narrativas evidenciamos que o planejamento do trabalho docente constitui saber específico para o desenvolvimento da prática alfabetizadora, considerando como base a realidade da sala de aula e os eixos organizadores do ensino no processo de alfabetização, situação que requer que os interlocutores planejem o trabalho docente priorizando atividades de leitura e escrita, contemplando as temáticas mencionadas e considerando as necessidades dos alfabetizandos, a requisição, nesse sentido, é que os alfabetizadores organizem e planejem atividades específicas para os alunos, em consonância com sua realidade social escolar.

A atuação do professor caracteriza-se pela articulação das dimensões profissional, pessoal e organizacional, é o que, dentre outras demandas, aponta o estudo. Nesse contexto, a dimensão organizacional do trabalho docente envolve uma multiplicidade de saberes específicos, necessários ao desenvolvimento da docência no que concerne à forma de organização do trabalho do professor.

No tocante ao item gestão da sala, o estudo contém revelações quanto à utilização de

estratégias metodológicas, recursos de ensino e organização do trabalho no desenvolvimento na prática alfabetizadora, favorecendo a condução da aula, possibilitando a participação e interação dos alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Reforçamos, desse modo, que em função dos corpus analisados, o estudo aponta a importância da abordagem dos conteúdos em sala de aula levar em consideração os conhecimentos que os alunos já possuem, a ênfase na relevância do diagnóstico dos discentes, sistematizando o nível de conhecimento dos mesmos, posto que estar ciente do nível de conhecimento dos alunos nas diferentes áreas de conhecimento constitui saber necessário para o desenvolvimento do seu processo de alfabetização.

Ainda sobre a gestão de conteúdos, comporta evidenciar a disciplina da sala de aula como saber específico do processo de alfabetização. Na abordagem dos conteúdos reiteram sobre a imprescindibilidade de estabelecimento, em sala de aula, de um clima de confiança, respeito e harmonia que estimule e proporcione aos alunos efetivarem aprendizagens significativas, sobre o ler e escrever com autonomia compreensiva.

A gestão da sala de aula e dos conteúdos abordados no processo de alfabetização, também, se revela como aspectos singularizados nas narrativas dos alfabetizadores, relacionados à problemática do analfabetismo, vivenciada no contexto educacional brasileiro, em que, a rigor, muitas crianças não conseguem aprender a ler e escrever até o final do ciclo de alfabetização, mas que, nesse sentido, deixam evidenciados o compromisso envidado não só pela escola, como também pelos professores alfabetizadores.

Esses professores, no exercício da docência, mobilizam, produzem e reelaboram os saberes específicos para desenvolvimento da prática alfabetizadora. Esse processo é resultante da compreensão da relação entre teoria e prática, princípio norteador da ação docente.

Considerando as peculiaridades da prática docente alfabetizadora, os saberes experienciais se constituem em um dos fundamentos da sua prática pedagógica e referendando da competência profissional.

No geral, esses encaminhamentos conclusivos apontam para: a) Compreensão de que a profissão docente constitui-se um trabalho complexo e específico e, como tal, apresenta muitos desafios; b) O entendimento de que as ações desenvolvidas nesse processo são construídas de acordo com as possibilidades vividas no contexto em que se desenvolve; c) O sentido de que a análise das narrativas evidencia referências ao trabalho desenvolvido no processo de alfabetização, apontando como perspectivas da prática alfabetizadora ações desenvolvidas que caracteriza o processo de alfabetização na perspectiva de letramento; d) A evidência, entre outros aspectos, da importância da proposição de atividades desafiadoras,

tornando a aprendizagem mais significativa e prazerosa, na consideração da escola como espaço de aprendizagem e de desenvolvimento de atividades, atendendo à heterogeneidade da sala de aula; e) A proposição de atividades respeitando o nível de conhecimento dos alunos, a proposição de intervenções a partir dos conhecimentos que o aluno não sabe, tendo em vista o desenvolvimento da leitura e da escrita a partir da diversidade de textos.

Esse conjunto de aspectos marca a prática pedagógica dos interlocutores desta investigação, envolvendo desde a relação que estabelece com os alunos, passando pela gestão dos conteúdos até as situações metodológicas que permeiam toda ação docente, que atestam e referendam a formação continuada como condição necessária para a melhoria da prática docente, que o contexto dessa formação docente é compreendido como lócus de reflexão sobre a atuação do professor, constituindo espaço para discussão e socialização de temáticas e problemáticas relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem no cenário alfabetizador da escola campo de estudo.

As dificuldades enfrentadas no desenvolvimento da prática docente constituem desafios já constatados pelos alfabetizadores e estão relacionados aos diversos fatores: contexto familiar, estruturação física, condições de trabalho, remuneração, necessidades formativas docente, turmas superlotadas e tempo, mas que, enquanto sérios desafios, estão constantemente sendo objetos de estudos dos professores no sentido de sua superação.

Os aspectos mencionados influenciam, de modo geral, a maneira de pensar e atuar dos professores alfabetizadores no decorrer da prática docente. O encadeamento da forma de agir com a realidade concreta em que a ação docente é desenvolvida se inter-relaciona, constituindo um constante propósito teórico-prático relacionado ao fazer docente como ponto de partida e de chegada das experiências, vivências e as interpretações das interações estabelecidas no contexto institucional da escola, que vislumbra como meta a alfabetização de seu alunado no tempo e na idade certa.

No contexto familiar, o estudo evidencia a falta de acompanhamento da família nas atividades escolares de aprendizagem dos alunos, o que sugere a mobilização de saberes e ações no que diz respeito à docência relacionada ao cotidiano das pessoas e da importância da interação família-escola. Outro aspecto mencionado nesse contexto refere-se à falta de referências positivas no ambiente familiar como aspecto comprometedor da qualidade do trabalho desenvolvido no processo de alfabetização.

Diante desse lastro conclusivo, ainda é possível ressaltar que as condições de aceitação do ofício de ser professor se encontram, se certa forma, marcadas/prejudicadas pelas condições deficitárias de realização do trabalho e de remuneração dos professores,

relacionada às histórias de vida desses docentes, no sentido de busca de uma identidade profissional. Ainda é possível, também, reforçar sobre o entendimento de que os saberes experienciais apresentam contributos significativos para a efetivação da prática docente alfabetizadora, de que o processo de formação do professor é contínuo, posto que os profissionais estão constantemente aprendendo com as formações continuadas, com outros docentes nas universidades por meio dos cursos de extensão e no local de trabalho pelos projetos particulares de formação continuada. Ainda é possível reafirmar que a prática de sala de aula é considerada grande aprendizado para a profissão docente. Aprendemos o ofício da profissão, a condução da sala de aula, a resolução de conflitos, convivência com as diferenças, enfim, aprendemos a ser professor mobilizando, construindo saberes profissionais, reconfigurando nossa prática diária, na constituição de nosso processo identitário profissional.

Por tudo isso, esse estudo nos permite compreender como os saberes profissionais são mobilizados e produzidos, por professores alfabetizadores da rede municipal de ensino de Teresina Piauí, como fundamento para seu ofício, permitindo compreender que é nesse cenário de mobilização, construção e reconstrução dos saberes profissionais, através as vivências do cotidiano da sala de aula, que os professores estão comprometidos com a articulação dos diferentes conhecimentos provenientes de suas trajetórias formativas, de seus diversos modos de saber-fazer, provenientes das histórias de vida e experiências profissionais docentes, reconfiguradas e reelaboradas, continuamente, na vivência da sala de aula, na vivência dos processos alfabetizadores que remetem ao compromisso de mobilização e construção de saberes específicos para ensinar, que fazem lembrar que os saberes experienciais, articulados aos saberes profissionais específicos da experiência profissional, contribuem para a construção de saberes próprios para o exercício consciente e bem sucedido do alfabetizador.

Diante das reflexões apresentadas, retomadas, reafirmadas, não podemos deixar de realçar sobre a relevância de colaboração dos professores na realização de pesquisas, constituindo-se autores e atores do trabalho docente; deixar de realçar que, neste estudo, articulamos formação-investigação-prática docente, permeada pela reflexão crítica, decorrendo um esforço mútuo de escutar e interpretar as experiências narradas visando compreender a experiência vivida, atribuindo-lhe sentido e referência, na perspectiva de possibilitar aos professores alfabetizadores o reconhecimento de se sentirem sujeitos de sua própria história.

Tecida essas considerações, reafirmamos com base na epígrafe introdutória desse texto, que a finalidade da reflexão é a ultrapassagem do ponto onde estamos...sempre. Dessa

forma, acreditamos que as ideias produzidas e explicitadas sirvam de inspiração para novas reflexões diante do leque de viabilidades que a temática saberes profissionais apresenta, configurando-se como possibilidades de reelaboração de trajetórias pessoal e profissional dos professores alfabetizadores.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.
- ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ALMEIDA, M. I. de (Org.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2012.
- ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville, SC: Univille, 2003.
- ANDRADE, C. D. de. **Alguma poesia**. Belo Horizonte: Edições Pindorama, 1930.
- ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril/2001. p. 251-283.
- AZANHA, J. M. P. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, maio/ago. 2004. p. 369-378.
- BARBOSA, R. L. L. **Mitificação da leitura: a construção do “herói”**. 1994. 259 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 1994.
- BARCELOS, N. N. **A prática e os saberes docentes na voz de professores do ensino fundamental na travessia das reformas educacionais**. 2001. Dissertação (Mestrado)-Universidade de São Paulo. 2001.
- BARRETO, E. S de S. **Tendências recentes do currículo na escola básica**. Texto apresentado no Encontro de Professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, Jun/2005.
- BASTIDES, A. C. **Formação profissional e saberes docentes: um estudo com professores da educação básica**. 2012. 166 f. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. 2012.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.
- BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 2. ed. Curitiba: Champagnat, 2010.
- BEISIEGEL, C. R. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Líber Livro, 2006.

BEZERRA, B. da S. **Saberes docentes no cotidiano escolar**: uma análise no cenário dos ciclos e da progressão continuada. 175 f. 2009. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Educação-Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2009.

BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 9. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o Ciclo de alfabetização. **Currículo, Cotidiano e Conhecimentos em Redes**. Caderno 1, Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa**. Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília, DF: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. **Pró- Letramento**: alfabetização e linguagem. Brasília, DF: MEC, 2007.

BRASIL. **Lei 5.540 de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm>. Acesso em: 03 jan. 2019.

BRASIL . Lei de Diretrizes BRASIL e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 10 dez. 2018.

BRASIL Constituição da República Federativa do Brasil. **D.O. U. 05. 10. 1988**. Ano CXXVI, Nº 191-A. Brasília, 1988.

BRITO, A. E. **Saberes da prática docente alfabetizadora**: os sentidos revelados e ressignificados no saber-fazer. 2003. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

BRITO, A. E. Narrativa escrita na interface com a pesquisa e a formação de professores. In: MORAES, D. Z.; LUGRI, R. S. G. O. (Org.). **Docência, pesquisa e aprendizagem**: (auto)biografias como espaços de formação/investigação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

CANDAU, V. M. **Rumo a uma nova didática**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

CARVALHO, I. C. de M. O sujeito ecológico: a formação de novas identidades na escola. In: PERNAMBUCO, M.; PAIVA, I. (Org.). **Práticas coletivas na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Uberlândia: EDUFU, 2011.

COSTA, M. M. **O currículo como espaço de participação na escola e a construção de saberes docentes**. 2017. 101 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.

CUNHA, M. I. da. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In: MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (Org.). **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 31-41.

CUNHA, A. M. **Saberes experienciais e estágio investigativo na formação de professores de física**. 2013. 253 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2013.

DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, 2006.

DICKEL, A. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, C.; DÁRIO, F.; PEREIRA, E. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 33-72.

DUARTE, N. Na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educ. Soc.** Campinas, vol. 24, n. 83, p. 601-625, agosto 2003.

ELLIOTT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C.; DÁRIO, F.; PEREIRA, E. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 137-152.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2008.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FIORENTINI, D.; NACARATO, A.; PINTO, R. A. **Saberes da experiência docente em matemática: explorando novos caminhos com outros olhares**. Campinas: Mercado de Letras, 1994.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, P. **Ação cultural para liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**. 10. ed. São Paulo: Editora Olho D'Água, 1993. p. 27-38.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, H. A. de. **Saberes docentes pedagógicos computacionais e sua elaboração na prática**. 2012. 116 f. Universidade de São Paulo-Faculdade de Educação. 2012.

GARCÍA, M. C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1992. p. 129-160.

GATTI, B. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 1, jan./abr. 2004. p. 11-30.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre saber docente**. Ijuí - RS: Editora UNIJUÍ, 1998.

GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras/ALB, 1998.

GÓMEZ, A. I. P. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, J. G.; GOMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 353 -380.

GOMES-SANTOS, S. N. et al. **As contribuições da (s) teoria (s) do texto para o ensino**. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

GOMES-SANTOS, S. N. A escrita na forma do trabalho docente. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 36, n. 2, p. 445-457, maio/ago. 2010.

GOMES-SANTOS, S. N ; ALMEIDA, P. S. Pergunta-resposta: como o par dialógico constrói uma aula na alfabetização. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 9, n. 1, p. 133-149, 2009.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1974.

IBIAPINA, M. L. M. Docência e pesquisa: desafios contemporâneos da e na educação. In: FERREIRA, M. S.; CABRAL, M. B. L.; QUEIROZ, L. C. de. (Org.). **Investigação em educação: diversidade de saberes e de prática**. Teresina; Fortaleza: Imprece, 2015. p. 60-86.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

JOSSO, M. C. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 2002.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113.

KAUFMAN, A. M.; RODRIGUEZ, M. E. **Escola, leitura produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 7ª ed. Campinas: Pontes, 2000.

LAWN, M. Os professores e a fabricação de identidades. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 117-130, jul./dez. 2001.

LEFF, E. Educação ambiental e desenvolvimento sustentável. In: REIGOTA, M. (Org.). **Verde cotidiano: o meio ambiente em discussão**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**. Santos, SP: Editora Loyola, 1985.

LOBATO, V. da S. Educação, memória e história: possíveis enlaces. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 56, ano V, Rio de Janeiro, p. 65-75, 2006.

LOURENÇO, A. B. **Saberes docentes de argumentação: dinâmicas de desenvolvimento na formação inicial de professores de ciências**. 2013. 254 f. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo- Faculdade de Educação. 2013.

MACHADO, K. C. da S. **Da formação profissional à prática docente alfabetizadora: reelaboração de saberes docentes**. 2017. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucena, 2002.

MARTINS, H. M. **O que é leitura**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1994.

MEIRELES, C. **Crônica de educação**. Obra em prosa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MEIRELES, M. M de.; SOUZA, E. C. **Experiências espaciais e (auto)biografia: geobiografizando a vida e a profissão em contexto rurais.** In: PASSEGGI, M. da C.; NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2013.

MONTEIRO, M. I. **Histórias de vida: saberes e práticas de alfabetizadoras bem sucedidas.** 2006. 282 f. Tese (Doutorado)-Faculdade de Educação, São Paulo, 2006.

NASCIMENTO, F. das C. C. do. **Formação e prática docente alfabetizadora: contextos de reelaboração do letramento de professores.** 2017. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação-UFPI. 2017.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, A. Esboço de um modelo de análise da profissão docente. In: NÓVOA, A. **Profissão professor.** Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A. **Vida de professores.** Porto: Porto Editora, 2010.

NÓVOA, A. Formação de professores e formação docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação, do mesmo autor.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor.** Porto: Porto Editora, 1998.

OLIVEIRA, J. B. A. **Manual de Orientação do Programa Alfa e Beto.** 10 ed. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2011.

OLIVEIRA, M. da P. S. de. Aprendendo a pensar o professor como mediador. In: FERREIRA, M. S.; CABRAL, M. B. L.; QUEIROZ, L. C de. (Org.). **Investigação em educação: diversidade de saberes e de prática.** Fortaleza: Impreco, 2015.

OVÍDIO, M. L. **Saberes dos professores: um estudo acerca dos docentes do ciclo inicial do ensino fundamental na cidade de Tiradentes.** 2002.

PASSEGGI, M. da C. Narrar é humano! Autobiografar é um processo Civilizatório. In: PASSEGGI, M. da C.; SILVA, V. B. da (Org.). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação.** São Paulo: Cultura acadêmica, 2010.

PASSEGGI, M. da C. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Espaços de educação, tempos de formação.** Lisboa: Fundação Caloute Gulbenkian, 2002.

PASSEGGI, M. da C.; SILVA, V. B. da (Org.). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação.** São Paulo: Cultura acadêmica, 2010.

PEREIRA, E. M. A. de. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente.

In: GERALDI, C.; DÁRIO, F.; PEREIRA, E. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 153-182.

PEREIRA, J. Formação de profissionais da educação, políticas e pendências. **Educação e sociedade**, ano XX, n. 68, Campinas, 1999. p. 220-238.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

PERRENOUD, P **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, P **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógicas**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G. **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, S. G. ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **R.Fac.Educ.SãoPaulo**, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul./dez. 1996.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PUNTES, R. V.; AQUINO, O. F.; QUILLICI NETO, A. Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. **Educar em Revista**, n. 34, Curitiba, n. 2005.

RIBEIRO, V. M. **Alfabetismo e atitudes**. São Paulo: Ação Educativa; Campinas: Papirus, 1999.

RICOEUR, P. **Teoria da interpretação**. Lisboa: Edições 70, 1996.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-92.

SCHÖN, D. Educando o profissional reflexivo: um design para o ensino e a aprendizagem. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2000. p. 256- 258.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1997. p. 77-91.

SILVA, M. P. **Os saberes docentes de futuros professores de física num contexto de inovação curricular**: o caso da física moderna e contemporânea no ensino médio. 2011. 130 f. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. 2011.

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 1998.

SOARES, M. B. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, SP. vol. 23, n. 81. 2002.

SOARES, M. B. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual da ANPED, Minas Gerais, 2003.

SOARES, M. B. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 15. ed. São Paulo: Ática, 1995.

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: . SOLÉ, SOLÉ I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SOUZA, E. C. de (Org.). **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

SOUZA, E. C. de **Histórias de vida e formação de professores**. São Paulo: QUARTET, 2008.

SOUZA, E. C.; ALMEIDA, J. B. Memórias de educadores baianos: semelhanças e diferenças

na constituição da vida na/da escola. In: SOUZA, E. C. de; PASSAGGI, M. da C.; VICENTINI, P. P. **Pesquisa (auto) biográfica: trajetórias de formação e profissionalização**. 1ª edição. Curitiba, PR: CRV, 2013. p. 41-57.

STENHOUSE, L. **La investigación como base de la enseñanza**. Madrid: Morata, 1985.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional do conseqüências em relação a formação para o magistério. **Revista Brasileira de educação**. n. 13, jan/abr, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M. et al. Os professores face ao saber. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991. p. 215-233.

TEBEROSKY, A.; COLOMER, T. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1998. THOMPSON, P. **A voz do passado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VAL, C. M. G. **A inter-relação oralidade-escrita no aprendizado da redação**. Trabalhos em Lingüística Aplicada. Campinas: Departamento de Lingüística Aplicada – IEL/UNICAMP, n. 29, p. 69-84, 1º semestre 1997.

VAL, M. da G. C. O que é ser alfabetizado e letrado? In: CARVALHO, M. A. F. de (Org.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas: Papirus, 2009.

VEIGA, I. P. A. As dimensões do processo didático na ação docente. In: MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (Org.). **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 221 -223.

ZABALZA, M. Á. **Diários de aula: contributos para o estudo dos dilemas práticos dos professores**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZABALZA, M. Á RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 73, dez. 2000. p. 213-219.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2003.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

ZEICHNER, K. M. A pesquisa-ação e a formação docente voltada para a justiça social: um estudo de caso nos Estados da Unidos. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. (Org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 67-93.

ZIBETTI, M. L. T. **Os saberes docentes na prática de uma alfabetizadora**: um estudo etnográfico. 2005. 253 f. Tese (Doutorado)-Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

APENDICES

APÊNDICE A – Solicitação de autorização para pesquisa

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO****Faculdade de Educação*****Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada (EDM)*****SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA**

São Paulo, 02 de março de 2018.

Sr. Kleber Montezuma Fagundes dos Santos Secretária de Educação e Cultura de Teresina Piauí

Venho, através deste, solicitar a autorização para a professora Mestre Francisca de Lourdes dos Santos Leal (flourdes leal@gmail.com / (86) 99986 - 0614), docente da UFPI, realizar a sua pesquisa de doutorado tendo como partícipe dessa investigação quatro professoras alfabetizadoras de quatro escolas vinculadas a Secretaria de Educação do Município de Teresina - Piauí. A professora Francisca de Lourdes está sob minha orientação junto ao programa de Doutorado Interinstitucional – DINTER entre a Universidade Federal do Piauí – UFPI - e a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP.

A pesquisa que a mesma realizará necessitará de um semestre para a produção de dados e deverá ocorrer nas dependências das escolas (sala de professores, sala de reunião da escola) ou em local a ser especificado posteriormente destinado para este fim. A produção dos dados será realizada através de narrativas escritas pelas docentes alfabetizadoras. Para tanto, deverão ocorrer três encontros coletivos, previamente agendados com os interlocutores da investigação. No primeiro, serão explicados os objetivos da pesquisa, das narrativas, apresentação e discussão do roteiro norteador das narrativas referentes à formação. O segundo encontro terá como objetivo explicar aos docentes investigados o roteiro norteador das narrativas referentes à prática docente e o terceiro será realizado com o objetivo de receber as narrativas escritas pelas professoras e propor que seja acrescentada ou complementada alguma informação, se necessário.

As datas para realização dos encontros serão agendadas de acordo com o horário pedagógico dos participantes, de modo que não prejudique os alunos destes docentes. Informamos ainda que as quatro escolas contactadas: Escola Municipal Lunalva Costa, Escola Municipal José Carlos, Escola Municipal Bairro dos Negros e Escola Municipal Santa Maria das Vassouras, concordaram em estabelecer essa parceria. O critério de escolha das escolas considerou os seguintes aspectos: oferta de ensino dos anos iniciais do ensino fundamental, especificamente, do 1º ao 3º ano, considerado ciclo da alfabetização; inclusão no quadro de

profissionais de professores efetivo da rede; docentes que atuam em um dos anos do ciclo da alfabetização, professores que participam ou ter participado de processo de formação profissional) e a receptividade manifestada pelos profissionais em colaborar com o estudo.

Em anexo segue o projeto de pesquisa com maiores informações acerca da metodologia de ação.

Coloco-me a disposição para esclarecimento dúvidas. Cordialmente,

Profa. Dra. Vivian Batista da Silva EDM – FE - USP

APÊNDICE B – Orientações para a escrita de narrativas da formação



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – USP
Faculdade de Educação – FE
Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada (EDM)
Doutorado Interinstitucional (DINTER) em Educação FE – UFPI/ USP

ORIENTAÇÕES PARA A ESCRITA DE NARRATIVAS DA FORMAÇÃO

TÍTULO DA PESQUISA: OS SABERES DOCENTES E PROFISSIONAIS DE ALFABETIZADORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE TERESINA-PI: UMA REFLEXÃO SOBRE O SABER, O FAZER E O REFAZER DA PRÁTICA DOCENTE

OBJETIVO GERAL: Investigar os saberes docentes e profissionais construídos no contexto da formação e da prática pedagógica e utilizados por professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, em contexto de letramento, em Teresina-Piauí.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A ESCRITA DAS NARRATIVAS

Caro (a) professor (a),

A escrita das narrativas deverá realçar a temática da investigação e resgatar os aspectos significativos vivenciados nos processos formativos e na ação docente, destacando as contribuições para o fazer e refazer da prática alfabetizadora, em contexto de letramento.

Assim, para que nossa pesquisa seja efetivada, os convidamos para escrever sua narrativa, tomando como base o roteiro apresentado, cujo foco, constitui o interesse da nossa investigação.

TEMÁTICAS NORTEADORAS DAS NARRATIVAS DA FORMAÇÃO:

1. A Produção de saberes docentes e profissionais do professor alfabetizador.

1.1 Trajetória pessoal e profissional

- Identificação e situação profissional (nome fictício, sexo, formação, instituição e ano em que se formou, series/anos que leciona);
- Como se tornou professor (a); Por que a opção por Pedagogia;
- Onde iniciou sua experiência docente e como foi sua trajetória até hoje; Qual sua situação profissional atualmente;
- Como foi o ingresso na docência;
- Como suas memórias de aluno se refletem na atividade docente.

1.2 A Graduação de Licenciatura em Pedagogia;

- Como analisa a formação recebida na graduação; Importância da formação para sua atuação profissional;

- Descreva a relação entre os conhecimentos específicos e os pedagógicos no seu curso; Explícite a articulação entre teoria e prática no curso realizado;
- Quais saberes apreendidos na sua formação inicial em relação:
 - a) Aos saberes específicos do curso;
 - b) Aos saberes pedagógicos.

2. Narrativas de professores alfabetizadores: percurso formativo e profissional

2.1 O exercício da docência

- A importância do ensino de leitura e escrita (Alfabetização e Letramento) no currículo escolar da educação básica;
- Como o ensino da Língua se relaciona com as outras disciplinas; Relação professor alunos, professor colegas e gestão escolar;
- Relacionamento ético/moral e afetivo com as questões da profissão docente; Projetos de desenvolvimento profissional.

2.2 Formação Continuada

- Como compreende e qual sua importância;
- Cursos complementares e importância deles na atuação docente; Tipos de formação oferecida no âmbito das escolas.

APÊNDICE C – Orientações para a escrita das narrativas da prática



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – USP
Faculdade de Educação – FE
Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada (EDM)
Doutorado Interinstitucional (DINTER) em Educação FE – UFPI/ USP

ORIENTAÇÕES PARA A ESCRITA DE NARRATIVAS DA PRÁTICA

TÍTULO DA PESQUISA: OS SABERES DOCENTES E PROFISSIONAIS DE ALFABETIZADORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE TERESINA-PI: UMA REFLEXÃO SOBRE O SABER, O FAZER E O REFAZER DA PRÁTICA DOCENTE

OBJETIVO GERAL: Investigar os saberes docentes e profissionais construídos no contexto da formação e da prática pedagógica e utilizados por professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, em contexto de letramento, em Teresina-Piauí.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A ESCRITA DAS NARRATIVAS DA PRÁTICA

Caro (a) professor (a),

A escrita das narrativas deverá realçar a temática da investigação e resgatar os aspectos significativos vivenciados nos processos formativos e na ação docente, destacando as contribuições para o fazer e refazer da prática alfabetizadora, em contexto de letramento.

Assim, para que nossa pesquisa seja efetivada, os convidamos para escrever sua narrativa, tomando como base o roteiro apresentado, cujo foco, constitui o interesse da nossa investigação.

TEMÁTICAS NORTEADORAS DAS NARRATIVAS DA PRÁTICA:

1. A construção dos saberes profissionais no âmbito da prática alfabetizadora

1.1 Saberes e fazeres do professor alfabetizador: conhecimento docente específico do alfabetizador:

- O que você sabe sobre os saberes profissionais; (o que são e como são construídos);
- O que os professores aprendem na escola;
- Quais os saberes específicos do fazer docente do alfabetizador (a);
- Como realiza o planejamento da ação docente;
- Como desenvolve sua aula, do ponto de vista da gestão da sala e da gestão do conteúdo;
- Como realiza a transposição didática dos conhecimentos específicos da alfabetização construídos nos processos formativos para os conhecimentos a serem utilizados no cotidiano da sala de aula;
- Como lida com o interesse/desinteresse do aluno pela disciplina.

1.2 Necessidades formativas e dificuldades/possibilidades enfrentadas no contexto da prática pedagógica:

- Dificuldades enfrentadas como professor alfabetizador;
- Problemas que enfrenta, em seu fazer docente, que estão relacionados à sua formação inicial e continuada;
- Projetos de formação continuada e melhorias no desenvolvimento profissional;
- O que indicaria como aspectos importantes na melhoria da formação e atuação docente em Pedagogia.

APÊNDICE D – Carta Convite



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – USP
Faculdade de Educação – FE
Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada (EDM)
Doutorado Interinstitucional (DINTER) em Educação FE – UFPI/ USP

CARTA CONVITE

Prezado/a professor/a,

Convidamo-lo(a) a participar da pesquisa intitulada: **SABERES DOCENTES E PROFISSIONAIS DE ALFABETIZADORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE TERESINA-PI: Uma reflexão sobre o saber, o fazer e o refazer da prática docente**, que tem como pesquisadora responsável **Francisca de Lourdes dos Santos Leal**, orientada pela Prof^ª. **Dra. Vivian Batista da Silva**, que podem ser contatadas pelo e-mail: flourdesleal@gmail.com, ou pelo telefone número (86)99986-0614. A referida pesquisa tem por objetivo geral: Investigar os saberes docentes e profissionais construídos e mobilizados no contexto da prática pedagógica, por professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, em contexto de letramento, em Teresina-Piauí. E sua participação consistirá na escrita de narrativas e, possivelmente, permitir a observação de algumas de suas aulas à pesquisadora responsável pelo projeto. O estudo possui finalidade de pesquisa em âmbito do doutorado e os dados obtidos serão utilizados e divulgados seguindo as diretrizes do Comitê de Ética na Pesquisa da Faculdade de Educação da USP (disponível em <http://www/4.fe.usp.br/pesquisa/comissao-de-etica>), com a preservação do anonimato do(a)s participantes, assegurando, assim, sua privacidade, conforme termos de consentimento livre e esclarecido e de compromisso ético do pesquisador (anexos). As narrativas serão escritas e as observações das aulas também serão registradas em forma de anotações escritas. Ambas serão realizadas em datas, horários e previamente acordados entre o/a participante voluntário e a pesquisadora responsável.

Teresina, 06 de Março de 2018

Francisca de Lourdes dos santos leal
Pesquisadora Responsável

APÊNDICE E – Carta de Aceite



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – USP
Faculdade de Educação – FE
Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada (EDM)
Doutorado Interinstitucional (DINTER) em Educação FE – UFPI/ USP

CARTA DE ACEITE

Eu _____ portador/a do RG. Nº __, CPF: _____ aceito participar da pesquisa intitulada **“SABERES DOCENTES E PROFISSIONAIS DE ALFABETIZADORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE TERESINA-PI: UMA REFLEXÃO SOBRE O SABER, O FAZER E O REFAZER DA PRÁTICA DOCENTE”** desenvolvida pela pesquisadora, **Francisca de Lourdes dos santos Leal** no âmbito do DINTER em Educação UFPI/USP e permito que obtenha escrita de narrativas e, possivelmente, observação de aulas para fins de pesquisa científica. Tenho conhecimento sobre os objetivos da pesquisa e seus procedimentos metodológicos.

Autorizo que o material e informações obtidas possam ser publicados em trabalhos científicos. Porém, não deve ser identificado por nome em qualquer uma das vias de publicação ou uso.

Teresina, 06 de Março de 2018

Assinatura do Participante

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – USP
Faculdade de Educação – FE
Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada (EDM)
Doutorado Interinstitucional (DINTER) em Educação FE – UFPI/ USP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu,....., portador/a do RG. Nº, CPF....., aceito participar da pesquisa intitulada “OS SABERES DOCENTES E PROFISSIONAIS DE ALFABETIZADORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE TERESINA-PI: UMA REFLEXÃO SOBRE O SABER, O FAZER E O REFAZER DA PRÁTICA DOCENTE”

desenvolvida pela pesquisadora **Francisca de Lourdes dos Santos Leal**, no âmbito do DINTER em Educação UFPI/USP e permito que obtenha a escrita de narrativas e, possivelmente, observação de aulas para fins de pesquisa científica. Tenho conhecimento sobre os objetivos da pesquisa e seus procedimentos metodológicos.

Autorizo que o material e informações obtidas possam ser publicados em trabalhos científicos. Porém, não deve ser identificado por nome em qualquer uma das vias de publicação ou uso.

Teresina, 12 de Março de 2018

Assinatura do Participante

Assinatura da Pesquisadora

APÊNDICE G – Termo de compromisso ético do pesquisador



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Faculdade de Educação
Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada (EDM)
Doutorado Interinstitucional (DINTER) em Educação FE – UFPI/ USP

TERMO DE COMPROMISSO ÉTICO DO PESQUISADOR

Francisca de Lourdes dos Santos Leal (RG: 535.244 – SSP/PI), pesquisadora responsável pela pesquisa intitulada: orientada pela Prof^a. Dra. Vivian Batista da Silva, que podem ser contatadas pelo email: ou pelo telefone número (86)99986-0614, **compromete-se em assegurar o anonimato do (a)s participantes voluntário(a)s da referida pesquisa**, mediante as seguintes garantias: o (a) participante não será identificado (a) por nome civil, endereço físico e eletrônico, cargo/função, idade e sexo. O (a) participante será identificado (a) genericamente por pseudônimo “**professora X**”, podendo-se atribuir nomes fictícios desde que não comprometam as condições de garantia do anonimato. Informações sobre perfil acadêmico e profissional do (a)s participantes poderão ser apresentados, desde que não revelem suas identidades. O trabalho tem por objetivo: **Investigar os saberes docentes e profissionais de professores alfabetizadores da rede municipal de Teresina-PI**, e a participação dos voluntário (a)s consistirá em escrever narrativas e permitir a observação de suas aulas à pesquisadora responsável pelo projeto. O estudo possui finalidade de pesquisa em âmbito do doutorado e os dados obtidos serão utilizados e divulgados seguindo as diretrizes do Comitê de Ética na Pesquisa da Faculdade de Educação da USP (disponível em <http://www/4.fe.usp.br/pesquisa/comissao-de-etica>), com a **preservação do anonimato do(a)s participantes**, assegurando, assim, sua privacidade. O participante poderá abandonar a pesquisa quando quiser.

Teresina, PI _____ de _____ 2018

Francisca de Lourdes dos Santos Leal
Pesquisadora Responsável

APÊNDICE H - Bases de dados – USP

BASES DE DADOS – USP FILTRO: SABERES DOCENTES FRANCISCA DE LOURDES DOS SANTOS LEAL					
TÍTULO	AUTOR	DOCUMENTO	ANO	UNIDADE	QUANTIDADE
<u>A prática e os saberes docentes na voz de professores do ensino fundamental na travessia das reformas educacionais</u>	<u>BARCELOS,</u> Nora Ney Santos	DISSERTAÇÃO	2001	FACULDADE DE EDUCAÇÃO	1
<u>Saberes dos professores : um estudo acerca dos docentes do ciclo inicial do ensino fundamental na cidade de Tiradentes.</u>	<u>OVÍDIO,</u> Maria Lúcia	DISSERTAÇÃO	2002	FACULDADE DE EDUCAÇÃO	1
Saberes docentes no cotidiano escolar: uma análise no cenário dos ciclos e da progressão continuada	<u>BEZERRA,</u> Bruna da Silva	DISSERTAÇÃO	2009	FACULDADE DE EDUCAÇÃO	1
Os saberes docentes de futuros professores de física num contexto de inovação curricular: o caso da física moderna e contemporânea no ensino médio	<u>SILVA,</u> Marcelo Pereira da	DISSERTAÇÃO	2011	INTERUNIDADE EM ENSINO DE CIÊNCIAS	1
Os saberes docentes de futuros professores de física num contexto de inovação curricular: o caso da física moderna e contemporânea no ensino médio	<u>SILVA,</u> Marcelo Pereira da	DISSERTAÇÃO	2011	FACULDADE DE EDUCAÇÃO	1
Saberes docentes pedagógicos computacionais e sua elaboração na prática	<u>FREITAS,</u> Helder Antonio de	DISSERTAÇÃO	2012	FACULDADE DE EDUCAÇÃO	1
<u>Saberes docentes pedagógicos computacionais e sua elaboração na prática</u>	<u>FREITAS,</u> Helder Antonio de	DISSERTAÇÃO	2012	FACULDADE DE EDUCAÇÃO	1
<u>Formação profissional e saberes docentes: um estudo com professores da educação básica</u>	<u>BASTIDES,</u> Ana Carolina Horibe	DISSERTAÇÃO	2012	FACULDADE DE EDUCAÇÃO	1
Saberes docentes desenvolvidos na inserção de física moderna no ensino médio: um estudo de caso	<u>SABINO,</u> Aline Ribeiro	DISSERTAÇÃO	2015	INTERUNIDADE EM ENSINO DE CIÊNCIAS	1
Formação continuada de professores no espaço escolar e o exercício do saber formacional de diretores e coordenadores em São Bernardo do Campo: contribuição para uma profissionalidade emergente	<u>SILVA,</u> Marilene Negrini da	DISSERTAÇÃO	2015	FACULDADE DE EDUCAÇÃO	1

BASES DE DADOS – USP FILTRO: SABERES DOCENTES FRANCISCA DE LOURDES DOS SANTOS LEAL					
TÍTULO	AUTOR	DOCUMENTO	ANO	UNIDADE	QUANTIDADE
<u>Saberes docentes desenvolvidos na inserção de física moderna no ensino médio: um estudo de caso</u>	<u>SABINO,</u> Aline Ribeiro	DISSERTAÇÃO	2015	FACULDADE DE EDUCAÇÃO	1
Saberes docentes e inovações curriculares: um estudo acerca da incorporação das orientações curriculares às práticas de professoras da educação infantil da rede municipal de São Paulo.	<u>MARTINS,</u> Milena Pedroso Ruella	DISSERTAÇÃO	2016	FACULDADE DE EDUCAÇÃO	1
Saberes docentes de licenciandos sobre meio ambiente e educação ambiental	<u>OLIVEIRA,</u> Raquel Alves de	DISSERTAÇÃO	2016	INTERUNIDADES EM ECOLOGIA APLICADA	1
Um estudo das representações de professores do ensino fundamental I de escolas públicas e privadas sobre dislexia: entre os saberes teóricos e os desafios da ação pedagógica	<u>PEREZ,</u> Silvana Chatagnier Borges	DISSERTAÇÃO	2016	FACULDADE DE EDUCAÇÃO	1
<u>Um estudo das representações de professores do ensino fundamental I de escolas públicas e privadas sobre dislexia: entre os saberes teóricos e os desafios da ação pedagógica</u>	<u>PEREZ,</u> Silvana Chatagnier Borges	DISSERTAÇÃO	2016	FACULDADE DE EDUCAÇÃO	1
<u>Saberes docentes de licenciandos sobre meio ambiente e educação ambiental</u>	<u>OLIVEIRA,</u> Raquel Alves de	DISSERTAÇÃO	2016	FACULDADE DE EDUCAÇÃO	1
<u>Saberes docentes e inovações curriculares: um estudo acerca da incorporação das orientações curriculares às práticas de professoras da educação infantil da rede municipal de São Paulo</u>	<u>MARTINS,</u> Milena Pedroso Ruella	DISSERTAÇÃO	2016	FACULDADE DE EDUCAÇÃO	1
Saberes pedagógicos: um estudo com docentes de pós-graduação lato sensu de uma IES	<u>FARHAT,</u> Nádia Moura	DISSERTAÇÃO	2017	FACULDADE DE EDUCAÇÃO	1
Quantidade:					19

BASES DE DADOS – USP FILTRO: SABERES DOCENTES FRANCISCA DE LOURDES DOS SANTOS LEAL					
TÍTULO	AUTOR	DOCUMENTO	ANO	UNIDADE	QUANTIDADE
<u>Saberes essenciais ao educador da primeira infância : uma reflexão na perspectiva dos seus protagonistas</u>	<u>DIAS,</u> Marina Célia <u>Moraes</u>	TESE	1997	FACULDADE DE EDUCAÇÃO	1
<u>A construção do saber docente: entre a formação e o trabalho</u>	<u>MELO,</u> Márcia Maria de <u>Oliveira</u>	TESE	2000	FACULDADE DE EDUCAÇÃO	1
<u>Os pontos de ressonância entre os convites docentes e a construção de saberes na formação inicial de professores</u>	<u>FRANZONI,</u> Marisa	TESE	2004	FACULDADE DE EDUCAÇÃO	1
Formação do professor polivalente e saberes docentes: um estudo a partir de escolas públicas.	<u>LIMA,</u> Vanda Moreira <u>Machado</u>	TESE	2007	FACULDADE DE EDUCAÇÃO	1
O estágio como prática dialética e colaborativa: a produção de saberes por futuros professores	<u>AROEIRA,</u> Kalline Pereira	TESE	2009	FACULDADE DE EDUCAÇÃO	1
Os saberes de orientação dos professores formadores: desafios para ações tutoriais emancipatórias	<u>AZEVEDO,</u> Maria Antonia Ramos de	TESE	2009	FACULDADE DE EDUCAÇÃO	1
Estágio e supervisão ecológica: crenças e saberes na aprendizagem da docência	<u>MORAES,</u> Viviane Rodrigues Alves de	TESE	2010	FACULDADE DE EDUCAÇÃO	1
Corpo e movimento na educação infantil: concepções e saberes docentes que permeiam as práticas cotidianas	<u>OLIVEIRA,</u> Nara Rejane Cruz de	TESE	2010	FACULDADE DE EDUCAÇÃO	1
A construção dos saberes dos estudantes de pedagogia em relação à matemática e seu ensino no decorrer da formação inicial	<u>ORTEGA,</u> Eliane Maria Vani	TESE	2010	FACULDADE DE EDUCAÇÃO	1
<u>A construção dos saberes dos estudantes de pedagogia em relação à matemática e seu ensino no decorrer da formação inicial</u>	<u>ORTEGA,</u> Eliane Maria Vani	TESE	2011	FACULDADE DE EDUCAÇÃO	1

BASES DE DADOS – USP FILTRO: SABERES DOCENTES FRANCISCA DE LOURDES DOS SANTOS LEAL					
TÍTULO	AUTOR	DOCUMENTO	ANO	UNIDADE	QUANTIDADE
Desafios da formação permanente de professores no município de Diadema - SP	<u>GOUVÊA, Maria Elena de</u>	TESE	2012	FACULDADE DE EDUCAÇÃO	1
Professores de física em contexto de inovação curricular: saberes docentes e superação de obstáculos didáticos no ensino de física moderna e contemporânea	<u>SIQUEIRA, Maxwell Roger da Purificação</u>	TESE	2012	FACULDADE DE EDUCAÇÃO	1
Saberes experienciais e estágio investigativo na formação de professores de física	<u>CUNHA, Alexander Montero</u>	TESE	2013	FACULDADE DE EDUCAÇÃO	1
Saberes docentes de argumentação: dinâmicas de desenvolvimento na formação inicial de professores de ciências	<u>LOURENÇO, Ariane Baffa</u>	TESE	2013	INTERUNIDADES EM ENSINO DE CIÊNCIAS	1
Organização do currículo e construção do conhecimento: uma análise da licenciatura em geografia da UFPI	<u>SILVA, Francisco das Chagas Rodrigues da</u>	TESE	2013	FACULDADE DE EDUCAÇÃO	1
<u>Saberes e práticas docentes para a inovação curricular : uma análise das práticas da sala de aula</u>	<u>SHINOMIYA, George Kouzo</u>	TESE	2013	FACULDADE DE EDUCAÇÃO	1
<u>Saberes docentes de argumentação : dinâmicas de desenvolvimento na formação inicial de professores de ciências</u>	<u>LOURENÇO, Ariane Baffa</u>	TESE	2013	FACULDADE DE EDUCAÇÃO	1
<u>A construção dos saberes da docência no ensino de enfermagem obstétrica</u>	<u>CALHEIROS, Christianne Alves Pereira</u>	TESE	2014	ESCENFERMAGE MRPRETO	1
Quantidade:					18

BASES DE DADOS – USP					
FILTRO: SABERES DOCENTES DO PROFESSOR ALFABETIZADOR OU EM ALFABETIZAÇÃO FRANCISCA DE LOURDES DOS SANTOS LEAL					
TÍTULO	AUTOR	DOCUMENTO	ANO	UNIDADE	QUANTIDADE
Os saberes docentes na prática de uma alfabetizadora: um estudo etnográfico	<u>ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto</u>	TESE	2005	INSTITUTUO DE PSICOLOGIA	1
Histórias de vida: saberes e práticas de alfabetizadoras bem sucedidas	<u>MONTEIRO, Maria Iolanda</u>	TESE	2006	FACULDADE DE EDUCAÇÃO	1
A escrita na formação continuada de professoras alfabetizadoras: práticas de autoria.	<u>ALMEIDA, Benedita de</u>	TESE	2007	FACULDADE DE EDUCAÇÃO	1
Das memórias narrativas às representações míticas: arte e desafios na alfabetização	<u>BATTAGLIA, Laura</u>	TESE	2013	FACULDADE DE EDUCAÇÃO	1
Quando as memórias são a matéria: memoriais de professoras alfabetizadoras e instabilidade genérica	<u>CÁLIS, Orasir Guilherme Teche</u>	TESE	2015	FACULDADE DE EDUCAÇÃO	1
Quantidade					5
TÍTULO	AUTOR	DOCUMENTO	ANO	UNIDADE	QUANTIDADE
Cartilha do operário: alfabetização de adolescentes e adultos em São Paulo (1920-1930)	<u>BARBOZA, Andressa Cristina Coutinho</u>	DISSERTAÇÃO	2006	FACULDADE EM EDUCAÇÃO	1
Várias dimensões do trabalho de alfabetização para professoras participantes dos programas Letra e Vida e Ler e Escrever	<u>OLIVEIRA, Luciana Ribolli de</u>	DISSERTAÇÃO	2012	FACULDADE EM EDUCAÇÃO	1
Crenças de professoras sobre a leitura e sua aprendizagem no processo de alfabetização	<u>D'ALBERTAS, Christina Jeanne Marie</u>	DISSERTAÇÃO	2014	INSTITUTO DE PSICOLOGIA	1
O trabalho de alfabetização: aspectos didáticos e interacionais	<u>JORDÃO, Heloisa Gonçalves</u>	DISSERTAÇÃO	2014	FACULDADE DE M EDUCAÇÃO	1
A constituição do discurso construtivista em documentos oficiais de referência curricular para a alfabetização produzidos nas décadas de 1980 e 1990	<u>PESIRANI, Mariana Maíra Albuquerque</u>	DISSERTAÇÃO	2014	FACULDADE EM EDUCAÇÃO	1
(Re)ensinando a alfabetizar: um estudo sobre os livros de orientação pedagógica do PN AIC (2012)	<u>BARLETTA, Bárbara Pereira Leme</u>	DISSERTAÇÃO	2016	FACULDADE DE M EDUCAÇÃO	1
Quantidade					6

APÊNDICE I – Bases de dados/UFPI FILTRO: SABERES DOCENTES

PROF^a. FRANCISCA DE LOURDES DOS SANTOS LEAL DISSERTAÇÕES

TÍTULO	AUTOR	DOCUMENTO	ANO	INSTITUIÇÃO	QUANTIDADE
-----	----- -	DISSERTAÇÃO	1995	UFPI	
-----	----- -	DISSERTAÇÃO	1996	UFPI	
-----	----- -	DISSERTAÇÃO	1997	UFPI	
-----	----- -	DISSERTAÇÃO	1998	UFPI	
-----	----- -	DISSERTAÇÃO	1999	UFPI	
-----	----- -	DISSERTAÇÃO	2000	UFPI	
-----	----- -	DISSERTAÇÃO	2001	UFPI	
Formação contínua e a construção do saber docente de professores de apoio pedagógico especificam no ensino fundamental	Maria do Socorro Leal Lopes	DISSERTAÇÃO	2002	UFPI	02
A construção de saberes pedagógicos na prática dos docentes da universidade federal do Piauí - Campus Ministro Reis Velloso Maria Salonilde Ferreira/UFRN	Maria Perpétua do Socorro Bezerra	DISSERTAÇÃO		UFPI	
		DISSERTAÇÃO	2003	UFPI	
		DISSERTAÇÃO	2004	UFPI	
		DISSERTAÇÃO	2005	UFPI	
A prática pedagógica das professoras do curso de Enfermagem: revisitando a construção dos saberes docentes	Maria Zélia de Araújo Madeira	DISSERTAÇÃO	2006	UFPI	

A prática pedagógica do professor alfabetizador: a reflexão crítica como mediadora do saber, do saber-ser e do saber-fazer	Hostiza machado vieira Maria de Lourdes Bandeira Rodrigues	DISSERTAÇÃO	2007	UFPI	
A construção de saberes docentes no cotidiano das práticas de ensinar: um estudo focalizando o docente do ensino jurídico	José Augusto Paz Ximenes Furtado	DISSERTAÇÃO	2008	UFPI	
Os saberes da experiência na formação de professores: da utopia à realidade formativa de professores da escola pública	Julival Alves da Silva	DISSERTAÇÃO		UFPI	
Os saberes experienciais no contexto das práticas pedagógicas dos professores de matemática do ensino fundamental de Teresina-Pi	Neuton Alves de Araújo Calaça	DISSERTAÇÃO	2009	UFPI	
Trajetórias de formação de professores/as de geografia: interfaces com o saber-ensinar	Francisco das Chagas Rodrigues da Silva	DISSERTAÇÃO	2010	UFPI	
Sberes da prática na docência do ensino superior: análise de sua produção nos cursos de licenciatura da UEMA	Maria Angela Santana Guimarães Santos	DISSERTAÇÃO		UFPI	

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: sobre a prática como locus da produção dos saberes docentes	Maria Socorro Soares do	DISSERTAÇÃO	2010	UFPI	
AÇÃO DOCENTE EM CIÊNCIAS NATURAIS: discutindo a mobilização de saberes experienciais	Antonina Mendes Feitosa Soares	DISSERTAÇÃO	2010	UFPI	
AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO MÉDIO: discutindo saberes docentes"	Robert Maurício de Oliveira Araújo	DISSERTAÇÃO	2010	UFPI	
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: saberes e reflexividade na prática pedagógica	Maria Reginalda Soares da Silva	DISSERTAÇÃO	2010	UFPI	
A EFETIVAÇÃO DOS SABERES PEDAGÓGICOS DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA DO ENSINO FUNDAMENTAL DAS ESCOLAS PÚBLICAS	Cleidivan Alves dos Santos	DISSERTAÇÃO	2010	UFPI	
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: revelando os saberes da experiência	Paula Janaína Mendes Lopes	DISSERTAÇÃO	2010	UFPI	

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA DO ENSINO SUPERIOR E A PRODUÇÃO DOS SABERES DOCENTES	Lourenilson Leal de Sousa	DISSERTAÇÃO	2010	UFPI	
DOSCÊNCIA SUPERIOR EM FOCO: articulações entre formação continuada, saberes e práticas pedagógicas	Aldina de Figueiredo Cunha	DISSERTAÇÃO	2010	UFPI	
A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA DO ENSINO SUPERIOR E A PRODUÇÃO DOS SABERES DOCENTES	Sidclay Ferreira Maia	DISSERTAÇÃO	2010	UFPI	
OS SABERES DA FORMAÇÃO INICIAL DOS PEDAGOGOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: experiências nas escolas públicas municipais de Caxias-MA	Franc-lane Sousa Carvalho do Nascimento	DISSERTAÇÃO	2011	UFPI	
SUPERVISÃO ESCOLAR: produção de saberes e transformação de práticas pedagógicas na educação de jovens e adultos-EJA	Diane Mendes Feitosa	DISSERTAÇÃO	2011	UFPI	

FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: saberes e fazeres de egressos do curso de Pedagogia da UFPI	Maria de Jesus Assunção e Silva	DISSERTAÇÃO	2011	UFPI	
A MOBILIZAÇÃO DOS SABERES DOCENTES NO CONTEXTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	Cleidinalva Maria Barbosa Oliveira	DISSERTAÇÃO	2011	UFPI	
SABERES DOCENTES DOS PROFESSORES FORMADORES EM INÍCIO DE CARREIRA NO ENSINO SUPERIOR: um estudo com os professores substitutos do Núcleo da UESPI em Amarante-PI	Joquebede Dias dos Santos Nunes	DISSERTAÇÃO	2011	UFPI	
O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DO SABER ENSINAR	Emanoela Moreira Maciel	DISSERTAÇÃO	2012	UFPI	
RAP DA 'QUEBRADA': construção de sentidos e saberes pelos grupos de RAP – 'A IRMANDADE' e 'REAÇÃO DO GUETO' de Teresina-PI	Vicelma Maria de Paula Barbosa Sousa	DISSERTAÇÃO	2012	UFPI	

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE CAXIAS-MA					
SABER ENSINAR LÍNGUA MATERNA: vivências da prática pedagógica no ensino médio	Lúcia Maria de Sousa Leal	DISSERTAÇÃO	2012	UFPI	
O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: saberes e fazeres construídos no espaço da sala de aula	Shirlane Maria Batista da Silva	DISSERTAÇÃO	2013	UFPI	
SABORES DA CASA, SABEDORIAS DE TERREIROS: práticas educativas e construção de saberes num terreiro de Teresina-Piauí	Haldaci Regina da Silva	DISSERTAÇÃO	2013	UFPI	
SABERES POPULARES E CIENTÍFICOS: uso de plantas medicinais na Educação e na Saúde.	Luzinete de Araújo Lima Guimarães	DISSERTAÇÃO	2013	UFPI	
O PROFESSOR DE INGLÊS E SEU PERCURSO FORMATIVO: saberes e desenvolvimento profissional	José Luiz Meireles da Silva	DISSERTAÇÃO	2014	UFPI	
DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL À PRÁTICA DOCENTE ALFABETIZADO RA: reelaboração de saberes docentes	Francisca Maria da Cunha de Sousa	DISSERTAÇÃO	2014	UFPI	
PRÁTICA DOCENTE NA ESCOLA DO	Raimunda Alves Melo	DISSERTAÇÃO	2014	UFPI	

CAMPO: diálogos sobre a articulação dos conhecimentos escolares aos saberes da cultura camponesa					
A PRÁTICA DOCENTE DOS ALUNOS MESTRES DE BIOLOGIA: saberes mobilizados no estágio supervisionado (29.09.2015)	Nilda Masciel Neiva Gonçalves	DISSERTAÇÃO	2015	UFPI	
A MOBILIZAÇÃO E A AQUISIÇÃO DE SABERES POR PROFESSORES DE MATEMÁTICA AO VIVENCIAREM EXPERIÊNCIAS COM MATERIAIS MANIPULÁVEIS (16.12.2015)	Naldia Paula Costa dos Santo	DISSERTAÇÃO	2015	UFPI	
FORMAÇÃO CONTINUADA: a escola de ensino fundamental como espaço e tempo de produção de saberes e aprendizagens compartilhadas (25.02.2016)	Haêde Gomes Silva	DISSERTAÇÃO	2016	UFPI	
OS SABERES E FAZERES DA PRÁTICA DO GESTOR: desafios para construção da gestão democrática na escola pública (26.02.2016)	Kely-anee de Oliveira Nascimento	DISSERTAÇÃO	2016	UFPI	
PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO	Edilma Mendes Rodrigues	DISSERTAÇÃO	2016	UFPI	

INFANTIL E A CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTES (28.07.2016)	Gonçalves				
PRÁTICA DOCENTE EXITOSA COMO CONTEXTO SEMÂNTICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: INTERFACES ENTRE O SABER TÉCNICO E O SABER PEDAGÓGICO (11.11.2016)	Maria Rita Barbosa de Sousa	DISSERTAÇÃO	2016	UFPI	
O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DO CEAD/UFPI (22.12.2016)	Ágata Laisa Laremborg Alves Cavalcanti	DISSERTAÇÃO	2016	UFPI	
O CURRÍCULO COMO ESPAÇO DE PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E A CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTES (24.02.2017)	Marina Marcos Costa	DISSERTAÇÃO	2017	UFPI	
SABERES CONSTRUÍDOS E MOBILIZADOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL (20.03.2017)	Keyla Cristina da Silva Machado	DISSERTAÇÃO	2017	UFPI	

BASES DE DADOS – UFPI FILTRO: SABERES DOCENTES

PROF^a FRANCISCA DE LOURDES DOS SANTOS LEAL TESES

TÍTULO	AUTOR	DOCUMENTO	ANO	INSTITUIÇÃO	QUANTIDADE
TRAJETÓRIAS FORMATIVAS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: S: memórias de leitura e práticas pedagógicas (24/10/2014)	Rosângela Pereira De Sousa	TESE	2014	UFPI	
			2015	UFPI	
ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO E A CONSTRUÇÃO E (RE)CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTES: trajetórias narradas no contexto da formação inicial de professores (24.02.2016)	Maria Goreti da Silva Sousa	TESE	2016	UFPI	
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: dos percursos formativos aos saberes da cultura camponesa na prática pedagógica (07.03.2017)	Maria Lemos da Costa	TESE	2017	UFPI	
FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE ALFABETIZADORA: contextos de reelaboração do letramento de professores (19.05.2017)	Francisca das Chagas Cardoso do Nascimento Santos	TESE	2017	UFPI	

ANEXOS

ANEXO A - Narrativa da formação docente -Amarilis Produção de saberes docentes e profissionais do professor alfabetizador

Antes de iniciar essa conversa, faço questão de parabenizar a pesquisadora pela iniciativa de abordagem do tema em questão, ao tempo em que manifesto desejos sinceros de uma execução auspiciosa em todas as etapas da pesquisa. Sinto-me congratulada em poder de alguma forma contribuir. Me chamo “Amarilis” (nome fictício), tenho 28 anos, sou professora da rede municipal de ensino de Teresina-PI desde 2013 e atuo nas séries iniciais do ensino fundamental. No entanto, um longo caminho foi percorrido até aqui e algumas escolhas contribuíram para esta situação. Ingressei na Universidade Estadual do Maranhão em 2006, no município de Timon, e tinha apenas 17 anos. Fiz Licenciatura Plena em Pedagogia e o curso me ofereceu habilitação para a docência na educação infantil e séries iniciais. Apesar da pouca idade, uma certeza sempre me acompanhou desde o início: o que quer que eu faça, terei que fazer bem feito e dar o meu melhor. A instituição na época, ainda sem muita credibilidade devido seu pouco tempo de funcionamento no Município, carecia de estrutura física e de recursos financeiros necessários a um bom funcionamento de qualquer graduação a nível superior. O prédio era cedido, não havia biblioteca e os departamentos eram improvisados. Mesmo assim, posso dizer que o principal recurso que a Universidade dispunha, e que sem eles nenhum outro faria sentido, eram justamente os professores. Estes tinham que manobrar ensino, pesquisa e extensão em poucos metros quadrados e ainda entregar profissionais aptos ao mercado de trabalho. Os professores da Instituição sabiam das nossas necessidades enquanto alunos e mesmo em meio às dificuldades, “plantavam uma sementinha” de esperança e motivação. Concluí a graduação em 2010 com a certeza de que não foi fácil, mas vencemos. Aos 18 anos, cursando o 2º período de Pedagogia, fiz estágio remunerado numa Escola da rede particular em Timon-MA, ocupando o cargo de auxiliar de educação infantil. Passados oito meses, já estava como professora substituindo a titular da turma, e para o ano seguinte assinei contrato com carteira assinada. Devo reconhecer que aos 18 anos me vi numa sala de aula, sem nenhuma experiência e com muitas expectativas para superar, ou melhor, surpreender. Sim, porque não basta só dar uma aula em que todos fiquem satisfeitos, somos também cobrados por bons resultados. Aliás, uma ressalva deve ser feita: o público infantil, na minha opinião, é um dos mais exigentes porque não precisam disfarçar e demonstram quando não estão gostando. Para mim enquanto docente, foram dias de ensinar e também de aprender. Diferentemente da escola pública, na rede particular temos acesso a uma infinidade de recursos didáticos e tecnológicos que reforçam os conteúdos de sala de aula, além do acompanhamento da família na vida escolar dos filhos. Nesse instante, me permito fazer a seguinte reflexão acerca da profissão que escolhi: Que bom seria, se todos os profissionais da

educação tivessem as mesmas oportunidades que eu tive de adquirir experiência, de aplicar estratégias diversas usando vários recursos a meu favor, de aprender na prática a ser professora, de ver quão importante é a educação nos primeiros anos de vida e de construir por um viés de erros e acertos a própria didática. Foram quase seis anos nesta Escola, e aprendizados que carrego para a vida inteira. Usar a linguagem adequada aos interlocutores, atribuir responsabilidades à família sem deixar de ser cortês, saber mudar de estratégia quando uma rotina não sai a contento, saber ouvir o que cada aluno tem a dizer, desenvolver habilidades não somente lúdicas, mas também manuais, afetivas e sociais, estimular o prazer e a vontade num ser que está aprendendo a aprender... Enfim, características que faço questão de manter por acreditar que tornam-se aliados potenciais na relação de ensino e aprendizagem. Não costumo dizer que desde pequena já sonhava em ser professora. Mesmo porque, na hora de escolher uma profissão é quase que intuitivo do ser humano escolher aquela que lhe ofereça certo conforto financeiro, e devido aos estigmas e entraves da situação educacional em nosso país, já ouvia dizer que a profissão de professor não tinha tanto prestígio e que não era muito valorizada. Então, costumo dizer que as minhas afinidades e personalidade é que me levaram a escolher o magistério. Minha principal referência estava em casa. Meu pai, apesar de não ter certificado de conclusão do Ensino Médio, era mais letrado que muitos que o tinham. Um homem sensato, comerciante, que acompanhava meus deveres de casa, que se preocupava com os boletins e que me transmitia conhecimento através de uma simples conversa, e muitas, mas muitas “Palavras Cruzadas”. Eu sempre o vi comprando revistinhas de Palavras Cruzadas, sempre me ajudava a respondê-las, e falava o quanto aquilo era importante para exercitar nosso cérebro. Daí minha paixão pelas letras e pela necessidade de saber escrever as palavras corretamente. Hoje carrego esta paixão fortemente no exercício da minha profissão e entendo que a leitura e uma boa escrita abrem qualquer caminho e, por isso, devem ser prioridades. Lembro-me que todas as vezes que eu chegava em casa no final do ano letivo e falava que tinha passado de ano sem deixar nenhuma disciplina para recuperação, ouvia meus pais dizerem que eu não tinha feito mais do que minha obrigação, já que minha única ocupação era estudar. Sou grata a eles por não terem me criado com base numa “política de recompensa”. Sim, pois as crianças de hoje são diariamente incentivadas a ver os estudos como moeda de troca e só vão atrás dos méritos escolares para obter recompensas. É como se elas, as crianças, não enxergassem a função social da educação por culpa dos pais, que estão sempre prometendo isto ou aquilo caso elas tirem boas notas. Hoje tento repassar os valores morais que adquiri aos meus alunos e também aos pais embora reconheça o quanto é difícil, pois muitos desses vícios estão culturalmente enraizados. Assim que concluí Pedagogia, cheguei a ingressar em outros dois cursos superiores: Licenciatura em Filosofia e Tecnologia de Alimentos. Porém, não os concluí porque havia no primeiro,

questões mal resolvidas na parte administrativa da Instituição, e no segundo, disciplinas com as quais não me identificava. Em 2012, ingressei no curso de Tecnólogo em Gestão de Recursos Humanos pelo Instituto Federal do Piauí, e em 2015 já estava concluindo a minha segunda graduação. Sempre me imaginei trabalhando com pessoas, e trabalhando principalmente para desenvolver o que há de melhor nas pessoas. O curso de Recursos Humanos veio para agregar à minha atividade profissional, competências e habilidades essenciais em qualquer relação de trabalho. Motivar um aluno, um colega, saber ouvir elogios e queixas, mediar conflitos, liderar, gerir recursos humanos e financeiros ao mesmo tempo e desenvolver projetos, são situações desafiadoras que me cativam diariamente. Em 2013 fui convocada para assumir cargo público de professora efetiva do município de Teresina-PI nas séries iniciais. Atualmente leciono em 2º e 3º anos do ensino fundamental menor numa escola da zona Norte em regime de 40 horas. Desde 2014 sou convidada a desenvolver projetos de alfabetização e letramento nesta Escola com alunos que ainda não se apropriaram do sistema de escrita. Teoricamente nos embasamos pelos estudos da Psicogênese da Língua Escrita idealizados por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky. Realizamos diagnósticos de acompanhamento mensal e a partir da evolução de cada aluno, desenvolvemos atividades e práticas para que os mesmos se apropriem ou consolidem a escrita alfabética. É importante ressaltar, que os conhecimentos que adquiri na graduação de Pedagogia foram de grande importância para a minha formação docente. Mas, não foram por si só suficientes, visto que tamanha é a heterogeneidade de nossos alunos. Fazendo uma comparação bem simplista, é como dizer que na Universidade a gente introduz, na sala de aula consolida e por mais que os professores da academia nos ensinem, algumas situações de aprendizagem somente a sala de aula pode nos proporcionar. De nada adianta ter conhecimento das teorias se elas não puderem subsidiar nosso trabalho na prática. É claro que a academia forma o “professor”, mas a sala de aula continua sendo o melhor contexto para a formação do “professor alfabetizador”. Enquanto acadêmica, analisei hipóteses de escrita de alunos em processo de alfabetização em algumas leituras que fiz de forma isolada e também esporadicamente em uma ou duas disciplinas específicas do curso. Na época, podia até achar que já dominava o assunto e que seria capaz de classificar qualquer nível de escrita. Mas aí, somente ao entrar em sala de aula é que tive noção de minha ingenuidade e reconheci que as leituras teóricas me deram a base, mas não a experiência. É na sala de aula que os saberes se confrontam e começamos a perceber as particularidades de cada hipótese. Sem contar que há uma gama de situações cotidianas que influenciam em diferentes formas de aprender e, por isso, sempre que um instrumento não me dá uma avaliação precisa, tenho como recorrer a outras formas de avaliar e que envolvem muito além do instrumento físico e materializado. Não devemos esquecer que a aprendizagem tem reflexos do contexto social, cultural e familiar dos indivíduos e somente

através de contato físico e diário percebemos como isso acontece. Quando estava na Universidade, por exemplo, vi meus professores dizendo através dos Parâmetros Curriculares Nacionais tudo que as crianças precisavam saber, quais habilidades deveriam desenvolver e todos os conteúdos que eu deveria ensinar. É óbvio que todos os debates a respeito, os seminários e as leituras foram importantes para a internalização dos conceitos, porém, somente na sala de aula compreendi que não bastava ter propriedade e domínio dos conteúdos, pois era preciso ir além, selecionar o que é relevante, saber transmitir e se fazer entender. Além disso, ludicidade, controle de turma, autocontrole, paciência, didática e otimização do tempo são fatores indispensáveis para a execução dos trabalhos. Depois de construídos, eis a essência da profissão. Enquanto professora e amante da Língua Portuguesa me arrisco a dizer que o ser humano relaciona-se com o mundo e com os seus pares por meio da comunicação. Nesse sentido, comunicar-se é uma necessidade não só de interação, mas também de sobrevivência dos indivíduos. Portanto, a linguagem materializada na forma oral e escrita constitui-se elemento indispensável para que essa comunicação aconteça. Daí a necessidade de oferecer leitura e escrita como alicerce desde os primeiros anos de vida. As crianças precisam vivenciar desde a educação infantil situações que envolvam a leitura e a escrita de gêneros diversos, porque tudo que nos rodeia é leitura, quer seja para deleite, conhecimento ou necessidade. Precisam ter contato com textos informativos, literários, instrumentais, enfim. É nosso papel promover a leitura por fontes diversas. Nesse momento, compartilho de uma reflexão que norteia diariamente minha prática: Apesar das crianças terem uma dinâmica de aprendizagem bastante singular e específica, não podemos subestimar a capacidade das mesmas de aprender. O aluno de hoje recebe informações a todo instante, em casa com a família e amigos, com os recursos tecnológicos, e a escola precisa acompanhar esse ritmo. Por isso é tão importante que o professor além de oferecer fontes de leitura variadas, ainda saiba conduzir e filtrar as informações que as crianças já trazem. Quanto mais se lê, melhor se escreve. Nesse sentido, cabe ao professor incentivar a leitura diariamente nas séries iniciais sem a rigidez e as cobranças que o sistema impõe. Ler primeiramente pelo prazer de ler, e escrever depois de compreender a função social e dar sentido à escrita. Dessa forma, acredito que as avaliações pelas quais o aluno tem que passar serão realizadas de forma natural e vistas como parte do processo e não como um fim. Vejo o ensino da Língua como condição necessária à aprendizagem de qualquer outra disciplina ou área do conhecimento. Tão necessária, que até hoje cultivo o hábito de estudar qualquer conteúdo com o dicionário em mãos. Para mim, a eficiência de uma leitura consiste em compreender nas entrelinhas o sentido do texto, fazer inferências, utilizar sinônimos e isso só é possível quando conhecemos o significado das palavras. Por essa razão, estou sempre buscando ampliar o repertório vocabular dos alunos durante uma aula, uma brincadeira, ou em situações

de rotina. Entendo que são crianças, mas nem por isso devemos nos dirigir a eles de maneira infantilizada. Isso não significa tratá-los como adultos, mas sim de forma respeitosa e fazendo-os se sentirem importantes. Ler, interpretar, comparar, criticar e registrar aquilo que é observável são condições que partem de um princípio mais essencial que é a compreensão da língua oral e escrita. Reforço que a leitura traz não só aprendizagens da língua, mas também abre caminhos e cria possibilidades de interação com as demais áreas do conhecimento. No que se refere à minha relação com alunos e colegas de profissão tenho a dizer me impressiona o fato de que a aprendizagem nunca se encerra. Até hoje aprendo com os meus alunos e eles comigo, aprendo com os pais e com os profissionais da escola, com nossos superiores, e de cada situação procuro extrair algo que me faça crescer enquanto pessoa. Adepta da Pedagogia do Afeto, procuro entender a necessidade de cada criança e acredito que a afetividade seja essencial nas relações para que eu alcance os objetivos propostos. Pais e alunos precisam ser conquistados diariamente de modo que você atribua a eles responsabilidades sem deixar de lado, a cortesia, as boas maneiras e a educação. Não é o que você diz, mas como você diz que vai fazer a diferença. Do mesmo modo, a falta de afetividade e empatia podem gerar bloqueios na aprendizagem e tornar a nossa rotina um desafio ainda maior. Hoje estou bastante satisfeita no meu ambiente de trabalho, porque estou ao lado de algumas pessoas que também acreditam no poder social e transformador da educação. Apesar das dificuldades enfrentadas pela maioria das escolas públicas, ainda que em meio às comunidades marginalizadas, tenho na minha equipe de trabalho pessoas comprometidas não só com os resultados da escola, como também responsáveis pelos valores morais e éticos tão defasados na vida de nossos alunos. Apesar disso, algumas vezes me chateio com uma minoria de profissionais cuja postura diverge da minha e cujos valores vão em divergência aos meus. Existe culturalmente uma incredibilidade no serviço público que induz muitos profissionais a se acomodarem diante dos desafios, e muitos deixam de buscar melhorias para que não precisem sair da zona de conforto. Muitos ainda pensam de forma mesquinha e individualizada quando se recusam a fazer algo que não seja da sua função. Esse tipo de postura me incomoda profundamente, mas em nome de um objetivo maior, tento controlar e evitar conflitos. Tenho consciência de que não só o professor, mas todos os profissionais envolvidos na escola são referências para seus alunos, e portanto uma postura ética pode motivar reações éticas em outras pessoas. É nosso papel externar ações que garantam a cidadania, os direitos coletivos e individuais e o zelo por cada aluno que esteja sob nossa responsabilidade. Nesse âmbito, entendo que os professores devem estar em constante aperfeiçoamento, não só das práticas de sala de aula, mas também num refinamento e internalização de seus direitos e deveres. Nossa vida está em constante transformação e os conhecimentos também. Até o jeito de ensinar mudou ao longo dos anos, passando de uma postura mecânica e enrijecida para outra mais cíclica e dinâmica. O

professor deixa de ser o único protagonista do conhecimento e a aprendizagem se dá a partir do conhecimento e da necessidade do aluno. Oferecer uma formação continuada para docentes é fundamental nesse processo, em virtude da heterogeneidade das turmas. Tenho consciência de que nem todos os alunos aprendem da mesma forma e nem ao mesmo tempo, então, é preciso lançar mão de estratégias diversificadas para inúmeras situações. Capacitar os profissionais é tão necessário quanto ofertar o ensino. Nesse quesito, tenho que reconhecer o empenho da Secretaria Municipal de Educação de Teresina por todas as iniciativas de formação continuada ofertadas quinzenalmente aos professores da educação básica. Nos encontros recebemos material para suporte às rotinas, atividades complementares, discutimos práticas, estratégias e políticas para viabilizar o trabalho nas escolas e os ganhos são notórios. Hoje, Teresina tem a melhor educação básica entre as capitais da região Nordeste e parte desse reconhecimento se deve à qualificação ofertada aos profissionais. No entanto, esta realidade poderia ficar ainda melhor, se a Secretaria fizesse parcerias com outras instituições para oferecer cursos de Mestrado e Doutorado aos professores da educação básica, ampliando ainda mais as técnicas entre o saber e o fazer pedagógico. Espero que o pouco que tenha compartilhado sirva modestamente para subsidiar os estudos na área de alfabetização e letramento, e que pesquisas como esta ganhem cada vez mais espaço devido sua importância para nosso contexto.

Atenciosamente, “Amarílis”.

ANEXO B - Narrativa da formação docente—Higor

Produção de saberes docentes e profissionais do professor alfabetizador

Me chamo PROFESSOR HIGOR, sexo masculino, sou formado em Licenciatura em Pedagogia desde o ano 2012 pela Universidade Estadual do Maranhão- UEMA Pólo Timon, tenho Pós Graduação em Psicologia da Educação pela mesma instituição, atualmente estou discente dos curso de Pós Graduação em Gestão Educacional em Rede/Ead pela Universidade Federal do Piauí e ainda pós-graduando curso de Educação Especial/Inclusiva também pela UEMA. Fora da formação docente tenho outras qualificações, e logo abaixo explico o porque de citá-las. Tenho formação Técnica em Radiologia por uma instituição privada da cidade de Teresina (São Camilo-CEPROSC) e formação Técnica em Segurança do Trabalho formação adquirida por meio de estudos realizado no Núcleo de Tecnologias para Educação-UEMANet do qual hoje ainda permaneço com vínculo estudantil na condição de Graduando do Curso Superior de Tecnologia em Segurança do Trabalho. Fiz questão de mencionar as formações acima, por que isto sem duvidas repercutiu na escolha pela carreira docente. No ano de 2006, logo após a saída do Ensino Médio uma forte indecisão me cercava - o momento da escolha pela carreira profissional. Desde cedo eu avaliava o mercado e tinha plena convicção de que algumas áreas haviam oportunidades certas, a saber Educação, Saúde e Construção Civil. O momento em que o país vivia em 2007 com a apresentação de um programa do governo federal brasileiro que englobava um conjunto de políticas econômicas, planejadas para os quatro anos seguintes, e que teve como objetivo acelerar o crescimento econômico por meio de obras estruturais no país me fazia criar uma expectativa na área da construção civil, concomitantemente com isso, as oportunidades de ingresso aos cursos de formação técnica e a proximidade com o pólo de saúde da cidade de Teresina me despertava o interesse para atuar no campo da saúde e mesmo que de forma não sistematizada eu já estava incluso no trabalho docente, por intermédio de uma vizinha que atuava na área docente realizava uns “bicos” realizando correções de avaliações e em conversas que tínhamos ela me dava plenas garantias de que na Educação as oportunidades são constantes e atemporais. Diante da dúvida sobre qual caminho trilhar optei em seguir todos. Logo em 2008 entrei no curso Superior de Pedagogia, em 2009 Técnico em Segurança do Trabalho, em 2010 Técnico em Radiologia, de modo que imaginava que onde encontrasse melhores oportunidades lá me fixaria. Apesar das três formações em andamento, na Pedagogia acabava me encontrando, pois era onde as minhas habilidades e competências mais sobressalente se harmonizavam com o exercício profissional encontrando como profissional. E logo começaram a surgir as experiências. Optei

por estagiar apenas nos últimos períodos, por receio de me frustrar com a realidade de sala de aula, mas ao contrario do que pensava, lá me senti a vontade. Em turmas de 4º e 5º ano e observando o perfil de vários professores que na escola lecionavam formatei o meu perfil de professo sendo tradicional na exigência de disciplina e respeito em sala, sendo mediador e não dominante do conteúdo a ser explorado em sala, levando em conta a afetividade e fatores externos que os alunos não conseguem se desvencilhar ao adentrar em sala entre outros. Seguir por dois anos consolidando com que mais tarde eu entenderia ser o meu modelo de “fazer” pedagógico. Este modelo é uma construção social e diária é o que caracteriza cada professor. No final da minha formação em Pedagogia tive uma oportunidade que modificou substancialmente a minha visão sobre o curso de Pedagogia e suas possibilidades. Antes tinha a idéia de que Pedagogia era pra forma gente para “dá aula”. E na verdade havia uma infinidade de oportunidades que o curso desenhava mas que muito acabavam por não percebê-la. Tive a oportunidade de realizar meu Trabalho de Conclusão de curso juntamente com duas colegas. Realizamos um estudo inédito na cidade de Timon sobre Alunos com Altas Habilidades/Superdotação e tivemos a oportunidade de apresentar os dados da nossa pesquisa em um Congresso Nacional que discutia tal temática. E foi ai que vi que o pedagogo por natureza é um pesquisado, e que um professor pesquisador amplia suas possibilidades de atuação. Voltando sobre o percurso profissional, após os estágios iniciei as tentativas de ingresso na carreira publica, ainda não havia deixado totalmente de lado as demais possibilidades de atuação no campo da saúde e construção civil, mas já tinha uma nítida aproximação com a área da educação. Realizei um teste seletivo para professor na cidade de Teresina antes mesmo de concluir o curso e fui aprovado, embora não pudesse assumir por critérios da universidade, mas anos mais tarde, final de 2013 fiz o mesmo seletivo com o qual ingressei como Professor na Rede Municipal de Educação da capital piauiense. No final do ano de 2014 consegui a aprovação em um concurso publico do mesmo órgão, função a qual até hoje desempenho. Atualmente leciono no 3º ano do ensino fundamental com Polivalência. Também atuo como bolsista pela Capes na função de Tutor a distância de um curso de Ensino Superior realizando a função estritamente docente. Uma das coisas que mais prezo na minha atuação como docente é: ser um professor que eu como aluno gostaria de ter, digo isto sem pretensões, mas de fato considero ser um observador dos anseios dos alunos. Apesar de parecer obvio a construção desse conceito parece se perder pelos calos da profissão. Não sei se pelo é fato de ainda esta em inicio de carreira, mas tenho prezado por esta conduta. Apesar de parecer um discurso saturado, é quase que inevitável dizer que a formação recebida em qualquer graduação não prepara totalmente para o exercício profissional, pois se me deparo com um aluno que apresenta alguma limitação seja física ou intelectual não sei exatamente como lidar, se a queixa é por conta de dificuldades com a família sentimos dificuldades no

manejo desses problemas, assim também como as dificuldades decorrentes do uso de didáticas diversificadas nos prende as angústias da não plenitude da formação. Porém, mesmo não sendo integralmente eficaz para a realidade prática, considero que a formação que recebi foi, sem dúvidas, um importante alicerce para o meu trilhar profissional. Sem esta formação, logicamente não teria alcançado, primeiramente, a estatura profissional de nível superior, que apesar de ser um mero título, é um quesito formal, inclusive de percepção e valorização da sociedade para com o sujeito. Recordo-me que no período em que me formava em Licenciatura em Pedagogia outros colegas buscavam essa mesma formação para se manterem no exercício docente uma vez que possuíam apenas o curso magistério, curso que passou a ser marginalizado por contas de quesitos legais. Ter um curso superior naquela ocasião tornara-se, portanto uma vantagem para o ingresso ou estabilização ao exercício profissional. Outro viés proveniente da formação é de fato a forma como conduzir a atuação profissional, pois ainda que tivesse habilidades sobressalentes para ser um bom professor ainda assim não tenho dúvidas que essa formação acrescentaria para o exercício docente(explicitando formas de ministração de aula, execução de planejamentos, elaboração de projetos, consideração de aspectos afetivos para o bom andamento das atividades entre outros). As ações da minha prática docente foi de fato moldada a partir dos conceitos e conhecimentos aprendidos ao longo do curso, em especial nos primeiros anos da atuação docente. Práticas como o enriquecimento do ambiente para favorecer a aprendizagem como pregado por Montessori, ou ainda a sensibilidade na escolha de quais atividades aplicar tendo em vista os estágios de desenvolvimento da criança conforme preconizado por Piaget, ou mesmo o uso de estratégias didáticas para explicação de um conteúdo e avaliações levando em conta critérios qualitativos em sobreposição dos quantitativos são de fatos condições que só puderam ser realizadas em decorrência da compreensão dos conhecimentos específicos e pedagógicos aprendidos no decorrer do curso. Muito do que fora visto na teoria pode ser constatado na prática, no entanto, uma gama muito maior de situações se apresentaram fora do contexto do que foi discutido em sala de aula durante a graduação. Momentos inesquecíveis em que teoria se encaixou como uma luva na prática docente. A exemplo disto posso citar a estratégia da modelação do comportamento por meio de reforços positivos e/ou negativo característicos na escola Psicológica Behaviorista. Lembro-me do uso do “quadro de honra” para estimular o empenho dos alunos nas atividades, e recordo-me também dos famosos “bilhetes de ocorrência” que mesmo ser terem sido tão usados foram um recurso importantíssimo para conter a indisciplina em sala. A indicação, por exemplo, da necessidade de um planejamento formal para concretizar a prática docente, a elaboração de planos diários, a definição de objetivos, o uso de metodologias e avaliações de modelagem condizente com o público atendido. Quanto aos saberes pedagógicos, o que chamo de “identidade profissional docente”

esta é uma composição muito mais da prática do que da teoria. Entender como a sua turma aprende e quais os métodos torna essa aprendizagem mais significativa é de fato um saber que se constroem com bases teóricas mais que se efetiva muita mais com a prática. Esses saberes sem dúvidas tem a sua importância firmada na complexidade do processo. Ser professor é possuir além de tudo o manejo dos saberes docentes. Isso pode ser comprovado até no “fazer uma chamada em sala” se as estratégias pedagógicas do professor não ao eficientes uma simples tarefa como esta se configura um empecilho para a pratica docente. Na prática de sala de aula é que de fato percebemos o quanto se exige dos alunos no que diz respeito ao aprendizado das habilidades de Leitura e escrita, e isto reflete diretamente na prática do professor, para que consiga efetividade no processo de Alfabetização e Letramento. Acredito ser fundamental a apropriação dessas habilidades, uma vez que, sem elas dificilmente se progride no processo de escolarização. Esses dois eixos leitura e escrita são pilares essenciais uma vez que sem eles a dificuldades em acrescentar novos conceitos, estratégias aos alunos se tornam algo inviável. Como então ministrar uma aula sobre conteúdos gramaticais a uma criança que não ler nem escreve? Como falar do nome dos números? Enfim acredito haver um comprometimento de todo o processo quando essas habilidades não são conquistadas pelos alunos? É sabido por nós educadores que há diferenças entre o Letramento e a Alfabetização. Alguém pode ser letrado sem que este seja alfabetizado, assim como um sujeito alfabetizado pode não fazer com eficiência o uso dos sinais escritos ou estratégias de leitura para a construção de um objeto social sendo pois julgado como alguém não letrado. Mas algo de fato não se pode negar, a alfabetização e o letramento são condições que em muito se complementam. E na educação básica o ensino de leitura e escrita é são altamente relevante para o êxito de ambos os processos. Os ensino da língua por meio dos processos de escrita e leitura influenciam diretamente no ensino das demais disciplinas. Lembro-me de uma dada ocasião em que fomos convidados no ano de 2017 para executarmos o programa IAB – Instituto Alfa e Beto e a primeira condição para o recebimento do material foi o entendimento de que o programa para o 3º ano fora feito integralmente para alunos “fluentes” no processo de escrita e leitura. Apesar de muito “engessado” e inflexível o programa me fez perceber que com essas habilidades conquistadas às demais disciplinas passavam a ser compreendidas com muito mais riqueza. Estar bem consigo mesmo, com os colegas de trabalho com a equipe gestora e principalmente a vontade em sala de aula com os alunos, é algo absolutamente produtivo. Ter uma relação agradável no ambiente de trabalho faz-nos realizar com muito mais empenho e dedicação nossa função. No entanto, nem todos os dias são perfeitos, há momentos de confrontos e desconfortos mas que quando solucionados com dialogo e respeito fortalece-nos como profissionais e consolidam o sentimento de colaboração da equipe. Em especial a relação professor aluno, considero haver nela a chave para muitos males. Se o

professor tem um dialogo aberto e respeitoso com o aluno e a recíproca for semelhante, muitos dos conflitos existente em sala serão sanada(conflitos sejam de ordem pedagógica, ou técnica)Apesar de ser muito trabalhado na teoria a idéia de separação entre o pessoal e profissional é algo quase que ilusório. Como pode alguém acorda as 6:00am e dizer: O Italo profissional vai se dirigir até a escola para executar o seu trabalho e às 17: 20 ao sair retirar esse personagem e passar a viver as demais horas do dia o Italo pessoal!Não entendo desta maneira. O individuo é um só, e para dentro da sala de aula ele leva suas crenças, seu padrão de conduta ética e de moral e lá com o profissionalismo que é inerente ao espaço escolar o que ele faz na verdade é dosar o que pode ou não manifestar no exercício da profissão. Eu mesmo confesso que ao ministrar uma aula sobre a criação do mundo, apesar de falar do evolucionismo acabava instintivamente sendo tendencioso(e não foi premeditado) a teoria criacionista pelo fato de crer mais em uma do que em outra. Quando o tema da aula meche com a personalidade formada do professor querendo ou não ele tende para um lado. O que de fato se deve construir no exercício da profissão é a condição de mediador do conhecimento. Omitir um conhecimento a que o aluno tem direito de fato é não é uma atitude correta. Permitti-lhes conhecer variações de uma ideia e posteriormente permitir que este optem por uma ideia é o que considero ser a função do professor. Mas volto a afirma que dificilmente o professor entre 100% neutro agindo apenas com o profissional isentando do pessoal. A docência é uma tarefa árdua, porém promissora à aqueles que não se conformam com o primeiro cenário vivenciado. Ao vivencia uma pratica construímos ainda que em formas de planos os caminhos que desejamos percorrer. Na minha trajetória, tive a oportunidade de estagiar na educação infantil e de lá sai com uma certeza: Não era meu espaço! Posteriormente fui ao 4º e 5º ensino fundamental e passei a visualizar um espaço onde me identificava! Em seguida foi experimentando series diferenciadas 1º, 2º e 3º ano e vi que nesses espaço do ensino fundamental era onde eu mais poderia contribuir. Foi nesse cenário que muito pude desenvolver. Um dos projetos que mais significou pra construção da minha projeção profissional foi sem duvidas o desenvolvimento de um trabalho com a minha turma de 3 ano no ano letivo de 2016 pelos meses de agosto a dezembro daquele ano. Um projeto simples de leitura em que os alunos se tornavam contadores de historias e ia a instituições Filantrópicas como O Lar de Maria e o Abrigo Maria João de Deus e contavam o que aprendiam para outras crianças. Isso projeto me projetou para um concurso “PROFESSORES DO BRASIL 2017” em que tive o prazer de ser o vencedor da etapa estadual pelo Estado do Piauí. No entanto como já havia dito não me conforma com os cenário vivenciado. Atualmente também sou tutor em um curso de graduação pela Ufpi e projeto um dia torna-me docente e vivenciar a pratica no ensino superior. Formação continuada é o engajamento dos profissionais no processo de aprimoramento, que lhes permite estar continuamente bem

informados e atualizados as tendências educacionais, sobre os anseios da profissão e possíveis formas de saná-los gerando transformação e impacto no contexto profissional em que estar inserido. A formação continuada é imprescindível para a atuação docente. Os tempos mudam, as dificuldades se diversificam em sala de aula, os desafios se modificam e as estratégias docentes na prática de sala de aula também devem acompanhar essas modificações e isto só é possível se o docente está continuamente em formação. Quando me reporte a integralidade na graduação diante dos desafios de sala de aula, pontuei que, sem medo de errar, arrisco dizer que nenhuma graduação dá ao docente total preparação para a realidade de sala e aí entram os cursos complementares para sanar tais dificuldades. A nível de Centro de Formação temos as formações quinzenal (para execução do programa escolhido pela rede para o ano) ou de programa de cunho nacional PNAIC, Avaliação Nacional de Aprendizagem – ANA, IDEB entre outros. A nível de escola é coisa rara. E não critico a gestão nem o corpo escola. Por vezes nos debruçamos a forma os alunos que até mesmo nos encontros pedagógicos os alvos são de fato os alunos. Me recordo uma única vez que participamos na escola de uma formação, inclusive eu mesmo ministrei sobre TECNOLOGIAS PARA A EDUCAÇÃO, demonstrando algumas estratégias de uso de recursos digitais para dinamizar as aulas.

ANEXO C - Narrativa da formação docente - Maria

Me chamo Maria, tenho 23 anos, formada em Licenciatura Plena em Pedagogia, pela Universidade federal do Piauí (UFPI). No ano de 2011 concluí o curso, possuo duas especializações a primeira em Docência Superior e a outra em Supervisão Escolar. Trabalho atualmente no 1º ano, tanto no turno da manhã quanto da tarde com crianças na faixa etária entre 6 e 7 anos. Desde criança já gostava de brincar de escolinha, já me imaginava ser professora quando crescesse, quando tinha 14 anos montei uma escolinha de reforço dentro da minha casa. O que me motivou a fazer o curso de Pedagogia foi o incentivo de uma prima muito próxima que amava o curso e dizia que o mercado nessa área de formação era muito amplo. Inicialmente fui trabalhar em escolas particulares (da parte privada da capital Teresina), passei 3 meses em uma escola e 6 meses em outra. Logo em seguida fiz uma prova e consegui obter uma média para conseguir uma vaga de estágio para trabalhar em escolas de município trabalhei 2 anos como estagiária 1 ano em uma escola e no ano seguinte em outra. Quando estava próximo a concluir o curso o período de estágio terminou. Então surgiu um concurso para professor efetivo do município o qual fui aprovada, porém não assumi de imediato e enquanto aguardava a convocação surgiu um processo seletivo para professor substituto do município também fui aprovada e convocada com muita rapidez trabalhei 7 meses como professora substituta e antes de acabar meu contrato de 1 ano fui convocada a assumir o concurso para professor efetivo que aguardava há algum tempo a convocação. De experiência no município atuando em sala de aula como professora efetiva tenho 5 anos e 7 meses. Atualmente trabalho, faço parte do quadro de professores efetivos do município de Teresina, sou lotada em uma escola localizada na zona norte da capital já mencionada. Meu ingresso na docência foi através de vestibular na época ainda não era o ENEM era o SIU e precisei estudar muito para conseguir uma vaga no curso de Pedagogia, já que no ano que fiz a prova o número de inscritos para esse curso foi alto ou seja bem concorrido. No terceiro período do curso já quis começar a estagiar em sala de aula meu primeiro dia como professora embora ainda não formada porque no município estagio é só no nome (na teoria) porque na prática o estagiário assume 1 turma ou várias turmas dependendo da situação e necessidade da escola que o estagiário esteja. No início foi muito difícil lidar com crianças com inúmeras dificuldades de aprendizado, muitas dessas crianças sem apoio e acompanhamento da família mas com a ajuda de alguns poucos colegas de escola já experientes foi possível ir aprendendo dia após dia como se da a rotina o planejamento de cada turma da escola. Em relação as minhas memórias de aluna procuro tornar minha aula atrativa, menos expositiva e mais participativa porque enquanto aluno sabemos o quanto é cansativo passar horas sentados ouvindo a professora, criança gosta de dinamicidade, de

criatividade, de movimento do contrário ou elas irão conversar umas com as outras, ou vão ficar dispersas em seu mundinho interior, procuro como professora está em constante reflexão enquanto aluna que fui, procuro refleti até onde minha prática tem sido significativa para os alunos sem auto-reflexão o professor fica motivado para dar o melhor de si em sua prática. Analiso a formação que recebi no curso de Pedagogia como boa, pois tive disciplinas como psicologia da educação, dentre outras que contribuíram e continuam a contribuir na minha prática em sala de aula. Os conhecimentos específicos e pedagógicos no curso contribuíram para minha formação porém, analisando algumas disciplinas como psicopedagogia, por exemplo, vejo como insuficiente estudá-las em 60 horas-aula já que na prática nos deparamos com crianças com diferentes deficiências e o que aprendemos sobre necessidades especiais durante a formação acaba se tornando insuficiente mediante as dificuldades que nos deparamos no dia-a-dia da prática escolar. A teoria contribui de forma positiva com a prática que tenho procurado desenvolver no âmbito da escola, mas acredito que poderia ter contribuído bem mais se ao invés de fazermos tantos seminários tivesse sido feito pesquisas para saber quais as reais necessidades que um professor que esta em efetivo exercício enfrenta nos primeiros meses que atua como estagiário em uma escola porque muitas vezes via a disciplina que estudava como algo tão distante do que estava vivenciando na prática. Os saberes específicos do curso que aprendi na formação inicial posso destacar as disciplinas de Didática já que temos uma para cada disciplina que iremos atuar já que esta disciplina pôde ser entendida como uma mediação entre a teoria científica da educação e a prática que iremos ou estamos desenvolvendo dentro da esfera escolar. A didática tem um papel imprescindível já que a mesma faz a ligação entre o processo de ensino e a aprendizagem. Em relação aos saberes pedagógicos que aprendi na minha formação inicial posso destacar a importância de planejar, e dentro do planejamento criar muitas possibilidades para realizar situações de didáticas que sejam significativas para a aprendizagem e desenvolvimento do educando em cada disciplina a ser ministrada e assim criar diversas estratégias para trabalhar o conteúdo de acordo com a realidade de cada turma, ou perfil dos alunos. O ensino da leitura e escrita no currículo da educação básica é de grande importância para dar significado de mundo através da interação entre as pessoas como seres sócias que somos, quando ensinamos desde cedo o significado das letras, através da linguagem oral, escrita pelo ouvir, pelo falar através de desenhos de escrita espontânea estamos criando uma motivação para que as crianças sintam prazer em querer aprender a ler e escrever que é um processo que se dá de diferentes formas seja na linguagem oral, escrita, música, visual, dentre outras. O ensino da Língua Portuguesa se relaciona com as outras disciplinas de diferentes formas as quais posso citar na história e geografia por meio de leitura coletiva e individual, discutindo, interpretando textos e questões sobre os conteúdos que estão sendo trabalhados na matemática através das operações a letra x

representa um significado, os probleminhas para serem resolvidos precisam ser bem interpretados, na aula de ciências é possível trabalhar acentuação gráfica, ortografia dentre outros conteúdos estudando assuntos de ciências como partes do corpo humano, por exemplo. A relação em mim e os alunos é muito boa, em alguns momentos eu enfrento algumas dificuldades do tipo: indisciplina, dificuldades de aprendizado, alunos com diferentes necessidades especiais, dificuldade de acompanhamento da família por parte de pais de alguns alunos, dentre outros, mas procuro enfrentar todas essas dificuldades com paciência e humanidade. A relação entre colegas é pacífica e de mútuo respeito e a relação entre a gestão escolar geralmente é bem profissional onde cada uma procura desenvolver sua função com competência e dedicação. Meu relacionamento ético/moral e afetivo com as questões da profissão docente é feito tendo como base o respeito que tenho comigo mesmo, com meu trabalho e trabalho em equipe a qual faço parte pois vejo que embora na prática o professor tenha muitas dificuldades no seu fazer pedagógico, mas quando se acredita naquilo que fazemos a aprendizagem e o ensino se tornam significativos tanto para quem ensina como para quem aprende. Alguns projetos de desenvolvimento profissional que exceto juntamente com a equipe de professores da escola que trabalho são: Projeto de Leitura: Janela do Saber que tem como objetivo incentivar o gosto pela leitura onde 1 criança de cada sala faz a leitura de diferentes textos que contemplam diversos gêneros textuais que estão sendo trabalhados em sala das turmas 1ª ao 5º ano da escola; Projeto: Semana de trânsito onde os professores procuram falar sobre as leis, sobre os riscos, as consequências e a importância e conscientização de respeitar o trânsito de nossa escola; Projeto Dia D da alfabetização onde cada turma elabora diversas oficinas para trabalhar de maneira lúdica e prática a importância da leitura e escrita no ambiente intra e extra escolar. Compreendo a formação continuada como algo bom pois quando o professor passa a fazer uma auto avaliação sobre suas habilidades, competências, níveis de conhecimento que possui e que almeja ter essa reflexão faz o professor sair de sua zona de conforto em buscas de experiências novas, novos ideais novos conceitos e esse anseio que é a busca/ necessidade que faz o professor ir atrás de uma formação continuada é por saber que a mesma será importante tanto no meio profissional quanto pessoal tornando assim sua aula mais atrativa para o aluno e um sentimento de auto realização profissional. Após terminar a graduação em Pedagogia senti a necessidade de fazer cursos complementares na área da educação como já foi dito anteriormente fiz duas especializações uma em Docência Superior e outra em Supervisão Escolar, fiz libras em um curso para compreender a Educação Inclusiva nas escolas, uma capacitação na área de Educação especial, atualmente participo das formações do Programa JAB oferecidos pela secretaria de educação especial do Município e faço oficinas de Práticas de leitura para alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, participei e continuo a participar por acreditar que tais

cursos/oficinas contribuem de maneira criativa, intelectual, significativa na atuação do docente dentro da sala de aula como sujeito mediador do conhecimento entre alunos e professores. As formações que são oferecidas nos âmbitos da escola são: Práticas de Leitura; Produção de gêneros literários e Oficinas de matemática.

ANEXO D- Narrativa da formação docente—Aline

Me chamo Maria, tenho 23 anos, formada em Licenciatura Plena em Pedagogia, pela Universidade federal do Piauí (UFPI). No ano de 2011 concluí o curso, possuo duas especializações a primeira em Docência Superior e a outra em Supervisão Escolar. Trabalho atualmente no 1º ano, tanto no turno da manhã quanto da tarde com crianças na faixa etária entre 6 e 7 anos. Desde criança já gostava de brincar de escolinha, já me imaginava ser professora quando crescesse, quando tinha 14 anos montei uma escolinha de reforço dentro da minha casa. O que me motivou a fazer o curso de Pedagogia foi o incentivo de uma prima muito próxima que amava o curso e dizia que o mercado nessa área de formação era muito amplo. Inicialmente fui trabalhar em escolas particulares (da parte privada da capital Teresina), passei 3 meses em uma escola e 6 meses em outra. Logo em seguida fiz uma prova e consegui obter uma média para conseguir uma vaga de estágio para trabalhar em escolas de município trabalhei 2 anos como estagiária 1 ano em uma escola e no ano seguinte em outra. Quando estava próximo a concluir o curso o período de estágio terminou. Então surgiu um concurso para professor efetivo do município o qual fui aprovada, porém não assumi de imediato e enquanto aguardava a convocação surgiu um processo seletivo para professor substituto do município também fui aprovada e convocada com muita rapidez trabalhei 7 meses como professora substituta e antes de acabar meu contrato de 1 ano fui convocada a assumir o concurso para professor efetivo que aguardava há algum tempo a convocação. De experiência no município atuando em sala de aula como professora efetiva tenho 5 anos e 7 meses. Atualmente trabalho, faço parte do quadro de professores efetivos do município de Teresina, sou lotada em uma escola localizada na zona norte da capital já mencionada. Meu ingresso na docência foi através de vestibular na época ainda não era o ENEM era o SIU e precisei estudar muito para conseguir uma vaga no curso de Pedagogia, já que no ano que fiz a prova o número de inscritos para esse curso foi alto, ou seja, bem concorrido. No terceiro período do curso já quis começar a estagiar em sala de aula meu primeiro dia como professora embora ainda não formada porque no município estágio é só no nome (na teoria) porque na prática o estagiário assume 1 turma ou várias turmas dependendo da situação e necessidade da escola que o estagiário esteja. No início foi muito difícil lidar com crianças com inúmeras dificuldades de aprendizado, muitas dessas crianças sem apoio e acompanhamento da família mas com a ajuda de alguns poucos colegas de escola já experientes foi possível ir aprendendo dia após dia como se dá a rotina o planejamento de cada turma da escola. Em relação as minhas memórias de aluna procuro tornar minha aula atrativa, menos expositiva e mais participativa porque enquanto aluno sabemos o quanto é cansativo passar horas sentados ouvindo a professora, criança gosta de dinamicidade, de

criatividade, de movimento do contrário ou elas irão conversar umas com as outras, ou vão ficar dispersas em seu mundinho interior, procuro como professora está em constante reflexão enquanto aluna que fui, procuro refleti até onde minha prática tem sido significativa para os alunos sem alto-reflexão o professor fica motivado para dar o melhor de si em sua prática. Analiso a formação que recebi no curso de Pedagogia como boa, pois tive disciplinas como psicologia da educação, dentre outras que contribuíram e continuam a contribuir na minha prática em sala de aula. Os conhecimentos específicos e pedagógicos no curso contribuíram para minha formação porém analisando algumas disciplinas como psicopedagogia por exemplo vejo como insuficiente estudá-las em 60 horas-aula já que na prática nos deparamos com crianças com diferentes deficiências e o que aprendemos sobre necessidades especiais durante a formação acaba se tornando insuficiente mediante as dificuldades que nos deparamos no dia-a-dia da prática escolar. A teoria contribui de forma positiva com a prática que tenho procurado desenvolver no âmbito da escola mas acredito que poderia ter contribuído bem mais se ao invés de fazermos tantos seminários tivesse sido feito pesquisas para saber quais as reais necessidades que um professor que esta em efetivo exercício enfrenta nos primeiros meses que atua como estagiário em uma escola porque muitas vezes via a disciplina que estudava como algo tão distante do que estava vivenciando na prática. Os saberes específicos do curso que aprendi na formação inicial posso destacar as disciplinas de Didática já que temos uma para cada disciplina que iremos atuar já que esta disciplina pôde ser entendida como uma mediação entre a teoria científica da educação e a prática que iremos ou estamos desenvolvendo dentro da esfera escolar. A didática tem um papel imprescindível já que a mesma faz a ligação entre o processo de ensino e a aprendizagem. Em relação aos saberes pedagógicos que aprendi na minha formação inicial posso destacar a importância de planejar, e dentro do planejamento criar muitas possibilidades para realizar situações de didáticas que sejam significativas para a aprendizagem e desenvolvimento do educando em cada disciplina a ser ministrada e assim criar diversas estratégias para trabalhar o conteúdo de acordo com a realidade de cada turma, ou perfil dos alunos. O ensino da leitura e escrita no currículo da educação básica é de grande importância para dar significado de mundo através da interação entre as pessoas como seres sócias que somos, quando ensinamos desde cedo o significado das letras, através da linguagem oral, escrita pelo ouvir, pelo falar através de desenhos de escrita espontânea estamos criando uma motivação para que as crianças sintam prazer em querer aprender a ler e escrever que é um processo que se dá de diferentes formas seja na linguagem oral, escrita, música, visual, dentre outras. O ensino da Língua Portuguesa se relaciona com as outras disciplinas de diferentes formas as quais posso citar na história e geografia por meio de leitura coletiva e individual, discutindo, interpretando textos e questões sobre os conteúdos que estão sendo trabalhados na matemática através das operações, a letra x

representa um significado, os probleminhas para serem resolvidos precisam ser bem interpretados, na aula de ciências é possível trabalhar acentuação gráfica, ortografia dentre outros conteúdos estudando assuntos de ciências como partes do corpo humano, por exemplo. A relação em mim e os alunos é muito boa, em alguns momentos eu enfrento algumas dificuldades do tipo: indisciplina, dificuldades de aprendizado, alunos com diferentes necessidades especiais, dificuldade de acompanhamento da família por parte de pais de alguns alunos, dentre outros, mas procuro enfrentar todas essas dificuldades com paciência e humanidade. A relação entre colegas é pacífica e de mútuo respeito e a relação entre a gestão escolar geralmente é bem profissional onde cada uma procura desenvolver sua função com competência e dedicação. Meu relacionamento ético/moral e afetivo com as questões da profissão docente é feito tendo como base o respeito que tenho comigo mesmo, com meu trabalho e trabalho em equipe a qual faço parte pois vejo que embora na prática o professor tenha muitas dificuldades no seu fazer pedagógico, mas quando se acredita naquilo que fazemos a aprendizagem e o ensino se tornam significativos tanto para quem ensina como para quem aprende. Alguns projetos de desenvolvimento profissional que exceto juntamente com a equipe de professores da escola que trabalho são: Projeto de Leitura: Janela do Saber que tem como objetivo incentivar o gosto pela leitura onde 1 criança de cada sala faz a leitura de diferentes textos que contemplam diversos gêneros textuais que estão sendo trabalhados em sala das turmas 1ª ao 5º ano da escola; Projeto: Semana de trânsito onde os professores procuram falar sobre as leis, sobre os riscos, as consequências e a importância e conscientização de respeitar o trânsito de nossa escola; Projeto Dia D da alfabetização onde cada turma elabora diversas oficinas para trabalhar de maneira lúdica e prática a importância da leitura e escrita no ambiente intra e extra escolar. Compreendo a formação continuada como algo bom pois quando o professor passa a fazer uma auto avaliação sobre suas habilidades, competências, níveis de conhecimento que possui e que almeja ter essa reflexão faz o professor sair de sua zona de conforto em buscas de experiências novas, novos ideais novos conceitos e esse anseio que é a busca/ necessidade que faz o professor ir atrás de uma formação continuada é por saber que a mesma será importante tanto no meio profissional quanto pessoal tornando assim sua aula mais atrativa para o aluno e um sentimento de auto realização profissional. Após terminar a graduação em Pedagogia senti a necessidade de fazer cursos complementares na área da educação como já foi dito anteriormente fiz duas especializações uma em Docência Superior e outra em Supervisão Escolar, fiz libras em um curso para compreender a Educação Inclusiva nas escolas, uma capacitação na área de Educação especial, atualmente participo das formações do Programa JAB oferecidos pela secretaria de educação especial do Município e faço oficinas de Práticas de leitura para alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, participei e continuo a participar por acreditar que tais

cursos/oficinas contribuem de maneira criativa, intelectual, significativa na atuação do docente dentro da sala de aula como sujeito mediador do conhecimento entre alunos e professores. As formações que são oferecidas nos âmbitos da escola são: Práticas de Leitura; Produção de gêneros literários e Oficinas de matemática.

ANEXO E - Narrativa da prática docente- Amarilis

A Construção dos saberes profissionais no âmbito da prática alfabetizadora

Sobre esta narrativa há uma série de itens a destacar em virtude da própria especificidade e amplitude do tema em questão. Acredito que seria interessante começar pelos motivos que me colocam na condição de professora alfabetizadora na rede municipal de ensino. Vivemos numa triste realidade onde uma parte significativa das crianças de escolas públicas não são alfabetizadas na idade certa. O fato é que diante da necessidade, um professor polivalente na educação básica regular termina sendo obrigado a sacrificar um pouco dos conteúdos disciplinares para atender a uma necessidade mais urgente, que é a alfabetização. Como disse anteriormente, a aprendizagem da língua é condição necessária para que o aluno aprenda qualquer outra disciplina. Diante disso, precisamos enquanto professores, desenvolver técnicas e estratégias de letramento que surtam efeitos satisfatórios o mais rápido possível. Me permito então dizer que a necessidade me torna uma professora alfabetizadora, assim como muitas e muitos. Nesse sentido, tudo o que fazemos, as estratégias que aplicamos, os recursos de que dispomos e até mesmo a formação que recebemos, tem como eixo principal atividades que procurem contemplar e desenvolver habilidades de leitura e escrita. É claro que estas por si só, não tornam nenhum professor alfabetizador. É preciso ainda um engajamento por parte do docente, de modo que ele sinta prazer no que está fazendo e veja sentido no que está sendo feito. Na minha opinião, para alfabetizar são necessários saberes profissionais que vão além daqueles recebidos formalmente. Diria que são necessários saberes específicos das ciências da educação, mas também saberes que construímos ao longo do tempo, das experiências de vida, e ainda aquelas que adquirimos na prática. Um professor traz consigo marcas de uma educação e também de uma ideologia que é fruto dos conhecimentos que adquiriu e das vivências que teve. Nenhuma é mais importante que a outra, ambas se complementam e se fazem necessárias em diferentes situações. Em outras palavras, de nada adiantaria ter todo o saber científico se eu não soubesse transmiti-lo, ter domínio das teorias educacionais e não ter domínio da própria sala de aula. Assim como não adiantaria saber várias línguas e não entender o que diz um aluno, dizer que é um educador sem ter um mínimo de cordialidade, cobrar o comprometimento do aluno e não planejar uma aula. Enfim, por mais que eu professora procure ser neutra, o saber que transmito é reflexo de minhas experiências profissionais, culturais, sociais, afetivas e psicológicas. (Saberes da alfabetização). Estamos constantemente aprendendo. Não me limito a dizer que estou formada, pois acredito que o processo de formação de um professor é contínuo. Aprendemos em casa com a família e os amigos, nas formações continuadas com outros docentes, nas

universidades por meio dos cursos de extensão, nas ruas, no trânsito, e aprendemos principalmente no local de trabalho com nossos semelhantes. Nenhum outro local me capacita melhor para a profissão de professora do que na própria escola. Aprendemos o ofício da profissão, a didática, o domínio de conteúdos e as facetas para transmiti-lo, resolução de conflitos, externalização de valores e condutas, respeito às diferenças, compartilhamento de informações, conhecimento científico e prático, desenvolvimento de estratégias para alcançar metas e tantas outras artimanhas são exemplos do quão rico e dinâmico pode ser o ambiente escolar. (CONTRIBUTOS). Sem falsa modéstia, aprendemos cotidianamente com os próprios alunos. Muitas vezes aquilo que parece tão óbvio para nós adultos, soa como estranho para uma criança, cabendo a nós professores repensarmos a forma como nos posicionamos diante deles. Nesse momento compartilho de uma situação que vivi há alguns anos e que me trouxe aprendizados que carrego até hoje: Eu era professora de uma turma de 1º ano do ensino fundamental e ensinava aos alunos as regras da separação silábica e classificação quanto ao número de sílabas. No dia da avaliação, o último aluno a sair da sala estava com dificuldade para resolver a questão que tinha como enunciado:

1. Separe as sílabas das palavras.

- a) cadeira _____
- b) patinete _____
- c) planta _____
- d) mão _____

Ao chamar o aluno em minha mesa, ele me diz que não sabia como responder a última alternativa, onde estava escrita a palavra “MÃO”. E foram muitas as tentativas de resposta dele:

MÃ-O

M- ãO

M-Ã-O

Depois de quase dez minutos tentando, ele entrega a prova com a alternativa em branco. Eu então levei ele até o quadro e mostrei que a palavra “MÃO” era monossílabo e que por isso ela não precisava ser separada, pois só tinha uma sílaba. Neste instante, ele olhou para mim e disse: “UÉ PROFESSORA, SE NÃO PODE SEPARAR, ENTÃO PORQUE

VOCÊ COLOCOU ELA AÍ?”. Por um momento fiquei em silêncio, pensativa e imaginando como faria pra resolver aquela situação, afinal de contas ele tinha razão em seu argumento.

Em alguma coisa eu tinha falhado, e isso o levou a fazer aquela interpretação. Em casa, analisando novamente vi que o erro estava no enunciado da questão: Em vez de dizer “Separe as sílabas”, deveria ter o cuidado de dizer “Separe em sílabas, quando assim for possível”. Pode parecer algo tão pequeno, mas diante da interpretação que este aluno fez, reconheci que se “mão” é uma sílaba e eu peço para separar a sílaba, obviamente a criança separará a sílaba em letras: M-Ã-O. No dia seguinte, pedi desculpas ao aluno diante de toda a turma e compartilhei com os demais o que tinha ocorrido, esclareci outras dúvidas que surgiram e a partir desta data, tive todo um cuidado para evitar termos e expressões que possam gerar ambiguidade e duplo sentido numa interpretação. Posso dizer que o aprendizado desta aula foi muito maior para mim do que para eles. Não só porque sou professora de alfabetização, mas existem saberes linguísticos que são necessários a todo profissional. Especialmente na minha área de atuação, considero de extrema importância ter um mínimo de leitura e fluência em gêneros diversos, tipologia textual, gramática aplicada, escrita, vocabulário amplo, ortografia atualizada, expressão e interpretação, além de noções em áreas como a Psicologia, a Matemática, a História, a Geografia, Artes, etc.

Sabemos que nenhuma graduação é capaz de oferecer com plenitude habilidades em todas essas áreas e que não há como se tornar especialista em muitas delas, porém, mais importante do que dominar conceitos é a disposição e o interesse do professor em ampliar seus conhecimentos pra oferecer o que há de melhor para seus alunos. Ensinar é uma constante, e aprender também.

Desse modo, cabe ao professor planejar estrategicamente de acordo com os objetivos institucionais, mas também conforme a realidade de seus alunos. Nos parâmetros Nacionais, na Base Nacional Comum, nas Diretrizes do Município e até mesmo no Currículo Escolar estão dispostas competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos em cada etapa de ensino. A partir dessas, desenvolvemos um planejamento individual que procure atender tanto às expectativas da rede, como também suprir às necessidades de cada turma em particular. Cada turma tem um perfil e um ritmo de aprendizagem diferente e portanto merecem estratégias diferenciadas. Um bom planejamento deve ser também flexível, pois na maioria das vezes precisamos revisar conteúdos e reforçar alunos com maiores dificuldades. Em outras situações, só podemos avançar em determinado conteúdo se um outro tiver sido consolidado. Nesses casos, nossa rotina em sala de aula requer até um certo manejo em virtude da heterogeneidade de nossa clientela. São recorrentes as situações de turmas em que metade dos alunos consolidam alguns conteúdos, enquanto a outra metade encontra-se ainda em fase de apropriação do sistema de escrita alfabética. Os que não adquiriram habilidades precisam avançar e os que já dominam não podem estagnar. Situação difícil, mas desafiadora também.

(SABERES ALFABETIZAÇÃO). Na minha opinião, a sala de aula deve ser um lugar cativante não só em sentido lúdico, mas cativante na relação de confiança e respeito entre professor e aluno. As crianças precisam ter voz e precisam ser ouvidas. Trato elas com a autoridade que a minha profissão exige, mas principalmente com o respeito que elas merecem. Dessa forma, faço as cobranças que precisam ser feitas sem transparecer autoritarismo. Atribuo a elas responsabilidades para que compreendam que serão os maiores beneficiados. Fazer e aprender não só porque estou mandando, mas porque o conhecimento abre caminhos e transforma realidades. Gosto de aulas em que o aluno interaja o tempo todo, e para isso, estou sempre lançando perguntas, desafios, aproveitando o conhecimento que já possuem e trazendo para o que pretendo ensinar. Se vou iniciar um gênero textual novo, costumo perguntar se já viram, em que lugar, que informações trazia, a quem se destinava, e depois de levantar todas as hipóteses deles, minha principal tarefa é formalizar os conceitos, registrando no caderno ou fazendo a análise através dos livros. A oralidade permite que eles conheçam a si e aos outros.

Faço questão de ampliar o repertório vocabular, pois independentemente da idade, há uma característica maior do que o nível de maturidade deles, que é a curiosidade. Se eu não aproveitar essa curiosidade para atrair os estímulos de que preciso, estarei limitando as possibilidades do meu aluno aprender. Durante uma leitura, faço quantas pausas forem necessárias para questionar o significado de uma palavra ou expressão e ainda os desafio a usarem em outro contexto ou substituir por outra de mesmo sentido. É nessa hora que vejo o nível de compreensão e faço as intervenções necessárias. (Saberes cotidiano). Tenho ciência de que nem tudo que é falado eles internalizam de imediato, mas criar o hábito de analisar a estrutura da língua escrita por meio de textos diversos, bem como de seus significados, permite que os alunos se familiarizem com diferentes modos de falar e de escrever. Afinal, a língua tem uma função social diversificada, portanto, ou eles compreendem essa função na prática e no dia-a-dia, ou jamais verão sentido em aprendê-la. Crianças gostam de ser desafiadas o tempo todo e dessa forma a aprendizagem torna-se significativa e prazerosa para elas. A escola deve ser vista como espaço onde o aluno sintá-se bem e não apenas o lugar onde ele vai para cumprir obrigações. Chegar nesse patamar certamente não é tarefa fácil, tendo em vista que a escola é composta e organizada por muitas pessoas. Não depende só de mim, nem do meu trabalho, pois o trabalho de todos é fundamental para que ela seja acolhedora e de fato cumpra a sua missão. É claro que nem todas as escolas da nossa realidade funcionam tão bem como deveriam pela falta de estrutura, de recursos financeiros e humanos na maioria das vezes e de pessoas comprometidas com o bem-estar do outro. Então, é mais sensato fazer a minha parte e dar o meu melhor. Procuro cativar os alunos à minha maneira e não dispense uma “pitada de humor” durante as atividades. Sem este diferencial, as

aulas tornariam-se um fardo para estes alunos de 6 ou 7 anos e para o próprio professor, seria praticamente impossível levar dois turnos de aula seguidos sem nenhuma motivação. Para muitas de nossas crianças, a escola é a principal fonte de lazer que possuem. É o espaço onde podem trocar experiências, relacionar-se com outras crianças, compartilhar sentimentos, viver situações de aprendizagens e descobertas. Ou seja, a criança já vem até a escola cheia de expectativas e quando este ambiente não lhe cativa, nem o professor lhe acolhe, esgotam-se ainda mais as chances dessa criança interagir com o mundo e viver sua infância de forma plena. Isto não significa tornar a escola ou a sala de aula um parquinho de diversões ou um lugar de permissividade sem limites, mas proporcionar um ambiente onde o aluno sinta prazer em aprender. Da mesma forma o gosto pela leitura, pela escrita e pelos textos deve começar pelo professor, pois é nele que o aluno se espelha. E desenvolver tais gostos só é possível quando a criança tem boas referências. A missão de ensinar dos professores a meu ver torna-se ainda mais difícil quando a missão de educar das famílias é falha. Afinal, ensinar é uma coisa, educar é outra. A falta de referências positivas no ambiente familiar compromete em muito os resultados do meu trabalho, pois à medida que a família é a principal responsável pelo desenvolvimento dos filhos, cabe a ela oferecer valores, condutas e acompanhamento escolar adequados que auxiliem o professor e a escola nos processos de alfabetização e letramento dos filhos. Esse talvez seja o maior desafio que enfrentamos. A falta de recursos e de estrutura pode ser amenizada com boas técnicas, as dificuldades dos alunos podem ser superadas com boas estratégias, mas a falta de interesse e acompanhamento da família em muitos casos foge ao nosso controle. Diante do exposto, direi que muito ainda precisa ser feito pela educação pública brasileira como um todo. Sei que existem bons profissionais nas escolas, mas também reconheço que há aqueles que desacreditam no serviço público e que por isso contribuem para o agravamento da situação existente. Não me sinto confortável em dizer que professor é desvalorizado em nosso país. É a profissão que escolhi e me orgulho muito em fazer parte da educação de alguém e saber que participei de uma etapa tão importante como a alfabetização de uma criança. Então, prefiro dizer que é um profissional mal remunerado tamanha a importância de seu ofício. Um profissional que leva trabalhos pra corrigir em casa, que usa um final de semana para planejar, que confecciona recursos e preenche fichas no horário de almoço, que usa a voz o dia inteiro, que passa horas de pé ou caminhando pela sala pra acompanhar os alunos... esse profissional merece muito mais do que o reconhecimento da sociedade, merece principalmente investimentos, tanto em sua formação quanto nas escolas onde trabalha. Investir em cursos de pós-graduação, ampliar a oferta de vagas para os profissionais da educação básica, firmar parcerias com outras instituições, oferecer remuneração satisfatória, ambiente e estrutura adequadas, são medidas que denotariam o respeito e o prestígio pela profissão. (SABERES DIFICULDADES).

ANEXO F - Narrativa da prática docente-Higor

A construção dos saberes profissionais no âmbito da prática alfabetizadora

O saberes Profissionais do docente são um conjunto de habilidades adquiridas com as quais o professor desenvolve suas atividades no campo educacional, entre elas acredito esta inclusas os saberes que conquistamos na formação profissional, ainda na academia aprendendo como executar a atividade docente, ou seja, o como fazer, também considero fazer parte dos saberes profissionais aquilo que aprendemos de específico sobre as teorias envolvidas no processo de ensino aprendizagem ou seja conteúdos específicos de cada matéria a lecionar e por fim os saberes que adquirimos ao longo da experiência vivenciada, o lidar com as crianças, a relação com colegas de trabalho o manejo em si da profissão. Os saberes conquistados na formação em academia como por exemplo a postura profissional, a didática, a forma de avaliação, o uso de estratégias específicas a cada publico, a elaboração de meios que oportunize os alunos a alcançar dados conhecimentos entre outros. Logo de inicio é necessário um diagnostico afim de se pontua que habilidades os alunos já tem e que dificuldades eles apresentam. Em seguida defini-se os objetivos que se deseja alcançar em determinado prazo, posteriormente elege-se os conteúdos que serão trabalhados e farão com que os alunos alcance as habilidades definidas no objetivo, a partir daí pensa-se nas estratégias e caminhos que serão trilhados para alcançar os objetivos definidos , nesta etapa pensa-se nos recursos e atividades que serão desenvolvidas. Por fim é necessário uma avaliação para que se observe o que foi conquistado e o que ainda não foi alcançado, vale mencionar que essa avaliação serve como reflexão para ajustes na pratica pedagógica. Cada professor tem o seu jeito de gerenciar sua sala. Na minha forma de trabalhar primo por uma disciplina organizacional que é prioridade, mas que é flexível. Tudo é feito dentro do planejado, mas se algo maior aparece no contexto de sala e julgo ser relevante para o momento essa rotina é refeita na hora. Os conteúdos ministrados em sala são transpostos conforme grau de projeção de entendimento da turma. Em uma turma em que os níveis de escrita dos alunos são silábicos os processos são voltados dentro da concepção de aprimoramento da escrita com atividade de apropriação dos códigos escritos. Assim a formação acadêmica do professor deve ser suficientemente capaz de fazer com que o docente perceba a condição do aluno e as formas de intervenções possíveis. Lidar com o descontentamento dos alunos diante do processo de aprendizagem é um desafio que necessita de estratégias eficazes afim de desperta o aluno para aquilo que inicialmente ele considera ser inútil. Em sala de aula o uso de dinâmicas (competições, disputas em duplas, premiações) e ainda o desenvolvimento de projetos específicos para dados conteúdos favorecem o interesse

do aluno pelas disciplinas lecionada. Cabe lembrar que um aluno bem estimulado é um aluno que produzir frutos. Mesmo diante dos erros quando o professor usa as estratégias diferenciadas, o discente percebe-se como capaz e motiva-se com o processo de alfabetização e letramento. Na formação inicial o que há de maior desafio é a ligação da pratica com a teoria. Ainda discute-se muito e faz-se de forma reduzida. O aprender a fazer na formação inicial deveria ser mais explorado. Na formação continuada, cada professor deveria ser amplamente ouvido. Acredito que as dificuldades enfrentadas em minha sala de aula nem sempre são semelhante a de outras salas, digo isto apesar de concordar que compartilhamos mutuamente de muitas dores que são generalizadas em ambientes educacionais em todo o pais(indisciplina, falta de auxilio das famílias entre outros. Há dificuldades que são específicas. Em uma sala onde o problema é de violência e o professor não esta preparado para essa situação, a formação continuada a ele oferecida deveria ser dentro do viés de resolutividade do problema. Projetos de formação continuada e melhorias no desenvolvimento profissional. Atualmente participo de formações continuadas no centro de formação e estou investindo esforços no sentido de me qualificar em áreas em que havia um desejo de atuar porem faltava competências. Faça pós graduação em Educação Especial , e outra pós em Gestão Educacional em, Redes Ead. Esta pesquisa é um ponto para importantes na melhoria da formação e atuação docente em Pedagogia. Fala sobre o problema, discutir as possíveis soluções, refletir a respeito da prática creio ser o pontapé inicial na construção de bases solidas para qualquer carreira profissional e na Pedagogia essa importância se maximiza ainda mais.

ANEXO G - Narrativa da prática docente – Aline

A construção dos saberes profissionais no âmbito da prática alfabetizadora

Os saberes docentes envolvem a formação acadêmica durante a graduação que envolve a parte teórica de filósofos e diferentes pensadores; a experiência profissional que é o contato com o aluno verificando o que ele sabe e o que precisa aprender de modo sistemático onde a minha prática pedagógica irá contribuir em um resultado positivo ou negativo na aprendizagem do estudante. Na escola identificam-se as dificuldades dos alunos para então buscar técnicas didáticas que estimulem a aprendizagem dos mesmos, além da interação sócio afetivo que gera confiança no estudante ao manifestar suas eventuais dúvidas e dificuldades de aprendizagem. Os saberes específicos direcionam a realidade da minha turma, discriminando o nível de aprendizagem em que a mesma se encontra seja ela oral ou escrita mediante o presente diagnóstico:

- 1- Não lê
- 2- Lê silabando
- 3- Lê sem fluência
- 4- Lê texto com fluência.

O planejamento é realizado conforme a realidade da turma visando periodicamente atividades de intervenção que priorizem a leitura do estudante, já que é habitualmente a dificuldade inicialmente identificada. No desenvolvimento do planejamento há a participação do pedagogo e uma das gestoras da direção da escola, na qual dão sugestões de como aprimorar o processo de leitura. Visa no planejamento uma didática por meio de atividades práticas que foque na leitura dos alunos com baixo rendimento, tirando o horário do recreio para o reforço e alcance da proficiência em Língua Portuguesa através do silabário, alfabeto móvel, pois tendo êxito na mesma o discente se sentiria apto para solucionar os problemas de qualquer outra área do conhecimento. O planejamento prioriza também os alunos especiais, buscando alternativas sempre de atividades que estimule e desenvolva o nível de aprendizagem em que se encontra. Do ponto de vista da Gestão da sala busco constantemente estratégias de aprendizagem que vai do respeito coletivo que é o mais difícil de gerenciar já que há um grande índice de alunos indisciplinados, o que de fato acaba perdendo um pouco do tempo, mas consigo chegar em um clima harmonioso que estimule os alunos para alcançar o resultado esperado que é ler e compreender com fluência. Com a sala de aula em um ambiente saudável em que os alunos estejam preparados para ouvir e participar com atenção é possível ministrar os conteúdos de forma satisfatória assimilando o conhecimento de modo significativo. Tem um trabalho coletivo que envolve leitura e interpretação de texto, em

seguida foque no ditado de palavras para interação da codificação dos sons, correção do mesmo, atividade envolvendo o livro didático. Quando o aluno tem interesse pelos Componentes Curriculares, tudo se torna mais fácil pois o sucesso na aprendizagem é praticamente garantido, no entanto quando o estudante esta insatisfeito requer estratégias principalmente didática revendo então uma forma diferenciada de ensinar, socializando os conteúdos por meio de data show, tarefas que envolvam recorte e colagem e jogos, pois percebo que a explicação continua teórica nem sempre tem uma receptividade positiva por parte dos estudantes, havendo a necessidade de reinventar a aula para que os discentes compreendam.

A ausência da família no acompanhamento da aprendizagem do estudante e a falta da contratação das equipes multidisciplinares (Psicólogos, Assistente Social) nas redes Municipais de Ensino como apoio indissociável tanto para o docente quanto para o estudantes e principalmente os que tem deficiência intelectual que requerem uma assistência mais qualificada como os profissionais mencionados acima, já que o tempo de aprendizagem é diferenciado por demorar mais tempo para compreender o conteúdo oral, escrito, tarefas mais dinâmicas como a recreação e ate mesmo se relacionar com os outros colegas. A dificuldade esta nas salas superlotadas e a indisciplina por grande parte dos estudantes que em grande parte dificulta a atenção que é uma ação indispensável para a apropriação da leitura e escrita. Durante a Formação inicial trabalhou-se muito a questão da heterogeneidade, no entanto, sendo que no quesito nível de aprendizagem de cada um para mim está dentro do padrão da normalidade, pois deve-se detectar o que o aluno não sabe e fazer uma intervenção , todavia, quando se dirige para o campo indisciplina é completamente desafiador ao passo que a escola não dispõe de técnicas que possa combater essa ação negativa que vem crescendo constantemente, e quando a gestão aciona os familiares para tomarem conhecimento e orientar o educando a ter um comportamento na escola mais respeitoso e condizente com sua situação de aluno , afirmam não saberem mas o que fazer ou simplesmente que a criança é muito educada e só apresenta determinado comportamento quando está na escola. Os projetos são focados em um futuro mestrado na área de formação de professores, além de me qualificar em Libras e Braille para ser uma ponte segura no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência auditiva e visual, contribuindo de maneira significativa para sua interação escolar e social, vendo a urgência de estar a altura no sentido de conhecimento para auxiliar esses discentes em uma aprendizagem satisfatória. A valorização do Magistério, incentivo por parte do Governo para que seja ampliada a oferta de vagas para o curso de Mestrado e especializações afins com o proposito de dar aos estudantes um ensino de qualidade.

ANEXO H- Narrativa da prática docente-Maria

Saberes profissionais são os conhecimentos, competências e habilidades que são utilizados pelo professor em sua prática diária para desenvolver suas tarefas e atingir seus objetivos. Os saberes profissionais são construídos levando-se em consideração um fator muito importante, o tempo, já que os saberes são adquiridos através dele. Construímos nossos saberes profissionais tais como: ensino, papéis do professor e como ensinar observando e relembrando nossa própria história de vida escolar, através de muito conhecimento de diversas disciplinas, de ideias, representações a respeito da prática docente. E ainda complementando o tópico construção dos saberes profissionais é relevante destacar que os primeiros anos de prática docente são de inestimável importância no que se refere a ideia de competência e de rotinas de trabalho dentro e fora do contexto escolar como por exemplo os conhecimentos que são aprendidos nas oficinas e aulas promovidas nas formações continuadas. Os professores aprendem na escola que o foco de uma aprendizagem significativa por parte de todos os educandos educadores está na leitura e escrita. Aprendemos também que na prática não ensinamos somente conteúdo de cada disciplina, mas que o processo de ensino aprendizagem está relacionado as atitudes, valores, comportamentos que professores e alunos vivenciam no contexto escolar. Os professores aprendem na escola sobre e com seus alunos, mais especificamente, a ser profissionais mais humanos em relação ao outro, e a si mesmo, a ser um sujeito crítico e ao mesmo tempo reflexivo sobre as diferentes técnicas, didáticas, novas descobertas e postura profissional e com isso adquirir novos conhecimentos para se atualizar a cada dia. Os saberes específicos do saber docente do alfabetizador são: ter domínio de conhecimentos gerais sobre o ensinar e o aprender. Requer também saber sobre saberes específicos a respeito do processo de aquisição da língua escrita. Realizo o planejamento da ação docente considerando a realidade de cada turma e as necessidades específicas dos alunos. Dessa forma, posso organizar os conteúdos a serem trabalhados e o tempo previsto aproximado para cada atividade. Observando as necessidades de cada turma se torna mais fácil escolher os recursos de ensino mais apropriados para estimular a participação e desenvolvimento dos educandos em cada atividade de aprendizagem. Esse planejamento é feito quinzenalmente sempre levando em consideração a proposta sugerida na formação, apenas procuro adaptar e contextualizar como já foi dito de acordo com a realidade de cada turma. Procuro desenvolver minha aula do ponto de vista da gestão da sala escolhendo e preparando os recursos que serão necessários com antecedência, procurando calcular o tempo para cada atividade e a maneira como a sala deverá ser organizada. Em relação a gestão do conteúdo, esta é feita de maneira sistemática de acordo com os conteúdos previstos para serem vistos durante o ano letivo. De acordo com cada

disciplina é feito um cronograma de conteúdo dos livros didáticos e de outras fontes onde cada professor adequa às suas respectivas turmas, como trabalho principalmente com língua Portuguesa procuro adequar as atividades com o gênero textual da semana e selecionar os conteúdos ao gênero em estudo. Realizo a transposição didática dos conhecimentos específicos da alfabetização construídos nos processos formativos para os conhecimentos a serem utilizados no cotidiano da sala de aula utilizando algumas estratégias do tipo: leitura coletiva e pausas para conversar sobre o que foi lido; atividades como cruzadinhas e caça palavras costumam ser bem atrativas, principalmente, para os alunos no nível silábico; atividades com jogos educativos, com cartelas de letras e bingo de palavras; dentre outras. A maneira como lido com o desinteresse do aluno pela disciplina é tentando fugir da rotina, ou seja, procuro variar a forma de ministrar os conteúdos utilizando recursos como: cartazes, microfone, data show, vídeos, pois acredito que esse usar diferentes recursos tecnológicos, jogos e brincadeiras consigo tornar a aula mais atrativa, estimular meu aluno a querer aprender mais, a despertar nele a curiosidade desenvolvendo com isso a busca de conhecimentos. As dificuldades que enfrento como professora alfabetizadora são várias dentre as quais posso citar: É a falta de participação e apoio efetivo por parte da família já que percebo que os alunos que não são acompanhados pelos pais e/ou responsáveis a maioria apresenta dificuldades para serem alfabetizados. Outra dificuldade que enfrento são as turmas superlotadas, se torna muito difícil atender as necessidades de cada aluno fazer um acompanhamento mais individualizado quando se tem 25 ou mais alunos em cada turma, percebo que a aprendizagem dos alunos fica prejudicada, sinto e vejo nos meus colegas de trabalho um desgaste físico e mental já que com uma turma numerosa o espaço e o tempo ficam bem limitados. Os problemas eu enfrento no meu fazer docente que estão relacionados a formação inicial e continuada posso citar a falta de tempo e de condições favoráveis que me permitam estudar, me atualizar já que temos uma rotina intensa ao longo da semana, levamos trabalho para casa e o pouco tempo que resta é necessário descansar, prejudicando assim os estudos tão relevantes para nossa prática profissional. Outra dificuldade que enfrento é que nem sempre as formações sejam elas obrigatórias ou opcionais ofertados pelo município atendem as reais necessidades que enfrentamos no contexto da sala de aula com alunos com diferentes necessidades especiais, com dificuldades de aprendizagem. Os projetos de formação continuada que tem sido ofertados pelo município que são oficinas e palestras a maioria já participei que são na área de aquisição da leitura e escrita. Estou buscando agora como forma de melhorar meu desenvolvimento profissional explorar outras áreas que estudei mas não me aprofundi que é a área da psicopedagogia já que é algo extremamente importante no meio escolar pois percebo eu a escola é obrigada a matricular os alunos com necessidades especiais, mas pouco profissionais estão capacitados a trabalhar com os mesmos

e com isso ao invés de tornar a escola um ambiente acolhedor para todos, excluimos por falta de conhecimento e de preparo, tenho interesse em fazer um curso e quem sabe um mestrado nessa área. O que indico com aspecto importante na melhoria da formação e atuação docente em Pedagogia é que o mesmo procure sempre esta fazendo uma auto-análise crítica mas também reflexiva do que já aprendeu (teoria) o que funciona no seu fazer (prática)no contexto da sala de aula e escola como um todo que considera que seja significado tanto para os educadores como para se como educador. É de grande importância formar professores que este compreenda as teorias que estão subtendidas na sua pratica na sua pratica para que assim o mesmo possa crias condições que levem a repensar, a questionar as teorias estudadas apreendidas durante e após curso, diante desse confronto de ideias modificar ao reinventar suas atitudes, posturas e forma de atuação na pratica educacional.