



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

Alessandra Ribeiro Baptista

**Saberes em Alfabetização: narrativas de professoras
alfabetizadoras da Rede Municipal de Educação de Duque de
Caxias**

Duque de Caxias

2011

Alessandra Ribeiro Baptista

**Saberes em Alfabetização: narrativas de professores alfabetizadores da Rede
Municipal de Educação de Duque de Caxias**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação e Comunicação.

Orientadora: Prof^a Dra Amélia Escotto do Amaral Ribeiro

Duque de Caxias

2011

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/ REDE SIRIUS/ BIBLIOTECA CEHC

B222 Baptista, Alessandra Ribeiro
Tese Saberes em alfabetização: narrativas de professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias / Alessandra Ribeiro Baptista – 2011.
103f.

Orientador: Amélia Escotto do Amaral Ribeiro
Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

1. Professores alfabetizadores – Duque de Caxias (RJ) - Teses. 2. Prática de ensino - Teses. I. Ribeiro, Amélia Escotto do Amaral. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. III. Título.

CDU 371.13

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Alessandra Ribeiro Baptista

**Saberes em Alfabetização: narrativas de professores alfabetizadores da Rede
Municipal de Educação de Duque de Caxias**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação e Comunicação.

Aprovada em 8 de Agosto de 2011.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Amélia Escotto do Amaral Ribeiro (Orientadora)
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - UERJ

Prof^a. Dra. Sônia Regina Mendes dos Santos
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - UERJ

Prof^a. Dra. Ludmila Thomé de Andrade
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

Duque de Caxias

2011

DEDICATÓRIA

À todos que prezam por uma alfabetização de boa qualidade...

AGRADECIMENTOS

Minha gratidão – pelo estímulo, pela paciência, pela generosidade e pela compreensão que me foram dedicados por todos aqueles que colaboraram para a realização deste estudo, dentre os quais destaco:

Professora Amélia Escotto do Amaral Ribeiro – Orientadora da Dissertação, por ter acreditado na realização deste estudo e tê-lo orientado;

Coordenação de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense;

A Secretaria Municipal de Educação da Baixada Fluminense e os Atores das Instituições Escolares que se dispuseram a colaborar com a realização deste estudo.

Todos os familiares, colegas e amigos que acompanharam o desenrolar deste estudo.

RESUMO

BAPTISTA, Alessandra Ribeiro. *Saberes em Alfabetização*: narrativas de professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias. 2011. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2011.

Este estudo busca desvelar singularidades dos saberes em *alfabetização* no contexto da Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias, tomando como objeto de análise narrativas de professores identificados como alfabetizadores. Especialmente busca-se verificar nessas narrativas os saberes que constituem, para o universo pesquisado, os eixos estruturadores da profissionalidade docente (em alfabetização). As razões pela quais se propõe esta investigação encontram eco nos estudos que se ocupam com a questão da formação de professores, da profissionalidade docente e dos saberes docentes que tem como fonte teórica inspiradora autores, como: Nóvoa (1992, 1995), Tardif (2000, 2002), Schön (2000) and Ardoino (1969, 1998). Com base nesses autores explicitam-se questões consideradas nodais, tanto do ponto de vista da formação inicial e continuada de professores quanto da prática pedagógica escolar propriamente dita. São elas: dimensões dos saberes em alfabetização, constituição e apropriação desses saberes pelo professor e as narrativas como elemento de expressão de singularidades. No presente estudo, os saberes docentes são identificados a partir das narrativas do professor. Portanto, utiliza-se a narrativa como uma possibilidade de apreender as implicações pessoais, as marcas construídas na trajetória individual, além de permitir a expressão da vez e da voz do professor. E também por servir de base para a elaboração de novas propostas para a formação docente. A partir dos resultados é possível perceber que os saberes docentes são construídos pelas representações sobre o ensinar, o aprender e o conhecimento que o sujeito constrói nas relações que estabelece ao longo de sua história. Assim, a formação inicial e continuada torna-se efetiva quando permite e estimula os professores a reverem seus processos de autoconstituição e as relações destes com suas práticas.

Palavras-chave: Saberes em alfabetização. Narrativas de professoras. Prática pedagógica.

ABSTRACT

BAPTISTA, Alessandra Ribeiro. *Knowledge in literacy: narratives of literacy teachers of Municipal Education in Duque de Caxias*. 2011. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2011.

This study aims to reveal singularities of knowledge in literacy in the context of the Municipal Education Duque de Caxias, taking as object of analysis of narratives identified as literacy teachers. Especially seeks to verify the knowledge that these narratives are, for the group studied, the structural axes of teacher professionalism (literacy). The reasons why this research proposes are echoed in studies dealing with the issue of teacher training, the teaching profession and teacher knowledge whose theoretical source inspiring authors such as: Nóvoa (1992, 1995), Tardif (2000, 2002), Schön (2000) and Ardoino (1969, 1998). Based on these authors are explicit nodal issues considered, both in terms of initial and continuing training of teachers and the teaching practice school itself. They are: dimensions of literacy knowledge, creation and appropriation of knowledge by the teacher and the narrative as an expression of singularities. In the present study, teacher knowledge are identified from the narratives of the teacher. Therefore, we use the narrative as a chance to grasp the implications of personal brands built on individual trajectory, and allows the expression of the time and the teacher's voice. And also provide the basis for the preparation of new proposals for teacher training. From the results it is possible to realize that teaching knowledge are constructed through representations about teaching, learning and knowledge that the subject builds on establishing relationships throughout its history. Thus, the initial and continuing training becomes effective when it allows and encourages teachers to review their processes of self-constitution and their relations with their practices.

Keywords: Knowledge in literacy. Narratives of literacy teachers. Dimensions of knowledge in literacy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	Variados tipos de registros.....	38
Quadro 2	Concepções sobre letramento, segundo professoras alfabetizadoras.....	77
Quadro 3	Descrição da organização das atividades diárias, pelas professoras alfabetizadoras.....	85

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	11
1.	EM BUSCA DE UMA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	16
1.1	Relações entre formação, saberes e profissionalidade docente.	16
1.2	As narrativas de professoras como elemento de identificação de singularidades.....	47
2.	METODOLÓGIA.....	51
3.	ANÁLISE, INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	58
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
	REFERÊNCIAS.....	100

INTRODUÇÃO

Em termos da formação docente, esta implica saberes provenientes da formação inicial e continuada, influenciados por fatores internos e externos, tais como o modelo de ensino no qual esse docente foi educado, os saberes inerentes à sua trajetória de vida e socialização, além das suas características pessoais. Esses fatores, além de constituírem-se em processos de construção da profissionalidade docente, representam elementos-chave quando se trata do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita nos primeiros anos da escolarização, já que caracterizam a prática pedagógica em sala de aula.

Conforme Saviani (1991), “o saber é o objeto específico do trabalho escolar”. Quando se trata de alfabetização, esse saber parece adquirir uma especificidade ainda maior, tanto no ensinar quanto no aprender, exigindo que o professor domine e articule uma gama específica de saberes docentes, para que seja possível mediar tal aquisição na direção de experiências “bem sucedidas” (SAVIANI, 1991, p.16).

Quando esse tema volta-se para os espaços escolares dirigidos, principalmente, para as crianças das classes comumente chamadas de populares, a escola pode ser um local privilegiado para a adoção de um ponto de observação acerca da aprendizagem da leitura e da escrita. A alfabetização adquire o status de uma aquisição social/individual e, nesse processo, parecem eclodir papéis relevantes, tanto no contexto interno ao espaço escolar quanto dentro das salas de aula, que podem ou não, favorecer as mediações pedagógicas.

Em termos dos desafios do ensino da leitura e da escrita ratifica-se o que de certa forma já compõem o universo da produção acadêmica sobre leitura e escrita. As discussões oscilam da formação do professor alfabetizador às questões teórico-metodológicas. No que diz respeito à formação inicial e continuada, o discurso e a produção acadêmica sobre este tema tem reconhecido a sua fragilidade, especialmente em termos de atender as demandas de uma sociedade em permanente transformação. A rapidez com que a sociedade se transforma impacta diretamente os papéis e funções da escola, e nestes, os papéis e funções do professor. O principal dilema daí decorrente diz respeito ao que privilegiar na formação: o sujeito ou os aspectos instrumentais. A busca desenfreada por

formação, entendida como busca por soluções a curto prazo, acaba por tornar os processos formativos esvaziados de sentido e significados efetivos.

Os estudos que se ocupam com a questão da formação, dos saberes e da profissionalidade docente tem como fonte teórica inspiradora autores, como: António Nóvoa (1992, 1995), Maurice Tardif (2000, 2002) e Donald Schön (2000). Com base nesses autores costuma-se questionar o tipo de racionalidade que tem norteado as propostas de formação inicial e continuada, criticando o predomínio da dita racionalidade técnica. Racionalidade esta que ao preocupar-se com questões eminentemente instrumentais, abandona a participação do sujeito em formação nesse processo.

Tendo como matriz as contribuições de Dewey (1959, 1976) sobre a essencialidade da reflexão, entendida em sua dimensão filosófica como elemento estruturador não só da prática como da própria profissionalidade docente, no contexto das críticas à tendência tecnicista de formação, a proposta de um professor reflexivo se coloca como alternativa. Ao possibilitar ao professor que reflita sobre a sua própria prática torna-se possível reconhecê-lo como o autor da própria prática.

Através da reflexão-na-ação e a reflexão sobre-a-ação, o professor passa a ter mais clareza dos saberes que compõem a sua prática.

Do ponto de vista dos saberes, também a partir dos autores já mencionados, tem-se procurado categorizá-los em saberes teórico e saberes da experiência. Estes saberes tem sido denominados sob diferentes formas. Como por exemplo: saberes da ação, saber fazer, saber escolar, entre outros.

Esse olhar que contempla a reflexão do sujeito sobre si mesmo e suas práticas indicam a narrativa, a autobiografia, a história de vida, a memória como fonte de dados. Souza (2006) aborda que “as narrativas ganham sentido e potencializam-se na experiência de formação e de conhecimento porque têm na experiência, sua base existencial”. Ou seja, possibilita ao sujeito, nesse estudo, o professor a participar do processo, colocar em questão a vivência da prática e se permitir às novas possibilidades (SOUZA, 2006, p. 94).

Para acrescentar o estudo com narrativas, parece pertinente levar em conta a contribuição de Ferreira e Barolli (2009), ao sugerir que as narrativas sejam vistas como espaços de formação e autoria nos quais os envolvidos permitam-se “devanejar” sobre suas inquietações, dificuldades, seus medos, seus êxitos, enfim possam refletir sobre as suas ações educativas.

Essas “metodologias” privilegiam dar voz ao sujeito respeitando seu tempo e o seu modo de enxergar a sua realidade. Permite ainda que este professor possa refletir a partir de seu reviver, do seu recontar.

Ainda em relação aos saberes docentes, observa-se uma tendência dos estudos nesse campo, mesmo admitindo a intercomplementariedade complexa entre os diferentes saberes, privilegiam análises que os dicotomizam. Esta tendência também se apresenta nos estudos que investigam os saberes em alfabetização.

Especialmente no que diz respeito aos saberes em alfabetização, as investigações que tem como fonte de dados as narrativas de professoras alfabetizadoras vem ganhando espaço. No entanto, são poucos os estudos sobre a especificidade a qual este estudo pretende analisar: saberes em alfabetização a partir da constituição do sujeito.

Deste ponto de vista, tomam-se como referência principal a contribuição de Ardoino (1969). Segundo ele, os debates e a produção teórica sobre formação docente têm tomado como ponto de partida o trabalho docente, as relações sociais que se estabelecem no contexto escolar e a vinculação entre a formação docente e as práticas escolares. Embora estas contribuições sejam consideradas importantes para a formação, constituem-se também em objeto de dúvida e questionamentos. Ao se privilegiar a importância do rompimento com a racionalidade técnica, enaltecendo a ideia de “professor reflexivo”, corre-se o risco de se inverter o pêndulo no sentido de se absolutizar o “praticismo” e o “pragmatismo”, provocando nos educadores o descaso em relação às contribuições teóricas existentes.

Daí a necessidade de se ampliar a discussão para além das dimensões do saber e do saber fazer no processo de formação de professor, incluindo a complexidade desses fenômenos, acrescentando-lhes a dimensão do vivido, do acompanhamento da experiência e dos sentidos que perpassam as relações pedagógicas. Em outras palavras, há que se incluir a dimensão do saber ser onde estão relacionados os processos temporais, relacionais e intersubjetivos (ARDOINO, 1969).

Em síntese, o processo de constituição do ser professor, especialmente da profissionalidade docente, implica processos inconscientes apesar das habilidades técnicas exigidas pelos saberes e práticas do cotidiano. Portanto, são da ordem do inesperado ou do incontrolável.

A partir do exposto, este estudo busca desvelar singularidades dos saberes em alfabetização no contexto de duas escolas da Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias, tomando como objeto de análise as narrativas de professoras identificadas como alfabetizadoras. Especialmente, buscam-se verificar no conteúdo dessas narrativas, as dimensões constitutivas dos saberes em alfabetização contempladas pelas professoras no contexto do cotidiano escolar.

Cabe ressaltar que não será analisada a proposta da Rede Municipal de Educação. Está fora do escopo deste estudo a análise e a emissão de juízo sobre os projetos e programas de capacitação oferecidos e promovidos pela Rede. As intenções serão respeitadas e o que se pretende é, essencialmente, a partir dos dados, oferecer subsídios que favoreçam o desencadear de reflexões não apenas no universo pesquisado, mas em contextos similares na análise de suas propostas de formação.

Concretamente, o presente estudo pretende explicitar questões relacionadas ao ciclo de vida dos professores; a reconstrução da história da prática docente a partir de recordações das vivências pessoais; os desafios que impactam o fazer pedagógico cotidiano e as formas de registro da prática educativa.

A partir das considerações até aqui expressas, foram propostas para este estudo as seguintes questões:

- Do ponto de vista dos saberes docentes em alfabetização, o que caracteriza as narrativas das professoras alfabetizadoras?
- Que dimensões dos saberes podem ser evidenciadas a partir das narrativas das professoras alfabetizadoras?
- Do ponto de vista da ideia de multirreferencialidade, o que revelam as narrativas de professoras alfabetizadoras em relação aos saberes que as constituem?

Para uma melhor compreensão, o presente estudo estrutura-se como segue abaixo:

No capítulo I apresentam-se as matrizes teóricas que servem de base ao presente estudo. Estas são apresentadas a partir de três eixos: relações entre formação, saberes e profissionalidade docente, as narrativas de professores como elemento de identificação de singularidades e saberes em alfabetização. No capítulo II explicitam-se os aspectos metodológicos norteadores da investigação. No capítulo III apresentam-se e analisam-se os dados, juntamente com a sua interpretação e discussão. Em seguida, algumas considerações finais que servem como indicação de aprofundamentos e desdobramentos posteriores.

1 EM BUSCA DE UMA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo busca elementos que permitam explicitar as relações entre saberes e profissionalidade docente e o impacto destes para a dinâmica do cotidiano escolar. Toma como matriz teórica de referência alguns estudos selecionados, que se ocupam com a questão da formação de professores, da profissionalidade docente ou dos saberes constitutivos do ser professor (DEWEY -1959, 1976; SCHÖN - 2000; TARDIF - 2000, 2002; NÓVOA - 1992, 1995 e ARDOINO – 1969 e 1998). Consideram-se relevantes as contribuições desses autores para a ampliação das reflexões sobre o que se investiga, ou seja, os saberes em alfabetização a partir das narrativas de professoras alfabetizadoras.

Inicialmente, caracterizam-se, a partir das contribuições de cada um dos autores, as relações entre formação e saberes docentes a partir dos quais a profissionalidade docente se constitui. Em seguida, contempla-se a utilização das narrativas de professores como fonte de identificação de singularidades dos saberes docentes.

1.1 SOBRE OS AUTORES E SUAS CONTRIBUIÇÕES: RELAÇÕES ENTRE FORMAÇÃO, SABERES E PROFISSIONALIDADE DOCENTE.

A) JOHN DEWEY

No que diz respeito às relações entre formação e saberes docentes, em Dewey (1959) é possível encontrar a preocupação com o ofício do professor no contexto da modernidade. Através de seus estudos percebe que a produção do conhecimento, nesse contexto, exige novas maneiras de formação docente. O modelo de ensino pautado na racionalidade técnica de formação no qual os primeiros anos eram dedicados à teoria e o último dedicado à prática já não atendiam às necessidades do cotidiano escolar.

Ao propor um olhar mais cuidadoso sobre o trabalho docente, indica a reflexão como aliada, que se constitui como “uma consequência de forma que cada ideia engendra a seguinte, ou seja, as partes sucessivas de um pensamento reflexivo derivam uma das outras e sustentam-se uma às outras” (DEWEY, 1959,

p.14). A reflexão como aliada possibilita ao professor informação e da ação, debruçar-se sobre a sua própria prática na perspectiva de desenvolvimento do pensamento e da ação.

Retomando o que se entende por pensamento a partir de Dewey (1976), este é visto como pensamento reflexivo, constituindo-se, portanto num ato diferente do pensar rotineiro. Esse pensamento é um ato de dúvida, de pesquisa, de indagação que faz com que o professor busque meios alternativos para equacionar uma situação-problema. Implica, portanto um movimento de distanciamento e de reaproximação com o objeto da dúvida.

Nesse sentido é importante considerar que os dilemas vividos pelos professores têm como base as suas ações cotidianas; ações estas que se constituem como base para refletir sobre a própria ação.

É possível perceber a partir do exposto que o pensamento reflexivo resulta de um exercício nem sempre tão simples. Exige um esforço na direção do desvelamento daquilo que se coloca como conjunto de elementos que constituem determinada ação. Neste particular, Dewey (1959) sugere o exercício do pensamento reflexivo a partir de cinco fases distintas, a saber: ideia para uma possível solução ou uma dificuldade encontrada; localização e definição; hipótese / sugestão de uma solução; o raciocínio – observação profunda da sugestão; verificação da hipótese pela ação.

A esse respeito o autor ratifica que:

o único caminho direto para o aperfeiçoamento duradouro dos métodos de ensinar e aprender consiste em centralizá-los nas condições que estimulam, promovem e põem em prova a reflexão e o pensamento. Pensar é o método de se aprender aquilo que se utiliza e recompensa o espírito (DEWEY, 1959, p.167).

Assim, a prática reflexiva se dá a partir de um conflito cuja solução depende da qualidade da experiência da reflexão. Percebe-se então, que a partir da reflexão entendida como inerente à própria experiência da ação torna-se possível encontrar um aprimoramento da prática docente e a valorização dos saberes da experiência.

Como se pode perceber, para Dewey (1976), experiência se constitui como “uma ação ativo passiva” que compreende uma experiência própria que muda de acordo com as situações que o sujeito vivencia. Assim:

uma experiência é o que é, porque uma transação está ocorrendo entre um indivíduo e o que, ao tempo, é o seu meio [...] o meio ou o ambiente é formado pelas condições quaisquer que sejam, em interação com as necessidades, desejos, propósitos e aptidões pessoais de criar a experiência em curso (DEWEY, 1976, p.37).

Desse modo, no que diz respeito à área educacional, seria importante que a preocupação do professor fosse, não só para a real necessidade de aprendizagem dos seus alunos, mas também para o ambiente onde a experiência educativa será realizada. Uma experiência educativa coerente associa os dois aspectos.

Hoje, uma das maiores dificuldades que o professor diz ter ao planejar suas aulas é articular esses dois aspectos: em alguns momentos o discurso sobre as necessidades dos alunos acaba tornando a ação pedagógica quase que inviável. Em outros, parece que há uma preocupação em organizar o ambiente para “agradar” o aluno e não para a proposição das aulas.

Ao se tomar como marco o pensamento de Dewey (1976) sobre a experiência da reflexão, ou ainda, a reflexão como experiência do sujeito pode-se inferir a indissociabilidade entre os saberes teóricos e os saberes práticos. Em outras palavras, tem-se um sujeito que reflete sobre si e sobre suas experiências.

No que se refere aos estudos sobre a formação de professores, estes têm enfatizado a necessidade de se ultrapassar as formações pautadas na racionalidade técnica conforme já apontado no pensamento de Dewey, que serve de matriz inspiradora para outros estudos nessa área.

Seria interessante dizer que nos anos noventa as discussões sobre as reformas educacionais e, em consequência, a formação de professores assume tal proporção que inaugura o movimento identificado como “Epistemologia da Prática”. Este movimento tinha o propósito de discutir a formação inicial e continuada dos professores acreditando que a melhoria no ensino poderia acontecer a partir da reflexão sobre a própria experiência.

Cabe destacar que o conceito de reflexão adotado pelo movimento “Epistemologia da Prática” tem como inspiração a perspectiva filosófica habermasiana acerca da razão técnico instrumental e da reflexão como método. É possível perceber que o conceito de reflexão nesse contexto inspira-se nas contribuições de Habermas. Para Habermas (1982) “auto – reflexão é ao mesmo tempo intuição e emancipação, compreensão e libertação de toda a dependência

dogmática... É no ato de auto-reflexão que a razão se mostra como interessada [...]”(HABERMAS, 1982, p.261).

Parece oportuno chamar a atenção a partir das contribuições de Dewey e Habermas sobre reflexão que, embora o termo reflexão seja uma marca do discurso pedagógico atual sobre formação e atuação de professores, nem sempre se tem clareza dos seus sentidos e significados. Atualmente, a visão equivocada sobre reflexão tem provocado à negação da teoria e à exaltação da própria prática. Como consequência é possível que se reduza a própria ação de ensinar todo e qualquer resultado. Nessa visão equivocada, a reflexão é feita a partir do resultado e não do processo a partir do qual se chegou ao resultado.

B) MAURICE TARDIF

No que diz respeito às contribuições de Tardif (2000) estas privilegiam questões relacionadas à evolução dos saberes do ofício de ensinar. Preocupa-se com a profissionalização - relação entre os saberes e a identidade profissional dos professores a partir do movimento de profissionalização. Esse movimento pretende renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor.

Ao analisar o movimento de profissionalização em comparação com o mundo do trabalho em geral, considera que a diferença entre as profissões e as outras ocupações está na natureza dos conhecimentos. Argumenta que algumas características do conhecimento profissional em geral permitem entender as questões docentes. Dentre estas se destacam:

- os profissionais se apóiam em conhecimentos especializados e formalizados por intermédio das disciplinas científicas, incluindo as ciências naturais, as sociais e humanas, assim como as ciências da educação.

- os conhecimentos são adquiridos na universidade ou equivalente.

- os conhecimentos profissionais são essencialmente pragmáticos, isto é, são modelados e voltados para a solução de problemas concretos, como por exemplo: facilitar a aprendizagem de um aluno que está com dificuldades.

- só os profissionais possuem o direito e a competência de usar seus conhecimentos, pois estes pertencem legalmente a um grupo que possui o direito de usá-los exclusivamente, o único a dominá-los e a poder fazer uso deles.

- esse fato acarreta que só os profissionais são capazes de avaliar o trabalho de seus pares, isto é a competência ou a incompetência de um profissional só pode ser “julgada” por seus colegas.

- a autonomia e o discernimento fazem parte do conjunto dos conhecimentos que não são apenas conhecimentos teóricos padronizados, executados em forma de rotina; ao contrário, os conhecimentos profissionais exigem uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas e singulares que provocam no profissional uma reflexão para que possa não só compreender o problema como também organizar e esclarecer os objetivos almejados, e os meios a serem utilizados para atingi-los.

- os conhecimentos profissionais são progressivos e precisam de uma formação contínua e continuada. Assim, os profissionais autoformam-se através de diferentes meios, após a sua graduação acadêmica.

- o profissional pode cometer erros pelos quais pode ser considerado responsável pelo mau uso de seus conhecimentos, em função dos padrões de competência exigidos pela própria profissão.

Portanto, o objetivo do movimento de profissionalização do ofício de professor é conseguir implantar e desenvolver essas características no ensino e na formação de professores. A partir desse ponto de vista a profissionalização do professor pode ser conceituada como:

[...] uma tentativa de renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor examinando seriamente a natureza desses fundamentos e extraindo daí elementos que permitam ao educador entrar num processo reflexivo e crítico a respeito de sua práticas como formadores e como pesquisadores (TARDIF, 2000, p.10).

Nessa perspectiva, uma epistemologia da prática profissional significa: “o estudo do conjunto dos saberes utilizado realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”. Os saberes aqui tratados são reconhecidos na sua amplitude, pois destinam-se ao que muitas vezes foi nomeado de saber, saber-fazer e saber-ser (TARDIF, 2000, p.10).

Assim, o objetivo de uma epistemologia da prática profissional dos professores é revelar esses saberes, entender como eles são incorporados e integrados na prática desses profissionais. Visa, ainda, compreender a origem

desses saberes, assim como a função que eles desempenham tanto no processo de formação docente quanto em relação à identidade profissional dos professores.

Vale destacar que do ponto de vista da explicação da epistemologia da prática profissional, esta tem provocado algumas polêmicas para os estudos acadêmicos sobre o tema. São elas:

- os saberes são saberes da ação, saberes do trabalho, saberes no trabalho, saberes laborados, incorporados no processo de trabalho docente. O trabalho aqui não é visto como algo que se olha, mas como atividade que se faz. Assim, os saberes são construídos e mobilizados.

- os saberes profissionais são diferentes dos conhecimentos adquiridos no nível superior. Os conhecimentos acadêmicos podem servir de motivação, rejeição, transformação, enfim podem contribuir de forma positiva ou não para o trabalho docente.

- em alguns casos os professores são vistos como “idiotas cognitivos” (TARDIF, 2000), ou seja, são guiados pela cultura dominante.

- Visão normativa: as pesquisas mostram interesse naquilo que o professor deveria ser, fazer ou saber e não naquilo que eles realmente são, fazem e sabem.

- Importância destinada aos saberes mobilizados e utilizados em nas tarefas dos professores.

É interessante pontuar que Tardif (2000) ao mesmo tempo em que reconhece o quão polêmico é a questão da profissionalização do professor, indica alternativas para estudá-las. Sugere que os estudos sobre o tema levem em conta quatro eixos de discussão: saberes profissionais docentes, saberes profissionais variados e heterogêneos, saberes profissionais personalizados e situados e saberes docentes como as marcas do ser humano.

Sobre o 1º eixo, saberes profissionais dos docentes, o autor os identifica como temporais adquiridos através do tempo. Esse fato pode ser percebido a partir de três características dos saberes docentes. Primeiramente, a grande maioria dos professores sabe sobre ensino, sobre a função do professor e também como ensinar. Porém, todo esse “saber” provém da sua própria história de vida e, principalmente, da sua vida escolar. A 2ª característica é a de que os primeiros anos

de prática profissional são decisivos na aquisição do conceito de competência e no estabelecimento das rotinas do trabalho. Isto é, na estruturação da prática profissional. E, segundo a terceira característica, os saberes profissionais são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, de um processo de vida profissional de longa duração no qual fazem parte identidades, socialização profissional, fases e mudanças.

De acordo com segundo eixo, os saberes profissionais são variados e heterogêneos. Eles provêm de diversas fontes: cultural, pessoal, história de vida, conhecimentos adquiridos na universidade, manuais escolares, experiência de trabalho, experiência de outros professores e em tradições características do ofício do professor. Acrescenta-se o fato de que o professor raramente tem uma teoria unitária em sua prática, ele se utiliza de muitas teorias, concepções e técnicas, conforme a sua necessidade. E por fim, os saberes profissionais são variados e heterogêneos porque os professores procuram atingir, o tempo todo, diferentes tipos de objetivos cuja execução não exige os mesmos tipos de conhecimentos, de competência ou de aptidão.

O terceiro eixo indica que os saberes profissionais são personalizados e situados. O professor tem uma história de vida, têm emoções, uma cultura, personalidade e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos no qual eles estão inseridos naquele momento. Mas os saberes não são apenas personalizados, eles são situados, constituídos e utilizados em função de uma situação de trabalho particular. Isto é, os saberes são construídos pelos professores em função dos contextos de trabalho (iniciais e continuados) e das diferentes racionalidades que os sustentam.

O quarto eixo sinaliza que os saberes docentes carregam as marcas do ser humano sob duas perspectivas: o fenômeno da individualidade é a essência do trabalho docente, uma vez que o profissional vai tratar diretamente com alunos que são indivíduos e vão precisar da sua sensibilidade e do seu discernimento para atuar de forma ética; a segunda é a importância de saber lidar com o comportamento emocional, pois o ensinar é uma ação que suscita mudanças emocionais inesperadas.

Articular esses quatro eixos nas propostas de formação inicial e/ou continuada de professores tem sido um dos desafios das instituições formadoras.

Esse desafio se torna mais contundente quando a proposta dos cursos de formação de professores está voltada para um modelo aplicacionista (Tardif, 2000) que privilegia um tempo para as aulas teóricas e outro para a parte prática. Esse modelo provoca dois entraves: primeiro porque esse modelo é idealizado numa lógica disciplinar (as disciplinas não dialogam entre si e estão voltadas para o conhecimento e não para a ação) e segundo porque desconsidera o conhecimento prévio dos alunos. Dessa forma, questiona-se a efetividade dessa formação. Em outras palavras:

[...] na verdade, eles terminam sua formação sem terem sido abalados em suas crenças, e são essas crenças que vão se reatualizar no momento de aprenderem a profissão na prática, crenças essas que serão habitualmente reforçadas pela socialização na função de professor e pelo grupo de trabalho nas escolas, a começar pelos pares, os professores experientes (TARDIF, 2000, p.20).

Pode-se identificar no discurso atual sobre formação docente os elementos apontados por Tardif (2000). Um dos pontos que merece destaque é o relacionado ao abalo das crenças não apenas dos professores, mas também, das organizações educacionais como um todo.

As contribuições de Tardif (2000) apontam para quatro fundamentos a partir dos quais uma epistemologia da prática de professores se torna viável, a saber: elaboração de um repertório de conhecimento baseado no estudo dos saberes profissionais dos professores tais como estes os utilizam e mobilizam na sua atuação; mecanismos que levem em conta as necessidades dos professores – sua bagagem, seus saberes, seus modos de simbolização e de ação; a utopia de rever a lógica disciplinar dos cursos de formação de forma que as disciplinas contribuam efetivamente para a prática profissional; os professores formadores repensarem as suas próprias práticas.

Esses fundamentos podem ser identificados no discurso cotidiano de instituições formadoras de professores, inclusive, em contexto brasileiro. Ainda sobre o contexto brasileiro vale destacar os estudos de Lelis (1996) que corrobora com Tardif (2009) ao identificar a importância da significação da experiência e do saber em formação para a prática profissional. A partir da experiência, da atuação que o sujeito tem a possibilidade de construir os seus saberes profissionais, sem desconsiderar o saber da formação. A autora em questão concebe um

profissionalismo plural que comporte formas particulares para o exercício do trabalho docente.

Nesse sentido, os estudos de Tardif (2000, 2002) contribuem para uma prática profissional que possibilitem aos professores uma formação contínua e continuada onde os saberes vão sendo adquiridos nos espaços de atuação. Assim, acontece o diálogo entre os cursos de formação e a prática profissional.

C) DONALD SCHON

Na perspectiva das contribuições de Schön (2000), sobre formação e saberes docentes encontra-se a necessidade de o debate sobre a efetividade da ação docente contemplar basicamente três eixos: a especificidade do saber escolar, o conhecimento necessário para a promoção desse saber escolar e os aspectos da própria prática. Identifica como cerne da questão o conflito que se estabelece entre o que chama de saber escolar e a reflexão-na-ação de professores e alunos. Entende saber escolar como:

[...] um tipo de conhecimento que os professores são supostos possuir e transmitir aos alunos. É uma visão dos saberes como factos e teorias aceites, como proposições estabelecidas na sequência de pesquisas. O saber escolar é tido como certo, significando uma profunda e quase mística crença em respostas exactas (SCHÖN, 2000, p.81).

Dessa forma, é um saber que para ser promovido suscita cuidados uma vez que promove o avanço dos alunos de um estágio mais elementar para um nível mais elevado de conhecimento, e o professor precisa estar atento para intervir quando necessário. É de responsabilidade do professor a garantia dos saberes escolar.

Esta responsabilidade implica a competência/habilidade para articular as dimensões simbólicas e as dimensões formais dos saberes a serem veiculados no contexto escolar.

Assim, na perspectiva de uma prática reflexiva, os professores têm uma grande responsabilidade em proporcionar aos seus alunos a proximidade dos conteúdos escolares com as suas experiências cotidianas, ou seja, possibilitar ao aluno diferentes maneiras de representar o seu conhecimento figurado ou formal, sem esquecer-se da emoção cognitiva, vista como confusão e incerteza. Para que a aprendizagem ocorra é preciso que haja o conflito, a inquietação, a busca por uma

descoberta, sem esquecer-se da interação interpessoal com aluno e/ou grupo de alunos que também é importante para o contexto educacional.

Do ponto de vista da articulação entre dimensões simbólicas e formais dos saberes escolares, Schön (1997) propõe três níveis de reflexão:

a) REFLEXÃO-NA-AÇÃO: os profissionais demonstram determinadas competências em certas situações da prática que são únicas, incertas e conflituosas. Nesse sentido, não raro, os professores são surpreendidos por atitudes dos alunos e deles mesmos para as quais não encontram elementos no repertório da sua formação. Compreender que estratégias cognitivas acionam para resolver a situação-problema constitui-se em um importante recurso para a reflexão da sua própria ação.

b) REFLEXÃO-SOBRE-A-AÇÃO: caracteriza-se pela reconstrução mental de uma ação, analisando-a retrospectivamente.

c) REFLEXÃO SOBRE A REFLEXÃO NA AÇÃO: Processo de auto-formação pautado na construção/reconstrução das formas pessoais de conhecer; implica, ao mesmo tempo, ação, observação e descrição.

A prática reflexiva se constitui, portanto, como a base para uma nova epistemologia da prática docente que permite pensar a questão do conhecimento profissional a partir da competência e do talento inerentes à prática habilidosa – especialmente a reflexão-na-ação. Ou seja, é ao pensar o que fazem enquanto fazem que os profissionais se desenvolvem em situações de incerteza, singularidade e conflito.

Para discutir o tipo de educação profissional mais adequada a uma epistemologia da prática baseada na reflexão-na-ação, Schön (2000) propõe que as instituições de ensino superior aprendam a partir de tradições formativas de outros campos como ateliês de arte, conservatórios de música, dança e etc. Busca na área da arquitetura inspiração para pensar formas de ampliar a participação dos atores no processo de formação. Por exemplo, a ideia de ateliês – são organizados em torno de projetos gerenciáveis de design da prática real; oferecem acesso privilegiado às reflexões dos designers sobre o processo de projeto. Os designers – convertem

situações determinadas para indeterminadas, constroem e impõem sua própria coerência. Afirma:

os ateliês, em geral, são organizados em torno de projetos gerenciáveis de design, assumidos individual ou coletivamente, mais ou menos padronizados de forma similar a projetos tirados da prática real. Com o passar do tempo, eles criam seus próprios rituais, como demonstrações dos coordenadores, sessões de avaliação de projetos e apresentações para bancas, todos ligados a um processo central de aprender através do fazer. E, como os instrutores de ateliê têm que fazer com que suas próprias abordagens sejam compreensíveis a seus alunos, o ateliê oferece um acesso privilegiado às reflexões dos designers sobre o processo de projeto. Ele é, ao mesmo tempo, um exemplo vivo e tradicional de ensino prático reflexivo (SCHON, 2000, p.45).

Em síntese, Schön (2000) toma a prática como referência para uma aprendizagem que visa à participação ativa do sujeito em formação (inicial ou continuada) em suas conquistas e desafios. A partir da possibilidade de refletir no ato as suas ações, contemplando suas ambivalências, permite que o sujeito se constitua como um profissional reflexivo.

D) ANTONIO NÓVOA

Quanto às contribuições de Nóvoa (1995) sobre as relações entre saberes e formação docentes cabe destacar o método (auto) biográfico como fonte de elucidação das questões que envolvem a profissão docente. A partir da valorização das “histórias de vida” dos professores. Inspirando-se na proposta de Pierre Dominicé (1990), passa a valorizar as “histórias de vida” dos professores como campo de investigação sobre a profissionalidade docente.

No entanto, Nóvoa (1995) reconhece que trabalhar com a (auto) biografia é uma tarefa duplamente difícil, pois, ao mesmo tempo em que permite novas possibilidades para o meio acadêmico e para os processos de formação, se faz necessário que respeite o rigor metodológico, teórico e conceitual que essa proposta suscita para que se alcance um resultado satisfatório.

Essa preocupação decorre do fato de que os espaços educacionais se apropriam de forma equivocada de algumas tendências o que acaba tornando momentâneo todo um investimento de possível mudança. Sobre esta questão, Nóvoa (1995) esclarece que: a reflexão educacional está sujeita a “efeitos de moda”, que retiram a certas práticas de trabalho as suas potencialidades de ruptura,

transformando-as numa espécie de folclore intelectual. Ilustra suas considerações dizendo que alguns espaços institucionais utilizam de forma reduzida, as abordagens (auto) biográficas: o nível superior – propõe o contato com essa perspectiva como prestígio de modas científicas; a profissão – reduz o trabalho docente às dimensões pessoais (vocação, missão, intuição) e a política – investe em novos dispositivos de controle dos professores (NÓVOA, 1995, p.7).

Sendo assim, aproveitar esses questionamentos para promover a mudança educacional através das histórias de vida desses professores parece ser uma alternativa para que se alcance uma profissionalidade mais plena.

Apesar dos riscos, utilizar a (auto) biografia ou a história de vida constitui uma referência para refletir sobre a atividade docente, não só no plano profissional, mas também no plano pessoal que desde os anos oitenta vem sofrendo pressões, dentre outras, do tipo: intensificação do trabalho docente, crescente dispositivos de avaliações e controle dos professores, lançamento de novos programas curriculares, conflitos de poder e de autoridade com os pais, incentivos para formação continuada.

Para Nóvoa (1995), um caminho para o estudo da ação pedagógica influenciada pela dimensão pessoal e pelo percurso de vida profissional de cada professor pode ser compreendido por três categorias que conservam o processo identitário dos professores. A primeira refere-se à ADESÃO: adesão a princípios e valores, a adoção de projetos que investem positivamente nas potencialidades dos alunos; a segunda pontua a AÇÃO que busca decisões de origem profissional e de origem pessoal; e a terceira diz respeito à AUTOCONSCIÊNCIA na qual as decisões são realizadas através do processo de reflexão que o professor faz sobre a sua própria ação.

Vale pontuar que o autor em questão usa o termo processo identitário e não só identidade, pois esta é “um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”, e este processo promove a junção da maneira como cada um se sente e se diz professor. É um processo que promove um tempo para inovar, para rever e refazer identidades, para concretizar mudanças (NÓVOA, 1995, p.16).

No que se refere ao saber dos professores, Nóvoa (1995) aponta que os professores têm seu modo próprio de organizar suas aulas, de propor suas atividades, de falar com os alunos, enfim parece que os professores possuem uma

segunda pele profissional – termo dado pelo próprio autor. Porém, os professores quando estão diante de possíveis mudanças pedagógicas mostram-se com grande dificuldade para abandonar certas práticas, principalmente se deram certo na trajetória profissional ou se foram usadas em momentos difíceis da carreira.

Merece atenção ainda, o modismo pedagógico, do qual os professores também se apropriam, seja de forma coerente ou não, mas fazem uso das propostas sem que tenham o real conhecimento e controle metodológico destas. O que, posteriormente, acarretará uma dificuldade em lidar com os resultados de uma proposta que não foi aplicada de forma correta.

Apesar de viverem em uma balança de possibilidades, é possível compreender que quando o saber de referência é o que está ligado à sua identidade (DOMINICÉ,1995) se faz pertinente valorizar o saber gerado na experiência pedagógica dos professores, saber este chamado de saber experiencial. Por isso, é importante que os professores se apropriem dos saberes de que são portadores e os trabalhem do ponto de vista teórico e conceitual.

Mais uma vez a dimensão pessoal e profissional dos professores retomam as discussões. Nóvoa (1995) ratifica com a seguinte contribuição:

a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino [...]. Eis-nos de novo face à *pessoa* e ao *profissional*, ao *ser* e ao *ensinar*. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ensinar e a nossa maneira de ser. É impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal (NÓVOA, 1995, p.17, grifo do autor).

Assim, parece relevante considerar que ao respeitar a dimensão pessoal e a dimensão profissional do professor este tem grande chance de participar ativamente do processo de construção e reconstrução das práticas pedagógicas nos espaços institucionais e de elaborar propostas para a formação de professores e para a profissão docente.

Percebe-se em Nóvoa (1995) um esforço para evidenciar a faceta científica-metodológica da (auto) biografia ou história de vida, entendida sob diferentes nomenclaturas – narrativas de vida, memória docente, relato autobiográfico, vidas de professores, biografias narrativas, abordagem biográfica entre outras. Nesse sentido, dialoga com outros autores que mapearam questões relacionadas com a profissionalidade docente sob diferentes aspectos, que tiveram na voz dos

professores a principal fonte de dados. Elegem-se aquelas que se relacionam, no âmbito deste estudo, diretamente com o que se investiga neste trabalho – saberes em alfabetização a partir das narrativas de professoras alfabetizadoras. Cabe esclarecer que as questões apresentadas a seguir constituem-se em elementos-chave para a proposição das categorias a partir das quais coletam-se, organizam-se e discutem-se os dados deste estudo.

➤ Ciclo de vida profissional dos professores: a carreira

O estudo do ciclo de vida profissional dos professores, a partir da categoria clássica denominada “carreira” é considerado por Huberman (1995), relevante por permitir discutir questões como, por exemplo: comparar pessoas no exercício de diferentes profissões; estudar o percurso de uma pessoa numa organização; compreender as influências que essa pessoa exerce sobre os outros e como ela é influenciada.

Ao focar em seu estudo a docência em nível secundário, caracteriza o desenvolvimento de uma carreira como um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades (NÓVOA, 1995, p.38).

Para uma melhor organização do ciclo profissional, o dividiu em sete fases:

1ª - A entrada na carreira: refere-se aos 2 – 3 primeiros anos de ensino; possui um momento de sobrevivência (o novo, as dificuldades, a novidade, etc.) e/ou de descoberta (experimentação, entusiasmo exaltação, etc);

2ª - A fase de estabilização (4 – 6 anos de carreira): pertença a um corpo profissional e a independência;

3ª - A fase de diversificação (7 – 25 anos de carreira): busca de novos desafios para sair da rotina;

4ª - Pôr-se em questão (7 – 25 anos de carreira): fazer o balanço da vida profissional, continuar (ou não) no caminho da docência;

5ª - Serenidade e distanciamento afetivo (25- 35 anos de carreira): fase de questionamentos e dificuldade para dialogar com os alunos de gerações diferentes;

6ª - Conservantismo e lamentações (25 – 35 anos de carreira): maior rigidez e dogmatismo, prudência acentuada, resistência às inovações, nostalgia do passado, etc;

7ª - Desinvestimento (35 – 40 anos de carreira): dedicação a uma vida social com mais reflexão.

Do ponto de vista do ciclo de vida profissional verificou-se que os professores passam por essas diferentes etapas, de forma não sequencial; não tem um tempo para que cada um atinja cada uma das etapas e, ainda, percebe-se que não é o tempo cronológico que garante o avanço do sujeito nas fases.

Utilizando-se do ciclo profissional e suas fases, Gonçalves (1995) estuda o ciclo de vida profissional de professoras primárias identificando na trajetória destas as mesmas fases.

Para o autor em questão, estudar a carreira dos professores é um momento de estudar o percurso de desenvolvimento e formação pautados na vivência profissional dos sujeitos investigados.

No que diz respeito à trajetória de investigação do universo pessoal e profissional dos professores, o autor identifica nessa trajetória três dimensões: as práticas pedagógicas (função educativa), o sistema educativo (orientador das práticas) e as especificidades da profissão expressas nas narrativas dos professores. Propõe dois planos de análise para as questões pessoal e profissional dos professores. O primeiro refere-se ao percurso profissional docente e o segundo a construção da identidade profissional.

Quanto ao Percurso profissional docente, o autor associa três aspectos ao que denomina Desenvolvimento Profissional. São eles: desenvolvimento pessoal – processo profissional como resultado de um crescimento individual; profissionalização – o desenvolvimento profissional é o resultado da aquisição de competências; socialização – adaptação do professor ao seu meio profissional.

Em termos da Construção da identidade profissional, caracterizada como a relação que o docente estabelece com a sua profissão e o seus pares implica a explicitação das suas dimensões simbólicas, pessoais e interpessoais.

Ainda na perspectiva do processo de formação da identidade profissional se faz pertinente a contribuição de Lessard (2006) que pontua quatro aspectos da atividade docente a partir dos quais os professores constroem as suas representações:

O capital de saberes, saberes-fazer e saberes-ser que fundamentam a prática; as condições do exercício dessa mesma prática, no que respeita tanto à sua autonomia e controlo, como às do contexto em que ela se desenrola; a sua pertinência cultural e social e, por último, as questões de estatuto profissional e prestígio social da função docente (LESSARD, 2006, p. 145 - 146).

É importante destacar na contribuição de Lessard (1991) a identificação dos “saberes - ser” como constitutivo das construções simbólicas representativas dos professores.

Pelo exposto ratifica-se que os estudos sobre trajetória profissional docente mostram os múltiplos olhares a partir dos quais a análise dessa trajetória se torna possível. Aspectos sociais, políticos, económicos, culturais e pessoais compõem o conjunto de fatores que determinam o exercício profissional docente. O que se observa como traço constitutivo das análises encetadas pelos autores até aqui referenciados é um esforço para detalhar cada um desses aspectos. Acrescenta-se ainda uma tendência a se privilegiar os aspectos políticos, sociais e económicos. Essa tendência se expressa, por exemplo, nos referenciais teóricos utilizados e a alusão pelo discurso educacional a determinados autores.

Ainda no que diz respeito ao universo profissional dos professores, Gonçalves (1995) acrescenta que para compreender e descrever o grupo investigado faz-se necessário utilizar alguns princípios, por exemplo: o mal-estar profissional, o percurso profissional, a dimensão individual e coletiva, as influências do meio, a vida particular, as fases profissionais e a abordagem biográfica. Após a investigação, levando em conta os princípios elencados, percebem-se as seguintes categorias:

- os melhores anos da carreira: momento de descoberta, a motivação profissional, a formação, os bons alunos e a colaboração escola/família;
- os piores anos da carreira: locais de trabalho, condições de trabalho, alunos difíceis, o meio socioeconómico dos alunos, a vida particular e a falta de apoio pedagógico;
- problemas sentidos no decorrer da carreira: dificuldade de transporte, afastamento da família, inexistência de material didático, mobiliário e formação

continuada para os professores, alunos difíceis, falta de interesse e concentração dos alunos e dificuldades em organizar o processo de ensino-aprendizagem;

- as crises da carreira docente: desinteresse dos alunos, desmotivação, desânimo, problemas familiares, o início e o fim da carreira, a saturação e o cansaço;

- momentos de ruptura: tensão, ansiedade, frustração, raiva, depressão, cansaço, desgaste, condições de trabalho, busca por um melhor salário, afastamento da família e/ou da residência, desprestígio social e formação insatisfatória;

- Idade crítica (período no qual os professores precisariam de maior apoio): ocorre no fim da carreira, início da carreira e aos 20 anos de serviço;

- Importância da formação: *inicial* – desajustada da realidade, não prepara para o contato com os alunos, insuficiente; *continuada* – inova, atualiza, possibilita a troca entre os pares, pouco frequentada pelos professores.

- Motivação para a carreira: vocação, gostar da profissão, gostar de crianças, sonho de ser professora, inexistência de alternativas e por razões econômicas.

Esse item merece um esclarecimento, pois as razões apontadas pelas entrevistadas mostram que suas escolhas são de base subjetiva o que pode determinar a influência de um imaginário pessoal e social.

A partir do exposto percebe-se que a caracterização de um percurso pessoal e profissional dos professores merece um cuidado para que não seja deturpado, uma vez que é um percurso de investimentos e de sucessivos e permanentes desafios. Nesse bojo, fica nítida a culpa de qualquer fator, menos a reflexão sobre a sua própria atuação como sujeito subjetivo de um processo de ensino-aprendizagem.

Para a colocação acima Gonçalves (1995), ratifica que: “os incidentes e acidentes do seu percurso profissional, enquanto processo em desenvolvimento, são cometidos, em linhas gerais, ao sistema escolar, aos alunos, aos colegas e às famílias e/ou ao meio em que a escola se insere” (Gonçalves, 1995, p. 166). Ou seja, parece que os professores procuram algo que possa solucionar problemas que são de sua própria responsabilidade enquanto agentes desse processo. Buscar, perguntar, duvidar, questionar, enfim são ações pouco percebidas pelos professores nos espaços educacionais de formação inicial ou continuada.

➤ A RECONSTRUÇÃO DA HISTÓRIA DA PRÁTICA DOCENTE A PARTIR DE RECORDAÇÕES DAS VIVÊNCIAS PESSOAIS

Este item apresenta contribuições sobre a importância de valorizar e respeitar as recordações de professores como detentores de uma experiência que pode propiciar um melhor entendimento a cerca dos desafios impostos pelo ato de ensinar enquanto professor. Essas lembranças também podem servir como fonte de dados para a reconstrução da história da prática docente e o aperfeiçoamento dos investimentos em formação de professores.

Autores como Shotter (2001) relacionam o processo de recordar as atividades sociais na qual o sujeito está inserido. Sendo assim, o processo de recordação é construtivo e desempenha uma função social. Ou seja:

recordar a prática cotidiana não é apenas uma questão de recordar fatos, conscientemente, mas uma questão de “reviver” certos acontecimentos, ser capaz de os reordenar, dando nova forma a sentimentos, imaginando novas relações entre coisas bem conhecidas, ou mundos completamente novos (SHOTTER, 2001, p. 212).

Nesse sentido, o momento de reviver está associado à relação afetiva que o sujeito designa para a situação lembrada. Dessa forma, o lembrar está impregnado de afetividade, de sentimento e na maioria das vezes se apresenta de forma viva e rica de detalhes, como se o sujeito presentificasse a cena vivida.

É interessante destacar que os professores tendem a recordar com maior clareza fatos vividos nos primeiros anos de atuação profissional. Isso se deve possivelmente a inexperiência, a falta de habilidade para observar o comportamento dos alunos, à falta de domínio das disciplinas que utiliza para ensinar, a iniciativa diante de algum problema, etc.

Em síntese, apropriar-se das recordações das vivências pessoais dos professores além de servir para reconstrução e investimento nos processos de formação profissional destes pode auxiliar nos esclarecimentos dos desafios pedagógicos. Além disso, a partir das situações lembradas pelos professores, podem-se perceber questões pedagógicas vivenciadas e os seus respectivos encaminhamentos.

➤ DESAFIOS QUE IMPACTAM O FAZER PEDAGÓGICO COTIDIANO

Este item pontua alguns desafios enfrentados pelo professor no seu cotidiano escolar. Dentre estes, a questão da autoridade do professor enquanto figura representativa de cultura e do saber, impacta não apenas o entendimento das funções e papéis da escola, inclusive as práticas educativas escolares. Com o advento de novos transmissores de cultura pontuados por Fontoura (1995): os jornais, a televisão, a internet, a rádio, os professores sem poder ignorá-los por estarem no dia-a-dia dos alunos.

Atualmente, muitas são as discussões em torno das funções e papéis da escola, especialmente em relação ao que se entende por saber escolar. A sociedade passa por um processo de transformação que acaba por atingir o professor, que passa a sofrer mais cobranças para garantir a efetividade do ensino sem se esquecer da importância de colocar a escola em comunicação direta com a modernidade. Com isso, o autor em questão, identifica quatro funções que são atribuídas ao professor: transformar a escola num centro cultural; capacitar os educandos para que possam usufruir de maneira que transforme o meio em que vivem; conviver na comunidade; ser criativo para driblar os possíveis constrangimentos.

Percebe-se aqui a nova gama de competências que o professor passa a assumir no seu cotidiano escolar, o que lhe solicita uma nova organização do tempo e uma nova dinâmica para administrar as suas aulas. Assim, um questionamento que persiste é sobre a real função do professor diante de tantas solicitações para o cumprimento de sua tarefa.

E no que diz respeito a esse questionamento se faz necessário que o professor justifique a sua real utilidade nesse processo de ensino-aprendizagem, sem esquecer que sua autonomia sempre estará vinculada a uma estrutura com normas políticas e culturais. Ou seja:

na verdade o professor nunca está sozinho, nem mesmo na classe, com os seus alunos. As exigências da instituição, a posição dos projetos individuais, a pressão social, as solicitações do exterior inscrevem-se cada vez mais no sistema relacional professor/aluno e influenciam cada vez mais o acto pedagógico (FONTOURA, 1995, p. 176).

Assim, ao levar em consideração essas atribuições, o professor tem que ter posse de um saber e de uma motivação para garantir a efetividade do conhecimento que será compartilhado em suas aulas. Parece oportuno acrescentar que a *transmissão* do saber exige racionalidade, precisão, rigor, enquanto a *motivação* supõe uma relação afetiva aberta com o menor número possível de constrangimentos. Com outras palavras, uma relação complexa que acaba por levar o professor a construir uma identidade profissional equivocada, uma vez que a visão educativa contempla: a racionalidade e a afetividade que segundo Ardoino (1969) aparece como um obstáculo na vida escolar.

Ainda nessa perspectiva dos desafios, de busca por justificativas, de definir qual a função/ utilidade do professor, um fato que se faz pertinente destacar é o desejo de ensinar estar impregnado de fatores conscientes e inconscientes que convivem em conflito permanente. Estes podem ser da ordem institucional e/ou pessoal, familiar, etc.

Diante do exposto entende-se que os desafios cotidianos e a construção da identidade profissional podem acontecer a partir da vivência individual de cada sujeito, o que leva em consideração os aspectos: subjetivo, afetivo e qualitativo que se desenvolvem na relação uns com os outros.

Assim, o enfrentamento cotidiano dos desafios que se colocam para o professor compõe a tessitura através da qual o professor se constitui. Vale dizer que estes desafios referem-se às múltiplas facetas de vida em sociedade, da cultura, dos valores, das representações, das dinâmicas institucionais, e, especialmente, aqueles provocados pela definição-indefinição do papel do saber escolar (e da própria escola) no contexto mais amplo de civilização.

➤ FORMAS DE REGISTROS DA PRÁTICA EDUCATIVA

Este item trata da investigação sobre a prática educativa a partir dos escritos dos professores. Para melhor esclarecimento Hooly (1995) explica que os escritos dos professores possibilitam a problematização da prática em busca de melhores respostas para as suas indagações, proposições, experiências, questionamentos, enfim é uma oportunidade para dialogar consigo mesmo sobre as suas ações.

Hooly (1995) destaca diferentes formas de registro da prática educativa encontrada em cinco características comuns: Desconforto – lidar com os conflitos e tensões das novas realizações; Distanciamento – desenvolver a capacidade para lidar com alternativas em diferentes situações; transformação de perspectivas – tentativa de equilibrar e integrar as experiências cotidianas; atenção focalizada – priorizar uma atenção no que realmente for válido; voz – possibilidade para explorar a própria personalidade.

Para contribuir com a discussão sobre as formas de registros da prática educativa, Luna (2010) trata da importância de um registro formal para que ocorra uma prática educativa séria e comprometida com o processo de ensino e aprendizagem em diferentes níveis de ensino. Para que se tenha uma aula organizada, primeiramente, o autor em questão trata da importância do professor não se esquecer da didática que

é uma qualidade parcialmente inata, isto é, precisa ser desenvolvida, estimulada, treinada, aprimorada. Amplo domínio da matéria não implica necessariamente numa boa aula. Alguns instintivamente, até conseguem transmutar seu conhecimento em conteúdo, mas a maioria precisa urgentemente de orientações, técnicas, oratória e ferramentas pedagógicas (LUNA, 2010, p.3).

Diante da colocação, nesse momento, vale a pena se debruçar sobre as ferramentas pedagógicas, ou melhor, os registros pedagógicos, como por exemplo: os cadernos de plano, os planos de curso e de aula, diários de classe, enfim não importa qual ferramenta, o que importa é a distinção e a importância de cada uma para o desenrolar da prática educativa, na qual os professores se apropriam de conhecimentos específicos, com antecedência, para evitar as incoerências, as inconsistências, as dúvidas, entre outros.

Em alguns locais de ensino é possível encontrar equívocos sobre a utilização dos planos, seja de curso ou de aula. Ou seja, determinados professores argumentam: “fazer planos não resolve”, “é melhor deixar a aula fluir”, “com o tempo de experiência que eu tenho, eu não preciso planejar”, quando eu não planejo a minha aula é até melhor, porém, esses discursos não garantem um resultado efetivo dos conteúdos, das atividades, das avaliações, pois a memória do professor não é uma forma sistematizada dos acontecimentos da rotina do cotidiano escolar.

Para Luna (2010) o plano de curso:

não é uma panaceia (solução para todos os males). É preciso complementá-lo com vários “Planos de Aula”. No início de cada aula, informar (estrutura de tópicos escrita no quadro, apresentada em slide, ou distribuída em xerocópias) o que será visto nesta data e como o conteúdo se integra com a ementa [...] (LUNA, 2010, p.4).

Sendo assim, registrar parece ser uma ferramenta imprescindível para que o professor possa desenvolver as suas proposições, seus encaminhamentos, suas atividades sem esquecer-se do seu compromisso com o ato de ensinar.

Parece oportuno esclarecer a diferença dos vários tipos de registro proposto por Zabalza (1998) que acredita que após o entendimento de cada registro, o professor tem grande possibilidades de melhorar a sua prática educativa. São eles:

Quadro 1 - Variados tipos de registro

Planejamento	Registros de classe	Avaliação
<p><u>Atividade Permanente:</u></p> <p>Trabalho didático realizado regularmente que busca familiarizar a turma com um conteúdo e a formar hábitos; realiza atividades permanentes que não significa fazer a mesma coisa sempre.</p>	<p><u>Notas:</u></p> <p>Anotações curtas feitas nas aulas, como frases, comentários, perguntas e dúvidas, informações para checagem, etc. possibilita lembrar momentos importantes e não perder dados significativos do processo.</p>	<p><u>Relatório:</u></p> <p>Avaliação do desempenho de uma criança ou do grupo durante um determinado período de tempo. O objetivo é documentar o desempenho dos estudantes para comunicar às famílias e as aprendizagens. Possível periodicidade da avaliação: bimestral, trimestral e semestral.</p>
<p><u>Sequencia Didática:</u></p> <p>Série de atividades envolvendo um mesmo conteúdo, com ordem crescente de dificuldade, cujo objetivo é ensinar conteúdos que exijam tempo para aprender e aprofundamento gradual. É a modalidade organizativa mais presente no planejamento.</p>	<p><u>Pautas de observação:</u></p> <p>Tabelas de duas ou mais entradas, nas quais aparecem o nome dos alunos e os conteúdos didáticos ou atitudinais a serem observados; acompanha a evolução do aprendizado; sua organização está pautada em tabular os nomes e os aspectos a serem analisados com legenda referente a um estágio de aprendizagem. O ideal é usar de tempos em tempos para analisar e acompanhar para possíveis intervenções.</p>	<p><u>Relatórios individuais e coletivos:</u></p> <p>Para melhor organizar os relatórios é importante não esquecer as pautas de observação, as notas e os diários; Uma dica é começar relatando o que foi desenvolvido com a turma no período no qual está; Relatar para cada aluno como foi o avanço global em relação aos objetivos iniciais; Para a produção dos relatórios é preciso tempo e reflexão para um melhor detalhamento;</p>
<p><u>Projeto Didático:</u></p> <p>Conjunto de ações para a elaboração de um produto final que tenha uso pela comunidade escolar. Visa reunir conteúdos abrangentes, atingindo propósitos didáticos e sociais. A duração é variada, mas sempre ocupa dois meses ou mais.</p>	<p><u>Diários de aula:</u></p> <p>Narrativas sobre o que aconteceu na aula: produções dos alunos, impressões e reflexões. Permite refletir sobre o planejamento e sua adequação às necessidades dos alunos; registrar o maior número possível de dados sempre refletindo e avaliando a prática e não apenas listar atividades.</p>	<p>O coordenador pedagógico aparece como corresponsável pelo documento, pois o professor compartilha e reflete com ele sobre o material. A finalidade é registrar os avanços e o retrocesso dos alunos para que o professor possa traçar estratégias adequadas para cada aluno e às suas potencialidades.</p>

Fonte: O autor, 2011.

A partir do exposto, são várias as possibilidades que o professor pode utilizar para avaliar as ações de ensino que estão diretamente ligadas às da aprendizagem. Para que isso ocorra, se faz necessário que o professor respeite cada modalidade de registro sem querer deturpar uma e /ou outra; o que pode prejudicar o rendimento do aluno.

➤ FONTES INSPIRADORAS UTILIZADAS QUANDO A SENSAÇÃO DE IMPOTÊNCIA SE INSTALA

As demandas do mundo atual em relação à educação escolar e aos saberes escolarizado provocam, no professor, questionamentos que vão da efetividade desses saberes e da própria escola a efetividade da sua formação e atuação. Não raro professores declaram não saber o que fazer tanto teórica quanto metodologicamente diante das “novas” concepções a respeito do ensinar e do aprender.

Assim, são pontuados aqui, aspectos relacionados àquilo que se pode chamar de “fontes inspiradoras” das ações docentes em situações inesperadas. A esse respeito encontram-se estudos que indicam como elementos chave nessas circunstâncias a remissão a experiências escolares vivenciadas na infância, as marcas afetivas que envolveram tais experiências como justificadora da ação, e a religião como “fuga”. A influência destes tem sido evidente em diferentes contextos, nas ações de diferentes professores.

Quanto à remissão de experiência escolares vivenciadas na infância Goodson (1995) aponta para o fato de que as escolhas atuais que o sujeito professor faz têm como matriz de inspiração as relações que esse sujeito estabeleceu com o ambiente escolar a partir das referências do contexto sociocultural no qual estava envolvido. Nesse ambiente são marcantes as influências exercidas pelos adultos que compõem o universo da criança nos momentos iniciais da escolarização. As relações que se estabelecem na infância com os adultos de referência como pais, avós, madrinhas, professores, entre outros, são impregnadas de situações múltiplas que impactam diretamente as relações da criança com a escola e a aprendizagem escolar, essencialmente em relação à leitura e a escrita. Servem de exemplo situações que

envolvem as perdas emocionais, as ausências de figura de referência, as atividades artísticas, as cantigas de roda, as histórias infantis e outros.

Em termos das marcas afetivas relacionadas a experiências escolares no período da infância, estas podem ser encontradas nas ações rotineiras do processo escolar. Em muitos casos determinadas condutas pedagógicas remetem a determinadas experiências escolares que assumiram, para o professor, *conotações traumáticas*. É importante lembrar que essas experiências serviram de base tanto para processos de identificação proativos quanto para processos de negação e até de recusa em relação à profissão e as condutas didático-pedagógicas que lhe são inerentes (BEN-PERETZ, 1995).

E) JACQUES ARDOINO

Em Ardoino (1969) encontram-se evidências da possibilidade de se pensar a questão dos saberes e da formação docente tendo como base a ideia de um saber síntese – saber ser, multirreferenciado.

Para o autor em questão, multirreferencialidade

é a articulação de conjuntos profunda e irredutivelmente heterogêneos que permitirá a elaboração de novas significações. O trabalho de análise consiste, então, em localizar essas significações e articulá-las e não em tentar encontrar homogeneidade entre elas. A multirreferencialidade é uma resposta à constatação da complexidade das práticas sociais e, num segundo tempo, o esforço para dar conta, de um modo mais rigoroso, desta mesma complexidade, diversidade e pluralidade (ARDOINO, 1969, p.49).

As discussões por ele encetadas a respeito da formação docente permite o exercício da reflexão sobre as formas como esta vem se desenvolvendo historicamente. Alerta para os prejuízos de projetos e programas de formação assumidos como estratégia de camuflagem dos reais problemas da educação e seus propósitos. É interessante destacar que já em 1969 Ardoino reconhece que as constantes transformações pelas quais passa a sociedade estimulam a tendência para a expansão e proliferação de ações de formação e de aperfeiçoamento, especialmente das relações humanas nas diferentes instituições, dentre estas as educacionais. No contexto dessa profusão de ações, emerge uma nova figura: a de animador ou responsável pela formação. O autor lamenta que:

a formação tenha permanecido, em numerosos casos, somente uma prática mágica e irracional, e se deixe reduzir frequentemente a expedientes, a passes de mágica, a procedimentos de charlatão, através dos quais “só tem uma finalidade”: encobrir as realidades desagradáveis ou encontrar desculpas para a sua ignorância” [...] as ações de formação sejam [...] incoordenadas, irracionais, improvisadas e que a gente se contente em “sacudir o relógio”, para ver se ele vai andar melhor depois, sem saber bem, teórica e fundamentalmente, aquilo que se queria fazer e aquilo que se faz” (ARDOINO, 1969, p.15).

As considerações desse autor evidenciam questões presentes ainda hoje em diferentes contextos e instituições.

Quando se trata de entender os sentidos e significados de uma formação efetiva, chama a atenção para que a formação voltada para o homem represente “a transformação do indivíduo em todos os sentidos. Implica aquisição de conhecimentos, adoção de novos conteúdos de pensamento, de novos princípios de julgamento, e de novos modos de ação”. Nessa perspectiva destaca a necessidade de diferenciar aperfeiçoamento de formação.

Sobre a emergência de ações de formação as considera como um fato social, um dado. Essa proliferação de ações de formação pode ser entendida como um sintoma social característico da época atual, tornando-se necessário investigar o que em última análise encobre. Parece que o problema a ser desvelado tem suas raízes na tecitura das relações entre os seres humanos, a sociedade e as suas organizações, e até mesmo no horizonte da civilização.

Nesse movimento civilizatório, o “homo aeconomicus” cede lugar ao “homo psychologicus” ou “sociopsychologicus”. Daí resulta o surgimento de um estilo de formação característico, pautado no “saber” e no “saber-fazer”. Para reparar as lacunas da formação inicial, as organizações promovem cursos, seminários, conferências (saber) e algumas sessões práticas (saber-fazer), sempre numa perspectiva de recuperação. Dessa forma:

esta tradição de um saber ou de um saber- fazer é, ao mesmo tempo, a consequência de um saber de uma tradição. Privilegia-se uma perspectiva estática que supõem que o homem seja imutável no interior de seus limites de evolução, e inferior àquele que o forma, ou àqueles que o fazem formar-se. O sujeito não é visto como associado à ação de formação, não coopera nela e com ela, a não ser por sua boa vontade (ARDOINO, 1969, p.21).

E é aí que se comete o equívoco mais contundente: “nós nos interessamos somente por ele, tomado em si mesmo, considerado estaticamente no mundo de

suas virtualidades ou de suas capacidades atuais, mas fora de qualquer relação real com outrem” (ARDOINO, 1969, p.21).

O autor alerta ainda, para a crença de que basta o indivíduo ter em si os atributos suficientes para, por sua própria eficácia, conseguir aquilo que procura: o melhoramento do outro, do desempenho do outro. Esse fenômeno de conseguir a resposta do outro implica uma lógica nem sempre racional, includente dos fenômenos afetivos implicados na ação e nas relações dos sujeitos com a ação e consigo mesmos.

Do ponto de vista dos saberes, Ardoino (1969) ratifica que tanto em termos do “saber” como do “saber-fazer”, o sujeito em formação é dependente de um outro - mestre, professor, animador de formação. São predominantemente passivos e, se representam a si mesmos, e são representados como inferiores quer no plano do saber, do conhecimento prático, no plano da experiência, no plano da autoridade e, essencialmente, no plano do ser: é o ensinante, superior em conhecimentos quem, de alguma forma, trará contribuições abundantes. É possível perceber nessas considerações algo que é comum nos programas de formação atuais. Na maioria da vezes, em nome da necessidade de mudança e de uma maior efetividade nas ações de ensino e de aprendizagem, os formadores triplamente desautorizam os sujeitos em formação. Desautorizam-nos em relação aos saberes da formação inicial, desautorizam-nos em seus fazeres pedagógicos e desautorizam a aqueles que serviram como base de referência para as suas aprendizagens e que, portanto, servem de matriz para sua constituição enquanto sujeitos do saber. Esse tipo de atitude pode ser identificada nos dados coletados para esse estudo e apresentados mais adiante.

Em outras palavras, as relações que os sujeitos estabelecem com o que sabem ou fazem encontram-se enraizadas nas concepções que construiu sobre autoridade e comando, portanto permeadas por representações sociais, de origem cultural e, geralmente, inconsciente. É justamente a representação infantil e ambivalente da autoridade, formada durante a infância que se reaviva durante todas as fases subseqüentes da vida, em todos os substitutivos das “imagens” parentais.

Hoje, do ponto de vista das competências e habilidades exigidas dos sujeitos, a criatividade e o empreendedorismo são privilegiados, isto também ocorre no contexto das ações educativas escolares. A esse respeito retomam-se as considerações de Ardoino (1969) quando identifica que a tradição na qual a maioria foi formada, não

fornece elementos para tratar do imprevisível, do não palpável. Isso torna os sujeitos isolados. Nesse sentido, destaca que a ausência de relações e comunicações horizontais faz com que se perca de vista os objetivos comuns principais. No caso do contexto escolar, é possível identificar mesmo nesse isolamento princípios e modelos das relações familiares. A relação familiar primitiva transforma-se “na matriz, no sentido mais profundo, da situação escolar” (ARDOINO, 1969, p.36).

Em Ardoino (1969) encontram-se ainda a questão dos fins e finalidades da educação num contexto civilizatório em permanente transformação. A educação se situa num espaço social que, a despeito de todas as resistências à mudança e das tendências á inércia, é essencialmente dinâmico. [...] A partir daí, formar é pré-adaptar, e, por conseguinte, na perspectiva mais condicionante da formação, fazer passar de um modelo a outro. [...] A situação profissional, mais precisamente definida, exige ainda uma disponibilidade, uma certa plasticidade. “A evolução científica e suas consequências técnicas se fazem sentir mais nitidamente do que antes” (ARDOINO, 1969, p. 51).

Nesse horizonte, onde o ritmo das transformações é de certa forma desorientador, o grande problema é “mudar, adaptar-se ou perecer”. Em outras palavras:

as nossas estruturas intelectuais, as nossas atitudes mentais, as nossas representações sociais, forjadas segundo tradições culturais rígidas, e às vezes, esclerosadas, não nos permitem talvez mais decifrar, para compreendê-la, toda a complexidade do mundo com o qual nos defrontamos. Consequentemente, essas estruturas, essas atitudes mentais e essas representações sociais não constituem talvez o melhor equipamento intelectual e afetivo para adaptamo-nos, dominando-a, a essa realidade exterior (ARDOINO, 1969, p.53).

Superar as lógicas bivalentes de raciocínio não é algo simples. Não se consegue admitir a ambivalência; admitimos apenas o “e” e recusamos o modelo “ou-ou”. As soluções tendem a ser classificadas em boas e más; em isto ou aquilo. O desafio, aqui, está em compreender a relação que se estabelece entre a fidelidade à tradição e a invenção do futuro.

Desse ponto de vista, os problemas da formação precisam contemplar, ao mesmo tempo, questões do plano operacional, ser entendidos como sintoma no horizonte da civilização, e responder as interrogações sobre suas significações mais profundas, psicossociológicas e sociológicas, especialmente em relação aos sujeitos envolvidos nesse processo.

No contexto da sociedade atual é recorrente a impressão de que há alguma coisa que não está de acordo na maneira de se relacionar com o mundo, a sensação de inadaptação é crescente, principalmente em termos das relações de ensino e de aprendizagem escolar. Em decorrência, a busca por 'formação' e 'aperfeiçoamento' se amplia. No entanto, quando oferecidos, são alvo de severas críticas, principalmente no sentido de que "não respondem às necessidades da minha realidade" (ARDOINO, 1969, p.66).

Do ponto de vista dos estilos de formação, observa-se que tem predominado aspectos intelectuais e do saber-fazer. O formador, neste caso, torna-se muito mais um catalisador do que um agente de formação. São comuns, aqui, atividades de grande porte como seminários, conferências, exposições, e outras, nas quais se fornecem indicações de receitas como estratégia para mobilizar o desejo de mudança/transformação dos sujeitos e suas ações. É relevante destacar que, embora sirvam como recurso para a formação, as experiências relatadas por outrem permanecem como lições somente para aquele que as viveu, mas não penetrarão na experiência própria do ouvinte. As conferências, na maioria das vezes, servem apenas "para evocar fantasmas; e os fantasmas raramente responderão" (ARDOINO, 1969, p. 69).

É interessante perceber em situação de cotidiano escolar ou em eventos dessa natureza condutas comuns entre os professores que deles participam, reações de descaso para com apresentações de colegas pautadas em experiências pessoais, ainda que bem sucedidas. O desconforto se evidencia através de comportamentos como: conversas paralelas, retirada do ambiente e proposição de questões provocativas, afirmações do tipo: "você não conhece a minha realidade", "não posso fazer porque não me deixam", eu faço do meu jeito".

Quando esses eventos são promovidos pelas secretarias de educação é recorrente ao final da exposição do palestrante convidado a proposição de questões de ordem eminentemente político-administrativa. Em outras palavras, na presença do estranho trazem a tona questões relativas à proposta educacional do município para a educação. Sempre a exposição do outro é considerada teórica em excesso, portanto não responde aos anseios por "resolução imediata dos próprios problemas".

Curiosamente há que se reconhecer que há um aspecto mágico na receita que é eminentemente perigoso:

pensamos que a especificidade dos métodos de formação em profundidade reside no fato de que eles buscam essencialmente uma revolução ou uma modificação das crenças e das atitudes e de que eles terminam por colocar em dúvida os hábitos mentais, os preconceitos, os estereótipos. Não se trata mais da simples tradição dum 'saber' ou dum 'saber-fazer', mas da comunicação duma 'experiência', da aquisição dum 'saber-viver' ou dum 'saber-ser'. A ação formativa quer produzir aqui um 'conhecimento experimental' dos problemas, que se pode opor ao 'conhecimento intelectual', geralmente obtido por outros métodos (ARDOINO, 1969, p. 70).

Nesse sentido:

chegamos à ideia duma modificação em profundidade, duma evolução das atitudes, que põem em causa toda a personalidade, e não somente o jogo de nossos automatismos (saber-fazer), as estruturas, ou o conteúdo de nosso intelecto (saber). "As nossas ideias devem evoluir, os nossos reflexos devem ser adaptados, mas tudo isso depende ainda de nossas atitudes profundas, da natureza de nossas relações com outrem ('ser' ou 'ter'), de nossos preconceitos, de nossas crenças, de nossos sistemas de valor, de nossas representações sociais, em outras palavras, de nossa visão do mundo (representado e agido)", isto é, de nosso saber-ser (ARDOINO, 1969, p. 71).

Ao criticar a formação essencialmente intelectual hoje oferecida, pautada no ensino e na instrução, chama a atenção para o abandono ou ausência de um projeto de educação que contemple horizontes civilizatórios mais amplos. Identifica como sintoma dessa ausência, a falta de atitudes de previsão e de espírito de síntese nos sujeitos que desempenham papéis de liderança. Identifica, ainda, o que chama de atrofia do senso de responsabilidade.

De algum modo a formação abandonou os aspectos do saber-ser, atrofiando o senso de responsabilidade. Essa atrofia fica evidente na atitude de que "aquilo que se passa diante de nossos olhos não nos interessa, porque não estamos implicados na ação. Aquilo que fazemos quando somos mil, não o faríamos se estivéssemos sós. Nos dois casos nos 'desresponsabilizamos'" (ARDOINO, 1969, p. 76). Essa conduta se deve ao fato de que:

a sociedade atual confunde grupo com o fato de estar agrupado. Tudo aquilo que são vários se reduz ao coletivo. E nós temos a obsessão de ver surgir do grupo [...] a alienação de nossa personalidade, em benefício duma coletividade antropófaga. [...] parece que pensamos comumente que aceitar a ideia do outro e, conseqüentemente, aceitar o outro, é ser levado a renegar a si mesmo (ARDOINO, 1969, p.80).

O autor acrescenta ainda:

A função educativa não é mais suficientemente cumprida [...] a escola não está mais em condições de enfrentar, quantitativa e qualitativamente, as necessidades mais tradicionais, conjugadas com as nascidas da evolução.

[...] nossos contemporâneos devem redescobrir que a adaptação da educação à evolução da vida, do saber e dos bens culturais novos 'é uma coisa jamais acabada e que deve fazer-se sistematicamente, em particular numa época em que o ritmo das transformações se precipita como em nossos dias. [...] Sem essa perpétua renovação, a educação forçosamente se esclerosa. [...] Ela faz da tradição mal compreendida uma força morta em lugar dessa força viva que daria ao homem os meios de resolver, não os problemas do passado, mas o de seu tempo, isto é, do futuro (ARDOINO, 1969, p.122).

A partir do exposto, vale lembrar que atualmente o discurso na área da educação está voltado para o ditado popular “tudo virou tradicional” e o abandono do passado é tão sério que faz com que professores e aluno em formação utilizem o termo passado como pejorativo.

Em alguns casos as lideranças em nome do respeito ao coletivo se omitem do papel de articuladores da diretriz. Em algumas redes educacionais os professores costumam afirmar: “nessa rede cada um faz o que quer”, “não há nenhum tipo de orientação sistêmica”, “os orientadores pedagógicos transferem para o professor a gestão pedagógica do ensinar e do aprender” e “a escola faz como quer”. Essa não diretividade se reflete principalmente nos resultados da aprendizagem.

Parece oportuno ilustrar que os professores entrevistados demonstram essa situação quando participam de atividades coletivas do tipo: conselho de classe, reunião pedagógica, semana de planejamento por dispensarem a oportunidade de contribuir com os seus êxitos e até mesmos os seus desafios diários com os alunos indisciplinados, com os pais, com o planejamento por acharem que os seus pontos de vistas não serão reconhecidos pelo grupo o que acarreta a insatisfação com os pares e com a prática pedagógica.

Dessa forma, conclui-se que o verdadeiro problema da formação se situa no nível do saber-ser e não do saber ou no do saber-fazer. Ratifica-se a necessidade de uma formação que assuma o saber-ser como o núcleo da ação humana a partir do qual se torna possível e evidente um amadurecimento afetivo e social, um ajustamento do sujeito a si mesmo, indispensável ao uma vida autônoma. Essa autonomia se expressa na disposição para a aceitação de riscos e de responsabilidades, entendendo a educação como um fato de relações e não somente um problema de conhecimento.

Ardoino (1998) acrescenta que dentre as diversas questões referentes à formação profissional, seja ela inicial ou continuada, que as dimensões temporal, cultural e histórica são intrínsecas ao processo de formação, ou seja, o tempo está

relacionado ao tempo vivido de cada sujeito. Porém, na maioria das vezes, essa dimensão parece não ser considerada nos espaços educacionais.

Inicialmente, essas ações acontecem, pois as relações que se estabelecem no âmbito da educação estão pautadas no modelo de educação tradicional, ou seja, o professor detém o poder do conhecimento e o aluno recebe o tal conteúdo e nesse espaço o que é primordial são os conteúdos, as grades curriculares, a metodologia, e que de certa forma, desconsideram os afetos, as emoções, as expressões inconscientes e no final de tudo não estabelecem uma relação mais profunda com os estudantes que também fazem parte do cenário educacional.

Assim, junto com estes autores, concebemos que a educação subsidia na aquisição de um “saber viver” ou como acrescenta Ardoino (1969) um “saber-ser”, multirreferenciado, que implica na presença do outro, pois é na interação, na troca, na vivência e convivência que o indivíduo aprende, a saber-ser.

1.2 AS NARRATIVAS DE PROFESSORES COMO ELEMENTO DE IDENTIFICAÇÃO DE SINGULARIDADES

Nesta seção, pretende-se pontuar alguns estudos sobre o que os teóricos consideram relevantes (ou não) para a utilização das narrativas como fonte de pesquisa. Nesse sentido, Turner (1984) pode ser considerado como um dos primeiros autores a tratar de estudos que contemplam o uso das narrativas. Para este, a narrativa é uma possibilidade de reflexão que possibilita compreender as situações do presente a partir dos acontecimentos passados.

No que diz respeito aos estudos que utilizam narrativas nos espaços de formação de professores, estes apresentam vários caminhos em busca da singularidade do sujeito investigado, como por exemplo, a sua história de vida, os memoriais, a autobiografia, etc. que possam contemplar as contribuições na perspectiva da história de vida como objetivo pedagógico da investigação, ou seja, possibilitar que o professor dialogue com a sua atuação, com seus impasses, com as suas dificuldades, com os seus êxitos, enfim proporcionar um momento em que ele possa se reconhecer como educador.

Cunha (1997) complementa a afirmação acima quando diz que o estudo com o uso das narrativas possibilita ao narrador além de compreender a sua situação este pode teorizar a sua própria experiência, ou seja,

a narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. Tomando-se distância do momento de sua produção, é possível, ao “ouvir” a si mesmo ou ao “ler” seu escrito, que o produtor da narrativa seja capaz, inclusive, de ir teorizando a própria experiência. Este pode ser um processo profundamente emancipatório em que o sujeito aprende a produzir a sua própria formação, autodeterminando a sua trajetória. É claro que esta possibilidade requer algumas condições. É preciso que o sujeito esteja disposto a analisar criticamente a si próprio, a separar olhares enfiados afetivos presentes na caminhada, a por em dúvida crenças e preconceitos, enfim, a des-construir seu processo histórico para melhor compreendê-lo (CUNHA, 1997, p. 2).

Outros teóricos como Good (1994) e Langdon (1997) compartilham com Turner (1984) essa perspectiva na qual se percebe a narrativa como um suporte para formar condutas, ou seja, a narrativa pode ser vista como um equipamento para viver. A utilização de contos de fadas que apesar de não serem verdadeiros carregam implicitamente regras sociais de conduta que fazem parte do convívio em sociedade. Podem-se levar em conta a contribuição de Geertz (1989) que aponta as narrativas como um mapa de interpretação e ação na realidade em que os sujeitos narradores vivem.

Para Bauman (1997), as narrativas possuem uma performance, ou seja, acontece em um contexto com narrador, audiência que vão influenciar naquilo que vai ser contado. Então, elas são necessárias e úteis para a resolução de situações.

Tomam-se como referência as contribuições de Cunha (1997). Essa autora afirma que usar narrativas como instrumento de pesquisa sobre a formação docente tem sido um expediente bem sucedido. Não basta dizer que o professor tem de ensinar partindo das experiências do aluno se os programas que pensam sua formação não os colocarem, também, como sujeitos de sua própria história. Sendo assim, é importante que os programas de formação possibilitem ao professor não ser só expectador do seu processo de formação, mas autor de um processo no qual ele participa imbuído de convicções, de valores, de referências. Estas referências assumem parcelas de suma importância para o processo de ensinar e aprender, em especial na alfabetização.

Destacam-se os estudos de Dias e Engers (2005), ao explanarem sobre o processo de (re) construção de identidade profissional das professoras

alfabetizadoras a partir da análise das narrativas destas professoras. Para as autoras em questão, as professoras alfabetizadoras podem (ou não) impulsionar mudanças metodológicas por se sentirem responsáveis pelo fracasso e abandono dos alunos nos anos iniciais escolares.

Também se torna interessante concordar com Ângelo (2005) quando aborda o uso da singularidade na tentativa de proporcionar aos professores, em geral, o espaço de dizer e, principalmente, de ser ouvido.

Nessa perspectiva Reis (2008) ratifica que:

a investigação narrativa assume-se como subjetiva e valoriza essa mesma subjetividade na tentativa de compreensão da realidade, convidando os investigados a falarem acerca de si próprios, dando-lhes a palavra, ou seja, valoriza e explora as dimensões pessoais do sujeito. Portanto, a investigação narrativa não se limita a uma metodologia de recolha e análise de dados, distanciando-se do paradigma qualitativo tradicional e dos seus critérios habituais de credibilidade e legitimidade da construção de conhecimento em educação (REIS, 2008, p.20).

Logo, valorizar a narrativa é uma forma de explorar as dimensões pessoais dos sujeitos, o que, aqui, permite uma melhor compreensão do conhecimento dos professores através da análise das suas próprias palavras.

Nesse propósito, acolher a palavra das professoras pode fornecer subsídios para que novas propostas possam ser elaboradas no intuito de refletir o processo da prática educativa.

Ao tratar dessa faceta da narrativa de proporcionar aos narradores, neste estudo, as professoras alfabetizadoras, a possibilidade de refletir Cunha (1997) acrescenta que:

a perspectiva de trabalhar com as narrativas tem o propósito de fazer a pessoa tornar-se visível para ela mesma. O sistema social conscientemente envolve as pessoas numa espiral de ação sem reflexão. Fazemos as coisas porque todos fazem, porque nos disseram que assim é que se age, porque a mídia estimula e os padrões sociais aplaudem. Acabamos agindo sobre o ponto de vista do outro, abrindo mão da nossa própria identidade, da nossa liberdade de ver e agir sobre o mundo, da nossa capacidade de entender e significar por nós mesmos. Para o educador esta perspectiva é fácil, porque não só ele se trona vítima destes tentáculos, como não consegue estimular seus discípulos a que se definam a si mesmos como indivíduos (CUNHA, 1997, p. 2).

Dessa forma, ratifica-se a pertinência do uso das narrativas em pesquisas que envolvam professores alfabetizadores e seus saberes como meio de resgatar essa

palavra, essa memória, essa inquietação, que em muitos casos fica silenciada, e impede o seu próprio processo de formação inicial e/ou continuada.

2 METODOLOGIA

Para responder as questões propostas, o presente estudo assume como referência para a sua estruturação metodológica inspira-se nas contribuições de Demo (1990) a respeito de pesquisa. Demo (1990) entende pesquisa como princípio científico e educativo. No caso deste estudo, princípio científico e entendido no sentido da investigação e produção de conhecimento sobre os saberes da alfabetização, e educativo no sentido de tornar o processo de construção/reconstrução do conhecimento em um espaço educativo. Os resultados do estudo, para os sujeitos, são fontes de formação.

A explicitação e compreensão do objeto investigado se coadunam, portanto, com uma postura metodológica de abordagem exploratória de caráter qualitativo. A opção pela dimensão qualitativa de pesquisa tem como base as contribuições de Chizotti (1995), segundo as quais “a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade” (CHIZOTTI, 1995, p. 103).

Entende-se pesquisa exploratória como um levantamento que visa prover o pesquisador de maior conhecimento sobre o tema ou problema da pesquisa, possibilitando-lhe construir hipóteses ou descobrir novos enfoques para o estudo que se pretende realizar; auxiliar a desenvolver a formulação mais precisa do problema da pesquisa; ajudar no desenvolvimento ou criação de questões de pesquisa relevantes para o objetivo pretendido; verificar se pesquisas semelhantes já foram realizadas, quais os métodos utilizados e quais os resultados obtidos (MATTAR, 2005).

Do ponto de vista da coleta de dados, faz-se a opção pelo uso de narrativas como fonte principal, entendidas enquanto relatos das professoras a respeito dos saberes que constituem a sua prática e dos saberes que as constituem como profissionais. O uso de narrativas como fonte de dados justifica-se na medida em que possibilitam ao sujeito narrador compreender e teorizar a sua própria experiência. Sobre a pertinência destas para os estudos no campo da formação de professores e ratificada por Cunha (1997). De acordo com esta autora:

se é verdade que o homem é um ser contador de história [...], a investigação de caráter qualitativo tem tido o mérito de explorar e organizar esse potencial humano, produzindo conhecimento sistematizado através de. [...] uma narrativa acaba sempre sendo um processo cultural, pois tanto depende de quem a produz como depende de para quem ela se destina (CUNHA, 1997, p.3).

Consideram-se pertinentes as recomendações dessa autora no sentido de não reduzir as narrativas e seus conteúdos a meras descrições de circunstâncias vividas. Assim, “requer, do pesquisador de narrativas, uma certa desenvoltura intelectual que lhe garanta o rigor sem deixar de perceber o entrelaçado das relações”. Nessa perspectiva, tornam-se “oportunidades ímpares de integrar investigação e formação no mesmo processo que se caracteriza, fundamentalmente, pela intencionalidade de realizar uma reconfiguração de saberes, onde teoria e prática, realidade e intenção, sujeito e objeto se tornem uma só possibilidade”.

Do ponto de vista da análise do conteúdo das narrativas, toma-se como referência a contribuição de Bardin (2004). Para esta autora a análise de conteúdo pode ser entendida como:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, os procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos as condições de produção-recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2004, p.37).

Os procedimentos de pesquisa foram revistos e adaptados a circunstância no desenrolar da pesquisa de campo.

Universo da Pesquisa

O universo desta pesquisa constitui-se de professoras de duas escolas da Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias (SME). Para minimizar a possibilidade de identificação das escolas, estas serão denominadas de Escola A e Escola B. Serão omitidas características que possam identificá-las explicitamente. É interessante pontuar sobre as características das escolas que ambas tem como matriz de fundação reivindicações da própria comunidade.

As escolas A e B fazem parte como já se disse anteriormente, da Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias. Assim, para uma maior clareza daquilo que se toma como objeto de análise nesse estudo considera-se pertinente tecer algumas considerações sobre a Rede como um todo.

De acordo com os pressupostos da Rede, esta é comprometida com a aprendizagem e o desenvolvimento dos cidadãos, com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, através da valorização de sua comunidade, apoiando-se em suas manifestações culturais e políticas; sua política educacional é marcada pela compreensão da atual fase do capitalismo como necessidade fundamental para a construção de uma “nova visão de mundo”: o Homem não é uma mercadoria.

Ainda, de acordo com a proposta da SME, esta cumpre a função de criar condições para que os educadores possam estar preparados para enfrentar a realidade social contemporânea buscando através da proposta curricular do município, a construção de uma Escola em Movimento – voltada para os interesses das camadas populares, ao mesmo tempo em que procura criar alternativas viáveis de participação política e instrumentalização.

Quanto as principais influências teóricas adotadas pela Rede observa-se uma opção explícita ao enfoque sóciointeracionista.

A proposta curricular está estruturada em três eixos estruturadores que convergem para a promoção da autonomia do sujeito através do diálogo.

Para dar materialidade as intenções descritas acima, a SME do município de Duque de Caxias se caracteriza pela proposição de múltiplos projetos voltados tanto para a formação de seus professores quanto para a melhoria da qualidade da gestão escolar. Através desses múltiplos projetos, a SME busca a “excelência da educação”.

No campo específico da alfabetização, letramento, leitura e escrita servem de exemplo os seguintes projetos:

- “Do mar das ideias ao mar das letras” - propósito de levar professores a (re) pensar o trabalho com textos orais e escritos, independentemente da idade do educando;
- Alfalettrar – projeto com vistas ao estímulo do gosto pela leitura e pela escrita entre os alunos, e a proposição de formação continuada e integrada que engloba desde as práticas de alfabetização e o letramento até a produção textual, permitindo aos professores repensar a alfabetização proporcionando a socialização de práticas desenvolvidas na Rede Municipal de Ensino;
- Conseguir – projeto composto de apostilas elaboradas por professores da Rede, que enfocam a matemática e a língua portuguesa de forma

contextualizada. O grande diferencial do projeto é aproximar os alunos do mundo em que vivem, com o objetivo de os envolver num contexto que reforça sua identidade;

- Mais Escola – tem como objetivo a melhoria do aprendizado dos alunos, ampliando a sua permanência de 4 para 7 horas diárias permitindo o seu aproveitamento escolar e a participação em atividades de cultura, reforço escolar, informática, entre outros.

Cabe explicitar que estes projetos são apenas mencionados nesse estudo. Está fora do escopo, analisá-los. Ao mencioná-los pretende-se mostrar as múltiplas ações da Rede voltada, principalmente, para questões do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

População Alvo

A população alvo é composta por 6 (seis) professoras que atuam como regentes de turmas de alfabetização, sendo 3 de cada escola. As professoras foram indicadas pela direção das escolas para participarem deste estudo. No que diz respeito à faixa etária, as professoras entrevistadas tem idades que variam entre 30 e 50 anos. Quanto ao tempo de magistério, possuem entre 10 e 25 anos de carreira e, estão na mesma escola em média entre 1 e 15 anos.

Etapas da Pesquisa

Para a elaboração do presente estudo percorreram-se as seguintes etapas, não necessariamente consecutiva:

a) Revisão de Literatura

Levantamento preliminar de material bibliográfico para construção do referencial teórico, sobre:

- Narrativas de professores: Turner (1984), Geertz (1989), Good (1994), Langdon (1994), Bauman (1997), Cunha (1997), Rego (2003), Dias e Engers (2005), Souza (2006), Reis (2008).

- Formação de Professores e saberes docentes: Dewey (1959, 1976), Nóvoa (1992, 1995), Schön (2000), Tardif (2000, 2002).

➤ Seleção de fontes teóricas relacionadas às categorias investigadas: Coll (2003), Zabalza (2004), Sacristán (2000).

b) Elaboração da Fundamentação Teórica

c) Proposição de categoria para investigação

As categorias propostas têm como fonte inspiradora as contribuições dos estudos de Nóvoa (1992, 1995) e seus colaboradores que tomam a história de vida de professores como referência. Esta escolha se deve ao fato de, neste estudo, investigaram-se os saberes (docentes) em alfabetização a partir de narrativa de professoras alfabetizadoras. Cabe acrescentar que o processo de investigação, e principalmente a coleta de dados indicou a necessidade de incluir em cada uma das categorias iniciais elementos complementares.

Listam-se aqui as categorias norteadoras da investigação juntamente com os elementos investigados em cada uma delas:

- Ciclo de vida profissional dos professores – A carreira
 - Idade
 - Tempo de magistério
 - Tempo de trabalho na escola

- Reconstrução da história da prática docente a partir de recordações das vivências pessoais
 - O alfabetizador pela alfabetização:
 - O professor como referência para a aprendizagem da leitura e da escrita.
 - A escola como “lugar” institucionalizado onde se promove a aprendizagem da leitura e da escrita.
 - Questões didático-pedagógicas implicadas no ensino e na aprendizagem da leitura e da escrita.

- Sentidos e significados do aprender a ler e a escrever
- Desafios que impactam o fazer pedagógico cotidiano
- Expectativas em relação à aprendizagem da leitura e da escrita
- Escolhas metodológicas e livro didático
- Interpretações/bases teórico-metodológicas do letramento
- Formas de registros da prática educativa: diários e outros
- Diários escolares
- Cadernos de planos
- Registros avaliativos
- Fontes inspiradoras utilizadas quando a sensação de impotência se instala
- Experiências escolares da infância
- Marcas afetivas em relação ao ensinar e ao aprender

d) Instrumentos de coleta de dados

O processo de coleta de dados evoluiu com o desenrolar da pesquisa desdobrando-se nas seguintes etapas:

- Questionário com questões abertas e fechadas; (memórias, questionário, motivação para a pesquisa).

- Entrevistas semiestruturadas;

e) Tabulação dos dados

A tabulação preliminar dos dados coletados nos questionários e nas entrevistas revelou a mesma coisa. Face à intercomplementariedade entre os dados não se faz na apresentação destes, distinção entre os instrumentos a partir dos quais foram coletados. Mesmo os resultados do grupo focal, utilizado

como devolutiva para a Rede e equipe gestora das escolas ratificaram os achados através dos questionários e entrevistas anteriores.

F) Organização e análise dos dados

No que se trata das transcrições, fez-se a escolha por não colocar textos extensos para garantir o anonimato das entrevistadas; por observar alguns problemas de linguagem, optou-se por fazer pequenas edições nas falas das mesmas excluindo aspectos que poderiam dificultar a leitura e o entendimento do conteúdo narrado, tais como: frases inconclusas, truncamento ou interrupção abrupta, repetições, etc.

Vale lembrar que a avaliação enquanto estudo se insere sobre as respostas das professoras entrevistadas. As escolas e a Rede Municipal de Educação servem como elemento complementar para análise.

G) Elaboração do relatório final

Limitações da pesquisa:

- Participação da comunidade aquém do esperado;
- Dificuldade de contato e disponibilidade das professoras para a entrevista devido às atividades institucionais;

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para uma melhor sistematização dos dados, estes estão organizados a partir das seguintes categorias: ciclo de vida dos professores; a reconstrução da história da prática docente a partir de recordações das vivências pessoais; os desafios que impactam o fazer pedagógico cotidiano e as formas de registro da prática educativa. Estas categorias foram inspiradas nas proposições de Nóvoa (1992,1995). Cada uma delas se subdivide a partir de uma necessidade que surgiu no decorrer do processo de investigação.

Do ponto de vista da apresentação e discussão dos dados, estes serão apresentados concomitantemente a sua discussão. Como não se observou do ponto de vista dos resultados diferenças marcantes em relação a professores e escolas, os dados são apresentados no seu conjunto.

Ainda sobre a discussão dos dados e resultados cabe acrescentar que embora o eixo estruturador da investigação tenha como foco a formação e os saberes docentes, face ao caráter multirreferenciado que emerge das narrativas das professoras do contexto pesquisado, e tendo em vista as singularidades desse mesmo contexto, considerou-se necessário indicar referências teóricas complementares. Essas indicações teóricas complementares contribuem para a reflexão e melhor entendimento daquilo que os dados revelam.

Ao final de cada categoria se fará uma síntese integradora. Cabe acrescentar, ainda que a partir da análise e discussão dessas categorias se pretende identificar como as professoras entrevistadas percebem e se percebem nas relações com os saberes da alfabetização que as constituem.

➤ CICLO DE VIDA DOS PROFESSORES: a carreira

No que diz respeito aos elementos a partir dos quais se discute o ciclo de vida dos professores, tem-se no universo pesquisado que todas as professoras entrevistadas fizeram a formação de professores em nível médio e três concluíram a graduação. Encontra-se em sua maioria com tempo de magistério, entre 10 e 25 anos, e com faixa etária entre 30 e 50 anos de idade. Segundo as fontes teóricas selecionadas para este estudo (HUBERMAN, 1995) o que caracteriza esta fase são

os questionamentos. Entendida como fase de diversificação, nela os professores deveriam estar mais motivados, mais dinâmicos, mais empenhados em colaborar com a equipe gestora e pedagógica, e em busca de novos desafios.

É interessante observar no contexto investigado que as narrativas das professoras, independentemente do tempo de experiência no magistério e da faixa etária, se distanciam do que indica a literatura consultada. Quando se referem a como se sentem na profissão, sentimentos de ansiedade e medo marcam as suas narrativas. Isto se evidencia no que segue:

“[...] a ansiedade é um sentimento presente. O emocional não se separa do profissional. [...]”

[...] eu tento transferir o meu eu para o aluno de tamanha agonia que sinto porque você caminha, caminha, caminha e parece que o aluno vai despertar aí de repente o aluno para e alguns avançam bem, mas não avançam ao ponto de você falar assim: - nossa agora ele pode caminhar sozinho. [...].

[...] eu é que tenho medo [...] o problema está sendo meu [...] eu estou com receio porque não sei como vai ficar o final do ano.

[...] não sei como eu poderia falar isso sabe e isso às vezes me faz sofrer, porque quando um aluno não consegue escrever, me dá uma angústia [...].

[...] minha ansiedade, não sei se é da própria cultura ou se é ansiedade mesmo. É conseguir que meu aluno consiga responder os deveres que eu passo para eles. - Tia, já respondi.

Apenas uma professora respondeu de forma diferente:

[...] A expectativa é não parar! É lutar até o último instante.

Provavelmente, o resultado encontrado se deve a uma concepção equivocada a respeito do fracasso escolar. Visão esta que toma o “diagnóstico” da não aprendizagem do aluno como um dado absoluto em si mesmo. Nesse sentido, conforme uma das professoras:

[...] no começo eu queria resolver o problema da aprendizagem do aluno. Hoje, estou acomodada; percebi que não preciso me culpar pelos resultados. Faço conforme dá prá fazer.

Têm-se ainda, questões relacionadas à formação do professor. Por não encontrar suporte nos conteúdos de formação inicial e continuada, fragiliza-se. O

sentimento de impotência se torna marca principal do discurso e da ação desse professor (MRECH, 1999).

Em ambas as possibilidades é possível incluir a questão das diretrizes e orientações tanto no âmbito da escola quanto da Rede Municipal de Educação. Em alguns casos, professores se ressentem de uma atuação mais efetiva do orientador pedagógico. Nesse particular, os papéis e funções da escola também impactam as percepções das professoras.

De acordo com os dados relacionados ao ciclo de vida dos professores, há que se destacar os aspectos relacionados ao saber ser. Em outras palavras, embora em alguns momentos se possam inferir sobre um saber fazer que promova efetivamente a aprendizagem do aluno, o que predomina é a alusão a esse aspecto relativo a como o sujeito professor se sente diante dele mesmo enquanto parte constitutiva da teia das relações de ensino e de aprendizagem.

Nesse sentido, às ações de formação cabe, ao refletir e promover a reflexão do professor sobre essa teia de relações, ultrapassar a ênfase nos resultados e privilegiar o processo, conforme já indicado no capítulo Revisão de Literatura.

➤ A RECONSTRUÇÃO DA HISTÓRIA DA PRÁTICA DOCENTE A PARTIR DE RECORDAÇÕES DAS VIVÊNCIAS PESSOAIS

A questão da reconstrução da história da prática docente se estrutura a partir de questões surgidas ao longo do estudo e que dizem respeito fundamentalmente a:

a) O alfabetizador pela alfabetização

Neste item, apresentam-se elementos relacionados à aprendizagem da leitura e da escrita, presentes nos registros mnêmicos das professoras das escolas alvo. A análise desses registros permite identificar como eixos estruturadores o professor como referência para a aprendizagem da leitura e da escrita e as questões didático-pedagógicas implicadas no ensino e na aprendizagem da leitura e da escrita.

- o professor como referência para a aprendizagem da leitura e da escrita

É possível perceber que as professoras ratificam em suas memórias a figura do professor indissociada da ação pedagógica. A figura central é a pessoa do professor; a ação pedagógica embora componha o mosaico dos registros, aparece como um apêndice. Parece ser possível afirmar que se aprende sob qualquer

método; o que faz a diferença é o professor. Transcrevem-se, aqui, alguns excertos das narrativas das professoras a esse respeito:

Eu lembro que tinha muita dificuldade na interpretação [...] na hora da correção das tarefas era um dilema [...] a professora apagava e mandava refazer [...].

Fui alfabetizada pela cartilha ABC [...] na época da palmatória. [...] Quando errava (a professora) pedia ao colega que usasse a palmatória [...] eu morria de vergonha [...] até hoje não gosto de ler [...].

A leitura foi tão automática que nem percebo o momento da aquisição dos códigos, da acentuação e da pontuação. [...] minha alfabetizadora, a melhor do mundo.

Lembro muito pouco dos meus primeiros contatos com a alfabetização. Lembro da frase 'Ivo viu a uva'. Porém, uma lembrança muito clara daquele tempo é a professora(...)era um amor de pessoa [...].

O que ficou marcado foi [...] a professora. Ela foi minha professora durante os 4 anos iniciais. Lembro-me dela com muito carinho.

Aprendi a ler com dona Regina [...].

A minha primeira professora mesmo há 35 anos, já alfabetizava de forma diferente, especial. [...] Eu achava ela muito legal, tudo de bom prá mim, era meu ídolo, tinha aquela paixão por ela e o que ela falasse era lei, Era muito interessante. Eu sempre falava 'quando eu crescer vou ser professora.

Os dados se alinham a resultados de pesquisas recentes a respeito das percepções de alunos de diferentes níveis e graus de ensino acerca do professor enquanto figura 'inesquecível' ou marcante. É interessante pontuar que os estudos evidenciam a dimensão relacional da ação de ensino e de aprendizagem quando se ocupam em desvelar o olhar dos alunos sobre seus professores. Não é suficiente ser professor para ser reconhecido, é preciso estabelecer critérios para qualificá-lo como bom ou mau professor. Sem dúvida, é necessário reconhecer a dimensão subjetiva que envolve as discussões e juízos sobre o que caracteriza o "bom" professor.

Recorre-se, aqui, a um conjunto de contribuições teóricas que, sem a pretensão de esgotar o assunto, são consideradas relevantes para a análise do conteúdo dos textos dos professores das escolas-alvo desta pesquisa.

Ferrari (2007) sistematiza algumas dessas contribuições. Ao fazê-lo menciona estudos de Cunha (2004) segundo os quais "Os nossos bons professores são os melhores dentro de uma concepção de educação, de ensino e de aprendizagem. Se essas concepções forem alteradas o conceito de bom professor também o será". Tomando por base as conclusões desses estudos, tendo em vista a questão do

“bom” ou “mau” professor, constata que os aspectos constitutivos das relações de sala de aula são considerados relevantes para os alunos, independentemente das marcas deixadas pelo professor serem positivas ou negativas.

Em termos do que se pode considerar como professor marcante destacam-se, ainda, os achados de Abramovich (1997), apontados no livro “Meu professor inesquecível”, em que 11 escritores convidados falaram sobre seu professor inesquecível sugerindo “que cada professor, mestre, ensinante escolhido ficou na memória por décadas por ter sido um modelo, uma referência marcante e clarificadora de como ser [...]” Lembra que cada um tem na memória um professor que serve de referência pessoal e profissional. É relevante chamar a atenção para a influência que o professor exerce como figura de referência na vida dos alunos, especialmente em termos das relações com saber, consigo mesmo e com o mundo. É como se, em determinado momento, o aluno olhasse o mundo através do professor. E este, por sua vez, através da sua postura apresentasse o mundo para o aluno como possibilidade ou como limitação. É a partir das relações que o professor estabelece com o saber que provoca no aluno o desejo de aprender. Assim, tornam-se ensinantes e aprendentes em permanente interação.

Nessa perspectiva, “... a atuação do professor pode influenciar a vida futura do sujeito, e que no processo de ensino-aprendizagem não estão envolvidas somente as questões cognitivas, mas também as afetivas e motoras, contribuindo para a ideia de indissociação desses conceitos” (FERRARI, 2007, p.28). Os professores/mestres são modelos de inspiração para seus alunos. São eles, os professores, que representam os “outros significativos”; os alunos se constituem a partir das relações que estabelecem com eles. Dessa forma, desempenham papel fundamental nos processos identitários de alunos e professores.

- as questões didático-pedagógicas implicadas no ensino e na aprendizagem da leitura e da escrita

Estudo realizado por Hoeller (2004) sobre as relações entre imaginário, práticas pedagógicas e alfabetização chama atenção para a influência das representações, concepções e conceitos presentes no imaginário dos professores alfabetizadores em sua prática. É importante destacar que nem sempre os professores tem consciência disso.

Em termos da formação do alfabetizador, especialmente no que se refere aos elementos que compõem o imaginário deste, Hoeller (2004) chama a atenção para a presença da cartilha como constitutivo do imaginário do professor alfabetizador. Esta presença ainda hoje pode ser constatada, independentemente dos juízos de mérito e de valor atribuídos à cartilha pelo discurso pedagógico vigente. Nesse sentido:

[...] pode-se pensar que não são suficientes os saberes teóricos adquiridos na formação docente para caracterizar um modo de atuação de um professor. O que é dito, as ações dos professores, também o que fica latente, não expresso, o que se forma nas profundezas de cada um são também marcadores para um modo de atuação de um professor. [...] “As atitudes do professor provém do seu sistema de referencias adquiridas” (HOELLER, 2004, p.08).

É oportuno salientar que Hoeller (2004) chama a atenção para a “... possibilidade de os professores, ao rememorarem suas histórias, também ressignificarem a própria história de seu tempo, onde passado e presente se encontram, não simplesmente para termos comparativos, mas especialmente para que contribuam para a reflexão” (HOELLER, 2004, p.17).

A respeito do papel do imaginário na relação pedagógica, parecem relevantes as considerações de Postic (1993). Para esse autor a relação pedagógica é vivida ininterruptamente nos dois planos, o manifesto e o imaginário, que não coincidem necessariamente, porque um acontecimento observável pode ou não desencadear o nascimento de harmônicos inconscientes.

Cabe destacar que a presença dos dois planos na relação pedagógica é compartilhado por alunos e professores. O aluno conhece experiências decisivas, em certos momentos, por encontros, por trocas que, no plano real, o levam ao conhecimento de si, ao reconhecimento de suas possibilidades ou de suas dificuldades [...] à aceitação de si e dos outros. [...] Para o aluno, o mestre lhe aparece envolto num halo de mistério e de magia. Daí a atração e a sedução que este exerce. O professor é confundido com o próprio saber; os professores são representações simbólicas que, no imaginário do aluno, encarnam forças maléficas ou benéficas resultantes das primeiras relações intersubjetivas, reais ou imaginárias com os que o cercam. [...] O professor é um modelo visto em ação, no exercício de uma função com uma particularidade: o aluno lhe atribui o conhecimento da existência, no plano pessoal e social (POSTIC, 1993).

Em termos dos dados coletados para esse estudo pode-se verificar, em relação aos registros relativos à cartilha e aos métodos utilizados pelo professor, o que segue:

Me lembro que estudei com a cartilha 'O sonho de Talita'. Gostava muito da cartilha, achava as imagens lindas. A professora marcava as páginas [...] e no dia seguinte 'tomava' a leitura.

Fui alfabetizada com o método Abelhinha, pela professora Y que lançava 'concursos' para estimular a leitura.

Ao chegar na sala de aula, minha professora...fui alfabetizada pela cartilha 'Pompom meu gatinho'... eu adorava a cartilha... era sempre a primeira que lia.

A minha professora [...] e o método me atraíram. A cartilha falava de lugares [...] que me faziam viajar.

[...] carregava com muito carinho a minha cartilha. Não lembro o nome, mas lembro dos seus desenhos, dos textos e do colorido que me faziam sonhar.

A minha alfabetização foi sem traumas, através da cartilha 'Mimi e Talita' e graças a minha professora.

Pode-se observar que num contexto de discussão pedagógica onde se atribui aos livros didáticos o ônus do fracasso no ensino e na aprendizagem da leitura e da escrita, um grupo de professores reconhece em tais recursos um elemento facilitador da aprendizagem. Mais do que isso, como um elemento promotor e provocador do desejo de saber. Sem dúvida que para o universo de professores pesquisado, a cartilha está sempre associada ao professor. Parece possível afirmar que cartilhas não fazem a menor diferença; o que faz a diferença é o professor. Da postura deste depende o êxito ou não da aprendizagem. Retoma-se a ideia de que o professor dos anos iniciais da escolarização representa um marco de referência na história da aprendizagem e na constituição dos sujeitos ensinantes ou aprendentes.

Portanto, especialmente as marcas deixadas pelo primeiro professor em uma criança, tornam-se elementos decisivos para suas atitudes futuras. Desvelá-las é essencial para que se possa pensar em maneiras de promover mudanças significativas nas práticas pedagógicas escolares ditas alfabetizadoras (ou letradoras). É a partir do conteúdo do discurso do professor que se obtém pistas reveladoras sobre suas práticas e de como estas estão (ou não) impregnadas pelos registros do imaginário.

Do ponto de vista do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita, observa-se uma recorrência quanto à indicação de elementos que segundo o discurso pedagógico seriam os responsáveis pelas dificuldades e/ou fracassos

apresentados pelos alunos. Tais elementos oscilam da condição social da família aos procedimentos didáticos pedagógicos utilizados pelo professor. Dentre estes, os mais criticados são os livros didáticos, especialmente as “cartilhas”.

Na verdade, a discussão sobre a “inoperância” das cartilhas não é nova. No cerne das discussões sobre a efetividade destas, encontram-se as afirmações de que a aprendizagem não se efetiva graças ao distanciamento entre as ditas aspirações do aluno e o que está expresso nas “cartilhas” (e mesmo nos demais livros didáticos). Buscam-se novas possibilidades metodológicas que, na maioria das vezes, negam não apenas o conhecimento produzido até então, como principalmente o sujeito desse conhecimento. O risco iminente é de se tomar os objetos ou artefatos do ensinar e do aprender em si mesmos, dissociando-os da dinâmica das relações escolares estabelecidas pelos sujeitos desse ensino e dessa aprendizagem.

Neste contexto, é interessante lembrar que os alunos que conseguem êxito ao aprender não vivenciam nem os mesmos procedimentos metodológicos nem as mesmas atividades (Espindola, 2008). Dessa forma, o professor “precisa trabalhar os conteúdos escolares de forma que os alunos se reconheçam nele, não por serem próximos à vida, mas porque são capazes de fazer com que as crianças se engajem nas atividades aprendidas” (ESPÍNDOLA, 2008, p. 89).

Assim, as relações dos sujeitos com o saber e os sentidos e significados construídos a partir dessas relações representam o elemento base para o entendimento mais efetivo sobre a pertinência e contribuição real dos programas de formação inicial e continuada. É preciso lembrar que a profissionalidade docente se constitui a partir dos registros que compõem o imaginário dos diferentes atores escolares e que para que tais registros e representações possam ser (re)significados torna-se necessário que se tome como foco o sujeito e não as suas ações. Isto é, ao se negar as referências a partir das quais o sujeito se constrói como tal, inviabilizam-se quaisquer possibilidades de mudança, conforme indicado por Ardoino (1969).

A análise dos elementos que compõem esse item evidencia do ponto de vista dos saberes da alfabetização a presença marcante de um saber ser que na verdade desempenha o papel de um saber síntese, aglutinador das múltiplas facetas constitutivas do ser professor alfabetizador.

- b) Sentidos e significados do aprender a ler e a escrever

As questões relacionadas aos sentidos e significados do aprender a ler e a escrever podem ser explicitadas a partir do entendimento mais amplo a respeito das diferentes formas através das quais os sujeitos buscam uma inserção mais efetiva na sociedade humana. A esse respeito encontra-se em Charlot (2000) que:

a criança só pode construir-se apropriando-se de uma humanidade que lhe é “exterior” [...] educação não é subjetivação de um ser que não seria sujeito; o sujeito está sempre aí. A educação não é socialização de um ser que não fosse já social: o mundo, e com ele a sociedade, já está sempre presente. [...] quando eu digo isso tem realmente um sentido para mim, estou indicando que dou importância a isso, que para mim isso tem um valor. [...] vale precisar também que uma coisa pode fazer sentido para mim sem que eu saiba claramente porque, não saiba nem sequer que ela faz sentido (CHARLOT, 2000, p. 55 – 57).

A partir de Charlot (2000) pode-se entender que sentidos e significados são construídos a partir das relações que o sujeito estabelece e aprende a estabelecer com as figuras do saber, tendo como matriz as figuras de referência que compõe o contexto em que essas relações são estabelecidas e construídas. Implicam, ainda um local em determinado momento da própria história do sujeito e as condições mobilizadoras do desejo de aprender. Esses locais são permeados por pais, professores, colegas, vizinhos, e outros. Vale acrescentar que:

a situação de aprendizado não é apenas marcado pelo local, mas também por um momento. Aprender é sempre aprender em um momento de minha história, mas, também, em um momento de outras histórias: as da humanidade, da sociedade na qual eu vivo, do espaço no qual eu aprendo, das pessoas que estão encarregadas de ensinar-me (CHARLOT, 2000, p. 68).

Especificamente no que diz respeito aos sentidos e significados do aprender a ler e a escrever cabe ratificar que o acesso a leitura e a escrita é parte constitutiva da teia de significados dos sentidos que a sociedade e as relações sociais definem como estratégia de inserção social dos seus sujeitos.

A respeito da reação dos familiares as professoras relatam:

Ficaram alegres e a família ficou orgulhosa. Fui alfabetizada pela minha mãe com sílabas simples aos 5 anos. Na escola como eu já sabia ler eu ajudava aos coleguinhas.

[...] o que eu me lembro é que a minha avó me alfabetizou [...] cheguei a ir pra escola só aos 12 anos de idade. No bairro não tinha escola. Ela lia muito pra nós, ela lia muita poesia e até hoje eu tenho esse apreço muito grande pela poesia né, eu gosto muito de poesia. Atiro pra todos os lados.

[...] o que eu lembro é da diretora que chamou minha mãe dizendo que eu tava fazendo algumas leituras e minha mãe não estranhou, mas a diretora sim.

[...] Aí minha mãe comprou um livro, um livro de matemática não era nada relacionado com a alfabetização, mas eu queria muito aquele livro, me lembro até a cor, à capa era verde [...] na escola eu não gostava muito não, mas depois com o tempo eu fui criando mais responsabilidade por causa do teatro e aí fui dando sequência [...] Todos os meus livros vieram do trem [...] todos os materiais que usei na escola eu tenho guardado até hoje [...] já na época a dona da escola gosta de mim, era a minha madrinha, ela ajudava muito agente em relação aos estudos e assim era.

Uma lembrança exata não entendeu. Tinha uma explicadora que era professora mesmo. [...] e eu e as meninas a gente aprendeu a ler naquele "método da família" por meio daquele método e, pra ser sincera eu gosto dele até hoje.

[...] minha mãe era costureira, então ela ficava lá máquina e eu ficava do lado brincando sozinha dando aula. Aí tinha meus irmãos bem mais velhos do que eu já que eu tinha só 4 anos. Então, eles já tinham material didático e eu não. Aí eu colocava aquele monte de boneca na mesa e eu tinha, eu lembro, que até pegava o material deles e colocava na mesa e ficava dando aula o tempo todo para as bonecas. E todo mundo me olhava e falava: - Olha que legal! Então, isso já era um incentivo pra que eu realmente buscasse essa profissão.

É interessante observar que as professoras identificam a importância dada a aprendizagem da leitura e da escrita pelos familiares a partir do papel que estes desempenham na sua aprendizagem. Reaparece aqui a presença da figura de referência familiar como figura do ensinar. Ratificam a aprendizagem da leitura e da escrita fora do ambiente escolar.

Em termos dos sentidos e significados atribuídos por elas, professoras, ao aprender a ler e a escrever tem-se como traço principal a figura do professor, o fato de ao entrar na escola já ter aprendido a ler e a escrever, as características das atividades escolares ao papel dos pais. Assim:

Na escola como eu já sabia ler eu ajudava aos coleguinhas.

Não lembro. Prá mim foi tudo normal, não teve nada.

A única coisa que eu recordo dessa fase foi a tia Y, quando ela me escolheu para ler um texto na frente da turma e eu fiquei tão nervosa que eu esqueci a leitura. Eu passei muito rápido. Eu tinha até desmotivação. Aquilo prá mim não era tanta novidade. O ambiente escolar era a minha casa.

Eu só não gostava da escola que era aquela coisa muito mecânica, copiar. Eu me lembro que eu rolava, chorava, inventava que estava passando mal, e aí por conta da dona da escola ser minha madrinha ela me tirava da sala.

Assim de memória, voltar [...]. É assim, minha mãe e meu pai sempre gostaram muito de ler e meu pai obrigava a gente a assistir telejornais e

perguntava o que a gente tinha entendido, então é uma coisa assim é tudo muito natural, eu não tenho na memória nada pra te falar.

Eu me sentia muito feliz, né. Porque graças a Deus eu tive uma criação muito boa. Meus pais tinha uma família estruturada. Ao mesmo tempo, brincava de professora, jogava, soltava pipa, brincava de casinha. Então, o tempo todo eu estava em movimento.

As narrativas das professoras ratificam a ideia apresentada pelo marco teórico apontado como referência para este estudo. Especialmente as contribuições de Nóvoa (1995) a respeito da dimensão pessoal como referência para refletir sobre a atividade docente. O autor indica a importância das vivências pessoais do professor, principalmente aquelas que envolvem o ambiente escolar e as figuras de referência envolvidas nesse contexto.

É possível perceber, ainda, a ênfase ao fato da aprendizagem da leitura e da escrita, e mesmo o acesso a esta, em momento anterior ao ingresso na escola; a relação entre o gosto pela leitura sendo influenciado pelo contexto familiar; o predomínio da leitura em relação à escrita; a experiência do professor com a leitura como base para escolhas didático-pedagógicas e o brincar de professor como incentivo à escolha profissional.

➤ DESAFIOS QUE IMPACTAM O FAZER PEDAGÓGICO COTIDIANO

Em termos dos desafios que impactam o fazer pedagógico cotidiano, pode-se observar a partir das entrevistas com as professoras das escolas-alvo que estas se relacionam principalmente a:

a) Expectativas em relação à aprendizagem da leitura e da escrita

No que se refere às expectativas das professoras alfabetizadoras em relação à aprendizagem da leitura e da escrita, as narrativas apontam para a questão das funções e papéis da escola, e para a percepção dos professores sobre como os alunos se inserem nesse processo.

Em termos da função e papel da escola enquanto lugar onde se promove a aprendizagem, não apenas em relação à aprendizagem da leitura e da escrita, mas no sentido mais geral é uma das questões mais polêmicas na contemporaneidade. Tem-se fomentado a reflexão sobre os seus papéis e funções, evidenciando o caráter social destes sem, no entanto, uma clareza sobre o que é e o que representa, de fato, a escola, não somente para a sociedade, mas, principalmente, para o universo de atores que a constituem.

Estudos têm trazido à tona a dimensão das relações que esses atores estabelecem com o saber, no contexto escolar (CHARLOT, 2000; DIEB, 2008). A escola aparece como um lugar onde se exerce um esforço para ensinar e aprender determinadas coisas, tidas como necessária à formação de sujeitos mais autônomos e à concretização dos ideais democráticos de uma sociedade mais ampla.

É interessante pontuar que, quando se trata das questões relacionadas à aprendizagem da leitura e da escrita, a “defasagem” e a “falta” marcam o discurso da maioria dos professores que atuam nos anos iniciais da escolarização. Embora seja possível encontrar uma série de iniciativas de formação e de literatura pedagógica que sugerem formas de promover e intensificar as relações das crianças com a leitura e a escrita parece prevalecer a ideia de que a leitura e a escrita compõem um universo mágico. Portanto, tão natural que dispensa a necessidade de ensino, ou, em se admitindo que sejam passíveis de serem aprendidas, estas aprendizagens antecedem a entrada da criança na escola.

Do ponto de vista das narrativas das professoras, é curioso o fato de que apenas três fazem alusão à escola como lugar da aprendizagem e que, embora o façam, predomina a ideia de espaço físico:

[...] lembro de como era organizada a sala de aula, carteiras individuais, sentávamos em dupla [...]

[...] estudava em uma casa pequenina, era uma escolinha do bairro.

[...] quando fui para a escola já sabia ler [...].

O fato das professoras do contexto investigado não reconhecerem a escola como o local onde ocorre a aprendizagem da leitura e da escrita sugere, que no imaginário dessas professoras, os alunos quando chegam à escola, de uma maneira ou de outra, já desenvolveram certa familiaridade com a leitura e a escrita. Portanto, o oferecimento das condições para que o sujeito aprenda a ler e a escrever é de responsabilidade de algum lugar imaterial ou indefinido, dissociado da escola. À escola caberia uma função outra que não a de ensinar. Essa ideia poderia justificar o fato de o discurso pedagógico apontar predominantemente como responsáveis pelo fracasso na leitura e na escrita fatores extraescolares como situação econômica dos pais, falta de acesso à cultura, defasagem do próprio aluno, e outros.

Não está aqui em questão as discussões sobre a necessidade de uma função mais ampla da escola. O que se quer apontar é que se não cabe à escola,

especificamente aos anos iniciais da escolarização a tarefa de promover ações de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, o que se pode esperar em termos dos resultados desses processos nesse mesmo contexto escolar?

É preciso ter presente que cada escola tem uma forma particular de se relacionar com as demandas por educação apontadas pelo seu tempo e pela sociedade, independentemente das propostas vigentes. Essa “trama institucional” que constitui a dinâmica das relações entre sujeitos e as instituições, neste caso a escola, se inscreve em questões culturais, sociais e históricas a partir das quais cada um desses sujeitos construiu seus significados e sentidos a respeito do ensinar e do aprender, e principalmente a respeito das diferentes maneiras de se relacionar com os saberes escolares e escolarizados (TARDIF, 2002; ARDOINO, 1969).

No que diz respeito às concepções das professoras sobre como os alunos se inscrevem no processo de aprendizagem da leitura e da escrita observa-se que suas respostas sinalizam, na verdade, para as expectativas que tem em relação ao potencial de aprendizagem desses alunos bem como da relação destes com suas famílias. Assim:

eles são muito ansiosos, muito. No 1º ano eu tenho uma aluna e ela quando chegou era pré-silábica, mas com muita vontade de aprender, muita vontade, sabe? Te digo, eu não puxei por ela, eu deixei acontecer e fui naturalmente com ela, fui e tal e em dois meses ela leu tudo; interpreta qualquer tipo de letra [...] alguns deles (alunos) conseguem ler alguma coisa [...].

Eu vou te dizer assim muito no geral. Eles não percebem. É muito triste. Você vê alunos já chegando no estágio da adolescência [...] e você pedir para dar aulas extras, aula de reforço e você lutar com crianças que não sabem ler e os pais mandarem mais cedo e você lutar prá que cresça e não te responde. É muito difícil.

Depende da família. Se ele vê que a família é participativa, ele entende que a leitura e a escrita vai fazer parte da vida dele, então ele procura mais, [...] mas no ambiente familiar ele não tem essa perspectiva, [...] você tem que trabalhar muito esse conceito de cidadania para que o aluno entenda esse processo de leitura e escrita, por si só eu acho muito difícil ele entender, somente se ele já despertou dentro de um espaço social, fora isso eu vejo uma desmotivação muito grande.

Eu percebo eles muito solidários. Assim, por o exemplo: àquele que o pai não ajuda eles (alunos) querem ajudar os colegas [...] e eles ficam felizes quando conseguem. [...] às vezes eu mando um recadinho prá mamãe: - mamãe vai ajudar nosso filhinho, nosso gatinho, nosso amor, sempre assim sabe! Eles ficam radiantes! [...].

[...] tenho alunos que conseguem ler, tenho outros que não e tenho aqueles que até choram aí eu paro e digo que não precisa ler naquele momento. Tento distrair, entendeu. Claro, faço uma cobrança pesada, mas não para

todos. Vão pra coordenadora porque eles têm que saber levar a sério. Eles gostam se sentem bem e é uma turma que adora participar de qualquer coisa, não importa o quê [...].

[...] ele passou a copiar [...] ele superou a nossa expectativa porque ele vem de uma família cheia de problemas. [...] o irmão tem também grandes problemas.

Chama a atenção no conteúdo das narrativas o fato de as professoras transferirem para o aluno os componentes motivacionais da aprendizagem. Serve de exemplo quando afirmam “*uma aluna com muita vontade de aprender*”. Também o fato de considerarem a aprendizagem como algo “*que acontece naturalmente*”. Quando se referem à família, consideram-na como um dos fatores do fracasso escolar do aluno. Chama a atenção ainda a alusão ao tratamento diferenciado dado aos alunos não em função das diferenças individuais inerentes da aprendizagem, mas como sinalizador de uma expectativa negativa sobre as respostas dos alunos.

Uma das professoras para responder a pergunta fez alusão à necessidade de “*um super amor educativo*”. A sua maior expectativa é de conseguir através da afetividade a aprendizagem dos alunos, temendo não conseguir isso. Afirma:

Eu sou muito coruja. [...] eu me envolvo muito com meus alunos, tenho um afetivo muito aflorado. [...] eu tenho um amor assim, não sei se é correto [...] isso às vezes me faz sofrer.

As narrativas das professoras ratificam o que se encontra na literatura educacional a respeito das relações entre expectativas do professor e desempenho dos alunos. Sobre esse tema um estudo clássico desenvolvido por Rosenthal e Jacobson (1968) propõem a tese de que o desempenho intelectual e as realizações escolares do aluno são afetadas pelas expectativas do professor. Esse estudo ficou conhecido como “*Pigmalião na sala de aula: a expectativa do professor e o desenvolvimento intelectual do aluno*”. Rasche e Kude (1986) detalham as pesquisas realizadas a partir desse estudo, inclusive no contexto brasileiro. Consideram relevantes aqui, as contribuições de Calligaris (1995) segundo as quais “*o desempenho dos alunos é proporcional às expectativas do professor*” (1995), e em Abramovay (2010) que “*os professores não creem numa perspectiva de futuro do alunado. Dessa forma, a profecia se auto-cumpre*”.

Segundo Abramovay (2010) essa:

resposta negativa do professor se deve a dificuldade que ele encontra para lidar com a escola massificada, composta por jovens pobres. (...) o docente não é preparado na faculdade para lidar com esse perfil de aluno real. Isso contribui para que tenha uma visão negativa das classes sociais e da juventude de uma forma ampla. Ele sempre atribui à maioria do caos escolar a fatores externos – a rebeldia do aluno, a família desestruturada, a política pública ineficaz. O que não deixa de ser fato a questão é o docente não fazer autoanálise para saber se ele não faz parte do problema (ABRAMOVAY, 2010, p.45).

Em Macedo (2008) identifica-se a questão das pressões da sociedade atual em relação a escola e ao professor. A escola

antes tida como um local restrito aos que detinham inteligência, riqueza e tempo, a escola passou a acolher toda a população a partir do entendimento de educação como direito do cidadão e dever do estado. Antes, se o aluno não aprendia, não seguia uma conduta, ele ia sendo, pouco a pouco, excluído da escola. Hoje isso não pode acontecer. O professor precisa conviver com todo tipo de aluno. Ele é o sucesso ou não do professor, porque ele é o seu desafio (MACEDO, 2008, p.88).

O exposto nesse item destaca que na maioria das vezes o professor não se reconhece como elemento constitutivo do processo de ensinar e aprender, o que provoca uma tendência a considerar os alunos como desmotivados para a aprendizagem escolar e, portanto os desafios didático-pedagógicos tornam-se inoperantes. Nesse mesmo contexto, supervalorizam a “realidade do aluno” de um ponto de vista negativo que atribui a essa mesma realidade a gênese do fracasso escolar. Isso é válido também para o contexto escolar, quando se pretende em nome de uma aprendizagem significativa reduzir a experiência de aprendizagem à realidade do aluno. Neste caso, atribui-se a escola uma incapacidade para responder a essa realidade, esquecendo-se de como a leitura e a escrita contribuem para a constituição humana. Essa dimensão do ser implicada no ler e escrever é assinalada por Silva (2011) quando afirma:

ninguém se torna humano fora do contexto sócio-histórico-cultural em que se insere, e que, portanto, a leitura que fazemos – ou não- do Mundo a que pertencemos nos instaura na possível leitura que fazemos de nós, no Mundo com o Outro. E talvez essa atitude, muito cedo, olhar o mundo a minha volta e a mim mesma neste mundo com os outros, foi-me fazendo perceber, a necessidade de buscar me compreender sempre um pouco mais, pois me parece que é justamente essa condição de seres inacabados que nos constitui humanos, na medida em que temos a necessidade de buscarmos mais de nós na relação como o Outro. Então, me parece que os atos de ler e de escrever nos possibilitam a busca do encontro com o humano que podemos vir a ser (SILVA, 2011, p.32).

Em síntese ler e escrever dizem respeito à dimensão humana do ser que se completa no relacionamento com o outro.

b) Escolhas metodológicas e livro didático

Do ponto de vista do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita, as professoras entrevistadas estabelecem uma relação linear entre metodologia e livro didático. Em alguns momentos parecem tomar um pelo outro. Observa-se uma recorrência, mesmo quando se referem a questões metodológicas, a elementos que oscilam da condição social da família aos procedimentos didático-pedagógicos utilizados pelo professor. Dentre estes, os mais criticados são os livros didáticos, especialmente as “cartilhas”. Este dado já foi mencionado anteriormente, neste estudo.

Nessa perspectiva, os dados revelam duas dimensões: uma relacionada às experiências escolares vividas pelas professoras, e outra relacionada à experiência docente atual.

Sobre os dados acerca das experiências escolares vividas, têm-se as marcas da figura do professor, e mostram o que segue:

Me lembro que estudei com a cartilha ‘O sonho de Talita’. Gostava muito da cartilha, achava as imagens lindas. A professora marcava as páginas [...] e no dia seguinte ‘tomava’ a leitura.

Fui alfabetizada com o método Abelhinha, pela professora Y que lançava ‘concursos’ para estimular a leitura.

Ao chegar na sala de aula, fui alfabetizada pela cartilha ‘Pompom meu gatinho’... eu adorava a cartilha... era sempre a primeira que lia” [...] a cartilha que falava dos meninos e dos gatinhos [...].

[...] fui alfabetizada pela professora X. Ela era rigorosa, mas ensinava bem. O método era o b-a-bá”.

A minha professora [...] e o método me atraíram. A cartilha falava de lugares [...] que me faziam viajar”. “[...] carregava com muito carinho a minha cartilha. Não lembro o nome, mas lembro dos seus desenhos, dos textos e do colorido que me faziam sonhar.

A minha alfabetização foi sem traumas, através da cartilha ‘Mimi e Talita’ e graças a minha professora.

Sobre as escolhas metodológicas e o livro didático na perspectiva da experiência docente atual, as professoras afirmam:

Os desses anos são articulados com a proposta. Estão bem legal. Até tá dentro da proposta. [...]. Particularmente eu uso pouco o livro e eu até falo pros pais que se eles verem que alguma páginas não foram feitas é que eu fiz de outra forma [...].

O livro usado nesse ano não estava ideal porque o livro estava voltado para o aluno que já sabia ler. Os livros foram escolhidos pelos professores, em 2008, que estavam em turma de alfabetização. Porém, para minha turma, sozinho eles (alunos) não iriam fazer. O livro não era fácil. O de matemática era razoável. O material didático utilizado foi folhinha solta. O livro mesmo eu não gostei! Não estava de acordo com a turma.

Eu não gosto muito de trabalhar com o livro didático porque os textos são longos, imensos e a criança fica desmotivada e ela começa a ler um pouquinho e daqui a pouco ela começa a viajar e já não consegue ficar ali por muito tempo. Ou você trabalha o texto em várias partes aí quer dizer você tem sempre que buscar anteriormente ou então você foge do livro didático. Então assim, principalmente o livro de português eu quase não manuseio justamente por ser textos cansativos ou longe da realidade dos alunos.

Não utilizo os livros didáticos que vieram para minha turma. [...]. Os textos são enormes, o que funcionaria para metade da turma e a outra metade? [...] como não tinha para onde correr, tinha que usar um livro [...]. Então, o que eu consegui fazer: cacei, cacei e achei uns livros de alfabetização de 1º ano que vieram com os níveis, aí troquei tudo. Porque eu trabalho mesmo com a leitura que é o meu objetivo maior e abandonei os outros. [...] O livro didático tem que vir com o nível de acordo com a sua região. [...].

Utilizo o livro indicado pela Secretaria Municipal de Educação. Porém, sempre acrescento algo mais em folhinha e no quadro para os alunos copiarem.

Eu gosto de usar o livro didático. Ah! Às vezes eu sou questionada: se o seu aluno não sabe ler porque que você insere nos seus conteúdos os livros didáticos e eu digo que eu acho que eles (alunos) têm que ter contato com algo escrito porque em casa eles não têm e já tem uma dificuldade enorme [...]. Então, se aqui eles não tiverem contato com algo escrito [...] então eu uso todos os meus livros [...].

Em suas narrativas as professoras não explicitaram as suas escolhas metodológicas, privilegiando a questão do livro didático. Na verdade, em alguns casos, o livro didático é entendido como método.

A maioria critica o livro didático indicado pela escola, considerando-o inadequado para o perfil do alunado. Em consequência buscam alternativas. Dentre estas a que mais chama a atenção é o uso de “folhinhas soltas”. Cabe destacar que o uso de “folhinhas soltas” constitui-se como um traço característico do trabalho desenvolvido por estas professoras. Esse fato pode ser observado não apenas nas narrativas, mas, também, nos cadernos de planejamento.

Uma das professoras atribui ao livro didático o ônus de suprir as defasagens do acesso à leitura e a escrita no contexto familiar.

É oportuno acrescentar que:

[...] a possibilidade de os professores, ao rememorarem suas histórias, também ressignificarem a própria história de seu tempo, onde passado e presente se encontram, não simplesmente para termos comparativos, mas especialmente para que contribuam para a reflexão [...] (HOELLER, 2004, p.17).

c) Apropriação e operacionalização dos referenciais sobre letramento

No contexto deste estudo optou-se por considerar o letramento como desafio em função do próprio processo de investigação. Inicialmente, se pensou que o letramento fizesse parte do universo discursivo das professoras. No entanto, apesar das opções teórico-metodológicas da Rede e das formações promovidas, as professoras atribuem e associam ao letramento elementos essencialmente didático-pedagógicos, principalmente relacionados às formas de organização das experiências de aprendizagem a serem oferecidas aos alunos. O que compõe o que se pode entender por aprendizagem significativa é atribuído linearmente ao letramento, desconsiderando-se toda uma produção de conhecimento a respeito dos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, e principalmente de questões didáticas de base.

Para o universo pesquisado, o letramento se constitui como uma demanda por um saber fazer, saber letrar, caracterizado especialmente por atitudes de enquadramento. Observa-se um esforço para classificar as atividades didático-pedagógicas em atividades de letramento e atividades de alfabetização.

Esse esforço se inspira em contatos informais com as questões de letramento. A maioria das professoras relata não ter lido nenhum material a respeito.

Apesar disso, relacionam o letramento a uma alternativa para as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita apresentadas pelos alunos. E inclusive para a prática pedagógica no sentido da busca por recursos pedagógicos relacionados ao mundo do aluno.

Em alguns momentos, as tentativas de aproximação com a dita realidade do aluno promove a infantilização das atividades e o abandono dos princípios de sequencia, ordenação, sistematização e fixação da aprendizagem. O desafio aqui é tomar a realidade do aluno em si mesma e não como ponto de partida para a promoção de aprendizagem mais amplas e complexas.

Para as professoras, conforme já se disse anteriormente, o letramento implica um saber fazer que abandona os princípios didático-pedagógicos disponibilizados até então pela formação inicial que receberam. Essa questão torna-se, portanto, para a formação inicial e continuada como objeto de análise mais cuidadosa para que não se reduza a eventos de formação. Eventos estes de grande porte, porém com pouca ou nenhuma efetividade para a reconstituição do sujeito professor neles envolvidos (ver contribuições de Ardoino no capítulo Revisão de Literatura).

O QUADRO 2, a seguir, sistematiza os dados a respeito das concepções, formas de apropriação e operacionalização dos referenciais sobre o letramento pelas professoras do universo investigado.

Quadro 2 – Concepções sobre letramento, segundo professoras alfabetizadoras.

Percepções sobre o letramento.	Articulação entre alfabetização, letramento e escola.	Diferença entre uma pessoa letrada de uma pessoa alfabetizada.
O letramento é a compreensão e a interpretação pessoal do que se lê diferentemente da alfabetização.	Estão ligados, mas para isso se faz necessário que todos os educadores tenham a oportunidade de conhecer tais conceitos.	Enquanto um é escritor/leitor funcional o outro é escritor/leitor clássico e fluente.
Não conheço muito sobre o letramento, pois durante o tempo que estou no magistério, sempre ministrei aula para 4º e 5º ano de escolaridade. Este é o 1º ano que estou no ciclo de alfabetização (...), engatinhando nesta temática.	Através do centro de interesse que desenvolve o cotidiano da escola, em busca de estratégias que possam ser trabalhadas, caminhando na alfabetização, mesmo que não haja presença do letramento como fonte pedagógica, como modelo principal deste processo.	A pessoa letrada já tem conhecimento de mundo, traz os símbolos e significados em sua vida e a pessoa alfabetizada lê, compreende e interpreta. A pessoa letrada lê frases ou palavras visualmente conhecida.
Aprendi a esperar o tempo do aluno, é como se ele tivesse uma "luz" e no momento em que está pronta, ela "acende", estou menos ansiosa.	Ao meu ver a escola tem evoluído (...), porém muito temos que caminhar, para aliar teoria e prática.	Alfabetizada – apenas lê Letrada – entende o que lê
Eu ainda estou em "processo de aprendizagem" sobre o letramento, pois sempre fui tradicional quanto à minha prática, mas mudei bastante ao observar a postura das colegas. Gostaria de ter participado de algum curso como PROFA e FAP, mas faltaram oportunidades.	A alfabetização seria a aprendizagem da língua, seu uso e seus códigos, já o letramento seria interpretação a partir da leitura formada pela alfabetização.	Enquanto um compreende o que lê, interpreta e possui uma outra visão de mundo através da leitura, o outro(o alfabetizado) decodifica símbolos/leitor funcional.
O letramento é a possibilidade de desenvolver atividades diversificadas para os alunos, a partir do que eles possam tê-las como desafios, mas de forma prazerosa, atendendo todo o grupo em sala de aula.	Dentro dos recursos que disponho, procuro aplicar o pouco que sei e aprendi nos grupos de estudo da escola, mesclando estratégias, materiais e teorias para alcançar meu objetivo junto à turma.	A pessoa letrada além de ser alfabetizada, é capaz de tirar conclusões, interagir a diferentes grupos e formar conceitos. A pessoa alfabetizada lê, interpreta, mas de forma restrita e até mecânica.
Mudei bastante, a minha maneira de agir quando percebi que sou um mediador e a criança já chega à escola com sua vivência e para que venha aprender, ou melhor, construir outros conceitos eu preciso utilizar meios que tenham significado para ela.	Acredito que é necessário haver uma integração e que sejam oferecidas oportunidades aos educadores para que possam se apropriar do conceito de letramento para que o mesmo seja posto em prática.	A pessoa alfabetizada é aquela que sabe ler e escrever. A pessoa letrada é aquela capaz de compreender o que tiver sentido e aplicar no seu cotidiano transformando a sua realidade.

Fonte: O autor, 2011.

Segundo os dados, é recorrente o uso do letramento para justificar o que ficou pendente na alfabetização. Mortatti (2004) afirma que essa impressão é por conta de ser um termo ainda recente nos espaços escolares, em especial na alfabetização. Na maioria das vezes essa relação também se faz presente devido ao letramento “está relacionado com a aquisição, utilização e funções da leitura e escrita em sociedades letradas, como habilidades e conhecimentos que precisam ser ensinados e aprendidos [...]” (MORTATTI, 2004, p.11).

Parece oportuno lembrar que a discussão do letramento está diretamente associada à discussão do ensino da leitura e da escrita em diferentes níveis de ensino e com diferentes abordagens e dimensões, apesar de já existirem estudos em outras áreas, como: letramento digital, letramento matemático, letramento informacional, entre outras. Os referenciais teóricos inspiradores dos estudos sobre letramento, no contexto investigado, têm enfatizado especialmente as contribuições de Soares (2005), quando afirma a dimensão social do letramento: “o letramento é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita e de suas práticas sociais” (SOARES, 2005, p.39).

A complexidade do fenômeno do letramento provoca no contexto investigado uma multiplicidade de interpretações. A fragilidade de conhecimento teórico sobre o que efetivamente caracteriza o letramento escolar e o excesso de “receitas letradoras” provoca muitas dificuldades no cotidiano escolar. A tendência a compreender o letramento como uma metodologia de trabalho docente ou como uma estratégia pautada em conjuntos de atividades e exercícios pautados na realidade do aluno, predomina entre as professoras.

As professoras, ao articularem alfabetização, letramento e funções da escola, face às dificuldades apontadas anteriormente, reduzem o ato de ensinar à busca de uma solução rápida e eficaz para as ditas dificuldades de aprendizagem dos alunos. Reivindicam formações que lhes digam “como fazer” para modificar a relação do aluno com o saber sem que se incluam no conjunto dos elementos viabilizadores e mediadores da aprendizagem escolar.

A celeuma em torno do impacto dessa articulação inicia na tentativa de separar o impacto social da escrita dos estudos sobre alfabetização, pois estes mostram as competências individuais no uso e na prática da escrita, ou seja, a competência e a habilidade nos atos de leitura e escrita se diferenciam de um indivíduo para o outro de acordo com sua história de práticas sociais (família, igreja, trabalho, escola, clube, etc.) (KLEIMAN, 1995).

A partir do quadro anteriormente apresentado fica explícita a necessidade de um conhecimento teórico que permita clarificar tanto o conceito de letramento quanto de alfabetização. As professoras entendem letramento e alfabetização como interligados mesmo sem a clareza conceitual, percebem a necessidade de articulação entre o que se pode identificar como a estrutura formal da língua e os

usos sociais que se pode fazer desta. O entendimento do letramento como estratégia para as questões de aprendizagem não resolvidas pela alfabetização é ratificado.

A articulação entre letramento e alfabetização parece ser uma articulação plausível e até esperada. Sobre esta questão Nóra (2006) reforça que

alfabetização e letramento – são, no estado atual do conhecimento sobre a aprendizagem inicial da língua escrita, indissociáveis, simultâneos e interdependentes: a criança alfabetiza-se, constrói seu conhecimento do sistema alfabético e ortográfico da língua escrita, em situações de letramento, isto é no contexto de e por meio de interação com o material escrito real, e não artificialmente construído, e de sua participação em práticas sociais de leitura e escrita. [...] o processo de alfabetização, ainda é necessário, porém é preciso, além de saber ler e escrever, saber utilizar a escrita e a leitura em práticas reais do dia-a-dia, isso que é o alfabetizar letrando.[...] (NÓRA, 2006, p. 4.).

Nesse sentido, cabe ao professor trabalhar de forma articulada que contemple e os princípios da alfabetização e promova o letramento. Para que isto ocorra os professores precisam ter domínio sobre as especificidades e as concepções e da alfabetização.

Parece oportuno trazer à discussão a importância de aliar teoria e prática, conforme uma professora indica em sua resposta: “Ao meu ver a escola tem evoluído (...), porém muito temos que caminhar, para aliar teoria e prática.”. Essa narrativa faz alusão à necessidade que se faz tanto no âmbito da formação inicial quanto da formação continuada de alertar sobre a indissociabilidade entre teoria e prática para que os professores possam refletir nas e sobre suas ações de forma a garantir a efetividade do saber escolar. (questão abordada no capítulo Revisão Teórica do presente estudo).

Diante do exposto, a trajetória profissional do professor resulta de um processo de reflexão que acontece de forma coletiva num espaço social denominado escola. Assim, a escola que é um espaço privilegiado por possibilitar aos professores a reflexão coletiva e seu possível aperfeiçoamento, pois já foi visto, nesse estudo, que é na relação com os seus pares que o sujeito vai se constituindo professor.

Quanto à professora que separa a alfabetização do letramento, parece compreender a alfabetização reduzida aos aspectos formais da língua. Para

esclarecer essa visão, Tfouni (2004) aborda a alfabetização em sua dimensão restritiva, isto é:

[...] ler é entendido como sinônimo de decodificar; escrever, por sua vez, significa copiar, e, para tanto, o sujeito precisa dominar uma série de habilidades, tais como coordenação visual, motora, orientação espacial, etc. Essa visão reducionista de alfabetização traz como resultado, para dentro da escola, a desconsideração das práticas sociais mais amplas, nas quais a leitura e a escrita são necessárias e efetivamente colocadas em uso (TFOUNI, 2004, p.40).

Essa visão da alfabetização resulta como consequência a desconsideração das ditas práticas sociais mais amplas que os sujeitos precisam para viver em sociedade. Kleiman (1995) afirma em seus estudos que a escola é a mais importante agência de letramento, ou seja:

a mais importante agência de letramento, preocupa-se não com o letramento, enquanto prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento: a alfabetização, entendida como processo de aquisição de códigos, (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola (KLEIMAN, 1995, p.20).

Ratifica-se pelo exposto, a importância da escola como agência formadora para que o aluno possa adquirir uma competência própria que vai possibilitá-lo atuar de forma decisiva na sociedade.

O quando revela também sobre as diferenças que as professoras estabelecem entre uma pessoa alfabetizada e uma pessoa letrada. Segundo suas respostas, a alfabetização é um processo dissociado do letramento. Nenhuma das respostas evidencia um entendimento pautado na perspectiva do alfabetizar letrando.

As respostas evidenciam uma dimensão pautada no individual, ou seja, o cerne da alfabetização está na codificação e decodificação do código. Para exemplificar: “[...] o alfabetizado decodifica símbolos [...]”; “uma pessoa alfabetizada é aquela que sabe ler e escrever.”; “a pessoa alfabetizada lê, interpreta, mas de forma restrita e até mecânica”. Parece que o empenho está voltado para o êxito do ato de ler e escrever dissociado da função social que estes representam.

Os resultados mostram a necessidade de ações de formação que permitam ao professor ultrapassar visões reducionistas tanto da alfabetização quanto do letramento. Em outras palavras, reduzir a alfabetização e todo o conjunto teórico a respeito da aquisição e aprendizagem da leitura e da escrita pelos sujeitos ao código

formal da língua, e o letramento à função social da leitura e da escrita constituem-se em dois grandes equívocos a serem desvelados pelos programas de formação inicial e continuada.

A análise dos dados possibilitou verificar que quanto às apropriações e operacionalizações sobre o letramento, as professoras apresentam dificuldades em conceituar os termos abordados – alfabetização, letramento e escola, o que acaba por criar os conflitos pedagógicos no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Quanto aos saberes do ler e do escrever, percebe-se que os professores estão pautados na dimensão do saber fazer.

➤ FORMAS DE REGISTRO DA PRÁTICA EDUCATIVA

Um dos pontos fundamentais para uma compreensão mais efetiva dos fenômenos de ensino e de aprendizagem escolar relaciona-se à clareza do que representa uma prática educativa institucionalizada e as funções sociais da escola. Cabe destacar que funções sociais relacionam-se às expectativas que a sociedade em geral e a comunidade na qual a escola está inserida tem a respeito da formação humana para uma vida em sociedade. Assim, as escolhas das experiências de aprendizagem a serem oferecidas têm como elemento-chave os conteúdos através dos quais se efetiva “a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui à educação escolarizada, ou de ajuda ao desenvolvimento, de estímulo [...] reflexo de um modelo educativo determinado” (SACRISTÁN, 2000, p.15).

Em situações de cotidiano escolar percebe-se uma certa dificuldade das professoras em organizar suas práticas educativas. Não raro, o espontaneísmo marca o desenrolar das aulas, conseqüentemente a ausência de registros se torna recorrente. É comum, entre os professores, a associação de um planejamento que sistematize as ações de ensino e de aprendizagem ser associado a práticas ditas tradicionais; atribui-se não apenas ao planejamento, mas ao registro dos processos e procedimentos didático- pedagógicos uma forma coercitiva de ser.

Encontram-se, no contexto investigado, como argumentos para o não uso do planejamento didático-pedagógico e, em conseqüência, para o não registro sistemático e sistematizado das experiências de ensino e de aprendizagem escolar, a falta de tempo para planejar, a falta de orientação no contexto escolar, a

desmotivação dos alunos, e, especialmente, a ideia de que as aulas devem partir da realidade dos alunos e voltar-se para essa mesma realidade. Tal postura acaba por atrapalhar o entendimento, o interesse e a participação dos alunos no cotidiano escolar.

Acrescentam-se a estes, a inoperância das propostas da escola (e mesmo sistêmicas) enquanto diretriz do trabalho docente; a relutância em seguir e estabelecer uma diretriz de trabalho compartilhada. Tem-se a impressão de que a sala de aula é terreno de ninguém, onde cada um faz o que quer, sem nenhum sentido de coletividade. Os próprios professores admitem não seguir as orientações e, em alguns casos assumem discordar destas. A coletividade, curiosamente, fica evidente somente quando se trata de reivindicações de direitos ou da crítica a política educacional mais ampla.

Esse entendimento equivocado impacta diretamente as escolhas das atividades educativas propostas. Tais atividades apresentam-se totalmente desvinculadas de uma proposta educativa mais abrangente. É como se tivessem uma finalidade em si mesmas. Na maioria das vezes são selecionadas pelo critério “é atividade de letramento” ou “não é atividade de letramento”, independentemente do conteúdo a ser trabalhado.

Na perspectiva dos dados, percebe-se um distanciamento ou um desconhecimento teórico sobre o fato de que:

as atividades educativas escolares correspondem à ideia de que existem certos aspectos do crescimento pessoal, considerados importantes no âmbito da cultura do grupo, que não poderão ser realizados satisfatoriamente ou que não ocorrerão de forma alguma, a menos que seja fornecida uma ajuda específica, que sejam exercidas atividades de ensino especialmente pensadas para esse fim. São atividades que correspondem a uma finalidade e são executadas de acordo com um plano de ação determinado [...] (COLL, 2003, p. 43).

É importante destacar que as professoras, em suas narrativas, supervalorizam a dimensão social dos conteúdos da aprendizagem escolar. Reduzem a dimensão social a aspectos predominantemente políticos, econômicos e sociais distanciados dos conteúdos escolares. Não reconhecem os conteúdos escolares como materialização de aspirações societárias mais amplas.

Parecem pertinentes as considerações de Sacristán (2000) a respeito da função social desempenhada pela escola:

o currículo relaciona-se com a instrumentalização concreta que faz da escola um determinado sistema social, pois é através dele que lhe dota de conteúdos, missão que se expressa por meio de usos quase universais em todos os sistemas educativos, embora condicionamentos históricos e pela peculiaridade de cada contexto, se expresse em ritos, mecanismos, etc., que adquirem certa especificidade em cada sistema educativo (SACRISTÁN, 2000, p. 15).

Entender que os fins e finalidades da educação são materializados na e pela escola, e que esses fins e finalidades se transformam em metas de formação, e estas em estratégias de ensino, permite pensar maneiras de ultrapassar o discurso de que escola e sociedade são instâncias dissociadas. Pelo contrário, ambas buscam formas alternativas de garantir um futuro mais promissor para as novas gerações.

Para explicitar o exposto até agora, apresentam-se alguns dos dados gerais a respeito dos registros utilizados pelas professoras. Dentre estes, os que chamam mais atenção dizem respeito aos cadernos de planejamento, os diários de classe e o registro dos resultados da avaliação da aprendizagem. Nestes, destacam-se algumas incoerências e equívocos que poderiam ser evitados caso houvesse uma precisão nos registros. São estes:

- entre o registro da apresentação de um conteúdo e da fixação deste observa-se um intervalo de no mínimo 15 dias. Serve de exemplo o registro a respeito de sequência numérica. Aparece registrado como “conteúdo novo” no mês de fevereiro reaparecendo somente em maio. Não há, nos registros, evidências de sistematização e fixação da aprendizagem.

- as professoras tomam as atividades como conteúdo: ordene as frases; arme e efetue; complete com as letras que faltam, etc. É interessante perceber que, quando se trata do uso de textos há uma tentativa de diversificá-los, porém fica evidente o uso destes textos em si mesmos. Algumas vezes o texto é tomado como atividade. Encontram-se registros do tipo: “cruzadinha”, “caça-palavras”, “listas”, “poesia”, “poema” e outros.

- a seleção de atividades não evidencia critérios de ordenação e sequência. As atividades são apresentadas como exercícios, com pouca clareza em seus enunciados. Tais enunciados e exercícios se distanciam dos princípios teórico-metodológicos assumidos nos discursos. Por exemplo, são recorrentes enunciados

como: “faça as famílias (B – C – D – F – G – J)”; “Complete”; “faça frases”, entre outros.

- na maioria das vezes as atividades se inserem no contexto das aulas de forma improvisada, utilizando-se de sobra de materiais nem sempre legível o suficiente.

- uso das mesmas atividades, com os mesmos enunciados, sem diferenciação de nível de complexidade em diferentes anos da escolarização.

- as formas de registrar, principalmente nos diários de classe podem levar a entendimentos equivocados a respeito das intencionalidades docentes. Como exemplo: leitura de cartaz e interpretação lista de países da copa; apoio texto; ditado – amigo;

Diante do material analisado percebe-se que as professoras apresentam dificuldade para estruturar e registrar a sua prática educativa. Ratifica-se aqui a necessidade da equipe gestora da escola promover espaços de reflexão e auto-reflexão a respeito dos saberes e fazeres docentes, articulando-os com a proposta da escola e a proposta da Rede como um todo.

Vale lembrar que os registros segundo Hoeller (1995) possibilitam a problematização da prática em busca de melhores respostas para as suas inquietações, enfim é uma oportunidade para dialogar consigo mesmo sobre as suas ações. Se os registros não forem organizados de forma criteriosa, não vão possibilitar o diálogo e sim a dificuldade de lidar com as próprias proposições.

Para melhor sistematizar os dados a respeito da organização das atividades diárias proposta pelas professoras, apresenta-se no Quadro III uma síntese do que foi encontrado na entrevista.

Quadro 3 - Descrição da organização das atividades diárias, pelas professoras.

Professor	Professora 1	Professora 2	Professora 3	Professora 4	Professora 5	Professora 6
Atividade						
Primeira	Chegam, formam e vamos para sala.	As crianças tomam café e vamos para sala.	Quando entra na sala a primeira coisa é falar com o nossa Pai (oração).	Leitura compartilhada (busca algum acontecimento semanal ou alguma tipologia textual que reforce o aprendizado).	Eles se posicionam e vamos para sala.	Cumprimento e conversa entre eles.
Segunda	Oração – agradecimento a Deus pelo dia, alegrias e até pelos problemas.	Agenda (item importante para se situar quanto às palavras e tem um tempo pré - determinado).	Leitura Compartilhada (“leio a leitura compartilhada”).	Rede de ideias (“primo pelo diálogo, pela troca de informação que ele traga alguma coisa, principalmente o que acontece no dia a dia e o assunto mais citado é a violência”).	Cumprimentodos alunos: bom dia ou boa tarde. Tem a oração e as musiquinhas do dia.	Recolhimento das garrafinhas e dos caderninhos de casa.
Terceira	Musiquinhas (tempo, chamada e novidade).	Atividade curricular (usa como estratégia algum jogo).	Rede de ideias (momento para os alunos dialogarem entre eles).	Leitura coletiva (“dentro dessa leitura eu faço a leitura de ajuste com as crianças em processo de alfabetização”).	Leitura sempre inspirada em textos bíblicos.	Leitura compartilhada.
Quarta	Momento de debate entre os alunos (tema ou textos sobre igualdade, humanidade, valores ,etc).	Correção da atividade (e após passa a atividade de casa).	Momento de leitura (momento que todos leem).	Atividade escrita	Caderno de aula	Atividades de interpretação de texto.
Quinta	Agenda (rotina do dia)	Recreio	O que eu tenho planejado (utiliza os livros didáticos)	Atividade fora da parte direcionada ao português (matemática, história,...).	Conversa do assunto da leitura	Recreio
Sexta	Atividade do dia e recuperação paralela	Outra atividade curricular de outra disciplina e após a realização eu corrijo.	Interpretação oral	Sondagem de todo conteúdo que eu dei naquele dia.	Exercícios e cópias do quadro	Desenhos
Sétima	Recreio	Tempo livre de 20 min para leitura livre ou jogos fora de contato com letra ou número.	Atividade escrita	“Se sobra algum tempo eu trabalho ludicidade com eles (brincadeiras direcionadas ou livres)”.	Leitura um por um	Leitura individual
Oitava	Correção das atividades				Recreio	Saída.
Nona	Conclusão do dia (quando os alunos concluem todas as atividades são liberados para os jogos).				Cópia do dever de casa	

Fonte: O autor, 2011.

Tendo em vista que as professoras e a equipe gestora da escola dizem organizar e estruturar as atividades diárias “dependendo” do que acreditam, não há consenso em relação ao entendimento dessa estrutura internalizada. Nesse sentido, embora as mesmas atividades apareçam na descrição de cada uma das professoras, a forma como as entendem é totalmente diferente.

[...] Rede de ideias – momento para os alunos dialogarem entre eles;

[...] Momento de debate entre os alunos – tema sobre valores, por exemplo;

[...] Leitura coletiva – é a leitura de ajuste

[...] Leitura individual

Ainda a respeito da organização das atividades diárias cabe destacar que o que se relata dado pelas professoras não corresponde àquilo que efetivamente se observa nos registros de aula: falam de uma ordenação imaginária, selecionam atividades/exercícios distanciados dessa ordem e registram no diário de classe outras modalidades de ação. Não há evidências de articulação entre a fala, as ações e os registros.

Esse quadro é revelador da ausência da reflexão do professor na e sobre a sua ação (questão esta apontada no capítulo Revisão de Literatura).

Nos registros e na própria descrição das atividades, as atividades são tomadas como conteúdos. É curioso, nesse particular, que, em nenhum momento as professoras fazem alusão aos conteúdos escolares. Isso se deve provavelmente a um entendimento equivocado tanto do papel da escola na materialização das intenções educativas mais amplas quanto da dimensão “social” da prática escolar.

Os enunciados a seguir ilustram como as professoras entrevistadas registram as atividades / conteúdos no diário de classe.

[...] Cruzadinha, escreva o nome, junções.

[...] Roda de leitura, efetue,

[...] Pinte o que se pede, situações problemas,

É possível perceber uma ênfase à leitura, o que num certo sentido pode ser considerado positivo; no entanto, não há clareza quanto às relações entre essa leitura e a promoção das habilidades de leitura e de escrita. A escrita nem sempre é contemplada. Para exemplificar,

[...] leitura de cartaz; leitura de email; leitura interpretativa; leitura de charge;

[...] Leitura de tirinhas; leitura de problemas; leitura de imagem

[...] eu vou multiplicar a leitura deles, a escrita deles. Eu não estou mais preocupada com o plano. Eu parei, porque eu priorizo, o que eu acho que na minha opinião, deveria ter prioridade que é a leitura e a escrita [...].

Segundo as professoras entrevistadas, o diferencial em relação as rotinas diárias depende do Projeto Político-Pedagógico da escola, da orientadora pedagógica, do grupo de professores, da direção, enfim cada unidade escolar se organiza da maneira que identifica ser a mais coerente com a sua realidade. Às vezes, o professor trabalha de forma que a equipe pedagógica desconhece e essa atitude acaba por gerar conflitos entre os próprios pares.

[...] às vezes é engraçado porque eu esqueço uma sequencia e já entro no pique querendo dar a matéria e aí eles falam: - não, tia isso não é agora [...].

[...] eu parei de fazer o plano de curso. Vou puxar pela leitura.

Os dados permitem ratificar que a ambiência escolar implica, portanto: um contexto de aula, um contexto pessoal e social, um contexto histórico e um contexto político. Assim, Sacristán (2000) afirma que:

[...] a prática escolar é uma prática institucionalizada, cuja mudança necessita remover as condições que a mediatizam, atuando sobre todos os âmbitos práticos que a condicionam, que ultrapassam claramente as práticas de ensino-aprendizagem nas aulas. [...] Não existe ensino nem processo de ensino-aprendizagem sem conteúdos de cultura, e estes adotam uma forma determinada em determinado currículo. [...] todo modelo educativo é uma opção cultural determinada (SACRISTÁN, 2000, p.29 -30).

Sobre este mesmo tema, Coll (2003) afirma: “[...] Educação designa o conjunto de atividades mediante as quais um grupo assegura que seus membros adquiriam a experiência social historicamente acumulada e culturalmente organizada” (COLL, 2003, p.42).

E ainda complementa:

[...] na teorização pedagógica dominante existem mais preocupações pelo como ensinar que pelo que se deve ensinar. Se é evidente que ambas as perguntas devem ser questionadas simultaneamente em educação, a primeira fica vazia sem a segunda. [...] Se o conteúdo cultural é condição lógica do ensino, é muito importante analisar como esse projeto de cultura escolarizada se concretiza nas condições escolares. [...] A cultura geral de um povo depende da cultura que a escola torna possível enquanto se está nela, assim como dos condicionamentos positivos e negativos que se desprendem da mesma (COLL, 2003, p.31).

Assim, ao planejar a sua rotina diária, é imprescindível que as professoras não esqueçam que esta rotina é a sua prática educativa, é o momento de proposição e elaboração de atividades, brincadeiras, jogos, leituras diversificadas, compartilhadas, coletivas, debate, recuperação paralela, enfim é a oportunidade para colocar em prática o saber escolar (SCHON, 2000).

Foi possível identificar nas narrativas sobre a organização das atividades diárias que embora não tenham o hábito do planejamento diário, tem uma sequência internalizada. Os elementos que constituem essa sequência não são consensuais entre as professoras. A pouca clareza a esse respeito faz com que o cotidiano da sala de aula se lhes apresente, a cada dia e a cada aula, como um desafio, que reedita a sensação de não saber o que fazer no sentido da condução da aula. Em alguns casos as professoras revelam que os alunos, solidários diante desse não direcionamento, sugerem maneiras de ordenação da aula. Por exemplo:

O dia a dia da sala de aula para as professoras do contexto investigado se configura como fonte de fragilidade e impotência. Quando essa sensação se torna mais contundente, as professoras abandonam todo e qualquer referencial teórico e metodológico, disponibilizado pela escola e pela formação inicial e continuada, recorrendo à remissão a experiência escolar vivenciadas na infância e a religião. O retorno às experiências escolares da infância e ao uso da religião como fuga se constituem em fontes inspiradoras da ação pedagógica, quando a sensação de impotência se instala.

Em termos da remissão as experiências escolares vivenciadas na infância, os dados apontam para:

[...] eu me lembrei era dramatização [...]na história daquela boneca [...] esses dias, na série passada [...] veio essa poesia [...] eu fiz a boneca, botei a estopa amarela, botei o pano dentro dela e nós dramatizamos. Minhas crianças amaram. Do mesmo jeito que a minha avó fez, eu fiz entendeu? Foi muito legal! Foi Muito bom!

A ludicidade. Eu gosto muito de cantar, de cantiga de roda, eu gosto muito de brincar com eles... eu trago essa ludicidade para sala de aula porque eu sinto que eles não tem essa ludicidade [...] quando eu trabalho uma cantiga pouquíssimos alunos conseguem acompanhar.

[...] eu ainda não consegui me livrar totalmente da parte “pílulas”, eu acredito que seja a única coisa que eu ainda trago. [...] Eu procuro sempre não falar para eles que eles estão errados, pelos sempre para estar revendo porque eu acho que a palavra errou, eu me lembro que quando eu era criança eu não gostava quando me falavam esta palavra, até hoje né quando falam “aí tá errado” é muito ruim.

Com certeza, esse método das famílias, seguindo os textos, depois partes maiores, se não der certo, volta pra família, até vê que o aluno é capaz de pegar um texto.

Eu trago até hoje a emoção de representar toda arrumada (com um vestido amarelo de papel crepom) o poema Esta Menina quer ser Bailarina; a alegria de ganhar o meu primeiro livrinho de história Perdidos na Floresta; a festa do livro; etc.

Apenas uma professora diz não lembrar desse período: Acha que não.

As experiências escolares vivenciadas na infância transformam-se em marcas afetivas a partir das quais as professoras tentam resolver os seus dilemas do cotidiano escolar. Por exemplo:

[...] lembro que me ficou marcado na veia foi na aula de matemática, quem errava a tabuada a minha avó mandava o coleguinha bater com a palmatória e eu até hoje tenho bloqueio com a matemática.

[...] eu me lembro que quando eu era criança eu não gostava quando me falavam esta palavra - está errado - , até hoje quando falam é muito ruim.

Do ponto de vista do registro dos resultados da avaliação da aprendizagem estes estão diretamente relacionados aos instrumentos utilizados. De acordo com as professoras o que marca o processo avaliativo das escolas alvo é o relatório. Este relatório sistematiza as informações sobre aprendizagem dos alunos, obtidas ao longo do processo, através de:

[...] a avaliação é diária, mas oficialmente é feito um relatório sobre o rendimento dos alunos no decorrer do bimestre.

Utilizo um caderno para fazer o diagnóstico dos alunos e o relatório enviado pela Secretaria Municipal de Educação.

[...] nas minhas turmas é observação direta, individual e coletiva. [...] escrevo num papelzinho o que eu observei. Observo o caderno deles (alunos) e verifico as atividades deles. [...] eu observo muito. Eu gosto de escrever. Eu prefiro escrever porque a gente consegue visualizar melhor, né e não fica aquela coisa quantitativa. [...].

O ciclo não faz prova. Nós fazemos relatórios. [...] Avalio dentro das atividades propostas e eu coloco o desempenho de cada um na atividade. No final do bimestre eu coloco a minha visão, que é minha e exclusiva. [...].

[...] A avaliação é diária, né. Eu faço os relatórios. Geralmente, eu dou uma avaliação escrita que vai pros pais verem como eles (filhos) estão, mas pra mim a avaliação importante é a diária.

[...] a observação, [...] a questão do relatório e anotações para registro.

A partir dos dados observa-se a questão dos registros como um desafio para escolas e professores, especialmente, quando se trata da avaliação da aprendizagem do aluno. Se entende-se a avaliação na sua dimensão processual, diagnóstica e formativa, como se pode elaborar relatórios de observação se aquilo que se observa não foi registrado ao longo do processo. Confiar puramente na memória parece um equívoco didático pedagógico e provoca o uso de expressões genéricas para definir as aprendizagens do aluno. São comuns expressões como “não lê”, “tem dificuldade de aprendizagem”, “lê, mas não escreve”, e outras.

Considera-se importante destacar aqui a importância dos registros enquanto ferramenta indispensável para organizar, analisar e reavaliar a prática docente. Portanto, uma tarefa indispensável a uma ação educativa efetiva. Nesse aspecto tem-se observado que a maioria dos registros são feitos apenas como tarefa burocrática. Para que a prática de registrar se torne efetiva e coerente com os propósitos da escola o papel do coordenador pedagógico é fundamental. A autora lembra, inspirando-se em Zabalza (2004) que “os registros podem ser: planejamento (atividade permanente, sequencia didática e projeto didático), de classe (notas, pautas de observação e diários) e avaliação (relatórios individuais e coletivos).”.

A respeito da organização e da sistematização das experiências de aprendizagem a serem oferecidas aos alunos, ratificando a essencialidade do registro destas para uma melhor ordenação e sequência dessa mesma aprendizagem Haidt (2003) destaca:

direção de classe é a organização e apresentação das situações de ensino e aprendizagem, visando ajudar o aluno no processo de construção do conhecimento. Como ensinar é orientar a aprendizagem, e a direção de classe está basicamente relacionada à situação de ensino, podendo dizer que ela é a orientação da aprendizagem, com o objetivo de auxiliar o aluno a estruturar e sistematizar o conhecimento (HOELLER, 2004, p.81).

Os dados revelam o que Haidt (2003) identifica em seus estudos a respeito do não diretivismo alardeado em nome do respeito a diferenças individuais, ao atendimento da demanda da realidade do aluno e a criatividade. Para ela:

esta posição é contrária a democratização do conhecimento. Se o aluno está na escola, é para aprender, é para construir o seu conhecimento, e cabe ao professor ajuda-lo nesse processo. O conhecimento deve ser coletivamente construído pelos alunos e pelo professor, sob a orientação deste último. Nessa perspectiva, a direção de classe é necessária sim, e muito (HAIDT, 2003, p.83).

É possível identificar ainda, a partir dos dados que os equívocos relacionados a efetividade e o uso dos registros podem estar associados a descrença dos professores em relação a escola e a aprendizagem escolar. A esse respeito encontra-se em Mello (1983) que:

[...] eu diria que a descrença nas possibilidades da escola teria, como determinante, menos uma visão crítica da mesma – já que sua responsabilidade na produção do fracasso é subestimada – e sim um tipo de representação do aluno carente. Para esses sujeitos, seria impossível diminuir o fracasso escolar desse aluno, não porque a escola é deficiente e sim porque ele, o aluno é pouco inteligente, pouco esforçado e provêm de ambiente moralmente dissipado (MELLO, 1983, p.113).

Para o contexto da aprendizagem da leitura e da escrita na escola, encontra-se em Lerner (2002) que a ausência do planejamento e do uso neste, dos princípios didáticos essenciais a aprendizagem se devem ao predomínio de impressões gerais a respeito do fenômeno da leitura e da escrita e, conseqüentemente ao distanciamento do foco. É necessário ratificar a importância da intervenção constante do professor a partir da noção daquilo que é efetivamente essencial, para o desenvolvimento de um projeto de aprendizagem que permita ao aluno avançar. A autora entende que acompanhar os alunos naquilo que eles já sabem e no que tem condições de aprender pode ser algo interessante. Destaca que não se trata apenas de motivar o aluno para a aprendizagem, mas sim de inscrever o aluno na aprendizagem. Essa inscrição só será possível quando se tem clareza dos aspectos essenciais constitutivos das situações didáticas específicas que constituem o ensinar e o aprender a ler e a escrever.

Nesse contexto, acrescenta-se que a simplificação dos materiais teóricos utilizados tanto na formação inicial tanto na continuada, colocam em jogo os processos de aprendizagem, descuidando-se da necessidade de promover, do ponto de vista do aluno uma leitura e uma escrita que não se pautem pelo princípio de que o melhor significa “de qualquer forma”. Quando não se tem clareza desse processo tampouco do conteúdo e das formas como o aluno aprende a ler e a escrever, tem-se dificuldade para discernir o que e como registrar.

Ratifica-se, juntamente com a autora, a necessidade de se resgatar para a formação inicial os aspectos didáticos que envolvem especialmente no campo da alfabetização o domínio teórico sobre o objeto da alfabetização e das diferentes formas de intervenções para promover a aprendizagem da leitura e da escrita.

Considerando os dados no seu conjunto, pontuam-se questões consideradas essenciais para o que se discute neste estudo. Dentre estas:

- Embora os referenciais teóricos utilizados nesse estudo apontem para o fato de que a idade e o tempo de exercício do magistério interferem nas formas de perceber os processos de ensino e de aprendizagem, destacando que a faixa entre 7-25 anos de exercício de magistério corresponde a uma conduta marcada pelo desejo de diversificação, pelo ativismo e pelo questionamento, os dados revelam, para o universo pesquisado, outras condutas. O que marca o universo pesquisado é uma conduta de ansiedade, impotência, descrença em relação à escola e à aprendizagem escolar dos alunos, especialmente daqueles oriundos das classes desfavorecidas. Em alguns casos, os dados sugerem uma descrença inclusive no próprio trabalho. A questão do questionamento se revela numa perspectiva de crítica exacerbada ao “sistema”, aos pais e a sociedade, predominando, no discurso, um caráter de denúncia. Esses questionamentos são de proporções tais que podem ser interpretados como “pedido de ajuda”, principalmente no que se refere às formas como se tem conduzido a formação inicial e continuada. A reflexão aprofundada sobre os saberes privilegiados nas formações possibilita resgatar a dimensão do sujeito professor enquanto elemento constitutivo das relações de ensino e de aprendizagem escolar. Articular a dimensão do sujeito, superando a ideia de saberes multifacetado e assumindo a perspectiva de um saber multirreferenciado pode servir como alternativa a superação desse desafio.

- O que marca os registros mnêmicos das professoras em relação à aprendizagem da leitura e da escrita é a lembrança da pessoa que as alfabetizou. A lembrança do alfabetizador se sobrepõe aos aspectos didático-pedagógicos utilizados. Afirmam ser possível sentir prazer em aprender a ler tendo a cartilha como livro texto. O que chama atenção aqui é o fato de as mesmas professoras que reconhecem a cartilha como possível fonte de prazer para a aprendizagem da leitura e da escrita, quando se trata das suas experiências docentes atuais desconsideram não só a cartilha, mas os livros didáticos como recursos adequados aos processos de ensino e aprendizagem escolar. A ausência de um material de apoio, inspirador das experiências de aprendizagem a serem oferecidas aos alunos provoca o uso de sobras de materiais, selecionadas aleatoriamente.

- A escola nem sempre é percebida como lugar do ensinar e do aprender a ler e a escrever. A experiência do aluno, anterior à entrada na escola é sempre mais marcante. O professor não se reconhece como responsável pela aprendizagem dos alunos em termos da leitura e da escrita. A questão do entendimento dos papéis e funções da escola bem como dos seus sentidos e significados é crucial para pensar uma proposta educativa que responda, ao mesmo tempo, aos anseios da sociedade mais ampla e dos contextos nos quais a escola está inserida. O trabalho docente embora predominantemente solitário, demanda uma diretriz norteadora, pautada nos fins e finalidades da educação escolar consideradas validas para cada contexto e sociedade. No contexto investigado observa-se uma interpretação equivocada de autonomia docente, pautada na concepção de que cada escola e professor fazem o que querem. Tal concepção provoca situações extremas onde orientação pedagógica e professores dizem desconhecer as propostas educacionais mais amplas, e quando admitem conhecê-las não as consideram validas desprezando-as. Chama a atenção o fato de que as professoras dizem sentir falta de orientações mais precisas, especialmente, em termos da organização didático-pedagógica das suas aulas.

- Os registros do cotidiano escolar, do planejamento, a elaboração de relatório dos resultados da avaliação da aprendizagem escolar nem sempre está presente no cotidiano das professoras. O planejamento didático deixou de ser considerado efetivo. A realidade do aluno torna-se o ponto de partida para a aula que, para ser significativa precisa se adequar a ela. A ausência de uma sequencia e de uma ordenação das aprendizagens escolares pode ser percebida, inclusive, nos registros dos diários de classe. É curioso que direção e professores entendem os registros como apenas um ritual burocrático, sem finalidade didático- pedagógica.

- A busca do como fazer, para o universo investigado, se refere à dúvida das professoras para elaborar a proposta; a outra é o insuficiente conhecimento da natureza e do objeto das aprendizagens escolares. Isto faz com que se reduzam conteúdos a atividades e objetivos a estratégias, serve de exemplo: o entendimento do arcabouço teórico do letramento e da própria alfabetização como questões metodológicas.

- As categorias analisadas, se tomadas em seu conjunto, em termos dos saberes docentes sinalizam para uma ênfase a dimensão do saber ser como reivindicação das professoras. Em suas narrativas, mesmo quando destacam as fragilidades dos saberes teóricos e da própria experiência remetem-nos a dimensão do ser.

- Do ponto de vista da formação inicial e continuada ainda a partir dos dados, fica evidente o esforço da investigação educacional neste campo para buscar formas que permitam melhor compreender como e a partir de que saberes a profissionalidade docente se constitui. Dada à complexidade que envolve a formação e os saberes docentes, torna-se essencial a formação entendê-los em sua dimensão multirreferenciada, de modo a permitir que cada uma das dimensões que os constituem possam ser estudadas e interpretadas em suas especificidades sem que se perca de vista que tais dimensões só podem ser efetivas se tiverem como foco o sujeito professor em sua dimensão psíquica e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do ponto de vista dos saberes o que os dados evidenciaram é o predomínio da busca pelo saber-ser. Isto é recorrente mesmo quando as professoras tratam a respeito dos demais saberes, especificamente ao saber teórico. Ao mencionarem o saber-fazer e saber-teórico marcam que estes são transversalizados pelo saber-ser, pois em ambos os casos referem-se à angústia e fragilidade naquilo que as constitui. Cabe acrescentar que:

- Para esse grupo de professores, a figura do professor se sobrepõe a questões teórico-metodológicas; a escola não se constitui como espaço de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, e os programas de formação continuada são poucos efetivos quando desconsideram os elementos a partir dos quais se constrói a profissionalidade docente;

- no universo pesquisado, os professores trazem em seus relatos as imagens rememoradas como uma cena parada no tempo. Cabe aos projetos e programas de formação encontrar estratégias que possibilitem e estimulem os professores a se permitirem rever seus processos de autoconstituição e as relações destes com suas práticas;

- a ênfase que se tem dado a reflexão dos professores sobre a sua ação se não entendida e operacionalizada adequadamente pode provocar exatamente o contrário daquilo que se pretende. Em outras palavras, busca-se desenvolver um profissional reflexivo que possa assumir-se enquanto sujeito de múltiplas relações com o seu próprio saber e com o saber do outro de modo a exercer suas funções e papéis cada vez mais ampla e autônoma. No entanto, se a reflexão for reduzida a mera constatação dos fatores que o constituem como pessoa e como profissional corre-se o risco de descredenciá-lo para o exercício do ensino (e mesmo como mediador da aprendizagem);

- é possível perceber quão decisivos são as representações sobre o saber, o ensinar, o aprender e o conhecimento que o sujeito constrói a partir das relações com as figuras que o constituem. Dentre estas, a figura do professor “alfabetizador” incorpora, para a criança não apenas o saber, mas o lugar e as fontes e recursos desse saber. Nesse sentido, ao se provocar a reflexão do professor, necessariamente essas marcas virão à tona e, dependendo de como se conduza a

reflexão podemos desautorizar não apenas a ele, mas a todos aqueles a partir dos quais ele se constituiu. Esse fato fica mais contundente quando essa figura “marcante” e representativa são os próprios pais e avós ou mesmo quando através destes se chega ao saber escolar, especificamente;

- As fragilidades das orientações didático-metodológicas provoca o predomínio de discursos pautados em uma postura de diagnóstico a partir da qual professores e mesmo a equipe pedagógica não conseguem ultrapassar a “constatação” das dificuldades do aluno, reduzindo a atuação da equipe pedagógica da escola à resolução de problemas de comportamento dos alunos ficando sem tempo para o trato e cuidado das questões de ensino e de aprendizagem. O próprio Conselho de Classe se descaracteriza, dando margem a conversas informais, a reclamações sobre as condições de trabalho, comentários sobre a vida pessoal dos alunos (e dos professores), ratificando a ideia de que o professor pode assumir, em nome do respeito à autonomia docente, o papel de orientador de si mesmo. Com isso perde-se a visão de conjunto.

- O foco das discussões sobre o aluno e suas aprendizagens enfatiza questões externas à escola e à prática docente, à ideia de culpabilização do aluno, da família, do sistema educacional e do social, entendido como fonte de privação e defasagem. As professoras não se reconhecem enquanto elementos constitutivos das relações de ensino e de aprendizagem escolar.

- A tentativa de aproximação da cultura do aluno e seu ambiente, quando equivocada, torna-se um mecanismo de exclusão social. Quando se pretende uma ação escolar promotora da cidadania e de melhores condições de inserção dos sujeitos na vida e em sociedade não se pode abrir mão das especificidades do trabalho escolar, intencional e sistematizado.

- O que muitas vezes se percebe na educação é uma ação sem sujeito. Ou um sujeito sem saber as razões pelas quais age de uma determinada forma, um sujeito movido predominantemente por impulsos, ou sob o impacto de uma emocionalidade muito grande. Quando a conexão entre ato e pensamento fica fragilizada nas escolas, o contexto emocional assume uma proporção de tal ordem que nem um dos atores do contexto escolar (alunos, professores, pais, direção) consegue delinear precisamente as suas emoções. Dessa fragilidade resulta que, na maioria das vezes, os sujeitos não fazem porque não consegue, e não simplesmente porque não querem. É possível fazer menção, nos contextos escolares, à falência da

relação professor e aluno, em especial, quando o discurso se refere ao fracasso escolar. Daí resulta, pois, uma concepção estática do processo ensino-aprendizagem adquirida, pelo professor, em sua trajetória de formação. Em outras palavras, antes de descobrir como o aluno organiza o seu raciocínio, o professor busca procedimentos de enquadramento, buscando alternativas de classificá-lo como normal, com distúrbio de aprendizagem, ou com algum tipo de deficiência. Ocupa-se, fundamentalmente, em exercer a função de diagnosticar fragilidades ou dificuldades do sujeito aprendente. Raramente procura identificar possibilidades. Tendo como pano de fundo a dificuldade de lidar com seu próprio saber, o professor não consegue lidar com o saber do aluno. Isto é, não consegue lidar com aquilo que não sabe. Em função disso, atribui as suas dificuldades ao outro (governo, alunos, supervisão, colegas, direção,...). São os outros que não sabem. Da mesma forma, são os outros que deveriam saber para ensiná-lo a trabalhar melhor, esquecendo-se de que se ele não tiver o desejo de saber, nenhum ator educacional poderá atendê-lo em relação às suas necessidades específicas.

- a escola constitui o espaço fundamental para a reflexão coletiva da prática cotidiana do professorado e, como consequência, para seu aperfeiçoamento contínuo. É na escola que o professor passa grande parte do seu dia, e é lá que complementa sua formação e efetiva sua prática, além de dividir seu saber “prático-teórico” e construir o seu “saber ser” nas relações que estabelece com os outros. Inclusive, muitos estudiosos acreditam que a escola seja o melhor lugar para o desenvolvimento de cursos de complementação e formação continuada, pois é nela que tal atividade tem resultado mais efetivo. Em outras palavras, assumir que a efetividade administrativo-pedagógica de uma organização escolar se constrói sob o pressuposto de que os sujeitos (ensinantes e aprendentes) são sempre únicos implica o compromisso com a proposição de um projeto pedagógico (pautado nas prerrogativas da autonomia) que reconhece e garante o espaço escolar como espaço permanente de formação/construção/produção de saber (es).

- não parece adequado, em termos teóricos, pensar que métodos tradicionais pressupõem o descaso com o conhecimento, leitura de mundo por parte do aprendiz. Nem métodos e/ou propostas tradicionais, nem métodos e/ou propostas modernos, contemporâneos podem ser levados a cabo sem planejamento. Não se pode confundir a inabilidade em planejar, a dificuldade de olhar para o aprendiz e seu universo, o desinteresse em ampliar e rediscutir os mundos a serem lidos, como

sendo elementos “naturalmente” constitutivos dos métodos e propostas tradicionais. Não se privilegia aqui uma visão tradicional a respeito do ensino e da aprendizagem escolar. O que se quer dizer é que de nada adianta propalar novas propostas de ensino-aprendizagem sem que haja uma mudança significativa na postura e formas de operacionalização de tais propostas. Isto pode ajudar a entender porque algumas pesquisas apresentam os mesmos resultados no desempenho de alunos que passaram pela proposta do letramento e dos alunos alfabetizados a partir de uma visão tradicional.

- o termo letramento foi incorporado ao discurso pedagógico de professores, independente de terem participado de programas de formação inicial e continuada, ou lido outros materiais, como livros, revistas e artigos, sobre esse tema. Mesmo diante da aparente profusão de publicações acerca dessa temática, ainda não há consenso em torno do entendimento e formas de apropriação de conceitos e indicações didático-pedagógicas dele decorrentes, sobretudo entre os professores dos anos iniciais da escolarização. Essa aparente falta de entendimento (ou um entendimento equivocado) sobre letramento provoca dicotomização do ato de ler e escrever, sugerindo, conseqüentemente, oposição entre o uso social da linguagem e a decodificação dos códigos de leitura e escrita. Os resultados apontam para que o letramento representa, para muitos, como APENAS uma alternativa para a resolução de questões pertinentes à aprendizagem de leitura e escrita que a alfabetização não “resolveu”.

- Em síntese, do ponto de vista dos saberes e da formação docente torna-se possível sinalizar o saber ser como síntese. Tendo como base a ideia de multirreferencialidade, o que se tem identificado como saberes teóricos e saberes da prática e suas múltiplas facetas, pode assumir essa conotação, tornando mais evidente a questão do ser professor, sujeito inacabado que se constrói e se forma na relação com o outro, com ele mesmo e com os seus próprios saberes, quer teóricos ou práticos.

A partir do exposto indicam-se alguns elementos estruturadores de novas reflexões:

Formação Continuada

A necessidade de revisar as formas de operacionalização dos projetos e programas de formação continuada para que não se reduzam a modismos ou mesmo a eventos de grande porte que, na maioria das vezes, pouco tem a contribuir com os processos de constituição e construção do sujeito professor. Há que considerar ainda o risco de em tais formações não se valorizar excessivamente a experiência em detrimento de aspectos teórico-metodológico de base.

Formação Inicial

Parece oportuno repensar funções, papéis e propósitos da formação inicial. Percebe-se uma tendência ao abandono de questões teórico-metodológicas relacionadas ao ensinar e ao aprender. Em nome de uma formação de um sujeito crítico privilegiam-se matrizes teóricas político sociais. A dificuldade maior está na busca do equilíbrio entre as várias facetas que compõem um projeto de formação de professores.

Equipe Gestora

Desenvolver ações administrativo pedagógica que transformem efetivamente a escola em um locus de ensino e de aprendizagem viabilizador da ampliação do potencial de educabilidade de cada um dos atores escolares.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam. *Gangues, gênero e juventudes: donas de rocha e sujeitos cautelosos*. Brasil, 2010. Disponível em: <http://www.miriamabramovay.com/site/index.php> Acesso em: 06 dez. 2010.
- ABRAMOVICH, Fanny. *Meu professor inesquecível*. 3 ed. São Paulo: Gente, 1997.
- ARDOINO, J. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, J. G. *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: UFSCar, 1998. p. 12 - 21
- _____. *Propos actuels sur l'Éducation*. Paris: Gauthier-Villars, 1969.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 3.ed. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BAUMAN, Z. *Ética pós-moderna*. São Paulo: Paulus, 1997.
- BEM-PERETZ, M. Episódios de passado evocados por professores aposentados. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto, 1995. p. 199 - 214.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- COLL, César. *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2003.
- CUNHA, Maria Isabel da. As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v.23, n. 1-2, jan./dez. 1997.
- CUNHA, Maria Isabel da. *O Bom professor e a sua prática*. 16 ed. Campinas. Papyrus, 2004.
- DEMO, P. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez, 1990.
- DEWEY, John. *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição*. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1959.
- _____. *Experiência e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.
- DIAS, C.M.S. e Engers, M. E. A. Tempos e memórias de professoras – alfabetizadoras. *Revista Educação*, Porto Alegre, set./dez. 2005
- DIEB, M. *Relações e saberes na escola: os sentidos do aprender e do ensinar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

DOMINICÉ, P. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988. p. 101-106.

ESPINDOLA, A. L. A relação com o saber e a formação de leitores na escola. In: DIEB, Messias. *Relações e saberes na escola: os sentidos do aprender e do ensinar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FERRARI, A. L. de S. *Meu professor inesquecível: um estudo sobre as características da atuação do professor de educação física*. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

FERREIRA, D. B.; BAROLLI, E. Produção de narrativas na formação inicial de professores: uma possibilidade para a constituição de espaços intersticiais. *Revista de investigación y experiencias didácticas*, Barcelona, v. extra, 2009. Disponível em: <<http://ensciencias.uab.es>>. Acesso em: 22 maio 2010.

FONTOURA, M. M. Fico ou vou-me embora? In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto, 1995. p. 173 - 179.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1989.

GONÇALVES, J. A. M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto, 1995. p. 154 - 166.

GOOD, B. J. *Medicine, Rationality and Experience*. Cambridge, Cambridge, 1994.

GOODSON, I. *Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento pessoal*. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto, 1995. p. 63-78.

HABERMAS, J. *Conhecimento e interesse*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

HAIDT, R. C. C. *Curso de didática geral: O uso de jogos*. 7 ed. São Paulo: Ática, 2003.

HOELLER, S. A. O. *Alfabetização: imaginário e práticas pedagógicas das professoras de primeiras séries do ensino fundamental do alto Itajaí*. ANPED, 2004. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/27/textosgt08.htm> Acesso em: 15 jul. 2010.

HOLLY, M. L. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto, 1995. p. 79 - 110.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-46

KLEIMAN, A. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

LANGDON, E.J.L. Shamanism, narratives and structuring of illness. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 3, n. 6, p. 187- 214, out.1997.

LELIS, I. A. *A polissemia do magistério: entre mitos e histórias*. 1996. 224 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 1996.

LERNER, D. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LESSARD, C. A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p.201-227, jan/abr, 2006.

LUNA, A. H. A. Não falarei de Hamurábi, mas espero que faça um plano de aula. A Pedagogia na graduação em Direito. *Âmbito Jurídico*, Rio Grande, v. XIII, 2010. Disponível em http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=8771. Acesso em: 22 maio 2011.

MACEDO, L.; FINI, M. *Saresp: Matrizes de referência para a avaliação*. São Paulo: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 2008.

MATTAR, F. N. *Pesquisa de Marketing: metodologia e planejamento*. São Paulo: Atlas, 2005.

MELLO, G.N. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez/Autores associados, 1983.

MORTATTI, M.R. L. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. *Cadernos Cedes*, Campinas, v.20, n 52, nov. 2000.

MRECH, M. L. Os desafios da Educação Especial: O Plano Nacional de educação e a Universidade Brasileira. *Revista Brasileira de Educação especial*, São Paulo, v.3, 1999.

NÓRA, E. D. *Alfabetização e letramento: o que dizem e fazem professores de 1ª série do Ensino Fundamental*. Dissertação (Mestrado) UNOESC, Joaçaba, 2006.

NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: D. Quixote, 1992.

_____. *Vida de professores*. 2.ed. Porto: Porto Editora, 1995.

POSTIC, M. *O imaginário na relação pedagógica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

RASCHE, V. M. M.; KUDE, V. M. M. Pigmalião na sala de aula: quinze anos sobre as expectativas do professor. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n 70, p. 57-69, 1986.

- REGO, T. *Memórias de escola: cultura escolar e constituição de singularidades*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- REIS, P. R. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. *Nuances: estudos sobre Educação*, Portugal, 2008.
- SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 2.ed. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1991.
- SCHÖN, D. *Educando o professor reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem*. Porto alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- SILVA, E. R. da. A importância de ler e escrever para a constituição do humano. *Revista Vórtice de Psicanálise*, [on-line], s/n, 2011. Disponível em: <http://www.revistavortice.com.br/2011/05/importancia-de-ler-e-escrever-para.html>. Acesso em: 24 fev. 2012.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- SOUZA, E. C. *O Conhecimento de si – Estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.
- TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, nº 13, jan.-abr. 2000.
- _____. LESSARD, C. *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- _____. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- TFOUNI, L. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2004.
- TURNER, J.C. *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*, Oxford: B. Blackwell, 1987.
- ZABALZA, M. B. *Diários de aula – Um Instrumento de Pesquisa e Desenvolvimento Profissional*. Porto Alegre: Artmed, 2004.