



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

Marcelle Pereira Rodrigues

**O bom professor alfabetizador:
Identificando pistas e (des)construindo olhares**

Duque de Caxias

2017

Marcelle Pereira Rodrigues

**O bom professor alfabetizador:
Identificando pistas e (des)construindo olhares**

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, escola e seus sujeitos sociais.

Orientadora: Prof^a Dra Amélia Escotto do Amaral Ribeiro

Duque de Caxias

2017

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/ BIBLIOTECA CEHC

R484
Tese

Rodrigues, Marcelle Pereira
O bom professor alfabetizador: identificando pistas e
(des)construindo olhares / Marcelle Pereira Rodrigues - 2017.
110 f.

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

1. Professores alfabetizadores – Teses. 2. Alfabetização - Teses.
I. Ribeiro, Amélia Escotto do Amaral. II. Universidade do Estado do
Rio de Janeiro. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. III.
Título.

CDU 37.011.3-051

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

Assinatura

Data

Marcelle Pereira Rodrigues

**O bom professor alfabetizador:
Identificando pistas e (des)construindo olhares**

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, escola e seus sujeitos sociais.

Data de aprovação: 21 de março de 2017.

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. Maria Isabel da Cunha
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Duque de Caxias

2017

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos bons professores alfabetizadores desse país, que em meio as péssimas condições de trabalho, aos entraves cotidianos e a desvalorização profissional lutam incansavelmente por dias melhores na educação.

AGRADECIMENTOS

À Deus em primeiro lugar, por ter me concedido capacidade e coragem suficiente para trilhar essa jornada. Pela misericórdia que me sustentou nos momentos mais difíceis.

Aos meus pais pelo amor oferecido, ensinamentos repartidos e pelos abraços e palavras de ânimo que me fortaleceram durante a caminhada.

Aos meus familiares e amigos que compreenderam minha ausência e que com carinho me incentivaram.

Ao meu noivo querido, que com amor e paciência sempre esteve comigo.

À minha querida orientadora professora Amélia por ter acreditado no meu potencial e ter sido capaz de transformá-lo em conhecimentos. Pela parceria gentil, pelas sugestões, pelas críticas, pela mão amiga nos momentos difíceis de escrita.

Aos meus colegas do GELCS pela oportunidade de convívio e aprendizado.

À minha muito estimada amiga Ana Claudia, por toda amizade e companheirismo durante esse percurso. Pelas palavras de ânimo, pela escuta sensível. Pelos risos e choros partilhados.

Aos professores e colegas que comigo partilharam e compartilharam saberes.

Às professoras entrevistadas, que gentilmente aceitaram o convite e tanto contribuíram para a realização deste estudo. Obrigada pelos sonhos, experiências e dificuldades repartidas.

Podem inventar tecnologias, serviços, programas, máquinas diversas, umas a distância outras menos, mas nada substitui um bom professor. Nada substitui o bom senso, a capacidade de incentivo e de motivação que só os bons professores conseguem despertar. Nada substitui o encontro humano, a importância do diálogo, a vontade de aprender que só os bons professores conseguem promover. É necessário que tenhamos professores reconhecidos e prestigiados; competentes, e que sejam apoiados no seu trabalho, o apoio da aldeia toda. Isto é, o apoio de toda a sociedade. São esses professores que fazem a diferença. É necessário que eles sejam pessoas de corpo inteiro, que sejam profissionais de corpo inteiro, capazes de se mobilizarem, de mobilizarem seus colegas e mobilizarem a sociedade, apesar de todas as dificuldades.

Antonio Nóvoa

RESUMO

RODRIGUES. M.P. *O bom professor alfabetizador: identificando pistas e (des)construindo olhares*. 2017. 110p. 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, 2017.

O entendimento do professor como elemento-chave para a efetividade da educação escolar é recorrente em diferentes épocas e contextos. De variadas formas, evidenciam-se as relações intrínsecas entre a formação e o trabalho dos professores, e a efetividade dos resultados das aprendizagens. A importância do professor é enfatizada mais recentemente, por exemplo, nos Relatórios de pesquisas de larga escala (OCDE, UNESCO, INAF) realizadas nas últimas décadas, quando ratificam a relação entre boa qualidade docente e bons resultados na aprendizagem. Também, dentre os diferentes estudos que buscam identificar os fatores determinantes da aprendizagem dos alunos, constatou-se que a boa qualidade dos professores aparece como fator mais importante (GAUTHIER; BISSONNETTE; RICHARD, 2014). Assim, não se pode falar de educação, boa qualidade de educação, ensino e aprendizagem, de eficácia do ensino e de um melhor desempenho dos alunos, sem antes, considerar um dos elementos centrais desse processo: o professor. O sucesso escolar depende, especialmente em se tratando da alfabetização no contexto da escola pública, em grande parte, da ação docente desenvolvida por um bom professor. Esta pesquisa, diante deste cenário, propõe-se a desvelar aspectos que compõe o que se entende por bom professor alfabetizador na perspectiva do próprio alfabetizador. Assumindo uma perspectiva qualitativa de pesquisa, apoia-se em uma abordagem exploratório-descritiva (MATTAR, 2005), inspirada no paradigma indiciário (GINZBURG, 1989). A análise das entrevistas permitiu perceber que, no universo investigado, a compreensão de bom professor aparece relacionada a três dimensões indissociáveis: o saber, o fazer e o ser. O conteúdo das entrevistas aponta que o contexto de trabalho dos alfabetizadores exercem grande influência sobre o desempenho dos próprios professores e dos alunos. A partilha entre os pares aparece como um dos componentes imprescindíveis a uma prática efetiva e exitosa e como uma estratégia de autoformação docente.

Palavras-chave: Bom professor. Bom professor alfabetizador. Alfabetização.

ABSTRACT

RODRIGUES. M.P. *The good literacy teacher: identifying clues and des) building glances*. 2017. 110p. 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, 2017.

The understanding of the teacher as a key element for the effectiveness of school education is recurrent at different times and contexts. In a variety of ways, are evidenced the intrinsic relationships between teacher training and work and the effectiveness of learning results. The importance of teachers is most recently emphasized, for example, in the large-scale research reports (OECD, UNESCO, INAF) carried out in recent decades, when they confirm the relationship between good teacher quality and good learning outcomes. Also, among the different studies that seek to identify the determinants of student learning, it was found that the good quality of teachers appears as a more important factor (GAUTHIER; BISSONNETTE; RICHARD, 2014). Thus, we do not talk about education, good quality of education, teaching and learning, effectiveness of teaching and better performance of students, without first considering one of the central elements of this process: the teacher. School success depends, especially on literacy in the context of the public school, good part, on the teaching activity developed by a good teacher. This research, in view of this scenario, proposes to unveil aspects that makes up what is meant by a good literacy teacher from the perspective of the literacy teacher himself. Assuming a qualitative perspective of research, it is based on an exploratory-descriptive approach (MATTAR, 2005), inspired by the indicium paradigm (GINZBURG, 1989). The analysis of the interviews allowed us to perceive that in the universe investigated, the understanding of a good teacher appears related to three inseparable dimensions: knowledge, doing and being. The content of the interviews shows that the work context of literacy teachers has a great influence on the performance of the teachers themselves and the students. Sharing between peers appears as one of the essential components to an effective and successful practice and as a strategy for teacher self-training.

Keywords: Good teacher. Good literacy teacher. Literacy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1-	Formação dos professores alfabetizadores entrevistados	65
Gráfico 2-	Elementos considerados relevantes para um professor alfabetizador	84
Figura 1-	Palavras mais recorrentes nas narrativas dos entrevistados.....	94

SUMÁRIO

	PARA UM COMEÇO	10
1	(RE)CONFIGURAÇÕES CONCEITUAIS SOBRE O BOM PROFESSOR	17
2	A IDEIA DE BOM PROFESSOR NO CONTEXTO BRASILEIRO	29
3	AS TESSITURAS DO BOM PROFESSOR ALFABETIZADOR: ENTRE O SABER, O FAZER E O SER	38
3.1	Entre os fios do saber	39
3.2	Entre os fios do saber-fazer	42
3.3	Entre os fios do saber-ser	46
3.4	Entre as tramas do contexto	50
4	ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO	56
5	EM BUSCA DE INDÍCIOS: APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS E RESULTADOS	61
	UMA PROPOSTA DE (IN)CONCLUSÃO	98
	REFERÊNCIAS.....	102

PARA UM COMEÇO...

É importante ressaltar que as questões relacionadas ao bem, ao bom e o belo fazem parte da própria constituição da condição humana e da vida em sociedade. Relacionam-se fundamentalmente à busca do ser humano pela felicidade e compõem o campo da moral e das virtudes. Têm sido apresentadas, na perspectiva da filosofia clássica, a partir de uma dimensão abstrata, enquanto ideia e a partir de uma dimensão voltada para as ações do homem em sociedade. Na segunda dimensão, a virtude está na capacidade do ser humano (sabedoria) para escolher que ações desenvolver de modo que estas promovam o bem-estar do outro. (LOPES, 2014; PAVIANI, 2012; RAMOS, 2014)

Essas dimensões - as ideias e as ações - são atemporais e norteiam o entendimento que diferentes sujeitos, em diferentes contextos e sociedades, têm sobre aquilo ou quem pode ser considerado “bom”.

Embora, essas dimensões sejam universais, assumem do ponto de vista do seu detalhamento, marcas culturais e valorativas, transversalizadas pelas relações espaço-tempo e ideológicas. Essa atemporalidade que constitui a busca por estabelecer critérios a partir dos quais alguém ou alguma coisa possa ser considerado bom/boa se mostra em todas as esferas da vida em sociedade e em todos os campos do saber.

A partir dessa perspectiva, o campo da educação inspira e organiza as reflexões propostas no presente estudo.

Observa-se, independentemente da época e sociedade(s), o reconhecimento da educação como fator essencial na vida social e individual do ser humano. Ao longo do tempo vem se desenvolvendo conforme as necessidades de cada povo em particular, e da sociedade como um todo. A educação, portanto, não é estática; acompanha os ideais e demandas por educação, expressando e articulando elementos da(s) cultura(s).

Para que a educação seja viável, faz-se necessária a presença de diferentes atores que a operacionalizem, desempenhando a função caracterizada hoje como a de professores e de alunos. Em outras palavras, diferentes sociedades e épocas consideraram essencial a educação das suas crianças e essa educação cabia a pessoas designadas para tal por reunirem determinadas qualidades, consideradas necessárias para o desempenho da função de cuidar, acompanhar e educar as crianças. Dependendo do contexto para o qual essa educação se destinava, os níveis de exigência em termos do perfil deste “educador” se modificavam.

Servem de exemplo a forma como alguns contextos estabeleceram os perfis estabelecidos para aqueles que poderiam exercer a função de “educador”. Em linhas gerais, sociedades antigas como as chinesas, hindus, egípcias, gregas, romanas ou hebreias tem como premissa a educação dos filhos como base para a vida e estas estão sob a responsabilidade do chefe da família. A família tinha por responsabilidade atender aos ideais da sociedade; um deles é o ideal de educação. Como grande parte da questão educacional de todos esses povos era a moral, as virtudes exigidas para o pai-educador eram marcadamente as virtudes morais, dentre elas a honra, a autoridade, o respeito e a boa índole. (MANACORDA, 1989). Especialmente na sociedade grega, acrescenta-se o conhecimento como virtude e o reconhecimento de que, todo o indivíduo tem capacidade de conhecer ou adquirir o conhecimento sobre a verdade, sobre a fidelidade, justiça, honra, amizade, verdade, sabedoria. O conhecimento deriva da experiência do homem e esta é a base da boa conduta. (MONROE, 1979).

Com o advento da escola, inaugura-se a necessidade se ter bons professores para o êxito do trabalho escolar. No século I d.C, Quintiliano (apud MONROE, 1979) assinalava que educar é um ato de seriedade e responsabilidade, sendo necessária total dedicação e competência. Não basta só ensinar é preciso ter domínio do que é ensinado e ter consciência do se ensina. Um excelente educador é aquele que tem responsabilidade, amor e zelo pelo que faz. Não é ser somente bom, mas ser o melhor naquilo que almeja realizar.

Mais tarde, quando o Estado retoma o controle e a manutenção da sociedade, o compromisso com a educação se torna imprescindível para que se atribua legitimidade e confiabilidade à educação, assim como reconhecimento ao educador. Note-se que é importante o educador ter ciência de suas funções e o que compete a ele ensinar. Além das características de ser comunicativo, ter autoridade, olhar atento ao comportamento do aluno e defensor e praticante da moral e bons costumes, o educador precisa ter relação direta com a criança. A relação direta com o aluno possibilita segurança, respeito e confiabilidade tanto dos pais como das crianças. O ensino precisa ser de fato realidade na escola. Comênio enfatiza a responsabilidade do educador de prover meios eficazes que dêem conta do aprendizado e não somente de assimilação sem compreensão do que é dado. (MONROE, 1979)

Do ponto de vista histórico, nas sociedades mais antigas, o educador em todas as circunstâncias tinha a autoridade como característica marcante. Sendo aquele que primava pela ordem, decência e respeito e que tinha dos alunos a estima e obediência. Valorizava a aprendizagem como o centro da educação, buscando nas práticas educativas a viabilização do ensino, sendo por imitação, transmissão, reflexão, ação ou diálogo. A busca pelo

conhecimento, a incessante caminhada pelo saber, pelo conhecer novos saberes e dialogar com a criança é característica daquele que está comprometido com o ensino.

Atualmente, estudos continuam ratificando a importância do professor. Em termos da relação entre boa qualidade docente e bons resultados, relatórios de pesquisas de larga escala (OCDE, UNESCO, INAF) realizadas nas últimas décadas tem evidenciado essa relação. A competência e valorização do professor e de sua formação surgem com uma condição *sine qua non* para um ensino mais eficaz. Em diferentes estudos que buscam identificar os fatores determinantes da aprendizagem dos alunos, constatou-se que a boa qualidade dos professores aparece como fator mais importante (GAUTHIER; BISSONNETTE; RICHARD, 2014). Assim, não se pode falar de educação, boa qualidade de educação, ensino e aprendizagem, de eficácia do ensino e de um melhor desempenho dos alunos, sem antes, considerar um dos elementos centrais desse processo: o professor.

O sucesso escolar depende, nesta perspectiva, em grande parte, da ação docente. Logo, “é o comportamento do professor em face de sua prática pedagógica que faz a diferença” (CHARMEUX, 1995, p.22) e, portanto, “nada substitui o bom professor” (NÓVOA, 2007).

Faz-se necessário, portanto, compreender a própria constituição da docência hoje, considerando que a escola e a práxis transformam-se continuamente, e “[...]o que era verdadeiro, útil e bom ontem já não o é mais hoje” (TARDIF, 2012, p.13), as histórias mudam, os desafios são outros. A profissão docente é marcada hoje por um crescente desprestígio, uma multiplicidade de funções e atribuições, repleta de entraves e desafios (ESTEVEES, 1999; NÓVOA, 1992). A esse respeito Esteves (1999) assinala que

A situação dos professores é comparável à de um grupo de actores vestidos com trajes de determinada época, a quem se prévio aviso se muda o cenário [...] Uma nova encenação pós-moderna, colorida e fluorescente, oculta a anterior, clássica e severa. A primeira reacção dos actores seria a surpresa. Depois tensão e desconcerto [...] Que fazer? Continuar a recitar versos? [...] Parar o espetáculo e abandonar o trabalho? [...] O problema reside em que independentemente de quem provocou a mudança, são os actores que dão a cara. (ESTEVEES, 1999, p.97)

Nessa perspectiva o principal desafio da práxis docentes diz respeito a como ajustar o trabalho do professor às constantes transformações das funções/papéis que lhe são atribuídos. Tais atribuições docentes transcendem o espaço da sala de aula, exigindo não somente um professor alfabetizador, mas também um profissional capaz de se relacionar com múltiplos e diferentes aspectos pessoais, éticos, sociais, políticos, profissionais e culturais que perpassam a práxis (JESUS, 2004). Somam-se, ainda, os avanços científicos e tecnológicos. Dessa forma

a multiplicidade de funções docentes se fazem presente no cotidiano da escola, o que indica a necessidade de repensá-la.

Curiosamente, estudos de diferentes áreas (CUNHA, 1988, 1995; GAUTHIER; BISSONNETTE; RICHARD, 2014) vem demonstrando que, apesar das estruturas precárias da escola, das más condições de trabalho e até mesmo das reconfigurações sociais, políticas e econômicas que atravessam os espaços escolares, os professores que se assumem como agentes de mudanças influenciam de maneira significativa a aprendizagem dos alunos. A esse respeito, Gauthier e seus colaboradores (2014) pontuam que:

O professor é o fator de maior impacto no desempenho dos alunos que lhe são entregues. Certamente, o meio socioeconômico, a família e as características do aluno têm efeito no aprendizado, mas existem diferenças no desempenho dos alunos que podem ser explicadas antes de tudo pelas intervenções do professor. (GAUTHIER et al, 2014, p.29)

A influência da intervenção docente aparece nas pesquisas como fator preponderante para o desempenho dos alunos, seguindo-se de questões relacionadas ao currículo, dos métodos de ensino, do papel do aluno, da família e da escola, (GAUTHIER; BISSONNETTE; RICHARD, 2014), o que ratifica a necessidade de reflexão sobre a formação e a atuação docente.

Essa reflexão ganha importância, sobretudo, no contexto em que predomina uma concepção missionária ou romântica da profissão (FORMOSINHO, 2009). Ao indicar a necessidade de se superar essa concepção, Formosinho (2009) alerta para o risco de ao se buscar aquilo o que caracteriza o bom professor se pretenda um superprofessor¹(FORMOSINHO, 2009), mais idealizado que real.

Portanto, falar da boa qualidade de ensino, é inevitavelmente falar dos professores, de sua formação e de sua atuação (NÓVOA, 2007). Especialmente é necessário em termo da alfabetização explicitar o conjunto de saberes e fatores que, ao mesmo tempo, determinam a formação e qualificam um professor alfabetizador como “bom professor alfabetizador”. Em se tratando especificamente do campo da alfabetização, reivindica-se em termos da efetividade das aprendizagens da leitura e da escrita uma educação de boa qualidade, que supõem, dentre outras coisas, um professor alfabetizador com sólida formação, com certo domínio de saberes e práticas que efetivamente promovam uma aprendizagem significativa para os alunos.

¹ Superprofessor – discurso pedagógico, moral e político que impõe um conjunto de obrigações ao professor, alargando cada vez mais suas funções e responsabilidades. (FORMOSINHO, 2009)

Análises sobre a alfabetização, seus resultados e suas questões, no contexto brasileiro, por exemplo, revelam o quanto alfabetizar ainda se configura como um grande entrave. (LEITE; COLELLO, 2010; LERNER, 2002; SILVA, 2007). Especialmente no contexto atual, a escola se encontra diante do desafio de possibilitar o pleno domínio da leitura e da escrita (LERNER, 2002), quando um em cada cinco alunos do 3º ano de escolaridade não é alfabetizado, e uma parcela significativa de crianças saem da escola sem ler e escrever de forma competente (MEC, 2015).

Chama a atenção, em se tratando dos resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), realizada com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, que apenas 9,88% atingiu o maior nível de escrita no fim do ciclo de alfabetização, sendo capaz de continuar uma narrativa, articular um texto e escrever palavras corretamente. Em relação à leitura, os níveis vão de 1 a 4. Apenas 11% de estudantes brasileiros apresentam o nível de proficiência esperado, sendo capazes de reconhecer tempos verbais e compreender com autonomia o sentido de um texto. Aproximadamente 22,21% de crianças encontram-se no nível 1, que de acordo com o MEC é considerado inadequado, uma vez que os alunos são capazes apenas de ler palavras simples. (MEC, 2015)

Chama igualmente a atenção dados do relatório divulgado pela UNESCO (2015). Esse relatório aponta que o Brasil foi um dos países que não conseguiu atingir todas as seis metas estabelecidas na Cúpula Mundial de Educação em Dakar, 2000. De acordo com esse documento, apesar do avanço brasileiro, quinze anos depois, apenas duas metas foram alcançadas: a universalização do ensino e a paridade e igualdade de gêneros na escola. Nesse sentido, “ [...] experimentamos há décadas o sabor amargo dos resultados das avaliações educacionais, expondo a fragilidade das aprendizagens em nossa educação básica” (GATTI, 2007, p. 10).

Diante deste cenário, uma série de reformas e mudanças tem sido fomentadas para o enfrentamento do fracasso escolar, como a universalização da escolarização, ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, a progressão continuada através de ciclos, são algumas delas. Também, observa-se a expansão de políticas públicas voltadas para a formação de professores que contemplam o professor alfabetizador. Essas políticas públicas, e mesmo o discurso educacional, têm retomado que não há como promover uma educação de boa qualidade sem que se formem bons professores. Nesse sentido, credita-se ao professor e sua formação a responsabilidade pela promoção de aprendizagens com resultados mais promissores.

Esse conjunto de circunstâncias e fatos passa a inquietar a pesquisadora por diferentes razões. Na verdade, podem ser apontadas três grandes razões. A primeira diz respeito a elementos pessoais e profissionais. Como professora alfabetizadora de profissão, atuando como docente durante dez anos com turmas de alfabetização e, mais recentemente, como orientadora pedagógica em escolas públicas da Baixada Fluminense, foi possível identificar, ao mesmo tempo, o quanto ao professor alfabetizador se tributa o êxito ou não das aprendizagens dos alunos e, os desafios vividos por esse professor para realizar um trabalho mais efetivo. Também, o percurso de formação é relevante. Desde o Curso Normal questões relacionadas a (não)aprendizagem da leitura e a escrita intrigam, motivam e se desdobram na graduação, na especialização e agora ao mestrado.

A segunda razão se refere ao contato com a produção acadêmica sobre a alfabetização. Chama a atenção nessa produção o fato de que se observa, especialmente a partir da década de 80, uma profusão de estudos sobre o professor e sua formação. Também, observa-se o destaque dado às relações entre a efetividade das aprendizagens e o professor. Há um apelo, inclusive nas políticas públicas em alfabetização e em formação de professores, para que a qualidade da formação e atuação docente sejam cada vez melhores. Admite-se que bons professores fazem a diferença na aprendizagem dos alunos. No entanto, em se tratando especificamente do que se pode entender como um bom professor alfabetizador, a produção ainda é incipiente.

A terceira razão relaciona-se à constatação, tanto no discurso dos diferentes atores escolares quanto no discurso da comunidade em geral, da busca por alguma coisa que seja boa/cada vez melhor. A ideia de boas escolas e bons professores está sempre presente. No entanto, nem sempre se tem clareza do que se entende como “bom” e, sobretudo, que elementos explicitam essa ideia quando se trata do “bom professor alfabetizador” em circunstâncias e contextos escolares específicos, como por exemplo, em escolas públicas da Baixada Fluminense.

Assim, tendo como pano de fundo tais inquietações justifica-se a realização de um estudo que tenha como objetivo principal desvelar indícios e pistas que permitam pensar sobre os elementos que compõem a ideia de bom professor alfabetizador, tomando-se como referência a perspectiva do próprio alfabetizador.

Este estudo exploratório-descritivo, com enfoque qualitativo teve como Universo de Pesquisa professores alfabetizadores da Rede Municipal de Educação do município de Mesquita, na Baixada Fluminense. Como população-alvo elegeu-se dentre esses professores uma amostra composta por 7 (sete) professores atuantes nos anos iniciais da alfabetização em

diferentes escolas do município, que foram reconhecidos e indicados por seus pares e pela própria equipe técnico-pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) como professores que realizam práticas diferenciadas e exitosas na alfabetização. Portanto, reconhecidos como professores que de alguma forma fazem a diferença.

Como instrumento de coleta de dados optou-se pelo uso de entrevistas semiestruturadas, cujo conteúdo foi organizado em torno das seguintes categorias: os sujeitos e sua formação; elementos considerados relevantes para um professor alfabetizador; o contexto como espaço de limitações e possibilidades na alfabetização, e como o professor alfabetizador se define enquanto alfabetizador.

Em se tratando do desenvolvimento o presente estudo estrutura-se em cinco capítulos. No primeiro capítulo apresenta-se um conjunto teórico de conceitos e ideias a respeito do bom professor. No segundo apontam-se considerações sobre a ideia de bom professor no contexto brasileiro, bem como um breve panorama da produção acadêmica a esse respeito. No terceiro capítulo mapeiam-se elementos a respeito do bom professor alfabetizador, a partir das dimensões do saber, saber-fazer e saber-ser. Acrescentam-se, ainda, questões a respeito do contexto de trabalho do alfabetizador. No quarto capítulo explicita-se o encaminhamento metodológico desse estudo. No último capítulo os dados são apresentados e analisados. Em seguida, encontram-se considerações finais, que servirão de convite à reflexão e com indicação para possíveis desdobramentos e estudos.

Cabe pontuar que no âmbito do presente estudo o uso do termo bom professor alfabetizador não toma como referência as ideias relacionadas à performatividade docente. Do mesmo modo, sabendo-se que o conceito de “bom” é valorativo e refere-se a um determinado espaço-tempo, assim como também é ideológico, uma vez que representa uma ideia socialmente construída sobre o ser/saber do professor, sobre suas aptidões e atributos (CUNHA,1995), o uso do adjetivo bom, não tem aqui a pretensão de estabelecer qualquer juízo de valor ou prescrição de um modelo ideal de alfabetizador. Portanto, não está em foco julgar ou responsabilizar o professor alfabetizador e o seu trabalho, mas justamente o contrário: descortinar uma face positiva da escola, procurando aprender algo através dos seus sucessos. (ANDRÉ, 2002).

1 (RE)CONFIGURAÇÕES CONCEITUAIS SOBRE O BOM PROFESSOR

Receita de um bom professor

Estude
 Estude muito
 Estude mais ainda
 Todas as 'gias'
 Biologia
 Psicologia
 Metodologia
 Epistemologia
 Pedagogia

Pratique
 Pratique muito
 Pratique mais ainda
 A experimentação
 A observação
 A demonstração
 A reflexão
 A confissão

Veja
 Reveja
 Treveja
 Sua disposição
 Inclinação
 Vocação
 Para essa profissão, e
 Na certeza de ser essa sua melhor opção
 Reúna os ingredientes
 E comece a confecção
 Misture os ingredientes
 Altere suas proporções
 Inclua outros e
 Com eles
 Crie
 Invente
 Experimente
 Sua própria produção
 Ah, uma última observação
 Não esqueça!
 Cada receita só serve uma única subjetivação
 (CHAVES, 2012, p.213)

Neste capítulo sistematizam-se alguns elementos relacionados à ideia de bom professor. Busca-se a partir dessa sistematização, melhor compreender as diferentes interpretações que a ideia de bom professor tem assumido em diferentes contextos. E, ainda, pontuar de que modo esses elementos mais gerais contribuem para pensar sobre o bom professor alfabetizador.

De uma perspectiva mais geral, desde a sua gênese a profissão docente busca esboçar o perfil de um professor ideal e capaz de atender as demandas educacionais existentes. Nas tentativas mais remotas de escolarização, o trabalho do professor aparece relacionado a um conjunto de elementos importantes para o ensino. Elementos esses que expressam, para cada sociedade, o que esperam da formação dos seus sujeitos, especialmente das crianças. Ao longo da história, esses elementos foram entendidos sob diferentes formas como virtudes, saberes, técnicas, competências, valores e normas desejáveis e necessárias àqueles que desempenham a função de professor ou mesmo daqueles que se ocupavam com o cuidado e educação das crianças, inclusive fora do ambiente educacional formal (NÓVOA, 1999; CUNHA, 2015).

A preocupação em definir um modelo de bom professor implica, para cada sociedade, identificar seus saberes e fazeres, bem como as técnicas e métodos que usa e que os tornam mais eficazes. Essa preocupação sempre se fez presente no campo da educação (CUNHA, 2015). Entretanto, a polissemia que envolve o termo, acaba por resultar na ausência de consenso sobre o que pode ser compreendido como um bom professor. Cunha (2015) ressalta que

[...] em termos objetivos, a representação do “bom” professor é difícil de concretizar, dada a existência de inúmeros fatores (humanos, pedagógicos, científicos, culturais, profissionais). Paralelamente, podemos encontrar diferentes concepções – a missionária, a militante, a laboral, a burocrática, a romântica- em função de diferentes contextos- sociedade, país, alunos, professores, currículos, que influenciam e determinam diferentes atuações num “bom professor” (CUNHA, 2015, p.88)

Nesse sentido, as representações e ideias a respeito do bom professor não são fixas, variam de acordo com os múltiplos fatores compõem o imaginário de cada sociedade, em diferentes épocas. Portanto, permeadas por dimensões culturais e, especialmente, pela dimensão simbólico-representacional. Nesse sentido, traz as marcas das relações que diferentes sujeitos estabelecem com a escola, com eles mesmos, com os saberes escolares e, fundamentalmente com o outro que representa para ele o saber escolar – o professor.

Nessa perspectiva, cabe destacar que, para além de uma dimensão teórico-prática do trabalho, as definições de bom professor se constroem a partir de diversos condicionantes sociais, culturais, ideológicos, filosóficos, dentre outros.

Assim como o ambiente educacional se (re)forma com as mudanças que o afetam, as características desejáveis e esperadas por um bom professor também sofrem pressões externas, modificando-as. Portanto:

ser bom professor não é uma conquista perene, duradoura e transferível para qualquer circunstância, contexto ou época. É uma identidade em permanente construção, que adquire significados conforme os contextos, os momentos históricos-sociais e pessoais, os valores e as finalidades que a sociedade, o professor e os alunos atribuem à educação” (PIMENTA, 1997, p.60)

Não existe nas instituições de ensino um projeto único e delineado sobre o bom professor. As características e qualidades que compõem a ideia de “bom” são tanto valorativas como ideológicas e se organizam a partir dos resultados de uma avaliação/julgamento individual (CUNHA, 1995). A esse respeito, cabe ainda ponderar que:

em cada representação de bom professor, convivem o real e o ideal, ambos formados na experiência, nas interações, nas comunicações, ao mesmo tempo em que na expectativa e na esperança dos sujeitos. (RANGEL, 1994, p.11)

Assim, a escola determina exigências aos alunos, que por sua vez criam necessidades a serem supridas pelos professores. Logo, “o professor que responde mais a essas necessidades tem maior probabilidade de ser considerado o melhor” (CUNHA, 1995, p.148). Avalia-se, portanto, que um bom professor é aquele capaz de alcançar resultados satisfatórios com seus alunos.

Os conceitos que constituem um bom professor se modificam não apenas ao longo do tempo, de cultura para cultura, mas sofrem transformações até mesmo dentro de uma mesma cultura e sociedade. (CONNELL, 2010; CORTESÃO, 2011; MORALES, 2001). Morales (2001), após analisar 1.633 redações de adolescentes sobre o bom professor, encontrou que:

[...] podemos ser bons professores e ao mesmo tempo diferentes, não se trata de um perfil rígido. Os próprios alunos reconhecem que seus bons professores não são todos iguais. Em distintas idades, as situações e necessidades dos alunos podem ser diferentes. (MORALES, 2001, p.34)

Em diferentes espaços e tempos o que se entende por bom professor se modifica. As considerações a esse respeito do bom professor se inscrevem, reescrevem, editam-se e reeditam-se cultural e temporalmente. Em outras palavras, são ressignificadas em diferentes espaços e tempos e dentro dos mesmos espaços e tempos. (MORALES, 2001)

A ideia de bom professor implica também conotações político-culturais e econômicas. Na Austrália, por exemplo, predomina uma ideia performática do professor. Relacionada às políticas neoliberais, a atuação do bom professor se resume a listas intermináveis do que se deve ou não ser feito. Esse tipo de modelo pode causar a autodestruição de bons professores. (CONNELL, 2010). Sobre essa questão encontra-se:

[...] esse é um dos riscos ocultos por trás da pressão sobre os professores (também nas universidades) para que sejam "empreendedores", enfrentem "desafios" contínuos, produzam mais com menos recursos, para que se envolvam numa interminável competição a fim de progredir na carreira. (CONNELL, 2010, p.10)

Observa-se que o autor, numa perspectiva crítica, alerta que é um erro persistir no “perfil de ‘bom professor’ como o de um indivíduo empreendedor, como alguém que forja um caminho de desenvolvimento pessoal por meio da paisagem informe da sociedade de mercado”(CONNELL, 2010, p.10). Defende que o bom trabalho deve ser construído a partir do que pode ser de fato exequível pelo professor.

Ao analisar os papéis e funções docentes atualmente, observa-se um gradativo aumento de exigências destinadas aos professores, em que se faz necessário a assunção de cada vez mais responsabilidades (ESTEVES, 1999). Assim,

no momento atual o professor não pode afirmar que sua tarefa se reduz apenas ao domínio cognitivo. Para além de saber a matéria que lecciona, pede-se ao professor que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo, e que para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afectivo dos alunos, a integração social e da educação sexual, etc. (ESTEVES, 1999, p.100)

À medida em que se ampliam as exigências em torno das atribuições dos professores, esvaziam-se a clareza e as especificidades em relação às competências necessárias e esperadas para o exercício de um bom trabalho.

A questão das ambivalências e polarizações que (entre)cruzam a definição de bom professor e da dificuldade de traduzi-la através de um conceito acabado, também foram assinaladas por Connell (2010). Ele afirma ser mais apropriado a busca não por “ um retrato do ‘bom professor’ no singular, mas retratos de ‘bons professores’ no plural e do ‘bom ensino’ no sentido coletivo. ” (CONNELL, 2010, p.18).

Sobre este mesmo tema, Nóvoa (2009) reafirma que

[...] é impossível definir o “bom professor”, a não ser através dessas listas intermináveis de “competências”, cuja simples enumeração se torna insuportável. Mas é possível, talvez, esboçar alguns apontamentos simples, sugerindo disposições que caracterizam o trabalho docente nas sociedades contemporâneas. (NÓVOA, 2009, p.28)

Embora fique evidente o não consenso em torno do conceito de bom professor é possível mapear elementos que ajudam a explicitar o que se tem produzido sobre o tema. Encontra-se na literatura, pesquisas pautadas nas representações de diferentes grupos e indivíduos sobre o que os professores considerados “bons” fazem, que elementos permeiam seu trabalho, que conhecimentos e estratégias tornam suas práticas exitosas. (CONNELL, 2010; CORTESÃO, 2011; CUNHA, 2015; MARCHESI, 2008; MORALES, 2001; NÓVOA, 2009; OECD, 2005; TARDIF, 2012).

O relatório publicado pela OCDE em 2005, intitulado *Teachers matters- Attracting, developing and retaining effective teachers (Professores são importantes- atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes)* marca a entrada de questões relacionadas à profissão docente como uma das grandes prioridades das Políticas Internacionais de Educação. O documento aponta os resultados de estudos realizados em 25 países membros da OCDE, de diferentes partes do mundo, analisando as principais circunstâncias que afetam os professores em seu trabalho.

No que se refere às discussões sobre o bom professor o relatório demonstra que “há pesquisas substanciais indicando que a qualidade dos professores e a de seu ensino são os fatores mais importantes no resultado dos estudantes. ” (OCDE, 2005, p.12). Enquanto recurso mais significativo da escola, o bom professor se constitui como elemento fundamental para uma educação de boa qualidade.

Partindo do pressuposto que “os professores eficazes são pessoas intelectualmente capazes, articuladas e versadas, que conseguem raciocinar, comunicar-se e planejar de maneira sistemática” (OCDE, 2005, p.104), o documento evidencia que além do domínio do conhecimento, as habilidades pedagógicas exercem uma influência significativa sobre a aprendizagem dos alunos. (OCDE, 2005)

De modo consonante, os estudos realizados por Cortesão (2011) e Cunha (2015) ratificam a importância tanto do saber (relacionado ao conhecimento), quanto do fazer (relacionado a técnica) para o trabalho do bom professor. Cortesão (2011) explicita eixos que compõem a ideia de bom professor:

[...] bom professor é aquele que é competente, portanto “sabe”, que domina conteúdos científicos que são considerados como curricularmente imprescindíveis. É ainda alguém que explica bem, e com clareza, numa ordenação e com um ritmo adequado ao nível etário médio dos alunos [...]. É alguém que com clareza, traduz as grandes teorias [...], o conhecimento científico produzido por outrem, de forma a torná-lo acessível aos alunos com que trabalha. (CORTESÃO, 2011, p.46-47)

Na mesma direção, encontra-se em Cunha (2015, p.88): “ o professor precisa ter um conhecimento científico-pedagógico do conteúdo da matéria. Esta tem que ser escolhida[...] e transmitida ao serviço do processo de desenvolvimento dos alunos. ” Os estudos de Cunha (2015) sinalizam ainda que “é importante um cunho pessoal no ensino” (CUNHA, 2015, p.88). Através de pesquisas realizadas sobre as expectativas dos alunos em relação à atuação dos professores, o autor conclui que a relação professor-aluno, associada às características pessoais como o interesse, disciplina, firmeza, justiça, amizade, compreensão e disponibilidade, ajudam a delinear alguns contornos do que se espera de um bom professor.

A esse respeito, cabe ressaltar então que

[...] a ação educadora não é simplesmente uma atividade técnica, que pode se repetir uma e outra vez, praticamente sem se refletir, nem uma ação desprovida de comunicação e de contato social. Exige, ao contrário, uma estreita e confiada relação pessoal entre professor e alunos, a qual não pode se desenvolver de forma satisfatória sem a consciência por parte dos docentes dos objetivos que se pretende alcançar. (MARCHESI, 2008, p.127)

Verifica-se, assim, que as características ligadas à personalidade dos professores também são indicadas como elementos imprescindíveis a um bom trabalho. Nesse sentido,

[...] os bons professores precisam de um certo caráter ou firmeza de propósito, exibir autocontrole [...], ponderar a justiça, ser confiado e sensível, possuir humildade na justa medida- além de, é necessário dizê-lo, ter o tipo de conhecimento, de paixão e de entusiasmo por aquilo que ensinam, capaz de despertar o interesse dos outros. (MARCHESI, 2008, p.30)

Pode-se observar que existe um vasto leque de características e atributos pessoais importantes ao ensino. Entretanto, chama a atenção a relevância atribuída à dimensão afetiva-emocional do trabalho dos professores. As emoções sempre ocuparam um papel significativo no ensino e que diante das mudanças e exigências que perpassam a escola atual, esse papel torna-se cada vez mais importante. As relações afetivas são fundamentais para estabelecer um ambiente favorável à construção de conhecimentos. (MARCHESI, 2008).

É importante destacar que a ênfase dada aos aspectos pessoais do trabalho docente não tem como pretensão desqualificar a relevância dos conhecimentos científico-pedagógicos.

Busca, sobretudo, ratificar que “os sistemas cognitivos e afetivos estão intimamente relacionados e que não é simples separá-los no seu funcionamento adaptativo” (MARCHESI, 2008, p.102). A esse respeito é possível depreender que existe uma estreita relação entre as dimensões que constituem o trabalho de um bom professor, e que, portanto, os saberes/fazer/seres do professor são indissociáveis.

Considerando que o “ professor é uma pessoa, e que uma parte importante da pessoa é o professor” (NÓVOA, 2009, p.39), Nóvoa (2009) assevera

[...] a necessidade de elaborar um conhecimento pessoal (um auto-conhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar (de capturar) o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. (NÓVOA, 2009, p.39)

Reafirmando a indissociabilidade entre as dimensões pessoais e profissionais que constituem o trabalho docente, o autor apresenta um conjunto com cinco disposições que considera imprescindíveis para o trabalho de um bom professor. São elas: *o conhecimento, a cultura profissional, o tacto pedagógico, o trabalho em equipa e o compromisso social*.

Considerando o *conhecimento* como um componente essencial para uma boa prática, um bom professor precisa conhecer bem aquilo que ensina e ser capaz de conduzir os alunos à aprendizagem. (NÓVOA, 2009).

No que diz respeito à *cultura profissional* como uma das disposições que compõem o trabalho de um bom professor:

[...] ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão. (NÓVOA, 2009, p. 30)

Pode-se considerar assim, portanto, que a construção de sentidos ao trabalho, os momentos de partilhas com os pares e as rotinas cotidianas da profissão contribuem, sobremaneira, para a constituição de um bom professor.

O *tacto pedagógico* enquanto uma das disposições apontada por Nóvoa (2009) consiste na:

[...] capacidade de relação e de comunicação sem a qual não se cumpre o acto de educar. E também essa serenidade de quem é capaz de se dar ao respeito, conquistando os alunos para o trabalho escolar. Saber conduzir alguém para a outra margem, pois o conhecimento não está ao alcance de todos. No ensino, as dimensões profissionais cruzam-se sempre, inevitavelmente, com as dimensões pessoais. (NÓVOA, 2009, p.30).

Observa-se que o autor ratifica a indissociabilidade entre as dimensões pessoais e profissionais. Deste modo, a sensibilidade do professor ao compreender as singularidades de seus alunos traz resultados significativos para o trabalho docente. Um bom professor é aquele que conquista o aluno, para então conduzi-lo ao conhecimento. (NÓVOA, 2009).

O *trabalho em equipe* é outra disposição apontada como crucial ao bom professor. Em relação a essa questão destaca-se que:

[...] os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões colectivas e colaborativas, do trabalho em equipa, da intervenção conjunta nos projectos educativos de escola. O exercício profissional organiza-se, cada vez mais, em torno de “comunidades de prática”, no interior de cada escola, mas também no contexto de movimentos pedagógicos que nos ligam a dinâmicas que vão para além das fronteiras organizacionais. (NÓVOA, 2009, p.31)

O sucesso do trabalho docente é, portanto, condicionado também pela parceria e apoio dos pares; implica, portanto, relações com o “outro”.

Também, espera-se que o bom professor tenha *compromisso social*, compreendido no sentido “dos princípios, dos valores, da inclusão social, da diversidade cultural.” (NÓVOA, 2009, p.31). É necessário que esse compromisso seja capaz de ir além do compromisso com os conteúdos disciplinares, mas que permita a comunicação e a intervenção no espaço público da educação. (NÓVOA, 2009).

A ideias de bom professor, se tomadas as contribuições de Tardif (2012) como referência, podem ser compreendidas a partir da perspectiva do amálgama de saberes, ou seja, do conjunto de saberes que o professor mobiliza em seu trabalho. Desse modo o

[...] professor ideal é quem conhece sua matéria, sua disciplina e seu programa, além disso, apresenta conhecimentos relativos a ciências da educação e da pedagogia, e acaba desenvolvendo um saber prático tendo como referência a sua experiência cotidiana com os alunos (TARDIF, 2012, p.39)

Tardif (2012) destaca que o professor faz uso de diferentes tipos de conhecimentos e juízos em sua prática a fim de estruturar e orientar sua ação. Utiliza, portanto, um vasto cabedal de saberes, um “leque de saberes compósitos” (TARDIF, 2012, p.66). Deste modo, o autor tipifica os saberes docentes em cinco categorias: *saberes da formação pré-profissional*, *saberes da formação profissional*, *saberes curriculares*, *saberes disciplinares* e *saberes experienciais*.

Compreende-se como *saberes pré-profissionais* o conjunto de saberes que antecedem a formação profissional e que são tecidos desde a infância. Nesse sentido, Tardif (2012) pontua que

[...]tudo leva a crer que os saberes adquiridos durante a trajetória pré-profissional [...]tem um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser que serão mobilizados e utilizados em seguida na socialização profissional e no próprio exercício do magistério. Desta forma, pode-se dizer que uma parte importante da competência profissional dos professores tem raízes em sua história de vida [...] (TARDIF, 2012, p.69)

As representações, crenças e conhecimentos que provém da trajetória do professor exercem uma influência significativa na sua prática.

Os *saberes da formação profissional*, por sua vez, referem-se ao “conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação (escolas normais ou faculdades de ciências da educação) ”. (TARDIF, 2012, p.36). Esse conjunto de saberes se reflete em teorias, metodologias e técnicas que são incorporadas pelos professores e dão formas a sua ação. À medida que o professor se apropria desses saberes, cria condições favoráveis a um bom trabalho.

Além dos saberes da formação profissional, o professor incorpora também *saberes disciplinares* e *saberes curriculares*. Os *saberes disciplinares* dizem respeito aos conhecimentos “definidos e selecionados pela instituição universitária” (TARDIF, 2012, p.38) e são adquiridos pelos professores nos cursos de formação inicial e continuada. Já os *saberes curriculares* tratam dos objetivos e conteúdos que os professores devem dominar (TARDIF, 2012). Ambos os saberes, quando bem utilizados, contribuem para o êxito do trabalho docente.

Embora cada um desses saberes desempenhe um papel importante na prática do professor, chama atenção a relevância dada aos *saberes experienciais*, assim chamados porque “brotam da experiência e são por ela validados” (TARDIF, 2012, p.39). Tardif (2012) esclarece:

[...] as pesquisas indicam que, para os professores, os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência. É a partir deles que os professores julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira. [...]. É a partir dos saberes experienciais que os professores concebem os modelos de excelência profissional dentro de sua profissão. (TARDIF, 2012, p.48)

Como se pode observar, os saberes experienciais se constituem enquanto o “núcleo vital do trabalho docente” (TARDIF, 2012, p.49), como um alicerce que sustenta a prática do professor. Neste caso, quanto mais experiências o professor possui, mais se aprimora sua competência de “saber-ensinar” (TARDIF, 2012). A experiência “fornece aos professores certezas relativas ao seu contexto de trabalho na escola, de modo a facilitar sua integração. ” (TARDIF, 2012, p.50)

Os saberes da experiência reúnem e mobilizam todos saberes que o professor adquire ao longo de sua trajetória profissional e pessoal. Sendo assim, cabe ponderar que “não são saberes como os demais, são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência.” (TARDIF, 2012, p. 54). Esses saberes se constituem, portanto, das inter-relações entre todos os saberes.

O que se apresenta aqui sobre Tardif (2012) permite ratificar a ideia de que existe um amálgama de saberes que auxilia o professor na construção de uma prática exitosa. Esses saberes são plurais, compostos de muitas faces, que mesmo com características tão singulares, são melhor compreendidos através da sua totalidade.

Os estudos de Perrenoud (1999; 2000; 2001) também trazem contribuições para as reflexões sobre o que se entende por bom professor, especialmente quando se refere ao que caracteriza o trabalho de um bom professor. Identifica um conjunto de competências necessárias para ensinar, entendidas como “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (PERRENOUD, 1999, p.7)

Nessa perspectiva, mais do que o domínio de conhecimentos relativos ao saber-fazer, acrescenta-se ao trabalho do bom professor “posturas necessárias ao ofício, tais como a convicção na educabilidade, o respeito ao outro, [...] o domínio das emoções, a abertura à colaboração, o engajamento profissional.” (PERRENOUD ET ALL, 2001, p.12). As competências profissionais são, portanto, não apenas de ordem cognitiva, mas também afetiva, conativa e prática. (PERRENOUD ET ALL, 2001)

Retomando às competências, Perrenoud (2000, p.14) identifica aquelas que considera indispensáveis a um bom trabalho docente. São, ao todo dez: organizar situações de aprendizagens, administrar a progressão das aprendizagens, conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação, envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho, trabalhar em equipe, participar da administração da escola, informar e envolver os pais, utilizar novas tecnologias, enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão e administrar a própria formação contínua. Cada uma dessas dez competências inclui um conjunto de competências específicas, que vão do domínio do conhecimento à organização didático-pedagógica do trabalho, passando por aspectos de ordem pessoal do professor.

Considerando que o ofício do professor não é imutável e que os espaços e as situações que constituem o cotidiano docente são constantemente reconfigurados, Perrenoud (2000) alerta que “este inventário não é definitivo, nem exaustivo. Aliás nenhum referencial pode garantir uma representação consensual, completa e estável de um ofício ou das competências

que ele operacionaliza. ” (PERRENOUD, 2000, p.14). A organização a partir dessas dez competências é apenas uma possibilidade de pensar o trabalho docente.

Outras possibilidades de pensar o trabalho docente são apontadas a partir dos estudos sobre o efeito-professor (BRESSOUX, 2003; GAUTHIER; BISSONNETTE; RICHARD, 2014). Pesquisas realizadas em diferentes países anunciam que as características e a prática do professor afetam decisivamente o desempenho escolar. Um número cada vez mais significativo de produções comprovam que a atuação docente é um fator determinante para o sucesso e que, portanto, melhorando o trabalho do professor, pode-se melhorar os resultados dos alunos. A importância do efeito-professor é tamanha que “muitas das reformas implantadas em vários países no intuito de garantir um bom desempenho educativo dos alunos colocaram o professor no centro das transformações desejadas. ” (GAUTHIER; BISSONNETTE; RICHARD, 2014, p.30)

Ao realizar o estado da arte das pesquisas sobre efeito-escola e efeito-professor, Bressoux (2003) destaca que as expectativas que o professor deposita em seus alunos, o *feedback* que concede a turma, os elogios, as atividades estruturadas, um ensino bem dirigido e a clareza da exposição dos conteúdos são alguns dos elementos considerados indispensáveis a um bom trabalho.

Estudos de Gauthier e seus colaboradores (2014) sinalizam que a eficácia do ensino está intrinsecamente relacionada às estratégias docentes utilizadas em sala de aula. Deste modo, compreendem que o professor precisa exercer duas funções cruciais: uma boa gestão dos aprendizados e uma boa gestão da classe. A esse respeito esclarecem que

[...] a primeira é o ensino dos conteúdos: ensinar o programa, certificar-se que os elementos da matéria sejam aprendidos e dominados. [...] A segunda envolve a gestão da classe: organizar os grupos, estabelecer regras de convivência, reagir a comportamentos inaceitáveis, encadear as atividades, etc. Estas são as duas funções fundamentais do ensino, que estão profundamente interligadas[...]. Nenhum professor consegue ser eficaz se ignorar uma ou outra. Elas constituem o âmago da vida em sala de aula. (GAUTHIER; BISSONNETTE; RICHARD, 2014, p. 62)

A partir dessa afirmação é possível inferir que a gestão dos aprendizados depende de características profissionais mais relacionadas aos saberes do professor, enquanto a gestão da classe refere-se mais aos seus fazeres.

Cabe destacar que tanto a gestão dos aprendizados, como a gestão da classe compreendem igualmente a três dimensões: a preparação, a interação e a consolidação. Cada uma dessas três dimensões abarcam um conjunto de estratégias das quais o professor deve

lançar mão a fim de garantir bons resultados em seu trabalho. (GAUTHIER; BISSONNETTE; RICHARD, 2014).

As contribuições teóricas apresentadas até aqui apontam que não existe um consenso a respeito das conceituações do bom professor. Sabe-se que é uma identidade em permanente (re)construção, modificando-se cultural e socialmente ao longo da história. É possível observar, portanto, que independentemente do contexto e do tipo de abordagem, na ideia de bom professor percebem-se três dimensões recorrentes: a primeira relacionada ao saber (conhecimentos), a segunda relacionada ao fazer (domínio didático-pedagógico) e a terceira referente ao ser (atributos pessoais). Essas três dimensões embora assumam funções diferenciadas, são indissociáveis no trabalho docente.

2 A IDEIA DE BOM PROFESSOR NO CONTEXTO BRASILEIRO

Este capítulo trata da questão do bom professor no contexto brasileiro, circunscrevendo-a em termos das contribuições teóricas consideradas relevantes a respeito do tema, e em termos da produção acadêmica recente. Enfocam-se, em especial, os elementos que estruturam a reflexão sobre a ideia de bom professor os quais permitem melhor compreender a questão do bom professor alfabetizador.

No que se refere aos estudos que se ocupam do tema bom professor no contexto brasileiro, observa-se que esses se alinham às discussões até aqui sistematizadas. Nesse particular, serve de referência o estudo realizado por Cunha, em 1988. Nele, a autora evidencia que o rol de atributos sobre o bom professor é criado historicamente. A “[...] ideia do dever-ser presente entre os professores e alunos é socialmente construída, na medida em que é fruto dos valores da sociedade que o produz.” (CUNHA, 1995, p.140).

A partir de uma investigação com alunos e professores do antigo 2º e 3º graus, a autora evidencia três matrizes que estruturam o trabalho do bom professor. São elas: as relações que o professor estabelece com o *ser/sentir*, com o saber e com o fazer. (CUNHA, 1995). Essas três matrizes também são tomadas como referências em diferentes estudos brasileiros sobre o bom professor (CARRIJO, 1999; FREIRE, 2011, 2015; PATRÍCIO, 2005; PIMENTA, 1997; RANGEL, 1994).

No que tange às relações com o *ser/sentir* “parece ser possível inferir que a experiência positiva com a docência realimenta o gosto pelo ensino” (CUNHA, 1995, p.94). Nesse aspecto, o prazer de estar em sala de aula com os alunos e a satisfação com a escolha profissional foram apontados como fatores que mais influenciam um bom trabalho. (CARRIJO, 1999; CUNHA, 1995; RANGEL, 1994). Destacam-se ainda como características importantes a um bom professor a empatia, o compromisso, o entusiasmo, respeito, criticidade, a ética, a exigência e a afetividade. (CUNHA, 1995; FREIRE, 2011, 2015; RANGEL, 1994). A esse respeito, Freire (2015) afirma que

[...] a tarefa de ensinante, que é também aprendiz, sendo prazerosa é igualmente exigente. Exigente de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional, afetivo. [...]. É impossível ensinar sem a coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência. É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem-cuidada de amar. (FREIRE, 2015, p.28)

Como se pode observar os estudos se alinham em torno da ideia de que “a função do professor não se dissocia da sua pessoa. Os dois se complementam e se unificam ao mesmo tempo.” (CARRIJO, 1999, p.105). A personalidade do professor é, portanto, um componente essencial uma vez que grande parte do trabalho docente se fundamenta em relações, emoções e afetos.

Os achados de Rangel (1994) reafirmam a importância da dimensão relacional implícita à prática docente. Sobre esse aspecto aponta que

[...] são constantes, na informação sobre o “bom professor”, as ideias de amizade, amor pelo aluno, confiança no e do aluno, ajuda na solução de problemas, exigência, cobrança, energia, autoridade. [...] Ideias como essas expressam a “organização do conhecimento” sobre habilidades de relações humanas, confirmando-as nas impressões que se formam e se consolidam no cotidiano da escola. (RANGEL, 1994, p.22)

As características pessoais são elencadas como atributos importantes ao trabalho do bom professor. A forma como o professor se relaciona com a profissão e com seu próprio saber/ fazer revela marcas de sua personalidade que influenciam diretamente na aprendizagem dos alunos.

No que diz respeito à percepção dos alunos sobre o bom professor, observa-se curiosamente que

[...] continua-se reconhecendo no professor, além da capacidade de ensinar conhecimentos especializados, a tarefa de transmitir, consciente ou inconscientemente, valores, normas, maneiras de pensar e padrões de comportamento que contribuem eficazmente para a permanência da vida social. As relações são os aspectos mais ressaltados pelos alunos, ainda que elas não possam ser separadas completamente do todo que é o professor. (CUNHA, 1995, p.141)

Depreende-se assim que, existe uma valorização do papel docente para além da dimensão profissional. Aspectos relacionais e atitudinais também compõem o perfil do professor e, em alguns casos, os alunos os reconhecem como bons professores a partir deles.

Em se tratando das relações que os bons professores estabelecem com o *saber*, sinaliza-se que a relação afetiva com o conteúdo que se pretende ensinar, o domínio do conhecimento e o diálogo constante entre a teoria e a prática, são elementos essenciais para uma boa docência. (CARRIJO, 1999; CUNHA, 1995; FREIRE, 2011, 2015; PATRÍCIO, 2005; PIMENTA, 1997). Sobre essa questão, Cunha (1995) conclui que

[...] é interessante que o gosto e o estudo fazem a pessoa valorizar seu campo de conhecimento, entusiasmar-se com ele e isto influencia os alunos. Parece que

alguém não pode ensinar bem alguma coisa se não consegue para si uma resposta sobre a finalidade do conhecimento que aprofundou. (CUNHA, 1995, p.97)

Além desse conjunto de elementos, a pesquisa é indicada como um dos saberes necessários à prática educativa. Destaca-se que

[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.[...] Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço [...]. (FREIRE, 2011. p.30-31)

No que se refere às dimensões do *fazer*, os bons professores valorizam a formação pedagógica, o planejamento, os métodos e a constante revisão da sua prática. (CUNHA, 1995; RANGEL, 1994). Os estudos evidenciam que “ é comum na informação sobre o ‘bom professor’ a [...] segurança da matéria, a habilidade de responder às perguntas dos alunos e a utilização dos meios diversificados de ensino. ” (RANGEL, 1994, p.28). Indica-se, portanto, que uma boa atuação docente abrange ainda um conjunto de saberes didáticos-pedagógicos que o professor precisa mobilizar em sua prática cotidiana. (PIMENTA, 1997, p.51).

Também, cabe destacar que os bons professores reconhecem que tanto as experiências familiares, como as suas próprias experiências enquanto docentes são elementos importantes. (CUNHA, 1995; PATRÍCIO, 2005). A trajetória escolar, a partilha com os colegas de trabalho e os saberes adquiridos ao longo dos anos de profissão exercem, portanto, uma influência significativa sobre a prática.

Partindo da premissa de que o professor precisa mobilizar uma competência específica para ensinar, Rios (2010) acrescenta ainda à discussão sobre o bom professor algumas dimensões da competência imprescindíveis a um trabalho exitoso. São elas: dimensão técnica, dimensão estética, dimensão ética e política.

Sobre a dimensão técnica compreende-se “ a realização de uma ação, a uma certa forma de fazer algo, a um ofício” (RIOS, 2010, p.94). Requer uma habilidade, uma destreza especial. Diz respeito à capacidade de se relacionar com os conteúdos e de partilhá-los com os alunos. No entanto,

[...] para que a prática docente seja competente, não basta o domínio de alguns conhecimentos e o recurso a algumas “técnicas” para socializá-los. É preciso que a técnica seja fertilizada pela determinação autônoma e consciente dos objetivos e finalidades, pelo compromisso com as necessidades concretas do coletivo e pela presença da sensibilidade, da criatividade. (RIOS, 2010, p. 96)

Sendo assim, verifica-se que a dimensão técnica exige não apenas o domínio do fazer, mas sobretudo, a articulação o compromisso com o que se faz.

No que se refere à dimensão estética, Rios (2010) destaca a sensibilidade e a beleza como componentes do saber-fazer docente. Nesse sentido, traz à luz “a subjetividade do professor, subjetividade construída na vivência concreta do processo de formação e de prática profissional.” (RIOS, 2010, p.98)

Além da dimensão técnica e da dimensão estética que compõem a competência de um bom professor, é preciso considerar ainda a relevância da dimensão ética e política que permeia o trabalho docente. Rios (2010) considera a ética e a política como duas dimensões inter-relacionadas. A dimensão ética refere-se aos princípios de respeito, solidariedade, do próprio bem coletivo. A dimensão política, por sua vez, concerne “à participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício de direitos e deveres.” (RIOS, 2010, p.108).

A autora sinaliza que essas quatro dimensões da competência são indissociáveis e que:

[...] para um professor competente, não basta dominar bem os conceitos de sua área – é preciso pensar criticamente no valor efetivo desses conceitos. [...] Não basta ser criativo – é preciso exercer sua criatividade na construção do bem-estar coletivo. Não basta se comprometer politicamente – é preciso verificar o alcance desse compromisso, verificar se ele efetivamente dirige a ação no sentido de uma vida digna e solidária. (RIOS, 2010, p. 108-109)

Cada uma dessas dimensões – técnica, estética, ética e política – tem um papel representativo na atuação do professor; entretanto, quanto mais articuladas estiverem essas dimensões, mais tendem a contribuir para uma docência de boa qualidade.

Em síntese, nota-se em se tratando do contexto brasileiro, que as ideias a partir das quais se concebe a categoria bom professor se referem, fundamentalmente, a uma matriz profissional-pessoal. Em outras palavras, fica evidente que tanto as dimensões relacionadas ao domínio do conhecimento, à organização didático-pedagógica do trabalho, como às características pessoais que permeiam a atuação docente, fundamentam o que se entende como bom professor. A tríade ser-saber-fazer está, também, estreitamente relacionada à ideia de prática. Em boa parte dos casos, fica evidente a associação direta entre a ideia de bom professor e a prática. Boas práticas ou práticas diferenciadas identificam o bom professor.

- O que a produção acadêmica brasileira revela sobre o bom professor e o bom professor alfabetizador

A fim de encontrar mais indícios e pistas que auxiliem na compreensão sobre as conceituações do bom professor e bom professor alfabetizador, considera-se importante apresentar o que a produção acadêmica recente tem apontado a esse respeito.

Assim, com a finalidade de mapear a produção acadêmica brasileira sobre questões relacionadas ao “**bom professor**”, realizou-se um levantamento inicial no Portal da Capes. Nessa etapa inicial utilizaram-se os termos bom professor e bom professor alfabetizador, como critério de busca na ferramenta de pesquisa avançada do site.

Relacionados ao termo “bom professor” foram indicadas 49 entradas, das quais 29 são artigos, 12 dissertações e 8 teses. Toma-se, neste trabalho, como foco de análise somente as dissertações e teses. Os artigos não serão considerados para análise.

Por não se perceber diferenças significativas de foco e encaminhamento entre as dissertações e teses, estas serão consideradas em seu conjunto, indistintamente. Assim, de um total de 20 trabalhos, elegem-se para análise 14 trabalhos que tem como foco a temática do bom professor.

O processo de mapeamento dos trabalhos, após a busca inicial, tomou como referência os resumos das pesquisas. Como nem sempre os resumos continham todas as informações necessárias ao entendimento da proposta, decidiu-se fazer a leitura na íntegra das dissertações e teses. O que tornou essa a decisão possível foi o pequeno número de trabalhos encontrados.

A leitura dos trabalhos permitiu perceber que a questão do bom professor tem sido tratada a partir de uma multiplicidade de enfoques e critérios, sugerindo ausência de consenso em relação ao tema. Apesar disso, para além da multiplicidade, é possível localizar algumas ideias-chave as quais o conceito de bom professor se organiza. No conjunto de trabalhos analisados, observou-se que a ideia de bom professor está relacionada: a habilidades (CUNHA, 1988), a atributos/qualidades profissionais e pessoais (AZEVEDO, 2002; JESUS, 2004; SANTOS, 2005; RANGEL, 2006; PETERSEN, 2008; FELIX, 2009; BÜHLER, 2010; CARROSSI, 2010; SOUZA, 2014), da formação acadêmica e relações interpessoais (ISHII, 2010), das virtudes (SANTANA, 2009; COSTA, 2012) e, ainda, a gestão da classe e do ensino (LOPES, 2007).

A partir das ideias que organizam os estudos analisados, é possível identificar 03 (três) categorias que sintetizam os aspectos aos quais se constitui a ideia de “bom professor”: o **domínio do conhecimento, as competências didático-pedagógicas e os atributos pessoais**.

Os estudos que associam a ideia de bom professor ao **domínio do conhecimento** (CUNHA, 1988; ISHII, 2010; JESUS, 2004) sinalizam que as características ligadas ao *saber* e ao intelecto do professor são essenciais. Nesse sentido apontam o domínio do conteúdo a ser

ensinado, a formação adequada, a competência técnica e atualização constante de saberes como componentes indispensáveis ao trabalho de um bom professor.

Os que consideram as **competências didático-pedagógicas** como critério de constituição do bom professor (BÜHLER,2010; LOPES,2007; SANTOS, 2005) destacam que as características voltadas ao *fazer*, a própria atuação do professor e a forma como organiza seu trabalho influenciam no êxito de sua prática. Nessa perspectiva fazem referências a uma boa didática, ao uso de métodos adequados e estratégias de ensino diferenciadas.

Os **atributos pessoais também são considerados por** parte significativa dos estudos sobre o bom professor. (AZEVEDO, 2002; CARROSSI, 2010; COSTA, 2012; FELIX, 2009; PETERSEN, 2008; RANGEL, 2006; SANTANA, 2009; SOUZA,2014). Apontam que as características relacionadas à personalidade dos professores e à forma como se relacionam com os alunos trazem mudanças significativas aos processos de aprendizagem escolar. Esses estudos apontam, ainda, características como responsabilidade, empatia, respeito, afetividade, criatividade, autonomia e criticidade e compromisso.

A partir do que indicam alguns estudos analisados, observa-se que as representações do bom professor assumem perspectivas diferentes quando se trata de professores e de alunos. Sob a ótica dos professores, as representações do que seria um bom professor se constroem, em sua maioria, na perspectiva dos atributos pessoais. (AZEVEDO, 2002; SANTOS, 2005; SOUZA,2014). Em contrapartida, para os alunos, a representação de bom professor está relacionada muito mais ao saber/fazer. O domínio de conteúdos e a competência para ensinar aparecem como componentes principais. (BÜHLER,2010; CUNHA, 1988; SANTOS,2005).

Curiosamente, os estudos revelam que na perspectiva dos alunos não são considerados bons professores aqueles intitulados como “bonzinhos” por demandarem menos da turma. Os achados de Ishii (2010), por exemplo, ratificam os estudos de Cunha (1988), segundo os quais os alunos valorizam os professores mais exigentes, bem como uma disciplina escolar mais rigorosa.

Embora as três categorias aqui apresentadas constituam em si peculiaridades e especificidades, a produção acadêmica analisada indica a necessidade de que sejam consideradas de forma inter-relacionada. São, na verdade, aspectos indissociáveis quando se trata de pensar o sujeito professor em sua totalidade. Portanto, assumem a mesma importância na configuração da prática cotidiana do professor. (CUNHA, 1988; RANGEL, 2006; LOPES, 2007; PETERSEN, 2008).

Cabe acrescentar, ainda, que a análise dos estudos que compõem a produção acadêmica permite, ainda, inferir que a compreensão do bom professor é valorativa e

ideológica e as características que o compõem não são fixas, variam de acordo com as percepções do aluno, do professor e de cada segmento de ensino. (CUNHA, 1988). As ideias do que é ser um bom professor se tecem a partir dos próprios desafios e questões que constituem a dinâmica da sociedade, a profissão docente, a escola e a própria sala de aula nos diferentes espaços e tempos. Constituem-se, do ponto de vista da moral e das virtudes, como construções do imaginário social e cultural e expressam ideias e aspirações sobre como os sujeitos – cidadãos – precisam se conduzir em uma sociedade em termos do que fazem, de como fazem e, especialmente, em termos de como articulam esses dois aspectos com o próprio ser.

No que diz respeito aos estudos que tratam especificamente do **“bom professor alfabetizador”**, a busca no Portal da Capes indicou apenas 01 (um). Esse estudo aponta que uma prática eficaz na alfabetização se constrói a partir dos atributos pessoais do alfabetizador, especificamente das relações afetivas que estabelece com seus alunos. (AZEVEDO, 2002).

Considera-se relevante destacar, no âmbito do que investiga, que embora exista uma profusão de estudos a respeito do “bom” professor, estes enfocam predominantemente diversas áreas e segmentos escolares, e não o campo da alfabetização.

Para não restringir as possibilidades de análise, decidiu-se ampliar a pesquisa acrescentando outras palavras-chaves. Inspirando-se nos achados nos estudos mais gerais, acrescentaram-se termos que se aproximam semanticamente da ideia de “bom professor”, como “alfabetização bem-sucedida”, “alfabetizadores bem-sucedidos” e “sucesso na alfabetização”.

O levantamento apontou 8 estudos, 7 (sete) dissertações e 1 (uma) tese, que trataram particularmente da alfabetização. Os achados se aproximam dos resultados identificados anteriormente. A ideia de bom professor incorpora aspectos relacionados: ao **domínio do conhecimento, a organização didático-pedagógica do trabalho** e aos **atributos pessoais**.

Os estudos que apontam o **domínio do conhecimento** como elemento constitutivo do bom professor alfabetizador, sinalizam a importância do conhecimento do objeto da alfabetização como fundamental para uma prática exitosa. (OLIVEIRA, 1989; VERZOLA, 2005, MONTEIRO, 2006). Consideram necessário que o alfabetizador tenha clareza daquilo que precisa ensinar, dos conhecimentos, conteúdos e objetivos da alfabetização. Aspectos esses aliados às facetas psicológicas, sociológicas, linguísticas, sociolinguísticas e psicolinguísticas que compõem a construção da leitura e da escrita.

Chama a atenção a relevância dada, pelos estudos, aos saberes adquiridos através da experiência acumulada pelo alfabetizador no decorrer do seu trabalho (COELHO, 1989; CASTRO, 2009; MONTEIRO, 2006). Tais estudos revelam que os saberes experienciais do alfabetizador garantem, ao professor, maior segurança e domínio sobre a prática.

A **organização didático-pedagógica do trabalho** é apontada pelos estudos que sinalizam a importância da habilidade para articular teoria e prática como componente que caracteriza o bom professor. Esses estudos pontuam que mais do que o domínio das especificidades da alfabetização, um bom professor alfabetizador precisa dispor de formas eficientes para pensar pedagogicamente sobre o que se ensina, tendo clareza do que faz e porque faz. (CASTRO, 2009; PELES, 2004; FERREIRA, 2009). Embora as questões referentes à organização didático-pedagógica do trabalho incluam também os métodos adotados pelos professores alfabetizadores, foi possível depreender nos trabalhos investigados que os bons resultados na alfabetização não aparecem relacionados à questões metodológicas. (COELHO, 1989; FERREIRA, 2009; MONTEIRO, 2006; PELES, 2004).

Cabe sinalizar que os estudos, em seu conjunto, evidenciam que os professores considerados bons alfabetizadores não fazem uso de um método específico, tampouco apropriam-se apenas de abordagens construtivistas, mas fundamentam suas práticas em diferentes concepções metodológicas que vão desde as mais tradicionais às mais inovadoras.

Vale ressaltar que o manejo de classe - associado à disciplina (COELHO, 1989; PELES, 2004), as atividades e formas diferenciadas de organização do espaço da sala de aula (ALMEIDA, 2013) e o planejamento de ensino, (CASTRO, 2009; PELES, 2004) também são apontados como componentes importantes ao trabalho de um bom professor alfabetizador. A troca entre os pares é assinalada, ainda, como o fator que mais contribui para o sucesso das práticas em alfabetização. (COELHO, 1989; FERREIRA, 2009; MONTEIRO, 2006).

Uma parte dos estudos que consideram a ideia de práticas exitosas, sugere que os aspectos mais relevantes para uma alfabetização de sucesso dizem respeito **aos atributos pessoais**. (ALMEIDA, 2013; COELHO, 1989; MONTEIRO, 2006; PELES, 2004). A partir dessa perspectiva, enfatizam a importância do vínculo afetivo, e destacam as contribuições do compromisso, responsabilidade, criatividade, envolvimento e do prazer em ensinar para a configuração de uma prática bem-sucedida na alfabetização. O vínculo entre o sucesso e as características pessoais das alfabetizadoras são apontados como indícios de um bom trabalho na alfabetização. Estão diretamente relacionados ao dom, à vocação e ao sacerdócio. (MONTEIRO, 2006).

Do mesmo modo que os estudos a respeito do bom professor, os achados sobre as práticas exitosas em alfabetização ratificam a indissociabilidade entre o **domínio do conhecimento, as competências didático-pedagógicas e os atributos pessoais**. Em outras palavras, entre saber/fazer/ser. (COELHO,1989; MONTEIRO, 2006; OLIVEIRA, 1989)

3 AS TESSITURAS DO BOM PROFESSOR ALFABETIZADOR: ENTRE O SABER, O FAZER E O SER

[...] um bom ensino não depende apenas do facto de ser ou não ser eficiente, de se desenvolverem competências, de se dominarem determinadas técnicas ou se possuir o tipo de conhecimento adequado. O bom ensino também implica um trabalho emocional. Está imbuído de prazer, paixão, criatividade, desafio e alegria. (HARGREAVES, 1995)

As últimas décadas, especialmente, são marcadas por discussões em torno da alfabetização – o que é alfabetizar, como se alfabetiza, quais métodos e estratégias são mais apropriados, que conhecimentos e saberes são necessários, que tipo de formação é mais adequada são alguns dos muitos questionamentos que avivam os debates sobre essa temática. (LEAL, 2005; LEITE E COLELO, 2010; LERNER, 2002).

Se por um lado é possível encontrar um conjunto de estudos que apontam caminhos possíveis para uma alfabetização exitosa, agregando a contribuição de vários campos de conhecimentos, como por exemplo a pedagogia, psicologia, sociologia e linguística (CAGLIARI, 1998; KRAMER, 1995; ROJO, 1998; SILVA, 2007), por outro, observa-se que apesar dos avanços teóricos e didático-pedagógicos, alfabetizar ainda é um grande desafio. Desafio para os programas de formação inicial e continuada; desafio para as políticas públicas de educação; desafio ainda maior para o alfabetizador, que diante da complexidade do trabalho docente e do alargamento das missões e funções da escola, é convocado a encontrar formas de intervenção mais efetivas de modo a transformar o cenário existente (CANÁRIO, 2007). Nesse sentido,

[...] o professor é chamado, hoje, a dar conta de situações que ultrapassam a dimensão do saber-fazer pedagógico e para as quais, na maioria das vezes, não encontra respostas. Tem-se observado, em situações de cotidiano escolar, um sentimento de impotência e angústia por parte do professor e da escola diante das realidades que encontram entre seus alunos e seus contextos. (RIBEIRO, BAPTISTA e RIBEIRO, 2013, p.696)

Sabendo-se das dificuldades que acompanham o cotidiano do professor alfabetizador, se faz necessária uma permanente reflexão sobre que saberes, competências, atitudes e estratégias podem ser consideradas imprescindíveis para a construção de uma prática efetiva em alfabetização. Neste caso, é preciso ter em vista que:

[...] o ofício do professor requer, para dominá-lo, muito conhecimento. Uma grande quantidade de ideias, uma grande habilidade nos procedimentos e nas

estratégias de ensinar e lidar com os alunos e excelentes atitudes, valores, hábitos e condições pessoais de ensino. (CURTO, 1992, p.92)

Tendo como base que o trabalho do bom professor se constitui a partir da tríade saber, saber-fazer e saber-ser (CUNHA, 1995; NÓVOA, 2009), considera-se importante caracterizar alguns aspectos do saber/fazer/ser do alfabetizador que podem contribuir para a promoção de uma aprendizagem significativa para alunos.

3.1 Entre os fios do saber...

Partindo da premissa de que a ação de ensinar pressupõe “um conhecimento do conteúdo a ser transmitido e que, evidentemente, não se pode ensinar algo que não se domina” (GAUTHIER ET. AL, 2013, p.29), este item objetiva sistematizar o conjunto de saberes considerados necessários a um bom professor.

Para ser um bom alfabetizador é preciso dominar muitos saberes, dentre os quais;

[...] (1) o que é alfabetização, articulando tal conceito ao de letramento[...] (2) o que é esse objeto de ensino, a escrita alfabética[...] (3) quais são as hipóteses que os alunos elaboram [...] (4) os percursos que fazem na apropriação desse sistema e as estratégias de aprendizagem que utilizam[...] (5) os tipos de intervenção didática que são utilizados para ajudá-los a percorrer esses caminhos[...] (LEAL, 2005, p.90)

Observa-se, assim, que é fundamental que o professor alfabetizador tenha o domínio sobre o conjunto de conhecimentos da alfabetização, sobre o seu próprio objeto de ensino. Quanto mais um professor conhecer a natureza da linguagem escrita e os processos que envolvem ler e escrever, maiores serão as possibilidades de realizar um bom trabalho na alfabetização (KATO, 2000). Desse modo:

[...] um professor que conhece profundamente como a escrita, a leitura e a fala funcionam e o que acontece durante um processo de alfabetização, é capaz de analisar qualquer coisa que aconteça ou deixe de acontecer com os alunos, quando eles vão ler ou escrever. Por outro lado, um professor que não for capaz disso, não tem condições de lidar com certos fatos que encontra, principalmente quando os alunos fazem coisas estranhas ou têm comportamentos inesperados. Um professor terá condições de analisar e entender seja lá o que for somente se dispuser de uma competência técnica bem adquirida. (CAGLIARI, 1998, p.249)

Nessa perspectiva, para adquirir uma boa competência técnica, o estudo da “pedagogia, metodologia e psicologia é importante. Mas ninguém se forma um bom alfabetizador só com essas disciplinas. ” (CAGLIARI, 1998, p.33). O autor ratifica a importância de conhecer as especificidades da alfabetização e afirma:

[...] o processo de alfabetização inclui muitos fatores, e, quanto mais ciente estiver o professor de como se dá o processo de aquisição de conhecimento, de como a criança se situa em termos de desenvolvimento emocional, de como vem evoluindo o seu processo de interação social, da natureza linguística envolvida no momento em que está acontecendo alfabetização, mais condições terá o professor de encaminhar de forma agradável e produtiva o processo de aprendizagem. (CAGLIARI, 1992, p.9)

Dentre os saberes necessários ao alfabetizador, aponta-se a relevância do conhecimento linguístico, uma vez que para ensinar sobre a língua, o professor deve conhecê-la (ROJO, 2001). Portanto, é importante que o professor alfabetizador tenha noções de fonética, fonologia, morfologia, sintaxe, semântica, análise de discurso, pragmática, sociolinguística, psicolinguística, entre outras. O conhecimento de cada uma dessas áreas contribui para que o alfabetizador entenda a realidade linguística de seus alunos e seja capaz de encontrar caminhos para ensinar de forma mais significativa o funcionamento e os usos da leitura, da fala, da escuta e da escrita. (CAGLIARI, 1992).

Ainda a respeito da importância do conhecimento linguístico, Lemle (1984) destaca que o professor alfabetizador

[...] precisa estar convencido de que a variedade de línguas utilizada pelo grupo social que compõe a clientela da escola merece respeito. O alfabetizador que não respeita a linguagem do alfabetizando não respeita o alfabetizando. (LEMLE, 1984, p. 80)

Cabe ao professor, portanto, reconhecer a variedade linguística de seus alunos e criar meios de “fixar a forma padrão da escrita, cortejando-a com a falada, mas sem expressar desprezo por esta” (LEMLE, 1984). Na verdade, essa postura significa entender as relações entre os conhecimentos sobre a língua que os alunos constroem antes de chegarem à escola, e a própria função da escola.

A compreensão sobre o processo psicogenético de construção da escrita é também um saber fundamental para quem se predispõe a alfabetizar. (CAMPELO, 2002; FERREIRO, 1993,2001; FERREIRO; TEBEROSKY, 1986; LEITE E COLELLO, 2010; SILVA, 1998, WEIZ, 1990). Essa compreensão ajuda a ultrapassar a ideia de que:

[...] temos uma imagem empobrecida da criança que aprende: reduzindo a um par de olhos, a um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons. Atrás disso há um sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu. (FERREIRO, 2001, p. 40-41).

O conhecimento sobre os estudos da Psicogênese da escrita permite, ao professor, reconhecer a criança como um sujeito que age e constrói seu próprio conhecimento, mesmo antes de sua entrada na escola. Esses estudos contribuem para que o professor crie formas de atuação que integrem a criança como um sujeito ativo na construção da leitura e da escrita (SILVA, 1998).

Cabe destacar nesse contexto, que conhecer as hipóteses/níveis de conceptualização que a criança estabelece sobre a escrita e ser capaz de criar possibilidades para que ela supere seus conflitos cognitivos desde a hipótese pré-silábica até a alfabética, são saberes que não garantem, por si só, uma boa alfabetização, “mas que são indispensáveis para que o professor possa mediar uma aquisição bem-sucedida da lecto-escrita” (CAMPELO, 2002, p.2).

Tendo em vista que as crianças se apropriam da escrita através de um processo construtivo (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986), é preciso que dentre o conjunto de saberes necessários ao professor alfabetizador incluam-se, ainda, conhecimentos a respeito dos estudos sobre consciência fonológica. (ALBUQUERQUE, MORAIS, FERREIRA, 2008; MORAIS, ALBUQUERQUE, LEAL, 2005). Por exemplo, as pesquisas de Morais e Leite (2005) sugerem que “o desempenho de habilidades de reflexão fonológica não é condição suficiente para que um aprendiz domine a escrita alfabética. Mas é uma condição necessária.” (MORAIS E LEITE, 2005, p.81).

À medida que o professor alfabetizador se apropria de conhecimentos sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabética (SEA) acaba ampliando “as possibilidades de seus alunos concluírem o processo de aquisição da língua escrita com maior facilidade e autonomia.” (MADRIL, 2014, p.19).

As contribuições dos estudos soviéticos no Brasil, em especial os trabalhos sobre o pensamento e a linguagem de Vygotsky (2007) e Bakhtin (1997), também têm sido apropriadas pelo campo da alfabetização e, conseqüentemente, influenciam o trabalho do professor alfabetizador. Os autores anunciam a importância da discursividade e dialogicidade nos processos de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, compreendendo a criança como um sujeito histórico e cultural.

As discussões trazidas pelos estudos sobre do letramento, por sua vez, têm indicado os conhecimentos a respeito dos usos sociais da leitura e, sobretudo, da escrita, como importantes para o alfabetizador (KLEIMAN, 1995; LEITE E COLELLO, 2010; ROJO, 1998; SOARES, 2004, 2008). É preciso que o professor, reconhecendo-se enquanto um agente de letramento, possua saberes sobre os objetivos e as finalidades sociais da leitura/escrita de modo a facilitar o engajamento dos seus alunos no universo letrado.

A respeito da importância dos saberes, conclui-se que os conhecimentos referentes à linguística, à psicogênese, à consciência fonológica, à linguagem e ao letramento citados ao longo desse texto, são apenas alguns, dos muitos outros saberes considerados importantes para um bom professor alfabetizador.

O domínio do objeto da alfabetização é fundamental para uma prática exitosa, pois fornece diretrizes e caminhos para a prática. Entretanto “é importante que o professor tenha consciência que, mesmo embasado numa teoria adequada, ele encontrará crianças que enfrentarão grandes dificuldades.” (SILVA, 1998, p.72)

O trabalho do alfabetizador é marcado por processos de rupturas e continuidades. Alfabetizar é uma atividade complexa, que pressupõe constante “profissionalização e conhecimentos de diversos tipos [...] sendo necessário, portanto, dedicarmo-nos ao estudo e ao desenvolvimento de nossas próprias capacidades”. (LEAL, 2005, p.109).

3.2 Entre os fios do saber-fazer

Considerando-se que quando se pensa no conjunto de elementos necessários para um bom professor alfabetizador, a dimensão do saber-fazer também se apresenta como um eixo fundamental este item buscar apontar alguns elementos importantes para o fazer docente.

É fundamental que além da compreensão sobre o objeto da alfabetização, o alfabetizador possua o domínio didático-pedagógico que lhe permita organizar seu trabalho de forma exitosa. (LEITE E COLELLO, 2010; LERNER, 2002; MORAIS, ALBUQUERQUE, LEAL, 2005). Considerando que:

[...] o modo como o professor conduz o seu trabalho é crucial para que a criança construa o conhecimento sobre o objeto escrito e adquira certas habilidades que lhe permitirão o uso efetivo do ler e do escrever em diferentes situações sociais. (MACIEL E LÚCIO, 2009, p. 31)

Cabe ao professor alfabetizador, portanto, ter clareza de “como ensinar” e buscar diferentes formas de intervenções para o oferecimento de “experiências de aprendizagem mais significativas[...], capazes de prover o aluno à condição de sujeito aprendente.” (RIBEIRO, 2014, p.142).

Para Kramer (1995) a prioridade do trabalho didático-pedagógico na alfabetização

[...] deve estar colocada nos usos da língua escrita e nas interações que a criança faz com os escritos no seu cotidiano. Na medida em que a linguagem escrita não é vista

como um código a ser decifrado, mas muito mais do que isso, como um objeto de conhecimento a ser construído, na prática escolar são enfatizadas as atividades que favorecem o convívio da criança com o escrito, e são valorizadas tanto as suas produções quanto as hipóteses explicativas que vai desenvolvendo sobre a escrita. (KRAMER, 1995, p.23)

Nesse sentido, mais do que ensinar um código, o bom professor alfabetizador precisa ser capaz de criar situações de aprendizagem, de forma a viabilizar a “formação de um sujeito que não apenas codifica/decodifica o código escrito, mas que exerça a escrita nas diversas situações sociais que lhe são demandadas. ” (MACIEL; LÚCIO, 2009, p. 32). Sobre esse mesmo tema Rojo (2009) acrescenta que:

[...] para ler não basta conhecer o alfabeto e decodificar letras e sons da fala. É preciso também compreender o que se lê, isto é, acionar o conhecimento de mundo para relacioná-lo com os temas do texto, inclusive o conhecimento de outros textos/discursos (intertextualizar), prever, hipotetizar, inferir, comparar informações, generalizar. É preciso também interpretar, criticar, dialogar com o texto: contrapor a ele seu ponto de vista, detectando o ponto de vista e a ideologia do autor, situando o texto com seu contexto. Reciprocamente, para escrever não basta codificar e observar as normas da escrita, [...] é preciso também textualizar: estabelecer relações e progressão de temas e ideias. [...] (ROJO, 2009, p.44-45)

Sobre essa perspectiva, a escola e, em especial, o professor alfabetizador tem como grande desafio promover aos alunos a construção de habilidades para o exercício competente da leitura e da escrita. (KLEIMAN, 1995, LEITE; COLELLO, 2010, MACIEL; LÚCIO, 2009; ROJO, 2009; WEISZ, 2004).

Araújo (2008) destaca que a organização na alfabetização deve considerar situações de aprendizagem que tenham relevância e significado para a vida dos alunos. É importante que as crianças sejam constantemente instigadas “a refletirem sobre o seu próprio processo de construção de conhecimento, experimentando/exercitando a escrita-escrevendo, e da mesma forma, experimentado/exercitando a leitura-lendo. ” (ARAÚJO, 2008, p.94). Em outras palavras,

[...] o professor deverá proporcionar experiências, onde a criança seja estimulada a desenvolver a sua oralidade; a agir e a refletir sobre a língua escrita/falada; a refletir sobre as funções e importância da aquisição da língua escrita; a ler e a escrever, não só como habilidade de decodificação e de codificação, mas principalmente como apreensão/compreensão/expressão da língua; a fazer uso da língua oral e escrita, em todos os níveis de complexidade e em todos os usos sociais/individuais, respeitando as variações linguísticas apresentadas por cada um dos alunos. Esta é a grande meta da alfabetização que, por ser processual, acontece por etapas (CAMPELO, 2002, p.3)

Nesse contexto, o uso de diferentes gêneros textuais, como parlendas, músicas, cartas, bilhetes, convites e rótulos, as atividades com letras móveis, os jogos e brincadeiras, as

observações e registros diários, os diagnósticos e sondagens de leitura/escrita, são alguns dos muitos recursos que favorecem o trabalho na alfabetização. (CASTANHEIRA, MACIEL E MARTINS, 2009; GOULART E SOUZA, 2015).

O oferecimento de tarefas desafiadoras, que permitam a criança pensar sobre as palavras e os seus diferentes sons, bem como sobre as relações entre grafemas-fonemas, também são estratégias didático-pedagógicas que exercem resultados positivos no aprendizado da leitura e da escrita. (ARAÚJO, 2008, MORAIS, 2005). Sendo assim

[...] parece-nos necessário criar um ensino sistemático que auxilie, dia após dia, nossos alunos a refletir conscientemente sobre as palavras, para que venham a compreender como esse objeto de conhecimento funciona e possam memorizar suas convenções. Nada impede que, paralelamente, desenvolvamos, na sala de aula, todo dia, as práticas letradas de exploração dos textos de nosso mundo. (MORAIS, 2005, p.45)

Além da organização de atividades didático-pedagógicas diversificadas e desafiadoras, a organização de um ambiente alfabetizador influencia significativamente no trabalho do professor alfabetizador.

A esse respeito Ferreiro (1992) pontua que

[...] em cada classe de alfabetização deve haver um ‘canto ou área de leitura’ onde se encontram não só livros bem editados e ilustrados, como qualquer tipo de material que contenha escrita (jornais, revistas, dicionários, folhetos, embalagens e rótulos comerciais, receitas, embalagens de medicamentos, etc.) Quanto mais variado esse material, mais adequado para realizar diversas atividades de exploração, classificação, busca de semelhanças ou diferenças.[...] (FERREIRO, 1992, p.33)

Entretanto, cabe ressaltar que, mais do que preencher a sala de aula com todo tipo de texto e material escrito, é preciso que a ação docente se dê no sentido de provocar e proporcionar uma pluralidade de experiências das crianças com cada um desses materiais, construindo/ampliando/ressignificando os inúmeros propósitos sociais da língua. (ARAÚJO, 2001; LEITE E COLELLO, 2010).

Um outro aspecto importante ao trabalho de um bom professor alfabetizador, diz respeito à necessidade de conhecer a realidade, as histórias de vida e considerar às singularidades, potencialidades e dificuldades de cada aluno. (CAGLIARI, 1998; GARCIA, 2008, LEAL, 2005; GOULART E SOUZA, 2015). Leal (2005) afirma que se “soubermos atuar com todos os alunos ao mesmo tempo, atendendo às diferentes demandas e auxiliando-os, teremos construído um belo perfil conquanto professor (a) alfabetizador(a). (LEAL, 2005, p. 91)

Sampaio (2001) assinala que o professor tem um papel fundamental enquanto mediador no avançar do seu aluno, pois é

[...] alguém que provoca, instiga, informa, compartilha conhecimentos[...] Alguém que interfere, intencionalmente, no processo vivido pela criança na apropriação da linguagem escrita, criando novas possibilidades . (SAMPAIO, 2001, p.36-37)

Ao pensar no conjunto de fazeres necessários a um bom professor alfabetizador, é impossível não recair também em questões metodológicas que atravessam a organização didático-pedagógica do trabalho docente. É comum “a ideia de que o sucesso na alfabetização depende do emprego de bons métodos de ensino. ” (ABUD, 1987, p.28). Nesse sentido, a busca pelo melhor método para alfabetizar, tem sido, ao longo da história da educação, uma das maiores inquietações da escola.

Os estudos têm indicado, no entanto, que não há um consenso sobre o melhor método a ser utilizado. Apontam que é “difícil comprovar a superioridade absoluta de um método sobre o outro. “[...] e que o êxito no método depende muito do professor. ” (CARVALHO, 1994, p.41). Nesse caso, pode-se inferir que a “competência do professor, seu envolvimento com o trabalho, a atitude encorajadora em relação aos alunos pesa muito mais para o sucesso da alfabetização do que propriamente o método. ” (CARVALHO, 1994, p.42)

Ainda sobre essa questão, Carvalho (2015) destaca que embora alfabetizar não são seja uma questão eminentemente metodológica, quem se predispõe a alfabetizar

[...] deve ter um conhecimento básico sobre os princípios teórico-metodológicos da alfabetização, para não ter que inventar a roda. Já não se espera que um método milagroso seja plenamente eficaz para todos. Tal receita não existe. A maioria das professoras experientes cria seu próprio caminho: a partir de um método tradicional, adapta, cria precursos e inova a prática. Há um lugar para a invenção e criatividade, pois não são apenas as crianças que constroem conhecimento. (CARVALHO, 2015, p.17-18)

O importante é que o professor, conhecendo os limites e possibilidades dos seus alunos, crie/recrie diferentes formas de ensinar de acordo sua realidade, que atendam às suas necessidades. O melhor método é aquele que dá bons resultados. (CAGLIARI, 2007)

Cabe acrescentar ainda ao conjunto de saberes didático-pedagógicos de um bom professor a importância do planejamento e da avaliação contínua.

No que se trata do planejamento, é fundamental que o alfabetizador tenha clareza dos objetivos da alfabetização, “definindo as diretrizes do seu trabalho, sabendo conduzi-las e adequá-las às condições de sua realidade concreta. ” (SILVA, 2009, p.36)

A respeito da avaliação Cagliari (1992) destaca que

[...] é necessário que seja feita individualmente, levando em conta, antes de tudo, o processo que cada criança usa para aprender. [...]. Avaliar um aluno só pelos erros é imperdoável. [...] Exigir que todos os alunos façam sempre a mesma coisa e apresentem os mesmos resultados, independente dos processos usados individualmente, é um desrespeito violento às crianças. (CAGLIARI, 1992, p.186)

Além de avaliar o aluno continuamente, cabe ao alfabetizador auto-avaliar seu trabalho, os objetivos pretendidos, as ações realizadas e as estratégias utilizadas.

Em síntese, observa-se que o conjunto de elementos didáticos-pedagógicos, assim como os saberes, são essenciais para a organização de um trabalho exitoso na alfabetização. Nesse sentido é essencial que o alfabetizador seja capaz de pensar formas de organizar seu trabalho, (re)criando estratégias para melhor atender seus alunos.

3.3 Entre os fios do saber-ser

As relações que o professor alfabetizador estabelece com seu saber e os modos pelos quais constrói seu fazer cotidiano em muito se refletem no desempenho dos alunos. No entanto, além dessas duas dimensões- o saber e o saber-fazer- cabe ainda incluir uma terceira dimensão que também precisa ser evidenciada: o saber-ser.

Partindo da premissa que o trabalho do “professor nos obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser” (NÓVOA,1992, p.10), este item tem como proposta relacionar as principais contribuições dos atributos pessoais para o trabalho do professor alfabetizador.

Não se pode “compreender o professor ou o ensino sem compreender a pessoa que o professor é”. (FULLAN, HARGREAVES, 2000, p. 42). Um ser que tem sentimentos, medos, angústias, (in)certezas. Mais do que isso, tem características muito singulares que não podem ser invalidadas, uma vez que

[...] ser uma professora, um professor de Educação Básica se mistura com o ser trabalhador(a), ser mulher, homem, ser negro(a), branco(a), em cada momento social e cultural. Se mistura com o que se pensa, sente, com auto-imagens, com possibilidades e limites [...]. Se mistura com a história social e cultural. (ARROYO, 2000, p.199)

Os aspectos pessoais e profissionais estão, portanto, inter-relacionados. Quando se fala de um bom ou mau professor não se trata apenas “se o mestre ensina bem, com bons conteúdos, bons métodos, mas o que ele é como pessoa, como gente, se ele escuta, se ele se dedica, é amigo (a), paciente, legal” (ARROYO, 2000, p.125). Trata-se de enfatizar que:

[...] tão importante quanto o ensino de conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário com humildade. É o respeito jamais negado ao educando[...]. Tão importante quanto o ensino de conteúdos é a minha coerência na classe. A coerência entre o que eu digo, o que escrevo e o que faço. (FREIRE, 2011, p.101)

Além disso

[...] os professores devem ser encarados, e devem ver-se como pessoas que desempenham papéis fulcrais na sala de aula- não apenas como técnicos que sabem conduzir discussões ou ensinar destrezas decodificadoras a leitores principiantes, mas como pessoas cuja visão da vida, que inclui tudo o que se passa na sala de aula, terá tanta influência, ao longo prazo, como qualquer das suas destrezas técnicas. (DAY, 2001, p.41)

O professor enquanto pessoa tem sensações e emoções que são indissociáveis de sua ação profissional. Sendo assim o trabalho docente acaba por ser também um trabalho emocional e que exige investimento emocional. (LESSARD, 2009). Nesse sentido:

[...] conhecer as nossas emoções, a capacidade de as gerir, de nos motivarmos a nós próprios e de lidar com relacionamentos são requisitos essenciais do conhecimento. Juntos constituem as qualidades necessárias para a sobrevivência no século XXI (DAY, 2001, p.301)

Dentre as características consideradas indispensáveis a um bom professor alfabetizador, a afetividade se apresenta com um dos componentes essenciais, desempenhando um papel central no desenvolvimento intelectual dos alunos. (AZEVEDO, 2015; LEITE E TASSONI, 2015). Constitui-se, portanto, “como um fator de grande importância na determinação da natureza das relações que se estabelecem entre os sujeitos (alunos) e os demais objetos de conhecimento.” (LEITE E TASSONI, 2015, p.117).

Chama a atenção que há quase cinco décadas Highet (1967) destaca a necessidade da afetividade nas relações escolares. Para o autor “um requisito para ser bom professor é gostar dos alunos. Se, realmente, você não gosta de meninos e meninas, ou de rapazes e moças, abandone o ensino.” (HIGHET, 1967, p.45).

Como apontado anteriormente, Freire (1997) também assinala a importância da dimensão afetiva para as relações pedagógicas. Para ele:

Não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita. (FREIRE, 1997, p.29)

Vale ressaltar, portanto, que a afetividade não deve ser entendida aqui simplesmente como contatos físicos, manifestações de carinho e de elogios aos alunos, mas sobretudo, no âmbito do respeito e reciprocidade. (LEITE E TASSONI, 2015, p.126). Se traduz nas formas de:

[...] adequar as tarefas às possibilidades do aluno, fornecer meios para que realize a atividade confiando em sua capacidade, demonstrar atenção às suas dificuldades e problemas são maneiras bastantes refinadas de comunicação afetiva. (LEITE; TASSONI, 2015, p.126).

Portanto, descobrir as necessidades dos alunos, acompanhar seus processos, observar seus progressos e limitações também são características da mediação afetiva que influenciam positivamente o trabalho docente. (AZEVEDO, 2015). É importante que o professor alfabetizador estabeleça uma relação empática com seus alunos, compreendendo suas dificuldades e além disso que “observe-os e converse com eles. Esteja em sua companhia sempre que possa e uma vez por outra, brinque com eles. Ouça-os.” (HIGHT, 1967, p.54)

Um outro atributo pessoal considerado necessário ao bom professor alfabetizador é a paixão pelo que faz. Sem prazer e amorosidade ao processo de ensinar o trabalho na escola perde o significado (FREIRE, 2011). Professores apaixonados pela profissão, que amam o que fazem demonstram zelo e compromisso, tendem mais frequentemente buscar por caminhos mais efetivos para a aprendizagem dos seus alunos e por formas mais eficazes de realizar seu trabalho.

De acordo com Assunção (2013) a paixão é essencial para uma prática efetiva, pois “se relaciona com o entusiasmo, o cuidado, o comprometimento e a esperança que são, também estas, características-chave da eficácia do ensino.” (ASSUNÇÃO, 2013, p.2). Entretanto, é necessário ponderar que a paixão por si só não é garantia de bons resultados, mas a transformação da paixão em ação, a inter-relação entre o pessoal e o profissional. Para tratar desse aspecto Assunção (2013) toma como referência as considerações de Day (2004 apud ASSUNÇÃO, 2013), segundo as quais:

[...] o bom ensino envolve tanto a cabeça como o coração. Ser apaixonado pelo ensino não é unicamente demonstrar entusiasmo, mas também exercer a sua actividade de uma forma inteligente, baseando-se em princípios e valores[...] A paixão não é um luxo, um enfeite ou uma qualidade que apenas poucos professores possuem. (DAY apud ASSUNÇÃO, 2013, p. 22)

Para Day (2004) a paixão deve mobilizar o professor a buscar sempre por melhorias na sua prática, e isso inclui aprender outras/novas formas de se relacionar com seus alunos e com os desafios de seu trabalho. O autor considera que o desenvolvimento profissional docente é um processo contínuo, de aprendizagem permanente.

Freire (1996, p.47) também chama a atenção para o fato de que o professor precisa compreender suas limitações, uma vez que só é possível ensinar de forma clara à medida que se reconhece a ignorância, aquilo que ainda não se sabe e não se domina.

Muitos estudos tem buscado demonstrar atributos que são fundamentais para uma ação docente efetiva, dentre eles chamam atenção ainda as contribuições do próprio Freire(1997;2005; 2011; 2015) sobre a importância de uma ação dialógica, crítica, curiosa e investigativa em sala de aula; Lessard (2009) a respeito da necessidade de constante adaptação, resistência e astúcia na profissão; Imbernón (2016) acerca da construção de um trabalho pautado na ética; Highet (1967) sobre o bom humor e a força de vontade.

Canário (1996) também traz apontamentos importantes para o entendimento de questões referentes à dimensão do ser do professor. O autor compreende a personalidade docente a partir de quatro dimensões: *analista simbólico*, *artesão*, *profissional da relação* e *construtor de sentidos*.

Considerar o professor alfabetizador como um *analista simbólico* significa concebê-lo enquanto um “solucionador de problemas, em contextos marcados pela complexidade e pela incerteza, e não como alguém capaz de dar as respostas certas a situações previsíveis.” (CANÁRIO, 1996, p.76). Essa característica permite que o professor ouse, experimente, aprenda com seus erros, esteja sempre em constante trocas e parcerias com seus pares em busca de caminhos para a sua ação.

Como *artesão*, o professor é um sujeito único, singular, “um reinventor de práticas, reconfigurando-as de acordo com as especificidades dos contextos e dos públicos. ” (CANÁRIO, 1996, p.77). Tece, a partir de suas experiências saberes que são constantemente (re)pensados e (re)construídos a fim de superar as lacunas de seu trabalho.

A possibilidade de identificar o professor enquanto um *profissional da relação*, retoma a importância do trabalho com o outro e sobre o outro. Aponta a relevância das interações e a influência da personalidade dos professores sobre os alunos, (CANÁRIO, 1996)

Por fim, a proposta de compreender o professor enquanto um *construtor de sentidos* (CANÁRIO, 1996) traz à tona a possibilidade de percebê-lo não apenas como um sujeito que transmite conhecimentos, mas como um sujeito que a todo momento cria, (re)cria, (re)inventa os modos de pensar e organizar seu trabalho cotidiano. Como a própria expressão sugere,

constrói sentidos no seu fazer docente. Sentidos que atendam as realidades de seus alunos e que tornem suas práticas mais exitosas.

A partir das considerações anteriores, pode-se observar que existem diferentes atributos que influenciam no trabalho docente. Todavia, considerando a multiplicidade de contextos e realidades que compõem a função alfabetizadora, seria pouco adequado afirmar que o conjunto de atributos aqui elencados representam a totalidade do ser professor. As nuances indicadas contribuem no sentido de demonstrar que a efetividade do trabalho docente, além de considerar os aspectos relacionados ao domínio de conhecimentos e a organização de um trabalho didático pedagógico, precisa articular-se com a personalidade do professor, construindo uma tríade do que ele sabe, como ele faz e sobre aquilo que ele é.

3.4 Entre as tramas do contexto

A importância do professor para o sucesso da aprendizagem dos alunos é sem dúvida inquestionável. (BRESSOUX,2003; GAUTHIER; BISSONNETTE; RICHARD, 2014; OCDE, 2005). O que ele sabe, o que faz e as diferentes relações que estabelece em seu cotidiano e com sua própria profissão refletem nos resultados escolares.

Entretanto, é necessário que se reconheça que o trabalho do professor alfabetizador é sempre um trabalho situado histórica, cultural e socialmente. Portanto, é um trabalho contextualizado que, para ser compreendido, implica também um olhar cuidadoso sobre o conjunto de elementos que constituem o(s) contexto(s) em que as práticas se realizam. Há que se considerar as (im)possibilidades que perpassam as práticas, as condições físicas e relacionais, os sujeitos e suas formas de relação com o saber, consigo mesmos e com os outros; e os tantos outros fatores intra/extraescolares que influenciam direta ou indiretamente no desempenho escolar. Precisa-se sobretudo,

[...] saber como o ambiente do professor influencia em seu ensino [...], de que modo o ensino se desenvolve para se adequar ao ambiente, e de que maneiras podemos e devemos mudar aquele ambiente se quisermos mudar o que nele ocorre. (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 49)

Nessa perspectiva, o alcance de mudanças na educação não depende apenas dos professores, mas de “promover também mudanças nos contextos onde eles desempenham suas tarefas: as escolas, as diretrizes, o apoio comunitário, os processos de decisão, a comunicação etc.” (IMBERNÓN, 2016, p.96). A esse respeito, Imbernón (2016) acrescenta que

[...] não convém analisar a profissão docente de uma maneira isolada, falando do professor ou da professora como indivíduo em sala de aula, em sua escola e com suas crianças, mas precisamos situá-los em dois grandes âmbitos: um mais externo e outro mais interno, que constituem referência para estabelecer novas considerações profissionais. (IMBERNÓN, 2016, p.109)

É oportuno acrescentar que o contexto social/histórico/político/cultural, as mudanças nos campos científicos e tecnológicos e as novas estruturas familiares são alguns dos fatores extraescolares que influenciam em grande medida o êxito ou fracasso escolar. Do mesmo modo também precisam ser considerados aspectos referentes às políticas públicas de educação, às desigualdades e à violência que a cada dia vem atingindo mais os espaços escolares. (BRANDÃO, CARVALHO, 2015; IMBERNÓN, 2016; SOARES, 2002). Esses fatores por serem externos à escola, não são suscetíveis de controle, porém afetam diretamente sua organização.

Portanto, o conhecimento das questões que permeiam e se entrecruzam na escola é um instrumento necessário para estabelecer quais são seus limites e possibilidades, compreendendo melhor a sua realidade. (SOARES, 2002)

É importante ressaltar que, em 1996, o Relatório de Coleman (1966) ao analisar de que modo os fatores extraescolares interferem nos resultados dos alunos, concluiu que as escolas não faziam diferença e que o desempenho e êxito escolar eram determinados pela origem socioeconômica dos estudantes. Essa ideia foi alvo de muitas críticas e, a partir de novos e exaustivos estudos sobre o tema, evidenciou-se que embora os componentes externos sejam relevantes, os fatores intraescolares também o são. (BRANDÃO; CARVALHO, 2015; BROOKE; SOARES, 2008, SOARES, 2002). Portanto, ainda que

[...] parte importante da explicação dos baixos níveis de desempenho dos alunos esteja em fatores extraescolares, há uma enorme variação entre resultados de escolas de um mesmo sistema que atendem alunos muito similares em termos socioeconômicos. Ou seja, a unidade escolar frequentada pelo aluno pode fazer diferença significativa na sua vida escolar. (BROOKE; SOARES, 2008, p. 9)

Em busca de superar a visão pessimista do Relatório de Coleman (1966), os estudos sobre o “efeito-escola” e “escolas eficazes” surgem indicando que as escolas através de seu projeto pedagógico, de suas políticas internas e de suas diferentes relações e formas de organização podem afetar o desempenho. Atualmente considera-se “que a escola pode fazer diferença no aprendizado do aluno, ainda que sozinha não possa nem ser responsabilizada por todas as dificuldades dos alunos, nem por todos os seus sucessos.” (ANDRADE & SOARES, 2008, p.381).

Diferentes estudos nestas áreas têm sinalizado que os recursos escolares, a organização e gestão da escola e do ensino, o clima escolar, as relações com as famílias e as comunidades e a formação e carreira docente se configuram como o conjunto de fatores intraescolares que exercem grande influência sobre os alunos. (BROOKE; SOARES, 2008; NÓVOA, 1995; SOARES, 2002).

A respeito do contexto brasileiro, cabe assinalar a necessidade de que:

[...] as pesquisas realizadas em qualquer universo no Brasil levem em consideração elementos como: número de alunos nas turmas; estado de conservação do prédio e a adequação das instalações; recursos didáticos existentes; e existência e qualidade da biblioteca. Esses itens, que servirão à coleta de dados, são elementos essenciais dentro de uma escola, e a sua não-existência ou a sua existência de forma precária podem interferir diretamente no desempenho escolar. (SOARES, 2002, p.15)

Além de uma infraestrutura e de recursos adequados, questões referentes à gestão administrativa e pedagógica da escola também vem sendo consideradas relevantes. “A interação entre a liderança administrativa e os outros sujeitos presentes na escola é tão importante quanto o bom gerenciamento de recursos.” (SOARES, 2002, p.17).

O clima escolar é um outro componente que merece destaque ao se tratar de fatores intraescolares. Partindo da premissa de que o ambiente de trabalho é o cerne da atividade dos professores, o conhecimento do clima

[...] permite identificar as dimensões que desempenham um papel fundamental na percepção do ambiente de trabalho e, deste modo, facilita a planificação dos projectos de intervenção e inovação[...] A eficácia da escola e o sucesso dos alunos são afectados pelo clima organizacional. (BRUNET, 1995, p.138)

Assim, o clima tem um efeito direto e determinante sobre a satisfação e o bom rendimento dos sujeitos envolvidos com a escola. (BRUNET, 1992)

A literatura vem apontando, ainda, a importância da participação das famílias e da comunidade nas atividades escolares. (NÓVOA, 1995; SOARES,2002). Sobre essa questão Nóvoa (1995) destaca:

As escolas com melhores resultados são, normalmente, aquelas que conseguem criar as condições propícias a uma colaboração das famílias na vida escolar. [...] Os pais, enquanto grupo interveniente no processo educativo, podem dar um apoio activo às escolas e devem participar num conjunto de decisões que lhes dizem diretamente respeito. (NÓVOA, 1995, p.27)

Pelo exposto fica evidente que o estreitamento das relações com pais e comunidade, é um dos caminhos necessários para a melhoria das escolas.

Igualmente, é preciso ponderar que questões referentes a uma formação inicial e continuada adequada, à experiência profissional, satisfação com o trabalho e o salário, bem como relações interpessoais favoráveis dentro da escola, impactam as condições de atuação dos professores e os resultados de suas práticas. (BROOKE; SOARES, 2008; SOARES, 2002).

A respeito dos fatores que estão associados ao desempenho escolar, a partir de pesquisa realizada com professores do Canadá, Lessard et al (2010) concluíram que as relações sociais que os professores estabelecem com seus pares e alunos são mais importantes que as próprias condições de trabalho. Observaram que “quanto mais essas relações são gratificantes, mais eles têm a tendência de atribuir um desempenho positivo ao trabalho. Por outro lado, as relações difíceis têm um efeito nefasto sobre a vivência profissional dos educadores.” (LESSARD, KAMANZI, LAROCHELLE, 2010, p.96).

Romper com a cultura do individualismo torna-se condição essencial para que ocorram mudanças significativas e bem-sucedidas na escola. Cabe ratificar que:

[...] quando os professores receiam partilhar suas ideias e seus sucessos [...], quando relutam em contar aos outros uma ideia nova por receio de que possam roubá-lo ou assumir seu crédito [...]; quando os professores, jovens ou mais velhos, têm medo de solicitar ajuda porque podem ser percebidos como pouco competentes; quando um professor utiliza o mesmo método, ano após ano, mesmo que ele não traga resultados – todas essas tendências dão sustentação às paredes do individualismo. (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 58)

Na perspectiva do que destaca no excerto, um contexto favorável a aprendizagem é aquele que:

[...] corporifica uma determinada cultura de ensino, um conjunto específico de relações de trabalho entre professores e seus colegas que os conectem como uma comunidade de apoio e questionamentos, comprometida com metas comuns e com o aperfeiçoamento contínuo. (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 53)

Sobre essa questão, os autores apontam que é preciso encontrar caminhos para desenvolver um trabalho cooperativo que envolva os sujeitos de dentro e de fora da escola. A escola precisa ser pensada enquanto organização aprendente: um lugar de partilhas de conhecimentos, ajuda mútua, trabalho em conjunto e aprendizagem permanente. (FULLAN; HARGREAVES, 2000).

A necessidade do trabalho colaborativo é reafirmada por Imbernón (2016) quando destaca que

A escola atual deveria buscar alternativas de um ensino mais participativo[...] A mudança deve ser levada a termo a partir do coletivo com a busca, em qualquer lugar, de novas alternativas para o ensino, a aprendizagem e a formação, tornando-os mais baseados no diálogo entre iguais[...] Isso comporta uma nova maneira de ver a educação, a escola, o magistério e a formação docente. (IMBERNÓN, 2016, p.225).

Para esse autor uma alternativa possível para transformar a escola é convertê-la em uma comunidade de aprendizagem. Em termos mais amplos significa considerar a intervenção das diferentes instâncias (família, associações, empresas, governos, entre outros.) e propor um espaço de diálogo, participação, cooperação e solidariedade. Tendo em vista que “não se aprende apenas na escola, mas em todo contexto que envolve a escola e que influi na infância e na adolescência” (IMBERNÓN, 2016, p.88) a comunidade de aprendizagem

[...] é uma proposta orientada para a construção de cenários educacionais inovadores dentro e fora da escola, através da participação de vários agentes sociais que constituem a comunidade: o conjunto de alunos, as equipes docentes, as famílias, a comunidade local etc. Cada um desses agentes traz elementos valiosos para o programa. ((IMBERNÓN, 2016, p. 90).

Para que a proposta de uma comunidade de aprendizagem seja possível é necessário o constante oferecimento de possibilidades de troca de ideias e experiências, de construção de projetos e propostas, de apoio aos docentes, de um novo processo da formação inicial e contínua. (IMBERNÓN, 2016)

Utilizando-se do conceito de comunidade de aprendizes mútuos, as ideias de Arroyo (2000) em muito se aproximam às considerações de Fullan & Hargreaves (2000) e de Imbernón (2016). Para Arroyo (2000)

[...] os aprendizes se ajudam uns aos outros a aprender, trocando saberes, vivências, significados, culturas. Trocando questionamentos seus, de seu tempo cultural, trocando incertezas, perguntas, mais do que respostas, talvez, mas trocando. (ARROYO, 2000, p.166)

O autor assinala a importância das interações entre os sujeitos e concebe a escola como “ uma comunidade especializada na aprendizagem entre todos os seus membros. É uma comunidade de aprendizes que se apoiam uns nos outros. ” (ARROYO, 2000, p.167). É um espaço onde é possível expor valores, sentimentos, emoções e compartilhar saberes.

Com base no que se expôs até aqui, pode-se destacar dois aspectos relevantes. O primeiro diz respeito à importância do contexto de trabalho no qual os professores alfabetizadores realizam suas práticas. É preciso considerar que

Faltam em muitas escolas condições materiais, tempos e espaços, bibliotecas, remuneração e estímulo. Falta uma organização de trabalho mais coletiva, menos solitária. Falta segurança, estabilidade, remuneração capaz de comprar livros e participar da cultura para serem agentes de cultura. Faltam condições de viver e de se desenvolverem como humanos. (ARROYO, 2000, p.122)

As condições de trabalho, os recursos disponíveis, as relações que estabelecem com seus pares, com seus alunos, com a comunidade precisam ser evidenciadas, analisadas e discutidas.

O segundo aspecto se refere ao fato de que apesar de algumas estratégias funcionarem em determinados contextos, “a crença de que qualquer escola pode obter o mesmo sucesso é falsa e perigosa” (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 49), não existe um padrão, um modelo ou uma receita pronta que garanta o êxito. Cada contexto é único, tem características, entraves e possibilidades peculiares.

Retomando ao título, o contexto escolar é, portanto, uma trama de muitos fios, dentre os quais o professor alfabetizador (e seu saber, fazer e ser) se configura apenas como um deles. Uma urdidura importante, que se destaca entre a trama, mas que sozinha não consegue dar cores e formas ao tecido final.

4 ENCAMINHAMENTO METODOLOGICO

Considerando o objeto a ser investigado e os objetivos pretendidos, entende-se a pesquisa como “uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo, intrinsecamente inacabado e permanente. Uma atividade de aproximação sucessiva da realidade, que nunca se esgota” (MINAYO, 1993, p.23), privilegia-se neste estudo a pesquisa de cunho qualitativo. A dimensão qualitativa de pesquisa:

[...] se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1993, p.21-22).

Nesse sentido, tendo como pano de fundo a dimensão qualitativa da pesquisa, adota-se uma postura metodológica de abordagem exploratória-descritiva, uma vez que possibilita ao pesquisador um maior conhecimento sobre o tema ou problema pesquisado, permitindo-lhe construir hipóteses ou descobrir novos enfoques sobre o estudo que se pretende realizar; auxilia no desenvolvimento/criação de questões de pesquisas relevantes para o objetivo escolhido; clarifica conceitos; ajuda no delineamento do projeto final de pesquisa. (MATTAR, 2005).

Partindo-se da premissa que investigar é sobretudo buscar indícios, pistas e sinais que ajudem a melhor compreender os fenômenos da realidade, este estudo inspira-se no Paradigma Indiciário, proposto por Ginzburg (1989). Acredita-se que:

Quando o pesquisador persegue pistas, detalhes, sinais que representam uma verdade sobre o objeto pesquisado, ele acredita que a verdade pode ser desvelada. Isso é o ponto de partida do pesquisador. [...]. Ginzburg parte dos sinais e através deles apropria-se do real. Para Ginzburg, os sinais são signos e possuem significados dentro da categoria em que ele está trabalhando. (VENERA, 2006, p.182)

Do ponto de vista da coleta de dados, considerando-se as características do universo investigado, faz-se a opção pela observação participante e pelo uso de entrevistas semiestruturadas com professores alfabetizadores atuantes nas séries iniciais do Ensino Fundamental além de entrevistas informais com representantes da SME de Mesquita-RJ. Para fins de análise, os conteúdos das entrevistas foram assumidos como narrativas, especialmente por terem permitido vez e voz aos professores alfabetizadores entrevistados, constituindo-se em:

[...] estrategia de indagación-acción pedagógica que pretende describir densamente los mundos escolares, las prácticas educativas que en ellos tienen lugar, los sujetos que los habitan y las hacen, y las comprensiones que elaboran y recrean los educadores para dar cuenta de ellos.(SUAREZ, s/d, p.1)

As narrativas também se constituem, no âmbito deste estudo, como um caminho para a ressignificação do trabalho docente, uma vez que “através das múltiplas formas de narrar a sua própria prática é possível perceber uma reconstrução, pelo professor, dessa prática.” (RIBEIRO; BAPTISTA, 2015, p.10).

Em termos da análise dos dados utiliza-se como referência principal as indicações da análise de conteúdo. (BARDIN,2004).

✓ **Universo da pesquisa**

O universo desta pesquisa constitui-se de professores alfabetizadores da Rede Municipal de Educação do município de Mesquita, na Baixada Fluminense.

A opção por estudar o contexto educacional de Mesquita se deve a duas razões principais. Uma diz respeito à possibilidade do Programa de Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas ter como lócus a própria periferia, buscando revelar suas vozes, suas formas de expressão e organização, dando assim visibilidade a um município ainda tão pouco estudado. A outra, de ordem pessoal, se deve à inquietação do pesquisador em investigar como um município pequeno e recém-emancipado estrutura o seu trabalho na alfabetização.

Sobre o município de Mesquita cabe assinalar que ele se emancipou do município de Nova Iguaçu em 1999. Hoje, após 17 anos de emancipação o município possui 33 escolas, sendo que destas 21 atendem aos primeiros anos de escolaridade.

A Rede Municipal de Educação de Mesquita, ainda está em processo de elaboração/ construção de currículos, propostas pedagógicas e de um Projeto Político Pedagógico norteador dos princípios educativos do município. Tem como principal proposta de formação docente o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que abrange quase em sua totalidade os alfabetizadores do município.

✓ **População alvo**

A população- alvo deste estudo é composta por 7 (sete) professores que atuam nos anos iniciais da alfabetização em diferentes escolas do município. Os professores foram indicados por seus pares e pela própria equipe técnico-pedagógica da SME e das escolas onde atuam, como professores que realizam práticas diferenciadas e exitosas com seus alunos e que são, a partir disso, considerados bons professores alfabetizadores.

A fim de evitar a identificação dos professores entrevistados, eles serão denominados e identificados ao longo do texto sobre os dados e resultados, por Professor 1(P1), Professor 2 (P2), Professor 3 (P3), Professor 4 (P4), Professor 5 (P5), Professor 6 (P6) e Professor 7 (P7).

✓ **Etapas da pesquisa**

Para a elaboração do presente estudo percorreram-se as seguintes etapas:

A- Levantamento inicial de dissertações e teses sobre o bom professor no Portal da

CAPES:Azevedo (2002), Bühler (2010), Carrossi (2010), Costa (2012), Cunha (1988), Felix (2009), Ishii (2010), Jesus (2004), Lopes (2007), Petersen (2008), Rangel (2006), Santana (2009), Santos (2005), Souza (2014).

B- Levantamento de dissertações e teses sobre o bom professor alfabetizador no

Portal da Capes:Almeida (2013), Castro (2009), Coelho (1989), Ferreira (2009), Monteiro (2006), Oliveira (1989), Peles (2004), Oliveira (1989), Verzola (2005).

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

1. Bom professor: Bressoux (2003), Connell (2010), Cortesão (2011), Cunha (2015), Gauthier; Bissonnette; Richard (2014), Marchesi (2008), Morales (2011), Nóvoa (1999; 2009), Perrenoud (1999; 2000; 2001), Tardif (2012)

2. Bom professor no contexto brasileiro: Carrijo (1999), Cunha (1995), Freire (2011; 2015) Patrício (2005), Pimenta (1997), Rangel (1994), Rios (2010).
3. Saberes e fazeres necessários ao alfabetizador: Cagliari (1992; 1998; 2007), Campelo (2002), Carvalho (1994; 2015) Ferreiro (1993; 2001), Ferreiro; Teberosky (1986), Garcia (2008), Kleiman (1995), Leal (2005), Leite; Colello (2010); Lemle (1984), Morais; Albuquerque; Leal (2005), Ribeiro (2014), Rojo (1998;2009; 2001), Silva (1998), Soares (2004, 2008).
4. Relação da ideia de bom professor com os atributos pessoais: Arroyo (2000), Canário (1996), Day (2001), Fullan; Hargreaves (2000), Highet (1967), Imbernón (2016), Leite;Tassoni (2015).
5. As influências do contexto no trabalho do professor: Arroyo (2000),Brandão; Carvalho, (2015), Brooke; Soares (2008), Brunet (1995), Fullan; Hargreaves (2000), Imbernón (2016), Soares (2002).

D- Elaboração da Fundamentação Teórica

E- Proposição de categorias para investigação

As categorias foram construídas ao longo do próprio processo de pesquisa, no contato com o Universo pesquisado. Portanto, foram reorganizadas, sobretudo, a partir dos desdobramentos e conteúdo das entrevistas. São elas: os sujeitos e sua formação; elementos considerados relevantes para um professor alfabetizador - a importância do domínio de conhecimentos; a organização didático-pedagógica da alfabetização; a relevância dos atributos pessoais do alfabetizador; o contexto como espaço de limitações e possibilidades na alfabetização, e como o professor alfabetizador se define enquanto alfabetizador.

F- Instrumentos de coleta de dados

Para a coleta de dados utilizaram-se basicamente: observação participante dos encontros do PNAIC e da Roda de conversa com alfabetizadoras, e entrevistas semiestruturada com professores alfabetizadores reconhecidos por seus pares como bons alfabetizadores. Utilizaram-se, também, conversas informais com a Coordenação do Ensino Fundamental, Coordenação do PNAIC e Orientadoras de estudo do PNAIC.

G- Tabulação dos dados

H- Organização e análise dos dados

I- Elaboração do relatório final

5 EM BUSCA DE INDÍCIOS... apresentação, análise e discussão de dados e resultados

Considerando que toda pesquisa, especialmente as inspiradas no paradigma indiciário, se constrói na busca constante por indícios que possam desvelar nuances sobre o objeto pesquisado, bem como de rastros que ajudem a clarificá-lo, este primeiro item tem como proposta retomar a trajetória de investigação, trazendo à tona um pouco do percurso vivenciado e dos primeiros indícios encontrados.

Embora o contato com a literatura sobre a temática do bom professor alfabetizador suscite a necessidade de relativização da ideia do bom, provoca também, inevitavelmente, a construção de algumas expectativas com relação a como o universo a ser pesquisado se mostra em relação a esse tema.

Essas expectativas, distanciadas da intenção de encontrar um perfil ideal de bom professor alfabetizador, referiam-se às possibilidades de saber quem eram, o que faziam e onde estavam os alfabetizadores que se destacavam por suas práticas diferenciadas nas escolas do município de Mesquita, Rio de Janeiro. Essas expectativas viraram questões que acompanharam a chegada da pesquisadora ao campo.

O primeiro contato com a Rede Municipal de Educação de Mesquita se deu a partir de visita a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), que prontamente, através da figura da coordenadora do Ensino Fundamental, se propôs a ouvir os objetivos da pesquisa e a contribuir com o que fosse preciso.

Nesse primeiro contato, a coordenadora se recusou a indicar ou mesmo a citar nomes de bons professores. No entanto, fez o convite para participação, no dia seguinte, de uma Roda de Conversa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que segundo ela se configuraria com uma oportunidade ímpar tanto de conhecer os alfabetizadores, como de conhecer a própria equipe responsável pela alfabetização na Rede de Mesquita. E, ainda, poder localizar os sujeitos que poderiam compor a amostra para a pesquisa.

Em função da própria fala da coordenadora, ficou inicialmente claro que para a SEMED o PNAIC era um momento importante de formação dos professores alfabetizadores, que dele participavam em sua maioria. Também ficou evidente a aposta da Secretaria na ideia de que ao participar do PNAIC os professores alfabetizadores tornariam seu trabalho melhor.

Aceita a proposta, o segundo contato com a Rede foi na Roda de Conversa com alfabetizadores. A discussão era sobre a necessidade de uma alfabetização inclusiva. Alguns professores relataram suas experiências e a diretora de Departamento do PNAIC apresentou a proposta da formação para o ano de 2016. Diferentemente dos anos anteriores de formação do Pacto, seriam realizadas apenas algumas rodas de conversa e um encontro de estudos com os professores participantes.

No final do encontro, a coordenadora do Ensino Fundamental fez as devidas apresentações da pesquisadora à diretora e às orientadoras de estudo do PNAIC. Elas mostraram-se instigadas e interessadas com o tema da pesquisa, no entanto, também não quiseram se pronunciar a respeito de indicações de bons professores alfabetizadores do município. Convidaram a pesquisadora a participar do encontro de estudos e das próximas rodas de conversa do PNAIC, afirmando que assim seria possível um maior contato com os alfabetizadores. Segundo a coordenadora, o contato direto com os alfabetizadores permitiria a identificação de uma possível amostra para a pesquisa.

Cabe assinalar que a recusa em indicar bons professores alfabetizadores na rede se sustenta pela argumentação de que o bom trabalho na alfabetização está relacionado a um conjunto múltiplo de fatores que interferem de diferentes modos na composição do trabalho do professor e que, nem sempre, conseguem ser efetivamente determinados. Sendo assim, a atuação do professor alfabetizador pode se transformar positiva ou negativamente a partir das situações, dos contextos e das dificuldades que circunscrevem o seu cotidiano. Também pode-se inferir que, na perspectiva da posição que ocupavam na estrutura da SME, não parecia ser adequado fazer a indicação explícita de um ou outro professor.

O primeiro e o segundo contato com o campo de pesquisa trouxeram um certo desconforto à pesquisadora, colocando à prova suas expectativas iniciais, o que provocou uma reestruturação no encaminhamento da coleta de dados – os indícios encontrados revelavam que era preciso buscar outros indícios – se fazia necessário descobrir de uma outra maneira pistas sobre os alfabetizadores e seu trabalho.

Os alfabetizadores da Rede Municipal de Educação de Mesquita participantes do PNAIC foram distribuídos em cinco turmas para os encontros de estudo, cada uma com seus dias, horários e locais específicos. O terceiro contato foi em uma dessas turmas. Aconteceu em uma escola da Rede e reuniu alfabetizadores de várias escolas.

O clima de recepção foi favorável tanto pela orientadora de estudos, como pela turma presente. O encontro tratou de questões referentes à importância da tecnologia para alfabetização e formas possíveis de repensá-la e adaptá-la as diferentes realidades.

Mais do que o próprio encaminhamento metodológico e as atividades propostas ao grupo, duas situações chamaram muito atenção no terceiro contato com a Rede. A primeira foi o reconhecimento natural por parte dos alfabetizadores de dois professores. do grupo. Em meio a uma atividade em que se deveria caracterizar os professores, um foi considerado pelos pares como “alfabetizador compromissado” e o outro como “alguém que realiza um trabalho muito significativo com os alunos”.

A segunda situação que chamou atenção foi o fato de que a própria orientadora de estudos sinalizou em sua fala o bom trabalho realizado por uma das professoras presentes.

Mesmo sem indicações explícitas observou-se que 3 (três) professores foram apontados como referência pelo seu trabalho. Essa informação se constitui como um indício interessante: os bons professores são reconhecidos por seus pares através de suas práticas. Portanto, nota-se que aparecem como critérios para a identificação de bons professores alfabetizadores no contexto do grupo pesquisado o “alfabetizador compromissado” e “aquele que realiza um trabalho muito significativo com os seus alunos”. A primeira ideia parece remeter, a princípio para uma questão de natureza ética, e a outra a uma questão de natureza pedagógica.

A ideia do reconhecimento através dos pares se confirmou e se intensificou no quarto contato com a Rede, no qual foi realizado (durante a manhã e tarde) mais uma Roda de conversa com alfabetizadores. Desta vez discutiu-se sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e sobre algumas possibilidades de trabalho na alfabetização.

Durante o turno da manhã o grupo de professores presentes interagiu pouco, à tarde o grupo demonstrou maior participação, possibilitando assim que mais alguns indícios sobre a pesquisa emergissem e/ou fossem ratificados.

Entre uma fala e outra, uma das alfabetizadoras participantes relatou o quanto o trabalho cotidiano de duas de suas colegas tem influenciado em mudanças nas suas práticas. Uma das professoras citadas respondeu ao comentário contando um pouco de sua experiência, ressaltando a importância do trabalho coletivo em sua escola.

Uma outra alfabetizadora presente também apontou a importância do trabalho realizado por uma professora em outra escola da Rede, solicitando que ela pudesse partilhar sua experiência, que seria de grande valia para todos

As impressões sobre essa última Roda de conversa, junto as observações do Encontro de Estudos evidenciaram que tomar como critério para investigação o reconhecimento dos pares sobre um trabalho exitoso na alfabetização seria um dos caminhos possíveis. Esses

encontros revelaram, de forma natural e espontânea, o nome de 7 (sete) bons alfabetizadores do município.

O desenrolar da pesquisa possibilitou a construção de um roteiro de entrevista, que por sua vez possibilitou que fossem (re)pensadas algumas categorias que serviram de pistas para a investigação. São elas:

- A. Os sujeitos e sua formação;
- B. Elementos considerados relevantes para um professor alfabetizador;
- C. O contexto como lugar de limitações e possibilidades na alfabetização;
- D. Como os professores de alfabetização se definem?

Mapeando pistas...

O processo de pesquisa trouxe alguns indícios que, quando analisados, se tornaram pistas. As pistas por sua vez, se transformaram em categorias para a investigação.

Os dados e suas discussões serão apresentados concomitantemente. Ao final de cada categoria será feita uma síntese dos achados e reflexões.

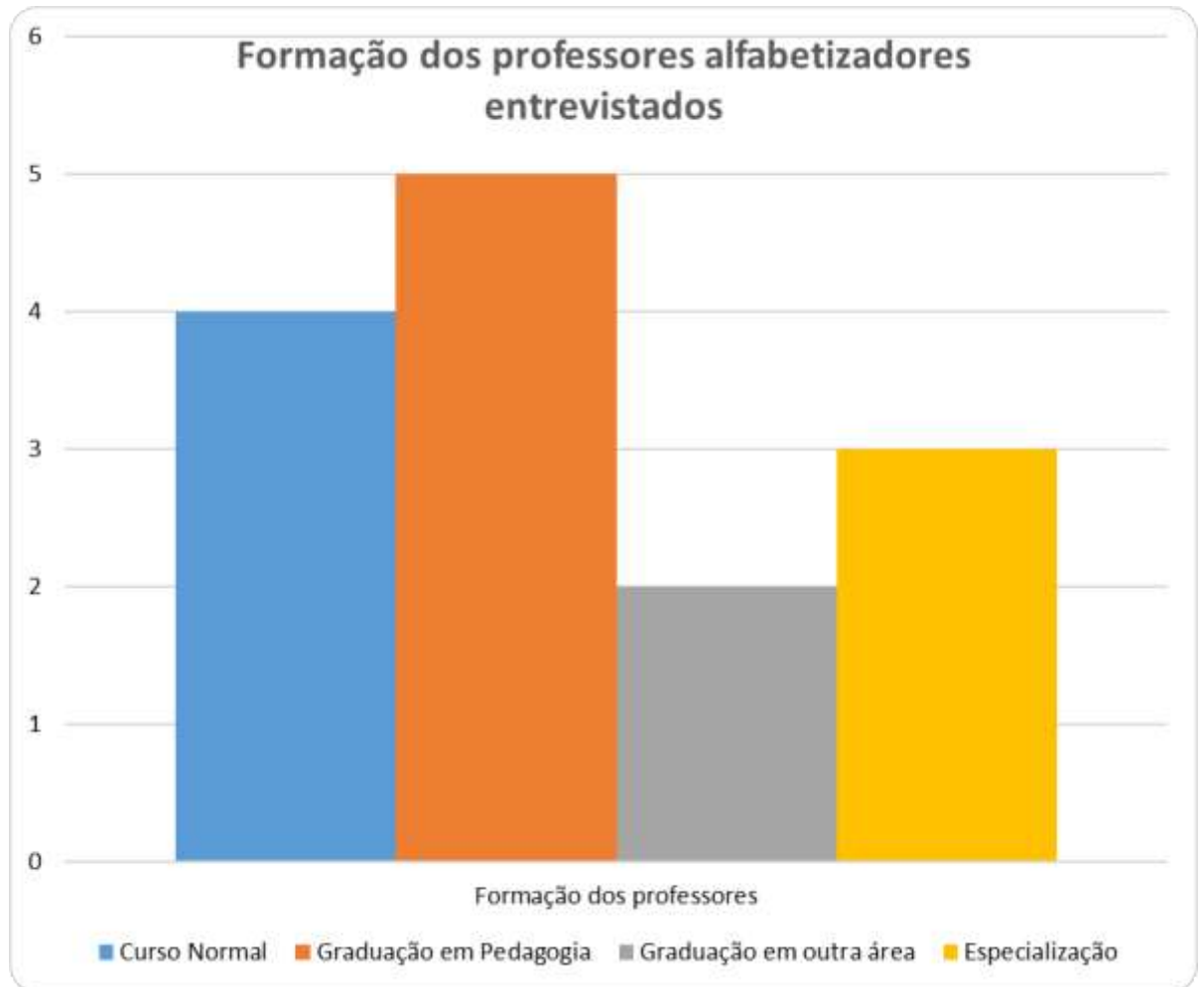
Cada uma das categorias propostas será tomada como eixo organizador da análise de dados, expostas a seguir:

A- Os sujeitos e sua formação

Em se tratando das relações entre os professores e sua formação elegeram-se como primeiros aspectos a serem investigados a formação inicial e os percursos de formação continuada possibilitados através da Rede Municipal de Educação de Mesquita.

O gráfico 1 auxilia na sistematização dos dados sobre o perfil da formação dos professores participantes deste estudo:

Gráfico 1 – Formação dos professores alfabetizadores entrevistados



Fonte: A autora, 2017.

Pode-se observar que todos os professores entrevistados possuem nível superior, sendo que 5 entre 7 dos professores tem formação em Pedagogia em Universidades Públicas do Rio de Janeiro, o que permite inferir o quanto a graduação nessa área se faz importante para quem atua nas séries iniciais do Ensino Fundamental, ainda que tenham feito o Curso de Formação de Professores.

A formação em Pedagogia é considerada essencial, especialmente entre os professores que possuem formação em outras áreas. Serve de exemplo a afirmação de uma alfabetizadora quem tem Graduação e Especialização no campo da matemática:

Eu não sou pedagoga e eu já fui muito alfineta por isso. (P4)

Ao afirmar que “*já foi muito alfinetada*”, a professora deixa pistas de que o fato de não ser pedagoga faz com que ela não seja reconhecida no grupo do qual faz parte. É como se a pedagogia fosse uma condição *sine qua non* para o seu trabalho na alfabetização.

Ainda a respeito da formação, nota-se que apenas 2 professores deram prosseguimento a graduação realizando uma especialização.

Vale ressaltar que um dos professores entrevistados fez referência as lacunas deixadas pela formação inicial:

A formação da gente é muito capenga, desde o início muito complicada, muito diferente do que deveria ser. (P2)

O distanciamento entre formação e a realidade da prática apontada no excerto acima é uma crítica muito recorrente entre professores. (Tardif, 2012), deve-se ao fato de que “os saberes oriundos das instituições de formação de professores não podem fornecer aos docentes respostas precisas sobre ‘como fazer’.” (TARDIF, 2012, p.137). O saber-fazer se desenvolve principalmente em plena atividade, sendo necessário um movimento constante de erros e acertos.

No que se refere à formação continuada em serviço, disponibilizada pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), os professores indicaram a participação nos PCNs em ação, no Pró-letramento e no PNAIC, este último foi apontado por todos os alfabetizadores.

Verifica-se uma boa adesão dos professores a esses programas de formação e sobre esse ponto um dos professores entrevistados justifica que:

Na alfabetização a gente tem uma influência muito grande do PNAIC porque todos os professores alfabetizadores fazem. (P6)

A partir do exposto, é possível afirmar que a inserção/participação nos programas de formação refletem diretamente nas práticas cotidianas dos alfabetizadores.

Ainda a esse respeito, o P7 destaca que:

Preciso dizer que tudo isso, todo meu histórico, minhas experiências no ensino médio, nos estágios [...] e minhas formações do pró-letramento e do PNAIC, tudo isso me forma uma professora alfabetizadora. (P7)

A afirmação da professora acima revela que além de influenciar no trabalho docente, as formações propostas ajudam também a compor a identidade de um bom professor alfabetizador.

A relevância dada pelos alfabetizadores à formação inicial e continuada ratifica as considerações de Tardif (2012) sobre a necessidade dos saberes da formação profissional ao amálgama dos saberes docentes.

Do ponto de vista do tempo de serviço os professores entrevistados possuem entre 4 e 15 anos de carreira e atuam na alfabetização em média entre 1 e 8 anos.

É curioso que apesar dos estudos indicarem que experiência e tempo são fatores inter-relacionados e que quanto mais experiências o professor possui, mais se aprimora sua competência de saber-ensinar (TARDIF, 2012), o perfil dos entrevistados demonstra que tanto professores com poucos anos de carreira, como aqueles com mais tempo de profissão foram reconhecidos entre os bons professores alfabetizadores do município. O tempo não foi, portanto, um critério para a escolha dos bons alfabetizadores nesta pesquisa.

Chama atenção ainda sobre o ponto de vista do perfil dos entrevistados que apesar das primeiras experiências de alguns serem através de contratos no município, atualmente todos são concursados e efetivos na Rede.

No tocante ao ingresso dos professores nas escolas em que trabalham atualmente observou-se duas variáveis: a escolha do próprio alfabetizador e a indicação da SEMED.

Em se tratando da escolha do alfabetizador, o conteúdo das entrevistas revela que 4 dos professores participantes optaram por trabalhar em suas escolas. Transcrevem-se aqui alguns relatos dos professores a esse respeito:

Como eu sou Chatubense², eu vi essa escola ser construída, eu vi essa escola nascer. Quando eu passava por aqui que eu via a construção dessa escola e me brotou um desejo muito grande de trabalhar aqui [...] Era meu sonho trabalhar aqui, aí eu consegui vir para cá. (P4)

A união da equipe que foi o que me fez ficar na escola. (P6)

Na época quando eu decidi pedir a transferência o que mais me motivou foi a integração e o trabalho da equipe de professores. Eu me identifiquei muito com o grupo de professores da escola, no quesito que eram professores que valorizavam a educação [...] eles sempre estavam inserindo projetos e isso me chamou muito atenção e me fez querer mudar para lá. (P7)

² Chatubense diz respeito das pessoas que moram no Bairro da Chatuba, em Mesquita

Com base nas afirmativas pode-se inferir que na perspectiva do P4 a escolha pela escola se deve especialmente a uma satisfação pessoal do alfabetizador e a sua necessidade de pertencimento a um patrimônio da sua própria localidade.

Verifica-se através das falas do P6 e do P7 que as relações entre os profissionais, a integração do grupo e a proposta da escola foram fatores que refletiram em suas escolhas. É importante para os professores que o contexto de trabalho em que estão inseridos permita a troca e as parcerias com seus pares. (ARROYO, 2000; FULLAN; HARGREAVES, 2000; IMBERNÓN, 2016).

Para o P5 apesar da escolha pela escola ter se dado inicialmente em virtude das poucas opções disponíveis, considera que o espaço físico foi um elemento relevante:

Eu cheguei meio contrariada [...] outras pessoas haviam passado na minha frente na escolha de escola. [...] Eu tive que ver as pessoas escolhendo, e tive que escolher por último. Ouve aquele conflito e no final eu vim para cá. Eu já vim imaginando horrores. Quando eu cheguei aqui a primeira coisa que me chamou atenção foi o tamanho da escola mesmo, pequeninha. (P5)

O fato da escola ser pequena, com poucos alunos representava para a professora um contexto de trabalho mais favorável.

Sobre a escolha da própria SEMED é válido pontuar que 3 dos professores entrevistados foram selecionados para atuar em uma escola-modelo no município. A respeito dos possíveis motivos que possam ter resultado nessas escolhas, o P1 e o P3 pontuam que

Recebi a proposta de trabalhar nessa escola através de uma seleção feita pela SEMED, eles tentaram ver profissionais que tentavam sair de alguma forma da padronização e eu não sei bem como eles chegaram a mim, mas acredito que foi alguns trabalhos que fiz na rede. (P1)

[...] não sei muito bem qual foi o critério para me escolherem para cá, talvez tenha sido por conta do que eu desenvolvia na minha escola (P3)

Pode-se observar que em ambos relatos fica evidente que a escolha por esses professores está relacionada às suas próprias trajetórias exitosas no município.

A esse respeito o P1 acrescenta que:

A gente não estava no padrão, ninguém sobressai se estiver no quadrado. Para alguém te enxergar, te ver, você precisa sair do quadrado. (P1)

Na perspectiva do P1 a realização de um trabalho diferenciado, que não se limita aos padrões esperados, também influenciou na escolha da Rede. A ideia de *sair do quadrado* refere-se justamente a necessidade de construir outros/novos sentidos para a práxis cotidiana. (CANÁRIO, 1996)

O P2 também suscita questões pertinentes ao destacar que:

[...] ninguém aqui está escolhido, ou foi escolhido porque tecnicamente é melhor ou pior do que ninguém não, eu acho que esse olhar que as pessoas da secretaria tiveram em relação a gente foi justamente esse perfil profissional, daquele profissional que não tem limite. (P2)

A partir do exposto é possível depreender que para o professor entrevistado mais do que a técnica e o domínio de um saber-fazer, o perfil de um profissional sem limites, capaz de realizar todas as coisas é o que mais chama atenção nas escolhas da Rede. Nesse sentido, nota-se que a concepção missionária da profissão e a ideia de um superprofessor (FORMOSINHO, 2009) ainda não foi superada.

Em síntese, no que diz respeito às relações dos professores com sua formação as entrevistas dos alfabetizadores apontam que: todos são concursados e possuem nível superior na Pedagogia ou em outras áreas; o curso de Pedagogia aparece como um elemento de legitimidade no grupo; a formação inicial possui muitas lacunas; todos os professores entrevistados participam de formações continuadas da Rede, bem como demonstram aceitabilidade por estes programas ; tempo de serviço e bom trabalho não se apresentam aqui como elementos inter-relacionados; existe ainda uma concepção missionária do trabalho docente; a integração da equipe, as relações interpessoais e o contexto de trabalho influenciam a escolha de escolas por parte dos professores e que os dados sobre a formação dos professores servem no âmbito desse estudo apenas para estabelecer o perfil dos alfabetizadores entrevistados

B- Elementos considerados relevantes para um professor alfabetizador

O conjunto de dados das entrevistas em relação ao que se considera relevante para um professor alfabetizador, identificou 3 (três) dimensões. Uma refere-se ao domínio de conhecimentos (o saber), outra à organização didático-pedagógica do trabalho (o fazer), e a terceira diz respeito aos atributos pessoais dos professores (o ser).

Embora as dimensões do saber, do fazer e do ser estejam tratadas separadamente nessa categoria, na fala dos professores elas se inter-relacionam a todo momento. Quando questionados sobre quais dessas dimensões são mais importantes para um bom alfabetizador, os entrevistados pontuam:

Acredito que o conjunto. (P4)

Acho que são todas essas coisas. (P5)

Eu acho que na verdade não tem como dissociar nenhuma das três coisas e tratar uma como mais importante. (P6)

Para mim os três tem igual importância e os três precisam caminhar juntos, para mim isso é o ideal e o que eu procuro aplicar a minha prática docente.(P7)

As afirmativas acima ratificam a indissociabilidade entre o saber/fazer/ser conforme já evidenciado em diversos estudos na área (COELHO, 1989; CUNHA, 1988; MONTEIRO,2006; OLIVEIRA,19879; RANGEL, 2006; LOPES, 2007; PETERSEN, 2008).

Quando se refere **ao domínio de conhecimentos**, que está relacionado às questões relativas ao domínio de conteúdos e ao conhecimento de teorias e saberes específicos da alfabetização, as entrevistas reafirmam a importância de se conhecer o objeto da alfabetização e os processos que envolvem a leitura e a escrita. (CAGLIARI, 1992;1998; LEAL, 2005). A esse respeito o P7 faz as seguintes considerações:

O domínio do conteúdo para mim com certeza é importante, um professor que não saiba alfabetizar vai representar uma defasagem no processo de aprendizagem dos alunos. Um professor que não sabe nem por onde começar vai refletir na

aprendizagem deles. Então é muito importante sim que um professor em turmas de alfabetização, ou em qualquer turma tenha o domínio do conteúdo. (P7)

Um professor precisa saber o que ele está fazendo, aonde ele quer chegar, quais os objetivos que ele está propondo. (P7)

Na perspectiva do P7 é essencial que os professores, independentemente das turmas em que atuam, conheçam as especificidades do seu trabalho e quais objetivos pretendem alcançar. Alerta que no caso do professor alfabetizador, a ausência de conhecimentos sobre a alfabetização compromete o processo de aprendizagem dos alunos.

Nessa mesma linha, um dos professores entrevistados acrescenta que

A especialidade do alfabetizador é a alfabetização, ele tem que saber, tem que ter mecanismo e ter formas de levar a criança a fazer parte do processo e executá-lo da melhor forma, do mesmo jeito que ele tem que está em constante formação, [...]o professor tem que estar se atualizando sempre. (P6)

Pode-se depreender, a partir do exposto, que assim como o domínio do conhecimento é importante, é importante também que o alfabetizador esteja em constante processo de formação e atualização. (LEAL, 2005).

Dentre os conhecimentos indispensáveis a um bom alfabetizador, os que se referem à perspectiva do letramento e aos usos sociais da leitura e da escrita (KLEIMAN, 1995; SOARES, 2004,2008) foram destacados na narrativa do P2:

Tanto a alfabetização, quanto qualquer coisa aqui tem que ter uma questão muito social [...]tem que ter essa questão do letramento [...]tem que ter essa preocupação com o mundo, com o contexto. (P2)

A deficiência do trabalho do professor talvez não tenha sido passar os códigos, fazer ler e escrever, mas talvez a deficiência tenha sido de não conseguir fazer com que aquele individuo entenda a função da leitura e da escrita dentro da sociedade, dentro do conjunto dele.(P2)

Verifica-se que a ideia do professor enquanto um agente de letramento (KLEIMAN, 1995) pode ser identificada nos trechos citados. O professor em sua narrativa infere que não

basta ensinar a ler e a escrever, o alfabetizador deve ser capaz de fazer com que o aluno compreenda as funções da leitura e da escrita em seu cotidiano, no contexto em que está inserido.

Além de questões sobre o letramento pode-se observar no conteúdo das narrativas elementos que lembram o processo psicogenético de construção da escrita. (FERREIRO, 1993,2001; FERREIRO E TEBEROSKY, 1986). A saber:

Eu vi a Emília Ferreiro na faculdade, mas para preencher os relatórios eu tomei um banho aqui, a orientadora me enviou algumas discrepâncias entre as diagnoses e o que eu havia colocado de legenda, mas é porque eu estava me apropriando do silábico, silábico-alfabético, silábico com valor sonoro, sem valor sonoro, até realmente entrar na veia demora um tempo. (P5)

A fala do P5 chama atenção em três aspectos. Primeiro, por indicar o diagnóstico a partir das hipóteses da escrita como um dos componentes do trabalho. (FERREIRO E TEBEROSKY, 1986). Em segundo, porque aponta mais uma vez as lacunas da formação inicial, conforme o exposto no item A desse estudo. Em terceiro, porque ao afirmar que “*até realmente entrar na veia demora um tempo*” o P5 sinaliza a própria complexidade que envolve a alfabetização. (LEAL, 2005)

Ainda sobre os conhecimentos essenciais a um bom professor é válido destacar o seguinte trecho da narrativa de um dos entrevistados:

A prática de alfabetização tem que ser algo que faça parte da vida dele. [...]. Tem que ser cultura, parte da formação da identidade dele, que ele traz da família, tem que ser ele. Ele tem que ser ver ali, tem que se enxergar ali[...]. Não tem como dissociar o ensino e aprendizagem daquilo que o aluno é (P1)

O relato do P1 explicita a importância de perceber a criança como sujeito histórico e cultural (BAKHTIN, 1997; VYGOTSKY, 2007), que possui uma identidade que tanto a escola, como o professor alfabetizador devem valorizar. Identifica-se, aqui, a influência dos autores soviéticos no discurso educacional e pedagógico atuais.

Cabe questionar, a partir dos dados apresentados até aqui a dicotomia entre teoria e prática tão presentes nos discursos pedagógicos. Nesse sentido, instiga-se a pensar como uma

formação de professores pode ser efetiva sem aproximar a teoria e a prática, os dois campos de constituição da profissão. A dicotomia entre teoria e prática chama a atenção para os processos formativos aos quais os professores são submetidos, tanto os da formação inicial quanto da continuada, no sentido de se perguntar qual o papel da teoria nesse processo e de que maneira é apresentada? Se, desde a formação inicial, estimula-se a desautorização das bases teóricas que sustentam a própria natureza do ser professor, que dispositivos são fornecidos para os sujeitos construam sua profissionalidade docente? E ainda, caso se tome a prática como fundamento do fazer docente, de que modo tem sido sistematizada e compartilhada no sentido de reestruturar, para além da crítica, os eixos da formação?

No que se refere à **organização didático-pedagógica da alfabetização** as entrevistas ratificam a ideia de que um bom professor alfabetizador precisa ter clareza de como ensinar e de como organizar seu trabalho. (LEITE, COLELLO, 2010; LERNER, 2002, MORAIS, ALBUQUERQUE, LEAL, 2005). Nesse aspecto chama atenção as considerações do P7:

O conhecimento didático é muito importante porque um professor que sabe como ensinar, que também se preocupa com a melhor forma daquele aluno aprender, que estratégias pode utilizar, para mim é fundamental. Ainda que ele erre hoje, ele vai saber reconhecer e identificar e vai se importar que no dia de amanhã ele possa retomar aquilo e ensinar de uma forma diferente, porque ele percebeu e reconheceu que aquela estratégia que ele utilizou não atingiu os alunos dele. [...]. Para mim um professor que se preocupa com a sua ação, com a sua prática, com a suas estratégias é um professor também que tem haver principalmente com a classe de alfabetização. (P7)

Nota-se que na perspectiva do P7 à medida que o alfabetizador adquire um domínio didático-pedagógico ele é capaz de construir caminhos para o seu trabalho e criar diferentes estratégias para alcançar seus alunos. Ao afirmar que *“um professor que se preocupa com a sua ação, com a sua prática, com a suas estratégias é um professor também que tem haver principalmente com a classe de alfabetização”* o entrevistado deixa pistas de como deveria ser um bom alfabetizador.

Ao estruturar seu trabalho o professor precisa encontrar estratégias que melhor favoreçam sua ação, sua prática. Entretanto, assim como indicam os estudos de Carvalho (1994;2015) e as pesquisas sobre o bom alfabetizador (COELHO, 1989; FERREIRA,2009; MONTEIRO, 2006; PELES, 2004) não há um consenso sobre a melhor forma de alfabetizar e sobre metodologias mais eficientes.

Em se tratando do método, dentre o conteúdo das narrativas dos alfabetizadores chama a atenção o que segue:

Não existe essa coisa de ‘a gente vai alfabetizar dessa maneira’, é da maneira que tiver, por isso que você tá vendo esse alfabeto pendurado aí, por isso que você vai ver colado lá em cima o ba-be-bi-bo-bu, porque não sou eu que vou dizer que ele vai aprender assim, ele vai aprender assim ou ele vai aprender assim... ele vai aprender como ele quiser, como couber a ele (P2)

Não existe uma metodologia, porque aqui a situação toda na base da interação mesmo! A gente não tem, a gente não segue uma metodologia. (P3)

Eu costumo perceber qual é o caminho deles para a gente fazer um trabalho em cima disso. (P4)

Eu não gosto de falar que eu trabalho com o método tal porque parece que você só faz aquilo! Não é! Você não é uma coisa só! Você não trabalha só de um jeito, mas de várias outras formas! (P5)

Não existe uma receita pronta para a alfabetização, até porque os sujeitos são heterogêneos e tem suas singularidades. (P6)

Eu tenho uma linha, o outro professor do primeiro ano tem outra linha o outro tem outra e então assim é muito diversificado e a escola procura sempre estar respeitando essa diversidade dos professores, não impondo uma linha fechada! Eu tenho a minha forma, o outro professor tem outra forma, mas sempre se alcança os objetivos. Eu particularmente me identifico com o letramento, com o sócio-interacionismo, não me identifico de forma alguma com a linha tradicional, da silabação...apesar de entender que é necessário envolver isso, mas de uma forma contextualizada, não isolada! (P7)

O conteúdo das narrativas desvelam que o sucesso na alfabetização não está relacionado a um método específico, mas às diferentes possibilidades do alfabetizador (re)criar, (re)pensar e adequar as formas de ensinar a partir das necessidades que envolvem seu cotidiano. O melhor método é, portanto, aquele que dá bons resultados, que vai ao encontro dos alunos e de suas realidades. (CAGLIARI, 2007).

É curioso, que apesar do P7 considerar que existem diferentes “linhas” de trabalho e não invalidar nenhuma delas, é o único dos entrevistados que assume explicitamente seu distanciamento de uma abordagem tradicional e a preferência por uma proposta de trabalho mais sócio-interacionista.

Outro aspecto que chama a atenção é que embora os professores apontem múltiplos caminhos e possibilidades de ação, o fio que conduz suas propostas é sempre o aluno, suas singularidades, potencialidades e dificuldades. (CAGLIARI, 1998; GARCIA, 2008; LEAL, 2005; GOULART E SOUZA, 2015).

Sobre a importância de colocar o aluno como o centro do processo de aprendizagem, alguns entrevistados apontam:

Eu procuro trazer eles sempre para aquilo que a gente vai aprender...eu quero que eles participem de tudo. Tudo que eu vou fazer eu converso com eles, a gente combina tudo, até mesmo quando a gente vai fazer alguma atividade, eu quero saber o que eles pensam, o que eles acham. (P4)

Eu gosto de pensar em estratégias para fazer com que meu aluno se interesse por aquelas atividades que estou propondo [...] eu não me identifico com uma ação em que o aluno é reprodutor ou copista de atividades do quadro. (P7)

Como se pode observar, a grande preocupação desses professores consiste em oportunizar atividades significativas para os alunos, bem como a participação e interação no processo de ensino-aprendizagem. Observa-se, aqui, a ênfase dada às atividades. Isso possivelmente se deve à influência da formação continuada de que participam – PNAIC, cujo material enfatiza esse aspecto.

Os alfabetizadores acrescentam, ainda, que é imprescindível que o professor se perceba não como alguém que simplesmente ensina, mas como um mediador: provocando, instigando e criando novas/outras possibilidades em sala de aula. (SAMPALHO, 2001). Os excertos abaixo servem de exemplo:

O professor alfabetizador tem que aceitar que ele não ensina, a gente não ensina. É um aceitar de realmente sair de cena e deixar o aluno ser o sujeito [...], a gente só precisa deixar ele ir e ser perspicaz para verificar o momento de fazê-lo alavancar, voar, ir além do limite. O professor querendo ou não querendo o aluno vai aprender. Se o professor entrar mudo e sair calado da sala de aula o aluno vai aprender. Ele vai aprender! Tem que deixar de ser professor e aprender a ser mediador (P1)

Para o indivíduo ser alfabetizado basta ele querer! É independente de mim, independente da técnica, independente de qualquer um que não seja o próprio indivíduo. [...]. Nós professores, a técnica, tudo isso é coadjuvante, o principal é o indivíduo. (P2)

A partir do exposto é possível inferir que para os professores P1 e P2, a aprendizagem depende muito mais do próprio aluno, do seu desejo e vontade de aprender, do que do próprio alfabetizador. O trabalho do professor é de apenas mediar os conhecimentos, fazer intervenções, auxiliando no que for necessário.

Sob o ponto de vista dos entrevistados é importante também que aprendizagem seja prazerosa para o aluno. Nesse aspecto, afirmam que

Tem que ser uma coisa que verdadeiramente ele ame. Se isso acontecer ele vai fazer com prazer, você não vai precisar mandar, obrigar (P1)

O aluno tem que ter prazer (P3)

Considerando que uma aprendizagem prazerosa requer, sobretudo, o oferecimento de “experiências de aprendizagens mais significativas” (RIBEIRO, 2014), elencam-se abaixo algumas das possibilidades de trabalho apresentadas pelos alfabetizadores:

A gente fala de letras a todo momento! Nas brincadeiras, na fala, o tempo todo a gente tem contato com as palavras. (P1)

Eu gosto muito de quando a gente faz a construção de silabário junto com eles, dentro da realidade deles.... Não trago nada pronto, faço tudo junto com eles. (P4)

Jogos, por exemplo, funciona bastante, música eu acho esplendorosa para trabalhar com alfabetização, porque tem a coisa da audição, do término dos versos, das rimas[...]. Eu gosto muito de fazer rodinha [...]. Eu deixo eles fazerem de tempos em tempos a eleição do que eles querem trabalhar e a partir daí eu vou fazendo as atividades. (P5)

A gente trabalha bastante a expansão da realidade da criança para outros tipos de culturas que elas não têm acesso e a partir disso desenvolve uma prática de alfabetização tentando fazer essa expansão, fazendo ela conhecer a realidade dela e ao mesmo tempo contrastar com outras, podendo assim criar uma capacidade de análise que seja propícia para essa fase. (P6)

Eu sempre procuro envolver questões de ludicidade e autonomia do meu aluno [...] eu gosto de propor que eles escrevam da forma como eles pensam e depois juntos, observando as escritas de todos, entendo como eles estão pensando a escrita e proponho a reescrita. Eu apresento para eles passo a passo como é a construção daquele texto, daquela palavra e da sílaba. Também todos os dias temos momentos de leitura literária, histórias, receitas...gosto muito de sair daquela prática de folhinha, quadro, caderno. Gosto de envolver jogos, histórias, músicas, filmes. (P7)

É possível perceber que o uso de músicas, filmes, histórias, jogos, brincadeiras, além das outras atividades sinalizadas pelos professores, ajudam no desenvolvimento da oralidade, nas reflexões sobre a língua falada/escrita, favorecendo assim o desenvolvimento

da autonomia do aluno e um bom trabalho na alfabetização. (CAMPELO, 2002; CASTANHEIRA, MACIEL, MARTINS, 2009; GOULART, SOUZA, 2015).

Ainda no tocante à proposição de atividades significativas para os alunos, vale destacar uma das atividades relatadas pelo P2:

Eu comprei umas balas azedas, botei os tatames lá atrás, lá no chão e mandei eles sentarem e eu fui dando a bala para eles, e perguntava ‘essa bala te lembra o quê?’ Eles falavam: é azeda! ‘Agora eu quero que vocês escrevam aí no papel coisas que lembrem esse sabor azedo’. Eles falaram limão, laranja, várias coisas assim. E eu falava ‘escreva no papel isso que você falou’. Eles escreviam limão, laranja, do jeito deles e depois nós fazíamos as correções. (P2)

A estratégia utilizada pelo P2, além de trabalhar elementos do contexto da criança, levou em consideração seus conhecimentos prévios, incentivou à oralidade e a escrita espontânea, bem como a construção de conhecimentos sobre a língua. A respeito da importância do planejamento (SILVA, 2009), apenas dois professores fizeram colocações:

Olha eu até organizo, planejo, mas aqui 90% não flui, porque eu fico sempre na expectativa deles e dependendo da reação deles, da ação deles. (P2)

Às vezes eu organizo bonitinho [...] seleciono alguns livros e coloco rimas, parlendas, essas coisas, mas alguma coisa na mídia pode estar *bombando* e as crianças trazem isso para sala [...] aí a gente tem que falar de outra coisa, tem que falar do que eles estão querendo naquela urgência [...] (P5)

Ao analisar os trechos “*porque eu fico sempre na expectativa deles*” e “*alguma coisa na mídia pode estar bombando e as crianças trazem isso para sala*” pode-se perceber que na prática dos professores o planejamento é algo flexível, estando sempre sujeito a constantes mudanças e reorganizações. Para os alfabetizadores mais importante do que cumprir um planejamento, é construir um trabalho cotidiano a partir do que as crianças trazem no dia-a-dia.

Um dos professores entrevistados enfatiza também a relevância da avaliação para o trabalho de um bom alfabetizador. Afirma:

Aqui o aluno tem o desenvolvimento como um todo de verdade, ele tem uma avaliação individual de verdade, ele é visto como o único no universo, que tem suas particularidades e que são atendidas aqui. (P1)

A fala do P1 ratifica a necessidade de um processo de avaliação que considere o aluno como um todo, atentando-se para suas singularidades, conforme o proposto por Cagliari (1992).

Quanto a organização didático-pedagógica observa-se em linhas gerais que os professores a reconhecem como essencial a uma boa prática alfabetizadora e destacam a importância também de considerar elementos do(s) contexto(s). É interessante destacar, de um lado, o reconhecimento da essencialidade da organização didático-pedagógica para uma prática significativa, e de outro, do ponto de vista da formação, em alguns casos, o abandono ou esvaziamento dos conhecimentos desse campo pelos currículos dos Cursos de formação de professores.

Em se tratando dos **atributos pessoais dos professores**, o conteúdo das entrevistas ratifica o quanto as características referentes à personalidade dos alfabetizadores e às formas como se relacionam com seus alunos e com seu próprio trabalho contribuem para boas práticas. (CASTRO, 2009; FERREIRA, 2009. PELES, 2004).

Um dos atributos pessoais que marca a fala dos alfabetizadores é a afetividade. Conforme o já assinalado por Leite & Tassoni (2015) ela desempenha um papel crucial no desenvolvimento dos alunos. A esse respeito os professores reafirmam:

A relação do aluno-professor tem um peso muito grande, porque às vezes a gente fica pensando muito em fazer aquela aula fabulosa, maravilhosa, aquelas metodologias estupendas e falha as vezes na relação do aluno-professor e em como eu olho para o meu aluno. Será que eu olho ele como um todo? Será que eu quero conhecer quem é esse aluno? (P4)

Eu acho importante você ter uma relação afetiva com a criança[...] eles são muito sequeiros de afeto, eles precisam gostar da professora que está ali, ter o amor, ter o carinho [...]. É óbvio que só isso sem o conhecimento da didática e do que é necessário saber teoricamente não adianta. (P5)

Com certeza faz parte da minha rotina a relação aluno-professor, professor-aluno...eu sempre procuro estabelecer um vínculo de afetividade com os meus alunos, porque eu considero que dá um toque especial a mais, uma pitada de sal na minha prática. (P7)

Cada um dos trechos citados traz considerações importantes sobre o papel da afetividade. No trecho do P4 destaca-se que não bastam estratégias pedagógicas eficazes e que se faz necessária uma boa relação entre professores e alunos; no exposto pelo P5 fica evidente que a afetividade dos professores deve estar imbricada aos seus conhecimentos

didáticos e pedagógicos; o excerto do P7, por sua vez, aponta que o estabelecimento de vínculos com os alunos é capaz de garantir um diferencial a prática.

Sobre a relevância de uma alfabetização pautada na afetividade, serve como reflexão o relato de uma experiência vivenciada pelo P4:

[...]eu lembro de uma menina que ela subia na mesa todos os dias, me xingava, dizia muitas coisas [...]eu tinha todos os motivos do mundo para odiá-la [...]E aí eu falava ‘meu Deus eu preciso olhar com bons olhos para ela, eu preciso acreditar que amanhã ela vai me tratar de forma diferente’. Eu nunca revidava aquilo[...]. Passados uns 3 meses eu comecei a conquistá-la, ela não me chamava de tia, nem de professora, ela me chamava de amiga. Até hoje ela me chama de amiga. Eu consegui ganhar aquela turma! (P4)

Esse relato do P4 ajuda a clarificar a mudança de comportamento da aluna diante de uma mediação afetiva por parte do professor. (AZEVEDO, 2015). A respeito dessa experiência o P4 conclui que

[...] se você não perdoar aquele cara que está o tempo todo te ofendendo e tentar ganhar o coração dele, ele vai infernizar a sua aula e você não vai conseguir alcançar os objetivos com ele que é transformar aquele ser humano, que é ao menos tentar. (P4)

Tendo em vista que a afetividade também pode ser compreendida no âmbito do respeito e da reciprocidade (FREIRE, 1997; LEITE, TASSONI, 2015), um dos professores destaca:

Eu tenho muito respeito, muita preocupação em como falar, para não ofender. Tem adulto que pensa que criança não se ofende e fala com a criança da maneira que ele fala com adultos. Eu aprendi a parte mais apaixonante desse respeito que eu olho para eles como iguais, e eles que me ensinaram isso. (P1)

O respeito aparece aqui relacionado às formas adequadas de tratamento ao aluno, não de uma perspectiva verticalizada na qual o professor é o centro, mas a partir de um olhar horizontal, no qual todos são considerados iguais apesar das diferenças.

Outro aspecto da personalidade do alfabetizador evidenciado pelas entrevistas é a paixão por ensinar (ASSUNÇÃO, 2013; FREIRE, 2011):

Eu gosto de dar aula...sou apaixonada por uma sala de aula! Eu amo a sala de aula! (P4)

Não tem como você não ter apreço, não ter amor, não ter carinho por aquilo e fazer um bom trabalho, até mesmo por conta de todas as adversidades que a gente encontra[...]. Tem que estar apaixonado [...] (P5)

Eu considero que um bom professor alfabetizador é aquele que primeira gosta de ser um professor alfabetizador, que gosta do ambiente, que gosta de ter que pensar na

alfabetização, que gosta de promover...bons momentos para seus alunos...para mim o professor primeiro tem que gostar disso.(P7)

Os trechos apontados acima, especialmente o do P5 e do P7 indicam que a ideia de bom professor alfabetizador aparece inter-relacionada ao amor pelo que se faz e ao gosto pelo trabalho. Em outras palavras, não se pode ser um bom professor sem expressar paixão e amorosidade pela alfabetização.

Ainda sobre a paixão, o P5 acrescenta que:

Isso só não dá conta! Então se você só tiver isso e não procurar estar se atualizando, estar buscando, estar interessado não adianta! Mas se você tiver apaixonado por aquilo que você está fazendo, fatalmente você vai buscar, você vai se interessar, você vai querer mais! Não é só se apaixonar pelas crianças, mas é se apaixonar pelo trabalho. Você vai buscar, você não vai estar saciado com uma coisa só, você vai ficar preocupado com aquele que não está aprendendo. (P5)

A fala do professor indica que a paixão por si só não traz bons resultados, mas que ela precisa estar relacionada a uma busca constante por estratégias e caminhos que possam tornar a ação docente mais efetiva.

Assim, conforme indicado por Assunção (2013), observa-se uma relação entre a paixão e o compromisso, no sentido de que um professor que ama o que faz demonstra maior zelo e comprometimento com seu trabalho. Nesse aspecto destacam-se as seguintes assertivas:

Eu trabalho com professores que trabalham com formas diferentes e eu vejo que o compromisso é o mais importante, porque quando eles são comprometidos eu vejo o resultado apesar dos caminhos serem diferentes (P6)

Eu considero como bom professor alfabetizador aquele que sabe o que está fazendo, que tem compromisso, que não é um professor omissa na sua responsabilidade. (P7)

Eu acredito que o bom professor alfabetizador [...] tem que ser aquele cara que tem compromisso com o trabalho dele, aquele cara que acredita no aluno dele, se o aluno chegou até suas mãos com certeza você pode fazer alguma coisa por ele... (P4)

Na perspectiva dos professores P4, P6 e P7, o compromisso é apontado como um atributo indispensável a um bom alfabetizador. Independente das escolhas que sustentam suas práticas, os alfabetizadores comprometidos com sua ação e com as aprendizagens dos seus alunos alcançam resultados satisfatórios em seu trabalho cotidiano.

É oportuno destacar que, no conteúdo das entrevistas realizadas, os professores fazem referência à dialogicidade na alfabetização (Freire,1997;2005; 2011; 2015). A esse respeito pontuam:

Só no diálogo que a gente avança aqui em tudo. Na alfabetização, no respeito, nas decisões, só o diálogo, o diálogo norteia tudo! Então nosso pilar é esse, o diálogo. (P3)

[...]sempre no final de bimestre eu costumo dizer para eles ‘olha agora a gente vai fazer uma dinâmica, eu vou dizer para vocês tudo que eu gosto em vocês e o que eu não gosto, e vocês vão fazer a mesma coisa comigo e a gente vai ver o que está dando certo e o que a gente pode fazer para que dê certo’, é lógico que quando você pede para o aluno dizer o que não gosta em você é difícil, mas eu acho importante procurar saber o que ele também não está gostando em você e entrar em um acordo (P4)

Tanto o P3 como o P4, destacam que a relação dialógica pautada não só na fala, mas, sobretudo, no exercício da escuta, fundamenta um bom trabalho na alfabetização. Essa dialogicidade permite que não só os alunos, mas que todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem sejam capazes de refletir sobre suas ações e transformá-las sempre que necessário.

Como exemplo de uma proposta de trabalho embasada no diálogo pode-se destacar a experiência relatada pelo P2. Segundo ele:

Teve um dia que um bateu no outro [...]eu falei ‘vamos fazer as contas! Faz a conta de todas as vezes que você bateu nele [...] coloca aí umas 10.Eu sei que o preço da cesta básica está R\$ 230, faz a conta 230 vezes 10, quanto de cesta básica você já tinha que ter dado a ele?’ (Risos) Ele fez a conta [...] ‘Agora imagina você um trabalhador, ganhando um salário mínimo, que custa 900 e alguma coisa com uma dívida de 2 300 reais?’ Ele abraçou o colega e pediu desculpa [...]. Sei que nunca mais tive que apartar essa situação, porque eles ficaram pensando ‘meu Deus quando eu crescer vou ter que pagar muito dinheiro de cesta básica porque estou agradecendo.’ (P2)

A experiência relatada sugere que o diálogo com o aluno promove um movimento de constante reflexão, auxiliando assim na resolução dos conflitos que perpassam o cotidiano docente.

Dentre os professores entrevistados, chama atenção que um deles atribui o seu sucesso na alfabetização à sua crença e fé em Deus:

Em primeiro lugar eu agradeço ao Todo Poderoso, porque eu não sou capaz, mas quando a gente acredita em Deus, a gente confia nele a gente abre a porta da aprendizagem. [...] Eu sou uma pessoa que acredita muito em Deus e eu atribuo meu sucesso a Ele, o motivo do meu sucesso é a minha fé em Deus e em segundo lugar a parceria que eu tenho com os meus colegas, com meus alunos. (P4)

Pode-se depreender que para o P4 embora a parceria com seus pares e alunos contribua positivamente para o seu trabalho, a ênfase de sua fala está no quanto às questões relacionadas a fé e a crença influenciam em seu trabalho. A fala desse professor traz à

reflexão a influência da dimensão religiosa nas práticas e discursos dos professores, sobretudo no contexto da escola pública. Sem dúvida, esse é um aspecto que, embora não seja contemplado neste estudo, precisa ser melhor explicitado e aprofundado pela produção acadêmica.

Diante da complexidade da tarefa de alfabetizar, duas características suscitadas a partir do que afirma o P7 parecem indispensáveis à prática docente. São elas a criatividade e a perseverança. A esse respeito destaca que:

O professor precisa ter criatividade para propor ações, intervenções, atividades, que atendam as especificidades dessa turma e de cada aluno que está ali. (P7)

Perseverança, porque numa prática alfabetizadora você encontra tantos desafios, tantos embates, tanto conflitos e as vezes tantos retrocessos que você precisa ter perseverança e acreditar que se você está fazendo realmente tudo que está ao seu alcance vai dar certo, aqueles embates que estão acontecendo naquele momento podem ser superados. (P7)

Acerca da importância da criatividade, a ideia de propor estratégias que atendam não só a turma como um todo, mas cada aluno em particular se alinham aos estudos de Rios (2010) sobre a necessidade de um trabalho criativo para a construção de um bem-estar coletivo. (RIOS, 2010).

Em termos da perseverança, é curioso como o P7 relaciona esse atributo a própria permanência na alfabetização. Enquanto um analista simbólico precisa cotidianamente encontrar formas de superar os desafios e resolver os problemas que perpassam seu trabalho. (CANÁRIO, 1996)

Além dos atributos pessoais apresentados, os professores também elencam outros que consideram como essenciais a um bom alfabetizador. Seguem abaixo:

Perspicaz para perceber os momentos (P1)

Um bom professor é um observador, vai observar a criança dele e com isso vai oportunizar a ela muita coisa. (P2)

Tem que ser paciente, para esperar mesmo as coisas acontecerem no tempo da criança. (P3)

Tem que ser um professor que tenha vontade de fazer e que acredita no seu aluno! Mesmo aquele chega com laudo, aquele que aparentemente é só um milagre, você tem que acreditar nele. [...] (P4)

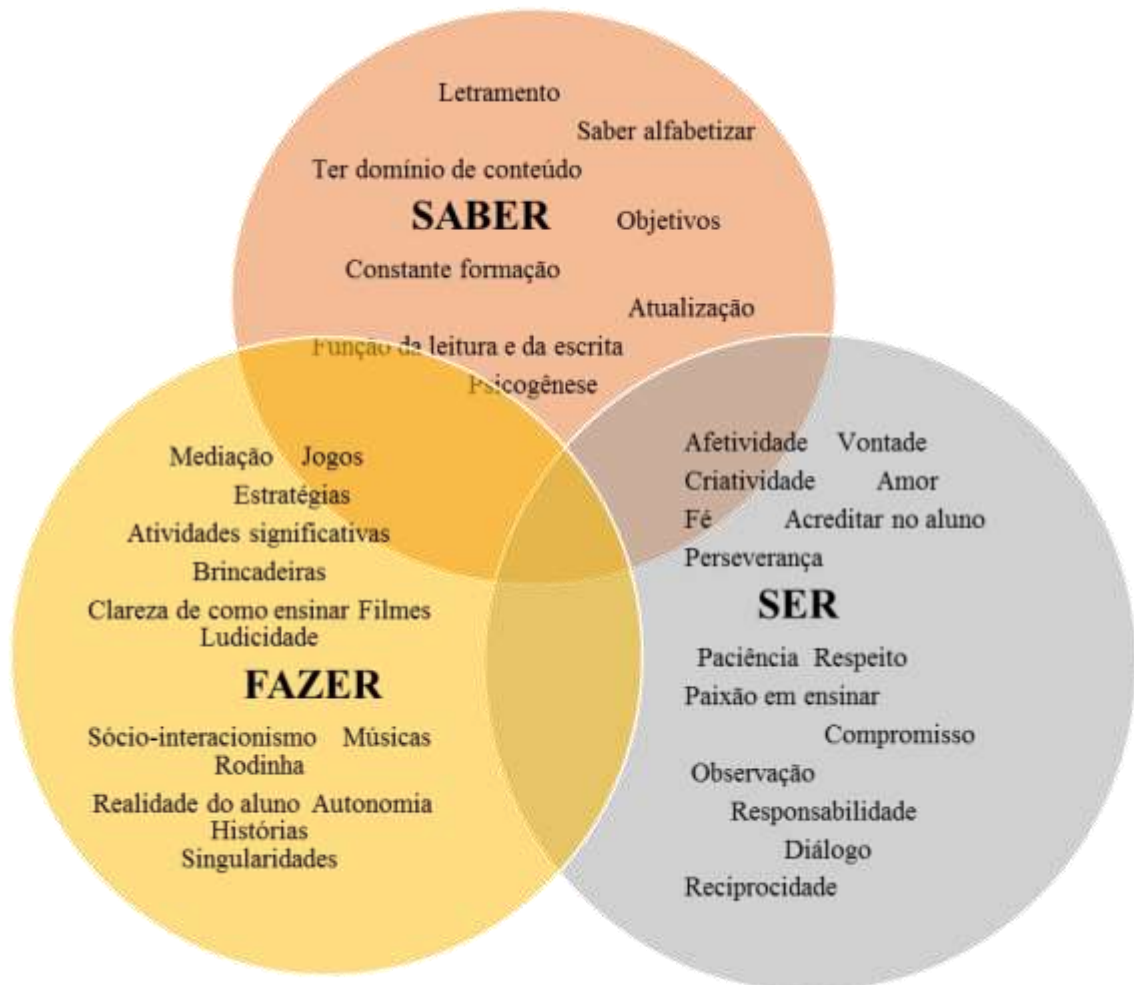
Assim, a perspicácia, a observação, a paciência, a força de vontade e a necessidade de acreditar no aluno também compõe o conjunto de atributos pessoais considerados pelo grupo investigado como indispensáveis ao trabalho de um bom professor alfabetizador.

Considera-se importante destacar que dentre os atributos pessoais o “compromisso” aparece em destaque. Esse fato chama atenção na medida em que faz supor nas entrelinhas que ele, o compromisso, seria o elemento-chave para um bom trabalho na alfabetização. Essa ênfase parece curiosa na medida em que se elege como atributo diferencial do outro algo que parece ser, desde o princípio, constitutivo tanto da condição humana, quanto do exercício profissional.

Em resumo, no que se refere aos elementos considerados importantes para o bom professor alfabetizador pode-se depreender que existe uma tríade indissociável que fundamenta o trabalho de bons professores: o saber, o fazer e o ser. Embora cada uma dessas dimensões possua suas especificidades, observa-se que na prática cotidiana dos alfabetizadores todas elas assumem sua relevância.

O Gráfico 2 sistematiza o que se apresentou sobre os dados e resultados relativos aos elementos considerados relevantes pelos professores entrevistados quando se trata do bom professor alfabetizador.

Gráfico 2 - Elementos considerados relevantes para um professor alfabetizador



Fonte: A autora, 2017.

A figura acima busca sintetizar os elementos mais citados pelos professores a respeito dos elementos que consideram importantes ao trabalho de um bom professor. As características se organizam a partir das categorias saber, fazer e ser. A ideia de intercessão tem o objetivo de ratificar o quanto esses elementos são indissociáveis e o quanto entrecruzam- no trabalho docente. Cada dimensão- saber, fazer e ser, ainda que analisada de forma isolada, apresenta-se no âmbito deste estudo, como um híbrido de tudo que o professor constrói ao longo de sua trajetória.

Embora a indissociabilidade entre as dimensões do saber-fazer-ser esteja bem marcada nas falas dos professores, nota-se certa recusa em relação ao campo da teoria,

acompanhada de uma superestimação da própria prática e dos atributos pessoais considerados como relevantes.

É curioso observar que embora os aspectos teóricos circunscrevam e fundamentem o trabalho dos bons professores alfabetizadores entrevistados, os discursos desses professores ratificam constantemente a dicotomia entre teoria e prática e apontam os saberes experienciais, adquiridos no cotidiano e na partilha com os pares, como elementos essenciais para um trabalho exitoso. Considera-se importante refletir sobre uma possível influência do discurso educacional contemporâneo sobre os saberes da experiência, que apropriado e reproduzido de forma equivocada, desqualifica os saberes teóricos. Também, há que se refletir sobre a forma como as formações continuadas têm tratado a questão dos saberes docentes, sobretudo, como tem promovido a articulação desses saberes nas atividades propostas. Fica evidente, aqui, o quanto a questão dos saberes docentes é sempre atual e, nesse sentido, precisa ser aprofundada.

C. O contexto escolar como espaço de limitações e possibilidades no âmbito da alfabetização

O trabalho do professor, embora indispensável para uma prática efetiva, não pode ser compreendido sem que se compreenda também os contextos nos quais realiza. (FULLAN & HARGREAVES, 2000). Os dados a esse respeito trazem à tona os elementos que constituem os contextos de trabalho dos alfabetizadores entrevistados, destacando as limitações e as possibilidades que esses contextos oferecem a alfabetização.

Cabe destacar que três (3) das quatro (4) escolas da Rede Municipal de Educação de Mesquita nas quais os professores entrevistados trabalham foram visitadas no processo de realização das entrevistas. Na verdade, algumas das entrevistas foram realizadas nas próprias escolas para facilitar o contato e disponibilidade dos professores. As escolas visitadas são em sua maioria pequenas e possuem sala de leitura e de informática. As estruturas apresentam-se, como em muito de outras tantas escolas públicas brasileiras, precárias em alguns aspectos como por exemplo: computadores em mau funcionamento, falta de espaços adequados para atividades externas e escassez de recursos, entre outros.

Em se tratando do que se pode identificar como **limitações** que interferem no contexto escolar de Mesquita, pode-se destacar em primeiro lugar a falta de infraestrutura e de recursos escolares. Serve de exemplo o que segue:

A estrutura é pequena, considero inapropriada para o processo de ensino-aprendizagem, não tem pátio decente para se desenvolver atividades externas com os alunos, todas as atividades que quero desenvolver com meus alunos tenho que me adaptar ao espaço que a escola (P7)

Ratificando os estudos de Soares (2002), o excerto revela o quanto a carência de recursos e estruturas inadequadas comprometem as práticas escolares, exigindo assim uma constante adequação e flexibilidade nas ações planejadas pelos alfabetizadores.

Ainda sobre essa questão o P6 acrescenta que:

As escolas de Mesquita sofrem com a falta de material, é muito difícil hoje você conseguir trabalhar com a alfabetização sem tirar o dinheiro do seu próprio bolso, embora isso seja uma prática que não é saudável na minha opinião (P6)

A partir do trecho *“é muito difícil hoje você conseguir trabalhar com a alfabetização sem tirar o dinheiro do seu próprio bolso”* é possível inferir que para suprir as carências encontradas, uma das alternativas apresentadas pelo alfabetizador é o investimento com recursos próprios para realizar o seu trabalho.

Observa-se assim, que a falta de condições adequadas e a escassez de recursos faz com o professor assumam uma multiplicidade de funções que não lhe competem. (ESTEVEZ, 1999, JESUS,2004). A esse respeito cabe destacar também a seguinte assertiva:

Outro dia eu estava lavando o banheiro da escola, fazendo comida, tem gente que vai olhar e vai dizer: que isso? As crianças foram para as Olimpíadas e um professor pagou o ingresso de todo mundo e até agora a escola não teve fundos para ressarcir ele [...]. Somos pessoas sem limites, que vão fazer alguma coisa, porque querem ver acontecer. (P2)

Ainda que neste caso, verifique-se também o investimento financeiro, o que mais chama atenção é a assunção de diferentes funções e papéis por parte do professor alfabetizador.

Considerando que a organização de um Projeto Político Pedagógico (PPP) influencia em mudanças significativas na escola (ANDRADE; SOARES, 2008), outra limitação identificada se relaciona à ausência ou pouca clareza do PPP do município. A esse respeito, servem como exemplo:

Em Mesquita nenhuma tinha ou tem, porque não foi aprovado o PPP ...teve um processo que começou em 2014, onde foi firmado o marco filosófico, e a partir daí em 2016 a Secretaria de Educação nos deu o marco filosófico do município e nós

pudemos começar a fazer o PPP da escola [...]ele não é um instrumento norteador, acredito eu que para o próximo ano ele venha ser. (P6)

Na verdade o PPP não só da minha, mas de todas escolas de Mesquita ainda está em processo construção. Aquele processo demorado, eterno, que nunca termina! Então com relação ao PPP está em construção não existe uma linha fechada ainda. [...] As escolas de Mesquita em geral procuram seguir a linha proposta pela SEMED do interacionismo, do sócio-interacionismo, mas sabemos que quando chega na realidade da sala de aula isso muitas vezes não é possível, mas nada que os professores não tentem pelo menos... (P7)

Conforme o indicado nos trechos das entrevistas apresentados acima, o PPP do município ainda está em processo de construção/elaboração. No conteúdo da narrativa do P6 nota-se que devido à essa imprecisão quanto ao PPP, não se pode ainda considerá-lo como um elemento norteador do trabalho da escola.

Embora o P7 ressalte que *“as escolas de Mesquita em geral procuram seguir a linha proposta pela SEMED do interacionismo, do sócio-interacionismo”*, este fato por si só não garante a clareza do trabalho realizado nas unidades escolares. O longo processo de elaboração do PPP no município impossibilita a criação de uma *“linha”*, ou seja, de caminhos, objetivos, estratégias e propostas predefinidas, que estejam ao alcance de todos os alfabetizadores e escolas.

Tendo em vista que o Projeto Político Pedagógico *“é um instrumento clarificador da ação educativa da escola em sua totalidade”* (VEIGA, 1998, p. 12), o desconhecimento/pouco conhecimento sobre os elementos que compõem o PPP do município resultam em muitas lacunas na prática cotidiana dos professores alfabetizadores entrevistados.

O clima escolar (BRUNET, 1995) também pode interferir no bom trabalho do professor. Sobre o clima escolar um dos alfabetizadores entrevistados revela duas situações diferentes:

Eu lembro que quando cheguei aqui na escola, o que me disseram era totalmente diferente da realidade. Disseram que os alunos eram educados, comportados, que era ótimo, maravilhoso... a impressão que eu tive foi péssima! Eu lembro que no primeiro dia que cheguei me deparei com uma cena que eu não esqueço um monte de aluno descendo a rampa gritando, cantando funk [...] Olhei assim e fiquei impactada, pensei ‘meu Deus, cheguei no inferno!’ (P4)

Eu peguei uma turma de 3ºano, aonde eu tinha 25 alunos e apenas dois alunos sabiam ler, um não conseguia identificar nem o próprio nome, o restante não conseguia identificar nem o alfabeto, a turma era muito agressiva, *“tacavam”* a mesa

um no outro...era um inferno, eu não conseguia dar aula! Não dava aula de jeito maneira! E dava aquela vontade de desistir. (P4)

As considerações do P4 retomam os estudos de Brunet (1995), indicando que o clima da escola tem um efeito determinante sobre a satisfação e o rendimento dos envolvidos. Quanto mais favorável for o clima, maiores são as possibilidades de um trabalho eficaz, assim como o contrário.

As dificuldades na relação entre família-escola também são sinalizadas pelos professores entrevistados como uma das limitações para a realização de um bom trabalho na alfabetização (NÓVOA, 1995; SOARES, 2002). Serve de exemplo o que afirma o P2:

Os responsáveis não estão preparados para estar na escola, eles não querem estar aqui [...]. Então é um trabalho muito duro nesse sentido. Eles não querem estar na escola, que a escola não foi feita para pai e mãe estar não ser no dia da reunião ou para reclamação, então assim eles não querem, só se for uma apresentação, uma festinha com bolo no final. (P2)

Nos trechos “*eles não querem estar na escola*” e “*só se for uma apresentação, uma festinha com bolo no final*” fica explícito que o comparecimento dos pais à escola não está relacionado as possibilidades de intervenção, apoio, colaboração ou tomada de decisões. O relato do P2 evidencia que os pais não se percebem enquanto participantes do processo escolar dos seus filhos.

É curioso que do mesmo modo que o contexto pode afetar negativamente a escola e o desempenho dos alunos, também pode representar possibilidades de transformação e bons resultados. (BRANDÃO; CARVALHO, 2015; BROOKE; SOARES, 2008, SOARES, 2002).

Quando se trata das **possibilidades** relacionadas ao contexto, chama a atenção no conteúdo das narrativas dos alfabetizadores a relevância do apoio oferecido pela Secretaria Municipal de Educação de Mesquita (SEMED). Sobre isso o P2 destaca:

Hoje eu vejo a diferença que foi o apoio da Secretaria de Educação. Há quem possa imaginar, que eles não deram, mas eles nos deram suporte sim. E eu sei te dizer que só não fizeram mais porque não tiveram condições, porque não tinha braços e pernas para isso. Então assim isso foi o fundamental! (P2)

A partir do que expressa o P2 ratifica-se o quanto a relação entre as lideranças administrativas-pedagógicas (aqui representada pela SEMED) e os sujeitos da escola é capaz de desencadear mudanças significativas no desempenho dos alunos. (SOARES, 2002, p.17).

Reafirmando os estudos de Lessard et. all. (2010), o conteúdo das narrativas de um dos alfabetizadores revela que as interações e trocas que os professores estabelecem com seus colegas e alunos são os elementos de maior relevância em seu contexto de trabalho. Serve de exemplo:

Eu acho que o que mais faz a gente crescer é a troca, acho que não é só a gente aprender enquanto profissional, é a gente amadurecer como pessoa também, acho que isso é muito importante. A gente consegue aprender também a aparar as arestas, isso é muito bom [...]. As crianças percebem isso e quando elas veem essa integração entre os professores, os funcionários, esse respeito, eles começam também a se respeitar, eles percebem isso (P4)

É possível inferir que na perspectiva do P4, a parceria e a troca entre os pares favorece não apenas o trabalho profissional do alfabetizador, mas influencia também suas ações enquanto ser humano. Além disso, o trecho destacado sinaliza o quanto a integração entre os professores reflete no comportamentos e atitudes dos alunos.

Ainda a esse respeito o P4 acrescenta que:

Eu fiz parceria com as colegas da Educação Infantil e isso trouxe um crescimento para o meu trabalho [...]. Eu costumo dizer que a professora do ano passado é muito diferente da professora de hoje. Eu tenho aprendido muito desse grupo! [...]. Eu também converso com as meninas do 2ºano, estou sempre procurando saber, com os meus ouvidos atentos...quando eu vejo que a colega me dá espaço eu dou minhas opiniões, as colegas são muito bacanas nesse sentido. [...]O nosso grupo se unificou mais, a gente tem se aproximado mais e isso está sendo muito bom! A nossa intenção é que isso se expanda! (P4)

Acredita-se, portanto, que um trabalho isolado não produz resultados, mas que através da parceria e da troca entre os pares é possível melhorar a qualidade da alfabetização.

Nesse sentido, os professores alfabetizadores reafirmam a ideia de que é preciso romper com a cultura do individualismo (FULLAN & HARGREAVES, 2000). A esse respeito ponderam:

Se você tiver didática e se fechar só com ela não vale de nada. (P1)

Se você pensar que é só a sua forma que vai prevalecer não adianta. (P3)

Eu quero muito que as outras colegas abram o seu entendimento e parem com essa história “ ah eu sou da educação infantil” “ ah eu sou dos anos iniciais”, “eu sou do 2º segmento”, eu costumo falar que eu sou dessa escola. Que as pessoas possam estar atentas a fazer laços, fazer amizades. (P4)

Os excertos destacam a necessidade de se pensar a escola enquanto uma organização aprendente, ou seja, um espaço de partilhas e aprendizagens mútuas. (FULLAN & HARGREAVES, 2000).

Chama a atenção, ainda, o conteúdo da narrativa do P1 sobre a experiência de seu trabalho com as assembleias realizadas com professores, funcionários e alunos da escola:

Quando eles questionaram uma fala minha, quando eles questionaram o meu comportamento, quando eu pedia alguma coisa e eles diziam que aquilo não dava e me explicavam o porquê. Então eu mais aprendi do que ensinei. E esse diálogo não tem preço. A gente ensina e aprende a todo momento. Eles aprendem e ensinam e a gente aprende e ensina (P1)

O excerto acima ratifica a ideia da escola enquanto um lugar onde todos ensinam e aprendem continuamente. (ARROYO, 2000; FULLAN & HARGREAVES, 2000; IMBERNÓN, 2016).

É possível concluir, a partir das questões suscitadas nessa categoria, que não se pode pensar a escola e o professor sem antes considerar os contextos em que as práticas se realizam. Verifica-se que tanto os fatores intraescolares, como os fatores extraescolares refletem no trabalho dos professores, positiva ou negativamente.

Os professores alfabetizadores entrevistados destacam como limitações para o seu trabalho em relação às questões referentes ao contexto, a falta de infraestrutura e de recursos, a multiplicidade de funções assumidas, a falta de delimitação do PPP do município, o clima escolar e a dificuldades nas relações entre família-escola.

Em se tratando das possibilidades, os alfabetizadores apontam o apoio da SEMED, a importância das interações, parcerias e trocas entre os pares e a ideia da escola enquanto uma organização aprendente.

Cabe ressaltar que não basta compreender os efeitos e causas de cada um desses elementos em particular, mas é preciso analisá-los em sua totalidade. O trecho da narrativa do P6 parece ser ideal para sistematizar a ideia central apresentada nesta categoria:

Para a prática de alfabetização dá certo é necessário que as crianças tenham uma alimentação balanceada, [...]um envolvimento de todos os autores, seja do Estado, dos pais...até a escola e o professor, a escola tem que ter equipamento, a gente tem que ter material para trabalhar, e acima de tudo o professor tem que ter uma prática que consiga abranger, senão todas as crianças, a maior parte delas. Essas crianças que não

são atingidas pelo professor, é necessário que a escola tenha um aparato para atendê-las. Relações como afetividade...uma relação de proximidade do professor com o educando...diferentes metodologias, enfim, tudo isso é importante para que a prática alfabetizadora seja feita de forma que abrange o aluno e consiga ter sucesso. (P6)

Portanto, que garante o êxito da alfabetização é justamente a inter-relação entre eles, a adequação e a reestruturação constante de cada um desses componentes em prol de melhorias para o ensino.

D- Como os professores alfabetizadores se definem?

Essa categoria apresenta as diferentes formas como os professores se definem como alfabetizadores. A esse respeito é interessante observar que, embora os professores entrevistados tenham sido reconhecidos por seus pares pelo “trabalho diferenciado” que realizam no município, eles demonstram dificuldade em falar de si mesmos e de se auto reconhecerem como professores alfabetizadores. Afirmam:

Eu ainda não consegui me ver assim não sabe... eu acho que ainda estou em construção. (P4)

A professora alfabetizadora está se achando ainda, buscando ainda...não posso dizer que sou a alfabetizadora. (P5)

Difícil isso! (P6)

Nossa! Que difícil! (P7)

Em trechos como “*eu ainda não consegui me ver assim*” (P4), “*não posso dizer que sou a alfabetizadora*” (P5), “*difícil isso!*” (P6) e “*nossa, que difícil!*” (P7), evidenciam-se essas dificuldades.

Diante da complexa tarefa de alfabetizar (LEITE E COLELLO, 2010; LERNER, 2002; SILVA, 2007) e do entendimento de que a escola e a práxis transformam-se continuamente (TARDIF, 2012) um traço que também marca o conteúdo das narrativas dos alfabetizadores entrevistados diz respeito à necessidade de constantes transformações, adaptações e mudanças. Nesse sentido, destaca-se a afirmativa do P3:

Eu começo com a palavra camaleão, que é aquela pessoa que está sempre em adaptação, eu me vejo assim. [...]. Eu acho que essa palavra me define. Aquela pessoa que está sempre em mudança, numa metamorfose, consigo me adequar as situações. (P3)

Ao utilizar a metáfora do camaleão, o P3 deixa pistas de sua capacidade de flexibilizar as ações cotidianas, com o objetivo de encontrar formas de intervenção mais efetivas para o seu trabalho. (CANÁRIO, 2007).

O P1, além de citar a necessidade do professor buscar a mudança de sua própria prática e a transformação dos seus alunos, acrescenta:

A mudança é necessária. Eu acho que hoje sou aquela que busca a mudança, também é aquela que está aí nessa vibe de buscar a transformação do outro. Hoje para mim é mais importante que a minha criança seja uma criança consciente e crítica, que ela tenha essa análise de mundo, dela mesma, do que propriamente ser aquela que só decodifica. Eu entendo que hoje sou uma alfabetizadora que busca a transformação do outro! (P1)

Fica explícita no excerto acima a ideia do trabalho docente como um *trabalho sobre o outro* (CANÁRIO, 1996), sempre buscando formas de transformá-lo. E, ao fazê-lo, transformar-se.

Além disso, nota-se ainda a influência da dimensão política (FREIRE, 2005; 2011; RIOS, 2010) na prática cotidiana do alfabetizador. Nesse sentido, mais do que alfabetizar ensinando códigos, é preciso tornar o aluno um sujeito crítico e consciente, capaz de refletir sobre si mesmo e sobre o mundo que o rodeia. A esse respeito acrescenta-se que:

A criação, a função dessa escola, não é para transformar a pessoa num excelente profissional, é para que ele seja uma excelente pessoa, um excelente ser humano, um grande indivíduo na sociedade. E esse é o grande desafio dessa escola e do professor da escola na alfabetização. (P2)

Pode-se depreender que mais do que um compromisso teórico e didático-pedagógico, o trabalho de um bom professor alfabetizador pressupõe um compromisso político com cada um de seus alunos.

Partindo do pressuposto que o professor nunca está pronto e que seu trabalho se (re)constrói continuamente (KRAMER, 1995), chama a atenção no conteúdo das narrativas a necessidade de buscar constantemente por melhores estratégias e caminhos para a alfabetização. Serve de exemplo:

Eu sou um profissional comprometido que está sempre buscando formas de agregar a turma e poder facilitar o processo de alfabetização de todos eles...que busca incessantemente por mecanismos, coisas novas, enfim...um profissional que nunca se permite relaxar...enfim, estou sempre inquieto, sempre procurando novas ferramentas para melhorar cada vez mais (P6)

O conteúdo da narrativa do P6 demonstra que, aqui, a busca está relacionada ao seu compromisso com o trabalho e à possibilidade de facilitar o processo de alfabetização de seus alunos. Ao afirmar que se percebe como um *“profissional que nunca se permite relaxar”* e que está *“sempre inquieto”*, o professor revela a incompletude que atravessa o trabalho do

professor alfabetizador e que o mobiliza sempre à procura de outros/novos saberes. (TARDIF, 2012).

Outro aspecto importante, evidenciado no conteúdo das narrativas, é o fato dos professores se percebem como aprendizes, como profissionais que precisam aprender sempre mais e mais. (FREIRE, 2011). Nesse aspecto as assertivas revelam:

Não passo de aprendiz, é assim que me vejo, como uma aprendiz, aprendendo sempre. Aqui eu aprendi a ser mediadora, eu aprendi a ouvir, aprendi a ser uma mãe melhor, uma cidadã melhor, eu aprendi um respeito por criança. (P1)

Eu não fecho a porta da aprendizagem. Acho que todo dia a gente aprende! Tem gente que fala assim “ah eu sou alfabetizadora” Eu nunca falei isso! [...]. Quando a gente acha que já é, não busca mais! Você se fecha! (P4)

No primeiro excerto, além de assumir a postura de um professor que está sempre em processo de aprendizagem, o P1 também indica o quanto aprendeu dentro da própria escola a ser um professor e um ser humano melhor.

O segundo excerto por sua vez, ratifica a relevância de um processo de aprendizagem contínuo. Ao afirmar *que “quando a gente acha que já é, não busca mais! Você se fecha!”*, o P4 admite que a segurança de um bom trabalho e a aquisição de certezas profissionais, pode comprometer a busca por novos saberes e resultar na própria estagnação do professor alfabetizador. (GAUTHIER et.al., 2013; TARDIF, 2012).

Cabe incluir, ainda, um trecho da narrativa do P7 que assinala elementos importantes sobre o entendimento que os alfabetizadores têm de seu próprio trabalho. Assim:

Me descrevo como uma professora que ama a alfabetização, que ama pensar a alfabetização, ama pensar e descobrir seus alunos...gosta do desafio que é o processo de alfabetização. Me descrevo como uma professora espontânea, criativa, comprometida, responsável, habilidosa...que sabe o que tem que fazer, sabe onde quer chegar, tem o conhecimento do conteúdo da alfabetização, tem o conhecimento da didática, mas também que está em todo tempo em processo de aprendizagem, reaprendizagem, formação, reformação, reconstrução, eu me descrevo como uma professora pesquisadora, pesquisadora da prática de alfabetização. (P7)

O conteúdo da narrativa do P7 aponta três aspectos interessantes. Em primeiro lugar destaca a paixão pela profissão, que aparece relacionada a um trabalho mais comprometido na alfabetização, conforme já indicam os estudos de Assunção (2013). Em segundo, observa que atributos pessoais como criatividade, responsabilidade e habilidade são apontados como cruciais a prática docente, mas que, entretanto, se articulam a relevância do domínio do conteúdo, bem como da organização didático-pedagógica do trabalho. E, em terceiro,

retomando a ideia da aprendizagem contínua, o P7 faz inferências a importância de ser um professor pesquisador na alfabetização. (GARCIA, 2008)

Com base nos achados dessa categoria, conclui-se que embora os alfabetizadores entrevistados tenham dificuldades de refletirem sobre suas próprias práticas, apontam componentes importantes para um trabalho exitoso na alfabetização.

A nuvem de palavras apresentada na Figura 2 busca sintetizar os elementos mais recorrentes nas narrativas quando se trata das percepções dos alfabetizadores sobre seu trabalho:

Figura 1: Palavras relacionadas ao trabalho do alfabetizador mais recorrentes nas narrativas dos professores entrevistados



Fonte: A autora, 2017.

A variação de tamanhos das palavras indica a frequência da utilização de cada uma pelos professores. Pode-se observar que algumas palavras do mesmo campo semântico são recorrentes nas narrativas dos alfabetizadores entrevistados. O uso de palavras como *aprende*, *aprendiz*, *aprendente* e *reaprendizagem* permite inferir que uma das questões-chave para os professores alfabetizadores ao definirem sua profissão diz respeito à necessidade de uma

aprendizagem permanente, que perdure ao longo da trajetória profissional docente. Remete, na verdade, à ideia de educação ao longo da vida.

É interessante que o destaque do advérbio *sempre* entre o grupo de palavras elencadas sugere o quanto a ideia de continuidade, permanência e constância está relacionada com o processo de aprendizagem dos professores. Do mesmo modo, os termos *busca* e *buscando* ajudam a ratificar a incompletude presente nas narrativas dos alfabetizadores e a necessidade de encontrar outros/novos caminhos e possibilidades de ação.

A recorrência de palavras como *mudança* e *camaleão* sinalizam, ainda, que na perspectiva dos entrevistados o trabalho do alfabetizador está intrinsecamente relacionado a um processo de idas e vindas, de (re)adaptações e transformações constantes, de construção de sentidos. (CANÁRIO, 1996).

Outro aspecto que chama a atenção é a quantidade de atributos pessoais que podem ser observados na Figura 2. Verifica-se que, quando se trata da forma como os professores se definem enquanto alfabetizadores, elementos referentes à dimensão do saber-ser são priorizadas, conforme já indicado em estudos anteriores sobre o bom professor alfabetizador. (ALMEIDA, 2013; COELHO, 1989; MONTEIRO, 2006; PELES, 2004)

Para além das pistas...

Ao longo da organização e análise dos dados algumas pistas foram encontradas, permitindo assim que pouco a pouco fossem desveladas marcas, práticas e os cotidianos que circunscrevem as trajetórias docentes e o trabalho dos bons professores alfabetizadores de Mesquita entrevistados neste estudo.

O conteúdo das narrativas dos professores alfabetizadores indicados por seus pares como aqueles cuja prática se diferencia, retomou e reafirmou muitas das contribuições teóricas do campo, revelando práticas voltadas para a dialogicidade, a criticidade e a autonomia. Elementos como compromisso, afetividade, paixão pelo trabalho e respeito aos diferentes percursos e histórias dos alunos foram ratificados.

Entretanto, apesar da relevância de cada uma dessas pistas para um bom trabalho na alfabetização, o que mais chama atenção é o que está para além delas, nas entrelinhas das narrativas dos professores. Nesse sentido, o conjunto de dados aponta para 4(três) elementos recorrentes no conteúdo das entrevistas de todos os alfabetizadores entrevistados: a troca entre os pares, a incompletude de saberes, o PPP e o contexto.

Observa-se que na perspectiva dos bons alfabetizadores de Mesquita, a troca entre os pares representa para além da partilha de saberes e experiências, um espaço de (auto)formação docente, auxiliando o professor na construção de outras/novas possibilidades de trabalho, bem como na superação dos desafios encontrados. A importância dada à troca entre os pares se deve possivelmente a um traço constitutivo da própria Rede, que prioriza formas colaborativas de trabalho. Assim como também pode-se inferir que essa perspectiva de trabalho coletivo, no qual as trocas e partilhas entre os pares são priorizadas, se constrói a partir da própria influência da formação do PNAIC no município.

Outro aspecto instigante, é que nas entrevistas os professores destacam múltiplos conhecimentos, práticas e atributos que justificam o êxito do trabalho dos alfabetizadores. No entanto, quando falam si mesmos, seu próprio trabalho e quando revelam as suas percepções sobre o que fazem, os professores entrevistados enfatizam a incompletude de seus saberes e a necessidade de buscar e aprender continuamente. Acredita-se que este desejo dos alfabetizadores de estarem sempre buscando e mobilizando saberes, revela de certo modo, a ideia de que é possível melhorar a qualidade do que se sabe e do que se faz; aponta para o reconhecimento da busca não somente pelo que é bom, pela perfeição, como algo inerente à condição humana.

O conteúdo das narrativas dos professores faz supor, ainda, uma relação paradoxal dos professores com o PPP. É curioso que se por um lado reivindica-se a possibilidade de um trabalho pautado na autonomia pedagógica, por outro, ratifica-se a importância de um documento que seja capaz de nortear o trabalho docente. A esse respeito, cabe considerar que por mais democrática que sejam as concepções dos professores e das escolas, ainda assim, se fazem necessárias diretrizes e encaminhamentos que organizem e permitam clarificar as concepções e os objetivos da Rede em termos da educação em geral, e da educação escolar, em particular. Depreende-se que a proposição do PPP pela escola, inspirado em marcos referenciais característicos da Rede, possibilitaria às escolas e aos professores desenvolver o sentimento de pertencimento em relação à SEMED. Como consequência, pode-se supor um maior envolvimento com ações e projetos sugeridos pela SEMED.

Observa-se uma relação paradoxal também por parte dos professores no que diz respeito a teoria e a prática. Ora nega-se a importância da teoria e denuncia-se sua fragilidade na formação inicial; ora observa-se nas entrelinhas das falas dos alfabetizadores o quanto a teoria e os saberes sobre a alfabetização são essenciais para um trabalho efetivo.

Cabe retomar as indagações já apontadas anteriormente sobre que saberes e conhecimentos teóricos estão implícitos nos saberes da experiência. A partir de que estatuto epistemológico seria possível pensar a prática a partir da própria prática?

Por último, observa-se também que para os bons alfabetizadores o contexto exerce uma função determinante na promoção de espaços mais adequados e na construção de relações mais favoráveis com a SEMED, com os colegas, com os pais e com os próprios alunos. Todavia, o conteúdo das narrativas evidencia que apesar de todos os fatores intervenientes relacionados ao contexto, de todas as limitações e possibilidades que ele oferece, é imprescindível também que os alfabetizadores reconheçam seu papel. A esse respeito um dos professores destaca:

Quando eu vi alguém falando numa palestra ‘ah porque o problema do ciclo é que o professor do ciclo fica pensando que a criança tem três anos para ser alfabetizada’, mas na verdade não, você tem um ano! Enquanto professor você tem aquele um ano para alfabetizar aquela criança, para não virar aquela bola de neve. Mas também não é só isso, não é só você que vai dar conta daquilo, não é só você que vai resolver tudo, mas que você tenha como meta realmente que a sua turma tenha êxito com o maior número de alunos possíveis. Atingir aqueles alunos de alguma forma. (P5)

Conforme fica explícito no conteúdo da narrativa do P5, é importante que o professor alfabetizador, independentemente do contexto em que está inserido, tenha clareza dos objetivos que transversalizam o seu trabalho, sendo o principal a promoção da aprendizagem de seus alunos e auxiliá-los para que se tornem cidadãos integrados à sociedade e capazes de nela intervir de forma efetiva. O contexto, é percebido pelos alfabetizadores não apenas como algo externo, mas como conjunto de fatores que perpassam todas as ações/relações escolares e que ele próprio faz parte e também é corresponsável. Portanto, os contextos escolar e societário não são alheios aos sujeitos que dele fazem parte. Ao contrário, há entre eles uma relação de interdependência e de implicação que precisa ser melhor explicitada quando dos estudos sobre a escola, seus projetos e seus sujeitos.

UMA PROPOSTA DE (IN)CONCLUSÃO

Reconhecendo a provisoriedade e os desafios que envolvem a conclusão de um processo de investigação, julga-se oportuno apontar algumas das pistas encontradas e os olhares que foram ao longo dessa trajetória de pesquisa (des)construídos.

Em primeiro lugar é importante ressaltar a forma reticente que a Rede Municipal de Educação de Mesquita demonstra quando se trata em assumir a expressão “ bom professor” e de indicar ou sinalizar os bons alfabetizadores da Rede. Acredita-se que a relutância e o cuidado no uso dessa expressão se dão em razão da dimensão pejorativa a ela atribuída, especialmente sob a influência do discurso neoliberal, que a relaciona diretamente à lógica e padrões do mercado. Também, o discurso pedagógico tem enfatizado a prática do professor como um dos fatores interveniente nos resultados das aprendizagens no âmbito da alfabetização. Infere-se que esses podem ser alguns dos motivos que fazem com que a SEMED trate com mais facilidade as ideias de “práticas diferenciadas”. A dificuldade para indicar professores como bom alfabetizadores pode indicar, de forma indireta, a imprecisão de critérios a partir dos quais diferentes sistemas de ensino estabelecem seus parâmetros para a ação. A ausência de parâmetros é tão ou mais prejudicial do que a proposição destes. Definilos, não necessariamente, implica atitude autoritária. Pelo contrário, pode servir de eixo estruturador do exercício da autonomia de escolas e professores. O desafio, aqui, é encontrar um ponto de equilíbrio entre o autoritarismo e o elogio à improvisação.

Verifica-se também que apesar dos esforços teóricos em conceituar o bom professor e o bom professor alfabetizador, estabelecer um perfil único não é possível. A ideia do bom é valorativa, variável e se (re)edita nos diferentes espaços/tempos a partir de condicionantes sociais, culturais, ideológicos, filosóficos, entre outros, reafirmando-se assim os achados de Cunha (1988, 1995). Neste sentido, o conjunto de elementos identificados ao longo desse estudo são válidos especialmente ao que se refere a esse Universo pesquisado. Assim, servem essencialmente como ponto de partida para novas indagações mobilizadoras de novos estudos.

Chama a atenção que embora diversos estudos realizados no âmbito da alfabetização relacionem a ideia de bom professor alfabetizador aos atributos pessoais, (CASTRO, 2009; FERREIRA, 2009. PELES, 2004) os dados desta pesquisa evidenciam que o trabalho do bom professor se constrói a partir da indissociabilidade entre o saber, saber-fazer e o saber-ser. Não existem aspectos mais ou menos valorizados, cada uma dessas dimensões tem suas

particularidades e sua importância no conjunto de elementos que constituem um bom professor alfabetizador.

O conteúdo das narrativas dos alfabetizadores aponta a importância de se conhecer as especificidades do trabalho docente. A falta de conhecimentos específicos sobre o objeto da alfabetização pode comprometer a aprendizagem dos alunos. Do mesmo modo, os alfabetizadores sinalizam a necessidade de saber como alfabetizar e como organizar didático-pedagogicamente o cotidiano na alfabetização. Elencam para isso um conjunto de atividades e estratégias que auxiliam no êxito de suas práticas. Este é um aspecto que diz respeito diretamente à formação. Nem sempre a formação inicial/continuada contempla a dimensão didático-pedagógica do cotidiano da alfabetização, reduzindo-se a seleção de atividades e estratégias.

É curioso que embora exista uma profusão de estudos sobre as metodologias mais eficazes ou apropriadas para alfabetização, o método não aparece como um elemento estruturador das práticas dos professores de Mesquita. O conteúdo das narrativas deixa pistas de que para os alfabetizadores entrevistados o melhor método é aquele que produz bons resultados nos alunos, sejam eles mais tradicionais ou inovadores. A esse respeito parece oportuno indagar, para além dos dados: de que modo as formações podem contribuir para a superação do dilema do uso ou não de métodos/ metodologias de alfabetização e a ausência deles. O que precisa saber/fazer um professor para alfabetizar crianças que frequentam, sobretudo, a escola pública? Ou, o que representa alfabetizar no contexto da escola pública: que domínios esses sujeitos precisam ter desenvolvidos?

A grande preocupação dos alfabetizadores está em como oportunizar atividades significativas e prazerosas e estratégias que sejam capazes de atender as especificidades de cada criança. Sendo assim, a ideia do forte compromisso com os alunos e com o processo de ensino-aprendizagem é um dos grandes diferenciais do trabalho desses professores entrevistados. Assumem não apenas um compromisso teórico, didático-pedagógico, mas sobretudo um compromisso político como sua profissão, com a formação crítico-reflexiva de seus alunos.

Nas relações com a turma, observou-se que os alfabetizadores sempre se mostraram confiantes quanto à aprendizagem e capacidade de todos os seus alunos, indicando a necessidade de ouvi-los, conhece-los e encontrar caminhos para auxiliá-los da melhor forma. Nota-se que apesar de serem reconhecidos como bons alfabetizadores por seus pares, os professores entrevistados não se percebem dessa maneira e indicam em diversos momentos a necessidade de aprender continuamente. O sentimento de incompletude é uma das marcas

desses alfabetizadores e está relacionado a necessidade de encontrar outros/novos sentidos ao trabalho docente.

O contexto em que atuam, representa para os professores entrevistados, como um campo de limites e possibilidades para o trabalho e, portanto, não podem ser desconsiderados na reflexão sobre a prática docente. O êxito ou fracasso na alfabetização não devem ser relacionados apenas a ação do professor em particular, seu trabalho sofre constantes intervenções de fatores tanto internos, quanto externos à escola.

Preocupa, nesse contexto, o fato de que com a multiplicidade de funções e atribuições impostas a concepção missionária da profissão e a ideia de um superprofessor ainda circulam entre os imaginários e práticas dos professores alfabetizadores.

A troca entre os pares e a parceria entre os colegas podem ser entendidos no âmbito desse estudo como estratégias de autoformação criadas pelos professores, para amenizar medos e inquietações e encontrar caminhos mais efetivos para sua ação cotidiana. Aqui, merece destaque o papel da própria escola e das SMEDs na promoção de espaços de troca entre os professores. A troca entre os pares como estratégia de autoformação vem ganhando espaço especialmente quando se trata de pensar a escola como um espaço privilegiado da formação docente.

O apoio oferecido pela SMED também aparece com um componente que influencia o êxito do trabalho.

Chama a atenção, ainda, a importância e a necessidade atribuída ao PPP da Rede, no sentido de apontar diretrizes para o trabalho na alfabetização.

Em síntese, conclui-se também que não há receitas para se alfabetizar, tampouco estereótipos ideais de um bom professor alfabetizador. Os elementos identificados nesse estudo não podem ser generalizáveis, mas contribuem no sentido de desvelar os caminhos que os professores alfabetizadores de Mesquita apontam para a construção de práticas exitosas na alfabetização.

Sabendo-se que o cotidiano está impregnado de dificuldades e limitações, de alunos que não conseguem, de famílias que não participam, dos contextos que muitas vezes não favorecem a aprendizagem, é necessário descortinar as faces positivas da escola e aprender com elas, debruçar-se sobre as trajetórias de sucesso encontrando através delas outros caminhos.

Nesse sentido é imprescindível dar visibilidade às práticas e tornar conhecidas as experiências dos bons professores alfabetizadores. Não para criar modelos ou prescrições,

mas sobretudo, para construir outras/novas possibilidades de se pensar a alfabetização e o trabalho do bom professor.

Como um caleidoscópio que a cada movimento reflete múltiplas imagens, assim são as imagens do bom professor alfabetizador, se construindo e reconstruindo, a partir dos diferentes espaços-tempo, olhares, nuances e realidades.

A partir do exposto recomenda-se o aprofundamento de alguns pontos que, embora não tenham sido foco de análise deste estudo, emergiram a partir dos dados e têm, especial relevância para o campo da alfabetização e da formação dos professores. São eles:

- Considerando que a troca entre os pares aparece com o fator de maior relevância para os alfabetizadores, sugere-se a realização de estudos que investiguem a possibilidade de uma proposta de formação continuada, concebida e construída no interior das escolas, a partir das partilhas entre os pares.
- A importância de se (re)discutir a alfabetização, e em especial a formação do professor alfabetizador não apenas em debates acadêmicos, estâncias de ensino superior e entre pesquisadores e estudiosos da área, mas sobretudo, no interior das escolas, com os próprios professores alfabetizadores.
- A proposição de encontros periódicos com alfabetizadores, rodas de conversas, são algumas sugestões que viabilizam a possibilidade de dar vez e voz ao professor, de compartilhar suas experiências, de conhecer os limites, entraves, bem como os caminhos e as possibilidades que tem encontrado em seu trabalho.
- Diante da impossibilidade de registrar todas as características importantes ao trabalho de um bom professor alfabetizador, questões referentes a influência das histórias de vida, a relação com a profissão e do contexto podem ser desdobradas em estudos futuros.

REFERÊNCIAS

- ABUD, M. J. **O ensino da leitura e da escrita na fase inicial da escolarização**. São Paulo: EPU, 1987.
- ASSUNÇÃO, A.C. **A docência enquanto paixão**: construção da profissionalidade no 1º e no 2º ciclo do Ensino Básico. Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, julho de 2013. Disponível em: <<http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/1299>>. Acesso em: 07 ago. 2016.
- ALMEIDA, L. C. **Saberes e práticas de uma professora alfabetizadora bem-sucedida**. 2013. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2013.
- ARAÚJO, M.S. Alfabetização tem conteúdos? In: GARCIA, R.L. (Org.) **A formação da professora alfabetizadora**: reflexões sobre a prática. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2008. p.89-114
- _____. M.S. Ambiente alfabetizador: a sala de aula como entre-lugar de culturas. In: GARCIA, R.L. **Novos olhares sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez: 2001.
- ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.
- AZEVEDO, C. **A mediação das emoções em professores alfabetizadores**. 1. Ed. Curitiba: Appris, 2015.
- _____. **As emoções no processo de alfabetização e a atuação docente**. 2002. 284f. Tese (Doutorado) – Pontifícia universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3.ed. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. São Pulo: WMF Martins Fontes, 1997.
- BAPTISTA, A. R. e RIBEIRO, A. E. do A. **Reflexões sobre o uso de narrativas na pesquisa sobre saberes e formação docente no contexto brasileiro**: limites e possibilidades. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9, 2009, Paraná. (EDUCERE): formação de professores, complexidade, e trabalho docente. **Anais do evento**. Curitiba: PUCPress, 2015, p. 19730- 19742
- BAPTISTA, A. R; SANTOS, S.R.M. **O saber e o fazer pedagógico em alfabetização e seus desafios**. Campinas: Unicamp; ENDIPE, 2012.
- BRANDÃO, Z.; CARVALHO, C.P. Qualidade de ensino, balanço de uma década de pesquisas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.36, n.131, p.445-458, 2015.
- BRESSOUX, P. As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, FAE/UFMG, n. 38, p. 17-88, 2003.
- BROOKE, N. SOARES, J. F. (Org). **Pesquisa em eficácia escolar**: origens e trajetórias. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.

BRUNET, L. Clima de trabalho e eficácia da escola. In: NÓVOA (Org.) **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote. p.123-140.

BÜHLER, C. C. **Bons professores que fazem a diferença na vida do aluno**: saberes e práticas que caracterizam sua liderança. Rio Grande do Sul, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2010.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1992.

_____. **Alfabetização sem ba-be-bi-bo-bu**. São Paulo, Scipione, 1998.

_____. O duelo dos métodos. In: SILVA, E. T. (Org.) **Alfabetização no Brasil**: questões e provocações da atualidade. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p.51-72.

CAMPELO, M. E. C. H. **Dos saberes docentes à alfabetização de crianças**: um contributo à formação de professores. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2002, Minas Gerais. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/25/mariaestelacampelot10.doc>>. Acesso em: 16 jan. 2015.

CANÁRIO, R. O Professor entre a Reforma e a Inovação. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JUNIOR, C. A. (Org.). **Formação do educador**: organização da escola e do trabalho pedagógico. São Paulo: Editora Unesp, 1999. p.66-83. (Seminários e Debates, v. 3).

_____. **Formação e desenvolvimento profissional dos professores**. Comunicações da conferência: Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. Portugal: Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, 2007. p. 68-81. Disponível em: <<http://d.scribd.com/docs/1k5w5s3n5dkfovkc1v1.pdf>>. Acesso em 15 jan. 16.

CAROSI, M. S. **O bom professor deve...** : os discursos dos concursos públicos para professores e professoras da educação básica. 2010. p. 130. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010

CARRIJO, I. L.M. **Do professor “Ideal(?)” de Ciências ao professor Possível**. Araraquara: JM Editora, 1999.

CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. 8. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

CARVALHO, M. **Guia prático do alfabetizador**. São Paulo: Ática. 1994.

CASTANHEIRA, M.L; MACIEL, F.I.P; MARTINS, R.M.F. **Alfabetização e letramento na sala de aula**. (Orgs.). 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2009. (Coleção Alfabetização e Letramento na sala de aula)

CASTRO, J. F. Z. **A prática de uma professora bem-sucedida**: uma leitura comportamental. 2009. 206 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Julio de Mesquita Filho, Araraquara, 2009. (CAPES)

CERDAS, L. **Práticas e saberes docentes na alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental**: contribuições de pesquisas contemporâneas em educação. 2012. 393 p. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2012.

CHARMEUX, Eveline. **Aprender a ler**: vencendo o fracasso. Trad. Maria José do Amaral Ferreira. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CHAVES, S. N. Receita de Bom Professor: todo mundo tem a sua, eu também tenho a minha! In: DALBEN, A. DINIZ, J. LEAL, L. SANTOS, L. 116 (Org.). Coleção Didática e Prática de Ensino: **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. 1ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 200-216.

COELHO, M.I. L.S. **Alfabetização**: um estudo de caso – Experiências bem-sucedidas de professores da região de Campinas. 1989. 103p. Dissertação (Mestrado: PG em psicologia da Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989.

COELLO, S. M. G. **Alfabetização em questão**. 2a.ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

CONNELL, R. Bons professores em um terreno perigoso: rumo a uma nova visão da qualidade e do profissionalismo. Traduzido por Carlos Malferrari. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. especial, p. 165-184, 2010.

CORTESÃO, L. **Ser professor**: um ofício em risco de extinção?: reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limar do Século XXI; apresentação e notas complementares José Eustáquio Romão. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

COSTA, R. **A formação de professores da Primeira República no Pará (1900-1904)**. Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

CUNHA, A. C. **Ser professor**: bases de uma sistematização teórica. Chapecó: Argos, 2015.

CUNHA, M. I. D. **A prática pedagógica do bom professor**. Influências na sua educação, 1988. Tese (Doutorado) – Unicamp, Campinas, 1988.

_____. **O bom professor e sua prática**. 5.ed. São Paulo: Papirus, 1995.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Portugal: Porto Editora, 2001

ESTEVE, J.M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto Editora, 1999. p.93-124.

FELIX, D. **O bom professor na concepção do aluno**: adolescentes em busca de um referencial adulto. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2009

FERREIRA, S. G. **É possível promover o sucesso escolar?** : um estudo a partir do pensamento das educadoras das séries iniciais. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2009

FERREIRO, E. **Com todas as letras**. Tradução de Maria Zilda da Cunha Lopes; retratação e cotejo de textos Sandra Trabucco Valenzuela. 4. ed. São Paulo. Cortez, 1992 (Biblioteca da Educação, Série 8, Atualidades em educação, v2).

_____. **Reflexões sobre alfabetização**. Trad. Horácio Gonzáles et.al. 24 ed. atual. São Paulo: Cortez, 2001

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Trad. Diana M.T.L. et.al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FORMOSINHO, João. **Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente**. Porto (Portugal): Porto Editora, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 21ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 25 ed. rev. e atualizada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FULLAN, M., HARGREAVES, A. **A Escola como Organização Aprendente: buscando uma educação de qualidade**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000

GARCIA, C.M. A formação de professores: Novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 51-76

GARCIA, R.L. **Novos olhares sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez: 2001

_____. **A formação da professora alfabetizadora: Reflexões sobre a prática**. São Paulo. Cortez, 2008.

GATTI, B. **Construindo caminhos para o sucesso escolar**. Brasília: UNESCO, Inep/MEC, Consed, Undime, 2008.

GAUTHIER, C. BISSONNETTE, S.; RICHARD, M. **Ensino Explícito e desempenho dos alunos: a gestão dos aprendizados**. Trad. Stephania Matousek. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Trad. Francisco Pereira. 2 ed. Ijuí : Unijuí, 2013

GINZBURG, C. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In: _____ **Mitos, Emblemas e Sinais**. Morfologia e História. Tradução Federico Corotti. São Paulo: Cia das Letras, 1989. P.143- 172

GOULART, C.M.A; SOUZA, M.L. **Como alfabetizar?** Na roda com professoras dos anos iniciais. (Org.). – Campinas, SP: Papyrus, 2015.

HIGHET, G. **A arte de ensinar**. São Paulo, SP: Melhoramentos, 1967.

INBÉRNON, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. Trad.Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2016

ISHII, I. **O que os estudantes pensam e esperam de seus professores?:** uma análise qualitativa das concepções de aprendizagem e de ensino de estudantes do nível médio.2010. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, 2010.

JESUS, S.N. D. Desmotivação e crise de identidade na profissão docente. **Katállys**, Florianópolis, v.7.n.2, jul./dez.2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/6458>. Acesso em: 12 jan. 2017.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita**: Uma perspectiva psicolinguística. 7 ed. São Paulo: Ática, 2000.

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das letras, 1995.

KRAMER, S. **Alfabetização, leitura e escrita**: Formação de professores em curso. Rio de Janeiro: Papéis e cópias de Botafogo e Escola de Professores, 1995.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LEAL, T.F. Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola. IN: MORAIS, A. G. de; ALBUQUERQUE, E. B. C. de; LEAL, T. F. **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p 89-110

LEITE, S. A. S.; TASSONI, E. C. M. Afetividade e ensino. In: SILVA, E.T. (Org.) **Alfabetização no Brasil**: questões e provocações da atualidade. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p.113-137.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; COLELLO, Silvia M.; ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Alfabetização e letramento**: pontos e contra pontos . 2 ed. São Paulo: Summus, 2010. – (Coleção ponto e contrapontos)

LEMLE, M. **O que a linguística tem a dizer ao alfabetizador?** Seminário Multidisciplinar de Alfabetização. Brasília, INEP: 1984.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. 15.ed. São Paulo: Ática, 2002.(A)

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

LESSARD, C. O trabalho docente, a análise da actividade e o papel dos sujeitos. Trad. Alves Calado. Texto da conferência proferida na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, a 13 de Fevereiro de 2009. **Sísifo**. Revista de Ciências da Educação, Lisboa, n. 9, p.119-128, mai/ago, 2009.

LESSARD, C.; KAMANZI, P. C.; LAROCHELLE, M. O desempenho dos educadores canadenses: O peso relativo da tarefa, as condições de ensino e as relações entre alunos e equipe pedagógica. **Educar em Revista**, Curitiba, p. 77-99, 2010. Número especial 1. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe1/04.pdf>> . Acesso em: 15 fev. 2017.

LOPES, H. **As Virtudes do Homem Bom**: um paralelismo entre Platão e Aristóteles. LusoFia Press. Covilhã, 2014.

LOPES, M.D.P. **Desvelando práticas bem-sucedidas de uma professora de matemática**. 2007. 170f. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

MACIEL, F.I.P. LÚCIO, I.S. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. In: CASTANHEIRA, M.L; MACIEL, F.I.P; MARTINS, R.M.F (Org.). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, Ceale, 2009. p.13-34 (Coleção Alfabetização e Letramento na sala de aula)

MANACORDA, M. A. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1989.

MARCHESI, Á. **O bem-estar dos professores**: competências, emoções e valores. Tradução Naila Tosca de Freitas. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MASSINI_CAGLIARI, G. **Diante das letras**: a escrita e a alfabetização. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999.

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

MELO, G. N.D. **Magistério de 1º grau**: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1982 (Coleção educação contemporânea).

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. Rio de Janeiro; São Paulo: ABRASCO; HUCITEC, 1993.

MONROE, P. **História da educação**. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

MONTEIRO, M. I. **Histórias de vida**: saberes e práticas de alfabetizadoras bem-sucedidas. 2006. 282p. Tese (Doutorado).- Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

MONTEIRO, Maria Iolanda. **Práticas Alfabetizadoras (contradições produzindo sucesso e fracasso escolar)** 1ª ed. Araraquara: JM Editora, 2002.

MORAIS, A.G. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização? In: MORAIS, Artur G. de; ALBUQUERQUE, Eliana B. C. de; LEAL, Telma F. **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.29-46

MORAIS, A.G; LEITE, T.M. R. Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos? In: MORAIS, A. G. de; ALBUQUERQUE, E. B. C.

de; LEAL, T. F. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 71-88

MORAIS, Artur G. de; ALBUQUERQUE, Eliana B. C. de; LEAL, Telma F. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORALES, P. **A relação professor aluno: O que é, como se faz.** São Paulo: Loyola, 2001.

NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores.** Porto: Porto Ed, 1992.

_____. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA (Org.). **As organizações escolares em análise.** Lisboa: Publicações Dom Quixote.1995. p.13-42.

_____. (Org.). **Profissão Professor.** Porto: Porto Editora.1999.

_____. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo.** São Paulo: SINPRO-SP, 2007. p. 24

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

_____. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Professores Imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.

ORGANIZAÇÃO DE COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. OCDE. **Teachers Matter-Attractng, developing and e retaining e effective teachers.** Paris, 2005.

OLIVEIRA, Z.F.F. **Apesar de tudo, bem sucedidas: um estudo sobre alfabetizadoras de escolas públicas de periferia.** Minas Gerais, 1989. 259p. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1989.

PATRÍCIO, P. **São deuses os professores? O segredo dos professores de sucesso.** Campinas, SP: Papyrus, 2005 – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

PAVIANI, J. A ideia de bem em Platão. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 17, n. 1, p. 68-82, jan./abr. 2012.

PELES, P. R. H. **A alfabetizadora bem sucedida: meta-análise de pesquisas sobre práticas de alfabetização no Brasil, entre os anos de 1980 e 1990.** Minas Gerais, 2004. 180 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2004

PERRENOUD, P. **10 Novas Competências para ensinar.** Trad. Patrícia C. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, P. **Construir as Competências desde a escola.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **Ensinar: agir na urgência, decidir n incerteza.** Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERSONA, R. M. J. **Alfabetização: prática pedagógica de professores considerados bem sucedidos.** Mato Grosso, 1993. 197 p. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Mato Grosso, 1993.

PETERSEN, T. V. **Percepções dos alunos do ensino médio sobre o professor real e ideal,** em relação às suas características pessoais e profissionais e à interação com os alunos. São Paulo, 2008, 154 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008

PIMENTA, S. G. A didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In: ANDRÉ, M.E.D.A; OLIVEIRA, M.R.N.S. **Alternativas do ensino de didática.** Campinas, SP: Papyrus, 1997. p.37-70

RAMOS, C.A. Aristóteles e o sentido político da comunidade ante o liberalismo. **Kriterion,** Belo Horizonte, v. 55, n.129, jan./jun. 2014

RANGEL, L.F. **O equilíbrio dinâmico entre o racional e o emocional:** movimentos de formação de um bom professor. 2006, 148p. Dissertação (Mestrado)- Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

RANGEL, M. **Representações e reflexões sobre o bom professor.** Petrópolis, RJ. Vozes: 1994.

RIBEIRO, A. E. A. **Formação para o letramento:** contextos, práticas e atores. 1. ed. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2014

RIBEIRO, A. E. A.; BAPTISTA, A.R.; RIBEIRO, A. D. A. O Alfabetizador como referência para a constituição da profissionalidade docente em alfabetização. **Inter-ação,** Goiânia , v. 38, p. 695-710, 2013. (UFG. Impresso)

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar:** por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2010

ROJO, R. (Org). **Alfabetização e letramento:** perspectivas linguísticas. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SAMPAIO, C.D.S.S. Ambiente alfabetizador na pré-escola: uma construção. In: GARCIA, R.L. **Novos olhares sobre a alfabetização.** São Paulo: Cortez: 2001. p.31-41.

SANTANA, A. L.A. **O perfil do professor de Ciências Contábeis e seu reflexo no Exame Nacional.** 2009, p.177. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

SANTOS, L. H. **Estratégias e avaliação no processo ensino-aprendizagem e a postura do professor na educação profissional em enfermagem.** 2005. p.149. Tese (doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

SILVA, M.A.S. **Construindo a leitura e a escrita**: reflexões sobre uma prática alternativa em alfabetização. São Paulo: Ática, 1998.

SILVA, C.S.R. O planejamento das práticas escolares de alfabetização e letramento. In: CASTANHEIRA, M.L.; MACIEL, F.I.P; MARTINS, R.M.F. **Alfabetização e letramento na sala de aula**. (Orgs). 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, Ceale, 2009. p. 35-58 (Coleção Alfabetização e Letramento na sala de aula)

SILVA, E. T. (Org.) **Alfabetização no Brasil**: questões e provocações da atualidade. Campinas, SP: Autores Associados, 2007

SOARES, J. F. (Coord). **Escola eficaz**: um estudo de caso em três escolas da rede pública do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Game/FAE/UFMG, Segrac, 2002.

SOARES, Magda B. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUZA, C.T.D. **O excesso de faltas às aulas de matemática**: visão de estudantes e professores. 2014, 104 p. Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995. p. 11-35.

_____. **Perspectivas para reflexão em torno do Projeto Político Pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

VENERA, R.A.S. O método indiciário: uma resenha da obra de Ginzburg e reflexões acerca de sua crítica à obra de Foucault. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v.6, n.1, p. 179-183, jan/abr 2006. Disponível em: <<http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/859/711>>. Acesso em: 03 jan. 2017.

VERZOLA, Z. **Alfabetização em escolas públicas**: fatores de sucesso. 2005, p.143. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2005.

VIEIRA, L. C. **As práticas das professoras alfabetizadoras como objeto de investigação**. 2007. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, 2007.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes.2007

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2004.