

A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS¹ *THE LITERACY TEACHERS FORMATION*

Maria Aparecida Lapa de AGUIAR²

Resumo: O presente artigo relaciona-se à pesquisa realizada durante Doutorado que teve como objetivo principal identificar e analisar fatores que condicionam, impactam e intervêm nas escolhas teórico-metodológicas nas práticas de professoras alfabetizadoras. Para tanto, desenvolveu-se pesquisa de campo de caráter etnográfico com três professoras, duas de um Município do Norte de Santa Catarina/Brasil e uma do distrito do Porto/Portugal (no processo de Doutorado *Sanduíche*). Apresentam-se algumas reflexões sobre a constituição do “ser” professora e o processo formativo dos sujeitos da pesquisa a partir da análise de trechos de entrevistas. Conclui-se que os processos de formação do professor (formalizados e não-formalizados) devem ser avaliados em suas múltiplas determinações. Infere-se que a constituição da *profissionalidade* docente merece um olhar atento das ciências voltadas para a Educação.

Palavras-chave: Formação de Professores; Professoras Alfabetizadoras; Múltiplas Determinações.

Abstract: The current article is related to the research done during the Doctorate degree that had as main objective to identify and analyse factors that stipulate conditions, impact and intervene in the theoretical-methodological choices in the literacy teacher’s practices. So, an ethnographic character research was done with three literacy teachers, two from a city in the north of Santa Catarina/Brasil and one from the District of Porto/Portugal (in the Phd “Sandwich” process). Some thoughts about the constitution of the teacher “being” and the formation process of the research subjects starting from the analysis of research parts are presented. The conclusion is that the processes of teachers formation (formalized and not formalized) must be evaluated in their multiple determinations. It was inferred that the constitution of the teacher’s professional part deserves a closer look from the sciences related to education.

Key Words: Teacher’s Formation; Literacy Teachers; Multiple Determinations.

Introdução

Este artigo relaciona-se à pesquisa realizada no processo de Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC) que teve como objetivo principal identificar e analisar fatores que condicionam, impactam e intervêm nas escolhas teórico-metodológicas nas práticas de professoras alfabetizadoras. Para tanto, desenvolveu-se pesquisa de

¹ Este artigo relaciona-se à Tese defendida em 30/11/2007 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina intitulada “As múltiplas determinações na formação de professoras alfabetizadoras”, orientada pela professora Dra. Nilcéa Lemos Pelandré (AGUIAR, 2007).

² Doutora em Educação/UFSC. Professora nos cursos de Pedagogia da Associação Catarinense de Ensino (ACE) e Instituto de Ensino Superior Santo Antônio (INESA). E-mail: cida.aguiar@gmail.com.

campo de caráter etnográfico com três professoras³, duas de um Município do Norte de Santa Catarina/Brasil e uma do distrito do Porto/Portugal (no processo de Doutorado *Sanduiche*⁴). O plano de investigação utilizado caracterizou-se como um estudo de caso múltiplo (BOGDAN; BIKLEN, 1994), desenvolvido a partir de observações no contexto dos espaços de alfabetização e de entrevistas com os sujeitos envolvidos.

A escolha dos sujeitos da pesquisa não foi aleatória. No Brasil, procuramos selecionar duas professoras alfabetizadoras de uma cidade do Norte catarinense a partir de um perfil específico: ex-estudantes do curso de Pedagogia e da disciplina de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa ministrada pela pesquisadora que naquele momento era professora dessa disciplina; essas professoras, durante sua formação inicial, já atuavam como alfabetizadoras na Rede Municipal de ensino e, concomitantemente, receberam uma formação contínua pela Secretaria da Educação daquele Município. Como estudantes, destacavam-se em suas participações, motivações e relatos de suas experiências. Essas professoras, de certa forma, sofreram influências das concepções teórico-metodológicas que se incorporaram nas discussões de formação de professores nessas duas últimas décadas no Brasil (seja em âmbito de formação inicial nos Cursos de Pedagogia, seja na formação contínua em Redes Municipais/Estaduais de Educação). Tal formação pressupunha um posicionamento contra os métodos ditos “tradicionalis” presentes nas cartilhas.

Pela decisão que tomamos de desenvolver a tese em torno da formação da professora alfabetizadora, pareceu-nos ser bastante procedente e enriquecedor verificar como vinha sendo pensada essa formação em outro país de mesma língua, no caso, Portugal, ou mais especificamente, o Distrito do Porto. O que nos fez fazer a escolha por essa alfabetizadora foi a sua atuação em uma escola que propunha um encaminhamento diferenciado para os processos de ensino-aprendizagem com fortes influências do Movimento da Escola Moderna⁵.

³ As professoras brasileiras foram denominadas A-br e S-br, e a professora portuguesa denominamos de R-pt.

⁴ Orientado pela Professora Dra. Maria Manuela Terrasêca da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCE-UP).

⁵ “O Movimento da Escola Moderna (MEM) assinala em 2005 quarenta anos de atividade. Fundado num período adverso ao surgimento de movimentos pedagógicos renovadores, o MEM orientou o seu percurso por valores como a democracia participada, a educação inclusiva e a autoformação cooperada, princípios que ainda hoje mantém como linhas orientadoras da sua estratégia.” (Disponível em: Movimento da Escola Moderna, 2007). Sua base teórica inicial vem da teoria de Freinet e a partir da década de 80 incorpora teorias de Vygotsky, Brunner, dentre outros.

No presente artigo, abordaremos algumas reflexões sobre a constituição do “ser” professora relacionando-as com a formação dos sujeitos da pesquisa a partir das análises das falas durante as entrevistas realizadas.

Constituição do “ser” professora

Ao se pensar sobre como se dá a constituição do “ser” professora, levamos em conta uma série de elementos que vão sendo incorporados a esse ser que estará em constantes mudanças. É um ser inconcluso; mesmo que tenha resistências, fatalmente é alterado em sua constituição, em seu modo de ser, por processos diversos: formalizados e não-formalizados. A partir de Contreras (2002) ressaltamos que o conhecimento profissional é em parte individual, em parte compartilhado e em parte diversificado, reforçamos essas idéias com a afirmação de Tardif sobre *o saber* dos professores:

[...] o saber dos professores contém conhecimentos e um saber-fazer cuja origem social é patente. Por exemplo, alguns deles provêm da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros vêm das universidades ou das escolas normais; outros estão ligados à instituição (programas, regras, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades, etc.); outros, ainda, provêm dos pares, dos cursos de reciclagem, etc. Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades, etc. (TARDIF, 2002, p. 19).

Embora em concordância com a explicitação de Tardif (2002) sobre os aspectos da constituição da *profissionalidade* docente, salientamos que o uso do termo “saber” merece certa cautela. Esse conceito pode ser remetido a uma visão pragmática de docência, que coloca a prática de sala de aula como central, podendo elevá-la à categoria de *bastar-se por si mesma*. Desse modo, pode levar a que se relegue a um segundo plano o papel que as ciências voltadas para o fenômeno *educação* e as pesquisas por ela demandadas, possam desempenhar no sentido de desvelar as subjacências das práticas docentes e auxiliarem em posicionamentos críticos e transformadores. Por isso, pareceu-nos procedente recorrer a outros autores como Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), que em seu livro *“Formar o professor, profissionalizar o docente”*, discutem uma concepção de identidade para a docência

profissional, passando pela defesa da formação de nível superior como a base inicial da profissionalização docente.

Em suas reflexões, esses autores, conceituam conhecimento profissional como o conjunto de saberes, habilidades, competências, atitudes, etc. que compõem o *metier* do docente e vão se constituindo ao longo de toda sua carreira. Esses autores também defendem a reflexão, a crítica e a pesquisa como atitudes que possibilitam ao professor participar da construção de sua profissão. No entanto, ressaltam a perigosa banalização desses conceitos. Para os autores,

A reflexão da prática é insuficiente quando não se dispõe de recursos metodológicos e teóricos que permitam uma nova práxis profissional. Neste sentido, a teoria desempenha um papel essencial em sua relação dialética com a prática, sendo mais produtiva na medida em que se orienta em novas referências teóricas do saber científico (e outras formas de saberes), na medida em que se realiza com métodos sistematizados (atitudes de pesquisa) que levam a uma posição crítica da prática em questão. (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 26).

O conhecimento profissional do docente, visto como um conjunto amalgamado de vários saberes, merece uma atitude de formalização que pode ser favorecida por pesquisas voltadas para a sala de aula, como é o caso da presente pesquisa. Acreditamos que tal procedimento científico pode se constituir num contributo para a conscientização necessária ao docente sobre sua própria constituição.

Recorremos ao postulado de Vygotsky para respaldar a necessidade da tomada de consciência sobre os meandros da *profissionalidade* docente, na intenção de que as várias facetas do conhecimento não se banalizem, nem se naturalizem e possam vir a ser desveladas em prol do domínio sobre a própria formação: “Para tomar consciência há que ter consciência daquilo que se deve tomar consciência. Para dominar, há que dispor daquilo que deve ser submetido a nossa vontade.” (VYGOTSKI, 1993 [1932/1934], p. 211, tradução nossa).

A seguir, apresentaremos algumas análises realizadas a partir das entrevistas sobre a constituição das professoras sujeitos da pesquisa.

O processo formativo dos sujeitos da pesquisa

Ao resgatarmos, através de entrevistas, o início de carreira das professoras sujeitos da pesquisa, os cursos que fizeram a sua própria experiência profissional e pessoal, neste movimento de falar sobre si, fizeram reflexões e, portanto, deparamo-nos com várias facetas dessas professoras que têm relação com momentos específicos de suas vidas pessoais e profissionais.

Descrevemos a seguir algumas falas das professoras⁶ A-br e R-pt sobre seus processos iniciais de carreira e que acabam por refletir uma tomada de consciência sobre vários aspectos: a idealização dos estudantes, a sala de aula, o papel do professor, construídos no imaginário das professoras muitas vezes a partir de seus cursos de magistério:

[Entrev 1: 82 - 110]

A-br: [...] O magistério mesmo, deixou um pouco a desejar. Saí com uma idéia de sala de aula bastante romantizada e quando eu entrei fiquei um pouco frustrada. A gente não é formada para trabalhar com os alunos que a gente encontra. A gente acaba só dando ênfase para os alunos que vão bem, mas aqueles que realmente precisam, a gente não é preparada para trabalhar com eles.

[R-pt Entrev 11: 216 - 222]

R-pt: Portanto, eu estive muitos anos numa escola normal, numa escola tradicional, que eu tinha a minha turma, eu era responsável por aquela turma e eu não tomava essa consciência porque, porque quando o professor está sozinho com uma turma é o detentor da verdade, mesmo que diga uma grandessíssima asneira, mesmo que diga uma grandessíssima asneira, os nossos alunos acreditam tanto em nós que nós estamos a dizer verdade. E, portanto, nós não tomamos essa consciência.

Algo que é comum às três professoras e que também acaba sendo um diferencial é que as três já trabalhavam na área de educação quando fizeram sua graduação. Não há como negar que a experiência adquirida no exercício da profissão também contribui para a formação, e a simultaneidade dessa situação trabalho/estudo gera reflexões bastante pertinentes, como as que seguem, embora não apareçam com o mesmo teor para as três professoras. Apresentamos a seguir alguns depoimentos:

[Entrev 3: 202 - 221]

⁶ Optamos por transcrever as falas dos sujeitos da pesquisa *ipsis litteris*.

A-br: [...] Eu acho assim que teve uma diferença muito grande de quando eu comecei a fazer faculdade pro magistério. No magistério a gente não tinha aquela... Quando eu comecei a fazer faculdade, eu já tinha experiência de sala de aula e no magistério não. Eu comecei a fazer o magistério, pra mim tudo o que falavam eu acreditava piamente... [...], eu achava aquilo tudo maravilhoso e “é assim que eu vou fazer, vou chegar lá e vou pegar uns alunos maravilhosos” então quando eu fui pra sala de aula, eu vi que não era nada daquilo, que a gente tinha que arregaçar as mangas mesmo e batalhar por aqueles alunos que realmente precisavam.

Eu levei muito tempo para fazer a faculdade. Então eu estava com uma expectativa muito grande, uma ansiedade, tanto é que quando eu passei eu não conseguia achar meu nome no jornal, na lista, eu comprei o jornal ali naquela esquina da C., perto do terminal e eu olhava e eu não conseguia achar o meu nome e aí a minha irmã disse “A. taí o teu nome” (risos) Aí eu comecei a chorar no meio da rua, “meu Deus eu passei na faculdade”. Aí, quando eu fui pra sala de aula, eu já tinha experiência como professora. Eu era muito cobrada na escola porque tinha amigas que já tinham faculdade, então era assim tudo o que elas faziam era muito mais reconhecido do que eu, porque eu não tinha formação...

[Entrev 3: 296 - 298]

A-br: Então eu acho assim que a faculdade... quando eu fiz eu me senti privilegiada sabe, porque eu pude contribuir também, porque eu já trabalhava... aprendi muita coisa, muita coisa mesmo.

[Entrev 3: 351 - 357]

A-br: Eu achava interessante porque, na nossa turma, pelo menos pra mim, nunca chegaram assim... com a cara virada... sempre rindo... queriam que eu contasse mais e ficava aquela rodinha ali conversando e eu trazia caderno das crianças e elas olhavam e conversavam e tinha uma troca muito gostosa. E qualquer curso que você faça, há trocas entre os professores, às vezes um curso (o de Matemática que a gente fez no início não tava legal), mas as trocas entre as meninas que estavam, foi muito bom.

[Entrev 3: 362 - 363]

A-br: Foi isso que a gente falou, a gente já estava engajada, trabalhando; então tudo isso contribuiu.

[Entrev 3: 378 - 385]

A-br: E a visão que eu tinha da escola ampliou muito até assim, a ponto de eu procurar qual é filosofia da nossa escola? O que eu tenho que falar para os pais? A importância do trabalho, que é uma coisa séria trabalhar com crianças, qual é o teu objetivo com eles, tudo tem que ter um objetivo. (... inaudível) Não trabalhar texto por texto, uma tarefa para casa, qual é o objetivo daquela tarefa? Será que eu vou aproveitar no outro dia? Ou eu vou dar uma tarefa simplesmente só pra... são coisas assim que a gente começou a perceber ... a partir da faculdade.

[Entrev 3: 162 - 169]

S-br: [...] Quando eu comecei a fazer faculdade, eu tinha uma visão, trabalhava observando o livro didático, era o meu limite. E a faculdade me fez enxergar além, assim oh, pesquisar mais, a questão de pesquisa mesmo, ir além, internet, biblioteca, a questão dos textos reais, eu trabalhava muito com textos assim... qualquer texto pra mim... quanto mais fáceis...

Antigamente se tinha essa visão, por exemplo, quando tu falaste da letra T [referindo-se a A-br], procurava textos que tinha um monte de T, aquela coisa... [...]

[Entrev 3: 299 – 305]

S-br: Uma das vantagens é a gente estar trabalhando e estar fazendo faculdade ao mesmo tempo, porque você já vai “corrigindo”, digamos assim, as nossas falhas, os encaminhamentos errados que a gente faz, com a criança ali, puxa “meu”! Eu não tinha pensado como isso era importante, vai, já retoma e já consegue trabalhar com as crianças. E o que é falado aqui, a gente consegue fazer... “ah! isto acontece na minha sala” e outra já fala aqui e outra já fala ali. É de uma riqueza!

[Entrev 3: 371 – 377]

S-br: Tinha os termos também... que a gente usava ... eu lembro que quando eu comecei falavam em sócio-interacionismo e tal e eu ficava “o que que é isso?”... trabalhando já e a gente não tinha uma visão clara. Depois com o tempo, com a faculdade, ajuda a gente a pensar um pouquinho mais no que os outros estão falando, quem são esses autores. Nessa correria de trabalho, tu não consegues tirar um tempo pra ler, tu até tiras, mas não um tempo ideal e na faculdade tu és obrigada a tirar.

Percebe-se nas falas de S-br e A-br que, por terem iniciado a formação no nível de graduação em tempo concomitante à atuação em sala de aula, tiveram a oportunidade de rever o que já faziam, além de ainda haver possibilidades de troca de experiências com colegas que também já lecionavam. Essas trocas entre algumas professoras-estudantes constituíam uma vertente de aprendizagem para outras que ainda não atuavam em sala de aula. Além disso, havia a familiarização com termos próprios de caráter científico dos conhecimentos veiculados pelo meio acadêmico que ampliava as possibilidades de legitimação do trabalho docente como um trabalho respaldado em estudos científicos.

A-br, ao falar sobre a graduação, faz comparação com seu curso de magistério de nível médio. Ela afirma que a experiência de sala de aula, anterior à entrada na faculdade, favoreceu outros parâmetros e desconstruiu algumas imagens idealizadas durante o magistério de nível médio. Havia de sua parte uma expectativa muito grande em relação ao curso superior, pois sofria discriminação por “não possuir formação”. O status que a formação inicial em nível de graduação proporciona constitui uma *identidade*, e professoras com essa formação, são consideradas *melhores* pelo imaginário social. Reconhecemos que a graduação amplia possibilidades, é imprescindível na formação profissional, mas não garante por si só a formação integral do professor, perpassada por outras tantas vertentes.

Além dessas nuances do que representou a faculdade para A-br, ela também faz menção à possibilidade de ser o pivô de questionamentos que outras acadêmicas que não lecionavam faziam. Segundo A-br, isto gerou trocas, aprendizagens, além da possibilidade que o estágio propiciou de observar outras professoras, o que a ajudava a refletir sobre si mesma e suas próprias atitudes.

Já o depoimento a seguir de R-pt revela-nos algumas especificidades de sua formação em seu país: *o 25 de abril* é realmente um marco na história portuguesa, porque sela o momento da queda do regime salazarista ditatorial, na década de 70, e o quanto esse fato histórico mexeu na forma de se pensar, entre outros aspectos, também a Educação. A professora narra a influência informal nesse contexto de uma de suas professoras no magistério que muito a marcou positivamente:

[R-pt entrev 12: 33 – 66]

R-pt: [...]... o que que eu tirei do magistério primário para... posso te dizer que nada, posso te dizer que nada, e nada por quê? Porque foi logo após o 25 de abril que era um caos, era, toda a gente... notava-se que, a nível dos professores, os professores andavam perdidos também. Toda a gente andava perdida, foi aquela liberdade descontrolada. Houve uma professora que me marcou muito, que me marcou e ao meu grupo de amigas, que nos marcou muito, não durante as aulas, mas convidavam-nos muito pra ir a casa dela para irmos tomar chá, então ela lá informalmente, foi nos dando conselhos: como é que nós poderíamos ajudar os nossos alunos futuramente. Foi de uma experiência muito rica aquela professora; é aquela professora que nunca mais nos esquecemos. E então, ela....

Pronto, a referência que eu tenho é mesmo no informal com essa professora, que nos deu bastantes orientações, que nos mostrou a escola de outra forma. E são essas ajudas no informal que depois nós nunca mais nos esquecemos. Porque, olha, quando eu... lembro-me que também fui... tive umas... o meu estágio, que estágio era aquele? Não era estágio nenhum, filha. O estágio era nós chegarmos lá, a professora titular sentava-se ao fundo da sala, naquela altura era aquela dúvida se deveríamos levar já o plano pra aula porque foi, pronto, aquela loucura da liberdade, aquela reformulação de tudo, mas tudo sem uma orientação. Portanto, havia professoras que nos exigiam o plano e que tínhamos que cumprir ali à risca; havia outras professoras que já nos davam um bocadinho mais de liberdade e nós, mesmo levando algumas diretrizes pra aula, podíamos contornar as diretrizes, ultrapassá-las e portanto, orientarmos o dia, ou a manhã da forma como melhor nos identificássemos e essa é a minha formação inicial, amor.

No caso de R-pt, ao ser solicitada a falar sobre a formação, apenas mencionou a época em que cursou a licenciatura, sem acrescentar o que isto pode ter significado. Cada vez que se referiu à formação, enfatizou momentos informais e momentos no coletivo daquela escola em que estava atuando na época em que fizemos a pesquisa. Apresentamos suas falas a seguir:

[R-pt entrev 12 : 73 - 75]

R-Pt: [...] a minha licenciatura foi feita, meu amor, sem errar muito... há 8 anos, há 7, eu ainda não estava na comissão instaladora. Foi na IES do Porto, 2 anos, pós-laboral, foi...foi... no máximo há 7 anos.

[R-pt Entrev 11: 38 - 46]

R-pt: Portanto, eu quando cheguei cá... eu estou cá há 9 anos, quando me perguntaram qual era o espaço com o que eu me identificava mais, eu escolhi logo este espaço porque é o espaço que eu... mesmo com muitas dificuldades também para orientar os meninos nesta faixa etária... é o espaço que eu mais me identifico, que eu mais procuro valorizar-me... e então havia cá uma colega, chamada M. J. que trabalhou cá muitos anos e eu fui. Fui, procurei e aprendi muito com ela, apesar de só me encontrar com ela aqui um ano, porque, entretanto, ela mudou de escola e eu me vi em abraços com essa faixa etária.

Percebe-se nas três professoras um movimento constante de busca pelo aperfeiçoamento do que fazem. Por exemplo, quando a professora A-br se refere ao seu processo inicial de carreira em uma escola isolada no meio rural, ressalta as dificuldades e barreiras enfrentadas e que eram de difícil transposição. Entretanto, ela vai à luta, de uma forma individual e procura se interar com o que há de novidade naquele momento para a área da alfabetização:

[Entrev 1: 112 - 114]

A-br: Era bem no começo do ano. Era um curso que a Secretaria da Educação estava oferecendo, já numa outra perspectiva. Era uma nova visão de como trabalhar alfabetização.

[Entrev 2: 261 - 289]

A-br: A gente ficava bem chateada, porque tudo ficava em segundo plano pra gente. A gente era sempre os últimos a saber... alguém falava "ah! As escolas municipais estão fazendo isso" tinha capacitação para elas e não tinha para nós. Aí uma vez eu estava no ponto do ônibus, esperando o ônibus chegar e ouvi o comentário de que "ah! Estamos trabalhando com caixa alta, com catálogos, com rótulos, isso e aquilo, modificamos tudo na sala de aula", eu disse: mas como, se eu não estou fazendo nada disso na minha sala de aula e estou trabalhando com sílabas ainda.

Aí um professor disse, não, é, realmente parece que está mudando tudo, o construtivismo, aí já começaram a falar sobre o construtivismo. Aí eu liguei para a escola e disse: "- Eu vou à Secretaria da Educação!". Falei pra diretora e eu queria saber o que que está acontecendo, porque eu não sei como trabalhar daí então com meus alunos, o que que realmente a gente vai... a supervisora vai chegar em minha sala e eu estou fazendo tudo errado, ela vai me mandar desmanchar tudo e fazer tudo de novo.

Aí eu fui à Secretaria da Educação e elas me disseram "olha, elas estão trabalhando numa escolinha que era Z. do R., acho que é no B. V. e lá elas vão estar preparando as professoras daquela escola, se tu quiseres ir lá." Aí eu fui descobrir onde era a escola. Cheguei lá, toda inibida, não conhecia ninguém... Quando você faz um curso que é específico para os professores e você é convidada, tudo bem, mas eu não fui nem convidada, fui bem de xereta. Aí cheguei lá e me sentei e elas passando tudo. As meninas que estavam, para elas era um reforço, elas já sabiam, na sala delas já tinham

cartazes do alfabeto todo para colocar as palavras embaixo, até a gente usava um craft grande dobrado e dividia o alfabeto ali e as crianças iam encaixando as palavras conforme cada 15 dias, a gente trocava e elas já estavam com as salas transformadas, rótulos e tudo. Foi onde eu comecei a receber uma orientação assim, foi o primeiro curso que mudou.

Nesse depoimento, A-br já apresenta o movimento que a Rede de Ensino do Município vai fazendo, no início dos anos de 1990, no sentido de uma proposta “diferenciada” de alfabetização a partir das contribuições do arcabouço teórico de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985), denominado “Construtivismo”. A formação em serviço que se inicia nessa época na Rede Municipal teve como principais assessorias a E.V.⁷, PROFA e PCN’s em ação⁸.

A professora A-br, a princípio, procura por sua conta se inteirar do movimento, indo espontaneamente a uma formação oferecida em uma outra unidade escolar, pois naquela altura, a *formação para a alfabetização* ainda não tinha atingido todas as escolas e nem todas as professoras alfabetizadoras. Pelos relatos percebe-se que alguns cursos oferecidos foram esporádicos e outros tiveram propostas mais sistematizadas e longas que marcaram consideravelmente os rumos de seus trabalhos.

A professora S-br também cita alguns cursos esporádicos. Não fez o PROFA, mas ao se referir ao curso pela E.V. afirma ter se identificado com ele e seu retorno para sua sala de aula foi de empolgação, e como ela própria disse: *"comecei a fazer tudo que eles passavam lá"*. Mas, como o processo de formação não é uma mera transposição didática, pois cada sala de aula é única, cada realidade é ímpar, ao tentar fazer essa mera transposição, S-br se deu conta de que as crianças não estavam se desenvolvendo como imaginava que ocorreria. Essa reflexão demonstra estarmos diante de uma professora sujeito de seu processo e atenta ao processo das crianças, e isso a fez refletir sobre a sua realidade e de certa forma "recuar" (essa palavra tem conotação bastante positiva: de retomada, de retorno a um ponto de partida). Essa retomada da professora é como se ela tivesse parado e se questionado: *Quem são os sujeitos que estão iniciando o processo de alfabetização nessa sala de aula, especificamente, e*

⁷ A E.V. é uma Escola particular de outro estado brasileiro, que trabalha com formação de professores e que prestou assessoria à Secretaria de Educação deste Município da região Norte de Santa Catarina e ambas as professoras participaram de tal curso.

⁸ O Programa de Formação de Alfabetizadores e os Parâmetros Curriculares em Ação são cursos oferecidos pelo Ministério da Educação. O primeiro (PROFA) foi feito apenas por A-br e o segundo (PCNs) foi feito por ambas.

nesse contexto histórico-cultural? São os mesmos exemplificados no curso de formação? Se não são, se são tão distintos, como devo proceder? De que me serve o que aprendi? Como posso utilizar os conhecimentos que agreguei em prol dessas crianças?

Sente-se nesse movimento da professora a reflexão sobre sua própria ação motivada por uma formação contínua: olhar sobre o processo das crianças numa visão de *que eu só ensino se as crianças aprendem*; o processo de ensino-aprendizagem visto como unidade dialética e não como dicotomia.

Aprender e ensinar na perspectiva histórico-cultural formam essa unidade dialética⁹, isto é, embora ensinar seja uma ação e aprender seja outra de sentido contrário, precisam ser vistas como interdependentes. Uma só tem sentido a partir da outra, uma só se concretiza pela existência de seu oposto. Isso, de certa forma, relaciona-se com a concepção de desenvolvimento apontada por essa abordagem que compreende que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento e relaciona-se com o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) já bastante explorado por estudos sobre o arcabouço vygotskiano.¹⁰: “A instrução unicamente é válida quando precede ao desenvolvimento. Então desperta e engendra toda uma série de funções que se achavam em estado de maturação e permaneciam na zona de desenvolvimento próximo.” (VYGOTSKI, 1993 [1932/1934], p. 243, grifos do autor, tradução nossa).

Veremos também que no caso de R-pt, sua experiência com cursos não tem grande relevância, sua formação é influenciada muito mais pela experiência de nove anos na escola em que atuava no momento da pesquisa e pelo apoio em um coletivo que a ajudava em suas reflexões metodológicas e mesmo em sua auto-formação:

[R-pt Entrev 11: 32 – 37]

R-pt: Portanto, já participei em palestras, seminários... mas eram mais voltados para a educação no geral, agora, quanto à iniciação, à leitura e à escrita, a minha formação é uma formação normal de qualquer outro professor, só que tentei valorizar-me, não há muitas formações dirigidas especificamente à iniciação, à leitura e à escrita, foi mais em leituras que fiz, foi na aprendizagem que aconteceu nesta escola.

⁹ Encontramos em duas obras a explicação de que o termo utilizado por Vygotsky em russo (*obuchenie*) para explicitar sua idéia sobre aprendizado se refere tanto aos processos de ensino quanto de aprendizagem. (REGO, 1995, p. 72; PEREIRA, 2000, p. 223).

¹⁰ Em nossa Dissertação de Mestrado referenciamos o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e trazemos a discussão de alguns autores que aprofundam essa temática (AGUIAR, 1998, p. 8).

Nas falas das professoras, vemos o quanto se referem à necessidade do respaldo coletivo, o quanto gostariam que suas tomadas de decisões se dessem por meio desse coletivo. Fazem-nos depreender que esse aspecto deveria ser constitutivo da profissão, deveria ser considerado espaço de formação. Entretanto, ainda há uma carência muito grande de momentos coletivos, e suas identidades constroem-se muito mais solitariamente do que solidariamente. Alguns desses depoimentos mostram essa necessidade e, ao mesmo tempo, a tomada de consciência que a pesquisa, a partir dos questionamentos e reflexões propostos, foi gerando:

[Entrev 8: 112 - 123]

A-br: A gente até faz reuniões pedagógicas assim dentro das necessidades de cada turma, ou às vezes as turmas né... tudo que é discutido é direcionado e daí cada um depois vai ajustar conforme sua turma. Mas assim, quem é que pára para conversar não? Como é que está a sua turma? Como é que fez isso? Nem a supervisora, ela não tem tempo de fazer isso, né, ela faz assim tudo como....

[R-pt Entrev 11: 211 - 215]

R-Pt: Foi muito nesse sentido, e um professor aqui só pode ter essa atitude, não tendo os momentos coletivos, tem que individualmente arranjá-los e formar-se. Porque é uma escola que nos questiona... não, ninguém nos questiona... nós próprios, tomamos consciência de que nada sabemos, de que nada sabemos e ...

R-pt: Tem havido uma preocupação nesse sentido, nessa necessidade, só que não tem havido momentos para que isso aconteça; não tem havido porque essa escola passou por uma crise e ainda está na crise e, portanto, outros valores mais altos se levantaram, para que ela pudesse sobreviver tivemos que prejudicar aquilo que nunca poderia ser prejudicado que é essa formação, que é isso que o professor, que o educador não pode descuidar. Agora, há uma coisa na escola que vai acontecendo, mesmo não acontecendo esses momentos, nós tomamos consciência, é uma consciência constante dessa necessidade de formação. E então as pessoas têm que procurar. Agora, no coletivo, isso tem sido um bocadinho descuidado. [...]

[R-pt Entrev 11: 228 - 233]

R-pt: Nós temos que evoluir. Portanto, nós tomamos consciência dessa falha, dessa lacuna. Porque trabalhar em equipa, minha filha, é muito, muito difícil, exige muito de cada um de nós, não é fácil trabalhar em equipa, enche-nos a alma, se nós queremos ser um profissional com alma cheia, é um trabalho pra isso, agora que exige muito de cada um de nós, ninguém tenha dúvidas.

Em suas falas, portanto, percebemos uma consonância com o que pontua Tardif (2002, p. 36) em relação ao que ele denomina saber docente que é “plural, formado pela amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Os saberes da formação profissional, na perspectiva de Tardif (2002), referem-se ao conjunto daqueles saberes transmitidos por instituições formadoras (faculdades de educação, escolas normais) e os saberes disciplinares correspondem aos diversos campos de conhecimento (matemática, história etc.). Já os saberes curriculares correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos, métodos, a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os *saberes sociais* por ela selecionados (apresenta-se geralmente sob a forma de programas escolares). E os saberes experienciais dizem respeito aos saberes específicos desenvolvidos pelos professores, com base em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do meio.

Algumas considerações para finalizar

Nos depoimentos apresentados, ficou notório que a formação das professoras guarda marcas de muitas vertentes.

Tardif (2002) denuncia que os saberes da formação profissional, os disciplinares e os curriculares, situam-se numa posição de exterioridade em relação à prática docente, não são os docentes que os produzem e, portanto, ficam na condição de técnicos e executores. Dessa maneira, seu conhecimento específico estaria relacionado com os procedimentos pedagógicos de transmissão dos saberes escolares. Assim, poderíamos falar, segundo o autor, de uma relação de alienação entre os docentes e os saberes:

Essas relações de exterioridade inserem-se, hoje, numa divisão social do trabalho intelectual entre os produtores de saberes e os formadores, entre os grupos e instituições responsáveis pelas nobres tarefas de produção e legitimação dos saberes e os grupos e instituições responsáveis pelas tarefas de formação, concedidas nos moldes desvalorizados da execução, da aplicação de técnicas pedagógicas, do saber-fazer. (TARDIF, 2002, p. 54)

Para Tardif (2002, p. 54), no contexto atual, “os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente”, a partir dele, os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Para esse autor, os professores “retraduzem” esses saberes e os submetem às certezas que construíram na prática e na experiência. Os professores

não rejeitam os outros saberes, mas os incorporam à sua prática nesse processo que Tardif (2002) denomina de “retradução”.

Ao colocar no patamar de núcleo vital os saberes experienciais, Tardif (2002) sugere que essa seja uma condição básica para uma nova *profissionalidade* entre os professores de nível primário e secundário, e que isso iria exigir uma verdadeira parceria entre professores, corpos universitários de formadores e responsáveis pelo sistema educacional.

Isso nos permite algumas reflexões e questionamentos. Primeiramente, o desejo de um diálogo entre universidade e professores dos níveis básicos não constitui novidade, é, sim, uma antiga reivindicação incorporada ao ideário de uma educação de qualidade e, por isso, incontestável. Entretanto, quando o autor sugere que os saberes experienciais sejam o núcleo do saber docente, evoca algumas perguntas: isto não seria uma tendência marcadamente pragmática? Mas, afinal, qual é o papel da ciência? Não é nos ajudar a “ler” a realidade, desvelando-a e por este confronto proporcionar a reflexão podendo apontar possibilidades de transformação? Como conceber uma dialética entre teoria e prática se priorizarmos um dos pólos? Tais questões recaem nas discussões sobre formação contínua e formação inicial de professores. Como vêm sendo promovidas? O que priorizam? A voz dos professores é ouvida? Qual é o espaço/tempo de reflexão que lhes é proporcionado?

Portanto, os processos de formação do professor (formalizados e não-formalizados) merecem ser discutidos, pensados, repensados em todas as suas possibilidades e diante das múltiplas determinações constitutivas da organização social contemporânea. Infere-se que a constituição da *profissionalidade* docente, em toda sua complexidade, merece um olhar atento das ciências voltadas para a Educação.

Referências

AGUIAR, M. A. L. de. **As múltiplas determinações na formação de professoras alfabetizadoras**. 2007. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2007.

_____. **A Relevância da linguagem para o desenvolvimento humano:** contribuições da perspectiva vygotskiana para a educação. 1998. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1998.

BOGDAN, R., BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994. (Coleção Ciências da Educação).
CONTRERAS, J. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA. Lisboa, Portugal. [**Formação contínua de professores em Portugal organizada em núcleos regionais**]. Disponível em: <<http://www.movimentoescolamoderna.pt/>>. Acesso em: 23 jan. 2007.

PEREIRA, M. L. A. **Escrever em Português:** didáticas e práticas. Lisboa: Asa, 2000.

RAMALHO, B. L.; NUÑES, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor profissionalizar o Ensino:** perspectivas e desafios. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

REGO, T. C. **Vygotsky:** uma perspectiva histórico-cultural da educação. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VYGOTSKI, L.S. **Obras escogidas II:** Incluye pensamiento y lenguaje conferencias sobre Psicología. Visor: Madrid, 1993. [1932/1934].