

ARTIGOS

## A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR: EM BUSCA DA PRÁTICA

Denise Pollnow Heinz

Rosana Mara Koerner

**RESUMO:** O presente artigo traz resultados de uma pesquisa realizada junto aos professores alfabetizadores de uma rede de ensino do sul do Brasil e tem por objetivo apresentar as discussões sobre a formação e a profissão do professor alfabetizador. A pesquisa teve abordagem qualitativa, uma vez que, a partir dos resultados, objetivou-se a compreensão dos processos vividos por um dado grupo social. Com auxílio do aporte teórico, foi possível verificar que a literatura nas áreas da formação de professores está crescendo e permite algumas análises com base em observações e pesquisas realizadas por autores como Tardif (2002), para o qual os saberes profissionais dos docentes são plurais e amalgamados aos pessoais e acadêmicos, entre outros. A pesquisa junto aos professores foi do tipo levantamento, também chamado survey, buscando dados sobre os sujeitos da pesquisa e a implicação dos fenômenos estudados, em um processo de exploração do campo de pesquisa. O survey obteve retorno de 138 questionários, o que representa 43% dos 318 professores que atuam nos primeiro e segundo anos do ensino fundamental da referida rede de ensino no ano de 2012. Nas análises, além dos dados adquiridos no campo da pesquisa, serão retomados os principais aspectos da investigação que envolvem a formação e a profissão do professor alfabetizador e as práticas pedagógicas dos alfabetizadores. Como principais resultados destacam-se o elevado índice de professores com pós-graduação e a busca por formações que impliquem diretamente na sua prática em sala de aula. Os principais autores de referência são Tardif (2002), Santos (2007), Cochran-Smith e Lytle (1999), entre outros.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de professores; professores alfabetizadores; profissão do professor.

### Literacy teachers education: searching for practice

**Abstract:** This paper presents results of a research carried out with literacy teachers in a school system in southern Brazil and aims to present discussions on literacy teachers' training and profession. The research had a qualitative approach, considering that we aimed at understanding the processes experienced by a given social group from the results obtained. With the aid of the theoretical framework we found that the literature in the areas of teacher education is growing and allows for some analysis based on observations and research by authors such as Tardif (2002), who states that the professional knowledge of teachers are plural, and are amalgamated to personal and academic knowledge, among others. A survey was conducted seeking for data on the subjects and on the implication of the phenomena studied in a process of exploration of the search field. The survey achieved a return of 138 questionnaires, 43% of the 318 teachers who work in the first and second years of elementary education of that school system in 2012. In the analysis, in addition to the data obtained in the research field, the main aspects of the investigation involved the literacy teacher training and profession, as well as their pedagogical practices. As main results we highlight the high rate of teachers with postgraduate training and the search for training that directly involve their classroom practice. The principal authors of reference are: Tardif (2002), Santos (2007), Cochran-Smith and Lytle (1999), among others.

**Keywords:** Teacher training; literacy teachers; teacher's profession.

## INTRODUÇÃO

Durante muito tempo pensou-se que para ensinar bastava saber. A complexidade das relações vividas no trabalho docente tem alterado significativamente essa visão. Os aspectos moldados no trabalho docente vêm ao encontro do conhecimento posto em ação, das decisões tomadas no momento da ação educativa, das pequenas escolhas, da postura e dos argumentos que o professor faz uso para validar as suas ações frente a seus pares. Mesmo nos conteúdos mais estanques, sobre os quais o professor já tem um repertório de conhecimentos bem fundamentado, novas questões, dúvidas dos alunos e pequenos desentendimentos podem levar o professor à reflexão, à pesquisa e a uma nova compreensão da matéria ensinada; portanto, ocorre aprendizagem pela prática profissional e/ou durante ela.

Os estudos mais recentes na área da formação docente, segundo André (2010), têm como foco o professor e as suas opiniões. Conhecer melhor o fazer docente, dando voz aos professores, também traz a necessidade de se conhecerem os contextos de produção dos depoimentos e das práticas declaradas. Ainda para André (2010, p. 176), “investigar o que pensa, sente e faz o professor é muito importante, mas é preciso prosseguir nessa investigação para relacionar essas opiniões e sentimentos aos processos de aprendizagem da docência e aos seus efeitos na sala de aula”.

A aproximação das pesquisas em educação com os protagonistas dessa área – os professores – mostrou um crescimento sistemático e positivo nos aspectos sociais, científicos e políticos e um fortalecimento da identidade profissional dos professores. Os estudos podem fornecer subsídios para os formuladores de políticas públicas, remetendo ao papel crucial da formação de professores na melhoria da qualidade da educação.

Pensar nos avanços e lacunas na pesquisa na área da formação de professores mostra a grande responsabilidade dos pesquisadores e daqueles que iniciam suas pesquisas na área da educação.

Delinear como quadro de estudos a educação básica e principalmente o professor que atua nesse nível na sua formação e atuação profissional leva a estabelecer reflexões em uma perspectiva ampla e multifacetada.

Aproximar as discussões pertinentes da prática com a formação inicial e o desenvolvimento profissional, investir mais estudos nas políticas de trabalho docente e não ver a condição docente como um dado, uma forma de ser estática, mas dinâmica, imbricada nos impasses do presente são contribuições necessárias a todos os níveis da educação.

Busca-se, na experiência do professor e no que ele sabe dizer sobre a sua prática, um momento para ouvir, refletir e também propor momentos em que a formação inicial e continuada esteja unida à prática não como um complemento mas como duas partes indissociáveis.

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Com o ritmo acelerado de mudanças na educação, pensar na formação inicial do professor, ofertada nos cursos de graduação, como suficiente para todas as demandas que a escola apresenta não é mais possível. O aprender mais sobre a sua profissão durante a prática educativa e o desenvolvimento profissional atrelado à formação continuada são requisitos cada vez mais exigidos dos professores.

Diversos autores, como Tardif (2010), Marcelo (2009), Santos (2007), entre outros, destacam a falta de ênfase em atividades de sala de aula durante a formação de professores, tanto inicial quanto continuada, e comentam sobre a necessidade de instrumentalizar o docente para a sua prática. Nos cursos de formação inicial, muito pouco do saber de prática de sala de aula dos professores mais experientes é apropriado por aqueles que estão em formação.

Os estudos de Santos (2007) sobre como têm sido estruturados os cursos de formação inicial de professores estão apoiados em três grupos de paradigmas. O primeiro defende a formação de um profissional mais reflexivo, em oposição ao modelo da racionalidade técnica, que defende a aplicação de técnicas fornecidas pelos pesquisadores para resolver problemas da prática, com separação entre teoria e prática.

O segundo grupo de paradigmas aponta que diferentes conceitos de formação docente estão presentes nos cursos de formação de professores, seja de maneira isolada ou combinada. O foco da formação pode ser o desenvolvimento de habilidades básicas e imutáveis no trabalho do professor; o sujeito professor, enfatizando a reorganização de percepções e crenças e sua relação com o conhecimento; a bagagem adquirida na formação; ou ainda a educação como emancipação.

O terceiro grupo de paradigmas discute tradições distintas que orientam o campo da formação de professores. Mas essas diferentes correntes encontram problemas, como as dificuldades para formar um profissional que tem de dar conta de conteúdos de diferentes disciplinas – no caso dos professores de séries iniciais – ou a definição de procedimentos a serem seguidos em cada situação na sala de aula, sem considerar a multideterminação e as especificidades das relações na escola.

Arroyo (2007) faz a defesa de uma formação de professores menos idealizada, mais próxima da realidade da atividade. O “protótipo ideal” de docente, configurado durante a formação inicial e por vezes justificado dentro de uma concepção sócio-histórica, produz a dualidade entre uma educação crítica e transformadora e a educação idealizada gerida pela legislação. Arroyo (2007, p. 195) afirma que “saber mais sobre a docência para a qual se prepara seria um dos saberes mais formadores; seria o norteador para a conformação do currículo de formação”.

Saviani (2009) apresenta um percurso da formação inicial de professores no Brasil no período de 1827, a partir da Lei das Escolas de Primeiras Letras, até 2006, com os dez anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). A discussão passa por fases de ênfase no domínio somente do conteúdo, que são outras fases de observação da prática, períodos em que, durante a formação de professores, havia o enriquecimento dos conteúdos com exercícios práticos, com a pesquisa e até as propostas de cursos híbridos, entre outras.

Para Saviani (2009, p. 148),

[...] o que se revela permanente no decorrer dos seis períodos analisados é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país.

Percebe-se, como em outras mudanças na educação brasileira, que os períodos históricos e as questões econômicas e políticas estão sempre fortemente imbricadas nos modelos adotados no ensino, na formação de professores e nas políticas educativas. Segundo Oliveira (2010, p. 30):

As diretrizes curriculares para os cursos de Pedagogia aprovadas em maio de 2006 centram a formação do pedagogo na docência, além de atribuir grande ênfase à gestão. Os cursos de graduação em Pedagogia no Brasil foram se constituindo no principal lócus da formação docente para atuar na educação básica, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Romper com um modelo aplicacionista do conhecimento promovido em geral pelos cursos de formação, para Tardif (2002, p. 274),

[...] consiste na elaboração de um repertório de conhecimentos para o ensino, repertório de conhecimentos baseado no estudo dos saberes profissionais dos professores tais como estes os utilizam e mobilizam nos diversos contextos do seu trabalho cotidiano.

Ainda para Tardif (2002, p. 290), “a pesquisa na área da educação procura esclarecer e potencialmente melhorar a formação inicial, fornecendo aos futuros professores conhecimentos oriundos da análise do trabalho docente em sala de aula e na escola”.

Seguindo nas reflexões, pode-se questionar: como, no modelo atual, a formação de professores da maioria das faculdades e universidades pode ser realmente, como diz Nóvoa (1995, p. 18), “mais que um lugar de aquisições de técnicas e de conhecimento”, mas também um “momento chave de socialização e de configuração profissional”?

Contribuindo com a questão do processo de formação e profissionalidade docente, Aguiar (2010, p. 185) afirma que

[...] o processo de formação de professores visto como um fenômeno social mostra-se extremamente complexo, exigindo um olhar profundo para questões de várias ordens que envolvem dimensões diversas relacionadas ao conhecimento, às peculiaridades culturais e aos aspectos históricos, políticos e econômicos.

Cada vez mais são requisitados ao professor constantes atualização, estudo e pesquisa (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999; CANÁRIO, 1998). Novos termos e conceitos são criados ou incorporados à educação vindos de diferentes áreas. A falta de conhecimentos atualizados é colocada como um grande obstáculo para uma prática pedagógica condizente com as expectativas do mundo atual e com a cidadania. Assim, não se trata apenas da estagnação profissional; a atuação do professor é entendida como ação sobre outros indivíduos, profissão de interações humanas e, portanto, as responsabilidades sociais e políticas de cada indivíduo professor são questionadas e requisitadas como suporte para o desenvolvimento da sociedade.

Em estudo organizado por Cochran-Smith e Lytle (1999, p. 249), são apresentadas distinções entre três “imagens” do aprendizado do professor: o “conhecimento para a prática”; o “conhecimento na prática” e o “conhecimento da prática”. Também defendem que as concepções não podem ser tomadas e apontadas como um “tipo puro”, mas entendidas como integrantes de ideias dominantes em momentos e contextos específicos.

A primeira concepção, descrita como mais presente na educação de professores, tem como premissa a existência de um corpus de conhecimentos que fundamenta a profissão e que deve ser dominado pelo

professor. Esse conjunto de “conhecimentos para a prática” é o que distingue professores de leigos. Dessa forma, cabe ao professor aplicar os conhecimentos de teorias gerais e descobertas científicas que adquiriram com especialistas da educação nas formações e momentos de desenvolvimento profissional.

Na segunda concepção, professores mais experientes apresentam modelos de boas práticas. O conhecimento é entendido como enraizado “na prática”, e a complexidade das vivências na escola faz da experiência em sala de aula um campo para construção de um conhecimento artesanal, para reflexões e para aprendizados de novas maneiras de o professor ensinar.

O “conhecimento da prática”, foco da terceira concepção, entende que os professores e sua prática são o eixo das pesquisas e da geração de conhecimentos sobre a educação. Cochran-Smith e Lytle (1999) defendem o pressuposto de que o conhecimento é construído socialmente e, portanto, os professores aprendem ao longo da sua vida profissional e também enquanto ensinam. A aprendizagem do professor também vem das comunidades, dos grupos de estudo e das conversas com outros professores sobre a educação. Ao apresentarem a investigação como uma postura requerida do professor, os autores não destacam o tempo de experiência como diferencial, mas valorizam a heterogeneidade dos conhecimentos produzidos na escola. Os conhecimentos construídos inscrevem-se na concepção de ensino como práxis e com vistas a uma educação emancipatória.

Em artigo em que afirma que a escola é um dos lugares onde o professor mais aprende sobre a sua profissão, Canário (1998, p. 10), baseado em Lesne e Mynvielle, sustenta que “a formação, como processo organizado e intencional, corresponde a um aspecto particular e parcelar de um processo contínuo e multiforme de socialização que coincide com a trajetória profissional de cada um”.

Nesse sentido, Canário (1998) ainda reafirma o poder formativo dos contextos de trabalho, como espaço de reflexões e de múltiplas interações, fazendo do exercício contextualizado do trabalho o referente principal para a formação e para as práticas educativas. Na reflexividade – momento em que o professor analisa sua prática – são revistos sentidos, sentimentos e até mesmo a intencionalidade das suas ações. Trata-se de um período fundamental para questionar se realmente os objetivos estão sendo cumpridos e se a sua função de ensinar pode ser melhorada.

A reflexão pode não apenas fazer parte da formação inicial, mas também abranger as experiências individuais e coletivas, as situações de trabalho e o desenvolvimento profissional do professor, pois estes também se constituem de aprendizagens.

## **METODOLOGIA**

O presente estudo é um recorte de uma dissertação de mestrado, ainda em elaboração, intitulada “O letramento na voz dos professores alfabetizadores”, com o objetivo de compreender como as noções de letramento estão presentes na voz dos professores alfabetizadores. Os dados apresentados são amplos e caracterizam o grupo de alfabetizadores atuantes em 2012 na rede municipal de ensino da cidade lócus da pesquisa, a profissão do alfabetizador e a sua formação.

Quanto à abordagem, a pesquisa apresenta características de um estudo qualitativo, uma vez que, a partir dos resultados, objetivou-se a compreensão dos processos vividos por um dado grupo social. A ampliação da escolarização, que no Brasil se deu através do ensino público, foi uma das propulsoras dos estudos envolvendo processos e instituições educacionais.

A pesquisa junto aos professores foi do tipo levantamento, também chamado survey, buscando dados primários sobre os sujeitos da pesquisa e a implicação dos fenômenos estudados em um processo de exploração do campo de pesquisa. O survey obteve retorno de 138 questionários, o que representa 43% dos 318 professores que atuam nos primeiros e segundos anos do ensino fundamental da referida rede de ensino no ano de 2012. O questionário foi composto por questões fechadas e abertas referentes à formação, atuação profissional e concepções que envolvem a prática de alfabetizar e as práticas sociais de leitura e escrita do professor. Os dados dos questionários, nas questões fechadas, foram analisados com apoio do software SPSS (Statistical Package for Social Sciences), um aplicativo de tratamento estatístico e correlacionando com a revisão de literatura e o enfoque da metodologia utilizada. As questões abertas foram analisadas individualmente, depois de transcritas para o software Word. Como indicador para a análise, foram selecionadas as unidades representativas presentes na resposta dos professores.

### **A PROFISSÃO E A FORMAÇÃO DOS ALFABETIZADORES**

O questionário enviado aos professores, em sua parte inicial, apresentava questões relacionadas a aspectos profissionais. Informações de cunho mais pessoal como idade ou sexo não foram solicitadas para que não sobrecarregassem o professor e por terem sido consideradas irrelevantes para a pesquisa.

A primeira questão foi: “Qual é o seu tempo de serviço na área da Educação?” com seis opções fechadas. Do total de 138 professores respondentes, 5 professores (4%) indicaram como sendo o seu primeiro ano na área da Educação. Obtiveram-se dados semelhantes em todas as outras faixas, sendo que entre 2 e 5 anos foram 26 professores (19%); entre 6 e 10 anos era o tempo de atuação de 25 professores (18%); entre 11 e 15 anos, de 29 professores (21%); de 16 a 20 anos, de 22 professores (16%); e o maior número de respostas, mas não muito afastado das demais faixas com experiência, encontra-se na faixa de mais de 21 anos de atuação na Educação, com 31 professores (22%).

Huberman (1995), em estudo que analisa o ciclo de vida profissional dos professores sob a perspectiva das carreiras, afirma que estas podem ter alguns elementos comuns, mas enfatiza que não são todas as carreiras que têm as mesmas “sequências” delimitadas. As “tendências centrais” observadas por Huberman (1995, p. 47) nas carreiras dos professores apontam para uma primeira sequência ou fase de exploração/tateamento nos três primeiros anos. A estabilização ou consolidação de um repertório pedagógico seria alcançado entre 4 e 6 anos. Entre os 7 e 25 anos de atuação, período mais longo apontado pelo autor, o professor buscaria a diversificação ou o questionamento das suas práticas. A serenidade, o distanciamento ou mesmo o desinvestimento na sua carreira são as tendências para o período que sucede 25 anos de carreira. Não foram utilizadas como referência para a elaboração do questionário os períodos indicativos das fases traçadas por Huberman, mas as suas considerações podem trazer alguns indicativos consideráveis para a análise das declarações dos professores alfabetizadores.

Os dados apontam para uma maior incidência de professores com alguma experiência na Educação atuando nas classes de alfabetização. A importância da experiência prática do professor, maior domínio sobre as inúmeras especificidades da educação e o entendimento da fase da alfabetização como muito importante para toda a sequência na escolarização, podem ser fatores que se revelam nesses dados. Também pode reforçar o sentimento de que é um classe difícil, que exige maior experiência do professor.

Os dados referentes ao tempo de serviço na alfabetização, obtidos por meio da segunda questão, “Qual é o seu tempo de serviço na alfabetização (1º e 2º anos)?”, apresentaram resultados distintos daqueles

obtidos na primeira questão, na qual a indagação recaía sobre o tempo de serviço na educação. Vinte e um professores declararam estar em seu primeiro ano (15%), e 51 professores (37%), entre o segundo e quinto ano – portanto, com pouco tempo de atuação na alfabetização. Esses dados indicam que mais da metade dos alfabetizadores (52%) estão em uma fase de exploração, como afirma Huberman (1995), quando fazem uma opção provisória e passam a experimentar um ou mais papéis na educação, até alcançar uma estabilização na carreira.

Segundo Marcelo (2009, p. 127):

A inserção profissional no ensino é o período de tempo que abarca os primeiros anos, nos quais os professores hão de realizar a transição de estudantes a docentes. É um período de tensões e aprendizagem intensivas, em contextos geralmente desconhecidos, e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguirem manter um certo equilíbrio pessoal.

Observa-se, por meio dos dados obtidos pela questão seguinte, “Qual a sua situação funcional?“, que os alfabetizadores são selecionados entre professores efetivos na Rede Municipal de Ensino. Entre eles, 96,3% são professores efetivamente concursados, e apenas 5 (3,6%) têm vínculo por contrato temporário de serviço na rede de ensino, período em que estão substituindo o professor concursado e efetivo na vaga, afastado por motivo de saúde ou outro qualquer.

Também ligada às condições de trabalho do professor alfabetizador estava a questão “Você trabalha em mais de uma instituição?“. Responderam de forma positiva apenas 31 professores (22%), e os outros 107 (78%) atuam exclusivamente em uma instituição.

A pouca rotatividade de professores durante o ano, com a incidência da maioria de professores alfabetizadores efetivos na rede e trabalhando em uma única instituição de ensino, tem reflexos não somente no processo de ensino, mas também na segurança dos professores quanto a sua estabilidade profissional.

Quando perguntado “Qual a sua carga horária semanal?“, uma maioria de 103 professores (75%) alegou trabalhar 40 horas semanais; outros 35 (25%), 20 horas por semana. A busca por preencher uma carga horária de trabalho que forneça subsistência costuma ser um fator preponderante entre os professores. Esses dados nos remetem à condição de trabalho do professor. Segundo Sampaio e Marin (2004), os problemas ligados à precarização do trabalho do professor não são recentes e passam também pela formação e pelas condições materiais de sustentação do atendimento escolar e da organização do ensino.

O trabalho dos alfabetizadores exige grande proximidade e atenção a cada aluno, que individualmente precisa apoderar-se de diversas habilidades e conhecimentos necessários para a aquisição da escrita e da leitura. Pode tornar-se cansativo e desgastante trabalhar o dia todo em turmas que exigem muito da intervenção e da mediação do professor.

Essa consideração é reforçada quando perguntado aos professores: “No ano de 2012 você atua exclusivamente nas classes de alfabetização (1º e 2º anos)?“. Um total de 29 professores (21%) conciliam o seu trabalho de alfabetizadores com atuação em outras classes. A maior parte, totalizando 108 respondentes (78%), atua com exclusividade em turmas de alfabetização no ano de 2012, e um professor não respondeu.

As múltiplas demandas da escolarização inicial, como cita Koerner (2010), podem afastar muitos profissionais desse nível. Entender a rotatividade entre os alfabetizadores ou a extrema ligação que alguns adquirem

por esse nível é perceber o professor como alguém que deposita nas suas escolhas profissionais muito de quem ele é e de como ele está se sentindo naquele momento.

A parte seguinte do questionário teve como foco conhecer a formação do professor alfabetizador. Para a questão “Qual a sua maior titulação/formação?” foram disponibilizadas alternativas de “Superior completo” até “Pós-graduação: Doutorado”, deixando espaço em aberto para que o professor pudesse registrar a área de formação.

Observou-se que 125 professores (90%) concluíram pelo menos um curso de pós-graduação. Verificou-se ainda um número de 8 professores com titulação máxima na graduação em Pedagogia com curso presencial (6%) e 3 na modalidade a distância (2%).

Um professor respondeu que possui curso superior completo em outro curso que não o de Pedagogia, informando se tratar do normal superior, e um professor também assinalou a opção “Pós-graduação: Mestrado” sem, no entanto, especificar qual o curso. Este mesmo professor indicou no espaço aberto para complementar informações no final do questionário que ainda não concluiu o mestrado. Nenhum professor informou ter formação em nível de doutorado.

Romanowski e Martins (2010) discutem os cursos de especialização na formação continuada de professores da educação básica. Afirmam que, com a nova LDB, os cursos de especialização em pós-graduação assumiram, além de um caráter de aperfeiçoamento para o ensino superior, um caráter de formação continuada de natureza acadêmica, qualificando e especializando professores em todos os níveis de ensino. A qualificação dos professores, a atualização dos conhecimentos e a ascensão profissional e salarial são os principais fatores que podem estar envolvidos no índice elevado de professores com especialização.

No espaço destinado a responder qual foi o curso de pós-graduação frequentado, apareceram 22 nomeações distintas, distribuídas em um total de 213 ocorrências (houve situações em que um mesmo professor fez referência a mais de um curso de pós-graduação). A área de atuação do professor alfabetizador aparece em 59 ocorrências (44 para Séries Iniciais, 10 em Alfabetização e 5 em Letramento).

As áreas afins na educação, mas que não convergem para o trabalho do alfabetizador (gestão escolar, educação infantil, inclusão/educação especial, psicopedagogia, práticas educativas, pedagogia empresarial, musicalização, contação de histórias, pedagogia da infância, interdisciplinaridade, matemática, supervisão escolar, administração escolar, orientação escolar, metodologia do ensino superior e teologia) totalizam 152 ocorrências. Ainda, 2 professores indicaram que possuem pós-graduação, mas não indicaram qual; outros 2 professores utilizaram siglas para nomear os cursos frequentados (MEL, PeL e AEE) cujos significados não foram identificados.

Sampaio e Marin (2004, p. 1210), em estudo sobre a situação do trabalho docente, afirmam que

[...] a situação salarial brasileira melhora um pouco com o passar dos anos de atividade docente, por meio dos incentivos dados como adicionais por tempo de serviço ou de qualificação. Assim mesmo permanecem em posição bem inferior quando comparados com os incentivos dados em outros países.

Tais resultados também podem ser entendidos como reflexo do discurso da necessidade constante de atualização do professor para enfrentar as atuais mudanças no trabalho docente ou ainda como programas compensatórios, que entendem que a formação inicial não é satisfatoriamente apropriada.

Ao falar da grande diversidade de usos para os termos “formação continuada”, Gatti (2008) afirma que o universo heterogêneo que se tem atualmente no Brasil não exige credenciamento ou reconhecimento na maioria das formações continuadas voltadas para a educação, sendo estas realizadas como extensões ou pós-graduações. Ainda segundo Gatti (2008, p. 64 -65):

Tudo que é relativo à formação profissional ou definido como “para áreas profissionais” é ignorado pelos educadores e gestores em educação, como se a educação não fosse propriamente uma “área profissional”, ou não comportasse subáreas especializadas. Por essa razão, temos, no campo da educação, formações em especialização que não habilitam para funções especializadas, ficando apenas a graduação como delimitadora para esse exercício, sem maiores aprofundamentos. Os cursos de especialização em áreas específicas de trabalho são objeto de uma regulamentação exigente, desconhecida de modo geral pelos setores profissionais da educação. Assim, as normatizações exaradas para essa modalidade são deixadas de lado pelos gestores educacionais. Os cursos de especialização em educação não especializam com certificação profissional, como ocorre em outras áreas do trabalho, e, embora contribuam para aprofundamentos formativos, do ponto de vista do exercício profissional apenas entram como “pontuação” em carreiras ligadas ao ensino. É esse tipo de curso, sem exigências especiais até aqui, que prolifera como proposta de educação continuada.

Para a questão “O curso de graduação que frequentou conta com alguma habilitação específica? Qual?”, apareceram 181 referências, divididas em 11 categorias de descritores diferentes. Alguns professores informaram cursos com mais de uma habilitação, outros com habilitações em áreas afins na educação, e alguns informaram até mesmo cursos com habilitações distantes do trabalho do alfabetizador.

A habilitação para Séries Iniciais teve a maior incidência, com 46 ocorrências, seguida pela Orientação Escolar (22), Supervisão Escolar (20), Educação Infantil (16), Administração Escolar (12), Psicopedagogia (4) e Educação Especial (2). Informaram o curso (Pedagogia, Magistério) 11 professores respondentes, ou que o curso frequentado não possuía habilitação (8). Não informaram a habilitação 39 professores e apenas um afirmou que não recordava.

Gatti (2008) afirma que legalmente são as licenciaturas os cursos que têm o objetivo de formar professores para a educação básica. O professor da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, denominado “polivalente” pela autora, tem seu valor social, acadêmico e político diferenciado dos especialistas, professores formados nas demais licenciaturas. A formação menos fragmentada, mas também mais panorâmica geralmente encontrada nos currículos de formação dos pedagogos, segundo Gatti (2008), abre margem para a questão da insuficiência formativa para o desenvolvimento do trabalho com a educação infantil e as séries iniciais.

Nos cursos de graduação em Pedagogia, a existência das habilitações e de diferentes ênfases no curso vem justificada pela ampliação do mercado de trabalho e pelas maiores oportunidades de atuação oferecidas aos pedagogos.

Quando perguntado “Em que ano se formou na graduação?”, a variação foi de 27 anos entre 1985, o registro mais antigo, e 2011, o mais recente. Onze professores (8%) não responderam a questão. Entre os anos de 1985 e 1989 formaram-se 6% dos professores alfabetizadores que participaram da pesquisa, 20% entre 1990 e 1999, 60% entre 2000 e 2009, e entre 2010 e 2011 outros 6% dos professores.

Considerando que os estudos de letramento foram incorporados mais recentemente aos programas dos cursos de graduação, especialmente em Pedagogia, investigar há quanto tempo os professores alfabetizadores estão formados pode dar pistas acerca de sua trajetória de formação inicial e se foram (ou não) apresentados a tais estudos.

Na questão seguinte, “Participa de formações complementares?”, obteve-se 32% de professores que responderam que sempre participam, 42% frequentemente, 23% raramente e 3% não participa ou não respondeu a questão.

Um professor inaugurou uma opção na qual afirmava ter participado de formações “sempre que oferecido pela SEC”, não prevista no questionário. Percebe-se que é atribuído sempre mais ao professor a busca por constantes atualizações e que em alguns momentos, como o citado acima, este tenta deslocar o foco dessa exigência para os órgãos que regem o seu trabalho como professor. Não será esta uma forma de mostrar como o professor se sente sobrecarregado por exigências de todos os tipos?

Também foi perguntado, “Se participa, quais são as suas principais expectativas nessas formações?”, com as opções: “Metodologias/práticas”; “Fundamentação teórica”; “Ouvir especialistas da área da educação”; “Encontros com outros profissionais da educação”; “Reconhecimento e ascensão profissional”; “Outras motivações. Quais?”. Nessa questão, foi possibilitado ao professor assinalar quantas alternativas desejasse, obtendo-se 315 respostas. O intuito era não só encontrar a maior recorrência, mas entender todas as opções como importantes nas formações complementares e notar quais os pontos que ainda não são observados pelos professores.

A busca por “Metodologias/práticas” foi a mais citada, apontada por 103 professores, seguida por “Ouvir especialistas da área”, presente em 71 respostas, e “Encontros com outros profissionais da educação”, escolha de 69 professores respondentes. A busca por aquilo que pode impactar diretamente a prática do professor e a socialização da realidade em sala de aula aparece como grande motivador para a complementação da formação do professor alfabetizador. A busca por fundamentação teórica alcançou apenas 39 respondentes, e o reconhecimento e a ascensão profissionais, 24. No espaço previsto para o registro de “outras motivações”, a referência à “troca de experiências” apareceu sete vezes e a aquisição ou “reciclagem” dos conhecimentos teve duas referências.

Seriam, de fato, a busca por metodologias e práticas, a troca de experiência e o encontro com outros profissionais que também atuam na alfabetização, especialmente para os iniciantes, suportes para as dificuldades que os professores não conseguem vencer na sala de aula?

Como última questão referente à formação, foi perguntado se o professor participa de palestras ou cursos sobre alfabetização. Um professor, como uma nova alternativa, assim se expressou: “Ainda não tive oportunidade”. Ressalta-se que esse professor estava em seu primeiro ano na alfabetização.

Responderam que sempre participam de palestras e cursos sobre a alfabetização 27% dos professores; frequentemente, 41%; raramente, 27%; 3% não participam; e 2% não responderam ou anularam a questão.

Como diferença entre a questão que trata das formações complementares em geral – apresentada anteriormente – e a parte específica de alfabetização observa-se uma leve diminuição do número de professores que participa “sempre” e “frequentemente” das formações voltadas para tal temática. Será um reflexo da menor oferta de formações específicas para o alfabetizador?

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apontando alguns resultados, de modo geral, evidenciou-se que os professores alfabetizadores que participaram da pesquisa formam um grupo bastante comprometido com a sua formação e heterogêneo em sua experiência. As práticas pedagógicas com escrita são variadas, assim como os materiais que servem de referência. O termo “letramento” parece familiar, compondo a base do que os professores entendem como conhecimentos necessários para alfabetizar.

Os dados referentes à formação mostram que a maioria dos professores tem pós-graduação e que participa sempre ou frequentemente de formações complementares na área da alfabetização. Os dados também são bastante significativos ao revelar que a maioria dos professores que respondeu ao questionário investe na sua autoformação, o que fica evidente até mesmo nas leituras voltadas para a atuação profissional e denota a valorização da constante formação por parte dos próprios professores.

Contudo, as múltiplas determinações envolvidas nas escolhas formativas (se é que são sempre escolhas) dos professores ficam evidenciadas pelas amplitudes de especializações e habilitações dos cursos frequentados pelos professores, nos quais se percebe pouco direcionamento para as especificidades da alfabetização. Os cursos voltados para a alfabetização ou mesmo para o trabalho nos anos iniciais do ensino fundamental não são os mais frequentados. Estaria faltando oferta específica de formações voltadas para a alfabetização?

A participação dos professores em formações continuadas, tanto em pós-graduações como em demais cursos, poderia ser entendida como atrelada a uma forma de continuidade na escala profissional, ligada à ascensão salarial e profissional. Mas, ao questionar os professores quanto a suas expectativas relacionadas às formações, percebe-se que a busca por conhecimentos que implicam diretamente no seu trabalho pedagógico, as metodologias e as práticas são tidas como mais requisitadas. Será que buscar ou ofertar “qualquer” formação aos professores alfabetizadores vai garantir as metodologias e práticas que o professor espera?

Aproveitando as oportunidades de crescimento e formação continuada, o educador adquire subsídios para sua prática docente e isso poderá se refletir em uma melhoria na educação. Propostas que favoreçam o diálogo entre os agentes educativos, formação continuada de professores e metas comuns entre os diferentes níveis de educação serão sempre importantes para a educação.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. L. O ser docente: processos de formação e profissionalidade. In: CORDEIRO, A. F. M. (Org.) *Trabalho Docente: formação, práticas e pesquisa*. Joinville: Univille, 2010.

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Revista de Educação da Pontifícia Católica do Rio Grande do Sul*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

ARROYO, M. G. Condição docente, trabalho e formação. In: SOUZA, J. V. A. (Org.) *Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 6, p. 9-27, 1998.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTTLE, S. Relationship of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. *Review of Research in Education USA*, American Educational Research Association, v. 24, p. 249-306, 1999. Tradução do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação de Professores de Matemática da FE/Unicamp. Disponível em: <<http://www.jstor.org/pss/1167272>>. Acesso em: 20 set. 2011.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37 jan./abr. 2008.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 1995.

KOERNER, R. M. *Entre saberes e fazeres da/na alfabetização: o ato de mediar do professor alfabetizador*. Curitiba: CRV, 2010.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo*, Revista de Ciências da Educação, n. 8, p. 7-22, 2009. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>. Acesso em: 19 jan. 2012.

NÓVOA, A. (Coord.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, D. A. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 1, p. 17-35, 2010.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. Os cursos de especialização na formação continuada de professoras da educação básica. In: CORDEIRO, A. F. M. (Org.) *Trabalho Docente: formação, práticas e pesquisa*. Joinville: Univille, 2010.

SAMPAIO, M. M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 mar. 2012.

SANTOS, L. L. Paradigmas que orientam a formação docente. In: SOUZA, J. V. A. (Org.) *Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

TARDIF, M. *Saberes docente e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.