

INSTITUTO FEDERAL GOIANO - CAMPUS MORRINHOS
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Thais Rosa de Campos

**A FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS
DE MORRINHOS - GO 1996 A 2014**

Morrinhos
2016

Thais Rosa de Campos

**A FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS
DE MORRINHOS - GO 1996 A 2014**

Trabalho de Curso, apresentado como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia no Instituto Federal Goiano- Campus Morrinhos.

Orientadora: Dr^a. Michelle Castro Lima.

Morrinhos
2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/IF Goiano Campus Morrinhos

C198f Campos, Thais Rosa de.

A formação das professoras alfabetizadoras de Morrinhos – GO (1996 a 2014). / Thais Rosa de Campos. – Morrinhos, GO: IF Goiano, 2017.

69 f. : il. color.

Orientador: Dra. Michelle Castro Lima.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Instituto Federal Goiano Campus Morrinhos, Licenciatura em Pedagogia, 2017.

1. Formação docente. 2. Alfabetizadores. 3. Morrinhos, GO. I. Lima, Michelle Castro. II. Instituto Federal Goiano. Curso de Licenciatura em Pedagogia. III. Título

CDU 371.13

Thais Rosa de Campos

**A FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS
DE MORRINHOS - GO 1996 A 2014**

Monografia defendida no Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal Goiano – Campus Morrinhos, para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia, aprovada em 15 de fevereiro de 2017, pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof. Dra. Michelle Castro Lima – IF Goiano – Campus Morrinhos
Presidente da Banca

Prof. ^a Dra. Sangelita Miranda Franco Mariano – IF Goiano – Campus Morrinhos
Membro

Prof. M. Marco Antônio Franco Amaral – IF Goiano – Campus Morrinhos
Membro

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer primeiramente a Deus por ter me abençoado durante esses quatro anos.

Á minha avó materna, Benedita Maria dos Santos que desde quando eu era pequena me orientou a estudar na busca de uma vida melhor, pois ela não teve essa oportunidade, mas seu sonho é me ver formada.

Á minha amada mãe Edivânia Rosa dos Santos pelo apoio, auxílio e compreensão nesses anos de graduação.

Ao meu marido Luciano Rodrigues Valadão por ter me apoiado, dispondo forças, ouvindo meus desabaços, oferecendo conselhos e me orientado a não desistir durante as dificuldades.

Aos meus professores que durante esses quatro anos não mediram esforços para nos passar seus conhecimentos.

Agradeço toda minha família e amigos por todo o companheirismo.

Agradeço também à minha orientadora Professora Dra. Michelle Castro Lima por todas as suas orientações, auxílio e pelos conselhos concedidos para a minha melhoria e aperfeiçoamento.

Á todos vocês, agradeço de coração pelo carinho e apoio.

RESUMO

A formação docente é uma parte fundamental do processo de ensino dos alunos, sendo assim se faz necessário pesquisar e debater sobre essa temática. Esta pesquisa foi dividida em quatro seções, sendo que a segunda e a terceira seção foram elaboradas a partir de um estudo bibliográfico sobre a história da formação dos professores, seus saberes e práticas docentes e a quarta seção é a análise dos dados da pesquisa realizada na cidade de Morrinhos. O objetivo geral deste trabalho foi realizar um estudo mais aprofundado sobre a formação das professoras alfabetizadoras que atuam ou já atuaram nas salas de alfabetização de Morrinhos no período de 1996 a 2014. E temos como objetivos específicos: descrever a formação pedagógica das professoras alfabetizadoras; identificar os elementos fundamentais da prática pedagógica dos professores e detectar os saberes docentes usados nas salas de aula. Neste estudo foi possível identificar algumas questões relevantes sobre a formação destas alfabetizadoras. O problema dessa pesquisa gira em torno da questão qual é a formação das professoras alfabetizadoras do Município de Morrinhos? Em que área se profissionalizaram? Como são suas práticas e métodos? Quais são os saberes docentes que elas usam nas salas de aula? Os métodos utilizados foram a história Oral e o método qualitativo. Diante das análises, observações e pesquisas, chegamos ao resultado de que mais da metade das professoras entrevistadas da educação básica de Morrinhos não possuem formação adequada para continuar atuando nas áreas em que estão em exercício e que há também professoras que nem sequer possuem formação em licenciaturas.

Palavras-Chave: Formação. Alfabetizadoras. Morrinhos.

ABSTRACT

Teacher formation is a fundamental part of the students' teaching process, so it is necessary to research and debate on this subject. This research was divided into four sections. The second and third sections were elaborated from a bibliographical study about the history of teacher education, their knowledge and teaching practices, and the fourth section is the analysis of the research data carried out in the City of Morrinhos. The general objective of this work was to carry out a more detailed study on the training of literacy teachers who work or have already worked in the literacy rooms of Morrinhos from 1996 to 2014. And we have as specific objectives: to describe the pedagogical formation of literacy teachers; identify the fundamental elements of teachers' pedagogical practice and detect the teaching knowledge used in classrooms. In this study it was possible to identify some relevant questions about the formation of these literacy teachers. The problem of this research revolves around the question what is the formation of the literacy teachers of the Municipality of Morrinhos? In what area did you become a professional? How are your practices and methods? What are the teaching skills they use in classrooms? The methods used were Oral history and the qualitative method. In the face of analysis, observations and research, we come to the conclusion that more than half of the teachers interviewed in Morrinhos' basic education do not have adequate formation to continue working in the areas in which they are working and that there are also teachers who do not even want to have formation in Degrees.

Keywords: Formation. Literacy. Morrinhos.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	10
2.1 Breve histórico	10
2.2 Perspectiva teórica	15
2.3 Políticas Públicas falar mais sobre políticas públicas.....	19
3 SABERES E PRÁTICAS DO PROFESSOR.....	23
3.1 Desafios da Profissão Docente	23
3.2 Desvalorização docente	26
3.3 Saberes Docentes	27
3.4 Tipos de saberes Docentes	32
3.5 Práticas docentes.....	35
4- MORRINHOS: QUAL A FORMAÇÃO DAS NOSSAS PROFESSORAS	38
4.1 Metodologias utilizadas na Pesquisa	38
4.2 Os sujeitos da pesquisa: perfil, formação, práticas e saberes. Colocar comentários meus entre as entrevistas.....	41
4.3 Cursos de formação oferecidos para as Professoras Alfabetizadoras em Morrinhos	52
4.4 Exigências do Município de Morrinhos quanto à formação das professoras Alfabetizadoras	53
CONSIDERAÇÕES FINAIS colocar mais o que eu vi e acho	57
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	62
APÊNDICE	69

1 INTRODUÇÃO

A formação do alfabetizador é relevante para sua prática, porém não é determinante. O professor alfabetizador é composto por diferentes saberes que são construídos ao longo da sua vida em diferentes contextos. Esses saberes e métodos estão ligados diretamente às práticas cotidianas e também às instituições de formação. Sendo assim o profissional da educação deve estar consciente de que não domina todos os métodos e saberes e de que necessita de orientação. As representações sobre o papel da Educação e do alfabetizador vão se construindo na trajetória escolar e em outros espaços sociais de convivência. Por isso, é de suma importância identificar quem são estas alfabetizadoras e os locais de formação das mesmas. Sendo assim, os locais de formação das alfabetizadoras também são parte integrante da construção social da concepção de como se devem alfabetizar seus alunos.

A partir de então, se faz necessário este estudo que tem a intenção de investigar qual a formação e quais foram às práticas das alfabetizadoras que atuaram nas escolas públicas de Morrinhos, bem como a representação delas sobre as experiências vivenciadas. Propõe-se assim a análise e a pesquisa sobre essa temática, pois esta possibilita uma reflexão sobre quais saberes estão sendo utilizados pelos professores por meio de vários cursos de formação, e como eles têm interferido na formação desses educadores.

Buscamos com esta pesquisa realizar um estudo mais aprofundado sobre a formação das professoras alfabetizadoras que atuam ou já atuaram nas salas de alfabetização de Morrinhos no período de 1996 a 2014. A formação profissional para a educação é essencial, pois através desta futuros professores podem discutir temáticas, solucionar problemas e dar significado às concepções de Educação.

Sendo assim, o problema dessa pesquisa gira em torno das seguintes questões: Qual é a formação das professoras alfabetizadoras do Município de Morrinhos? Em que área se profissionalizaram? Como são suas práticas e métodos? Quais são os saberes docentes que elas usam nas salas de aula? Destarte, nosso objetivo geral foi analisar a formação, saberes e métodos das alfabetizadoras que atuaram ou atuam nas salas de alfabetização das escolas públicas de Morrinhos no período de 1996 a 2014. Como objetivos específicos buscamos: descrever a formação pedagógica das professoras

alfabetizadoras; identificar os elementos fundamentais da prática pedagógica dos professores e detectar os saberes docentes utilizados nas salas de aula.

Os sujeitos desta pesquisa foram nove docentes, de seis escolas da Rede Municipal de Educação. Como metodologia de pesquisa, optamos pela História Oral. A partir dessa metodologia realizamos entrevistas que nos proporcionaram o levantamento de informações e estudos realizados a respeito da formação profissional das professoras que atuam nas salas de alfabetização de Morrinhos. Para o desenvolvimento da pesquisa elaboramos um cronograma das atividades, dividido em quatro etapas. A primeira etapa foi a busca de informações sobre as escolas municipais e quais professoras atuavam ou atuam nelas, a segunda etapa foi à localização das mesmas e a elaboração do roteiro de entrevista semiestruturado para a realização da entrevista, terceira etapa foi à transcrição e análise destas entrevistas e a quarta etapa foi as considerações.

Durante a etapa de análise, observamos os aspectos referentes a formação docente como: cotidiano, métodos e práticas, discursos e saberes, tomando como base a importância e a necessidade destas formações. Na etapa de elaboração e realização das entrevistas utilizamos a metodologia de História Oral. Além disso, realizamos uma pesquisa bibliográfica alicerçada em alguns autores como: Delors (1996), Garcia (1995), Currás e Dosil (2001), Pacheco (2000), De La Torre e Barrios (1999), Martins (1999), Imbernón (2001), Tardif (2010), Pimenta (1999), Pereira e Martins (2002), Lessard (2008), Candau (1997), Saviani (1985) e Freire (1993), entre outros que discutem o tema.

Este trabalho está dividido em quatro seções, sendo que destinamos os estudos bibliográficos e teóricos realizados durante a pesquisa para as seções 2 e 3, portanto a segunda seção está dividida em três tópicos que abordaremos os assuntos: “Breve Histórico”, no qual descreveremos os estudos sobre a História da formação docente no Brasil, no segundo “Perspectiva teórica” mencionamos os autores que discutem sobre a formação de professores e no terceiro e último “Políticas Públicas” ressaltaremos sobre quais as políticas públicas e educacionais que foram criadas para a formação docente.

A terceira seção está dividida em cinco tópicos no primeiro, intitulado “Desafios docentes”, relataremos quais os desafios sofridos pelo professor, no tópico “Desvalorização docente” falaremos sobre como a imagem do professor é vista de uma forma desvalorizada esse profissional também de sente desmotivado por não possuir sua devida valorização em sua profissão. No terceiro tópico explanaremos sobre os saberes docentes segundo os pensamentos teóricos, no quarto tópico falaremos sobre como são

divididos esses saberes e no quinto e último tópico analisaremos as práticas docentes e como estas estão ligadas diretamente aos saberes.

Na quarta seção explanamos sobre os sujeitos, resultados, procedimentos e métodos da pesquisa realizada no município de Morrinhos. A dividimos em quatro tópicos, no primeiro nomeado de “Metodologias utilizadas na Pesquisa” relatamos sobre quais metodologias utilizamos na pesquisa, no segundo “Os Sujeitos da Pesquisa: Perfil, formação, práticas e saberes” discorremos sobre quais eram: os perfis, formações, saberes e práticas dos sujeitos da pesquisa, no terceiro tópico “ Cursos de Formação oferecidos para as professoras Alfabetizadoras de Morrinhos “ procuramos abordar os cursos que eram e são oferecidos para a formação das nossas professoras e os locais onde são oferecidos. Depois no tópico “Exigências do Município de Morrinhos quanto à formação docente” buscaremos relatar segundo documentos e leis encontradas para o embasamento dos resultados as exigências do Município quanto à formação que essas professoras Alfabetizadoras devem possuir para adentrar no ambiente escolar Morrinhense.

Abordaremos por fim nas considerações finais os resultados desta pesquisa, como esta se deu e quais aspectos foram essenciais para sua realização. Na próxima seção iremos retratar parte da história dos cursos de formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nesta seção iremos discorrer sobre a História da Formação de Professores, a criação e o início das escolas normais até o surgimento do curso de pedagogia para a habilitação nas séries iniciais, às perspectivas teóricas, os estudos de alguns teóricos como: Delors (1996), Garcia (1995), Currás e Dosil (2001), Pacheco (2000), De La Torre e Barrios (1999), Martins (1999), Imbernón (2001), Tardif (2010), Pimenta (1999), Pereira e Martins (2002), Lessard (2008), Candau (1997), Saviani (1985) e Freire (1993), entre outros, e por fim vamos expor as políticas públicas elaboradas para a formação de professores.

2.1 Breve histórico

No século XVII, Comenius realizou uma abordagem sobre a necessidade da formação docente, porém foi em 1684 que foi criada a primeira instituição destinada à formação de professores, esta foi fundada por São João Batista de La Salle e chamada de seminário dos mestres. Depois da Revolução Francesa final do século XVIII foi exposta a valorização da instrução popular. Assim foram criadas as Escolas Normais com a função de preparar os professores. A primeira instituição com o nome de Escola Normal foi instalada em Paris em 1795 e foi nesse momento que se buscou diferenciar a Escola Normal Superior que preparava os professores de nível secundário, da Escola Normal Primária que preparava os professores do ensino primário.

Os processos pelos quais foi institucionalizada a formação docente foram significativos anteriormente não havia a existência de uma formação específica para a docência. Isso se dava através de concursos de nomeação em que se levava em conta o atestado de moralidade e o conhecimento exclusivo do que seria ensinado.

Para Stockler (1759-1829), outro requisito para exercer a função de professor era que:

Todo indivíduo que pretender ser empregado na qualidade de mestre, nas escolas públicas de qualquer grau, deverá apresentar [...] uma dissertação, ou memória de sua composição, sobre o assunto próprio da cadeira, a que aspirar. No ato do concurso, a dissertação [...] será a matéria principal de seu exame; o qual terá por fim não só indagar se os pretendentes têm inteligência das doutrinas [...] mas se sabem expô-las clara e metodicamente; pois que ninguém deve ser provido em lugar algum de Mestre nas escolas públicas, sem que se qualifique

hábil pelo seu saber, e dotado de talento verdadeiramente clássico. (STOCKLER apud SARAIVA, 2005, p. 96).

Segundo os autores Vicentini e Lugli (2009):

Desde os tempos coloniais até meados do Período Imperial, a formação docente não teve nada de específico. O concurso de nomeação para as aulas régias exigia apenas apresentação de provas de moralidade fornecidas pelo padre da paróquia e pelo Juiz de paz da localidade [...] Exigia-se, também, que o futuro professor conhecesse aquilo que deveria ensinar; para tanto, ele era avaliado por uma dissertação apresentada à banca de seleção nomeada pelo Diretor-Geral dos estudos. No caso dos mestres de primeiras letras [...] estes deveriam provar saber ler, escrever, contar e ter conhecimentos para proporcionar o ensino da religião aos seus alunos. (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 30).

No Brasil, as primeiras Escolas Normais surgiram, somente após a promulgação da lei de 15 de Outubro de 1827 e do Ato Adicional de 1834, com a responsabilidade de preparar adequadamente os professores e aplicar corretamente os métodos de ensino. Inicialmente, estas sofreram muitas mudanças, para acompanhar a estruturação do sistema de ensino e as diferentes concepções relacionadas à escola.

Antes era proibida a admissão de mulheres, porém com as mudanças sociais e a necessidade de inserção da mulher que buscava um espaço dentro da sociedade que não fosse o doméstico, verificamos assim o início da escolarização feminina no final do século XIX. Com essa escolarização, as mulheres começaram a atuar como professoras das meninas, essa necessidade abriu as portas da Escola Normal para as mulheres. Nesse contexto a Igreja foi uma grande aliada na divulgação da ideia do “dom feminino”, por pensarem que era a mulher a pessoa adequada para formar nossas crianças dentro dos princípios morais e religiosos.

Brzezinski (1994) diz que os estudos pedagógicos no tempo do Império eram realizados nos cursos de formação para o magistério que aconteciam nessas escolas normais. Era comum, nesta época a introdução da disciplina de pedagogia nos liceus estes eram as escolas de nível médio que por vezes abriam seu espaço físico para as escolas Normais, estas frequentemente eram instituições instáveis, improvisadas e pouco eficazes para atender a função de formar professores para atuarem no ensino primário.

Estas escolas inicialmente foram instauradas em Minas Gerais e no Rio de Janeiro no ano de 1835. Em 1836, foram instituídos cursos na Bahia, em 1845 no Ceará e em 1846 em São Paulo. Todas estas escolas eram de responsabilidade dos governos

das províncias isso acarretou à escassez de verbas, proporcionando dificuldade em adquirir bens materiais e infraestrutura para seu funcionamento.

A maioria dos docentes naquela época eram formados pelo sistema de professores adjuntos ou pela comprovação dos conhecimentos mínimos, pois as pessoas não viam sentido em se matricular nas escolas normais, pois obtinha-se licença oficial para ensinar todos àqueles que tinham somente o atestado de boa conduta moral e o conhecimento daquilo que deveria ensinar.

As qualificações dos professores que atuavam nas Escolas Normais eram de “Notório saber” (autodidatas) e muitas vezes estes possuíam diploma universitário em diversas áreas, principalmente em Medicina e Direito.

Em 1924, com o desenvolvimento de ideias modernas sobre a educação, foi criada a Associação Brasileira de Educação (ABE), com objetivo de reunir todas as pessoas, de diversas tendências, em torno da bandeira da educação. Foi um ambiente favorável para o encontro de pessoas que aderiram as novas ideias pedagógicas.

Em 1932, aconteceu a Organização dos Institutos de Educação, destacamos desse período as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e a de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.

Segundo Saviani (2009) esses Institutos de Educação retratavam uma nova fase e foram idealizados como ambiente de cultivo da educação, onde eram concebidos não somente os objetos de ensino, mas também de pesquisa. As duas primeiras iniciativas tiveram como estímulo as ideias da Escola Nova. O Instituto de Educação do Distrito Federal foi idealizado e criado em 1932 por Anísio Teixeira, e administrado por Lourenço Filho e o Instituto de Educação de São Paulo, foi instalado em 1933, por Fernando de Azevedo.

No Brasil, a formação de professores aparece de forma clara depois da independência, quando houve uma reflexão sobre a organização da instrução popular. O curso de pedagogia foi instituído no Brasil em 1939 e formava bacharéis denominados “técnicos em educação”.

A organização e implementação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e a consolidação do modelo das Escolas Normais aconteceram em 1939 pelo decreto-lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939 que deu organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. O modelo ficou conhecido como “esquema 3+1” – três anos para o estudo das disciplinas específicas e um ano para a formação didática.

Conforme Saviani (2009) a semelhança que o curso de pedagogia possuía com os cursos normais:

[...] foi marcada por uma tensão entre os dois modelos. Embora seu objeto próprio estivesse todo ele embebido do caráter pedagógico-didático, este tendeu a ser interpretado como um conteúdo a ser transmitido aos alunos antes que como algo a ser assimilado teórica e praticamente para assegurar a eficácia qualitativa da ação docente. Conseqüentemente, o aspecto pedagógico-didático, em lugar de se constituir em um novo modelo a impregnar todo o processo da formação docente, foi incorporado sob a égide do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos. (SAVIANI, 2009, p. 147).

Em 1960, o curso passou a formar bacharéis e licenciados e o pedagogo passou a ser um professor que ministrava diferentes disciplinas nos cursos de ginásio e normal. O currículo do curso compunha de disciplinas como ciências da educação, didáticas e administração escolar.

Os licenciados, com um ano de estudos em Didática e Prática de Ensino, podiam lecionar no ginásio. No ano de 1961 foi criado um currículo mínimo para o bacharelado em Pedagogia, com sete disciplinas determinadas pelo Conselho Federal de Educação, além de outras duas abertas, definidas a critério das próprias instituições de ensino.

No ano de 1962 aconteceram os primeiros estágios supervisionados e o currículo da licenciatura em Pedagogia foi regulamentado novamente instituindo que o curso passasse a ter disciplinas obrigatórias como Psicologia da Educação, Didática e Prática de Ensino. Em 1968 foi aprovada a Lei da Reforma Universitária, que possibilitou aos cursos de Pedagogia oferecerem habilitações de inspeção educacional, administração, orientação e supervisão escolar e Magistério.

Em 1969 a distinção de bacharelado e licenciatura acabou e se instituiu a ideia de formar especialistas em administração escolar, inspeção escolar, supervisão pedagógica e orientação educacional. Assim as instituições foram obrigadas a formar no mesmo curso os professores que vão lecionar nas Escolas Normais e os "especialistas", como supervisores e inspetores.

Em 1971 a reforma 5.692 unificou o ensino médio que antes era dividido em clássico, científico e normal. Então aconteceu a substituição da escola normal pela habilitação específica de magistério, sendo assim os que nela se formavam tinham o direito de lecionar da 1ª à 4ª série. A formação dos professores era em nível Médio e trabalhavam em tempo integral.

Quando foi decretada a Lei n. 5.692, de 1971, o ensino primário e o ginásio foram agregados e passaram a estabelecer o ensino de primeiro grau de oito anos. Isso resultou na substituição da escola normal para habilitação específica de magistério,

alterando assim a denominação do ensino primário e médio para primeiro grau e segundo grau, sendo excluídas as Escolas Normais e instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério do 1º grau (HEM). A implementação do curso de magistério não foi imediata e nem se processou da mesma forma em todas as regiões do Brasil, então precisou haver um ajuste às normas legais.

Em 1980, surgiu um movimento pela revisão do Curso de Pedagogia e Licenciatura, que assumia os princípios da “docência como base da identidade profissional de todos os profissionais da educação” (SILVA, 2003, p. 68 e 79). Esse período sofreu também sob as influências das ideias da Pedagogia Progressista Libertadora, de Paulo Freire, com vestígios da opressão da ditadura militar.

Em 1982 surgiram os primeiros centros específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério que foram criados pelo governo federal para aprofundar a formação de professores em nível Médio com carga horária em período integral. No ano de 1986 o Conselho Federal de Educação criou uma resolução que permitia aos cursos de Pedagogia, além de formar os técnicos em Educação também oferecer habilitação para a docência de 1ª a 4ª série, antes limitada ao Magistério em nível Médio.

Em 1996 com a criação da nova LDB, foi instituída a exigência de nível superior para os professores da Educação Básica, no qual as redes públicas, privadas e profissionais da Educação têm prazo de dez anos para se adaptar à nova legislação. O ano de 1997 foi marcado pelo início de uma disputa: de um lado, Institutos Superiores de Educação e Escolas Normais Superiores e, do outro, Faculdades de Pedagogia. Professores de 1ª a 4ª série são formados sem diretrizes claras.

Em 2003 o Conselho Nacional de Educação emitiu uma resolução e nota de esclarecimento confirmando a obrigatoriedade do diploma em nível superior para a docência na Educação Infantil e séries iniciais, o que já tinha sido instituído na LDB de 1996. No ano de 2006 foram elaboradas as Diretrizes Nacionais para a Pedagogia, de caráter vago e também as Diretrizes Nacionais da Educação que delegavam ao curso a formação de professores de 1º a 5º ano, Educação Infantil, Ensino Médio na Modalidade Normal e EJA. No próximo tópico, vamos discutir sobre como a formação do professor, pautando-se em teóricos que estudam ou estudaram este tema.

2.2 Perspectiva teórica

A formação de professores deve ser pensada e pesquisada para compreendermos a prática. Muitos teóricos ao longo dos anos começaram a se interessar pelas discussões acerca da formação docente. Iremos a seguir apresentar o conceito de formação para alguns pesquisadores da temática.

Delors (1996, p. 133) reflete que “a competência, o profissionalismo e a capacidade de entrega que exigimos dos professores fazem recair sobre eles uma pesada responsabilidade”. Dessa maneira, observamos que é atribuída ao professor a função de trazer a qualidade para o ensino e melhoria para a educação e não há mudanças se os professores não estiverem bem preparados.

Segundo Garcia, (1995, p. 11) “a formação aparece como um instrumento mais potente para democratizar o acesso das pessoas à cultura, à informação e ao trabalho”. Sendo assim, para responder às demandas sociais, o professor é qualificado para transmitir a matéria se transformando em um orientador do aluno para ajudá-lo a chegar ao conhecimento, sendo um cidadão crítico e que saiba desenvolver suas próprias habilidades.

Para Currás e Dosil (2001, p. 299) a formação do professor não é algo isolado e acabado, mas é um “ensino progressivo e gradual dirigido a orientar o educando para que encaixe os seus conhecimentos segundo indicadores referentes às exigências científicas e profissionais”.

Pacheco (2000) relacionando seu pensamento com Flores defende que, a formação de professores não depende somente da concepção do currículo, do ensino e da escola, mas também da forma como entendemos a formação dos professores num dado momento. Por isso a sociedade vem cada vez mais exigindo que a formação de professores seja sustentada por pressupostos teórico-práticos, para que se possa dar uma resposta com qualidade às crescentes demandas que vem ocorrendo nos últimos anos na educação.

Nesse contexto, a escola e os professores possuem novas responsabilidades, o professor deve possuir conhecimentos teóricos, práticos e científicos e domínio das tecnologias, pois sem elas não pode competir com o mundo em que vivemos hoje a escola deve possuir uma boa estrutura e um currículo de ensino suficiente para atender as exigências atuais.

Para De La Torre e Barrios (2002, p. 14) formar é “ajudar o indivíduo possuir consciência das próprias ações e assim poder melhorá-las”, ou seja, a formação ajuda o

indivíduo ser reflexivo sobre suas práticas dentro da sala de aula e provocar mudanças na sua forma de pensar e agir.

Na perspectiva de Martins (1999, p. 30), o conceito de formação garante ao formando uma estabilidade financeira e econômica e fornece aos indivíduos meios necessários para se inserir no mundo de trabalho, ao mesmo tempo em que lhe garante um equilíbrio pessoal.

Segundo Imbernon (2001) o professor precisa ampliar seus conhecimentos, no planejamento, na pesquisa, na resolução de problemas, sendo assim ele propõe mudanças reflexivas e o compartilhamento de conhecimentos entre o grupo de professores, que estão inseridos no mesmo ambiente social que é a escola.

O conhecimento do docente, principalmente o sociocultural e sócio científico, é de suma importância para o profissional que exerce a docência. Esse conhecimento vai gradativamente crescendo, partindo do conhecimento comum até chegar ao específico e especializado. Nota-se que o docente não tem uma função explícita, pois assume responsabilidades educativas que deveriam ser exercidas por outros. Imbernon (2001) afirma que:

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de auto avaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes. (IMBERNON, 2001 p. 48-49).

Na perspectiva de Tardif (2010), os professores ao longo de suas vidas vão adquirindo certos saberes, estes que complementam o que aprendem na época de sua formação acadêmica. Ele define que o saber docente é “[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2010, p. 36).

Complementando os pensamentos de Tardif (2010), Pimenta (1999) traz a concepção de que os saberes são parte integrante da identidade docente. Sendo assim, ela parte do argumento de que essa identidade é estabelecida a partir da:

Significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que

permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. (PIMENTA, 1999, p. 19).

Nesta perspectiva, ela traz à tona a importância de se considerar o professor e sua formação, num processo de auto formação, da reprodução dos saberes iniciais nas práticas vivenciadas no dia-a-dia. Assim os saberes docentes vão se firmando a partir de uma reflexão na prática e sobre a prática. A reflexão da prática escolar e profissional vem se apresentando como um novo método para que haja mudanças nas políticas de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e nas instituições escolares.

Pimenta (2000, p. 5) também aborda que “uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão da tradição” Isso quer dizer que a identidade do professor. “é construída no cotidiano, a partir da trilogia dos saberes específicos, saberes docentes e experiências adquiridas dentro e fora da sala de aula, nos desafios enfrentados e superação no exercício da sua função [...]” (PEREIRA & MARTINS, 2002, p. 131).

Lessard e Tardif (2008) explicam que toda profissão, seja ela qual for, passam por transformações sendo assim, o trabalho docente na atualidade possui três concepções distintas, mas que se completam e fazem parte da trajetória docente desde o começo, que são a vocação profissional, o ofício docente e a profissão. Segundo esses teóricos, essas concepções não acontecem na ordem descrita, mas são reveladas nas etapas desse trabalho, ou seja, elas acontecem como “um processo de complexificação e de recomposição de um trabalho que tenta reconhecer e incorporar dimensões de certo modo intrínsecas à atividade docente” (LESSARD; TARDIF, 2008, p. 256).

Já Candau (1997) destaca os problemas que as universidades brasileiras enfrentam com o trabalho de preparar os professores para ensinar e pensando em alternativas para os cursos de licenciatura, elas priorizam o conteúdo específico sobre o conteúdo pedagógico na formação do professor:

A competência básica de todo e qualquer professor é o domínio do conteúdo específico. Somente a partir deste ponto é possível construir a competência pedagógica. Esta afirmação não implica a existência de uma relação temporal de sucessão, e sim de uma articulação epistemológica. É a partir do conteúdo específico, em íntima articulação com ele, que o tratamento pedagógico deve ser trabalhado. Enquanto as unidades específicas não assumirem como

responsabilidade própria a formação de professores, muito pouco poderão fazer as unidades de educação. O que se propõe é uma nova concepção e uma reestruturação das relações de poder presentes nas licenciaturas. Do ponto de vista conceitual, parte-se do conteúdo específico para trabalhar a dimensão pedagógica em íntima relação com ele. Assume-se que a liderança deve ser da área específica com a colaboração íntima das unidades de educação. A responsabilidade deverá ser partilhada intimamente, mas o primado é da área de conteúdo específico. Somente a partir desta mudança de eixo, que suscitará certamente muitas resistências, será possível construir uma nova perspectiva para os cursos de licenciatura. (CANDAUI, 1997, p. 46).

Para Saviani (1985) o professor não é produtor de conhecimento, mas sim transmissor de saberes.

Enquanto o cientista está interessado em fazer avançar a sua área de conhecimento, em fazer progredir a ciência, o professor está mais interessado em fazer o aluno progredir. O professor vê o conhecimento como um meio para o crescimento do aluno; enquanto para o cientista o conhecimento é um fim, trata-se de descobrir novos conhecimentos na sua área de atuação. (SAVIANI, 1985, p. 19).

Na perspectiva desse autor o conhecimento acontece de fora para dentro. Cabe ao professor, organizar os processos, métodos, garantindo assim a apropriação do saber pelos alunos.

[...] um professor de história ou de matemática; de ciências ou estudos sociais, de comunicação e expressão ou literatura brasileira etc., tem cada um, uma contribuição específica a dar em vista da democratização da sociedade brasileira, do atendimento aos interesses das camadas populares, da transformação estrutural da sociedade. Tal contribuição se consubstancia na instrumentalização, isto é, nas ferramentas de caráter histórico, matemático, científico, literário, etc. que o professor seja capaz de colocar de posse de alunos. (SAVIANI, 1982, p. 83).

Para Saviani (1982) toda formação seja ela qual for é de suma importância para o aprendizado dos alunos, ou seja, a profissão docente é fundamental para a valorização de uma sociedade, pois um povo que possui conhecimentos contribui e muito para a democratização da sociedade em todas as áreas.

No geral, formação é um processo no qual o professor aprende e desenvolve habilidades essenciais para sua prática, ele deve ser um professor reflexivo, crítico, pesquisador e que busque sempre estar renovando seus conhecimentos e práticas. Como Paulo Freire diz que quando a prática é tomada como curiosidade, então essa prática vai

despertar horizontes de possibilidades. “[...] Esse procedimento faz com a que a prática se dê a uma reflexão e crítica”. (FREIRE, 1993 p. 40).

Nessa perspectiva, a formação de professores não deve ser vista somente como uma qualificação para garantir a instabilidade financeira, mas como o desenvolvimento de ações que propiciem uma retomada dos conhecimentos específicos com os quais ele trabalha, para que assim ele reflita sobre sua prática e corrija possíveis erros.

Sendo assim, pensar em formação de professores hoje é pensar sobre as diferentes formas de continuar a expandir os conhecimentos desses profissionais, refletindo de forma crítica a prática para propor mudanças que sejam necessárias. Há uma necessidade de dar uma redefinição na profissão docente, para que esta assuma novas competências profissionais no âmbito do conhecimento pedagógico, científico e cultural, pois o momento exige um profissional com uma educação diferente.

No próximo tópico daremos continuidade abordando as políticas públicas elaboradas para formação de Professores.

2.3 Políticas Públicas

A educação há muitos anos vem tentando se adequar às mudanças feitas pelo Estado, assim como os profissionais que atuam nessa área sendo assim a educação se tornou um valioso instrumento dentro da sociedade capitalista. Hoje com a utilização das políticas educacionais neste assunto, adquirimos bons resultados, como por exemplo, a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que combate os problemas sociais, que afetam a educação, privilegiando a educação básica.

[...] o PDE promove profunda alteração na avaliação da educação básica. Estabelecendo, inclusive, inéditas conexões entre avaliação, financiamento e gestão, que invocam conceito até agora ausente do nosso sistema educacional: a responsabilização e, como decorrência, a mobilização social. (BRASIL, 2007, p. 19)

Hoje nos cursos de formação de professores, prioriza-se um trabalho de conscientização em nível político e cultural, tendo como eixo norteador as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2013. Diante do que é legitimado nas Diretrizes, podemos observar que a formação do professor, não pode se restringir somente na educação formal, mas deve abordar o trabalho pedagógico em espaços não escolares também, voltando-se para o que podemos denominar de educação social, que é estabelecida

dentro das relações sociais. O termo educação não escolar é utilizado para diferenciar as práticas educativas que ocorrem fora da escola daquelas que ocorrem dentro dela. A maioria dos alunos que estão matriculados nas escolas “formais” fazem parte de uma classe menos favorecida da sociedade.

José Carlos Libâneo refere-se à intencionalidade para diferenciar educação formal, não formal e informal. Ele defende que a intencionalidade é “um processo orientado explicitamente por objetivos e baseados em conteúdos e meios dirigidos a esses objetivos” (LIBÂNEO, 2010, p. 92). Sendo assim, ele divide a educação em duas modalidades distintas: a educação não-intencional (informal) e a educação-intencional, que se fragmenta em outras duas: a educação formal e a não-formal.

Libâneo entende a educação informal como influências que atuam de alguma forma sobre o indivíduo, ocorrendo de modo não intencional, não sistemático e não planejado, mas não significa que ela não influencie na formação da personalidade, nos valores e hábitos do indivíduo. Já educação não intencional de caráter formal ele discorre:

(...) seria, pois, aquela estruturada, organizada, planejada intencionalmente, sistemática. Nesse sentido, a educação escolar convencional é tipicamente formal. Mas isso não significa dizer que não ocorra educação formal em outros tipos de educação intencional (vamos chamá-las de não convencionais). Entende-se, assim, que onde haja ensino (escolar ou não) há educação formal (...) desde que nelas estejam presentes a intencionalidade, a sistematicidade e condições previamente preparadas, atributos que caracterizam um trabalho pedagógico-didático, ainda que realizadas fora do marco do escolar propriamente dito. (LIBÂNEO, 2010, p. 88-89).

A educação não formal são atividades de caráter intencional, mas que possuem baixo grau de sistematização, estruturação e burocratização, implicando relações pedagógicas não formalizadas:

Na escola são práticas não formais as atividades extraescolares que proveem conhecimentos complementares, em conexão com a educação formal (feiras, visitas, etc.). (LIBÂNEO, 2010, p. 89).

Paulo Freire trabalhava a Educação Popular. “Se a educação é o campo da batalha preferencial da luta social mais ampla em torno do significado, o currículo é então o ponto focal dessa luta”. (SILVA, 2001, p. 9).

Os profissionais da educação precisam estar preparados para observarem melhor os aspectos políticos, buscando conhecer mais sobre as políticas educacionais e também

estarem motivados para atuarem nas salas de aulas, mas para isso, a sociedade e o estado precisam garantir esses direitos, garantindo melhores condições de trabalho, que ainda hoje não são das melhores, pois o governo e a sociedade não favorecem nem privilegiam esses profissionais, os deixando desmotivados para continuar atuando nesta área.

Para tornarmos a carreira atraente é preciso melhorar a relação ensino-aprendizagem, dessa forma aponta alguns aspectos importantes como: o estabelecimento de critérios profissionais; estabelecer requisitos para a certificação profissional, o ambiente de trabalho real e remunerado para a contemplação de uma qualificação coerente; monitorar as instituições de formação docente, através de pesquisas que priorizem os estudos avaliativos da formação realizada nas instituições; melhorar mecanismos de recrutamento, considerando o perfil sócio demográfico e a escolha da docência em primeira opção; selecionar com rigor os formadores, permeando as novas visões diante da formação dos professores; promover programas de inserção na docência, como uma opção de política de desempenho; formular análises de custos adequadas da formação continuada, dentro de um investimento sustentável. (VAILLANT, 1993, p. 161).

Diante desse assunto, podemos explicar que a profissão docente deve ser destacada como um documento que conduz a abordagem dos espaços não escolares, já que a educação está presente em todos os lugares, mas é preciso, porém trabalhar com essa educação desde a formação profissional, conscientizando os professores sobre a importância de um trabalho realizado em locais onde há problemas sociais, enfatizando assim, a vida pessoal de seus alunos, as dificuldades que passam para chegar ao espaço escolar, como transporte, a estrutura escolar e a gestão. Buscando saber a opinião dos alunos sobre esses aspectos e ao mesmo tempo buscando saber suas histórias de vida para que eles possam fazer parte do trabalho educacional e para que os professores possam conduzir a construção dos conhecimentos de seus alunos, os conscientizando, contribuindo assim para a igualdade social e permanência dos alunos na escola.

As desigualdades e dificuldades da educação brasileira mostram os obstáculos dos quais professores vem passando atualmente. Observamos que os professores das escolas públicas são obrigados a educar seus alunos em condições precárias, desde a falta de água, à falta de segurança, transporte e dinheiro.

A repetência é outro fator que deve ser discutido, pois o governo não se interessa pela qualidade, mas sim na quantidade de alunos aprovados. É frequente a falta de participação da família e o desinteresse dos alunos. Na maioria das vezes eles usam o ambiente escolar como lugar para outros interesses seja para namorar, fazer amizades

ou passear pelos corredores o que prejudica e muito o seu desenvolvimento escolar e acarreta a repetência. Para mudar esse quadro é necessário que o governo invista mais na segurança, infraestrutura e na formação dos professores, mas, apesar desses problemas, existem ainda pessoas que acreditam e lutam por uma educação melhor. O Brasil é um dos maiores investidores na área da educação, mas que não sabe direcionar as verbas para onde realmente precisa ou o investimento não é bem aproveitado.

Muitos estudiosos deste tema tentam mostrar para a sociedade e o governo a realidade que o governo, pais e alunos tanto negam. Enquanto o Brasil não adotar políticas públicas educacionais e não criar um vínculo entre a vocação do professor, o compromisso do governo e a responsabilidade dos pais, não haverá um ensino de qualidade no Brasil.

Na próxima seção, dissertaremos sobre os desafios de ser professor e quais os problemas enfrentados nessa profissão, abordamos como desafio central a desvalorização docente, como esse profissional tão importante não é visto socialmente como alguém que possui uma profissão de excelência. Discutiremos também sobre os saberes e as práticas docentes, tratando sobre os diversos tipos de saberes segundo alguns autores e por fim vamos expor sobre como a prática e os saberes estão intimamente relacionados.

3 SABERES E PRÁTICAS DO PROFESSOR

Nesta seção vamos abordar os desafios e a desvalorização enfrentados pelos professores, desde a formação até o adentramento nas salas de aula. Relataremos sobre a missão, as ações e as expectativas desses profissionais. Comentaremos também sobre os saberes e práticas do professor como estas duas modalidades estão ligadas e andam juntas, discutiremos um pouco sobre como cada uma é formada e como se introduz na ação do alfabetizador durante seu trabalho docente nas salas de aula. Falaremos sobre os vários tipos de saberes e como cada um é adquirido pelo professor.

3.1 Desafios da Profissão Docente

Segundo Baptista (1998) os professores possuem uma missão pedagógica de trabalhar com pessoas numa perspectiva de promover conhecimentos. A relação entre o educador e o educando sustenta a experiência educativa, se constituindo numa modalidade de encontro humano que, de forma muito particular, contribui para a realização de projetos antropológicos.

Carneiro (2003) o professor é colocado de frente a novas ações que vão além dos saberes inerentes à profissão e exigem um conjunto de competências sociais e humanas, pois sem estas competências é impossível realizar o exercício de ser professor. Sendo assim, os professores são convidados a desenvolver e liderar um processo de transformação social na vida de seus alunos.

Andy Hargreaves (1998) retrata que ainda hoje, a imagem do trabalho docente é vista como uma atividade desempenhada com crianças no interior de salas de aula de somente fazer perguntas, emitir orientações, dar conselhos, manter a ordem, apresentar materiais, aliviar o trabalho das crianças ou corrigir os seus erros. O tempo necessário para a preparação e organização destas atividades constitui, para a maior parte das pessoas, a própria definição de ensino.

Independentemente de tudo o que se diz dos professores, a verdade é que poucos não acreditam que ser professor e ensinar não é uma tarefa cada vez mais complexa e mais exigente. Ora, tendo em referência a nova realidade da profissão docente, julgamos que importa refletir a prática docente no quadro de uma «sociedade educativa», desejavelmente solidária e justa, contrariando a posição de alguns investigadores que recorrentemente admitem a morte do professor. (TEODORO, 2006, p. 22).

É necessário que os professores consigam compreender, construir e desconstruir conhecimentos, adquirindo assim melhores maneiras de gerar em seus alunos responsabilidades individuais e coletivas. Por isso espera-se, principalmente, que o professor favoreça o pensamento dos alunos, os ajudando a pensar de maneira crítica, contribuindo assim para a construção interpretativa do seu conhecimento no sentido de lhes oferecer informações para o conhecimento e do conhecimento para a compreensão.

Na perspectiva de Baptista (2005), a ideia geral da sociedade sobre a profissão docente é nitidamente transposta em um quadro social de valorização, como dizem a maioria das pessoas que são questionadas a cerca desse assunto, estes consideram que ser professor é possuir prestígio social.

Certificamo-nos, ainda, que apesar de ser continua a imagem negativa que algumas pessoas possuem da imagem docente, em contrapartida, surge neste estudo uma imagem pública positiva, quando a sociedade é intimada a opinar. Existe um questionamento sobre as opiniões positivas e sobre os pensamentos negativos, na qual a comunicação social facilita a divulgação de ideias e opiniões, construindo e desconstruindo imagens do professor, com efeito imediato. Dessa forma, consolidando o que já foi falado, Sacristán afirma que “a função docente é muito importante, pelas ações que esta desempenha na sociedade”. (SACRISTÁN, 2007, p. 19).

Com a intenção de apresentar os desafios do trabalho docente no ensino básico atual, utilizamos três metáforas: a do professor arquiteto no fundamento de que é ele que desenha os alicerces da educação básica de seus alunos ao contribuir para a construção hermenêutica do conhecimento; a segunda metáfora é a do professor influenciador, pois se emprega a ele a função de motivar, com seus atos, a personalidade de seus alunos e reforçar os direitos humanos, favorecendo assim a compreensão entre todos; a terceira metáfora é a do professor construtor, porque cabe a ele juntar as peças do quebra-cabeça, respeitar as diferenças de cada um, edificar o futuro de seus alunos e juntar as memórias passadas com as oportunidades futuras.

Vicentini e Lugli (2009) utilizaram conceitos de Antônio Nóvoa (1998) para delinear a movimentação dos professores em torno da construção do seu espaço profissional. Para isso foram desencadeadas iniciativas de organização do magistério em associações. Somente no início do século XX, essas organizações se tornaram significativas, no âmbito das ações em favor da melhoria das condições de trabalho. Vários foram os movimentos da categoria, mas as dificuldades, encontradas nesse

universo, repleto de divergências e disputas, causaram certo atraso nos processos de articulação e legitimação da profissão docente no Brasil.

O processo de profissionalização docente só se concretizou no exercício do magistério, nas formas de seleção para o ofício, nas questões salariais e no controle do trabalho. Questões essas que aparecem constantemente para justificar o baixo rendimento do ensino e a necessidade frequente de reformas educacionais. A organização da carreira docente se efetivou a partir da obrigatoriedade escolar, instituída no século XX. Fica evidenciada nesse período a colocação das professoras recém-formadas em escolas interioranas. Essas profissionais se abdicavam da moradia familiar e do convívio social urbano em favor de consubstanciarem suas carreiras docentes. Por acreditarem na importância desses fatores para a compreensão dos movimentos da profissionalização.

Vicentini e Lugli (2009) fizeram levantamentos das formas de controle do trabalho docente e das diversas remunerações relativas a cada momento histórico. No início da década de 1960, houve as primeiras manifestações de insatisfações salariais pelos professores primários. Cabe aqui, ressaltar que a grande maioria desses profissionais da educação eram mulheres, o que permite demonstrar o posicionamento social e político do sexo feminino, numa sociedade que ainda tentava se estruturar.

O atual quadro do professorado brasileiro mostra uma imagem de desprestígio perante a sociedade. Além disso, as intensas cargas de trabalho e a desarticulação dos processos de reformulação dos sistemas de ensino têm facilitado estados doentes, desqualificando ainda mais, as impressões deixadas pelos profissionais em seu contexto histórico. Segundo Vicentini e Lugli (2009), surgiram muitos sindicatos, perante a necessidade de enfrentamento dos governos em busca de reconhecimento e valorização. É interessante destacar que, dentre os movimentos grevistas deflagrados, os jornais da época, davam ênfase à participação das mulheres – a grande maioria do magistério primário.

Vicentini e Lugli (2009) salientam as condições em que os professores praticaram seu ofício. Pelos relatos das histórias de professores, é possível “imaginar a complexidade e heterogeneidade das condições de trabalho docente no século 19” (p.210). A partir do século XX, com a rápida expansão do ensino, foram feitas iniciativas para a formação de um maior número de professores. Mas ainda assim, “era difícil considerar as possibilidades de ascensão das mulheres” (p.220). O magistério,

essencialmente feminino estava subordinado à uma administração, fundamentalmente masculina.

3.2 Desvalorização docente

Na contemporaneidade há uma desvalorização da profissão docente. Essa desvalorização tem causado impactos diretos na procura pelos cursos de licenciatura, o que gera o esvaziamento e precarização docente. Muitos professores acabam nessa profissão como uma segunda opção, e só prestam vestibulares porque tiveram várias tentativas sem êxito em cursos de maior procura.

Neste sentido, Cury (1997, p. 59) ressalta que “O professor está sendo progressivamente esvaziado dos seus instrumentos de trabalho: do conteúdo (saber), do método (saber fazer), restando-lhe agora quando muito, uma técnica sem competência [...]”. Ele quer nos mostrar que um professor desmotivado quando enfrenta uma sala de aula desinteressada, seu saber e sua prática somem e o que acaba lhe restando é uma aula sem muito êxito. Essa desmotivação muitas vezes acontece devido às condições de trabalho que ele enfrenta todos os dias, com salários insatisfatórios e alunos cada vez mais desinteressados, o que proporciona ao professor o esvaziando progressivo de seus saberes e métodos pedagógicos. Assim eles chegam às escolas e aplicam uma aula automática e técnica, na qual o aluno não aprende e sim decora o conteúdo.

Nesse sentido há muitas discussões sobre quais medidas podem ser realizadas para que haja mudanças nesse campo, uma das propostas é da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e de acordo com as Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior, e que se deve reforçar as exigências que os cursos de formação possam suprir não só as deficiências resultantes do distanciamento entre o processo de formação docente e sua atuação profissional, mas também a necessidade de preparar um professor afinado com práticas pedagógicas voltadas para a construção de competências e habilidades. Sendo assim, O profissional docente deve se manter atualizado e desenvolver práticas pedagógicas eficientes e ter um aprendizado contínuo para crescer profissionalmente.

Pimenta (2011) nos diz que o professor quando pesquisa e reflete sobre sua ação docente, constrói saberes que lhe permitam aprimorar o seu fazer docente, a pesquisa é como um instrumento da prática profissional do professor que se distingue da prática

profissional do pesquisador, ou seja, um professor reflexivo pesquisa sobre a sua própria prática e promove mudanças sobre estas. Os saberes docentes são adquiridos a partir do momento que o professor reflexivo reflete sobre suas ações dentro da sala de aula e aprende com elas. Segundo Pimenta (1999) essa reflexão-prática-reflexão configura ao professor criar novos hábitos ou ainda se desenvolver como um profissional autônomo.

As situações conflitantes que os professores são obrigados a enfrentar (e resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto, características únicas: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo [...]. A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva.(NÓVOA, 1997, p. 27).

Desta maneira, a formação teórica e prática do professor contribui para a melhoria e qualidade do ensino, mas são as transformações sociais que geram grandes transformações no ensino.

Sente-se a grande necessidade da autovalorização do profissional docente, mas para que isso aconteça, precisa-se que o professor largue seus preconceitos sobre essa profissão e faça uma autorreflexão sobre sua identidade, enxergar que seu papel é de suma importância mesmo que não haja valorização social.

Deste modo, no tópico a seguir discutiremos sobre os saberes docentes que constituem o docente, identificando como são adquiridos e como ajudam o professor no processo de autoaprendizagem, ensino e autovalorização, tomaremos como base principal, os estudos de Tardif (2010) e outros teóricos, que estudaram esse tema.

3.3 Saberes Docentes

Os saberes docentes são construídos desde a infância, juntamente com a família e vão se aprimorando nas fases escolares, pois estes são desenvolvidos em diferentes âmbitos histórico-sociais. A cada ano acontecem várias pesquisas para que se possam entender e analisar as práticas docentes, pois a prática é o principal fator que estimula e determina o processo educativo. O conhecimento é algo inacabado e que está sempre sendo reconstruído e transformado, o que se opõe ao raciocínio que atribui aos educadores à função de transmissores de saberes predeterminados.

A escola deve ser um local de práticas educativas, em que os sujeitos que participam do processo fazem sua história cotidiana. Segundo Heller (1992):

A vida cotidiana não está “fora” da história, mas no “centro” do acontecer histórico [...], a vida cotidiana não pode estar desvinculada da história, pois é no cotidiano que surgem as grandes decisões, as ações importantes se processam nessa esfera, é a matriz primeira do processo de produção do saber. (HELLER, 1992, p. 20).

Para Marques (1995), o conhecimento pode ser adquirido no dia-a-dia, nas trocas de experiências entre os grupos que o sujeito está inserido. A aprendizagem ocorre nessas trocas e se destaca pela linguagem adotada pelo grupo. O saber sistematizado é transmitido pela cultura e produto da atividade educacional, não sendo adquirido de forma espontânea. A escola é o principal responsável em sistematizar os conhecimentos cotidianos do aluno e o professor assume o papel de transferir esses conhecimentos do cotidiano para o campo da ciência, ou seja:

[...] Ensinar não é repetir, é reconstruir as aprendizagens. Trata-se de realizar a tradução dos conceitos reconhecidos no estado atual das ciências para o nível das práticas sociais contextualizadas e conjunturais. Traduzir aqui significa realizar uma inversão do plano da idealidade do conhecimento abstrato para o terreno em que firmam os pés as práticas cotidianas e concretas dos sujeitos/atores em presença. (MARQUES, 1995, p. 118).

A experiência docente possui uma função muito importante de ser um dos elementos dinamizadores da prática educativa, pois é por ela que os professores tomam consciência de que seu papel não está limitado a somente transmitir saberes já produzidos, mas de construir saberes pedagógicos multifacetados que se constituem nos fundamentos da prática e da competência profissional. Como diz Nóvoa (2002, p. 23), “O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”.

Achava-se que quando o professor terminava a graduação, já estaria pronto para atuar na sua área em que se profissionalizou para sempre sem precisar se atualizar e se preparar mais, mas hoje a realidade é diferente, principalmente para o professor. Segundo Freire (1991, p. 58), “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática”. Assim, o professor deve estar consciente de que sua formação e saberes não são permanentes eles são contínuos. A professora alfabetizadora deve ter

prazer pelo estudo e pela leitura, senão não irá conseguir passar esse gosto para seus alunos. Para Snyders (1992, p. 36) “o professor que não aprende com prazer não ensinará com prazer”.

Assim o professor ao longo de sua formação tanto na graduação como na atuação docente deve adquirir saberes e práticas individuais isso pode ser comparado à realidade dos discentes que também possuem tempos diferentes para aprender a ler e a escrever. Tardif (2010) traz em sua obra “Saberes Docentes e formação profissional” esses diferentes saberes que os professores possuem, estes são adquiridos ao longo de toda sua atuação profissional, assim ele ressalta que:

Os saberes dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente. (TARDIF, 2010, p. 61).

Desse modo pode-se perceber que não há somente um único saber, mas vários e que se manifestam no modo do professor dar a sua aula (fazer) e que conteúdo ele transmite (saber). As práticas de leitura e o estudo são saberes e métodos docentes que estão ligados diretamente às práticas cotidianas e também às instituições de formação.

A prática do professor é rica em possibilidades para a construção da teoria, como observa Bertim (1951), que o estudo da tradição, desenvolvimento de experiências e discussões didáticas possibilitam aos professores criarem novos conhecimentos didáticos. Nas práticas docentes estão presentes elementos importantes como problematização, soluções, experimentação de metodológicas, enfretamento de situações complexas, tentativas radicais de uma didática inovadora, que ainda não está configurada na teoria.

Os saberes docentes são a forma como os professores alicerçaram seus “saberes”, ou seja, nenhum profissional, principalmente o professor, parte do “nada”, já que ele teve uma experiência como aluno, mas apesar de passar por um curso de formação, o profissional chega pela primeira vez numa sala de aula perdido, sem saber por onde começar ou o que fazer perante a sua turma. Somente com o tempo e com a prática ele encontrará o caminho certo e a metodologia mais coerente. Mas até ele chegar nessa etapa haverá muitos erros, acertos e questionamentos. O curso de formação não tem a função de preparar um profissional acabado, pelo contrário, somente deve

ensiná-lo a buscar, pesquisar, entender as dificuldades que irá encontrar e saber se orientar e resolver essas situações da melhor forma possível.

Para Bombassaro (1994, p. 118):

O mestre do saber é aquele que domina a arte de transformar o conhecimento disponível em elemento necessário à vida daquele que aprende. Só através do uso do conhecimento transmitido aquele que aprende pode ultrapassar-se a si mesmo para melhor interpretar o mundo, participar dele e buscar transformá-lo.

Não podemos permitir que a educação e o trabalho do professor percam seu valor e sua função. Devemos continuar fornecendo meios para que os educadores que estão em processo contínuo de formação, continuem construindo seus conhecimentos e seus saberes.

Os docentes precisam buscar construir e transformar seus ensinamentos, levando em consideração o que se aprende e se ensina a qualquer momento, lembrando também que cada educando traz consigo uma bagagem rica em conhecimento, pois cada um tem origens culturais diferentes, o que pode ajudar no processo da formação do conhecimento.

Percebemos que a formação do alfabetizador acontece quando ainda é um educando buscando conhecer o necessário, pois a maioria dos docentes demonstram frustração no início de sua carreira, em decorrência de não possuírem “preparação” e experiência. A experiência é “uma situação em que possamos dizer aos outros, o que fizemos e o que aprendemos”. (BOHR, 1995, p. 51)

Os saberes podem ser adquiridos de várias formas, a partir do interesse, da busca, do querer, da iniciativa ou na construção do conhecimento em conjunto entre aluno e professor. Não basta os docentes possuírem consciência do conceito de educação é necessário também que sejam educadores reflexivos então é o momento de os docentes construírem seus saberes partindo de suas práticas, “ensinar aprendendo” e “buscar construindo”.

Para Tardif (2010, p. 10) “a questão do saber dos professores não pode ser separada das outras dimensões do ensino, nem do estudo do trabalho realizado diariamente pelos professores de profissão, de maneira mais específica”. Ou seja, o saber é sempre o conhecimento de alguém que trabalha alguma coisa com o objetivo de realizar uma ação qualquer. Além disso, o saber dos professores está relacionado com a identidade, experiência de vida, com a história profissional, com os alunos e a escola,

sendo assim, quando se estuda os docentes e seus saberes devemos considerar todos esses elementos.

O saber docente é um saber social por cinco motivos, em primeiro lugar, esse saber é social porque é partilhado por todo um grupo de professores que trabalham juntos, em segundo lugar, esse saber é social porque seu uso e utilização estão associados a um sistema que vem garantir a sua legitimidade e orientar sua definição e utilização, em terceiro lugar, esse saber é social porque seus próprios objetos são sociais, em quarto lugar, esse saber é social porque o que os professores ensinam e sua maneira de ensinar evolui com o tempo e com as mudanças sociais e em quinto e último lugar, esse saber é social porque é adquirido no contexto de uma socialização profissional, onde são incorporados, modificados e adaptados em função dos momentos e etapas da carreira docente. Ou seja, não importa em que estado consideramos o saber dos professores, não devemos esquecer a sua natureza social.

Os saberes que os professores possuem são usados de acordo com as necessidades das situações, pois o saber e sua utilização estão a serviço do trabalho docente, ou seja, a relação professor e saber não são relações cognitivas, mas são mediadas pelo trabalho ele que fornece os princípios para se superar as dificuldades do cotidiano. Essa perspectiva traz a ideia de duas funções conceituais: a primeira visa relacionar organicamente o saber à pessoa do trabalhador ao seu trabalho. E em segundo lugar, expõe que o saber docente traz em si marcas do trabalho que não só é usado no âmbito do trabalho, mas também é mudado e produzido pelo trabalho.

Segundo Tardif (2010), os saberes são plurais e heterogêneos, pois envolve o trabalho, os conhecimentos e um do saber-fazer diverso. E além de serem plurais, também são temporais, pois são adquiridos no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional. Quando o professor começa sua carreira profissional ele já possui experiências no âmbito familiar e escolar antes mesmo da aquisição do saber-ensinar.

Sendo assim, antes mesmo de começar a ensinar, os professores vivem nas salas de aula e essa experiência é formadora, pois levam esses futuros alfabetizadores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre sua prática. Em síntese, antes mesmo de começarem a ensinar como professores eles já sabem, o que é ensinar em consequência de toda essa trajetória escolar. Porém essa ideia de temporalidade também abrange a carreira profissional, pois esta é um processo temporal marcado pela construção do saber profissional na prática.

Para Tardif (2010) a carreira profissional, por sua vez, reflete em vários temas como a socialização, a consolidação da experiência no trabalho inicial, as fases de transformação, de continuidade, a ruptura que marcam essa trajetória, as inúmeras mudanças (de classe, de escola, de nível de ensino e bairro) e por fim a questão da identidade e da subjetividade dos professores, que se tornam o que são devido a fazer o que fazem. A seguir analisaremos melhor cada um desses saberes, segundo a classificação de Tardif (2010) e vamos abordar também os estudos de Shullman (1986), Nóvoa (1992), Gauthier (1998), Pimenta (1999).

3.4 Tipos de saberes Docentes

Para Nóvoa (1992) estão surgindo cada vez mais pesquisas e estudos sobre esses saberes docentes em virtude das diversas mudanças na concepção e na constituição do trabalho docente. Nesse sentido, ele nos diz que há a necessidade de se investir mais nesses saberes dos quais o professor é o portador.

Tardif (2010) nos diz que esses saberes docentes implicam direta e indiretamente nos processos de aprendizagem e na formação, e que quanto mais forem desenvolvidos, formalizados e sistematizados, mais longa e complexa se torna o processo de aprendizagem, no qual demanda uma formalização e sistematização adequadas.

O saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer (...) o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. (TARDIF, 2010, p. 11).

Conforme Tardif (2010) a relação entre os docentes com os saberes não se reduz somente a função de transmissor dos conhecimentos já constituídos. Essa prática possui vários saberes, com os quais o docente possui diferentes relações. Então o saber docente é plural, e formado por diferentes combinações, mais ou menos coesas, de saberes advindos da formação profissional, experiencial, disciplinar e curricular.

Podemos chamar de saberes profissionais, o conjunto de saberes difundidos pelas instituições de formação de professores como escolas normais ou faculdades de ciências da educação. O docente e o ensino formam instrumentos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação, já que, essas ciências, ou pelo menos

algumas, não se restringem a produzir conhecimento, mas buscam também integrar à prática do professor.

[...] se os saberes profissionais dos professores têm uma certa unidade, não se trata de uma unidade teórica ou conceitual, mas pragmática: como as diferentes ferramentas de um artesão, eles fazem parte da mesma caixa de ferramentas, porque o artesão pode precisar deles no exercício de suas atividades (TARDIF, 2010, p. 264).

Dessa maneira, esses conhecimentos se transformam em saberes que se destinam à formação científica dos professores, e que se forem incorporados à prática docente, podem se transformar em prática científica ou em tecnologia da aprendizagem. Tardif (2010) nos apresenta também outro saber, os saberes pedagógicos que se apresentam como concepções oriundas do pensamento sobre a prática educativa, reflexões estas racionais e normativas que levam a sistemas coerentes da representação e orientação da atividade educativa.

Além dos saber docente que é produzido pelas ciências da educação e dos saberes pedagógicos, a prática docente introduz ainda os saberes sociais que são definidos e selecionados pelas instituições universitárias. Para Tardif (2010), esses saberes compõem-se de forma igual à prática docente através da formação inicial e continuada dos professores nas várias disciplinas oferecidas nos cursos de formação. Podemos chamar esses saberes de disciplinares, pois são saberes que condizem aos vários campos do conhecimento, saberes estes que a nossa sociedade dispõe, podem ser encontrados nas instituições em forma de disciplinas. Ou seja, esse saber surge da tradição cultural e dos grupos sociais que produzem o saber.

O saber curricular é adquirido ao longo da carreira docente. Esse saber segundo Tardif (2010) se relaciona com os discursos, objetivos, conteúdos e métodos que a instituição escolar classifica e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação dessa cultura. Apresentam-se de forma objetiva nos programas escolares, tais como projetos, conteúdos e métodos, dos quais os professores devem utilizar.

Por fim, os saberes experienciais são os próprios professores, na execução de suas aulas e na prática de sua profissão, que desenvolvem esses saberes específicos, ou seja esse saber se baseia no dia a dia do trabalho docente e no conhecimento que seu âmbito possui. Eles englobam tanto as experiências coletivas quanto as individuais e podemos chama-lo também de saberes práticos.

Para Tardif (2010), os saberes e as práticas docentes estão ligados por diversas articulações que fazem dos professores um grupo social e profissional, a existência desse grupo depende da capacidade de dominar, incluir e instigar esses saberes enquanto momentos de sua prática. Como a prática e os saberes estão estritamente relacionados, vamos a seguir ilustrar sobre as práticas do alfabetizador.

Para Gauthier (1998), o grande desafio da profissão docente é evitar esses dois erros: a prática sem os saberes e os saberes sem a prática. Em seus trabalhos ele vê o ensino como a mobilização de vários saberes que juntos formam uma reserva de conhecimentos utilizados para refugar as exigências das várias situações de ensino. Como Tardif ele classifica os saberes em: disciplinar, curricular, Ciências da Educação, tradição pedagógica e experiencial. Portanto o

[...] profissional, ou seja, como aquele que, munido de saberes e confrontando a uma situação complexa que resiste à simples aplicação dos saberes para resolver a situação, deve deliberar, julgar e decidir com relação à ação a ser adotada, ao gesto a ser feito ou à palavra a ser pronunciada antes, durante e após o ato pedagógico. (GAUTHIER, 1998, p. 331).

Outro autor que também contribuiu para o fortalecimento do campo educacional dos saberes docentes é Shulman (1986) ele separa em três categorias os conhecimentos presentes no desenvolvimento cognitivo do professor que são: o conhecimento do conteúdo da matéria ensinada, o conhecimento pedagógico da matéria e o conhecimento curricular.

Pimenta (1999) também aborda a questão dos saberes docentes e destaca a experiência, como um saber vivenciado pelos professores quando ainda estão na fase de sua escolarização, e que esses saberes também podem ser produzidos no cotidiano da atividade docente. Para ela os pedagógicos são produzidos na ação (prática), quando estão em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, e nestes pode-se encontrar meios para a construção de suas práticas.

Veremos no próximo tópico um pouco de como a prática está relacionada com esses saberes que foram tratados acima, pois é na prática vivida no ambiente escolar que os profissionais docentes adquirem e constroem seus saberes. A prática é a forma de colocar em ação todas as teorias vistas e estudadas durante a formação acadêmica do professor, é lá que ele vai aplicar ou não a metodologia estudada nas instituições de formação.

3.5 Práticas docentes

Os saberes docentes e a prática pedagógica estão ligados, pois é no exercício da prática docente, que os saberes são construídos e reconstruídos pelo professor, na ação de ensinar. Durante a atuação docente, os professores movimentam seus saberes teóricos ou práticos. Os saberes docentes que são essenciais para sua prática pedagógica se constituem de um conjunto de vários saberes provenientes de várias fontes como dos programas escolares, dos livros didáticos ou das disciplinas ensinadas, entre outros.

Para Tardif (2010, p. 37) “a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela também é uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos”. Porém,

[...] os saberes advindos da realidade prática da sala de aula são pouco valorizados por instituições e mecanismos que determinam os conteúdos da cultura e dos saberes escolares, assim como das organizações pedagógicas (TARDIF, 2010, p. 46).

Borges (2004, p. 260) diz que “os professores não se apoiam em um saber para ensinar, mas em vários”. Destarte, Tardif (2010) relata uma diferença entre os saberes gerados na prática docente e os provenientes das instituições de formação ou dos programas curriculares, que são realizados na prática. Nessa concepção, o saber advindo da experiência ganha ênfase quando Tardif (2010, p. 39) explica que “Os docentes, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio [...] os quais brotam da experiência e são por ela validados”. Desta forma,

A prática educativa é algo mais do que a expressão do ofício dos professores, é algo que não lhes pertence por inteiro, mas um traço cultural compartilhado, assim como o médico não possui o domínio de todas as suas ações para favorecer a saúde, mas compartilha com outros agentes, algumas vezes em relação de complementaridade e de colaboração, e outras, em relações de atribuições. (SACRISTÁN, 1999. p. 91).

Tardif (2010) julga essencial à profissão docente os saberes da experiência, pois estes são produzidos e adquiridos no cotidiano, na própria prática docente. São esses

saberes práticos que os docentes inserem sem perceber à sua experiência individual e coletiva, os transformando em habilidades para saber-fazer e saber ser.

[...] os saberes são plurais, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício de trabalho, conhecimento e manifestações do saber-fazer e do saber proveniente de fontes variadas, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes dos docentes no âmbito de sua prática profissional, que de certa forma transformam, reorganizam e até filtram o conjunto de saberes. (TARDIF, 2010, p. 39).

Pimenta (1999) retrata a necessidade de o professor ter consciência da importância de sua reflexão sobre sua prática pedagógica e propõe que esta reflexão seja de três formas: reflexão-na-ação, reflexão sobre-a-ação e reflexão sobre-a-reflexão-na-ação. Ela completa dizendo que essas características, garantem ao professor a possibilidade de analisar e também interpretar sua prática cotidiana, pois, é refletindo, que ele pode se transformar em um profissional independente.

Pimenta (1999, p. 30) nos fala da “importância de preparar professores que assumam uma atitude reflexiva em relação ao seu ensino e às condições sociais que o influenciam”. Ela, ainda destaca que as atuais tendências investigativas na educação enaltecem o professor reflexivo.

Nesse sentido, de ação reflexiva, não poderíamos deixar de citar Perrenoud (1993, p. 186) falando que “O profissional mobiliza um capital de saberes, de saber fazer e de saber ser que não estagnou, pelo contrário, cresce constantemente, acompanhando a experiência e, sobretudo, a reflexão sobre a experiência [...] a reflexão sobre a própria prática é, em si mesma, um motor essencial de inovação”.

Sendo assim, o professor tem que ser capaz de refletir sobre sua prática e direcioná-la à realidade de suas aulas, tendo como principal objetivo atingir os interesses e às necessidades dos seus alunos. Nesse sentido, Freire, (1996, p.43) afirma que: “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que se pode melhorar a próxima prática”.

A prática dos professores, ou seja, seu trabalho cotidiano, não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros (saberes acadêmicos), mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios. (TARDIF, 2010, p. 237).

Dentre as várias vertentes pedagógicas que surgem a cada ano, sabe-se que é necessário ter discernimento sobre a teoria, pois é ela que irá dar embasamento à prática

pedagógica no decorrer da profissão do professor sobre a relação que os professores possuem com os saberes que eles dominam para ensinar, Cunha explica que (2000, p. 162) “para entender a prática de dar aula do bom professor, é preciso estudar o seu cotidiano e ver os fenômenos sociais que estão a sua volta”.

Mesmo os professores, sendo vistos como os principais responsáveis pelo processo educativo pela sociedade atual, estes também são desvalorizados, independentemente de ocuparem uma posição estratégica em incumbência de seu trabalho e posição que ocupam enquanto grupo social. Cunha (2000, p. 163) relata que as dificuldades que os bons professores possuem perante sua prática pedagógica, “decorrem da desvalorização da educação e do magistério”.

No próximo capítulo abordaremos as entrevistas realizadas com as professoras alfabetizadoras Morrinhenses . Por meio dessas entrevistas vamos realizar uma análise sobre a prática, o método e os saberes que essas alfabetizadoras adquiriram nos anos de atuação nas escolas, mas abordaremos como objetivo principal a formação de cada docente e se essa formação está de acordo com as exigências regulamentadas na legislação e nas políticas públicas criadas para o ensino e atuação nas séries iniciais.

4- MORRINHOS: QUAL A FORMAÇÃO DAS NOSSAS PROFESSORAS

Nesta seção iremos dissertar sobre a formação das professoras alfabetizadoras que atuaram no município de Morrinhos no período 1996 a 2014. Abordaremos então qual a metodologia utilizada na nossa pesquisa, relataremos qual o perfil, a formação, os saberes e as práticas que os sujeitos dessa pesquisa possuem. Vamos relatar quais os cursos que foram e são oferecidos para essas professoras e quais as exigências do município para a contratação de professoras para atuarem nas séries iniciais do ensino fundamental.

4.1 Metodologias utilizadas na Pesquisa

Realizamos essa pesquisa sobre a formação das professoras no Município de Morrinhos, com o intuito de apurar dados referentes à formação de professoras alfabetizadoras das escolas Municipais de Morrinhos- GO no período de 1996 a 2014. Escolhemos para análise desta pesquisa o método qualitativo e histórico, pois segundo Richardson (1989, p. 29) um “[...] método em pesquisa significa a escolha de procedimentos para a descrição e explicação de fenômenos”.

Castro (2006) aborda que “Na pesquisa qualitativa, por sua natureza, o processo é bem mais indutivo. Há uma exploração do tema de forma muito mais livre e aberta.” (p. 107).

A pesquisa qualitativa responde as questões particulares, ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser o universo de significados, motivos às aspirações, crenças, valores e atitudes que correspondem a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (DESLANDES, 1994, p. 21).

Para Diehl (2004) a pesquisa qualitativa descreve a complexidade do problema de pesquisa, pois este ajuda compreender e classificar os processos dinâmicos vividos nos grupos e contribui para o processo de mudança, possibilitando entender várias particularidades dos indivíduos.

Utilizamos a metodologia da História Oral temática. Há quatro tipos de gêneros da história oral que podem ser trabalhadas sendo elas: história oral de vida, temática, testemunhal e tradição oral. Nesta pesquisa trabalhamos com a história oral temática,

por esta exigir maior clareza em seus procedimentos específicos e pela utilização de roteiros semiestruturado que determinam os temas a serem tratados durante a entrevista.

A história oral temática destaca detalhes da história pessoal do entrevistado se estes revelaram aspectos úteis para a pesquisa. Essa metodologia é uma forma de valorizar quem viveu nesses contextos, pois os sujeitos da pesquisa podem nos relatar detalhes que provavelmente nunca encontraríamos nos documentos escritos.

Através deste método, podemos analisar e juntar depoimentos de várias pessoas de diferentes tipos sociais que estão diretamente envolvidos nestes fatos. A história oral é uma metodologia de pesquisa que se baseia na realização de entrevistas gravadas com pessoas que testemunham os acontecimentos.

As entrevistas de história oral são sustentadas como fontes para a busca de se entender o passado, documentos escritos, imagens e outros tipos de registro históricos. Esta se define por ser realizada através do estímulo, porque o pesquisador procura o entrevistado e lhe faz perguntas, geralmente depois de ter planejado e escolhido seu objeto e objetivo de pesquisa. A metodologia de história oral compreende o conjunto de atividades que aconteceram antes e depois das gravações das entrevistas e exige, antes, a pesquisa e o levantamento de dados para a preparação dos roteiros de entrevista.

[...] a história oral pode dar grande contribuição para o resgate da memória nacional, mostrando-se um método bastante promissor para a realização de pesquisa em diferentes áreas. É preciso preservar a memória física e espacial, como também descobrir e valorizar a memória do homem. A memória de um pode ser a memória de muitos, possibilitando a evidência dos fatos coletivos. (THOMPSON, 1992, p. 17).

Durante as entrevistas utilizamos um roteiro semiestruturado, pois tínhamos como objetivo elaborar questões predefinidas, mas nós e a entrevistada tínhamos a liberdade de acrescentar novas perguntas ou tomar outros nortes no decorrer da entrevista, ou seja, tínhamos questões pré-definidas como uma diretriz, mas estas não limitavam o desenvolvimento da entrevista. Como objeto para coleta dos dados usamos um gravador digital, pois este facilitava a captura de todas informações e foi um facilitador para transcrição das entrevistas.

Para o desenvolvimento da pesquisa realizamos um cronograma de atividades. Desta forma, realizamos no primeiro momento uma leitura e discussão de textos bibliográficos sobre os temas formação de professores, história oral, memória e identidade para conhecermos um pouco sobre o que iríamos pesquisar. No segundo

momento fizemos um levantamento na secretária Municipal de Educação de Morrinhos de quantas e quais escolas municipais existem no Município e pedimos o telefone para ligarmos perguntando se estas escolas oferecem ou ofereceram turmas de alfabetização para comunidade.

No terceiro momento visitamos as escolas a procura de documentos que comprovavam o exercício das professoras nas turmas do 1º ano do ensino fundamental, e depois produzimos uma lista com o período de atuação de cada uma. Encontramos muitas professoras alfabetizadoras, porém devido ao tempo que tínhamos para realizar a pesquisa resolvemos selecionar 10 professoras. Sendo assim, o quarto momento, foi a seleção dessas professoras alfabetizadoras, priorizando o período de atuação de cada uma. Buscamos para realizar as entrevistas aquelas professoras que atuaram por mais tempo entre o período de 1996 a 2014 tentando priorizar duas professoras por escola municipal.

No quinto momento, elaboramos um roteiro de entrevista, pensamos em produzir um roteiro que remetia à vida das professoras desde sua inserção no meio escolar, então começamos perguntando para elas sobre como foi o período de alfabetização das mesmas, se houve influência da família, qual professor marcou mais essa fase, quais os métodos e a avaliação que seus professores utilizavam.

Em seguida nos direcionamos a formação básica de cada uma, fazendo perguntas sobre se escolheram seu curso e que razões as levaram a essa escolha, perguntamos também o local onde estudaram, como era ministrado o curso no qual elas se formaram, o que mais gostaram de seu período de formação e qual disciplina mais gostavam. Para depois, seguirmos perguntando de sua atuação e prática já como alfabetizadoras, como avaliavam seus alunos, etc. Ou seja, produzimos perguntas que buscavam respostas sobre a fase de alfabetização delas até o exercício de sua função como alfabetizadora.

Este roteiro também continha questionamentos que ajudavam na análise sobre a formação de cada uma delas desde sua primeira infância, para conhecer um pouco da trajetória da vida de cada uma e também os aspectos que as levaram na escolha dessa formação. Depois da escolha e da elaboração do roteiro, entramos em contato para agendarmos data e o local para a realização das entrevistas.

Na fase de seleção das alfabetizadoras que atuaram por mais tempo no período escolhido, decidimos escolher dez alfabetizadoras, pois seria uma quantidade considerável para o tempo de análise dos dados, mas conseguimos entrar em contato

somente com nove, pois a escola perdeu o contato com uma das alfabetizadoras e não conseguimos encontrá-la. No sexto e último momento transcrevemos todas as entrevistas realizadas, para posteriormente ocorrer a análise e as considerações finais.

No próximo tópico deste capítulo, vamos explorar um pouco mais dos resultados da pesquisa sobre as professoras entrevistadas, abordaremos onde atuaram, por quanto tempo, qual a formação e qual os saberes e as práticas dessas professoras.

4.2 Os sujeitos da pesquisa: perfil, formação, práticas e saberes.

Durante o período de pesquisa entrevistamos nove professoras da rede municipal de Morrinhos. A professora Oliveira (2015) trabalha na escola Municipal Professora Mary do Carmo a 16 anos, especificamente de 2000 aos dias atuais. Quanto à formação ela diz “É eu fiz o magistério né e depois eu fiz faculdade de História e pós graduei em psicopedagogia e também em gestão educacional”. (OLIVEIRA, 2015). Quando perguntamos o porquê da escolha por esta área, ela nos disse que:

[...] eu escolhi porque eu achei, eu achei assim que tinha que ser uma área afim, algo que me chamasse atenção que me motivasse e que fosse ter utilidade na minha vida então por isso eu escolhi isso, pretendo fazer mais uma porque já, há uns seis anos mais ou menos eu estou na área de educação inclusiva, então eu pretendo fazer uma especialização também em educação inclusiva. (OLIVEIRA, 2015).

O local onde ela cursou o Magistério foi no Colégio Estadual Sylvio de Melo e a formação em História foi realizada na Universidade Estadual de Goiás em Morrinhos. Hoje ela ainda está atuando nas salas de aula e na mesma escola, mas na área da educação inclusiva como professora de apoio. Quanto à prática utilizada ela nos fala que:

[...] eu sempre gostei de trabalhar é o silábico porque eu entendo o seguinte (pausa) que pode haver todos os métodos, mas que ao findar ao fim dessa fila o que você vai ver e ter proveito é você trabalhando o silábico então eu sempre utilizei o silábico. (OLIVEIRA, 2015).

Percebemos que a professora acredita que o método mais eficaz para alfabetizar seus alunos é o mesmo em que ela foi alfabetizada quando pequena. Na parte avaliativa:

[...] eu avalio eles diariamente então como que é feito isso eu faço relatórios deles é individuais todos os dias e como que a gente faz pra

tá pra tá avaliando essas crianças como a gente não tem um planejamento específico porque você as crianças que eu acompanho elas acompanham a turma então eu não preciso fazer adaptações nos conteúdos e também nas avaliações deles então a própria professora e que planeja esse material que organiza esse material. Qual é o meu papel ali? Meu papel é de ponte de facilitar a aprendizagem dentro daquilo que o próprio professor tá propondo então esse é meu papel. Então se acaso, por exemplo, no dia de avaliações eu uso no caso da matemática o material dourado com relação às outras disciplinas as que eu acompanho é mais fácil porque você sabe como que o professor trabalhou, mas você procura facilitar o entendimento do menino. Então você lê e deixa pra ele a interpretação daquilo que ele aprendeu, então hoje é assim que a gente trabalha. (OLIVEIRA, 2015).

Esta Alfabetizadora não possui uma única forma de avaliação, mas várias e eu esta avalia seus alunos no dia a dia, conforme eles vão aprendendo. Quanto aos saberes ela nos fala:

[...] tenho uma experiência assim que eu me orgulho muito disso nessa sala de 40 alunos na alfabetização eu tinha foi a minha primeira experiência com educação inclusiva e eu tinha um aluno assim fisicamente, totalmente comprometido, e ele escrevia tinha uma capacidade de raciocínio muito além da turma ele já era ali repetente por três anos e ele me surpreendeu muito, ele me surpreendeu muito e eu falava sempre pra mãe dele calma ele é capaz, olha o que o problema dele maior era porque ele não conseguia escrever legível, mas ele escrevia e naquele período eu mesma sem saber até o que eu estava falando eu estimei muito, muito, muito, muito aquela mãe a tá dando asa pra ele, entendendo o processo dele de aprendizagem, o processo que ele percebia o mundo e tudo e assim eu sei que eu fui a principal incentivadora dele, foi a minha primeira experiência na educação inclusiva e em alfabetização e hoje eu acho assim eu fico muito emocionada quando eu vejo que o Matheus hoje está cursando um curso de direito, entendeu? E está ali finalizando e é como eu estava relatando há poucos dias olha, assim o meu maior orgulho é saber que o Matheus cresceu, o Matheus hoje ele tem uma profissão ele trabalha numa parte já do judicial dentro do, dentro do como é que chama aquele negócio? Não é cartório. Fórum, ele trabalha dentro do fórum, dentro dessa, dentro dessa área e ele tá ai tá crescendo, tá se desenvolvendo tem uma capacidade crítica, intelectual fora do comum você entendeu isso me orgulha muito e eu falo, de vez em quando eu converso com a mãe dele e falo pra ela, olha o dia que for a formatura do Matheus eu quero estar lá. O que eu sei e tenho total consciência disso que (pausa) eu também tenho um pedacinho lá entendeu? Então o meu maior orgulho da época em que eu alfabetizei foi a minha primeira experiência na inclusão foi o Matheus. (OLIVEIRA, 2015).

Observa-se que o saber adquirido por ela é o experiencial e que a levou hoje à educação inclusiva, ela nos relata com orgulho a história de aluno que a marcou muito e

hoje ela fica muito feliz de saber as conquistas dele, segundo Oliveira (2015), é uma sensação de dever cumprido.

A professora Melo (2015) trabalhou na Escola Municipal Professora Mary do Carmo de 1997 a 2003. Ela possui o magistério e é formada em pedagogia, se formou na Universidade Estadual de Goiás de Morrinhos, no período em que este curso estava sendo ofertado, hoje não ofertam mais. Ela nos disse que não escolheu essa formação, somente a cursou porque na época era funcionária da prefeitura e eles exigiram que os funcionários fizessem esse curso superior e surgiu a oportunidade na UEG e ela prestou o vestibular e passou, ou seja, ela já trabalhava na área da educação e teve que se aprimorar. Quanto à prática utilizada ela nos relata que:

[...] não tinha um método específico, eu acho que o método que eu alfabetizava e todo mundo tem que fazer é aquele que o menino aprende, a criança aprende, a aprendizagem do aluno, então eu juntava vários, mas aí eu falava que era o método global, porque eu reunia todos e usava na sala e funcionava. (MELO, 2015).

Além dessa escola, na qual conseguimos localizá-la, ela trabalhou em mais duas escolas municipais Perguntamos qual o método de avaliação que ela utilizava e ela nos respondeu que avaliava:

Através de leituras né, de grupinhos com eles, através da conversa deles que agente conversava com eles para ver o diálogo, e eu ia variando, através da leitura, através da leitura você vê que o aluno está rendendo mais do que talvez na prova escrita, então dialogando com eles, eles rendiam mais. (MELO, 2015).

Quanto aos saberes adquiridos, concluímos que ela ganhou muito saber experiencial ao dizer:

[...] que no início do ano eles chegavam até assim nervosos né os pequenininhos e falava tia hoje eu não sei fazer nadinha, então o que mais marca é assim no início do ano você saber que aquela criança não sabe pegar no lápis não sabe nada e no final do ano a maioria está saindo lendo. (MELO, 2015).

A professora Borges (2015) trabalha na Escola Municipal Professora Mary do Carmo desde 2002 até os dias atuais, mas começou a dar aulas na alfabetização em 2005. Ela possui somente o magistério, ela nos relatou que escolheu essa formação:

Eu fui influenciada também pela minha irmã que a minha irmã já, ela veio e estudou ai me trouxe pra cidade pra estudar. Ela fez magistério eu também fiz. Ai hoje ela é professora e eu também me tornei professora. Eu fui influenciada por ela. (BORGES, 2015).

O magistério foi oferecido também em uma escola Municipal de Morrinhos. Perguntamos sobre a prática dela dentro da sala de aula e ela nos informou que:

A prática na sala de aula, ela é assim, ela não tem uma receita, agente aprende no dia a dia, mas os cursos eles contribuem muito porque às vezes tem vários métodos ou formas que tá esquecida, às vezes a gente não lembra, então quando você faz o curso há a troca de experiências né, ai nos ajuda a lembrar, ah! Professor troca a ideia fala o que ele usou na sala, ai a gente vai mudando o nosso dia a dia. Então ajuda sim, é importante essa formação. (BORGES, 2015).

Ela nos fala que a bagagem adquirida em sua formação não foi suficiente para adentrar nas salas de aula, ela precisou de muita prática. Quanto aos métodos utilizados:

Eu utilizo mais é a cartilha o método tradicional, mas eu sempre trabalho também assim um recortes né porque são crianças pequenas, então a gente trabalha com recortes, com rótulos, embalagens, cartazes e livro didático, tem as apostilas também que a prefeitura fornece uma apostila de apoio, o livro didático que vem do MEC também é utilizado. (BORGES, 2015).

Os métodos escolhidos por ela são os tradicionais, pois ela acredita que com este método seus alunos aprendem melhor. No processo avaliativo ela trabalha:

[...] com provas porque ainda né o sistema ainda exige ter essa comprovação ali de notas você tem que ter um papel até mesmo os pais eles ainda não compreende, então agente tem que ter essa provinha pra tá mostrando, mas ele, ele é avaliado no dia a dia né a provinha é mais pra gente tá constando por causa da documentação que exige esse tipo de avaliação. (BORGES, 2015).

Vemos que ela não concorda com as avaliações do sistema, mas é obrigada a aplica-los em suas aulas. Quanto aos saberes adquiridos:

[...] a gente aprende muito com as crianças né a gente cada dia é um aprendizado, cada dia, cada turminha, cada é ano que a gente recomeça é diferente então têm marcas, marca muito. E a gente aprende muito com eles também porque a gente brinca também se diverte né a gente dá aula, ensina, mas também se diverte e aprende é uma troca de experiências. [...] Mudou muito, mudou meu comportamento, mudou meu jeito de pensar porque a gente lida com

muitas crianças é agente aprende a conhecer é eles então mudou muito. (BORGES, 2015).

O saber adquirido por ela é o experiencial, mas também observamos em sua fala que o que mais a deixa feliz e realizada como alfabetizadora é saber que por causa de sua dedicação, amor e carinho que as crianças aprenderam a ler e a escrever.

A professora Silva (2015) foi localizada na Escola Municipal Professor Humberto Jacinto de 2009 a 2014. Atualmente trabalha na Escola de Educação Infantil Gisley Azevedo Gomes. Ela possui formação em Pedagogia que lhe foi oferecida na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas de Goiatuba. Ela que escolheu fazer esse curso.

Quanto à prática e aos métodos ela nos contou que utiliza:

[...] os livros do MEC tem a apostila do Município que é uma complementação do conteúdo e assim eu gosto muito de pesquisar coisas diferentes né assim a gente na internet muitas das vezes você acha muitas ideias assim legais, claro que não é tudo que a gente aproveita porque assim a sala de aula para mim é como se fosse um laboratório né porque como tem muitas crianças diferentes então assim tem aquelas que aprendem muito rápido, tem aquelas que estão assim no meio termo e tem aquelas tem muita dificuldade então assim nunca, nunca, nunca peguei uma sala homogênea nunca, então sempre tem essas digamos assim essas três eu falo divisões né (riso) das crianças, mas eu sempre utilizo assim vários métodos eu gosto de trabalhar com o silábico por causa dessas crianças que tem mais dificuldades porque fixa mais eu trabalho às vezes com o método assim é mais repetitivo porque também elas precisam dessa questão trabalho também gosto de trabalhar com jogos com principalmente na questão da alfabetização matemática, então assim trabalho também assim algo mais voltado para essas crianças que já tem pouco mais de quando você trabalha, por exemplo, um texto uma musiquinha né um texto você vai contextualizando né naquela disciplina aquela matéria que você está querendo transmitir então eu gosto muito de diversificar. (SILVA, 2015).

Esta professora utiliza vários materiais em suas aulas, além dos livros e apostilas oferecidos pela escola ela procura complementações e maneiras mais fáceis de passar o conteúdo. Nas avaliações:

[...] eu avalio a participação né das crianças principalmente na educação infantil né porque na verdade não tem não é assim avaliação na educação infantil ela não pode assim ser quantitativa, apesar de que né na maioria das vezes tem que ter algo concreto ali né algo sistematizado, mas assim eu geralmente eu observo o

desenvolvimento das crianças né a participação durante a aula se a criança entendeu o que foi explicado. (SILVA, 2015).

Sua avaliação é mais participativa porque ela acredita que é pela participação que os alunos aprendem o conteúdo, pois se o aluno não participa ele não aprende. Sobre os saberes adquiridos:

[...] para mim o profissional mais importante que existe é o alfabetizador porque se a criança não pega um bom alfabetizador ela vai levar um problema para a vida dela toda por quê? Porque a alfabetização é a base. (pausa) Então assim se ela for bem alfabetizada nosso ai tudo que ela fizer ela vai ter facilidade e é um período muito crítico para criança então assim é aquele período que ela sai, por exemplo, da educação infantil e entra no ensino fundamental então assim se ela não se sentir a vontade se ela achar que há algo assim muito imposto muita cobrança [...] ai ela vai ter dificuldade [...] a gente se sente muito realizada quando você pega uma criança que não sabe ler e escrever né e na hora que chega ali no meados do ano no final do ano a criança lê e escreve ai assim é uma sensação assim de dever cumprido sabe assim uma sensação assim que seu trabalho é útil para alguém então é muito bom nossa é ótimo. (SILVA, 2015).

Vemos que a experiência e o compromisso com a educação e aprendizagem de seus alunos e o saber mais importante que essa professora adquiriu em seus anos dentro das salas de aula. A professora Oliveira Silva (2015) trabalha na Escola Municipal Professora Olga Hannun de Castro Rosa desde 2007 até os dias atuais. Ela possui licenciatura em Letras na Universidade Estadual de Goiás, mas fez especialização voltada para a Educação Infantil. Quando foi indagada de quais métodos ela utiliza, discorreu que:

O lúdico e o tradicional tem o construtivismo também, mas eu acho que funciona mesmo é o tradicional. Tem muitos, muitos é como eu poderia falar jogos textos do construtivismo, mas acaba voltando no tradicional. (OLIVEIRA SILVA, 2015).

Percebemos que as professoras não conhecem os métodos existentes para a alfabetização, pois o construtivismo não se trata especificamente de um método, mas sim de uma proposta, no qual os professores juntamente com seus alunos constroem o conhecimento e o saber. Nas suas avaliações ela expõe que:

Não são como eu gostaria que fosse, mas são nota também são avaliações que precisam saber a qualidade do ensino né, mas acho que tem muita criança que se fizesse uma avaliação oralmente com ele, ele

conseguiria mais do que com a escrita, mas infelizmente o sistema nos obriga a fazer dessa forma. (OLIVEIRA SILVA, 2015).

Ela nos aborda a sua indignação em ter que avaliar com notas, pois para ela não é necessário saber a qualidade de seu ensino, mas sim o que a criança sabe. Quanto aos saberes adquiridos:

Estou com 30 alunos esse ano no reforço dessa semana que passou agora uma criança que veio durante o ano todinho com dificuldades ele é muito indisciplinado lendo, lendo de tudo, de tudo desenvolveu durante esse último mês com a ajuda do pai muita ajuda da família e agora nessa última semana tomei leitura dele ele leu de tudo [...] eu acho que é um aprendizado dele sim um conhecimento a alegria que eles ficam quando eles dão conta de ler ah eles acham bom demais. [...] eu me sinto satisfeita de ter contribuído com o crescimento deles. (OLIVEIRA SILVA, 2015).

Ela nos relata uma experiência obtida dentro da sala de aula e como crianças que possuem dificuldades podem aprender, mas em seu próprio tempo. A professora Arantes (2015) trabalha na Escola Municipal Professor Dom Bosco desde 2007 até os dias atuais. Ela possui formação ela nos narrou que:

Primeiro eu fiz geografia, fiz dois cursos de pós-graduação na geografia, ai passado né muitos anos eu comecei fazer o magistério que era pedagogia, não fiz o magistério fiz a pedagogia e a pedagogia faz poucos anos que eu fiz, fiz na Unopar porque que eu fiz a pedagogia? Porque com a lei a gente ouvia falar que em 2016 só entrava na sala de aula o professor que era né era regente da pedagogia que tinha pedagogia no meu caso que era geografia, então não poderia dar aula nessa fase então eu já resolvi me formar antes, me preparar antes para quando chegar 2016 já estar preparada. (ARANTES, 2015).

Ela fez a Geografia na FECLen e a Pedagogia na Unopar. Quando a interrogamos a respeito da escolha de sua formação a resposta foi “Eu que escolhi fazer a pedagogia, a geografia não porque eu não tive opção porque na época eu queria fazer era matemática e como não tinha aqui né Morrinhos eu fiz a Geografia” (ARANTES, 2015). Sobre os métodos ela fala que não possui métodos específicos, mas que trabalha com um método próprio e quanto ao seu plano de aula ela nos diz que:

Você vai me perguntar isso ai sobre o plano de aula, então o que acontece você dá a aula hoje amanhã você precisa de rever aquela aula, aquele conteúdo aquilo que ficou faltando você viu que a turma

não pegou tudo, mas no seu plano de aula já está outro conteúdo você entendeu? Que você tem que cumprir aquilo, isso aí me deixa muito magoada com isso você entendeu? Porque às vezes eu quero passar uma coisa que aconteceu ontem à noite para eles entendeu? E eu não posso às vezes me aprofundar no tema porque eu tenho aquele conteúdo que eu tenho que cumprir. (ARANTES, 2015).

Ela diz que não possui um método específico para dar aula, pois ela utiliza o seu próprio método no qual os alunos aprendem, mas ela planeja sim seu plano de aula, pois precisa de um cronograma a ser seguido. Sobre o modo de avaliar:

É sucessivamente, todos os dias pra mim não precisava de provas porque você já sabe quem sabe, quem não sabe quem tem condição, quem não tem condição e quando às vezes o menino tira uma nota boa no outro dia você põe ele com a mesma prova em um lugar diferente ele não dá conta por quê? Porque ele olhou na prova do outro a gente pensa assim que não olha e olha porque eles são pequeninhos, mas são espertos, são inteligentes então eles são muito sabidos neste ponto. (ARANTES, 2015).

Ela nos garante que gosta de avaliar o aluno diariamente, pois assim ela pode observar seu crescimento e o que ele aprendeu e não aprendeu naquele dia. Quanto aos saberes adquiridos:

Eu cheguei ao primeiro ano naquele primeiro dia gente eu olho para os meus meninos eu acho eles tão estranhos, tão diferentes entendeu? O que mais me deixou assim foi é assim o amor que você tem por eles, o amor, a disciplina você entendeu? Você conhecer cada um você entendeu? Você ajudar cada um de onde é que você o pôs para crescer ou não, independente do mundo social deles, todos são crianças, todos são iguais e ao mesmo tempo diferentes. Você entendeu? Então é isso aí que você vai conhecendo cada um, cada um é único, eles não são (pausa) das mentes iguais, cada ser é um ser diferente, então aquilo ali que me chama muita atenção você vai trabalhar aquela mente, você vai trabalhar o aprender deles e aí que me pegou você entendeu? O desenvolvimento intelectual de cada um, o eu de cada um você entendeu? Então isso aí você vai se apegando a eles e eles vão se apegando a você como você fosse uma coisa para eles diferente de tudo, de pai, de mãe, de tudo você entendeu, assim você tem um amor muito grande se você não desenvolver minha filha esse amor por essas crianças seja lá qual forem eles não dão conta é através do amor, da sua dedicação, da sua insistência, da sua ajuda e não desistir de ninguém, de ninguém aqueles que menos sabem é os que mais ficam perto de mim entendeu? Mesmo sabendo que eles não vão para o outro ano você faz o máximo para eles chegarem ao ponto que precisa, mesmo que eles vão repetir aquela série, você entendeu? Porque aqueles que já estão sabendo não precisam tanto de você igual, os que estão chegando, os que são carentes, os que estão que não entendem às vezes tem problema mental [...] então você trabalha

aquela fase com ele e a hora dele é diferente, então o professor é mil dentro da sala ele não é só um professor ele vê tudo, ele vê quem tomou lanche de manhã, quem já está alimentado o que precisa então você já faz essa parte você faz a parte social também [...] Então isso aí é o básico você entendeu é o amor, nossa é bom demais dar aula, eu estou pensando em aposentar e eu vou deixando eu não sei se vou aposentar não (risos). Eu nem sei se vou aposentar porque eu gosto demais você entendeu? Se você não gostar você não faz um serviço que presta. (ARANTES, 2015).

A professora Alves Santos (2015) trabalhou na educação durante 30 anos. Ela possui formação em matemática e magistério. A escolha pela área da matemática foi porque ela gostava muito dessa disciplina. E o magistério porque “Desde criança, no meu primeiro dia que fui começar a alfabetizar, a professora perguntou qual seria minha profissão e eu falei que seria professora, (risos) eu acho que os anjos falaram amém.” (ALVES SANTOS, 2015). O método que ela utilizava para alfabetizar seus alunos era o silábico. Suas avaliações eram por meio da:

[...] leitura, em cima de provinhas mesmo, em cima de trabalhos feitos por eles e às vezes eu sempre brincava assim dava prova por dar, por que na verdade eu já sabia a nota que o aluno ia tirar, observando ele no dia a dia, (risos), mas era obrigado dar prova, então sempre dei prova, mas que eu sabia a nota eu já sabia mais ou menos, pelo o que o aluno fazia durante o mês já sabia mais ou menos o que seria capaz de tirar, a gente errava [...] ela poderia ter erro, mas uma margem muito pequena, geralmente já sabia o aluno que era bom, o aluno que era fraco, então. Mas as avaliações eram muito feito em cima de provas também. (ALVES SANTOS, 2015).

Quanto aos saberes:

Senti muito amor por minhas crianças, até hoje eles é meus meninos ainda e eu acho que (pausa), sei lá, a gente ouve, escuta falar assim, aquele é um doutor, um advogado, aquele é um médico, ou outra coisa qualquer, ai a gente senti orgulho daquilo ali. [...] eu consegui ser uma boa professora. (ALVES SANTOS, 2015).

Vemos que a experiência dentro de sala de aula e o amor oferecido às suas crianças é o saber mais importante que ela adquiriu em sua carreira. A professora Campos (2015) trabalha na Escola Municipal Professor José Cândido desde 2000 até os dias atuais. Ela nos relatou que “Desde que entrei, sempre trabalhei com alfabetização, era escola multiseriada, do 1º ao 5º ano, depois vim para cá em 2000 e fiquei até 2010. Eu fiquei aqui nove anos aqui no 1º ano”.(CAMPOS, 2015).

Hoje ela é diretora dessa escola. A sua formação básica é em da Pedagogia realizada na Universidade Estadual de Goiás. Quando alfabetizava as crianças o método utilizado era o silábico. Avaliava por meio de provas. Sobre os saberes que ela adquiriu ela nos relata que ser professor é tudo, é a profissão dela, o que ela gosta de fazer e a recompensa sempre vem do carinho que as crianças possuem pelo professor.

A professora Santos (2016) atuou na alfabetização de 2005 a 2015 na Escola Municipal Eudócio Figueiredo. Possui formação em Geografia e magistério. A geografia foi feita na FECLEN e o magistério em uma escola do município de Morrinhos. Quanto aos métodos:

Eu trabalhava apresentando as letras e as famílias silábicas, o tradicional ainda é maioria porque se a criança não fazer a junção das sílabas não sai a leitura. Apresenta de uma forma diferente com imagens e cruzadinhas, mas no fundo é o método tradicional. (SANTOS, 2016).

Nas avaliações:

Eu gostava de fazer sequência dos numerais, raciocínio lógico, ligue os pontos, separe as sílabas, no início do ano as avaliações têm que ser mais leves porque tem crianças que está sendo a primeira avaliação que está tendo, já no final podem ser mais elaboradas. Mas eu gostava de avaliações bem diversificadas. (SANTOS, 2016).

Vemos que esta professora gosta de usar métodos tradicionais em suas avaliações e utiliza várias formas de avaliações, pois gosta de aplicar avaliações diferentes e bem elaboradas. Quanto aos saberes:

Eu gosto muito principalmente crianças que eu alfabetizei que já tinham passado da idade, eu alfabetizei dois com nove anos que já tinham passado por escolas, senti o maior prazer em alfabetiza-los, não que eu não sinta prazer em alfabetizar os de idade certa, mas eles eram aqueles que a sociedade tinha desistido deles. Sinto muito prazer em saber que eu alfabetizei, a base é a alfabetização. Os alunos e a maioria dos pais reconhecem o trabalho que a gente faz com eles. (SANTOS, 2016).

Durante a análise desta pesquisa percebemos que algumas das profissionais entrevistadas que atuam na alfabetização em escolas municipais não possuem o curso de pedagogia ou magistério em seu currículo, são poucas as profissionais que se capacitaram nessas áreas. Os tipos de cursos de formação de professores que eram ofertados na cidade de Morrinhos na época em que estudavam era o magistério o qual era oferecido na Escola Estadual Silvio de Melo e no centro de formação de

Morrinhos e Pedagogia (no formato de complementação pedagógica) na Universidade Estadual de Goiás e licenciaturas específicas (letras, matemática, história, geografia, etc.).

Podemos observar que dentre as nove alfabetizadoras, são poucas as que possuem o magistério ou a pedagogia. Nos dias atuais o magistério não é mais oferecido, no município de Morrinhos, somente o curso de pedagogia no Instituto Federal Goiano desde 2013 e na Unopar à distância.

Vemos também, segundo os relatos de uma das alfabetizadoras entrevistadas que o magistério preparava o professor para ser um profissional, na maioria das vezes ele não optava por esta formação, mas a escolhia porque ela criava uma expectativa de possuir uma profissão e para logo que terminassem o magistério se preparassem para um concurso ofertado pelo Município, para que assim, elas conseguissem pelo menos, certa estabilidade profissional.

Então queríamos buscar com esta pesquisa um pouco de como foi história da vida acadêmica das alfabetizadoras, desde a época que adentraram no espaço escolar, sendo ele informal ou formal e buscamos preservar a memória das alfabetizadoras selecionadas, respeitando as representações que cada uma tinha do seu período de aprendizagem. Essas representações sobre o papel da educação foram adotadas pelas professoras na sua trajetória escolar e em outros espaços sociais de convivência. Desta forma, foi de suma importância identificar quem eram estas alfabetizadoras, suas histórias, onde se alfabetizaram como eram suas práticas na sala de aula e no que suas histórias interferiram na formação profissional delas.

Na execução das atividades da pesquisa, encontramos alguns obstáculos como documentos escassos ou que foram perdidos pela escola ao longo dos anos, como os diários que continham os nomes das alfabetizadoras, mas mesmo a documentação estando danificada ou em péssimo estado, buscamos reconstruir as representações culturais, a partir de sinais oferecidos por essas fontes, indicando a relação da entidade escolar com a sociedade, com o professor e com o aluno, trazendo assim contribuições para a formação da cultura escolar.

Na parte de localização das alfabetizadoras foi uma etapa mais fácil, pois as funcionárias das escolas as conheciam ou elas tinham algum parente que trabalha na área da educação, somente uma das escolas que perdeu contato com uma das alfabetizadoras, mas esta sabia onde ela estava atuando, mas chegando nesta escola, nos informaram que ela já tinha se aposentando e sabiam somente o seu número de seu

celular, mas infelizmente não conseguimos contato com ela, pois seu telefone não atendia. Na realização das entrevistas encontramos dificuldades na execução das primeiras pelo nervosismo de estarmos realizando uma atividade pela primeira vez, mas obtivemos experiência e fluidez para as próximas.

4.3 Cursos de formação oferecidos para as Professoras Alfabetizadoras em Morrinhos

Como vimos no primeiro capítulo, antes não havia preparação específica para a habilitação de professores, isto era realizado mediante a comprovação do “notório saber”, comprovação de moralidade ou concursos de nomeação. Logo em seguida, foram criadas as escolas normais que funcionavam em espaços oferecido pelos liceus. Essas escolas mais a frente passaram a se chamar de Habilitação específica para o magistério para depois surgir o curso de Pedagogia como habilitação exclusiva do professor para atuar nas séries iniciais.

No Município de Morrinhos, conforme nossas pesquisas, observamos que as professoras entrevistadas possuem o magistério, formação em curso específico ou em Pedagogia. Sendo que, a maioria possui o magistério como formação, pois antes neste município a formação do educador era através desta habilitação que era realizada juntamente com o segundo grau, ou seja, quando elas terminavam o curso a nível médio já estavam preparadas para exercerem a profissão de professor para a Educação Infantil e para Ensino Fundamental I e II. A função do Magistério é compreendida entre: docência, exercidas por Professor, Suporte Pedagógico ou exercidas por Especialista em Educação.

O magistério era oferecido em Morrinhos no Colégio Estadual Sylvio de Melo. Depois surgiu na Universidade Estadual de Goiás (UEG, sede em Morrinhos) o curso de licenciatura em pedagogia que como o magistério também preparava o professor para atuar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, mas o curso foi fechado alguns anos depois e hoje a UEG só oferece cursos de licenciatura em áreas específicas como: Letras, matemática, geografia, biologia, etc.

Atualmente, em Morrinhos é oferecido o curso de Licenciatura em Pedagogia, no Instituto Federal Goiano (Campus Morrinhos) gratuito e na Unopar, instituição particular que oferece o ensino à distância.

O curso de licenciatura em Pedagogia tem como objetivo preparar o professor para atuar nas séries iniciais. Conforme instituído na LDBEN/96 e nas Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia (DCNs) é o curso de pedagogia que assume a responsabilidade de formar esse profissional para a docência na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, portanto os cursos de licenciaturas específicas preparam o professor para atuar somente no Ensino Médio e no Ensino Fundamental II.

Desse modo, a pedagogia é vista como a ciência da educação que explica os diferentes modos como a educação se manifesta na prática social e contribui para dar uma direção e sentido que se quer colocar para o humano. A forma inicial do pedagogo só se dá a partir da aquisição de experiências, ou seja, tornar a prática existente e refletir sobre ela. O futuro profissional não pode ser constituído somente do saber-fazer se não há experiências no seu fazer, a formação pedagógica, tanto a inicial quanto a contínua, não é refletir sobre o que vai fazer e como deve ser feito, mas sobre o que se faz.

4.4 Exigências do Município de Morrinhos quanto à formação das professoras Alfabetizadoras

Segundo os registros encontrados em Morrinhos não é exigência do Município que o professor detenha formação em Pedagogia para atuar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Conforme estava disposto no edital nº 01/2015 do último concurso publicado, é exigência do município para atuação de professores nas escolas municipais de Morrinhos, somente ter concluído curso superior em qualquer área. Sendo as jornadas de trabalho, divididas em: 20 horas com o salário de R\$ 1.024,37, 30 horas ganhando R\$ 1.536,16, 38 horas com o salário de R\$ 1.946,28 e 40 horas para ganhar R\$ 2.048,72.

Os professores aprovados nas etapas do concurso exercem as seguintes atribuições:

Participar de todo o processo ensino-aprendizagem, em ação integrada escola-comunidade; - elaborar planos curriculares e de ensino; - ministrar aulas na educação básica; - elaborar, acompanhar e avaliar planos, programas e projetos de que necessite a unidade escolar ou sistema de ensino municipal; - inteirar-se da proposta político-pedagógica do sistema municipal de ensino e interagir-se com as suas políticas educacionais; - Executar outras tarefas correlatas típicas dos professores as quais diversificar-se-ão segundo os níveis que devam ser atingidos e que serão estabelecidos pelo Secretário Municipal de

Educação, com revisões e atualizações constantes. (PREFEITURA DE MORRINHOS, EDITAL Nº 01/2015, p. 48-49).

Durante as etapas do concurso, quem possuir títulos ganhará pontos “Serão considerados títulos, exclusivamente, os certificados de conclusão de curso, constando a carga horaria, nome da instituição devidamente reconhecida pelo MEC, assinatura do responsável e data” (p. 13).

Os títulos aceitos serão os seguintes:

TITULOS PONTUAÇÃO: Doutorado 6,00 pontos no máximo, considerando no máximo 1 título. Mestrado 4,00 pontos no máximo, considerando no máximo 1 título. Mestrado + Especialização (mínimo de 360 horas) 6,00 pontos no máximo, considerando-se para esse fim 1 título de mestrado e 1 título de especialização. Especialização (mínimo 360 horas) 6,00 pontos no máximo, considerando-se 2,00 pontos por título. No total de 6,00 pontos. (MORRINHOS, 2015a, p. 13).

Outro registro encontrado foi o Plano Municipal de Educação que está em exercício do ano de 2015 até o ano de 2025. Neste documento estão inseridas as metas das quais o município pretende atingir na educação até 2025 e as estratégias que serão utilizadas para realiza-las. Essas estratégias foram estabelecidas pela Secretária de Educação, esta realizou um diagnóstico das necessidades educacionais do Município.

Este plano foi elaborado e construído pelo Conselho Municipal de Educação e a Equipe Técnica da Secretária Municipal de Educação. Educadores, comunidade escolar também contribuíram para a sua elaboração. Durante a construção do Plano Municipal seus organizadores realizaram pesquisas nas escolas de municipais de Morrinhos e perceberam que quanto à formação, dentre 137 professores que atuam nas redes Municipais somente 16 possuem formação em Pedagogia, sendo 121 formados em áreas específicas como: letras, matemática, etc. Ou seja, menos de 12% dos professores estão habilitados para atuarem na área em que estão trabalhando.

De acordo com este documento a meta da Secretária de Educação de Morrinhos para a Formação inicial de professores é:

Garantir, em regime de colaboração com a União, os Estados, o Distrito Federal e o Município, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PME, política municipal de formação e valorização dos profissionais da educação, assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (Morrinhos, 2015, p. 116).

Percebemos assim, que o município pretende assegurar que todos os professores estejam habilitados devidamente para assumir suas funções. As estratégias utilizadas para se chegar a esse fim são:

Atuar, conjuntamente, com base em plano estratégico que apresente diagnóstico das necessidades de formação de profissionais da educação [...] ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura [...] Consolidar plataforma eletrônica para organizar a oferta e as matrículas em cursos de formação inicial [...] Implementar programas específicos para a formação de profissionais da educação para as escolas do campo, de comunidades ciganas e para a educação especial [...] promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica [...] garantir, por meio de funções de avaliação, regulação e supervisão da educação superior, a plena implementação das respectivas diretrizes curriculares [...] valorizar o estágio nos cursos de licenciatura, visando o trabalho sistemático de conexão entre a formação acadêmica dos graduandos [...] estimular órgãos competentes à promoverem cursos e programas especiais para assegurar formação específica na educação superior, nas respectivas áreas de atuação, dos profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério [...] manter, política municipal de formação continuada para os profissionais da educação [...] promover acompanhamento pedagógico por um período de três meses. Aos professores iniciantes do magistério por uma equipe designada pelo município a fim de subsidiar os trabalhos direcionados para a alfabetização. (MORRINHOS, 2015b, p. 116).

Para o acompanhamento e desenvolvimento dessa meta foram utilizadas informações obtidas anualmente pelo Censo Escolar. Essas informações obtidas nesse Senso se referem aos professores individualmente, e incluem dados como: sua formação e suas disciplinas de atuação. Dessa forma, é possível verificar, desde o ano de 2007, o quantitativo de professores que possuem formação superior.

Na análise dos dados deste documento percebemos que perante todos os esforços realizados pelo município, desde o ano de 2007 a 2009 o percentual de professores que possuem formação em Morrinhos se manteve instável, em torno de 67 a 68 por cento.

Segundo a Lei Complementar nº 074, de 27 de janeiro de 2016, que dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Cargos do Magistério Público no Município de Morrinhos, em seu Art. 7º A Lei Complementar 46, de 14 de dezembro de 2009, art. 185- A:

O Licenciado em Pedagogia, ou Pedagogo, atua como professor da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, realizando inclusive atividades de Apoio Escolar. Atua ainda como pesquisador na área educacional e gestor de processos educativos e da organização e no funcionamento de sistemas e de instituições de ensino. (MORRINHOS, 2016, p. 3).

As disciplinas abordadas durante sua formação devem ser:

Epistemologia da Educação; Filosofia da Educação; História da Educação; Antropologia da Educação; Sociologia da Educação; Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem; Fundamentos da Infância; Língua Portuguesa; Biologia da Educação; Didática; Pesquisa e Prática Pedagógica; Alfabetização e Letramento; Conteúdos e Métodos: da Educação Infantil, da Educação de Jovens e Adultos, do Ensino da Língua Portuguesa, da Matemática, da História, da Geografia, das Ciências, das Artes e da Educação Física; Organização do Trabalho Docente; Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); Teoria e Prática de Currículo; Políticas Educacionais;

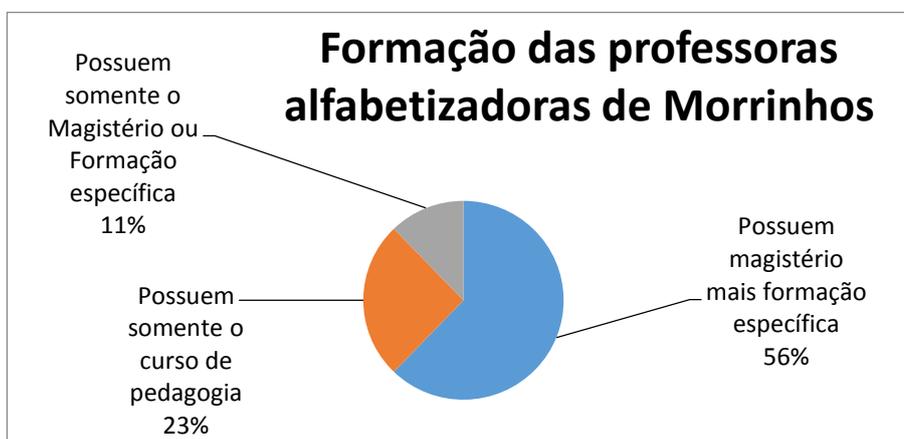
c) Relações Humanas; Gestão Educacional e Escolar; Planejamento Educacional e de Ensino; Avaliação Educacional e de Ensino; Educação e Tecnologias; Literatura Infanto-juvenil; Educação Inclusiva. (MORRINHOS, 2016, p. 3).

Sendo que, o Licenciado em Pedagogia, ou Pedagogo, pode atuar em creches e escolas municipais. Ou seja, já está vigente em leis instauradas pelo Município que é o licenciado em Pedagogia que deve atuar nas áreas, onde profissionais de específicas estão atuando, mas essa mesma lei que rege que é o pedagogo quem deve atuar em creches e nas escolas municipais traz que os profissionais formados em específicas como: letras, matemática. Geografia entre outras “podem atuar em instituições de ensino públicas de educação fundamental” não deixando claro se é o ensino fundamental I ou II. O que os permite atuar como alfabetizadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das observações, vivências e análises feitas nesta pesquisa, chega-se ao resultado que entre as nove professoras entrevistadas da educação básica de Morrinhos, 56% dessas professoras possuem o magistério mais outra formação como: letras, geografia, história ou pedagogia, 23% possuem somente a pedagogia e 11% das entrevistas possuem somente o magistério ou formação específica. Ou seja, há sim profissionais não habilitados atuando no ensino de alfabetização em Morrinhos, há também professoras que não possuem formação em licenciaturas. Conforme explicitado no gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Formação das professoras alfabetizadoras Morrinhense



Fonte: Elaborado pela autora.

Observamos que há ainda poucas pedagogas atuando nas séries iniciais em Morrinhos e a preocupação com essa falta de formação adequada, ainda é pequena o começo para mudanças está no desenvolvimento dos cursos e na boa preparação para essas professoras. É necessário que haja a criação de práticas que possam garantir a valorização docente.

Antes a atuação de professores que não possuíam conhecimento aprofundado sobre determinada área era frequente. Talvez pela falta de cursos ou pela negligência ao sistema educacional brasileiro. Essa prática só foi se adequando mais tarde, quando surgiram os cursos de aprimoramento e habilitação para esses profissionais, mas mesmo assim em pleno século XXI, ainda nos deparamos com docentes sem a adequada preparação, ministrando aulas na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

Não executando o que está promulgado no artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, que afirma que a formação de professores para atuarem na educação básica, deve ser realizada em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, oferecida em nível médio na modalidade normal.

Os órgãos que regem as novas leis educacionais elaboraram algumas propostas e reformas importantes para o sistema educacional, mas não podemos jamais pensar no desenvolvimento de um jovem, adolescente ou criança sem antes investir na formação dos professores. Ainda há, infelizmente, certa recusa por parte dos professores que possuem uma especialização ou já graduados em buscar mudanças na sua prática, buscar outras formações que auxiliem no desenvolvimento de uma prática significativa.

Campos (1994) aborda que a educação necessita de uma melhor preparação para que haja assim, o desenvolvimento humano e que também é necessária a criação de pressupostos básicos que elaborem propostas pedagógicas que direcionem o delineamento da formação inicial de professores para atuarem nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Quando se trata de professores inexperientes, outro ponto que podemos abordar é a “acomodação” fixada naqueles que não possuem compromisso com a educação, estes deixam de melhorar sua formação porque acham que não compensa, por motivos, como a baixa remuneração docente, mas o artigo 61 da LDB nº 9.394/96 decreta que são julgados profissionais da educação escolar básica todos aqueles que estão exercendo a profissão, formados em cursos reconhecidos pelo MEC em nível médio ou superior para a atuarem na educação básica.

Entretanto, a realidade brasileira nos mostra um grande desrespeito as leis educacionais, pois muitas alfabetizadoras estão na sala de aula sem a formação adequada e sem complementação pedagógica específica para atuarem na alfabetização, que é a base da educação das nossas crianças. E, ainda, encontramos outros profissionais que possuem formações específicas, mas trabalham nas áreas na qual não estão preparados ou na qual não podem atuar, pois não seria o ideal para o aprimoramento dos objetivos norteadores da legislação.

Portanto, falar em formação de professoras nos transporta a duas direções diferentes, mas que se completam, a primeira diz respeito ao professor como aluno e a

segunda ao professor como docente, ou seja, uma diz a respeito aos processos formativos iniciais na teoria e a outra fala da formação na prática em sala de aula. Nessa perspectiva Tardif (2010) nos traz a ideia de professor ideal, este deve assim conhecer sua matéria e sua disciplina, ele deve também possuir conhecimentos relacionados à ciência da educação e à pedagogia e por último devem desenvolver sua prática, baseando-se em suas experiências com os alunos.

Segundo Tardif (2010), há a necessidade de rever a prática pedagógica do professor, garantindo a legitimidade, uma vez que ele é bem visto pela sociedade como o articulador dos saberes profissionais docentes, construindo e reconstruindo seus conhecimentos conforme precisar.

Assim, a necessidade de haver uma formação adequada e conforme exigências do mercado de trabalho começaram a surgir incentivos concedidos pelos Planos de Carreira do Magistério, instituindo a criação do Piso Salarial Nacional do Magistério isso proporcionou uma mudança radical que pode ser observada nas mudanças nos níveis de formação, pois antes era mais complicado frequentar as instituições que ofereciam o ensino superior, mas hoje há certa facilidade, com o surgimento do ensino à distância.

Segundo a LDB (1996) a formação inicial é extremamente importante, para o currículo docente, pois favorece o surgimento de várias possibilidades, que visam à melhoria e execução de um ensino de qualidade. A sabedoria docente não pode ficar limitada a formação que esse profissional possui, pois há conhecimentos que vão sendo adquiridos nas experiências cotidianas, apesar de haver caminhos diferentes, a necessidade de se buscar o conhecimento é inevitável.

Sendo assim, diante do que foi visto e analisado nesta pesquisa, percebemos que há uma necessidade de corrigir o sistema educacional Morrinhense, no que diz respeito à formação docente, pois o professor que não possui a devida formação não consegue proporcionar os mesmos resultados que um profissional que foi preparado para estar na alfabetização. Talvez a prática ajude esse profissional que não está preparado, mas se ocorrer o oposto os maiores prejudicados são os alunos e a sociedade.

A qualidade do nosso ensino ainda está longe de ser o que esperamos que ela seja, portanto precisamos que haja uma mudança imediata. Acredita-se que esta pesquisa proporcionou uma pequena contribuição aos conhecimentos e pesquisas que já existem, mas devemos querer mais que contribuições, o que necessitamos realmente é de mudanças, ações e desenvolvimento.

Espera-se que o estado, a sociedade e a escola entendam que esses problemas somente serão sanados, quando começarmos a investir mais na educação e na formação docente. Com esta pesquisa observamos que mais de 50% das professoras de Morrinhos não são formadas para sua área de atuação. Esses dados refletem a prática dessas alfabetizadoras que durante as entrevistas verificamos que concebem a alfabetização como um processo de codificação e decodificação não considerando o letramento¹ como algo essencial para o desenvolvimento da criança.

Por isso, pode-se afirmar que a formação docente adequada contribui de maneira positiva na busca de mudanças e na solução dos problemas educacionais, pois é durante a formação do professor que são inseridas as disciplinas que agregam a este profissional o ato de refletir sobre vários significados e implicações que acontecem durante a ação pedagógica, tanto no campo social, como no político, cultural e principalmente no espaço escolar. Destarte, a formação do professor alfabetizador é contínua e deve ser voltada para sua área de atuação. Durante a pesquisa enfrentamos alguns problemas como falta de documentos ou não recebemos a atenção necessária das escolas, mas conseguimos contorná-los para dar continuidade à pesquisa.

Durante o período de pesquisa em que analisamos qualitativamente todas as entrevistas, observamos que quando questionadas sobre os saberes adquiridos todas as professoras não citaram os saberes disciplinares, curriculares ou pedagógicos, nos foram citados como respostas para este questionamento somente experiências delas, percebemos assim que o saber mais importante adquirido por elas é o experiencial, pois quando elas adentram no espaço escolar é este saber no qual ela terá mais contato.

Quanto aos métodos notamos que o mais usado é o tradicional talvez por elas acreditarem que como aprenderam com o método tradicional este pode ser o caminho mais fácil para se alfabetizar uma criança. Nas avaliações também verificamos que possuem vestígios tradicionais e que estes são bem diversificados.

Esta pesquisa pode ser uma ponte para novas pesquisas, como em Goiás e em outras localidades não existem muitas pesquisas abordando as memórias e vivências das alfabetizadoras, esperamos que esta seja um exemplo para futuras pesquisas, pois este

¹ Letramento é o resultado da ação de ensinar a ler e escrever. É o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. As práticas deste conceito são um fenômeno social e não se limitam somente ao espaço e as relações escolares, suas dimensões abrangem uma nova visão sobre as modalidades de leitura e escrita.

tema é muito importante para o ensino e valorização dos professores que alfabetizam seus alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AHLERT, A. Políticas públicas e educação na construção de uma cidadania participativa no contexto do debate sobre ciência e tecnologia. **EDUCERE – Revista da Educação**, vol. 3, n.2a jul./dez., p. 129-148, 2003.
- ANGOTTI, M. **O trabalho docente na pré-escola: revisitando teorias, descortinando práticas**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.
- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BAPTISTA, I. **Dar Rosto ao Futuro: A educação como compromisso ético**. Editora Prof. edições, Porto, 2005.
- BEHRENS, M. A. O papel do professor no paradigma da complexidade: formar e formar-se para a cidadania. In: TORRES, P. L.; ENS, R. T.; FILIPAK, S. T. **Os caminhos da gestão e da docência na educação**. Curitiba: Champagnat, 2004.
- BEHRENS, M. A. **Paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BERTIM, G. N. **Introdução ao problema**. Milão: Marzorati, 1951.
- BOMBASSARO, L. C. **Epistemologia: Produção, Transmissão e Transformação do Conhecimento**. Anais do VII ENDIPE. Goiânia, 1994.
- BOHR, N. **Física atômica e conhecimento humano**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1995.
- BORGES, C. M. F. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM Editora, 2004.
- BOSI, E. **Memória e sociedade: Lembrança de velhos**. São Paulo: Cia das Letras, 1994.
- BRASIL, Decreto-Lei n.8.530 de 2 de janeiro de 1946. **A Lei Orgânica do Ensino Normal**. Disponível; < www.senado.gov.br >. Acesso em: 20 set. de 2016.
- BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. **Coleção das Leis do Imperio do Brazil de 1827** – parte primeira. Rio de Janeiro: Typographia Nacional 1878.
- BRASIL. Lei imperial de n. 40 de 3 de outubro de 1834. **Dispõe sobre o poder do presidente de província**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1866. (coleção de leis Império do Brasil do ano de 1834).
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.

Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.
Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 12 ago. 1971.
Seção 1.

BRASIL, Presidência da República. **Decreto-Lei nº 1190**, de 4 de abril de 1939. Da organização à Faculdade Nacional de Filosofia.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 1, de 15 de maio de 2006**. Brasília, DF: SEED, 2006.

BRASIL. Ministério de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Resolução CNE/CP 2/2015. **Diário Oficial da União**, Brasília, 01 de julho de 2015, Seção 1, p. 11.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**. Razões, Princípios e Programas. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRZEZINSKI, I. Formação de professores: dilemas e perspectiva, contradições e ambiguidades no curso de pedagogia. Do professor primário ao professor primário. In: **Encontro Nacional de Didática e prática de ensino**, Anais, Goiânia, v. 11, 1994.

CAMPOS, M. M. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do Profissional de educação infantil. IN: **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC, 1994.

CANARIO, R. **Mudar as Escolas: o Papel da Formação e da Pesquisa**, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1991.

CANDAU, V.M.F. **Universidade e formação de professores: Que rumos tomar?** In: CANDAU, V.M.F. (org.) **Magistério, construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CARDOSO, A. P. O. **A Receptividade à Mudança e à Inovação Pedagógica: O Professor e o Contexto Escolar**, Porto, Edições ASA, 2002.

CARNEIRO, R. **Fundamentos da Educação e da Aprendizagem: 21 ensaios para o século 21**. Edição da Fundação Manuel Leão, Vila Nova de Gaia, 2ª ed, 2003.

CASTRO, C. M. **A prática da pesquisa**. 2 ed. São Paulo: Peassou Prentice Idall, 2006.

CHARTIER, R. **A História cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. 11. ed. Campinas: Papyrus, 2000.

CURRAS, C.; DOSIL, A. **Diccionario de psicología e educación**. Santiago de Compostela, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria-Xunta de Galicia, 2001.

CURY, C. R. J. **Medo à liberdade e compromisso democrático: LDB e plano nacional de educação**. São Paulo: Editora do Brasil, 1997.

DE LA TORRES. e BARRIOS. **Curso de Formação para Educadores**. São Paulo, Madras Editora Ltda, 2002.

DELORS, J. **A Educação um Tesouro a Descobrir**. Portugal, Edições ASA, 1996.

DESLANDES, S. F. A Construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO, M. C. (Org.) **Pesquisa Social**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

DIEHL, A.A. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas**. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, M. A Formação Permanente. In: Freire, Paulo: **Trabalho, Comentário, Reflexão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores: Para uma Mudança Educativa**, Porto, Porto Editora, 1995.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. (Coord). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GOIÁS. Lei n. 13.909 de 25 de setembro de 2001. **Estatuto sobre Plano de Cargos e Vencimentos do Pessoal do Magistério**. Disponível em: < http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2001/lei_13909.htm>. Acesso em: 20 Set. de 2016.

HALL, S. **A identidade em questão**. In: A identidade cultural na pós-modernidade. (Tradução Tomaz T. Silva e Guacira L. Louro). 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARGREAVES, A. **Os Professores em Tempos de Mudança: O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna**. Editora McGraw-Hill de Portugal, Alfragide, 1998.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza**, S. Paulo, Cortez, 2001.

KRASILCHIK, M. **Docência no Ensino Superior: tensões e mudanças** Cadernos de Pedagogia Universitária. Pró Reitoria de Graduação, USP, 2008.

LESSARD, C.; TARDIF, M. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão do professor? In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (Org.). **O ofício do professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MARQUES, M. O. **A Aprendizagem na Mediação Social do Aprendido e da Docência**. Ijuí: UNIJUÍ, 1995.

MARTINS, C.C. Os Atuais modelos de Formação de Professores: Reflexos, In III **Congresso Internacional sobre Formação de Professores nos Países de Língua e Expressões Portuguesa**, Praia, p. 27- 44, 1999.

MORIN, E. O uno múltiplo. In: **O método 5. A humanidade da humanidade: a identidade humana**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

MORRINHOS, Prefeitura Municipal de. **A Lei Complementar 46, de 14 de dezembro de 2009**. art. 185- A, Morrinhos, 2009.

MORRINHOS, Prefeitura Municipal de. **Lei Complementar nº 074, DE 27 DE JANEIRO DE 2016**.

MORRINHOS, Prefeitura Municipal de. **EDITAL Nº 01/2015: Concurso público**. Morrinhos, 2015a.

MORRINHOS, Prefeitura Municipal de. **Plano Municipal de Educação**. Morrinhos, 2015b.

NOVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, A. Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. In: SERBINO, R.V. etal. (org). **Formação de Professores**. São Paulo: Unesp, 1998.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999.

PACHECO, J. A, (org.). **Políticas de Integração Curricular**. Porto, Porto Editora, 2000.

PACHECO, J. A.; FLORES, M.^a A. **Formação e Avaliação de Professores**. Porto, Porto Editora, 1999.

PEREIRA, L. L.S & MARTINS, Z. I. O. A identidade e a crise do profissional docente. In: **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano Editora, 2002.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortes, 2000.

PIMENTA, S. G. (ORG). **Didática e formação de Professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**, 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidades e saberes na docência. In: _____. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1989.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. 13.^a edição. Petrópolis: Vozes, 1991.

SACRISTÁN, J. G. **De donde viene la crisis de la profesión docente**, in Cuadernos de Pedagogía, El Profesorado, monográfico nº 374, Edita Wolters Kluwer, España, Diciembre, 2007.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em Educação**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

SANTOS, S.M. **Histórias de Alfabetizadoras Brasileiras: entre saberes e práticas**. 2001. 335 f. Tese (Doutorado em Educação) – PUC, São Paulo, 2001.

SARAIVA, L. M. R. Garção Stockler e o “Projeto sobre estabelecimento e organização da instrução pública no Brasil”. In: MOREIRA, Darlinda; MATOS, José Manuel. **História do Ensino da Matemática em Portugal. Actas do XIII Encontro de Investigação em Educação Matemática**, Beja, 2004. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2005.

SAVIANI, D. A. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. > Acesso em 27 Nov. de 2016.

SAVIANI, D. A. **Pedagogia histórico-crítica**. 8. ed. Campinas: Autores associados, 2004.

SAVIANI, D.A. Escola e Democracia: para além da teoria da vara. **ANDE – Revista da Associação Nacional de Educação**, ano I, nº 3, São Paulo: Cortez, 1982.

SAVIANI, D.A. Pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências da Educação Brasileira. **ANDE – Revista da Associação Nacional de Educação** nº11, São Paulo: Cortez, 1985.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SILVA, R. **As bases científicas da educação não formal**. In: Pedagogia Social. 2. Ed. São Paulo: Expressão e Arte, 2001.

SILVA, C. S. B. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. 2. Ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SNYDERS, G. **A Escola Pode Ensinar as Alegrias da Música?** São Paulo, Ed. Cortez, 1992.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

TEODORO, A. **Professores, Para Quê? Mudanças e Desafios na Profissão Docente**. Prof. edições, Porto, 2006.

THOMPSON, P. **A voz do passado**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

VAILLANT, D. A profissão docente. In: **Políticas educacionais e coesão social – uma agenda latino-americana**. Rio de Janeiro: Elsevier, 1993.

VEIGA, I.P. A (org.) **Caminho da profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

VICENTINI, P.P.; LUGLI, R. G. **História da profissão docente no Brasil: Representações em disputa**. Paula Perin. São Paulo: Cortez, 2009.

ZEICHNER, K. M. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, Raquel L. Leite (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1993.

Fontes Orais

ALVES SANTOS, L. Entrevista cedida à pesquisa “Prática e Formação de alfabetizadoras em Morrinhos – GO”. Morrinhos, 2015.

ARANTES, M.C. Entrevista cedida à pesquisa “Prática e Formação de alfabetizadoras em Morrinhos – GO”. Morrinhos, 2015.

BORGES, L.N. Entrevista cedida à pesquisa “Prática e Formação de alfabetizadoras em Morrinhos – GO”. Morrinhos, 2015.

CAMPOS, C.M.J. Entrevista cedida à pesquisa “Prática e Formação de alfabetizadoras em Morrinhos – GO”. Morrinhos, 2015.

MELO, E.C.P. Entrevista cedida à pesquisa “Prática e Formação de alfabetizadoras em Morrinhos – GO”. Morrinhos, 2015.

OLIVEIRA, E.D.F. Entrevista cedida à pesquisa “Prática e Formação de alfabetizadoras em Morrinhos – GO”. Morrinhos, 2015.

OLIVEIRA SILVA, L. Entrevista cedida à pesquisa “Prática e Formação de alfabetizadoras em Morrinhos – GO”. Morrinhos, 2015.

SANTOS, S.M. Entrevista cedida à pesquisa “Prática e Formação de alfabetizadoras em Morrinhos – GO”. Morrinhos, 2016.

SILVA, K.R. Entrevista cedida à pesquisa “Prática e Formação de alfabetizadoras em Morrinhos – GO”. Morrinhos, 2015.

APÊNDICE

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1) Dados de Identificação:

Nome:

Endereço:

n°:

Bairro:

CEP:

Telefone:

Estado Civil:

Período de atuação:

Infância/Alfabetização

2) Você se lembra do período em que foi alfabetizada?

Escola, Família, Professor, Colegas, Cartilha, Método de alfabetização e Avaliação

Formação Básica

3) Qual a sua formação básica (Pedagogia, Magistério, Normal, outra licenciatura...)? Você que escolheu este curso?

4) Em que local você estudou?

5) O que você mais gostou desse período? (dinâmicas, materiais, conteúdos)

6) Qual área desse curso que mais marcou suas aprendizagens?

7) como eram as avaliações?

Formação Continuada

8) Você fez algum curso de formação continuada, específico para sua área de atuação? Como ele se deu? Em que lugar? Você aprendeu algo importante nesses cursos?

Atuação profissional

9) Quais métodos foram utilizados para o processo de alfabetização das crianças?

10) Qual material didático você utilizava? Cartilhas, livros de alfabetização, apostilas... Hoje você ainda utiliza algumas dessas cartilhas como apoio para desenvolver seu trabalho em sala de aula?

11) Quais os pontos positivos e negativos que você vê em cada um desses métodos por você citado?

12) Você planejava suas aulas? Como? Por quê? (utiliza algum livro didático para preparar suas aulas – Sim - Qual)

13) Como eram suas avaliações?

13) Que marcas ser Alfabetizadora deixou na sua vida pessoal e profissional? (trajetória)

14) Você ainda tem alguma caderno de planejamento? Se tiver, por que guardou? Você doaria esse material para a IF Goiano Campus Morrinhos.