

OS SABERES DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: A REALIDADE DE TRÊS ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE JEQUIÉ-BA

Rafaela Alves Silva

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Nandyara Souza Santos Sampaio

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Resumo: Este artigo é resultado de uma pesquisa qualitativa que foi desenvolvida a fim de cumprir os requisitos obrigatórios da disciplina Trabalho de Conclusão de Curso, ministrada na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, *campus* Jequié. Buscamos, nessa investigação, conhecer quais são os saberes necessários para a atuação do professor em classes de alfabetização. Nesse sentido, partimos da seguinte questão de pesquisa: quais são os saberes necessários para que o/a professor/a alfabetizador/a exerça o seu ofício? Para responder à questão posta, utilizamos como instrumento de recolha de dados o questionário, que foi aplicado com oito professoras de três escolas públicas do município de Jequié-Ba. Com o intuito de embasar teoricamente este estudo, nos debruçamos nos escritos de autores como Tardif (2002), Anastasiou (2002) e Gauthier et. al. (2006), que discutem as concepções de formação de professores, além dos saberes docentes necessários à prática educativa. Para realizar a análise de dados, nos apoiamos na análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), a qual nos auxiliou no processo de elaboração das categorias que compõem este trabalho e nos revelou que o/a professor/a alfabetizador/a possui uma gama de saberes, advindos da formação inicial e/ou continuada, bem como da experiência em sala de aula. Portanto, constatamos que o ofício docente é extremamente complexo, uma vez que o professor precisa se apropriar de diversos saberes para obter êxito no processo de ensino-aprendizagem, sendo necessária uma formação consistente que atenda às exigências pedagógicas do processo de aprendizagem da lecto-escrita.

Palavras-Chave: Docência. Formação continuada. Saberes docentes.

1. Introdução

Em sua prática profissional, o professor enfrenta diversas situações que exigem a mobilização de diferentes metodologias, técnicas e teorias que compõem o seu repertório de conhecimentos. Dessa maneira, os saberes profissionais dos docentes são pluridimensionais, pois são constituídos por conhecimentos de diferentes fontes, como os livros didáticos, os programas escolares, os conteúdos disciplinares, a experiência adquirida em sala de aula, dentre outros (TARDIF, 2002).

Nesse sentido, esta pesquisa tem como objetivo conhecer quais são os saberes necessários para o exercício da profissão docente no ciclo de alfabetização, a partir da perspectiva de professoras que atuam nesta etapa de ensino. Para alcançar os objetivos traçados, lançamos mão de um questionário, que foi aplicado com oito professoras que atuam

em três escolas públicas do município de Jequié. Para fundamentar os nossos estudos acerca da temática em questão, nos baseamos nos escritos de Gauthier et. al. (2006), Pimenta (2002), Tardif (2002), dentre outros.

Esse trabalho inicia-se com um breve resgate teórico sobre os saberes docentes na perspectiva de Tardif (2002) e Gauthier et. al (2006); em seguida, apresentamos o caminho metodológico que traçamos para elaborar tal pesquisa; posteriormente, abordamos os resultados obtidos a partir da análise dos dados; e, por fim, expomos as considerações finais desta investigação. A seguir, nos deteremos em cada uma das seções supracitadas.

2. Os saberes necessários à atuação docente: contribuições de Tardif e Gauthier et.al.

A constituição da identidade do professor envolve um processo paulatino de vivências nos ambientes acadêmicos, familiares, profissionais e escolares. Dessa maneira, a formação do professor é atravessada pelas relações sociais que são produzidas ao longo da sua trajetória pessoal e profissional. Tardif (2002, p. 11) reforça a articulação entre a individualidade e a sociabilidade da formação profissional do professor ao afirmar que os saberes “estão relacionados com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares”.

Então, os saberes docentes estabelecem relação intrínseca com as dimensões social, cultural, histórica e profissional dos docentes que exercem influência significativa na maneira como estes profissionais vão constituindo a sua identidade e o seu fazer pedagógico.

Diante disso, faz-se crucial apresentarmos as definições de saberes necessários ao ofício docente concebidas por Tardif (2002). Dentre eles estão: os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais, estes que nos deteremos a explicar a seguir.

Segundo Tardif (2002), os **saberes da formação profissional** são apreendidos pelos docentes nos cursos de formação inicial e/ou continuada. Eles servem como subsídio para orientar a prática profissional dos professores, pois indicam os caminhos a serem percorridos para direcionar o processo de ensino, tendo como aporte a ciência e a erudição. Já os **saberes disciplinares** referem-se aos saberes construídos e acumulados historicamente. Estes são

distribuídos e categorizados nas diversas áreas do conhecimento (ciências naturais, linguagens, matemática, história, dentre outros).

Os **saberes curriculares** dizem respeito aos procedimentos, às concepções e aos objetivos utilizados pela instituição escolar, a fim de transmitir os conhecimentos socialmente construídos (saberes disciplinares) aos estudantes. A escola utiliza esses saberes para estabelecer os modelos de cultura erudita, sendo apresentados por meio dos programas de ensino.

Os **saberes experienciais** ocupam uma posição de centralidade, pois “se transformam num saber funcional, prático, interativo, sincrético e plural, heterogêneo, não-analítico, aberto, personalizado, existencial, pouco formalizado, temporal e social” (TARDIF, p.109, 2002). Portanto, os saberes da experiência advêm da ação pedagógica, dos conhecimentos individuais dos professores e são produzidos cotidianamente na itinerância docente.

Em consonância com os escritos de Tardif (2002), Gauthier et. al. (2006, p. 28) defendem que há uma pluralidade de saberes, ao afirmar que

É muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino.

Dessa maneira, compreendemos que o docente possui um repertório de conhecimentos oriundos das diversas fontes que embasam a sua prática em sala de aula. Durante muito tempo, acreditava-se que para ensinar era necessário apenas ter talento para "transmitir" conhecimentos aos educandos, ser intuitivo e possuir experiência no campo da educação. Contudo, a profissão docente é complexa e multifacetada e, por isso, exige uma série de conhecimentos específicos.

Nesse sentido, Gauthier et. al. (2006) elucida que em meio à pluralidade de saberes, há um saber específico aos docentes, que é o **saber da ação pedagógica**. Este é decorrente da relação estabelecida entre os demais saberes do educador (saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes da tradição pedagógica e os saberes experienciais), que o orientam na tomada das decisões em situações específicas da sala de aula.

O saber da ação pedagógica, por vezes, se mantém oculto, guardado, sendo revelado apenas entre os sujeitos que partilham do mesmo ofício, gerando o isolamento do professor no

espaço da sala de aula. Na contramão desse processo de escamoteamento, Gauthier et. al. (2006) propõem a divulgação e a validação dos saberes da ação pedagógica pela ciência da educação, de modo que haja a profissionalização do ensino e o consequente controle e utilização desses saberes pelas instituições formadoras de professores.

A partir desta breve explanação, constatamos que o processo de formação do professor é complexo e marcado por diferentes experiências. Portanto, o docente necessita de uma formação consistente, que lhe permita refletir constantemente sobre a sua prática e sobre os conhecimentos presentes em sua itinerância, de modo que esta não se constitua um “ofício sem saberes” (GAUTHIER et. al., 2006).

3. O caminho metodológico da pesquisa

Este trabalho teve como fundamento a abordagem qualitativa de pesquisa, pois buscou compreender aspectos subjetivos de uma realidade social. Esta abordagem se debruça em analisar as relações humanas, investigando as percepções, os hábitos, as crenças e as experiências dos sujeitos. De acordo com Martucci (2001, p.01), a pesquisa qualitativa se pauta na concepção de que:

[...] a experiência humana é mediada pela interpretação, de que existem múltiplas formas de interpretar as experiências, em função das interações com os outros, e de que a realidade não é mais do que o significado de nossas experiências; ela é socialmente construída.

Desse modo, diferente da pesquisa quantitativa, que busca mensurar dados empíricos, a pesquisa qualitativa se preocupa em investigar os fenômenos sociais, buscando conhecer a perspectiva dos sujeitos da pesquisa e seu conhecimento referente ao objeto estudado. Portanto, a “pesquisa qualitativa usa o texto como material empírico (ao invés de números), partindo da noção da construção social das realidades em estudo” (FLICK, 2009, p.16).

Partindo dessa perspectiva, a presente pesquisa teve como objetivo geral investigar quais são os saberes docentes dos/as professores/as que atuam no Ciclo de Alfabetização em três escolas públicas do município de Jequié. Nesse sentido, o problema de pesquisa consistiu na seguinte questão: quais são os saberes necessários para que o/a professor/a alfabetizador/a exerça seu ofício? Mediante a essa problemática, surgiram as seguintes questões que nortearam essa pesquisa: o que os/as professores/as que atuam em classes do Ciclo de Alfabetização compreendem por saberes docentes?; de quais atributos o docente necessita

para ser considerado um bom alfabetizador?; de que maneira a escola contribui com a formação continuada dos professores alfabetizadores?

Para chegar aos objetivos pretendidos, adotamos o questionário como instrumento de coleta de dados. O questionário consiste em uma técnica de investigação que reúne questões sistematicamente pré-elaboradas, a fim de que o pesquisador conheça as opiniões, as expectativas, as crenças, as situações vivenciadas e os interesses do grupo em questão. A elaboração deste instrumento requer que o pesquisador tenha clareza acerca dos objetivos pretendidos na investigação, para que, dessa maneira, as questões sejam elaboradas, a fim de suscitar respostas condizentes com o objeto pesquisado. É necessário, ainda, que os informantes da pesquisa compreendam as questões propostas. Para tanto, deve-se formular o questionário considerando a escolha de vocábulos acessíveis ao nível de informação dos sujeitos (GIL, 1999).

O campo empírico desta pesquisa foram três escolas públicas situadas no município de Jequié-Bahia, sendo que os sujeitos colaboradores foram oito professoras atuantes no Ciclo de Alfabetização nas referidas instituições. A investigação realizada com as professoras se fez necessária para que pudéssemos conhecer a visão delas acerca dos saberes necessários para a atuação como alfabetizadoras e, conseqüentemente, responder à questão de pesquisa posta. Por conta disso, elegemos como critério para a escolha dos colaboradores da pesquisa que estes/as fossem professores/as atuantes no Ciclo de Alfabetização e possuidoras de uma trajetória como alfabetizadores/as.

Assim, seguindo o critério para a escolha dos participantes da pesquisa, salientamos que oito alfabetizadoras se dispuseram a colaborar com o estudo, sendo que destas, quatro atuam em classes do 1º ano, duas em turmas do 2º ano e duas no último ano do Ciclo de Alfabetização. Ao analisarmos o perfil das participantes da pesquisa, constatamos que estas são, em sua totalidade, mulheres. Este fato revela que há uma predominância da figura feminina no exercício da profissão docente, especialmente nas classes de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Ao longo dos anos foram sendo construídas representações sociais de que as mulheres possuem instinto maternal e o cuidado necessário para lidarem com os educandos, qualificando-as ao exercício do magistério. Nesse sentido, Louro (2007, p. 450) atesta que se “o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério

representava, de certa forma, ‘a extensão da maternidade’. Cada aluno ou aluna eram vistos como um filho ou uma filha ‘espiritual’ ”. Esta concepção de docência como aptidão natural e missionária, associada a outros fatores, favoreceu a desvalorização da profissão docente.

Os estereótipos associados à profissão docente, reforçados ao longo das décadas, têm influência direta na construção do perfil profissional das professoras, pois a partir da determinação de características, atitudes, habilidades e comportamentos considerados essenciais para o exercício do magistério, cria-se um processo social através do qual um dado papel social é (re) produzido (LOURO, 2007).

Os achados da pesquisa foram analisados à luz da análise de conteúdo cunhado por Laurence Bardin (1977, p.15), que consiste em um “conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos extremamente diversificados”. Nesse sentido, a análise busca interpretar o conteúdo contido em determinado documento, que, investigado de maneira sistemática, permite que o pesquisador conheça e compreenda os fenômenos que ocorrem em dada realidade social.

Buscamos também salvaguardar a imagem pública, a privacidade e a identidade das colaboradoras em todas as etapas da pesquisa. Por essa razão, utilizamos nomes fictícios para identificá-las. Escolhemos indicar as professoras usando nomes de pedras preciosas, que são minerais resistentes, possuidores de alta durabilidade, valor e brilho. Além disso, as pedras preciosas passam por um longo processo de formação, o qual varia de acordo com as condições do contexto geográfico que elas se encontram, de modo a adquirirem as propriedades que lhe são particulares. Da mesma maneira, os sujeitos pesquisados passaram pelo processo formativo de constituição do magistério, atravessando diversos dilemas, que contribuíram para o aperfeiçoamento profissional e pessoal destes. Nesse sentido, as professoras pesquisadas foram identificadas pelos seguintes codinomes: Rubi; Esmeralda; Diamante; Safira; Topázio; Ametista; Turquesa e Turmalina.

4. Os saberes das professoras alfabetizadoras

Buscamos, nesta seção, discutir a respeito dos saberes considerados necessários ao ofício docente, a partir das concepções apresentadas pelas professoras colaboradoras desta investigação. A prática do/da professor/a é orientada por uma multiplicidade de saberes, visto que diante da complexidade da sala de aula, faz-se necessário mobilizar uma série de conhecimentos, competências e habilidades. Dessa maneira, podemos compreender que o/a

educador/a não possui apenas um saber específico, mas um **reservatório de saberes**, provenientes de diferentes contextos formativos, que buscam atender as demandas de uma situação concreta (GAUTHIER, et. al. 2006, grifos nossos). Nesse sentido, buscamos conhecer os saberes que atravessam a trajetória profissional das docentes, bem como discutir acerca dos conhecimentos que foram sendo construídos pelas mesmas, tanto no âmbito acadêmico, quanto no fazer pedagógico, de modo que fossem constituindo as suas itinerâncias alfabetizadoras.

4.1 Conceituando os saberes docentes

Ao ser questionada sobre a definição dos saberes docentes, a professora Ametista colocou que ¹“*são principalmente saberes adquiridos, aperfeiçoados e cumulativos da nossa experiência em sala de aula*” (Ametista, 2020). De acordo com a fala da informante, os saberes docentes são adquiridos a partir das experiências obtidas no fazer pedagógico, sendo resultado de uma construção individual, ao passo que são compartilhados no processo de interação profissional.

Segundo Tardif (2002), os conhecimentos supracitados referem-se aos **saberes experienciais**, que dizem respeito ao acúmulo de habilidades advindas da experiência profissional dos educadores. Estes saberes são adquiridos gradativamente, por meio das vivências nas diversas instâncias do espaço escolar e a partir das relações estabelecidas entre os educandos e demais agentes escolares. Portanto, os saberes docentes “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser”. Assim, o saber experiencial possui relevância significativa, pois é o alicerce da prática pedagógica, e é a partir da prática que o docente realiza reflexões, a fim de avaliar e aperfeiçoar a sua formação (TARDIF, 2002, p. 68, grifos nossos).

Assim como a Ametista, a professora Safira considera que saberes docentes “*são as experiências vividas ao longo da nossa carreira, pois estas proporcionam o desenvolvimento desses conhecimentos*” (Safira, 2020). Portanto, segundo a concepção de Safira, os saberes docentes são provenientes, principalmente, do exercício do magistério, visto que neste contexto são desenvolvidos os conhecimentos específicos para atuar nas diversas situações que emergem no “chão” da escola. Logo, os saberes da experiência são produzidos pelos educadores ao passo que são reelaborados cotidianamente.

¹ As falas das depoentes encontram-se em itálico.

Então, compreendemos que os saberes oriundos da experiência são fundamentais para a constituição da identidade do professor, pois a partir da mobilização de diferentes estratégias de ensino, ele vai moldando o seu fazer profissional, considerando aspectos do contexto sócio-histórico e profissional do seu percurso formativo. Nesse prisma, Tardif (2002, p.17) ressalta que o saber do educador é multidimensional, visto que "incorpora elementos relativos à identidade pessoal e profissional do professor, à sua situação socioprofissional, ao seu trabalho diário na escola e na sala de aula".

Decerto, os saberes experienciais ocupam um espaço central na prática docente, porque os professores estabelecem uma relação de interioridade com os mesmos, visto que são (re)construídos cotidianamente na prática e no vivido. Dessa maneira, compreendemos que o ofício docente é um espaço de constantes aprendizagens, uma vez que é necessário ao professor elaborar um saber-fazer condizente com as necessidades apresentadas pelos educandos, constituindo, assim, um processo contínuo de reflexão-ação-reflexão sobre a sua própria prática profissional.

Quando questionada sobre a definição de saberes docentes, a professora Turmalina citou que o professor acumula uma série de saberes ao longo da sua carreira profissional, mas que estes não abrangem todo o repertório necessário para a atuação em sala de aula, pois é importante que haja um alinhamento entre os saberes da experiência e os saberes da formação profissional, como destacou: "*Os saberes docentes são as experiências adquiridas no dia a dia da sala de aula, mas para além disso, são também os conhecimentos adquiridos em uma graduação, pós-graduação e em cursos de aperfeiçoamento profissional*" (Turmalina, 2020).

Diante do relato de Turmalina, notamos que a mesma reconhece a importância dos **saberes da formação profissional**, ou seja, os conhecimentos propagados nos cursos de formação inicial e/ou continuada de professores. Estes saberes servem como subsídio para a prática pedagógica, porque orientam as ações dos docentes, a partir das noções teóricas socialmente verificadas e legitimadas no âmbito científico. Destarte, é imprescindível que o educador possua em seu repertório os conhecimentos advindos da sua formação profissional, para que possa compreender as especificidades dos elementos que compõem a sua área de atuação (TARDIF, 2002, grifos nossos).

Ainda sobre o conceito de saberes docentes, a professora Esmeralda ressaltou que

Os saberes docentes são os nossos **etnométodos** que vamos construindo ou ressignificando ao longo da carreira. São saberes que aprendemos com os outros colegas, nos cursos de formação e até mesmo com os nossos alunos, e também a nossa reflexão sobre a nossa própria prática pedagógica (Esmeralda, 2020, grifo nosso).

A partir do relato de Esmeralda, notamos que os saberes docentes são concebidos por ela como um conjunto de conhecimentos advindos de diversas fontes, além de elaborados e mobilizados a partir das exigências do contexto educacional. Estes saberes são descritos pela depoente como “etnométodos”, isto é, artificios forjados em um dado contexto, com o intuito de intervir na realidade social. Os etnométodos são compartilhados entre os sujeitos que integram determinada comunidade e, por vezes, só podem ser compreendidos naquele contexto em que se encontram (RAWLS, 2018).

A professora Esmeralda afirmou ainda: “*os saberes da experiência foram/são fundamentais para a minha constituição como professora alfabetizadora. A partir da reflexão sobre a minha prática consigo definir quais são as atitudes que devo tomar em cada situação*”. Diante desse relato, notamos que a reflexão é um elemento imprescindível ao processo de aperfeiçoamento da ação docente, pois ao passo que os professores revisitam a sua prática, eles avaliam quais são as melhores estratégias para desempenhar um processo de ensino significativo.

Salientamos também que nem sempre os professores têm compreensão dos objetivos, das metodologias e dos procedimentos que devem nortear a sua prática pedagógica. Diante disso, faz-se necessário lançar mão da teorização, porque esta permite que o profissional conheça e compreenda as diversas realidades existentes e, conseqüentemente, tome decisões levando em consideração os diversos contextos do cotidiano escolar. Portanto, teoria e prática devem caminhar juntas para que a ação pedagógica seja pautada na criticidade, reflexão e coerência.

4.2 Saberes necessários à atuação em classes de alfabetização

Quando questionada a respeito dos saberes docentes necessários para o ofício do professor em classes de alfabetização, a professora Turmalina (2020) afirmou que “[...] *o professor que atua nos Anos Iniciais precisa ter formação específica na área da alfabetização, pois esse é o ponto de partida*”. O professor alfabetizador precisa possuir uma formação consistente, que propicie o domínio de conhecimentos específicos sobre a alfabetização e o letramento, bem como os métodos que subsidiarão a sua prática. Portanto, a

formação inicial e continuada dos professores deve ser capaz de atender as demandas emergentes na prática pedagógica do alfabetizador.

Avançando tal assertiva, Ametista afirmou: “[...] *para alfabetizar, o professor precisa organizar a sua prática, adotar um método e ter objetivos bem definidos*”. Ao considerar que um bom professor alfabetizador deve optar por um ensino sistemático, explícito e intencional da língua materna, Ametista evidencia essa conduta como a realização dos objetivos de aprendizagem. Nessa direção, Soares (2009) afirma que a alfabetização é um processo complexo, que possui especificidades e diversas facetas e, por isso, carece de ensino sistematizado.

É sabido que a língua escrita é um sistema convencionado e, por tal razão, possui regras próprias que precisam ser ensinadas. A criança é capaz de compreender sozinha o funcionamento do código escrito, contudo, ela levará muito tempo e enfrentará muitas dificuldades. Diante disso, faz-se necessária a adoção de um método de alfabetização, a fim de organizar o trabalho docente, garantindo, desta forma, uma prática pedagógica “respaldada cientificamente, planejada e organizada” (GUARESI, 2017, p. 23).

Considerando tal aspecto, o educador deve se pautar na teoria para compreender qual é o método mais adequado para alfabetizar, levando em voga as necessidades educativas dos alunos. Assim é possível garantir uma educação de qualidade e, por conseguinte, minimizar os altos índices de insucesso na alfabetização.

Deve-se considerar também que a formação qualificada do professor alfabetizador é condição *sinequa non* para a garantia do sucesso na alfabetização. Dessarte, é indispensável que o mesmo receba uma formação teórica consistente, que possa amparar a sua prática. Nesse sentido, Morais (2014, p.05) salienta: “a alfabetização no Brasil vai mal não porque os alfabetizadores não queiram, mas porque não podem. Não podem porque não recebem a formação, o apoio e o reconhecimento social de que carecem”.

Ainda sobre os saberes necessários à atuação do professor alfabetizador, Diamante afirmou que “o professor alfabetizador não deve apenas ensinar a ler e a escrever mecanicamente, mas deve inserir a criança no mundo letrado, para que ela saiba usar a leitura e a escrita no seu cotidiano. [...] Minha prática é voltada para o **letramento**” (Diamante, 2020, grifo nosso). Diante desse relato, constatamos que Diamante compreende que o ensino da língua escrita deve propiciar aos alunos a imersão em situações de letramento,

ensinando-os não só a codificar e decodificar textos, mas paralelamente construir o sentido da leitura na sua vida diária. Logo, os educandos devem fazer o uso da leitura e da escrita nos mais variados contextos sociais, fazendo interpretação e reflexão dos textos que circulam socialmente.

Dessa maneira, concordamos com Mendonça e Mendonça (2011) quando salientam “que a alfabetização e o letramento são processos distintos, mas que devem ser realizados concomitantemente, a fim de se assegurar uma aprendizagem de qualidade”. Em razão disso, a alfabetização deve ser encarada para além da técnica, constituindo-se como um processo contextualizado e reflexivo.

Outrossim, é imprescindível que o alfabetizador promova um ensino contextualizado, levando em consideração a realidade do educando, uma vez que antes de adentrar o universo escolar, o aluno já traz consigo conhecimentos sobre a língua escrita, e, portanto, precisa de mediação para aprofundar e sistematizar esse conhecimento, a fim de compreender significativamente o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), de forma que não aprenda apenas a “codificar” e “decodificar” o referido sistema, mas que saiba como utilizá-lo em seu cotidiano.

4.3 A emergência da atualização constante

A formação dos professores é um processo contínuo e permanente de construção e aprimoramento dos conhecimentos necessários à atuação dos docentes em seu campo de trabalho. Assim sendo, o educador é formado, progressivamente, por meio dos cursos de formação inicial, da experiência adquirida na prática profissional e da formação continuada em serviço. Dessa maneira, o educador que se propõe a se envolver em momentos de formação continuada, desfruta da possibilidade de refletir sobre a sua prática pedagógica, para, a partir de então, avaliar as suas necessidades formativas e aprimorar a sua atuação profissional.

Considerando estes aspectos, buscamos conhecer a opinião das professoras sobre a importância da formação continuada na execução do ofício docente. Por esta razão, questionamos se elas consideram os seus processos de formação suficientes para enfrentar os desafios vividos em sala de aula, e fomos informados que:

Não considero o meu processo de formação suficiente. No período da minha formação inicial eu já atuava na área. Isso me possibilitou a prática

de algumas teorias e o esclarecimento sobre muitas dúvidas. Cheguei até a desacreditar da teoria, pois na prática essas não davam conta da realidade enfrentada. A busca por formação continuada foi muito importante, principalmente quando se alia teoria e prática (Safira, 2020, grifos nossos).

A partir do relato de Safira notamos que a formação que ela possui não satisfaz as exigências do contexto da sala de aula, haja vista as constantes situações em que fica evidente que a sua formação não é suficiente. Até em razão disso, ela diz sempre buscar formação por meio de cursos, vídeo-aulas, e a partir de experiências com os colegas. Outro aspecto relevante na fala da professora Safira refere-se à dicotomia evidenciada entre a teoria aprendida nos cursos de formação inicial e a realidade encontrada na instituição escolar. Tal desarmonia fez com que Safira acreditasse que os conhecimentos adquiridos na formação inicial não eram necessários, pois os mesmos não a ajudavam a solucionar as problemáticas emergentes na sala de aula.

Na mesma perspectiva, a professora Topázio relatou que:

Mesmo com todas as experiências vividas em sala de aula durante todo esse tempo e com a minha formação acadêmica, ainda estou em processo de aprendizagem. Cada dia um novo desafio acontece dentro da sala de aula e principalmente agora, na pandemia, temos vivenciados novos desafios e por isso temos que adquirir novos saberes para chegarmos até as crianças” (Topázio, 2020).

Nesse sentido, constatamos que as professoras participantes desta investigação reconhecem que a docência requer atualizações contínuas, de maneira que possam aperfeiçoar a prática pedagógica delas, viabilizando um processo de ensino-aprendizagem condizente com as necessidades dos alunos. Certamente, o contexto da sala de aula é marcado por mudanças e desafios e, portanto, os movimentos de formação devem acompanhar os fluxos das transformações.

No que diz respeito às contribuições da escola no processo de formação continuada das educadoras, a professora Esmeralda pontuou que:

No atual cenário, a escola não está contribuindo de maneira efetiva em nosso processo de formação continuada. Não há nenhuma ação por parte da gestão da escola ou da Secretaria Municipal de Educação em estar qualificando os seus profissionais. Em geral nós fazemos e custeamos a nossa formação de maneira autônoma (Esmeralda, 2020, grifos nossos).

A partir desse relato, é possível inferir que, por vezes, as professoras precisam fazer um investimento individual na sua formação, visto que a escola não subsidia ações

promovedoras de qualificação desses profissionais. Este fato vai de encontro ao que é postulado no artigo 62, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/96, quando afirma que o Governo Federal, Estados e Municípios são responsáveis pela garantia da formação continuada e capacitação profissional dos docentes (BRASIL, 2009).

Dessa forma, ainda que a formação continuada seja um direito assegurado por lei, muitas vezes, a oferta e a efetivação da legislação ainda é insuficiente para atender às demandas apontadas pelos professores. Em razão disso, compreendemos que o Brasil ainda precisa percorrer um longo caminho para a plena concretização das políticas de formação continuada de professores.

Em contrapartida à colocação feita por Esmeralda, a professora Turquesa salienta que a escola na qual atua promove regularmente momentos formativos para os professores, por intermédio da Secretaria Municipal de Educação e da própria instituição escolar. A relatora diz também que recebe incentivo e suporte dos agentes escolares, fazendo com que se sinta motivada a buscar novos conhecimentos e estratégias que colaborem com a melhoria da sua prática pedagógica, como podemos constatar abaixo:

Temos um coordenador que procura novidades, temos uma diretora que cobra de você e colegas que te empurram para frente, além de alunos que querem aprender. Então, tudo isso te obriga a não ficar parada, sempre estamos fazendo cursos oferecidos pela SME (Secretaria Municipal de Educação) (Turquesa, 2020).

É importante que o movimento de formação continuada seja proposto pela escola, pois os agentes que compõem essa instituição conhecem as dificuldades e as necessidades formativas do corpo docente, de forma que, a partir da análise conjunta das carências do/a professor/a, sejam desenvolvidas propostas adequadas de qualificação profissional. Nesse sentido, Rodrigues e Esteves (1993, p. 20) advertem que analisar as necessidades dos professores

significa conhecer os interesses, as expectativas, os problemas da população a formar, para garantir o ajustamento ótimo entre programa-formador-formando. A análise das necessidades desempenha, então, uma função social que procura adequar a formação às necessidades socialmente detectadas.

Assim sendo, o processo de formação continuada dos docentes constitui um momento necessário e significativo para os sujeitos da educação, visto que contribui para o aprimoramento das práticas pedagógicas das mesmas e, por conseguinte, a melhoria da qualidade do processo educacional.

5. Considerações finais

Os achados da pesquisa nos revelaram que as professoras participantes compreendem que o educador possui uma gama de saberes advindos da formação inicial e/ou continuada, bem como da experiência em sala de aula. Estes saberes são construídos de maneira processual, uma vez que o educador está em constante processo de formação da sua identidade profissional. Notamos ainda que, apesar das informantes da pesquisa reconhecerem que o docente detém um reservatório de saberes, as alfabetizadoras atribuíram centralidade aos saberes da experiência, visto que foram sendo construídos por elas, a partir de processos reflexivos vivenciados no exercício da profissão docente.

A pesquisa também nos revelou que as professoras compreendem que para atuar em classes de alfabetização, o/a educador/a deve possuir um repertório vasto de conhecimentos, pois esta etapa de ensino é basilar para que o educando se desenvolva com proficiência nos anos posteriores. Dentre os saberes citados pelas informantes, ressaltamos a necessidade da formação específica na área da alfabetização, de modo que o/a professor/a domine o funcionamento do SEA, o caminho que a criança percorre para se alfabetizar, além dos métodos e das metodologias adequadas para conduzir o processo de ensino da língua escrita com diligência.

Além desses aspectos, as professoras ressaltaram a importância também de que o/a alfabetizador/a conheça as necessidades e especificidades dos educandos, objetivando construir um planejamento que atenda às exigências impostas pelo contexto educacional. Dessa forma, faz-se necessário buscar caminhos para o desenvolvimento de uma educação humanizada, que compreenda os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos e a heterogeneidade presente na sala de aula, e, sobretudo, de maneira a possibilitar a formação de cidadãos conscientes do seu papel como agentes transformadores da realidade social em que vivem.

Diante disso, constatamos que o ofício docente é extremamente complexo, uma vez que o professor precisa se apropriar de diversos saberes para obter êxito no processo de ensino-aprendizagem. Desta maneira, não basta apenas que o docente tenha amor e apreço pelo magistério; é necessário, sobretudo, que ele possua uma formação consistente para atuar diante das necessidades dos alunos.

Referências:

FLICK, Uwe. **O que é pesquisa qualitativa?** In: Desenho da pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GAUTHIER, Clermont et. al. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GUARESI, Ronei. **Alfabetização e letramento:** é possível qualificar o ensino de língua materna no Brasil?. Paraná: CRV, 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** São Paulo: Atlas. 1999.

LOURO. Guaracira Lopes. **História das mulheres no Brasil.** São Paulo: Editora Contexto, 2007.

MARTUCCI, Elisabeth Márcia. **Estudo de caso etnográfico.** Revista de Biblioteconomia de Brasília, 2001.

MENDONÇA, Onaide Schwartz; MENDONÇA, Olympio Correa de. Psicogênese da Língua Escrita: contribuições, equívocos e consequências para alfabetização. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Pró-reitoria de Graduação. **Caderno de formação:** formação de professores: Bloco 02: Didática dos Conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

MORAIS, José. **Alfabetizar para a democracia.** Porto Alegre: Penso, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior.** São Paulo: Cortez, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 4.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

SOBRE O(A/S) AUTOR(A/S)

Rafaela Alves Silva

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Pesquisadora do Grupo de Estudos em Formação de Professores Alfabetizadores e Aspectos Epistemológicos da Língua Escrita (PROALFA). E-mail: rafaela.alvess0009@gmail.com

Nandyara Souza Santos Sampaio

Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS); Professora na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Coordenadora do Grupo de Estudos em Formação de Professores Alfabetizadores e Aspectos Epistemológicos da Língua Escrita (PROALFA). E-mail: nandyara.souza@uesb.edu.br