

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



**O SABER DOCENTE EM ALFABETIZAÇÃO : UM ESTUDO
COM PROFESSORAS REGENTES DA REDE PÚBLICA
MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO**

Marize Peixoto da Silva Figueiredo

Rio de Janeiro abril de 2000

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

**O SABER DOCENTE EM ALFABETIZAÇÃO: UM ESTUDO
COM PROFESSORAS REGENTES DA REDE PÚBLICA
MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO**

por

Marize Pelxoto da Silva Figueiredo

Dissertação apresentada
como requisito parcial à obtenção
do título de Mestre em Educação

Orientadora: **Prof.ª Dr.ª Edil Vasconcellos de Paiva**

Rio de Janeiro, 10 de abril de 2000

*Às professoras alfabetizadoras, que,
com o seu saber, contribuíram para
a realização desse trabalho.*

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais que me deram a vida e a possibilidade de realização de tudo.

A Arylino, Amanda e Rafael por terem compreendido as muitas ausências, e pelas palavras de carinho e apoio nas horas mais difíceis.

À professora Edil Vasconcellos de Paiva pela orientação segura e carinhosa em toda essa trajetória.

À professora Siomara Borba Leite pelo seu incentivo, desde o início.

À professora Carmen Maria Rangel por sua amizade e inestimável apoio.

A Ana Maria, Mariane e Redson pela preciosa colaboração na digitação das entrevistas e do trabalho.

RESUMO

Este estudo, desenvolvido na linha de pesquisa da produção social do conhecimento, objetiva identificar saberes de professoras alfabetizadoras constituídos em sua prática de alfabetização.

A partir das vozes das professoras, procurou-se identificar os saberes da formação inicial e os saberes da experiência que constituem suas práticas e que por ela são constituídos.

Para tal, procedeu-se a uma revisão de literatura para delinear o saber docente, bem como realizaram-se entrevistas semi-estruturadas com professoras regentes das séries iniciais de escolas públicas do Município do Rio de Janeiro.

A pesquisa, enquanto um estudo de caráter exploratório, ressalta a importância dos saberes da experiência na constituição do saber docente e encaminha a necessidade de se repensar os programas de formação de professores, no sentido de se considerar esses saberes para sua estruturação.

ÍNDICE

	Página
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I - O objeto de estudo e os aspectos metodológicos.....	13
1.1. O saber docente - considerações em torno do debate.....	17
1.2. Os aspectos metodológicos do estudo.....	33
CAPÍTULO II O professor alfabetizador.....	42
CAPÍTULO III - O saber docente na voz de professoras alfabetizadoras.....	52
3.1. Iniciando o trabalho de alfabetização - Os saberes da formação profissional.....	56
3.2. Os saberes da experiência em alfabetização.....	70
CAPÍTULO IV - Considerações finais.....	98

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....102

ABSTRACT.....110

INTRODUÇÃO

O fracasso escolar é um problema educacional que tem sido colocado em foco nas avaliações do sistema de ensino desde o início do século. Os dados estatísticos oficiais do Ministério da Educação e Cultura indicavam, em 1992, que 44% dos alunos das escolas brasileiras fracassavam na 1ª série do Ensino Fundamental, e 20% se evadiam¹. Em 1996, 22,63% do total de alunos que freqüentavam a 1ª série foram retidos². Embora essa taxa de repetência tenha diminuído em relação aos índices de 1992, ela expressa que ainda há um grande número de crianças e jovens impedidos de aprender.

A 1ª série é a fase da vida escolar onde se inicia a constituição sistemática dos conhecimentos acerca da leitura e da escrita, fundamentais para o acesso às informações e para a construção de conceitos nas diversas áreas do conhecimento humano. Conseqüentemente, a não alfabetização das crianças nas primeiras séries escolares representa a sonegação do seu direito básico de aprender, dados ainda os altos índices de evasão nessa série.

¹ Censo Escolar do MEC/INEP, 1992.

² Censo Escolar do MEC/INEP, 1996.

Na rede pública municipal de ensino do Rio de Janeiro, em 1997, a repetência observada na 1ª série do Ensino Fundamental atingiu 26% do total de alunos matriculados nessa série. Esse percentual representou a retenção de cerca de 21.000 alunos, obtendo, essa série, a menor média de aprovação na rede pública. (Rio de Janeiro, 1997).

Essa situação vem sendo motivo de preocupação para a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME), que colocou como uma de suas metas para essa gestão, 1997/2000, a reversão da evasão e repetência na 1ª série. Buscando alcançar essa meta, o Departamento Geral de Educação desta Secretaria, através da sua Diretoria de Educação Fundamental, organizou, em 1998, o "Projeto Alunos com 8 anos ou mais na 1ª série". Iniciou-se, assim, no mês de julho, uma ação de formação continuada com seiscentos professores regentes de turmas de 1ª série, das dez Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) do Município, que possuíam um contingente significativo de alunos com faixa etária superior a 8 anos, ou seja, alunos que apresentavam uma distorção idade/série e histórico de repetência. Esses professores foram agrupados em vinte e seis turmas, e receberam encargos (gratificações) extras para freqüentarem o curso fora do horário de trabalho, nos dias de semana ou aos sábados, em unidades escolares localizadas na região geográfica das dez Coordenadorias. Participaram de onze encontros, realizados quinzenalmente durante o segundo semestre de 1998, com três horas de duração cada um. A

dinamização dos encontros ficava a cargo de profissionais de redes públicas, sejam elas municipal, estadual ou federal, e de universidades. Esses professores foram selecionados por terem experiência em formação de professores, e por realizarem trabalhos diretamente ligados à área de alfabetização. Na ocasião, os dinamizadores procuravam discutir os processos de aquisição da leitura e da escrita, buscando apoiar o trabalho nas mais recentes teorias nessa área. Além disso, orientavam a reflexão a partir das práticas pedagógicas vividas no cotidiano da sala de aula, possibilitando a troca de experiências entre os professores regentes³. Em 1999, essa ação foi ampliada, garantindo continuidade aos seiscentos professores regentes que iniciaram o Projeto, e possibilitando que mais oitocentos professores novos participassem. O trabalho com os professores foi realizado nos mesmos moldes do anterior, ou seja, encontros quinzenais com três horas de duração cada um, nos meses de maio a dezembro. Paralelamente, foram organizadas também doze turmas de coordenadores pedagógicos das unidades escolares que participavam do Projeto. Em encontros mensais, os coordenadores pedagógicos eram orientados por dinamizadores, escolhidos por sua experiência em formação de professores e seu trabalho na área de alfabetização. Refletiam sobre o ensino e aprendizagem da leitura e da

³ O Projeto Alunos com 8 Anos ou Mais na 1ª série foi apenas uma das ações que buscavam corrigir o fluxo escolar. A SME, no mesmo ano, organizou o Projeto de Aceleração da Aprendizagem, destinado a alunos da 2ª e 3ª séries do Ensino Fundamental. Buscava-se, com isso, através de material apropriado e orientação específica, acelerar alunos com dois anos ou mais de defasagem idade/série. Os professores regentes das Classes de Aceleração também se reuniam, quinzenalmente, para discutir as questões do cotidiano e refletir sobre elas teoricamente. Esse trabalho era realizado nos mesmos locais e horários do curso do Projeto Alunos com 8 Anos ou Mais na 1ª Série, e orientado por profissionais das Coordenadorias Regionais de Educação.

escrita, e sobre o acompanhamento pedagógico que deveriam realizar junto aos professores regentes.

Alguns estudos (Soares,1986, Patto,1987, Carraher & Schliemann,1988) já demonstraram que o fracasso escolar e a origem social estão intimamente relacionados, levantando as diferentes concepções que tentaram explicar essa relação. Uma delas responsabiliza as desigualdades naturais pelo sucesso ou fracasso dos indivíduos, que não têm as condições básicas para aprender, cabendo à escola "adaptar, ajustar os alunos à sociedade, segundo suas aptidões e características individuais " (Soares, 1986:11). Observou-se, no entanto, que não se tratava de *diferenças naturais* entre os indivíduos, mas entre grupos sociais, o que dá lugar a uma outra concepção: as desigualdades sociais são responsáveis pelas diferenças de rendimento dos alunos. Tais desigualdades provocam "déficits", resultantes da *privação cultural* sofrida pelas classes populares em consequência de sua pobreza, que já não é só econômica, mas, também, cultural. As deficiências afetivas, cognitivas e lingüísticas, decorrentes desta carência, seriam responsáveis pela incapacidade dos alunos em aprender. Entretanto, pela definição antropológica de cultura, admitir a ausência de cultura de um grupo social implica em negar a existência do próprio grupo. A impossibilidade de sustentação dessa idéia traz à tona uma outra concepção para a análise da questão: o fracasso escolar é da escola que transforma a diferença em *deficiência*, em *privação*, em *carência*. Valoriza a cultura dominante, tratando

de forma discriminativa a diversidade cultural existente, sem valorizar a experiência das crianças e adolescentes dos grupos não dominantes.

O fenômeno da reprovação nas séries iniciais vem evidenciando que a principal dificuldade dos alunos se situa nas áreas da leitura e da escrita, o que compromete, conseqüentemente, a aquisição e construção de conhecimentos nas outras áreas.

Essas áreas, consideradas críticas, têm preocupado pesquisadores, levando-os a buscar a compreensão sobre como se dão tais processos. Dentre os trabalhos mais divulgados recentemente no país destacam-se o de Ferreiro e Teberosky (1985) e Ferreiro (1986,1988,1990), Smolka (1989), sobre o processo de construção de conhecimento da leitura e da escrita, e de Luria (1986), que investigou o desenvolvimento da escrita em crianças russas.

A análise sobre o fracasso escolar vem sendo feita sob diferentes abordagens: sociais, econômicas, culturais, biológicas, psicológicas. Entretanto, Esteban (1993) ressalta que tem sido dada pouca ênfase à dinâmica interna da sala de aula.

A forma como a escola encaminha o trabalho pedagógico tem se colocado na contramão dos processos de aprendizagem das crianças. Alguns

estudos vêm sinalizando a existência de relações entre a prática pedagógica e o fracasso escolar (Patto, 1987, Carraher & Schliemann, 1988, Esteban, 1993).

"A superação do fracasso escolar requer um novo paradigma de aprendizagem, desenvolvimento e avaliação", indicando, portanto, a necessidade de revisão da prática cotidiana, de ruptura com o modelo dominante, que leva o professor "à fragmentação do conhecimento e à percepção parcializada do outro e de si mesmo". (Esteban, 1993:23-24)

Essas reflexões vêm demonstrar que "a construção de uma nova prática pedagógica, capaz de reverter o fracasso escolar, vincula-se à possibilidade de os professores, coletivamente, debruçarem-se sobre sua própria prática, compreendendo-a em sua essência" (p.27).

Neste processo de reflexão sobre as práticas pedagógicas, a formação em serviço vem se constituindo em um importante espaço de acesso às recentes discussões teóricas na área da alfabetização. Entretanto, Silva (1993), a partir da observação da prática cotidiana e do discurso das professoras sobre o seu trabalho e as dificuldades que enfrentam, conclui que a prática pedagógica do alfabetizador reflete um processo de apropriação que envolve a história de cada um e a história milenar das práticas de alfabetização. Assim, alerta para a necessidade de um redimensionamento

dos programas de aperfeiçoamento e atualização de professores, respeitando o seu saber-fazer e encaminhando uma reflexão crítica a partir dele.

Em minha prática são recorrentes os depoimentos dos professores sobre a insegurança que sentem, quando precisam lançar mão de novas formas de trabalho. O que impediria tais mudanças? Práticas construídas no cotidiano dos trabalhos escolares se transformaram em obstáculos? A opção por outros caminhos envolve abandonar tais práticas, optando-se por algo que ainda precisa ser elaborado e refletido? Essas questões têm se colocado a cada trabalho que venho realizando com professores regentes nos cursos de formação em serviço

Esses questionamentos colocam desafios à formação em serviço: a busca da reconstrução de práticas pedagógicas, visando à superação de dificuldades no trabalho de alfabetização das classes populares. É importante ressaltar que a formação dos professores é apenas um aspecto do complexo problema do fracasso escolar.

A preocupação com a formação do professor tem origem na minha trajetória enquanto docente nas séries iniciais do ensino fundamental.

Iniciei minhas experiências com a alfabetização em uma turma de escola pública no bairro da Mangueira. Sendo professora recém admitida na

rede pública municipal, recebi um grupo de alunos considerados especiais. Eram oito alunos, remanejados das demais turmas de 1ª série da escola, considerados incapazes para aprender a ler e escrever, e com histórico de fracasso na série. Esse trabalho era orientado pelo Instituto Helena Antipoff⁴. No grupo, havia alguns alunos com comprometimento mental, constatado por médicos, mas todos viviam problemas sociais que, de alguma forma, comprometiam o seu desempenho escolar⁵. Depois de mais um ano com turma de alfabetização, atuei por três anos com Educação Infantil.

As dificuldades colocadas pela experiência fizeram com que a questão da alfabetização se tornasse objeto de um estudo sistemático, levando-me a investir em minha formação continuada, freqüentando oficinas, palestras, seminários, que tratavam do assunto. Dentre esses, destaca-se o Curso de Extensão em Alfabetização, que, ainda hoje, é realizado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em parceria com a Secretaria Municipal de Educação.

⁴ Instituto Helena Antipoff (IHA) é um órgão da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME), que gerencia a educação especial da rede pública de ensino, atuando na orientação do trabalho com alunos com necessidades educativas especiais (alunos com alguma deficiência mental, auditiva, visual, física, com altas habilidades, com distúrbios psiquiátricos ou emocionais graves, ou com múltipla deficiência), junto às unidades escolares e aos professores regentes.

⁵ Lembro-me ainda de Leandro, um menino de oito anos que chegou à minha turma, sendo considerado um aluno "nulo". O brilho nos olhos de Leandro e sua avidez não combinavam com o diagnóstico realizado pela professora. Levantando sua história, descobri que Leandro vivia, na verdade, um drama pessoal: assistiu à fuga do pai, abandonando a mãe doente com os três filhos. Mais tarde, com o falecimento de sua mãe, encontrou-se sem família, posto que cada irmão, mais novo do que ele, ficou à cargo de um parente, sendo ele acolhido por uma vizinha. Suas reações na escola tinham um significado: Leandro estava pedindo ajuda. Com um pouco de acolhida e carinho, Leandro foi colocado em outra turma e conseguiu ser alfabetizado. A última notícia que tive dele, a cerca de quatro anos, é de que estaria cursando a 5ª série do Ensino Fundamental.

Paralelamente, cursava a Complementação Pedagógica em Supervisão Educacional, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). O curso exigia o cumprimento de um estágio, que foi realizado na escola onde trabalhava, em horário oposto ao da turma. Organizava as discussões com as colegas, nos Centros de Estudos⁶, a partir do que aprendia nos cursos. Nesse mesmo período, coordenei a estruturação da proposta curricular da escola. Iniciava, dessa forma, uma nova etapa do meu percurso profissional, que induziu-me a novos questionamentos.

Após quatro anos de uma trajetória com uma diversidade de experiências, ingressei na Equipe de Alfabetização da Divisão de Ação Pedagógica do Departamento Geral de Educação, da Secretaria Municipal de Educação, onde eram planejadas e implementadas ações de capacitação pedagógica para professores regentes de Classes de Alfabetização à 4ª série. Realizávamos discussões, palestras, oficinas, o que foi requerendo a ampliação contínua de meus conhecimentos teóricos sobre alfabetização. Participei da construção e implementação do Núcleo Curricular Básico **MULTIEDUCAÇÃO**, que, ainda hoje, fixa diretrizes para a elaboração curricular das unidades escolares da rede pública municipal de ensino. Nas discussões sobre os pressupostos teóricos do currículo oficial, pude dialogar com vários professores alfabetizadores, em diferentes momentos da vida

⁶ Os Centros de Estudos eram reuniões pedagógicas realizadas quinzenalmente na escola. Eram momentos onde a direção trazia questões relacionadas à escola para a discussão. Quando alguma professora ia a uma palestra ou oficina, utilizava-se esse espaço para trocas de experiências. Nesses momentos realizava-se também o planejamento quinzenal e a confecção de algum material que fosse necessário para o trabalho de sala de aula.

profissional, com diversas experiências e em vários níveis de compromisso com a alfabetização.

Desde então, minha experiência com formação de professores, em especial, alfabetizadores, vem se ampliando, com o planejamento e a realização de capacitações de professores da rede estadual, e particular⁷.

No percurso desse trabalho realizado junto aos professores, observava que a dicotomia entre teoria e prática se fazia sempre presente. Os professores possuíam grande interesse pelas orientações teóricas, o que me fazia supor que estavam revendo suas práticas e avançando. Entretanto, era freqüente pedirem orientações sobre o modelo que deveriam adotar. Alguns declaravam que estavam aprendendo muitas coisas interessantes, que conseguiam ver o motivo, teoricamente, para tais procedimentos, mas que não podiam colocar em prática nas suas turmas. Havia aqueles que possuíam um discurso bastante progressista, mas que, quando solicitados a relatar a prática de alfabetização, se revelavam, ainda, muito distantes. Embora em menor número, havia professores que indicavam pistas do seu avanço nos relatos sobre o trabalho que realizavam.

⁷ Entre 1996 e 1997, realizei uma série de oficinas e palestras, na área da alfabetização, para professores da rede pública e particular de ensino dos municípios do Rio de Janeiro e de Juiz de Fora. Participei, ainda, em 1996 de um curso de capacitação em alfabetização - *Quem sabe aos sábados* -, promovido pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Foram sessenta e quatro horas de discussão sobre alfabetização com professores regentes de escolas públicas estaduais localizadas no município de Nova Iguaçu.

Eram constantes na equipe os debates sobre as questões que íamos enfrentando. Como trabalhar com os professores para que se apropriassem do conhecimento produzido na área da aquisição da leitura e da escrita? Como subsidiar reflexões sobre o cotidiano da sala de aula, que se traduzissem em uma prática pedagógica? Desde aquele momento venho enfrentando o desafio da busca de uma prática efetiva de formação contínua. Se de um lado há um conhecimento produzido como resultado das investigações na prática, por outro, pistas indicam que a partir da prática os professores vêm acumulando experiências e um "saber fazer".

Estas atividades vêm instigando-me à reflexão sobre como os professores alfabetizadores vêm constituindo um saber nas suas práticas, e estimulando-me a buscar identificar as aprendizagens por eles realizadas, e ainda, os momentos e as formas como se dão mais significativamente.

Assim, as questões colocadas em minha trajetória orientaram a definição do objetivo geral deste estudo, qual seja, analisar os saberes que constituem os saberes de professoras alfabetizadoras da rede pública municipal de ensino do Rio de Janeiro.

Este estudo poderá subsidiar a reflexão sobre as propostas de formação em serviço.

A dissertação está organizada, a seguir, em três capítulos. No primeiro capítulo, define-se o objeto de estudo e os aspectos metodológicos da investigação. No segundo capítulo, procura-se refletir sobre o professor alfabetizador historicamente construído, a partir das diferentes concepções de leitura e de escrita colocadas ao longo do tempo. No terceiro capítulo, a partir do diálogo entre a teoria e o relato de experiências das professoras, apresenta-se uma análise sobre a constituição do saber docente de professoras alfabetizadoras. Finalizando, são apresentadas considerações que lançam indagações sobre o tema, indicando-se algumas propostas para a investigação e ampliação da reflexão.

Capítulo I

O SABER DOCENTE COMO OBJETO DE ESTUDO E OS ASPECTOS METODOLÓGICOS

"À teoria é conferido o papel de comando do conjunto do trabalho científico que se traduz em articular-lhe os diversos momentos: ela define o objeto de análise; confere à investigação, por referência a esse objeto, orientação e significado; constrói-lhe as potencialidades explicativas e defini-lhe os limites." (Almeida e Pinto, 1986:62)

Os resultados insatisfatórios no processo de escolarização têm sido motivo de preocupação na sociedade ocidental. "A escola conseguiu chegar a lugares inacessíveis e às camadas sociais mais desfavorecidas, mas nem a preparação científico-técnica, nem a formação cultural e humana, nem sequer a desejada formação compensatória, alcançaram o grau de satisfação prometido". (Pérez Gómez, 1995:95)

Sem esquecer a influência decisiva de outros fatores, como a organização social da escola, os recursos materiais e humanos disponíveis, a configuração do currículo, o debate tem se dado em torno da formação profissional, a partir da consideração de que o professor é responsável pela natureza e qualidade do cotidiano educativo na sala de aula e na escola.

Diferentes visões de mundo e concepções de conhecimento têm instruído a produção de metáforas em relação aos professores, no que diz respeito à maneira como organizam e conduzem a prática pedagógica. Tais metáforas vêm determinando as relações desses professores com o conhecimento e, conseqüentemente, as orientações adotadas pela formação profissional. (Pérez Gómez, 1995)

Segundo Pérez Gómez (1995), o modelo da racionalidade técnica, também denominada instrumental, realizou uma crítica ao empirismo que caracterizava a formação de professores. Dessa crítica, surgiu, a concepção do professor como *técnico-especialista*, que tem estado presente na educação e socialização de professores ao longo de todo século XX. Nessa perspectiva, a atividade instrumental do professor se restringe à aplicação rigorosa de teorias e técnicas, derivadas da investigação científica, na resolução de problemas. Reduz-se assim a prática profissional à análise dos meios adequados para atingir metas e objetivos, que são definidos no exterior da prática docente. (Pérez Gómez, 1995)

Nesse modelo, a formação de professores tem como objetivo dar acesso às inovações trazidas pelo conhecimento teórico, produzido nas universidades. Ela se dá nesses espaços, considerados tradicionalmente como locus da produção do conhecimento. As orientações da formação trazem em si, subjacentes, uma visão dicotômica entre teoria e prática; entre quem produz e atualiza o conhecimento, e os agentes responsáveis pela socialização desse conhecimento. (Candau,1996)

Essa visão dicotômica se reflete na maneira como a investigação pedagógica, nas últimas três décadas, tem analisado o ensino, desconsiderando o professor nesse processo, e impondo uma separação entre o *eu pessoal* e o *eu profissional*. Ignora-se, assim, o desenvolvimento pessoal dos professores nas práticas de formação. (Nóvoa,1992a)

Alerta-nos Nóvoa (1995) que "a formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência" (p.27).

A complexidade da prática, que abriga uma realidade social incerta, instável, singular, povoada por conflitos de valores, colocava os limites da racionalidade técnica.

Assim, segundo Pérez Gómez (1995), surgiram, a partir da segunda metade da década de 70, várias metáforas que buscavam superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico-técnico e a prática na sala de aula. Dentre essas, o autor destaca, em sua análise, a do professor como *prático-autônomo*, que ativa seus recursos intelectuais, em sua maioria de caráter tácito e implícito, para elaborar um diagnóstico rápido da situação, desenhar estratégias de intervenção e prever o curso dos acontecimentos.

A formação do *prático-autônomo* considera o conhecimento como um processo contínuo de construção que se dá na prática pedagógica cotidiana, sendo a própria escola o *locus* privilegiado de formação. Nessa perspectiva, há uma valorização do saber constituído na prática docente. (Candau 1996)

Portanto, a valorização do desenvolvimento pessoal na formação de professores, tem indicado a importância da análise sobre os processos de construção da identidade do professor e de constituição do saber docente.

1.1. O saber docente – considerações em torno do debate.

Inicialmente, realizou-se uma busca na literatura sobre as concepções de saber e conhecer. Alguns autores estabelecem distinções e apontam relações entre esses conceitos. Recorrendo a dicionários de Filosofia, refere-se, primeiramente, a Ferrater Mora (1993), onde conhecer implica o conhecimento direto, imediato, por contato ou presença direta. Saber expressa um conhecimento indireto, mediato, por descrição. Acrescenta, ainda, que conhecer, fenomenologicamente, é apreender um objeto de conhecimento. Japiassu e Marcondes (1996) não estabelecem uma distinção entre saber e conhecer, uma vez que, em sentido genérico, saber é sinônimo de conhecimento. Referem-se ao conhecimento como apropriação intelectual de determinado campo empírico ou ideal de dados, tendo em vista dominá-los e utilizá-los.

Estabelecendo a diferença entre ideologia e saber, Chauí (1989) afirma que no saber as idéias "são produto de um trabalho", enquanto que na ideologia, "as idéias assumem a forma de conhecimentos, isto é, de idéias instituídas" (p.5). Essa reflexão parece colocar o saber no campo do trabalho, e portanto, das práticas.

Para Bombassaro (1992) o saber está vinculado ao mundo prático, seja manifestado pelo crer, "ter por verdadeiro" ou pelo saber-fazer. Conhecer

também vincula o homem ao mundo, pressupondo uma convivência do falante com aquilo que conhece, existindo diferentes formas de conhecer e diferentes tipos de conhecimento.

Therrien (1993), refletindo sobre o saber e a prática social, afirma que "as noções de saber e conhecimento não encontram consenso entre os pesquisadores nesse campo" (p.412). Para esse autor, a noção de conhecimento tem uma ampla extensão e refere-se a toda apreensão simbólica da realidade. A noção de saber, mais restrita, se refere a conhecimentos mais próximos das práticas.

Assim, essas reflexões colocam o saber mais próximo das práticas. Sem desconhecer a abrangência que envolve as discussões sobre saber e conhecer, serão tomados como referência alguns estudos na área de formação de professores, que contribuem para a discussão em torno do saber docente.

A partir da crítica, que realiza, à racionalidade técnica, Schön (apud Pérez Gómez, 1995) faz referência ao *conhecimento prático* para a reflexão sobre o saber docente. Assinala que a indeterminação da prática coloca para os professores a insuficiência da aplicação de teorias na resolução dos problemas. "O êxito profissional depende da sua capacidade para manejar a complexidade e resolver problemas práticos, através da integração inteligente

e criativa do conhecimento e da técnica” (p.102). Esse *conhecimento prático* do professor se dá através de um processo de *reflexão-na-ação*, uma espécie de diálogo reflexivo com a situação problemática concreta.

O professor reflexivo, diz ele, permite ser surpreendido pelo que o aluno faz. Reflete sobre esse fato, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois, reformula o problema suscitado pela situação e efetua uma experiência para testar a nova hipótese que formulou sobre o problema suscitado. Este processo de reflexão, acrescenta Schön, não exige palavras. (Schön,1995)

“Por outro lado, é possível olhar retrospectivamente e refletir sobre a *reflexão-na-ação*. Após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos. Este processo de *reflexão sobre a reflexão-na-ação* é uma ação, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras” (p. 83).

Schön (1995), refletindo sobre a interação entre professores e alunos, afirma que o professor reflexivo aprende a partir do erro, não se sentindo ameaçado com isso.

O conceito de *reflexão-na-ação* de Schön, resume Garcia (1995), “é um processo, mediante o qual os profissionais (os práticos) aprendem a partir da análise e interpretação da própria atividade” (p. 60).

Esse conceito foi fundamental para a constituição da reflexão em torno do saber docente. Há um conhecimento específico que só pode ser adquirido na prática, pois trata-se de um “conhecimento tácito, pessoal e não sistemático” (Garcia, 1995:60).

A metáfora do professor como *prático-reflexivo* também está presente na obra de Zeichner (1993). É na reflexão sobre a experiência que o professor compreende e procura melhorar a sua prática. Nas estratégias de ensino que utilizam, os professores produzem um conhecimento, teorias práticas, que poderiam contribuir, segundo o autor, na reflexão que a produção acadêmica faz sobre o ensino.

Recorrendo a Dewey, Zeichner (1993) afirma que o professor *prático-reflexivo*, em sua ação reflexiva, realiza uma consideração cuidadosa em torno do que acredita ou pratica, à luz dos motivos que o justificam e das conseqüências a que conduz. Busca soluções lógicas e racionais envolvendo intuição, emoção e paixão. No ensino reflexivo, o professor critica e desenvolve as suas teorias práticas, à medida que reflete sozinho, e em

conjunto, na ação e sobre ela, acerca do seu ensino e das condições sociais em que a sua experiência se situa.

O modelo da racionalidade técnica, segundo o autor, ignora o saber implantado na prática dos professores, não contribuindo para tornar mais consciente seu saber tácito. "Temos de nos debruçar mais sobre a natureza e qualidade das reflexões dos professores, e sobre o saber que produzem" (p. 25). Assim, Zeichner (1993) aponta para a necessidade de se encontrar um maior equilíbrio entre o saber acadêmico e o saber dos professores.

As reflexões realizadas por Schön e Zeichner, a partir do questionamento que encaminham em torno do professor como *técnico-especialista*, colocado pela racionalidade técnica, apontam para o conceito de reflexão, atributo essencial ao *professor prático-reflexivo*, que ressalta a dimensão formadora da prática e a importância do saber que nela se constitui.

Tardif, Lessard, e Lahaye (1991) contribuem para a discussão, refletindo sobre a pluralidade da constituição do saber docente. Constitui-se, segundo os autores, de saberes oriundos de diferentes fontes: *saberes oriundos da formação profissional*, incorporando os saberes produzidos pelas ciências da educação e os saberes pedagógicos articulados a elas, transmitidos aos professores pelas instituições de formação, fornecendo "um arcabouço ideológico à profissão, algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas"

(p.219); *saberes curriculares*, que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos, através dos quais os *saberes das disciplinas*, dos diversos campos do conhecimento, se apresentam nos programas escolares; e os *saberes da experiência*, que são desenvolvidos pelos professores no exercício de suas funções, fundados no seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio, sendo validados pela experiência e incorporados à vivência individual e coletiva, sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e saber ser. A partir dessa contribuição, amplia-se a concepção de saber docente. Ele não se constitui somente de conhecimentos teóricos produzidos no interior da universidade, mas também de saberes produzidos no diálogo com a prática cotidiana.

Assim, o saber docente se articula a diferentes saberes, com os quais os professores mantêm uma relação ambígua. Os professores ocupam posição *estratégica* em relação aos saberes, sendo considerados agentes imprescindíveis na formação nos saberes, pois asseguram, no centro dos sistemas de educação, os processos de aprendizagem individuais e coletivos. Entretanto, a visão fabril dos saberes, segundo Tardif, Lessard e Lahaye (1991), coloca os processos de aquisição e aprendizagem subordinados às atividades de produção de novos conhecimentos. Sendo assim, o saber docente é *desvalorizado*, na medida em que os professores são transmissores de saberes cujos processos de definição e seleção não controlam. Nessa

perspectiva, o saber docente reside, inteiramente, na competência técnica e pedagógica para transmitir os saberes elaborados por outro grupo.

Esse distanciamento entre a formação e a produção de saberes tem configurado uma *relação de exterioridade* entre os professores e os saberes das disciplinas, curriculares e pedagógicos. Configura-se mesmo, segundo os autores, uma *relação de alienação* com esses saberes, que precedem e dominam a prática docente, mas que dela não provêm.

Tardif, Lessard e Lahaye (1991) assinalam, ainda, que os professores produzem, ou tentam produzir, saberes através dos quais compreendem e dominam a sua prática. Esses *saberes da experiência*, assim denominados pelos autores, são validados pela prática e priorizados pelos professores, constituindo-se nos fundamentos da sua competência. A partir deles, os professores julgam as ações de formação que freqüentam, a pertinência das reformas educativas, bem como concebem os modelos de excelência profissional no interior da profissão.

Os saberes da experiência, saberes práticos que se integram à prática e a constituem, formam “um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões” (Tardif, Lessard e Lahaye, 1991:228)

A compreensão e orientação da prática se dá a partir de três *objetos*, que constituem o saber docente e asseguram a prática da profissão. Um deles diz respeito às relações e às interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática, exigindo uma capacidade de comportar-se enquanto sujeito, ator, e de ser uma pessoa em interação com outras. Outro, corresponde às diversas obrigações e normas às quais o trabalho deve se submeter, exigindo que o professor as conheça e respeite. E finalmente, o terceiro objeto que constitui os saberes da experiência, diz respeito à instituição como meio organizado, composto de funções diversificadas.

É a partir desses *objetos* que os professores estabelecem uma distância crítica entre os saberes da experiência e os saberes adquiridos na formação. Julgam, assim, a formação profissional, descobrindo os limites dos saberes pedagógicos, rejeitando a formação anterior, ou realizando uma reavaliação sobre a formação que tiveram.

Os professores hierarquizam os *objetos do saber da experiência* de acordo com as dificuldades que estes colocam para a prática. Nos discursos dos professores, Tardif, Lessard e Lahaye (1991) observaram que os docentes, em última instância, validam sua competência e seus saberes nas interações com os alunos.

O ensino se desenvolve em um contexto de múltiplas interações, que constituem limites à atuação docente. Tais limites exigem uma cota de improvisação e de habilidade pessoal, permitindo aos professores desenvolverem os *habitus*, disposições adquiridas na prática, a partir dos quais enfrentam a complexidade e singularidade do cotidiano. Com isso, os autores ressaltam que a experiência das limitações e situações da prática é formadora.

"É no início da carreira, de um a cinco anos, que os professores acumulam, ao que parece, sua experiência fundamental, que tende a se fixar, em seguida, num estilo pessoal de ensinar, em macetes da profissão, em *habitus*, em traços da personalidade profissional" (Tardif, Lessard e Lahaye, (1991:229)

Os *saberes da experiência* adquirem objetividade no confronto com os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, quando estes dividem, uns com os outros, um saber prático sobre sua atuação; ou através da relação crítica com os saberes curriculares, das disciplinas e da formação profissional.

Segundo esses autores, os professores submetem outros saberes à prática, retraduzindo-os em categorias do seu próprio discurso, o que a

reafirma como espaço de aprendizagem docente. São os próprios autores que explicam:

"A prática cotidiana da profissão permite uma avaliação dos outros saberes sob o modo da sua retradução em função das condições limitadas da experiência... Nesse sentido, a prática aparece como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida, e conservando o que lhes pode servir... A experiência provoca, assim, um efeito de retorno crítico (feedback) aos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, e por isso mesmo ela permite aos professores retomar seus saberes, julgá-los e avaliá-los, e então, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana"(p.231).

Assim, através dos saberes da experiência, os professores tentam transformar as *relações de exterioridade* que possuem com os saberes, em *relações de interioridade* com sua própria prática. "Os saberes da experiência são formados de todos os demais saberes, porém retraduzidos, polidos e submetidos às certezas construídas na prática e no vivido" (Tardif, Lessard e Lahaye,1991:232) Constituem-se desse modo, segundo os autores, uma espécie de *núcleo vital do saber docente*.

A revisão de literatura realizada indicou que as contribuições de Tardif, Lessard e Lahaye (1991) têm sido referidas por outros pesquisadores na área da formação de professores.

O estudo de Caldeira (1998), também se apropriando de algumas contribuições desses autores, tem sido uma referência para a reflexão sobre o saber docente.⁶

Essa autora descreve e analisa a prática docente de uma professora de uma escola pública de ensino fundamental, na periferia de Barcelona, reconstruindo o processo de constituição do saber docente.

Com referência aos estudos de Agnes Heller sobre a vida cotidiana, Caldeira (1998) afirma que os docentes, em seu trabalho, objetivam sua concepção de mundo, produzindo ou apropriando-se de práticas e saberes que podem reproduzir, ou não, a realidade social. Somente através de uma consciência progressiva sobre a prática, os docentes podem romper com a continuidade do seu trabalho. A aquisição dessa consciência depende da relação que os professores mantêm com o conhecimento teórico.

Recorre às contribuições de Tardif, Lessard e Lahaye (1991) na análise das relações que os professores mantêm com os diferentes saberes. Reafirma a *relação de exterioridade* com os saberes científicos, colocando que o apoio do conhecimento existente à prática é precário, o que justifica a realização

⁶ Referencia-se a dissertação de:
MARIN, Marcia. *A constituição do saber docente em educação especial e a formação em serviço*. Dissertação (Mestrado em Educação). UERJ. 1996

das funções docentes de acordo com as crenças e mecanismos adquiridos culturalmente por via da socialização. (Sacristán apud Caldeira, 1998)

Ainda com Tardif, Lessard e Lahaye (1991), a autora aponta para a *relação de interioridade* que os professores mantêm com os saberes da experiência, através dos quais incorporam os demais saberes. Quando estes saberes penetram no pensamento cotidiano, diz Caldeira (1998), o saber cotidiano os assimila, englobando-os em sua própria estrutura.

Reconhece que a teoria é imprescindível para o redimensionamento da prática, mas não lhe é soberana. Citando Pérez Gómez e Sacristán, Caldeira (1998) aponta que "as teorias formais, os resultados da investigação científica que se oferecem nos programas de formação de professores, pouco ou nada incidem na formação do pensamento prático que provoquem e questionem vitalmente o sentido de algum de seus componentes básicos (teorias, crenças, ideologias, perspectivas), que possam ser incorporados como instrumentos de análise dos problemas práticos ou de esquemas de proposição para a atuação concreta. A teoria tem função inquestionável na formação dos professores, somente quando pode ser utilizada pelos alunos como instrumento de investigação, como ferramenta de análise e reflexão do pensamento que se expressa na atuação docente". (Pérez Gómez e Sacristán apud Caldeira, 1998:259).

O estudo de Caldeira (1998) indica a necessidade da aproximação entre a prática docente, real e concreta, e os conhecimentos nos quais os professores fundamentam o seu trabalho, para que se avance no processo de construção de conhecimentos pelos docentes.

Em seu estudo, Caldeira interessou-se pelos *saberes implícitos* na prática docente da professora, construídos e apropriados por ela ao longo da sua trajetória profissional e pessoal, resultante de sua experiência, reflexão e experimentação. Ou seja, sua reflexão se orienta para os saberes originados na prática da professora, que a ela se integram, que a constituem e que são por ela validados.

Ao longo de sua trajetória profissional e pessoal, afirma Caldeira (1998), os professores produzem os saberes docentes que estão implícitos nas suas práticas. A esses saberes podem estar incorporados conhecimentos adquiridos: durante a formação inicial ou continuada, na passagem profissional dos professores por outras escolas, nas experiências que tiveram em outros cargos, como também nas relações que estabelecem com outros professores, com diretores, especialistas, pais, alunos, e nas vivências pessoais. Assim, a prática e o saber docente, segundo a autora, assume uma dimensão coletiva, sendo resultante das múltiplas interações estabelecidas pelos professores.

Além de elementos intelectuais, o saber docente integra também sentimentos e crenças. Os professores não aprendem somente conteúdos e teorias pedagógicas, “mas uma quantidade de elementos mais sutis e implícitos, onde se cruzam o afetivo e o social com o trabalho intelectual” (Rockwell y Mercado apud Caldeira, 1998:38).

Caldeira (1998) destaca que a prática e o saber docente se inscrevem em determinado tempo histórico que lhes confere significado. São atravessados por múltiplas histórias: história pessoal e profissional do professor, da escola em que trabalha, do sistema educativo, de movimentos e tradições pedagógicas. Por ser histórica, a prática caracteriza-se pela continuidade de alguns elementos, e pela transformação de outros.

O conceito de reflexão está presente no trabalho de Caldeira (1998), que, concebendo a professora como sujeito, afirma que sua prática não se reduz apenas à apropriação e reprodução do sistema de usos e expectativas do contexto de trabalho. A professora é alguém capaz de contribuir para a constituição desse contexto, através da sua prática e de seus saberes, desde que tenha consciência da sua prática. Essa consciência crítica se desenvolve através de um processo de reflexão continuada. Através da reflexão da prática, a professora produz e apropria-se de conhecimentos que constituem a instituição escolar, e efetiva o seu processo de formação.

A escola é o locus privilegiado da reflexão coletiva da prática dos professores. Enquanto cursos, seminários, jornadas, em geral, não geram trocas significativas no cotidiano escolar, a reflexão coletiva da equipe docente na escola sobre a própria prática, possibilita aos professores formarem-se e aperfeiçoarem-se em seu trabalho. Assim, na relação com os outros professores, os docentes compartilham saberes, trocam informações sobre os alunos, dividem seu saber prático-teórico.

No entanto, esse trabalho de reflexão não se dá de forma espontânea, nem somente com o referente exclusivo da prática. O referencial teórico é fundamental nesse processo de reflexão. A autora verificou em seu estudo que a presença de um “assessor”, atuando junto aos professores e realizando a mediação entre teoria e prática, favorece a reflexão crítica. Ressalta que esse “assessor” deve estar implicado com a escola, conhecendo o trabalho desenvolvido por ela em sua totalidade, para que possa facilitar a reflexão e a construção coletiva do saber pelos docentes. O “assessor”, através da escuta sobre o que os professores têm a dizer da sua prática, contribui para que os docentes superem a maneira não reflexiva e estereotipada com que desempenham, muitas vezes, o seu trabalho, colaborando para o avanço na compreensão e na transformação da prática.

Caideira (1998), concluindo seu estudo, afirma que o saber e a prática docente são desvalorizados pela sociedade, desde a administração

educacional, passando pela universidade, até as famílias e, não poucas vezes, pelos próprios docentes. "Chega a ignorar-se seu valor como fonte de conhecimento profissional. Esse tipo de conhecimento de caráter prático fica reduzido exclusivamente à esfera do privado, sem possibilidades de ser compartilhado com os companheiros e companheiras. Na maioria das vezes, esta desvalorização é consequência de uma separação entre o mundo da teoria e da prática, supondo-se que esta é sempre derivação de teorias. Legitima-se, dessa forma, uma separação que implica também uma hierarquia entre quem conhece e quem aplica." (Jackson apud Caldeira, 1998:258)

Nas investigações sobre o saber docente, tem-se apontado para a pluralidade de sua constituição e para a relevância da prática nesse processo. Assim, partindo-se dessas contribuições, questiona-se: como se caracteriza o saber docente de professoras alfabetizadoras, constituído a partir de suas práticas? Como esses saberes práticos vêm se constituindo? De que estratégias as professoras se utilizam para adquirir conhecimentos presentes em sua prática de alfabetização? Que aprendizagens as professoras destacam na prática cotidiana?

Diante do questionamento feito, e a partir da revisão de literatura, define-se como objeto desse estudo o saber docente de professoras alfabetizadoras constituído na prática de alfabetização.

1.2. Os aspectos metodológicos do estudo.

Buscando refletir sobre o saber docente constituído na prática de alfabetização, realizou-se um estudo de caráter exploratório, onde a literatura e o depoimento das professoras foram a principal fonte de dados.

A escolha do método não é um processo que se dá de forma independente no trabalho de pesquisa. Cardoso (1976) afirma que o método é parte de um corpo teórico integrado, envolvendo as técnicas, cabendo ao pesquisador perguntar-lhes sobre as possibilidades e limitações que trazem, ou podem trazer, às teorias a que servem, no trabalho sobre o seu objeto. Tal afirmação indica, portanto, que há uma relação intrínseca entre a escolha do método e a natureza do objeto de estudo.

Para delinear o objeto, foi realizado um exame da literatura, recorrendo-se a alguns estudos na área de formação de professores que tratassem do tema.

Na revisão da literatura sobre o saber docente, um pressuposto fundamental se colocava no estudo: a concepção do professor como "ator social em interação com outros atores, produzindo, através de discursos e julgamentos, sentidos que fundamentam e dão orientação à sua própria prática". (Therrien:1993:45)

Tal pressuposto orientou a opção por buscar identificar o saber docente a partir dos relatos das professoras alfabetizadoras.

Essa orientação se confirmava a partir do alerta de Goodson (1992). Esse autor sugere uma reconceitualização da investigação educacional. Afirmando que os modelos de desenvolvimento profissional têm partido da concepção do professor como pessoa, sugere que a investigação educacional assegure que a voz do professor seja ouvida.

Optou-se, assim, por recolher o relato de professoras alfabetizadoras que tivessem, pelo menos, cinco anos de regência em turmas. Pretendia-se, com isso, compor a amostra com professoras que já tivessem ultrapassado a fase de *entrada na carreira* em seu ciclo de vida profissional (Huberman, 1992). Em *fase de estabilização* na carreira, segundo Huberman, as professoras já teriam um comprometimento definitivo com a profissão e um sentimento de pertencimento a um corpo profissional, o que seria fundamental para a reflexão sobre o seu saber.

Participaram, assim, como informantes do estudo, professoras em vários períodos profissionais, quais sejam: quatro professoras possuíam entre cinco e dez anos de regência na rede pública municipal; quatro, de onze a quinze

anos de regência; uma, de dezesseis a vinte anos; duas, de vinte e um a vinte e cinco anos; e uma professora possuía vinte e oito anos de regência.

Outro critério de seleção da amostra, inicialmente estabelecido, foi a frequência, há pelo menos 1 ano, ao curso de capacitação para professores regentes de turmas do Projeto Alunos com 8 Anos ou Mais na 1ª Série⁹. O objetivo era ter, na composição da amostra, professoras que integrassem uma ação de formação continuada, possibilitando verificar a participação do conhecimento científico na constituição do saber docente.

Entretanto, à medida que o estudo se desenvolvia, e que o objeto era melhor definido, decidiu-se por incluir na amostra algumas professoras, cujas turmas não pertenciam ao referido Projeto, e que, portanto, não estavam frequentando um curso de formação continuada.

Todas as professoras atuavam em escolas da rede pública de ensino do município do Rio de Janeiro, em uma Coordenadoria Regional de Educação (CRE). Tal região foi escolhida por abranger um número bastante grande de escolas da rede pública, estando entre uma das três maiores coordenadorias do município em número de unidades escolares, e, também, por atender a comunidades bastante diversificadas. Além disso, nos últimos três anos, essa

⁹ O Projeto Alunos com 8 Anos ou Mais na 1ª Série consistiu em uma ação de formação em serviço, realizada pela Secretaria Municipal de Educação, em 1996, destinada a professoras regentes de turmas de 1ª série com alunos na faixa etária acima de 8 anos de idade. Em 1999, deu-se prosseguimento a essa formação, possibilitando que os professores regentes, que seguiram com suas turmas do ano anterior, dessem continuidade a sua participação no curso de capacitação iniciado em 1996.

Coordenadoria tem apresentado índices de aprovação na 1ª série bem próximos à média do Município, de acordo com os Relatórios de Desempenho do Município do Rio de Janeiro (1997, 1998, 1999).

A amostra de informantes foi, em síntese, constituída de dez professoras que freqüentavam o curso de capacitação do Projeto Alunos com 8 Anos ou Mais na 1ª Série, num total de cerca de 120 professoras da Coordenadoria Regional de Educação, e de duas professoras, cujas turmas não participavam do Projeto, que atuavam em escolas da mesma Coordenadoria.

Da totalidade de doze professoras, nove lecionavam na 1ª série. Três professoras regiam, em 1999, turmas de 2ª série, que participaram do Projeto no ano anterior, e que demandavam uma continuidade do trabalho de alfabetização, apesar de serem turmas de 2ª série em 1999.

A revisão de literatura realizada indicou os *saberes da experiência* como *núcleo vital do saber docente* (Tardif, Lessard e Lahaye, 1991). A análise e reflexão sobre o saber docente em alfabetização apontava, assim, para a necessidade de se constituir uma amostra que representasse diferentes tempos de experiência com a alfabetização. Assim, compondo a amostra havia: duas professoras que tinham de um a cinco anos de trabalho na regência de turmas de alfabetização; cinco professoras, de seis a dez anos;

quatro, de onze a quinze anos; e uma professora que estimou seu tempo de regência em alfabetização em mais de quinze anos.

Foi solicitado às professoras, o preenchimento de um questionário com algumas informações iniciais, necessárias para caracterizar a amostra.

Todas as doze professoras tinham, em 1999, uma jornada dupla de trabalho, lecionando, em regime de acumulação, em turmas de Classe de Alfabetização (três), 1ª série (uma), 2ª série (cinco), 3ª série (uma), Classe Especial (uma) e em Sala de Leitura (uma).

Quanto à formação acadêmica, todas as professoras possuíam o 2º grau com formação em Magistério, tendo nove completado formação em 3º grau, e uma, com o Mestrado em Literatura Portuguesa em andamento.

Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, que foram gravadas. Estabeleceu-se algumas perguntas básicas, que deveriam estar presentes em todas as entrevistas, e que buscavam identificar os saberes presentes nas práticas das professoras alfabetizadoras no início da carreira e na prática pedagógica atual.

A entrevista, segundo Minayo (1994), é uma situação de interação na qual as informações dadas pelos sujeitos podem ser profundamente afetadas pela natureza de suas relações com o entrevistador.

A autora refere-se à importância que assume, na realização das entrevistas, a introdução do entrevistador no campo, sugerindo que sua apresentação seja feita por uma pessoa de referência do grupo.

Nesse estudo, o entrevistador já tinha uma participação nos cursos de formação continuada, de onde saíram dez, das doze professoras que compuseram a amostra. Avalia-se que essa relação, estabelecida anteriormente à realização das entrevistas, foi fundamental para a instituição de um clima descontraído e de conversa, favorável ao trabalho, pois, como diz Minayo (1994):

“No caso da pesquisa qualitativa, o envolvimento do entrevistado com o entrevistador, em lugar de ser tomado como uma falha ou risco comprometedora da objetividade, é pensado como condição de aprofundamento de uma relação intersubjetiva” (p.124).

Realizou-se um primeiro contato com as professoras, pessoalmente, no curso de capacitação. E através do telefone, quando se tratava de professoras que não estavam vinculadas ao Projeto, convidando-as a participar do estudo. Em seguida, foram marcadas as entrevistas em horário e local escolhidos pelas professoras. Algumas entrevistas foram realizadas nos locais em que

funcionava o curso de capacitação, em horário anterior ou posterior às aulas. Outras aconteceram na escola em que trabalhavam as professoras, na sala de leitura, ou na própria sala de aula, sem a presença dos alunos. Uma entrevista foi realizada em um estacionamento de um "shopping center", em dia de feriado comercial, próximo à escola onde a professora trabalhava, a seu pedido, pois ela só teria disponibilidade para conversar ao final do dia, quando a escola já estaria fechada.

Em cada entrevista realizada, procurou-se explicar os motivos da pesquisa, mencionando as contribuições que o estudo poderia dar para a compreensão sobre o modo como professores alfabetizadores aprendem a alfabetizar. Além disso, garantia-se às professoras a manutenção do anonimato e do sigilo, em relação a tudo o que dissessem.

À medida que a conversa avançava, e que as professoras realizavam seus relatos, outras questões eram introduzidas, no sentido de elucidar alguns pontos da narrativa que estivessem obscuros, ou que merecessem ser ampliados.

Assim, procurava-se levantar com as professoras se a sua primeira turma havia sido de alfabetização (Classe de Alfabetização ou 1ª série). Se teriam sido indicadas para trabalhar com essas turmas, ou se havia sido uma opção própria. Fez-se a mesma pergunta para a turma atual, qual seja, se

houve indicação ou não. Questionou-se se consideravam estar preparadas para alfabetizar, quando iniciaram-se no trabalho com essas turmas. E se o curso normal havia colaborado nessa preparação. Em caso negativo, solicitava-se que relatassem que tipo de ajuda tiveram. Buscou-se saber, ainda, que dificuldades essas professoras encontraram em sua prática de alfabetizadoras, e o que fizeram para superá-las. Perguntou-se sobre como viam seu trabalho como alfabetizadoras atualmente, em relação aos primeiros dias, que lembranças tinham dos primeiros dias e que mudanças percebiam, assim como, o que teria ocasionado tais mudanças. Que tristezas e alegrias teriam sentido em seu percurso profissional foi outra questão colocada para as professoras. Outras perguntas surgiram enquanto respondiam a tais questionamentos. E do mesmo modo, eram solicitados, quando pertinente, esclarecimentos. E, para finalizar, deixou-se as professoras livres para dizerem o que achassem relevante, e que ainda não teriam dito, em sua trajetória como aprendizes.

Minayo (1994), coloca "a possibilidade da fala ser reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos e, ao mesmo tempo, de ter a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, sócio-econômicas e culturais específicas." (pp.109-110)

A autora alerta para o valor representativo que uma fala tem. Citando Sapir, Minayo (1994) diz que "o indivíduo concretiza, sob mil formas possíveis, idéias e modos de comportamento implicitamente inerentes às estruturas ou às tradições de uma sociedade dada". (Sapir apud Minayo, 1994:112)

Através das falas das professoras, buscava-se, assim, identificar os aspectos pessoais, sociais ou profissionais que influenciaram a constituição do seu saber como alfabetizadoras.

Para analisar as falas das informantes do estudo, optou-se por uma metodologia que permitisse analisar o conteúdo simbólico dos relatos. Era preciso examinar os dados "sem perder de vista a multiplicidade de sentidos que podem estar implícitos no material". (André, 1983:70)

A análise de conteúdo apresentou-se como uma metodologia que estaria de acordo com os objetivos do estudo. Pois, como indica André (1982), a análise de conteúdo é uma metodologia que atende ao interesse do pesquisador em estudar o problema, a partir da própria expressão dos indivíduos, quando sua fala é crucial para a investigação. Assim, procurou-se realizar interpretações e propor inferências sobre as falas, que serão apresentadas no capítulo III do estudo.

Capítulo II

O PROFESSOR ALFABETIZADOR

"Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. (Freire, 1996:115)

Nesse capítulo, pretende-se organizar uma síntese das diferentes concepções de alfabetização, colocadas a partir das contribuições da produção teórico-científica na área, relacionando-as com as diferentes concepções de professor alfabetizador. Em seguida, procura-se realizar uma breve reflexão sobre as discussões em torno da alfabetização, no contexto do debate sobre a formação de professores.

As mudanças ocorridas ao longo do tempo nas concepções de leitura e escrita, de alfabetização, e, conseqüentemente, nas formas e nos métodos

utilizados para ensinar a língua escrita, configuraram diferentes modos de ser professor alfabetizador.

No século XVIII, a educação ganha importância dentro de um projeto mais amplo de sociedade. Se antes, a iniciação à leitura e à escrita se dava no interior da própria família, entre amigos e vizinhos, ou através de preceptores, mestres escolares especializados no ensino da arte de ler, escrever ou contar, com a efervescência cultural e política do século XVIII, surge a possibilidade de uma alfabetização pluralista. Os materiais escritos, como panfletos, jornais, notas, circulavam pelo meio social, buscando propagar as informações e concretizar o projeto político-social da burguesia revolucionária. "Aprender a ler tinha, então, finalidades políticas e era uma competência colocada a serviço de movimentos políticos considerados radicais ou a serviço da divulgação da Bíblia." (Arena, 1991:14)

No século XIX, essa alfabetização múltipla, plural, se reduz a um processo uniforme, burocratizado: era preciso alfabetizar as massas para "atender aos princípios liberais da igualdade, liberdade e da fraternidade, e, certamente, aos da expansão industrial" (Arena, 1991:14). São estabelecidas as bases da escola pública obrigatória, laica e gratuita, que tinha como meta a alfabetização de um grande número de pessoas. E a concretização desse intento só seria possível a partir de um modelo único, exigindo instrutores treinados. Os materiais de circulação social são, então, substituídos por um

material padronizado, que se destina, única e exclusivamente, a ensinar as técnicas de escrita e de leitura de forma eficaz, rápida, segura e econômica. Disso dependia a estabilidade social. "A burguesia passa, assim, a exercer o controle social sobre o processo de alfabetização. Tira dele a sua característica social e recreativa e o aninha no interior da escola, sua nova senhora." (p.14) O professor é um instrutor, cuja eficiência é garantida através de materiais que orientam o ensino simultâneo da leitura e da escrita a um grande grupo de crianças. "Mas a transformação radical pela qual passa a aprendizagem da leitura e da escrita não foi aceita unanimemente: alguns mestres permanecem convictos de que ler e escrever são aprendizagens distintas e que o ideal seria aprender a escrever quando já tivessem iniciado a aprendizagem da leitura. Resistiram à inovação até onde foi possível" (Barbosa,1994;p.19). Nesse contexto, é preciso formar esse novo professor alfabetizador. Sendo assim, entre 1810 e 1833, surgem as escolas normais francesas.

Essa concepção de alfabetização, como domínio de uma técnica de ler e escrever, permanece no século XX. A leitura e a escrita são consideradas aprendizagens tradicionalmente escolares, cabendo ao professor ensinar a estrutura da escrita, o modo de organização do sistema alfabético. A compreensão do conteúdo da escrita se daria posteriormente ao domínio do código. Barbosa (1994) indica que "para conduzir todas as crianças ao sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita, a escola se aparelha de um

fundamento metodológico que orienta uma série de estratégias de ensino" (p.54). O trabalho do professor alfabetizador se dá através das cartilhas, material impresso cuja origem está ligada aos silabários do século XIX. Trata-se de um pré-livro para um pré-leitor, que se limita ao ensino de uma técnica de leitura: a decifração de um elemento gráfico em um elemento sonoro. Esse material constitui-se em um instrumento de ensino, uma orientação metodológica para o professor, que continua sendo um instrutor, responsável por transmitir às crianças a organização e as regras do código escrito. Partindo das unidades menores, as sílabas, para as unidades maiores, as palavras e os textos, ou vice-versa, o professor tem em suas mãos uma "fórmula mágica que, através de passos rígidos - como uma receita -, permite transmitir aos alunos os segredos da língua escrita" (p.64). Toda a discussão da alfabetização se dá em torno da busca pelo método infalível. Os avanços na área caracterizam-se pela continuidade a essa busca, resultando em um aperfeiçoamento das técnicas.

No entanto, o projeto de dar posse da leitura e da escrita a todos não se concretiza, levando a UNESCO, na década de 70, a propor o conceito de alfabetização funcional, no qual o processo de alfabetização deve proporcionar conhecimentos e desenvolver habilidades para que os indivíduos se adaptem às exigências e necessidades do meio social, em particular àquelas relacionadas às atividades produtivas (Barbosa, 1994, Soares, 1998). Posteriormente, essa noção de funcionalidade é ampliada, envolvendo toda a

complexa multiplicidade de situações do indivíduo no meio. "A exclusividade da motivação econômica cede espaço para preocupações psicológicas, sociais e culturais, ressaltando o aspecto transformador da introdução do indivíduo no mundo letrado". (Barbosa,1994:29)

No final do século XX, com a sociedade plural, atravessada pelos meios de comunicação de massa, já "não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente". (Soares,1996:86)

A partir da década de 80, as ciências lingüísticas, particularmente a Lingüística, Sóciolingüística, Psicolingüística, e a Psicologia Cognitiva, com a psicogênese da língua escrita, contribuem para uma mudança significativa nas concepções de aprendizagem e ensino da língua escrita. O sujeito não aprende a ler e escrever por imitação, repetição ou associação, como, até então, se pensava. Ele atua sobre esse objeto de conhecimento, buscando compreender como o sistema lingüístico se comporta, através do levantamento de hipóteses e da percepção das regularidades do sistema. Com isso, altera-se radicalmente a orientação do processo de aprendizagem. (Soares,1997)

A língua não pode mais ser ensinada como produto acabado. Ela é reconhecida como enunciação, como discurso, contendo em si as marcas de um determinado contexto social e histórico. O sujeito interage com um locutor, movido por um desejo, uma necessidade de interação. "A aprendizagem do uso da escrita, na escola, torna-se, pois, a aprendizagem de ser sujeito capaz de assumir a sua palavra na interação com interlocutores que reconhece e com quem deseja interagir, para atingir objetivos e satisfazer desejos e necessidades de comunicação". (Soares, 1997:68)

Essa aprendizagem se dá pela mediação de outros sujeitos, nos processos interlocutivos vividos pela criança, cabendo à instituição escolar ampliar as oportunidades de interação, que, até então, se davam predominantemente em instâncias privadas de uso da linguagem, quais sejam o ambiente familiar, a comunidade social, nos quais a criança transita e vive. (Geraldi, 1991)

A escola constitui-se em um espaço onde se iniciam as interlocuções em instâncias públicas, com a presença de diferentes variedades lingüísticas, exigindo, por parte da criança, a utilização de diferentes estratégias. Essa idéia transforma o objetivo do ensino e da aprendizagem da língua escrita: não se trata de conhecer um repertório de palavras, pronto e acabado, e um conjunto de regras; mas, sim, de compreender os usos da linguagem em diferentes instâncias, ou seja, em diferentes espaços sociais em que o

trabalho lingüístico se realiza. Nesse sentido, a escola ensina, concomitantemente, a escrita e os conteúdos referenciais a ela associados, seus usos sociais e a influência desses em sua constituição, "dando aos processos interlocutivos da sala de aula lugar preponderante no processo de ensino-aprendizagem da linguagem."(Geraldí, 1991:12)

Desse modo, o professor instrutor historicamente construído está descartado, dando lugar a "um professor alfabetizador que conheça e saiba caminhar através dos múltiplos tipos de textos desta múltipla organização social". (Arena, 1991:15)

As perspectivas psicogenética e psicolingüística na alfabetização colocam o professor diante de alguns paradoxos. O aluno deve se apropriar da escrita como forma de interlocução, como atividade discursiva, mas também precisa aprender as normas e exigências na estruturação dos textos, na grafia da palavra. A idéia de que o sujeito aprendiz constrói e elabora hipóteses, e que é a partir dessas que a aprendizagem se dá, implica em que o trabalho pedagógico se constitua e avance de acordo com o ritmo e as etapas em que cada criança se encontra no processo de aquisição do sistema de escrita. Esses pressupostos exigem do professor uma revisão radical na maneira com que desenvolve o trabalho pedagógico. Precisa reorientar o seu saber-fazer. O professor alfabetizador não é mais um simples instrutor em caminhos seguros e previamente determinados. Ele é um orientador de

aprendizagens, que, partindo da análise dos textos espontâneos das crianças, organiza e opta por situações de aprendizagem que as conduzam, a partir de suas próprias hipóteses e tentativas, à apropriação das normas e convenções ortográficas. (Soares,1997)

Mas os desafios não se limitam à organização do trabalho pedagógico na sala de aula. Fazer opções implica em conhecer todas as alternativas. Tais opções passam pela compreensão do processo lingüístico e psicolingüístico de aprendizagem da língua escrita, pelo conhecimento das relações entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico, por ter a concepção de língua como discurso, e de língua escrita como atividade enunciativa, por ter noção do que seja texto, textualidade, os princípios que regem as relações autor-leitor-texto, por dominar as características e peculiaridades dos diferentes gêneros, as exigências dos diferentes portadores de escrita. Passa, portanto, por "um seguro conhecimento tanto do processo de aprendizagem quanto do objeto desse objeto - a língua escrita" para efetivamente orientar o processo de aquisição da escrita pelas crianças. (Soares,1997)

As concepções e modos de ser professor sofrem, portanto, transformações significativas. O modelo de professor alfabetizador, que domina as técnicas e os métodos a serem aplicados na prática, não dá conta de responder às demandas que a alfabetização coloca, pela diversidade do contexto em que se dá.

As atuais concepções de alfabetização apontam para um professor que organize o ensino, não mais a partir de modelos preestabelecidos, mas com base no diálogo reflexivo com o contexto, e no conhecimento aprofundado sobre o seu objeto de trabalho para orientar as aprendizagens dos alunos.

Observa-se, portanto que as discussões em torno da alfabetização estão colocadas no contexto do debate sobre a formação de professores.

A crítica é direcionada à formação sob o modelo da racionalidade técnica, que prioriza a dimensão técnica do ensino, e ignora as dimensões humana e político-social. (Candau,1999)

As contribuições teóricas recentes no campo da alfabetização, como foi assinalado, têm buscado superar o reducionismo da técnica, que durante muito tempo caracterizou (e ainda caracteriza) o ensino, especialmente na área da alfabetização. Os estudos realizados têm apontado para a discussão dos condicionantes sócio-econômicos e estruturais, que incidem diretamente sobre o trabalho pedagógico.

Entretanto, é nesse contexto, onde há o "silenciar da dimensão política" (Candau,1999:20), que os professores alfabetizadores têm sido formados,

reafirmando-se a neutralidade da técnica, e sua supremacia em relação à prática pedagógica.

Nesse pressuposto, a prática se coloca inteiramente dependente dos professores, cabendo à formação colaborar para que dominem os métodos e as técnicas a serem aplicados nas realidades que encontram.

Assim caracteriza-se o contexto no qual as professoras alfabetizadoras se inserem: a crítica em torno dos modelos de formação, e de práticas pedagógicas, influenciados pela racionalidade técnica, e a busca de alternativas de formação, e de práticas pedagógicas, que consigam responder às complexidades da prática, transformando-a.

Capítulo III

O SABER DOCENTE NA VOZ DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

"Escutar significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro." (Freire, 1996:135)

Segundo Nóvoa (1992), a investigação pedagógica tem se encaminhado, progressivamente, para recolocar os professores no centro do debate educativo e da problemática da investigação.

Existem modos distintos de encarar a profissão docente, o que concede um estatuto ao saber emergente da experiência pedagógica dos professores. "Por isso é fundamental fazer com que os professores se apropriem dos

saberes de que são portadores e os trabalham do ponto de vista teórico e conceitual." (Courtois e Pineau apud Nóvoa, 1992:17)

No contexto da discussão sobre a formação de professores, a valorização do saber da experiência e das práticas docentes tem se apresentado como um eixo importante do debate na década de 90 (Araujo,1998).

Alguns estudos têm apontado para a dimensão formadora da prática. Candau (1996), a partir de depoimentos de professores, assinala que é na experiência, no cotidiano, que o professor "aprende, desaprende, reestrutura o aprendizado, faz descobertas." (p.144)

Santos (1998) afirma que a prática profissional é elemento constitutivo da formação contínua, ampliando a concepção da formação docente. Ela não é uma decorrência direta dos cursos de preparação para o magistério. O professor, no exercício da profissão, "vai adquirindo novas competências sobre o seu ofício, provenientes da própria prática em que está imerso" (p. 124).

O olhar da formação de professores se volta, pois, para a prática pedagógica e para o saber docente, que nela se constitui. Um saber plural (Tardif, Lessard e Lahaye,1991), que emerge da prática docente, influenciado

por todos os aspectos que a determinam. Um saber onde estão articulados os saberes da experiência e os conhecimentos científicos, que pela experiência são validados.

No contexto da valorização do saber da experiência, se encaminha a crítica à predominância da dimensão técnica na formação de professores, colocada a partir de meados da década de 70, retomando-se a importância dos aspectos humanos e políticos que envolvem o ato educativo. (Candau,1999)

Essa influência tecnicista também é sentida na reflexão sobre a alfabetização. As discussões, durante algum tempo, se deram em torno dos aspectos metodológicos, imprimindo à alfabetização uma neutralidade que ela absolutamente não possuía.

As falas das professoras alfabetizadoras, que fizeram parte desse estudo situam-se nesse contexto. Em seus relatos, colocaram seus saberes e não saberes, seus sentimentos, as certezas que têm sobre essa tarefa complexa que é educar, e, de modo específico, alfabetizar. Suas narrativas trouxeram o sentido que imprimem a momentos vividos em suas histórias profissionais. Por vezes, às suas vozes, acrescentaram, também, as vozes de outros atores envolvidos no ato educativo, participantes de suas trajetórias.

Nesse capítulo, examina-se inicialmente as falas das professoras, procurando-se levantar os aspectos relevantes em suas narrativas, em função do objetivo do trabalho, qual seja, a busca pelos saberes presentes em sua prática como alfabetizadoras.

3.1. Iniciando o trabalho de alfabetização: os saberes da formação profissional

A frequência à Escola Normal traz subjacente a idéia de que o professor, ao sair, está preparado para realizar de forma plena o seu trabalho. Espera-se que o curso de formação inicial colabore para que o professor exerça sua atividade docente (Pimenta, 1999).

O ingresso no magistério público, por meio de um concurso, reforça a idéia de preparo para o trabalho. Foi possível perceber esse pressuposto na colocação da Professora Isaura.¹⁰

... a gente estuda pra fazer o concurso. Nós passamos. Pôxa, eu passei no concurso, então eu sou boa, né? E aí a gente entra pra dar aula e descobre que não sabe nada. É decepcionante.

O início na carreira do magistério se deu, para oito professoras, em turmas de alfabetização. A chegada à escola foi marcada pelo entusiasmo.

... a gente chega com um entusiasmo danado. A gente acha que sabe tudo, que tudo vai dar certo. Eu cheguei naquele entusiasmo, aí eu recebi uma turma de 1ª série. (Professora Isaura)

¹⁰ Utilizou-se nomes fictícios para denominar as professoras.

A primeira experiência profissional desse grupo se deu em turmas de 1ª ou 2ª séries, cabendo às professoras desenvolverem um trabalho de alfabetização. Em geral, essas turmas representavam as "sobras" da escola, aquelas para as quais nenhum professor havia, até então, se apresentado.

Estava havendo uma escolha de turmas e sobrou a 1ª série... Aí, eu peguei. (Professora Elza)

... quando eu cheguei à escola, eu recebi a turma, sem questionar. O critério, eu não sei, porque ela foi montada (organizada) sem que eu estivesse lá. (Professora Alessandra)

As professoras encontraram uma realidade que não correspondia às suas expectativas. O início na carreira docente foi marcado por muita surpresa. Essa situação se traduz na fala da Professora Andréa.

... eu achava, doce ilusão!, que não ia ter a responsabilidade de alfabetizar. Teoricamente, aquelas crianças já saberiam, pelo menos, ler e escrever. Não foi a realidade que eu encontrei. (Professora Andréa)

Os estudos de Huberman (1992) sobre o ciclo de vida profissional indicam que há uma fase de *entrada na carreira* que se dá, segundo o autor, de forma um tanto homogênea. É um período caracterizado por um estágio de *descoberta*, onde estão presentes o entusiasmo inicial, a experimentação, o sentimento de responsabilidade por pertencer a um determinado corpo profissional.

A confrontação inicial com a complexidade da situação profissional fez com que as professoras rompessem com aquela imagem idealizada do ensino, de escola, onde não existem contradições e desigualdades. Isso provocou o que Esteve (1992), recorrendo à contribuição de Simon Veenman (1984), denomina *choque de realidade*, uma espécie de "colapso das idéias missionárias forjadas durante a formação de professores, em virtude da dura realidade da vida cotidiana na sala de aula." (Esteve,1992:109)

As egressas do curso normal confrontaram-se, assim, com a imagem, que tinham, do aluno ideal, que está ali sempre disposto a aprender, que não questiona, aceitando todas as propostas que a professora bem intencionada lhe faz.

Eu fiz o concurso, passei. Aí, a Coordenadora entra, abre a porta e diz pra você assim: Essa é a tua sala. Boa sorte. E eu entro em uma sala aonde as crianças logo dizem pra mim assim: "Eu não vou ficar até as 5 horas, não. Se você quer ficar, o problema é seu. Mas eu não vou ficar". Então você, saindo ali fresquinha do normal, novinha, se depara com todo aquele número de crianças, se resistindo por inúmeros problemas, aqueles vícios que se tinha, então, realmente, foi bem difícil. (Professora Antônia)

Descobriram, ainda, que o trabalho docente no interior da escola é muito isolado, sentindo a falta de apoio.

... eu cheguei junto com uma idéia de que a coisa funcionaria muito em equipe, que o trabalho deveria ser feito só em equipe. (Professora Amanda)

Diante da realidade, que não corresponde ao que aprenderam na escola normal, as professoras afirmaram que, naqueles primeiros tempos, o que lhes faltava era o embasamento teórico, que pensavam ter adquirido através da formação inicial. Face à situação concreta de enfrentamento da docência e do manejo de uma classe na escola, o desejo de acertar, de terem sucesso, fazia com que tentassem realizar o seu trabalho por ensaio e erro, e com grandes doses de intuição.

Essa minha primeira turma, hoje em dia eu posso dizer com precisão, eu não acabei de alfabetizar. Eu não tinha embasamento teórico-prático. Foi um ensaio e erro muito grande. (Professora Andréa)

... eu peguei o que eles chamavam de uma 1ª série analfabeta... de repente, você começar a alfabetizar, quando eu não tinha experiência de alfabetização, ... aí você vai pegando um pouquinho de cada... pra mim é uma coisa muito complicada, apesar do desejo que as coisas dessem certo ... você vai muito que intuitivamente... no início você fica meio perdida... (Professora Amanda)

Diante da complexidade da situação profissional, as professoras procuravam encontrar as soluções para os problemas do cotidiano pedagógico através de um tatear constante. Garcia (1995), recorrendo a Simon Veenman, afirma que o primeiro ano de docência caracteriza-se por um

processo de intensa aprendizagem, quase sempre do tipo ensaio-erro, marcado por uma lógica de *sobrevivência*.

Nesse processo, nem sempre encontraram, na escola, o apoio de que necessitavam. Entretanto, eram chamadas a construir respostas para as situações complexas que enfrentavam, no sentido de se afirmarem na profissão. Esse estágio de *sobrevivência*, ao lado do estágio da *descoberta*, marcaram o período inicial da carreira, caracterizado por muita insegurança, realização de adaptações, conformismo, alienação. (Huberman, 1992, Cavaco, 1992)

... eu tinha pedido remoção e consegui vir pra perto de casa. Quando eu vim pra essa escola, aonde estou, a diretora me deu uma 1ª série. Eu não sabia como lidar com isso. (Professora Vitória)

Eu me lembro que no primeiro dia de aula eu não sabia o que fazer. Sabe uma coisa que é você não saber o que fazer com aquelas crianças? O que eu vou dar? O que eu vou fazer? Ai eu inventei uma coisa lá... Então, o primeiro ano foi um engodo. Coitadas das crianças! (Professora Andréa)

Apontaram que, no início de seu trabalho, não conseguiram o sucesso esperado. O fracasso experimentado fez surgir nas professoras tensões que se expressaram através de uma série de sentimentos, por vezes contraditórios. As primeiras experiências com a alfabetização vieram

acompanhadas de muita insegurança, e sentimentos como impotência, medo, vontade de desistir.

Aí eu comecei a perceber que as crianças não conseguiam aprender. Eu comecei a incutir aquela culpa em mim. E eu chorava... Eu chorava porque eu não conseguia fazer eles pararem e prestarem atenção. As crianças não estavam gostando. ... Foi um ano desesperador pra mim. (Professora Isaura)

... ela (a diretora) é sempre muito dócil. Ela chegou pra mim e disse que eu não estava trabalhando certo. Minhas lágrimas rolaram, sabe? Foi muito triste ouvir isso, até porque eu não estava fazendo aquilo por sacanagem. Eu estava fazendo aquilo porque eu não sabia mesmo. (Professora Andréa)

Ah, eu fiquei assim muito ansiosa. Eu lembro. Eu tinha muito medo de não saber ensinar. Eu queria fazer alguma coisa por eles. Eu queria que eles tivessem aquela oportunidade de aprender. (Professora Fernanda)

... eu vou desistir de dar aula, porque eu não sei dar aula, eu não sei ensinar. Aquelas crianças não aprendem! (Professora Isaura)

Pode-se perceber nas falas das professoras o sentimento de responsabilidade que nutriam pelas falhas e baixa qualidade do ensino, o que lhes causava um mal-estar (Esteve, 1992).

A expressão *mal estar docente*, segundo Esteve (1992), resume o conjunto de reações que os professores têm, enquanto grupo profissional

desajustado, em face das mudanças intensas ocorridas nos últimos vinte anos.

A formação inicial e a preparação prática, que as professoras receberam, influenciaram nas atitudes que tiveram diante da complexidade que envolvia o ensino. Estudos realizados em diferentes países, afirma Esteve (1992), incidem na tese de que a formação inicial de professores tende a fomentar uma visão idealizada do ensino, que não corresponde à situação real da prática. O professor novato sente-se desarmado e desajustado ao perceber que a prática real não corresponde aos esquemas ideais em que obteve sua formação, o que lhe causa o *choque de realidade*.

Para aliviar as tensões sentidas, as professoras desenvolveram mecanismos de defesa (Esteve,1992), como sentimentos de insatisfação, desejo de abandonar a docência, autoculpabilização. Uma professora passou a realizar o seu trabalho de forma isolada.

... eu fui me desestimulando, fui me desgostando ao longo do tempo. Então, para não me desestimular no meu trabalho em sala de aula, eu fui obrigada a abrir mão dessa equipe, entendeu? Fazer um trabalho pioneiro... de repente..." (Professora Amanda)

A busca da superação do *choque da realidade* foi visualizada, por algumas professoras, pela vontade que tinham em realizar o seu trabalho.

... quando cheguei na escola, eu tinha tanta disposição, tanta vontade de ajudar aquelas crianças, que eu acredito que isso também contribuiu para que eu me saísse bem. (Professora Fernanda)

O que foi que me ajudou? Em primeiro lugar, a perseverança, o acreditar nisso. (Professora Antônia)

Os relatos das professoras indicaram que, nos primeiros anos de trabalho como alfabetizadoras, julgavam não possuir um saber para o trabalho docente. Em contato com a realidade múltipla e complexa das escolas, os saberes apreendidos na formação inicial pareciam não ter contribuído para a execução da tarefa a que foram chamadas a executar, qual seja, ensinar.

À exceção de uma professora, todas as demais, que compuseram a amostra, afirmaram que o que aprenderam na Escola Normal não contribuiu para que pudessem realizar o seu trabalho como alfabetizadoras, conforme os depoimentos que se seguem.

... não prepara absolutamente em nada. Não dá noção de nada. Você está em uma escola. E os conceitos são altamente abstratos. Eles não batem absolutamente com a realidade, não têm nada de concretude. (Professora Amanda)

... o Normal dá a parte teórica, mas você sai nervosa e agoniada, porque você se sente como se estivesse sendo posta aos leões. Então, você entra assim... e aí dá aquele branco, aquele nervoso, porque ele (o curso normal) dá uma noção, mas só mesmo com a prática, com a experiência, os outros anos... (Professora Laura)

"... o que eu fui buscar nas anotações que eu tinha para alfabetizar, muito pouco. No Normal mesmo, eu não aprendi nenhum método de alfabetização. Eu fui aprender, fui conhecer alguma coisa no Adicional... Mas mesmo assim, a realidade é muito outra." (Professora Andréa)

As falas das professoras apontaram para a *relação de exterioridade* que mantém com os *saberes oriundos da formação profissional*. Os conceitos e teorias aprendidos na escola normal, segundo as professoras, estavam distanciados da realidade, não dando respostas à prática docente.

As considerações que fizeram se concentraram no domínio dos *saberes curriculares*, referindo-se, mais especificamente, aos métodos de alfabetização e à organização do ensino.

Ao mesmo tempo, os relatos das professoras apontavam para a *relação de interioridade* que mantém com os *saberes da experiência*, ressaltando que "só mesmo a prática" contribuiu para que aprendessem a organizar o seu trabalho.

Observou-se, entretanto, a presença, nos relatos das professoras, de algumas concepções relacionadas a saberes transmitidos na formação profissional.

Ele vai aprendendo aos pouquinhos... Quando eu posso, eu trago um brinde, uma bala. Hoje foi língua de sogra. Então, sabe, isso vai incentivando e eles vão querendo mais e mais. (Professora Laura)

... a historinha é uma frase. Depois elas vão crescendo, duas, três. Agora eles já estão lendo, respondendo, colocando título na historinha. Eles já descobrem, assim, o que a gente está trabalhando. Aí fala assim: "Ih! Hoje você está trabalhando o ss o ç ! Eles já descobrem, já percebem. Também, a gente já está em novembro. (Professora Fernanda)

... minha turma está muito misturada. Então, tem aquela criança que já está lendo otimamente bem. Têm outras que já estão silabando. Têm outros que ainda, estão naquela fase que só conhecem uma letra. Têm outros que não conhecem nada. Então, cada um está em um estágio. E esse estágio, tem esse lance de amadurecimento da criança. Seria interessante se todos estivessem em um mesmo nível... (Professora Cláudia)

As professoras sinalizaram para uma concepção inatista, que têm, dos processos de aprendizagem, destacando a presença de estágios de aprendizagem que se relacionam com os processos de maturação dos indivíduos, e para a idéia de que o conhecimento se dá por um processo de acumulação, onde os alunos aprendem do mais simples ao mais complexo.

Observou-se, assim, nessas falas, a presença de concepções legitimadas a partir das contribuições das teorias de aprendizagem produzidas pela psicologia da aprendizagem. Como assinalam Tardif, Lessard e Lahaye (1991), essas concepções são justificadas pelas ciências da educação,

constituindo-se em saberes pedagógicos transmitidos pela formação profissional.

A desvalorização da formação profissional, observada nos relatos, indicava, ainda, que as professoras julgavam a pertinência da sua formação, a partir dos saberes da experiência, conforme assinalam Tardif, Lessard e Lahaye (1991).

Pérez Gómez (1995) acrescenta outras contribuições relevantes para a reflexão sobre o julgamento que as professoras realizaram em torno de sua formação profissional. O modelo da racionalidade técnica, que tem influenciado a formação de professores, concebe uma hierarquia entre o conhecimento científico básico e aplicado, e as derivações técnicas da prática profissional. Essa hierarquia baseia-se no pressuposto de que a investigação acadêmica contribui para o desenvolvimento de conhecimentos profissionais úteis, que são transmitidos aos futuros mestres nas instituições de formação. Cria-se, assim, a ilusão de que os professores têm uma bagagem teórica que é capaz de dar conta dos problemas e exigências do mundo real da sala de aula.

"Essa ligação hierárquica e linear que se estabelece entre conhecimento científico e as suas aplicações técnicas, tende a criar o convencimento de que

há, também, uma relação linear entre as tarefas de ensino e os processos de aprendizagem." (Pérez Gómez,1995:108)

Sob a influência tecnicista, a formação inicial tem buscado possibilitar às professoras o domínio de métodos e técnicas, que, supostamente, podem ser aplicados a qualquer contexto. Essa idéia de neutralidade da técnica é ilusória, não dando conta da diversidade encontrada pelas professoras nas escolas. Métodos e técnicas de alfabetização têm em si concepções de mundo, de homem, de aprendizagem, que, muitas vezes, ignoram a multiplicidade característica do contexto onde o ensino se dá.

Marin (1996) oferece elementos para a compreensão dessa inadequação do curso normal, presente no dado. Essa idéia de inadequação da formação para o exercício docente não é recente, e nem, portanto, como inicialmente se pensava, fruto da democratização de acesso ao ensino. Essa autora organizou um levantamento das pesquisas realizadas sobre as dificuldades dos professores do ensino básico. Nesse levantamento, encontrou pesquisas que, em 1956, denunciavam o desconhecimento dos egressos das escolas normais oficiais sobre a realidade educacional do ensino primário; que detectavam, em 1966, a falta de correspondência entre o que se ensinava nas escolas normais e a vida profissional docente; que constatavam o desconhecimento, por parte dos professores, das crianças, do seu meio ambiente, elementos de psicologia e metodologia infantil, e as

dificuldades que os professores tinham em relação à alfabetização, distribuição de atividades, uso do tempo e manutenção da disciplina (INEP,1976).

Os motivos da inadequação dos saberes da formação profissional, diante do impacto inicial da prática, são esclarecidos por Pérez Gómez (1995). Diz ele que "as situações problemáticas se apresentam frequentemente como casos únicos, que não se enquadram nas categorias genéricas identificadas pela técnica e pela teoria existentes" (p.100). Daí ser impossível se tratar essas situações como meros problemas instrumentais, que podem ser resolvidos através da aplicação de regras armazenadas no conhecimento científico-técnico.

As professoras se revelaram como incapazes de interpretar a realidade, julgando ser possível a aplicação linear do que aprenderam na prática.

A tradição positivista, que valida o conhecimento científico e suas aplicações técnicas a priori, conduz, no campo da educação, a uma leitura deformada da realidade. Com essa perspectiva, alerta Pérez Gómez (1995), dificilmente a prática profissional conseguirá resolver os problemas concretos que se colocam, uma vez que os esquemas de análise e as técnicas de intervenção "asfixiam as manifestações mais peculiares e genuínas da complexa situação social que se enfrenta." (p.101)

Diante da complexidade do contexto educacional, as experiências iniciais das professoras alfabetizadoras foram marcadas por uma série de sentimentos como medo e insegurança, vontade e entusiasmo. Há uma percepção entre as professoras de que os conhecimentos aprendidos na escola normal, no momento inicial da carreira, pouco apoio deram ao trabalho docente, sendo ressaltada, através dos relatos, a dimensão formadora da prática pedagógica.

3.2. Os saberes da experiência em alfabetização

O distanciamento observado, entre os saberes oriundos da formação profissional e a prática pedagógica, apontou para a busca por outros saberes presentes no cotidiano das professoras.

As professoras, em seus relatos, apontaram para a dimensão formadora da prática. Sinalizaram que aprenderam com os erros, e que a experiência trouxe a elas a segurança que não possuíam nos primeiros tempos da profissão.

...é só no ensaio e erro que você aprende. Claro que a teoria é fundamental, mas só ela também não embasa. (Professora Andréa)

Você erra. Aí no outro (ano) você tenta melhorar um pouco. Não, isso não deu certo; não era assim que eu deveria ter feito. Aí você vai tentando acertar e fazer o melhor possível. (Professora Laura)

Eu acho que agora eu sei (trabalhar com os alunos). Eu tenho experiência, e isso vale muito. (Professora Fernanda)

Assinalaram alguns aspectos, a partir dos quais orientavam e compreendiam sua prática docente. Tais aspectos se aproximavam dos objetos que, segundo Tardif, Lessard e Lahaye (1991), constituem o saber da experiência, quais sejam: as interações com outros atores, a organização da

instituição escolar, e as normas e obrigações que os professores devem conhecer e respeitar.

Embora esses objetos sejam apresentados pelos autores separadamente, estão totalmente inter-relacionados. Em vários momentos das falas das professoras, essa inter-relação era visualizada.

Em seus relatos, as professoras indicaram a hierarquização desses objetos do saber da experiência, destacando-os pela dificuldade que colocavam para a sua prática, como assinalam Tardif, Lessard e Lahaye (1991).

Assim, destacou-se, para a análise, os aspectos de maior relevância, nos relatos das professoras. Tal relevância ia sendo definida, não somente pela frequência com que os dados se apresentavam, mas também pela importância que tinham para a compreensão do saber docente das alfabetizadoras.

- *As relações com outros atores*

A presença de dificuldades com os alunos, relacionadas, principalmente, às suas condições materiais e históricas, foram bastante recorrentes nos relatos das professoras.

Tais dificuldades serviam de base para formularem as explicações pelos insucessos que experimentavam em seu cotidiano. Observou-se, subjacentes às justificativas, a presença da *teoria da carência ou privação cultural*, que relaciona o fracasso escolar à origem social. Segundo essa teoria, o ambiente culturalmente empobrecido, em que vivem os alunos, seria responsável por deficiências afetivas, cognitivas e lingüísticas, que impossibilitariam a sua aprendizagem. Nesse contexto, caberia à escola organizar suas atividades, buscando compensar essas deficiências. (Soares, 1986, Patto, 1987)

Na hora que eu proponho (uma atividade) eles aceitam, eles fazem. Só que se eles passarem três, quatro dias fora da escola, eles já voltam com aquela realidade toda ... Eu acho que essas crianças precisam participar mais desse mundo que tem aí fora e que é dito não pra elas... Tem criança que nunca foi ao cinema, nunca viu o mar, morando no Rio de Janeiro. E eles precisam dessa oportunidade. E isso é uma dificuldade sim. (Professora Vitória)

... eu queria montar a minha turma, a minha sala para que eles pudessem passar por várias atividades. Isso é muito importante. A criança precisa porque ela não tem essa vivência. E o papel da escola é propiciar isso mesmo. Nós é que temos que dar condições. (Professora Vitória)

Observou-se, ainda, nas falas das professoras, uma visão medicalizada e psicologizada das dificuldades apresentadas pelos alunos em seu processo de ensino-aprendizagem. (Patto,1987)

Eu não sou médica, né? Mas eu acho que eles têm muitos problemas psicológicos que influem, atrapalham muito no desenvolvimento dessas crianças. (Professora Fernanda)

... você vê outras crianças que você sabe que deveriam ter um atendimento e a mãe se recusa. Quer dizer, você fica chateada e a criança está ali... (Professora Cláudia)

... era tudo problema psicológico mesmo, emocional, falta de afeto. Então, você testava muito discretamente, colocando na frente. Depois você testava, estimulando, colocando mais atrás. E aí, conseguia. Como conseguiu mais atrás? Então não tem problema visual... (Professora Amanda)

As professoras alfabetizadoras desenvolveram alguns mitos (Patto,1987), como a idéia da não relevância da escola para as classes populares, a relação entre o interesse e valorização da família e os resultados do processo de ensino-aprendizagem, e a responsabilidade que a suposta deficiência lingüística teria pelo fracasso dos alunos das classes populares. Esses mitos, segundo Patto (1987), acabaram por caracterizar um processo de produção do fracasso escolar dentro das escolas.

"Minha turma esse ano, eu fiz uma pesquisa, a maioria dos pais não são alfabetizados... E aqueles que são, não utilizam a alfabetização pra nada. Não têm um contato com eles (alunos), não cobram, não conseguem chegar e ver a importância daquilo, da evolução deles, não

conseguem ver. Como é que a gente vai lidar com isso?..." (Professora Elza)

Eles (os pais) não têm culpa, mas não se sentem preparados para ajudar, e também não valorizam. Não digo todos. Tem grupo que sim, até diz, não tive essa oportunidade, mas eu quero dar pro meu filho; ... tem aquele outro que qualquer coisa é desculpa pra criança não ir pra escola." (Professora Vitória)

O vocabulário é muito pequenininho. Aliás, o vocabulário assim tão curto atrapalha muito. Você tem que usar um vocabulário muito fácil com eles. E toda vez que surge uma palavrinha que pra você é boba, de repente eles perguntam o que é. (Professora Fernanda)

A teoria da carência cultural veio, cientificamente, reafirmar crenças e preconceitos presentes na ideologia, a respeito das classes populares. Essa teoria, segundo Patto (1987), começou a se delinear entre o final da década de 50 e o início da década de 60, para justificar o fracasso escolar das minorias raciais norte-americanas, que começavam a denunciar, na época, a falta de igualdade de oportunidades de permanência na escola.

Nas falas das professoras, não estavam presentes, portanto, concepções de uma teoria científica aplicada, como se pensava. Havia a presença de crenças reafirmadas pela ideologia, por uma concepção de mundo que se objetivava no saber das professoras alfabetizadoras. Seus saberes reproduziam, desse forma, a realidade social.

Alguns relatos, ainda, davam pistas de que, nas relações com os alunos, as professoras aprendiam a alfabetizar, rompendo, por vezes, com a continuidade do seu trabalho.

Eles (os alunos) não conseguiram fazer a pergunta. O que é uma pergunta, se só nós fazemos perguntas? Então a gente vai das nossas indagações, dos erros deles... A partir dos erros deles que eu fui aprendendo. (Professora Isaura)

Os alunos traziam algumas palavras; se eu visse que dava pra eles, eu aproveitava. Se precisasse usar um pouco do método fônico, a gente ia. Ah, minha filha! A gente faz de tudo para tentar salvar as crianças. (Professora Aline)

Embora eu tenha sistematizado, eu não sabia o que eu estava fazendo. Mas eu sabia que eu estava fazendo uma coisa que eles estavam gostando. (Professora Isaura)

A partir dos fracassos e erros dos alunos, as professoras constituíram saberes em alfabetização, buscando caminhos que lhes pareciam mais adequados para atender às necessidades dos alunos, mas que nem sempre sabiam explicar. Orientavam suas práticas a partir das respostas que os alunos davam.

As professoras indicaram que, na relação com os alunos, aprendiam e constituíam saberes. Conforme apontam Tardif, Lessard e Lahaye (1991), os discursos dos professores indicam que é na relação com os alunos, que sua competência e seus saberes são validados.

Sinalizavam, em seus relatos, que, a partir das dificuldades que iam encontrando com os alunos, realizavam algumas reflexões em torno da situação e buscavam as soluções.

Você faz uma avaliação e o aluno não conseguiu fazer. Por que ele não conseguiu? Se eu trabalhei, por que ele está errando? ... Então, eu parei um pouco de chorar e comecei a investigar. Pôxa, por que eles não aprendem? Foi aí que eu comecei a trabalhar diferente, a querer fazer diferente, porque eu comecei a pegar crianças repetentes demais. (Professora Isaura)

Nas relações das professoras com seus alunos, a partir da busca de soluções para os problemas surgidos, as professoras alfabetizadoras fundamentavam sua competência, e seus saberes iam se constituindo.

Sacristán (1992), na discussão da profissionalidade docente, assinala que "a conduta profissional pode assumir uma perspectiva crítica, estimulando o seu pensamento e a sua capacidade para adotar decisões estratégicas." (p.74)

No contato com sua prática, a professora Alessandra criou um conhecimento específico, ligado à ação. Trata-se, segundo Garcia (1995), de um conhecimento tácito, pessoal e não sistematizado.

A professora afirmou que há quatro anos vem trabalhando com crianças com fracasso escolar e que essas aprenderam a ler e escrever. E explicou as causas do seu sucesso.

A primeira coisa que eu faço é chamar as mães, é dar valor a elas. As minhas reuniões todas têm café da manhã. ... Eu ensino a elas a valorizarem a si mesmas primeiro, e junto vão as crianças. ... Eu ensinei mãe a ler, porque ela gostou tanto que ela me pediu e eu ensinei. Eu incentivei mãe a fazer concurso, a estudar. Porque minha relação tinha que ser ampla. Eu acho que o sucesso do meu trabalho muito está aí. Na minha relação com a família dessa criança. Eu aproximo as mães. (Professora Alessandra)

Em seu relato não foram encontradas concepções da teoria da *carência cultural*. A professora realizou uma crítica às idéias da instituição escolar, no que diz respeito às relações entre família e escola. E desenvolveu, ainda mais, os motivos de suas ações.

E essa postura está difícil de colocar. As escolas acham que mãe é lá, que escola é aqui. Professor que resolve, mãe não tem que dar palpite. ... Eu acho que mãe tem que entrar, pra você educá-la também, pra ela ajudar. Porque a hora em que ela acreditar em você, ela vai cobrar mais dele (do aluno). ... Agora, se ela não acreditar em você, vai ser difícil demais. E eu acho que grande parte do fracasso dessas crianças é isso. (Professora Alessandra)

O professor, diz Sacristán (1992), "não é um técnico, nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e

sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos preexistentes." (p.74)

A Professora Alessandra não se limitou à reprodução do seu contexto de trabalho, mas contribuiu para a sua constituição, através de sua prática e de seus saberes. O relato indicou que a professora desenvolvia uma consciência crítica da sua prática. Ela buscou um caminho, "uma relação ampla", conquistando aliados, "as mães", para a realização do trabalho docente.

Através de um processo de reflexão, que colaborou para a constituição de uma consciência da sua prática (Caldeira,1998), a professora colaborava com a produção e apropriação de conhecimentos, e contribuía para a formação docente.

Os registros orientaram que a ação reflexiva que as professoras demonstraram realizar, em torno das crenças e práticas, se aproximava do conceito de reflexão explicitado por Zeichner (1993). As professoras avaliavam as justificativas para suas ações, e as conseqüências que essas produziam. Através da reflexão que realizavam, analisando e interpretando a própria atividade, as professoras demonstravam que aprendiam.

*Antes o que eu fiz? Peguei minhas músicas e joguei lá.
Não gostaram. Quando eu comecei a trabalhar com o rap,*

eles gostaram de fazer. Aí quando eu trouxe a minha música, eles respeitaram. E aí começaram a fazer as comparações. ...Eu digo que não foi um aprendizado mecânico, metódico, dentro dos conteúdos certinhos, programados pela escola. Mas a gente aprendeu outras coisas. Eles aprenderam a dar importância àquilo que escutavam. Aprenderam a criticar a música. (Professora Isaura)

Os relatos indicavam a presença de algumas das três atitudes para a ação reflexiva, colocadas por Zeichner (1993) e Garcia (1995), a partir das contribuições de Dewey.

Algumas professoras demonstraram ter *mentalidade aberta*, para reconhecer a possibilidade de erro naquilo em que acreditavam, considerando outras possibilidades.

...Trabalhar com aquela turma difícil, complicada, indisciplinada, repetente...Isso aí é difícil. É aí que o professor começa a buscar aquelas respostas: Ele (o aluno) não está interessado. Ele é pobre, é doente, é deficiente mental. E não é isso, né? É a escola que não está preparada pra dificuldade dele. (Professora Isaura)

Aí eu botava a culpa na criança. Ah, é ele que não sabe. Mas aquilo me angustiava. Será que era só ele mesmo? Ou será que eu é que era uma professora limitada? (Professora Andréa)

Outras professoras consideraram a importância do trabalho de alfabetização, ressaltando a *responsabilidade* que têm, pelas conseqüências de suas ações.

Eu achava que alfabetizar era uma responsabilidade enorme pra mim. Porque eu acho que é a série, a fase, onde há um crescimento mais significativo pra criança. (Professora Catarina)

O trabalho com a alfabetização é igual ao do médico. Qualquer erro é fatal. Vai, infelizmente, prejudicar o outro. (Professora Laura)

Os relatos indicaram que as professoras, a partir das relações com os alunos, realizavam *conversas reflexivas* com suas ações, como aponta Schön (apud Zeichner, 1993), constituindo um saber.

A análise das falas indicava, ainda, que as professoras aprendiam e constituíam seu saber nas interações com os outros professores da escola.

Eu troco com todo mundo, com o colega do lado... Às vezes, a gente chega a ser chato. A minha colega, que trabalha na sala em frente à minha, vai comigo no ônibus. Ela, às vezes, escuta a minha aula. Aí eu falo: Iara, você escutou a minha aula? O que você achou? Você acha que eles aprenderam? E aí, a gente vai assim, trocando. (Professora Isaura)

A gente vai pra reunião e discute os problemas das crianças... Quando existe o Centro de Estudos, os colegas levam os trabalhos que fizeram com as suas turmas. Às vezes, você olha e diz assim: Vou fazer isso com a minha turma. Isso é bom pra minha turma. Ou então, os colegas pegam coisas que você fez. Você fica feliz, porque o que você está fazendo vai servir pro outro. Então esse trabalho é bom. (Professora Fernanda)

A gente faz uma reunião na casa de colega, pra falar "abobrinha", falar mal do marido... Nessa hora, a gente acaba caindo sempre em um assunto de escola. Aí a gente conversa: "Mas, olha só, e se você fizesse assim e assim. Será que não dava certo?" (Professora Catarina)

Dividiam com outros professores seu saber prático-teórico, compartilhando saberes e trocando informações sobre os seus alunos.

Foram encontradas, nos relatos, pistas que indicavam a participação da coordenadora pedagógica como facilitadora do processo de reflexão de algumas professoras alfabetizadoras. Ela trazia para essas professoras o referente teórico necessário para o processo de reflexão e avanço da prática.

Bruna é a minha coordenadora pedagógica. Aí eu falei: "Bruna, hoje o Daniel conseguiu identificar o d do nome dele. E agora? O que eu faço?" (Professora Isaura)

Nós fomos brindadas, esse ano, com uma coordenadora pedagógica que é a Bruna, que conhece muito bem o que fala. Então eu fazia assim: "Bruna, aconteceu isso assim, assim. O que eu faço agora?" Aí ela sentava comigo e dizia: "Faz assim, assim." Ou então: "Lê isso aqui e depois vamos discutir." Então, eu me senti segura pra poder trabalhar daquela forma (construtivista). ... Ela não foi uma pessoa que chegou na escola e falou assim: "Agora vocês vão trabalhar assim, assim." Não! Ela trouxe textos, foi propondo, foi plantando a sementinha, e, de repente, isso foi dando frutos. (Professora Andréa)

No relato da Professora Andréa, a coordenadora pedagógica foi mediadora entre a nova concepção teórica e o saber da experiência da professora. Destaca-se que essa professora havia demonstrado ter uma certa resistência ao construtivismo. Entretanto, a partir da chegada da

coordenadora pedagógica à escola, afirmava possuir mais segurança para trabalhar.

A importância da presença do "assessor", como nos assinala Caldeira (1998), era também ressaltada pelas professoras que não contavam com esse tipo de apoio.

Esse coordenador pedagógico tem que ter a característica de estar buscando e entregando às pessoas tudo o que ele está descobrindo, para que cada um vá traçando os seus caminhos. E o coordenador pedagógico não está assim. Pelo menos, o que eu vivo nas duas escolas... (Professora Alessandra)

Parece que a escola tem coordenador pedagógico... Há treze anos que eu não vejo funcionar absolutamente nada. Eu não vejo trazer nada de novo, uma dinâmica, uma motivação para os professores, que precisam, né? (Professora Amanda)

Em um dos relatos, observou-se, ainda, pistas que indicavam que a professora desvalorizava o saber que constituía na sua prática pedagógica, aspecto que foi observado nos estudos de Tardif, Lessard e Lahaye (1991) e reafirmado no trabalho de Caldeira (1998).

Alfabetizar é uma experiência. A cada ano você vai fazendo uma experiência diferente. Você vai aprendendo, até você chegar, assim, ... não é nem um saber. A cada ano você sabe de uma forma diferente. A cada ano a gente aprende de uma forma diferente a lidar com aquela turma, com aquelas crianças, com aquele aluno. (Professora Isaura)

A Professora Isaura indicava que, em sua prática, constituía algo que "não é nem um saber", reafirmando, assim, o que Caldeira (1998) ressalta: de que o saber docente é desvalorizado por toda a sociedade, desde a administração educacional, passando pelas universidades, até as famílias, e, não raramente, pelos próprios professores.

Em contrapartida, a própria Professora Isaura, no mesmo trecho, ressaltava a importância da sua experiência e do saber nela constituído, pois "a cada ano sabe de uma forma diferente, aprende de uma forma diferente".

As professoras apontaram que o saber constituído em sua prática ficava reduzido à esfera do privado, não sendo compartilhado com outros professores.

Eu acho muito triste isso na educação. Por melhor que você passe sua experiência, vão ficar sempre pontos perdidos. Vai ficar sempre a luz de uma estrela perdida no horizonte, uma aqui, outra lá, sabe? Elas nunca vão formar uma constelação. (Professora Amanda)

Porque o triste da nossa profissão é que os acertos ficam com a gente, e os erros, também. E quando a gente divide fica tão mais fácil. Você dividir, poder partilhar, receber outras informações, receber sugestões no seu trabalho, isso é muito rico. E nós temos pouco tempo pra isso, poucas oportunidades. (Professora Vitória)

Os relatos indicavam, ainda, pistas de que outras vivências pessoais contribuíam para a constituição de saberes das professoras alfabetizadoras. A

relação com os filhos, a filiação a uma religião, a vivência em outros campos profissionais pareciam indicar formas de organização e encaminhamento de suas práticas.

Eu aprendi muito porque eu pude lidar de perto com o meu filho, que estava em processo de alfabetização. Então, eu acompanhei as experiências, as primeiras palavras, as leituras incidentais, e eu acho que acompanhar esse processo tão de perto, ajudou na minha aprendizagem. (Professora Catarina)

Essa questão da igreja na minha vida foi fundamental para a minha mudança. Eu agora sou cristã, e uma cristã malcriada não combina. Então, isso me ajudou a melhorar profissionalmente, a tentar lidar melhor com as pessoas. (Professora Catarina)

Eu resolvi abandonar o magistério por problemas pessoais. Nessa época, eu fui trabalhar no comércio com o meu marido. Fiz outros cursos, tive uma outra visão. Eu lia sobre outros temas. Quando eu voltei para o município, eu tinha um outro leque de vivência. O meu horizonte ampliou de uma forma extraordinária. (Professora Catarina)

As relações com os alunos, suas famílias, as trocas com os outros professores da escola, o apoio dado às professoras pelo coordenador pedagógico indicavam, assim, a dimensão coletiva dos saberes das professoras alfabetizadoras, constituídos em sua prática pedagógica, a partir das múltiplas relações que estabeleciam com outros atores.

- *A relação entre o conhecimento científico e os saberes das professoras alfabetizadoras*

Em seguida, buscou-se levantar nos dados a presença e a participação de saberes oriundos do conhecimento científico nas falas das professoras alfabetizadoras.

Algumas pistas indicavam a existência de concepções oriundas do conhecimento científico que ajudavam as professoras a interpretar sua realidade e organizar sua experiência.

Eu fui estudar, fui pegar os livros, porque aquilo estava me inquietando. Eu não sabia para onde ia a educação das crianças, em que momento eles conseguiam dar o grande salto, entendeu? Aquilo me inquietava. Como é que eu vou trabalhar se eu não tenho o controle? Se eu não sei em que momento eles vão adquirir aquilo? Se nem sei se vai depender de mim ou não? Eu queria que dependesse de mim... (Professora Elza)

Destacava-se, também, a expectativa que as professoras demonstravam ter em relação à possibilidade de uma aplicação linear da teoria na prática.

Eu leio muito. Chego em casa e releio todo o material do curso. Eu até brinco, dizendo que gosto de estudar sozinha... Mas não; é porque você pára, pensa, aí se reporta pra sala de aula... (Professora Vitória)

Os relatos indicavam que a expectativa de linearidade entre teoria e prática transformava-se, para algumas professoras, em uma barreira à incorporação de novos conhecimentos, na medida em que não davam diretamente respostas às problemáticas colocadas na prática. O relato da Professora Andréa, nesse sentido, é bastante sugestivo.

As pessoas diziam assim: "No construtivismo, a criança não erra, não se dá prova..." Mas, como é que se faz? Ninguém dizia! Só diziam que o que eu fazia estava errado, mas ninguém me ensinava a fazer o que eles diziam que era o certo. E ninguém me comprovava, cientificamente e praticamente, que aquilo iria dar resultado... Mas eu tinha muito medo (de experimentar a novidade aprendida). Sabe por quê? Como eu não conhecia... eu tinha medo de chegar na sala, fazer aquilo, não dar certo. Aí eu ia pra onde? Eu ia perguntar a quem? Eu ia fazer o que com aquelas crianças? ... Não podia, entendeu. Eu não estou ali pra brincar. Eu estou ali pra dar aula. (Professora Andréa)

Ainda que as professoras indicassem expectativas da linearidade na relação entre teoria e prática, as informações e instruções novas, que chegavam ao conhecimento das professoras, não eram incorporadas linearmente às suas práticas. As professoras sinalizavam, em seus relatos, que adaptavam o que era novo à situação cotidiana, de acordo com as necessidades colocadas pelo cotidiano.

Eu faço uma adaptação pra minha turma das idéias que a dinamizadora do curso traz... E eu acho que é assim que a gente aprende também. (Professora Fernanda)

Observou-se nos relatos das professoras alfabetizadoras, a partir das contribuições de Dias-da-Silva (1994), que o conhecimento novo era por elas analisado, a partir das teorias que dominavam e dos saberes de que dispunham. As professoras davam pistas de que realizavam alterações em sua prática, somente quando o conhecimento novo não era incoerente, nem contraditório, com o referencial que possuíam, e quando trazia conseqüências desejáveis para o seu trabalho.

*Eu sempre trabalhei com palavração e silabação. E agora, com o curso... você não abandona. Eu faço uma salada danada, porque têm crianças que precisam e quando você vê, você já está no som e vai em frente...O curso já mostrou que você pode trabalhar com textos grandes, apesar das crianças não serem alfabetizadas...
(Professora Laura)*

A partir dos relatos, observou-se que algumas concepções oriundas do conhecimento científico interagiam com as explicações pedagógicas e com as crenças pessoais das professoras, indicando, para algumas, a revisão de posturas.

Tinha criança que eu achava que não ia conseguir nunca. Hoje eu já parto do princípio que todo mundo vai conseguir dentro do seu tempo. E que eu sou facilitadora, sou aquela que estou ali pra estimular de todas as formas possíveis e imaginárias para que a aprendizagem aconteça... (Professora Andréa)

Essa bagagem (de inúmeros cursos que eu fazia desde o último ano do curso normal) me fez gerar conflitos, me fez mudar aquela postura que eu tinha... E eu passei a questionar mais as coisas. Passei a ver que existia uma

maneira diferente de trabalhar, pois a que estava sendo colocada não estava dando tantos resultados assim. Então, alguma coisa tinha que mudar... (Professora Antônia)

As professoras apontavam, ainda, que a interação entre o conhecimento novo e os saberes que possuíam, geravam conflitos.

Eles (no CIEP) falaram dos erros, das fases, da psicogênese... Mas, pra mim, a criança aprendia assim: ela estava pré-silábica; depois ela aprendia mais um pouquinho e estava silábica. E, pra mim, aquilo era a avaliação. E quando não era, né? Aquilo ali era só um passo para ajudar o professor a observar a criança. Então, eu ficava naquele bá-bé-bi-bo-bu, mas está errado isso. Eu via aquilo como errado... (Professora Isaura)

Caldeira (1998), recorrendo a Pérez Gómez e Sacristán, afirma que as teorias resultantes da investigação científica "pouco ou nada incidem na formação do pensamento prático dos professores que provoquem e questionem vitalmente o sentido de algum de seus componentes básicos (crenças, teorias, ideologias, perspectivas), ou que possam ser incorporados como instrumentos de análise dos problemas práticos ou de esquemas de proposição para a atuação concreta" (Pérez Gómez e Sacristán apud Caldeira, 1998:259). Esse aspecto foi visualizado na fala da Professora Isaura.

Foi a época em que no CIEP estava entrando o construtivismo. Só que passavam pra gente de uma forma assim... Eu li muita coisa, eu aprendi alguma coisa, mas não foi a prática do negócio. (Professora Isaura)

As professoras sinalizaram em suas falas que as concepções oriundas do conhecimento científico são validadas pela prática. O saber da experiência constituía-se, assim, em *núcleo vital do saber* das professoras alfabetizadoras (Tardif, Lessard e Lahaye, 1991).

.. No Normal, você decora o que o método montessoriano faz, mas você nunca aplicou o método montessoriano. Então, mesmo que ele venha a ser um super método, eu não sei... (Professora Andréa)

Acho que vai ser mesmo a prática. É essa que vai me dar segurança total, a resposta... Vendo que eu estou fazendo esse tipo de trabalho e que as crianças estão, realmente, respondendo. Quando eu conseguir ver que houve uma melhora muito grande, aí eu posso realmente abandonar o outro (método de trabalho tradicional)... (Professora Laura)

A análise dos dados sugeria, assim, a realização de um questionamento em torno da linearidade entre conhecimento científico e prática pedagógica, e da idéia de aplicabilidade da teoria à prática, subjacente às práticas de formação de professores. Como nos alerta Caldeira (1998), a relação entre o conhecimento científico e os saberes da experiência das professoras estava longe de ter a linearidade entre teoria e prática pretendida pela racionalidade técnica. O conhecimento científico, assim como os demais saberes, interagia com o saber da experiência, sendo retraduzido e incorporado aos saberes das professoras, a partir da sua prática.

- *A objetivação dos saberes da experiência*

Os saberes da experiência "não residem nas certezas subjetivas acumuladas individualmente ao longo da carreira de cada docente" (Tardif, Lessard e Lahaye, 1991). A partir da afirmação desses autores, procurou-se levantar nos relatos a forma e o contexto em que os saberes da experiência das professoras são objetivados.

Os relatos das professoras sinalizavam que objetivavam os saberes da experiência, através da relação crítica que estabeleciam com os saberes curriculares.

A gente amarra as coisas, sistematiza demais. ... É a gente amarrava tanto que acabava não dando chance à criança de crescer, de colocar outras coisas dentro daquela experiência, daquele dia. (Professora Isaura)

Você se pergunta onde o aluno vai usar esse conteúdo, para poder levar para a sala de aula o real da coisa. "Ah, ele não vai usar isso em lugar nenhum." Então, eu abandonava. (Professora Isaura)

Assim, os saberes curriculares integravam-se às práticas das professoras, retraduzidos pela sua experiência. Esse aspecto reafirmava a dimensão formadora da prática pedagógica.

Os relatos davam pistas de que nas trocas com os colegas e no confronto com os saberes produzidos pela experiência coletiva dos

professores, os saberes das professoras alfabetizadoras adquiriam objetividade.

Nas reuniões pedagógicas, nós ficávamos trabalhando, estudando e preparando a aula, além de corrigirmos os trabalhos dos alunos... (Professora Etza)

E ficava todo mundo me criticando: Ai! Não aguento mais ficar vendo você escrever o "Atirei o pau no gato". (Professora Isaura)

... Eu me lembro que, no ano passado, coitada, a Isaura sofreu, porque ela era a única que trabalhava dessa forma (construtivista), era a única que acreditava naquilo... Só que a gente, que não acreditava, que não conhecia, ficava: "Mas Isaura, ele está escrevendo assim, Isaura! Como é que ele vai pra 2ª série escrevendo assim, Isaura? Pelo amor de Deus! Como é que ele vai passar? Nós discutíamos, coitada. Aí ela falou: "Ah, então eu vou mudar". E mudou. (Professora Andréa)

O depoimento de uma professora sinalizou a interação com os saberes oriundos do conhecimento científico, colaborando para a objetivação dos seus saberes.

Encontrei muita resistência das próprias colegas. Muitas vezes, sentia-me sozinha, em um canto. E outras vezes, era a pressão da escola. De repente, essa nova maneira de lidar estava fugindo ao controle deles. Eles já tinham uma coisa bem amarradinha, e eu fugi ao controle, porque eu andei por outro caminho. ... O curso de capacitação me deu respaldo para que eu pudesse argumentar. Porque até então eu falava, mas não tinha fundamento teórico para colocar para as colegas. (Professora Antônia)

O depoimento da Professora Antônia, como nos alerta Tardif, Lessard e Lahaye (1991), indicava que no confronto com a experiência coletiva, ela objetivava seus saberes. Suas certezas iam sendo sistematizadas e traduzidas em um discurso da experiência. Nesse processo, o diálogo com o conhecimento científico colaborava, dando-lhe instrumentos para a sua argumentação.

A forma como as professoras objetivavam seus saberes, portanto, reafirmou a dimensão formadora da prática. Esse dado é fundamental para se pensar a formação de professores, como também indica a importância que têm a relação crítica com os saberes curriculares e o confronto com a experiência coletiva dos professores, para se compreender as transformações, ou não, das práticas docentes.

- *A organização escolar e os saberes das professoras*

A organização das escolas parece não favorecer a partilha entre os professores, "o diálogo fundamental para consolidar os saberes emergentes da prática" (Nóvoa, 1995:26).

Nós tínhamos uma prática muito boa lá na escola. Nós assistíamos o vídeo e discutíamos sobre aquilo. Porque tínhamos o Centro de Estudos que nos davam um tempo pra isso. (Professora Andréa)

Eu fiz um curso fantástico, mas tive que assumir a falta. Tive que faltar no peito, porque a escola não podia me dar. Eu ia perder dinheiro, mas ia ganhar em conteúdo. (Professora Alessandra)

...Esse momento do professor estar junto é muito pequeno. Isso dificulta um pouco essa troca de experiências, até mesmo dentro da escola. Então, o que a gente conversa, é conversa de corredor, de porta de sala, de hora de almoço. (Professora Catarina)

Você tem quatro horas e meia para trabalhar com os alunos. Que outro tempo você tem pra olhar o que o aluno produziu? Isso você tem que fazer em sala de aula, ou em um outro horário, fora do horário de trabalho. (Professora Elza)

Os relatos das professoras apontaram para a escola como espaço de aperfeiçoamento e reflexão sobre a prática. Os depoimentos, especialmente o da Professora Andréa, indicavam pistas sobre um trabalho de reflexão coletiva organizado no interior da escola.

Segundo Caldeira (1998), a escola é o espaço privilegiado da reflexão coletiva dos professores, possibilitando-lhes formarem-se e aperfeiçoarem-se.

Entretanto, as professoras indicaram que os momentos de troca e partilha no interior das escolas eram poucos, e que não tinham condições de realizarem algumas atividades inerentes ao trabalho pedagógico, nem tampouco freqüentarem ações de formação continuada, em seu horário de trabalho.

As professoras não podiam ausentar-se, no horário de trabalho, pois estariam impossibilitando o cumprimento do dispositivo colocado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, de 20/12/1996, qual seja, a garantia de duzentos dias letivos aos alunos.

Além disso, pode-se perceber nas falas das professoras os obstáculos que encontraram para criar uma prática diferenciada, a partir da sua reflexão. Como sinaliza Schön (1995), a escola está organizada em torno do modelo escolar, com a concepção de que o saber escolar é *certo, molecular*, indo dos níveis mais elementares para os mais avançados, *categorial*, agrupados independentemente dos seus contextos situacionais, e *privilegiado*, sendo a sua aquisição um problema exclusivo dos alunos.

A minha paixão pelo trabalho me faz criar. ... As pessoas (na escola) me criticavam bastante... Mas nada vai me impedir de chegar aonde eu quero. Eu vou defender meu ponto de vista até o fim. ... Eu vou respeitar a sua posição. A sua posição é tradicional, os alunos têm que ficar quietinhos, bonitinhos, ótimo! Mas a minha não

é. ... E eu tento mostrar pra eles (as pessoas da escola) que eu só trabalho com crianças que têm fracasso escolar, que não aprendem a ler." (Professora Alessandra)

Você fica com a escola toda querendo que eles (os alunos) entrem em um ritmo que, às vezes, não é o deles... A aprendizagem fica mais demorada, entendeu? Eles têm que passar por várias etapas até alcançar aquilo que é considerado o aluno ideal, como eles (profissionais da escola) falam. (Professora Elza)

O ambiente onde se desenvolve a prática das professoras foi também apontado como um aspecto importante na constituição de seus saberes. O depoimento da Professora Andréa indicava uma síntese interessante.

Se você não tiver um ambiente de trabalho que proporcione as vivências, as experiências, os acertos, os erros, os desesperos e as conquistas, como o que eu vivo, você acaba se desestimulando e desistindo. ... A minha coordenadora pedagógica, a minha diretora, a escola onde eu atuo, tudo isso me proporciona meios de melhorar profissionalmente. Não tem aquela coisa de entrar na sala, fechar a porta e se vira. Não! A minha porta tem que ficar aberta pra elas se virarem junto comigo. Isso é uma coisa que ajuda quilômetros. Você só encontra ajuda, não encontra barreiras. (Professora Andréa)

A organização da instituição escolar, em conjunto com as normas e obrigações do trabalho docente, revelavam-se aspectos importantes para a constituição dos saberes das professoras, apresentando-se como elementos facilitadores ou impeditores da reflexão individual e coletiva sobre as suas práticas. Como sinalizam Tardif, Lessard e Lahaye (1991), tais aspectos

constituíram-se *objetos-condição* da constituição dos saberes da experiência das professoras alfabetizadoras.

As vozes das professoras possibilitaram algumas reflexões sobre como constituíram o seu saber como alfabetizadoras.

Como vimos, seus saberes constituíram-se no contexto da racionalidade técnica, que hierarquiza o conhecimento científico e o saber da experiência. E foi com a ilusão de que a posse do conhecimento científico garantiria o sucesso profissional, que essas professoras iniciaram seu trabalho com a alfabetização.

A dimensão formadora da prática foi sentida nos seus relatos. Sem sentirem apoio nos conhecimentos que traziam de sua formação profissional, a interação com os alunos, especialmente, foi um aspecto relevante para a constituição de saberes da experiência, indo em uma espécie de contramão aos pressupostos da própria racionalidade técnica. Tratava-se de um saber que não era validado pela produção teórica, mas pela prática. E foi pela prática que saberes e conhecimentos foram incorporados ao saber docente das alfabetizadoras.

A análise de suas falas apontavam, ainda, para outros questionamentos. As práticas de formação de professores e a organização da instituição escolar

teriam possibilitado que esses saberes emergissem? Como efetivar práticas de formação que possibilitem a reflexão coletiva sobre o trabalho docente e a incorporação dos saberes da experiência?

O encontro com saberes da experiência de professoras alfabetizadoras, *núcleo vital do saber docente*, conforme assinalam Tardif, Lessard e Lahaye (1991), convida à reflexão cuidadosa e bastante crítica em torno das práticas de formação continuada em alfabetização que têm sido encaminhadas.

Capítulo IV

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo se iniciou a partir da constatação de que as práticas pedagógicas não acompanhavam os avanços da produção do conhecimento em torno das concepções de alfabetização e de aprendizagem, motivando a busca por aspectos relacionados à constituição de saberes de professoras alfabetizadoras.

Nessa busca, a partir das contribuições da produção teórica nas reflexões sobre as práticas pedagógicas e sobre a formação de professores, se apontava a relevância de saberes constituídos na experiência docente. Indicava-se, assim, a necessidade de se repensar a concepção linear que se colocava na relação entre teoria e prática, e que caracterizava a formação de professores sob o modelo da racionalidade técnica. A teoria constituía-se em um aspecto relevante no processo de reflexão e reorientação das práticas, sem contudo ter supremacia sobre as mesmas.

O estudo aponta para a existência do *saber docente*, que se constitui no diálogo reflexivo com a prática pedagógica cotidiana, no confronto com a experiência coletiva das professoras. Tais concepções ressaltam a autonomia das professoras e a dimensão coletiva da experiência na constituição dos seus saberes.

Diante da relevância dos *saberes da experiência* na constituição do saber docente, vem se apontando à formação de professores a necessidade de repensar algumas de suas concepções e práticas. A formação precisa possibilitar que os professores reflitam coletivamente sobre as suas práticas e sobre os saberes que dela emergem. Nesse processo de reflexão, o conhecimento teórico constitui-se em um elemento fundamental e imprescindível.

Entretanto, tem se colocado para a formação de professores o desafio de repensar os saberes e conhecimentos que devem ser privilegiados, para colaborar na reflexão sobre o contexto plural e complexo onde a prática se desenvolve. Acompanhando Caldeira (1998), reafirma-se, assim, a importância de que a formação procure ultrapassar o reducionismo, que privilegia a fundamentação eminentemente psicopedagógica, no sentido de incorporar contribuições das demais Ciências Sociais, como a Filosofia, Sociologia, Antropologia, História, Política, objetivando ampliar a perspectiva que as professoras têm do ensino e do contexto onde ele se dá.

A constatação da dimensão formadora da prática tem colocado a escola como espaço privilegiado na formação das professoras alfabetizadoras, apontando para a necessidade de se repensar as modalidades de formação que têm sido adotadas. Nessa perspectiva, aponta-se para a busca por práticas de formação onde os formadores: a) utilizem elementos das práticas, nas escolas, que suscitem reflexões dos professores; b) realizem a mediação entre o conhecimento teórico e as práticas pedagógicas. Tal postura indica, no entanto, a necessidade de aprofundamento e reflexão por parte dos próprios formadores, o que ressalta a importância de sua própria formação e qualificação.

Concluindo, esse estudo possibilitou o questionamento sobre a minha própria formação, a minha visão de mundo que, como afirma Caldeira (1998), se objetiva na prática. O conhecimento teórico, com o qual dialoguei na realização desse trabalho, foi fundamental para a constituição de uma consciência progressiva sobre a minha prática de formadora. Busco agora romper com a continuidade do trabalho.

O estudo não pretende ter um fim em si mesmo, revelando-se, e é bom que seja assim, inacabado. Dessa forma, aponta, ainda, para novas questões: Como os processos de reflexão das professoras se dão no interior das salas de aula? Que aspectos da organização do ensino, da instituição escolar e do

sistema educacional facilitam ou limitam a constituição do saber docente das alfabetizadoras? De que forma a história pessoal das professoras, a história da escola, do sistema educacional influenciam a constituição dos saberes das professoras alfabetizadoras? Que aspectos possibilitam às professoras realizarem rupturas?

Tais indagações indicam a necessidade de se ampliar as reflexões em torno dos saberes que professoras alfabetizadoras constituem em suas práticas de alfabetização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGGIO, Lucinete Chaves de Oliveira. *A formação do professor alfabetizador: aspectos teóricos norteadores de sua prática*. Dissertação (Mestrado em Educação). UFB. 1996.
- ALMEIDA, J.F. e PINTO, J.M. Da teoria à investigação empírica. Problemas metodológicos gerais. In: SILVA, A.S. e PINTO J.M. (Orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento, 1986. pp.55-78.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. *O uso da técnica de análise documental na pesquisa e na avaliação educacional*. Rio de Janeiro: Tecnologia Educacional, nº 46, maio/junho, 1982. pp.40-45.
- _____, *Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos*. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, maio, 1983. pp. 66-71.
- ARAUJO, Flavia Monteiro de Barros. *Programas para a formação continuada de professores nas propostas da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro no período de 1990 a 1998*. Dissertação (Mestrado em Educação). UERJ.1998.
- ARAUJO, Maria Carmem C. Silva. *A prática pedagógica do professor bem sucedido das camadas populares*. Dissertação (Mestrado em Educação). PUC - SP.1993.
- ARENA, Dagoberto Buim. *Do instrutor ao alfabetizador-leitor: o caminho histórico e o horizonte possível*. Brasília: Em Aberto, nº 52, outubro/dezembro, 1991.

- BARBOSA, José Juvêncio. *Alfabetização e Leitura*. São Paulo: Cortez, 1994.
- BOMBASSARO, Luiz Carlos. Saber e conhecer. In: BOMBASSARO, Luiz Carlos *As fronteiras da epistemologia: uma introdução ao problema da racionalidade e da historicidade do conhecimento*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992, pp. 19-25.
- CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro. *A apropriação e construção do saber docente e a prática cotidiana*. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, nº 95, nov, 1995, pp. 5-12.
- CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro. *Saber docente e prática cotidiana: um estudo etnográfico*. Barcelona: Octaedro, 1998.
- CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline M. R. e MIZUKAMI, Maria da Graça N. (orgs.) São Carlos: EDUFSCar, 1996. pp. 139-152.
- CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. 2ª edição, pp.51-68.
- _____ . A didática e a formação de educadores - Da exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANDAU, Vera Maria. *A didática em questão*. RJ, Petrópolis: Vozes, 1999. pp. 13-24.
- CARDOSO, Miriam Limoeiro. O mito do método. *Boletim Carioca de Geografia*. Ano XXV, p.61-100, 1976.
- CARRAHER, T.N., CARRAHER, D.W., SCHLIEMANN, A.D. *Na vida dez, na escola, zero*. São Paulo: Cortez, 1988.
- CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, Antônio(org.). *Profissão professor*. Lisboa: Porto Editora,

1992. 2ª edição. pp. 155-191.

- CHAUI, Marilena de Sousa. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo: Cortez, 1989.
- DIAS-DA-SILVA, Maria Helena G. Frem. *Sabedoria docente: repensando a prática pedagógica*. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, nº 89, p.39-47, maio 1994.
- ESTEVE, Jose M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, Antônio. *Profissão professor*. Porto Editora, 1992. 2ª edição. pp. 93-124.
- ESTEBAN, Maria Teresa. *A interação na construção do sucesso escolar*. Informação Pedagógica, nº 4, 1993, pp. 20-27.
- FERNANDES, Maria Estrêla Araújo. *A formação inicial e permanente do professor*. Brasília: Revista de Educação da AEC, nº 102, 1997. pp. 97-121.
- FERRATER MORA, José. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- FERREIRO, Emília, TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FERREIRO, Emília. *Alfabetização em processo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- _____ . *Reflexões sobre a alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1988.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antônio. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995, 2ª edição, pp. 51-76.
- GERALDI, João Wanderley. *O ensino e as diferentes instâncias de uso da linguagem*. Brasília: Em Aberto, nº 52, 1991, pp. 3-12.
- GIROUX, A. Henry. *Os professores como intelectuais transformadores: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, Antônio. *Vidas de professores*. Lisboa: Porto Editora, 1992. 2ª edição. pp.63-78.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Como os docentes aprendem*. Porto Alegre: Revista Pátio, Ano 1, nº 4, Fev./Abr., 1998. pp. 9-13.
- HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio. *Vidas de professores*. Lisboa: Porto Editora, 1992. 2ª edição. pp.31-62
- JAPIASSU, Hilton, MARCONDES, Danilo. *Dicionário Básico de Filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.
- KINCHELOE, J.L. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós - moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- LELIS, Isabel Alice O. M. Modos de trabalhar de professoras: expressão de estilos de vida ?. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. 2ª edição, pp. 150-159.
- LURIA, Alexandr Romanovich. *Pensamento e Linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

- MACEDO, Lino de. *Ensaio construtivistas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.
- MARIN, Alda Junqueira. Propondo um novo paradigma para formar professores a partir das dificuldades e necessidades históricas nessa área. In: REALI, Aline M. R. e MIZUKAMI, Maria da Graça N. (orgs.). São Carlos: EDUFSCar, 1996. pp. 153-165.
- MELLO, Guiomar N. *Magistério do 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez, 1983.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec, 1994. 3ª edição.
- MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO, SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Relatório Final de Desempenho*. Rio de Janeiro, 1997.
- _____ . *Relatório Final de Desempenho*. Rio de Janeiro, 1998.
- _____ . *Relatório de Desempenho do 3º COC*. Rio de Janeiro, 1999.
- NÓVOA, Antônio. Os professores e suas histórias de vida. In: NÓVOA, Antônio (org.). *Vidas de Professores*. Lisboa: Porto Editora, 1992a, 2ª edição. pp. 11-30.
- NÓVOA, Antônio. O passado e presente dos professores. In: NÓVOA, Antônio (org.). *Profissão Professor*. Lisboa: Porto Editora, 1992b, 2ª edição. pp. 13-34
- NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, 2ª edição. pp. 15-34.

- PACHECO, José Augusto. *O pensamento e a ação do professor*. Lisboa: Porto Editora, 1995.
- PATTO, Maria Helena Souza. *A criança da escola pública: deficiente, diferente ou mal trabalhada?*. Ciclo Básico, SP, SE/CENP, 1987.
- PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, 2ª edição, pp. 93-114.
- PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. 2ª edição.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999. pp.15-34.
- PINHEIRO, Odette de Godoy. Entrevista: uma prática discursiva. In: SPINK, Mary Jane P. (org.). *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. São Paulo: Cortez, 1999. pp. 183-214.
- QUIVY, Raymond & CAMPENHOUDT, L. V. *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, 1992.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1992, 2ª edição. pp. 63-92.
- SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Dimensões pedagógicas e políticas de formação contínua. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas, SP: Papirus, 1998. pp. 123-136

- SAVIANI, Dermeval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida V., JUNIOR, Celestino Alves da S.(org.). *Formação do Educador: Dever do Estado, tarefa da Universidade*. Coleção Seminários e Debates, vol. 1. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.
- SCHÖN, A. Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995. pp. 77-91.
- SILVA, Zila Aparecida P. de Moura e. *A prática pedagógica do professor alfabetizador: o que falta e o que precisa mudar*. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 1993.
- SMOLKA, A.L.B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez; Campinas: Ed. da UNICAMP, 1989.
- SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1986.
- _____ . *Letramento / alfabetismo*. Belo Horizonte: Editora Dimensão, Revista Presença Pedagógica, nº 10, 1996. pp.83-89.
- _____ . Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: TOZZE, Devanil e ONESTO, Lizete Freire (coord.). *Os desafios enfrentados no cotidiano escolar*. São Paulo: FDE, Diretoria Técnica, 1997. pp. 59-75.
- _____ . *Paulo Freire e a alfabetização: Muito além de um método*. Belo Horizonte: Editora Dimensão, Revista Presença Pedagógica, nº 21, 1998.
- TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude, LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 4, pp. 215-233, 1991.

- THERRIEN, Jacques. O saber social da prática docente. *Educação e Sociedade*, n.46, pp. 408-418, 1993.
- ZEICHNER, Kenneth M. *A formação reflexiva de professores: idéias e prática*. Lisboa: Educa, 1993.
- ZUNINO, Delia Lemer de, PIZANI, Alicia Palacios de. *A aprendizagem da língua escrita na escola: reflexões sobre a proposta pedagógica construtivista*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ABSTRACT

This study, that belongs to the research area of Social Production of Knowledge, aims to identify reading and writing teachers' knowleged, that is constitute in their practice.

Studying what teachers say about their practice, it intends to identify what teachers learn in their educational formation, and what they learn in their own practice.

For this, it seeks to study the bibliography about teachers' knowledge besides interviewing teachers of the first grade's classes who work at public schools of Rio de Janeiro City.

The research, while na exploratory study, calls the attention to the importance of the experience in the constitution of teachers' knowledge. Over there the study aims to the importance of considering the teachers' knowledge when the teachers' education's programs are planning.