

FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR ALFABETIZADOR: A PRÁTICA DOCENTE E A REELABORAÇÃO DOS SABERES DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Francisca Maria Cunha de Sousa

Mestra do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/UFPI
franmacusopmt@hotmail.com

Antonia Edna Brito/UFPI

antonedna@hotmail.com

EIXO TEMÁTICO: Alfabetização e formação profissional

Resumo

Esse estudo objetiva analisar como ocorre a reelaboração dos saberes da formação profissional na prática docente alfabetizadora. O estudo parte da seguinte indagação: como ocorre a reelaboração dos saberes da formação profissional na prática docente alfabetizadora? Para desenvolvimento do estudo utilizamos a pesquisa narrativa, envolvendo alfabetizadores. O estudo mostra que os alfabetizadores reelaboram os saberes da formação profissional na prática alfabetizadora, estabelecendo um movimento teoria-prática-teoria, tendo como suporte a reflexão sobre a prática.

Palavras-chave: Formação Profissional. Prática Docente Alfabetizadora. Narrativas.

Abstract

This study aims to analyze how the reworking of knowledge of vocational training in literacy teaching practice happens. The study has the following question: how does the reworking of knowledge of vocational training in literacy teaching practice happen? To develop the study we used the narrative research, involving literacy teachers. The study shows that literacy teachers rework the knowledge of vocational training in literacy practice, establishing a theory-practice-theory movement, supported by the reflection on practice.

Keywords: Vocational Training. Literacy Teaching Practice. Narrati

1. Introdução

Ao longo de toda sua história, a alfabetização tem se consolidado como uma prática complexa e desafiadora. No contexto do Brasil, a complexidade da alfabetização revela-se nos altos índices de analfabetismo, o que tem demandado investimentos na formação de professores com o intuito de habilitar esses profissionais para a tarefa de alfabetizar as crianças. A realidade da alfabetização, no contexto educacional brasileiro, tem gerado pesquisas e estudos na área, abordando temáticas referentes à formação e à prática docente alfabetizadora. Os estudos e as pesquisas de Brito (2011), García (1999) e Garcia e Zaccur

(2008) indicam que não é possível pensar em um processo de alfabetização bem sucedido sem oferecer uma formação sólida ao professor alfabetizador, orientada por uma variedade de saberes que subsidie ou redirecione as práticas alfabetizadoras.

Destacamos que este estudo é um recorte da dissertação de mestrado desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd da Universidade Federal do Piauí – UFPI e desenvolveu-se a partir da seguinte questão-problema: como ocorre a reelaboração dos saberes da formação profissional na prática docente alfabetizadora?

A título de esclarecimento, é importante informar que optamos pela utilização do termo formação profissional por abranger as formações inicial e contínua, que respectivamente referem-se à etapa de formação acadêmica e à formação que ocorre ao longo da carreira docente nos diversos momentos formativos vivenciados na profissão. Neste estudo, ao discutimos a formação profissional, a prática docente alfabetizadora e a reelaboração dos saberes da formação profissional, respaldamo-nos em autores como: Brito (2011), Cagliari (2009), Garcia e Zaccur (2008), Imbernón (2011), Tardif (2002), dentre outros.

Considerando as peculiaridades do objeto de estudo desta pesquisa, optamos pela pesquisa narrativa, que nos possibilita focalizar experiências profissionais vividas por professores e caracterizar fenômenos da existência humana. No contexto da pesquisa narrativa, elegemos como instrumentos de produção de dados: o memorial de formação e a entrevista narrativa, que foram utilizados de forma articulada, conforme o objetivo da pesquisa.

No que concerne à estrutura, o estudo está organizado em quatro partes. Na primeira, a introdução, apresentamos o problema de pesquisa, o objetivo geral e a temática em discussão. Na segunda discutimos a formação profissional do alfabetizador e a reelaboração dos saberes docentes. Na terceira apresentamos as narrativas dos alfabetizadores acerca da reelaboração dos saberes da formação profissional na prática docente alfabetizadora; e na quarta parte, apresentamos as considerações finais.

2. A formação profissional do alfabetizador e a reelaboração dos saberes docentes

Ao pensarmos sobre educação de qualidade, a formação profissional aparece como exigência da prática docente, especialmente dos alfabetizadores, em virtude da complexidade da alfabetização. A formação inicial e a formação contínua apresentam-se como ferramentas fundamentais nas políticas públicas de formação de professores na busca de uma educação de

qualidade, haja vista que, ao se pautar nos conhecimentos relativos ao trabalho docente, a formação pode assegurar aos docentes condições para desenvolvimento de uma prática competente.

A formação deve oferecer as condições para que os professores desenvolvam a capacidade de refletir sobre sua prática docente, de modo a identificar os problemas que a permeiam como prática alfabetizadora. É por meio do processo de reflexão que o alfabetizador se adapta às diversas e rápidas mudanças no campo educacional, enfrentando, assim, os desafios vivenciados na sala de aula. Contribuindo com as análises sobre o tema, Pimenta (2009) entende que é preciso ressignificar a formação profissional a partir das considerações dos saberes necessários à docência, colocando a prática pedagógica como foco dessas análises.

A formação profissional, ao considerar as exigências da profissão, propicia ao profissional docente compreender a dimensão social da alfabetização, o que permite um trabalho com a leitura e a escrita como meios de integração entre indivíduos nas diferentes práticas sociais, contribuindo para o exercício da cidadania. Segundo Cagliari (2009), a alfabetização é um dos momentos mais importantes da formação escolar de uma pessoa. O autor destaca que o acesso ao saber acumulado é uma das maiores fontes de poder na sociedade. Nesta perspectiva, a alfabetização deve oportunizar aos alunos a aprendizagem da leitura e da escrita, de forma construtiva, de modo que experimentem diferentes usos significativos da cultura escrita, vivenciando diferentes práticas de letramento.

A formação profissional como formação inicial deve oferecer os conhecimentos teóricos e metodológicos sobre a educação, o ensino e o ser professor. A formação profissional na modalidade formação contínua deve validar esses conhecimentos, ajudando os professores a transformarem em saberes, que são traduzidos e retraduzidos conforme as demandas da prática docente alfabetizadora. A formação ao longo da carreira possibilita aos professores um conhecimento dinâmico e não estático (IMBERNÓN, 2011).

Mediante o exposto, realçamos que a formação profissional deve basear-se em princípios tais como: a) a formação é um *continuum*; deve ter como base a cultura da profissão, observando o processo de mudança, de inovação e de desenvolvimento curricular; b) os processos formativos devem articular-se ao desenvolvimento da escola, como instituição, promovendo a integração entre os conhecimentos teóricos e práticos dos professores na sua formação; c) a aproximação entre a formação de professores e o trabalho concreto dos docentes; e d) a formação de professores precisa desenvolver as potencialidades

e capacidades individuais dos docentes. Esses princípios concorrem para uma formação profissional docente sólida, fundamentada na cultura da profissão professor (GARCÍA, 1999).

No contexto das análises sobre formação de professores, Pérez Gómez (1992) caracteriza duas abordagens relativas aos modelos de formação de professores: o modelo técnico e o modelo reflexivo. No modelo técnico, a formação de professores se apoia na racionalidade técnica, que, de forma clara, estabelece a relação hierárquica entre o conhecimento básico e aplicado. Nesse modelo, a formação enfatiza a dimensão técnica da profissão, o saber fazer, e considera o professor um executor de tarefas profissionais. A prática situa-se no final do currículo de formação de professores, quando os alunos supostamente dispõem de conhecimentos científicos, ou seja, a prática é um momento de treino para utilizar o método científico na resolução dos problemas e na construção do conhecimento profissional.

No modelo reflexivo, a vida profissional do professor está permeada de múltiplas situações para as quais não se encontram respostas pré-estabelecidas, exigindo do professor reflexão na ação. O professor é considerado competente a partir da reflexão que faz sobre as situações vivenciadas. Nesse modelo, a prática adquire o papel central do currículo de formação de professores, sendo considerada lugar de aprendizagem e de construção do pensamento prático do professor.

No modelo reflexivo, a prática é o ponto de partida e de chegada do currículo de formação de professores, diferentemente do modelo da racionalidade técnica, que situa a prática no fim do currículo buscando possibilitar a aplicação dos conhecimentos adquiridos. Ao pensar a prática como ponto de partida e de chegada do currículo, o processo de formação de professores envolve a análise e o estudo do processo de ensino-aprendizagem.

Em síntese, podemos pensar a formação de professores a partir de duas vertentes: a tradicional e a reflexiva sobre a prática. Na abordagem tradicional, a formação de professores enfatiza a aprendizagem do ofício do ensino numa dimensão técnica. No processo formativo, orientado pela perspectiva tradicional, há uma explícita separação entre teoria e prática, reforçando-se a prática como elemento fundamental para a aprendizagem do ofício professor.

A formação de professores, em consonância com os pressupostos da abordagem reflexiva, consiste em formar professores com competência para refletirem sobre as práticas que desenvolvem. Essa abordagem considera que o professor possui conhecimentos prévios sobre a profissão, provenientes de diferentes fontes, que influenciam sua formação profissional. O processo de formação preocupa-se em dotar os professores de conhecimentos para desenvolver profissionais reflexivos, observando que o eixo fundamental da formação de

professores é o desenvolvimento da: “[...] capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência.” (IMBERNÓN, 2011, p. 41).

A busca da formação profissional compreende, também, a busca pela formação em serviço, a contínua. Essa formação é realizada pelo professor no decorrer de sua trajetória profissional. Com objetivos formativos nos aspectos pessoais e profissionais, acontece individualmente ou em grupo, principalmente nas instituições escolares, na perspectiva de construção de uma prática competente e, neste sentido: O percurso de formação contínua, por seu turno, é reconhecido, prioritariamente, por visar o aperfeiçoamento profissional do professor em termos de aptidões, atitudes profissionais [...]”. (LIMA, 2011, p. 36).

A formação contínua favorece o desenvolvimento profissional, proporcionando a construção de saberes e de saber fazer no exercício profissional, saberes que fundamentam a prática docente. A formação de professores, de maneira geral, passa sempre pela mobilização de saberes, e a formação professor alfabetizador é demarcada pela mobilização de saberes específicos da alfabetização, principalmente nos aspectos teóricos e metodológicos. As reflexões sobre a formação profissional dos professores alfabetizadores apontam aspectos importantes no que se refere às contribuições dessa formação para a construção da prática docente. De acordo com Brito (2011, p. 20): “A formação profissional, portanto propicia a vivência de situações formativas nas quais o futuro professor tem a oportunidade de ampliar suas aprendizagens acerca do trabalho docente [...]”.

A formação profissional, seja inicial ou contínua, favorece o desenvolvimento da prática docente, tendo a prática como o eixo do currículo de formação, possibilitando o sujeito em formação dialogar com sua prática, num processo de reelaboração de suas teorias, de suas aprendizagens, de suas práticas e de seus saberes docentes, inclusive os saberes da experiência. É preciso pensar a formação de professores a partir do contexto da prática, não se podendo considerar essa formação distanciada da reflexão crítica acerca de sua realidade. É necessário refletir sobre essa dimensão por meio de propostas curriculares, de atividades que permitam a compreensão da dinâmica e das relações que ali se estabelecem.

Segundo Tardif (2002), os saberes docentes são heterogêneos, contextualizados e envolvem aprendizados de natureza diversa, ou seja, saberes da formação profissional, saberes pessoal e saberes da experiência. Este último se constitui num saber consideravelmente significativo para os professores, considerando-se, assim, que o docente, em sua trajetória, constrói e reconstrói saberes conforme as necessidades que surgem na

prática docente alfabetizadora: as experiências profissionais, seus percursos formativos e suas histórias de vida e formação profissional.

Os saberes docentes estão relacionados aos conhecimentos, competências, habilidades e ao saber fazer do professor. São adquiridos em diversas fontes, tanto nas experiências pessoais, quanto nas profissionais, na formação e/ou na pátria docente. Para Tardif (2002, p. 19), há necessidade de formação numa perspectiva ampla, uma vez que o saber docente é construído socialmente, sobretudo na “[...] confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar dos outros atores educacionais, das universidades, etc”.

Em relação aos saberes docentes, é importante considerar que os professores alfabetizadores produzem saberes em um processo reflexivo e dialógico, representando teoria e prática elaborada em sala de aula, ou seja, a teoria em movimento (GARCIA, 2008). O alfabetizador é capaz de teorizar sua prática docente, tornando a escola um espaço de construção, desconstrução e reconstrução da teoria em movimento. A autora mostra que o professor alfabetizador, em sua prática, constrói e desconstrói os saberes da formação profissional, conforme a necessidade da prática docente alfabetizadora. Brito (2006, p. 01) contribui com as análises sobre a formação profissional dos alfabetizadores, destacando que: “[...] os percursos profissionais do professor vão tecendo, num movimento dinâmico, o processo de tornar-se professor, enredando uma trama que envolve a pessoa, suas interações e suas experiências”.

No contexto dessas análises, a autora evidencia que a experiência contribui para o processo de tornar-se professor, favorecendo a construção da identidade profissional do alfabetizador, de forma que as experiências pessoais e profissionais possibilitam a construção de saberes inerentes ao saber ensinar. Sobre o saber da experiência, convém elucidar que Brito (2011) adverte que o saber da experiência remete a uma prática reflexiva, a uma ação intencional e consciente, sendo necessário que os professores reflitam criticamente sobre o saber e o saber fazer no exercício profissional. A partir desse pressuposto, podemos concluir que nem toda prática é fonte de saber e que a reelaboração dos saberes da formação profissional na prática docente alfabetizadora requer uma reflexão crítica.

A respeito da formação profissional do alfabetizador, Santos (2013, p. 34) conclui que: “[...] é importante valorizar os saberes da experiência que os alfabetizadores acumulam em seu percurso profissional [...]”. É notória a importância da valorização dos saberes da experiência, que os professores alfabetizadores elaboram e reelaboram na prática docente, de forma articulada com os saberes da formação profissional. Esses saberes possibilitam aos

alfabetizadores a reelaboração dos saberes da formação profissional e a construção de sua competência profissional no que se refere ao domínio dos conhecimentos teórico-metodológicos da alfabetização.

No contexto da formação profissional do professor alfabetizador, é necessário considerar os saberes da experiência, produzidos na prática docente alfabetizadora, pois os saberes experienciais articulados aos saberes da docência são elaborados e reelaborados conforme a demanda da prática docente alfabetizadora (PIMENTA, 2009). Os saberes experienciais constituem, para os professores alfabetizadores, um dos fundamentos de sua prática pedagógica e da competência profissional.

É preciso, portanto, que, no exercício da formação de professores, as instituições formadoras considerem a complexidade da prática docente alfabetizadora, observando a atuação dos professores no ciclo de alfabetização. Necessita-se pensar que, além do conhecimento disciplinar, o docente precisa ter conhecimentos e competências para compreender e assegurar o aprendizado da leitura e da escrita, ou seja, o processo de ensino-aprendizagem na alfabetização.

A prática docente alfabetizadora é a atividade do professor em sala de aula, que tem como interesse central o processo de ensino-aprendizagem, de forma a desenvolver as estratégias necessárias para a aprendizagem dos alunos. Isso demanda dos professores diversos saberes, habilidades e competências, relacionadas ao ensino da leitura e da escrita na alfabetização de crianças, sendo necessária a articulação entre teoria e prática.

Diversas discussões (BRITO, 2006; GARCIA, 2008) têm acontecido acerca da prática docente alfabetizadora e dos saberes docentes, como elementos que se articulam no fazer dos professores alfabetizadores. Neste enfoque, Garcia (2008) considera a sala de aula como um espaço de produção de uma teoria/prática. Elaborada pelo professor sobre como as crianças aprendem. Nesse sentido, é preciso reconhecer o professor como capaz de teorizar sobre a sua prática. Essa teorização diz respeito a uma reflexão crítica sobre a prática docente como prática social e espaço de reelaboração dos saberes da formação profissional e produção do saber e do saber-ensinar.

3. Os saberes da formação profissional de alfabetizadores no movimento da sala de aula

As narrativas dos alfabetizadores acerca da reelaboração dos saberes da formação profissional na prática docente alfabetizadora. Nesta seção, os alfabetizadores relatam sobre a reelaboração dos saberes da formação profissional no movimento da sala de aula. Para

realização do estudo, envolvemos seis alfabetizadores, em início de carreira, efetivos da Prefeitura Municipal de Teresina/PI.

Considerando as peculiaridades do objeto de estudo desta pesquisa, optamos pela pesquisa narrativa, que nos possibilita focalizar experiências profissionais vividas por professores e caracterizar fenômenos da existência humana. No contexto da pesquisa narrativa, elegemos como instrumentos de produção de dados: o memorial de formação e a entrevista narrativa, que foram utilizados de forma articulada, conforme o objetivo da pesquisa.

Consideramos a sala de aula, como um espaço de produção de uma teoria/prática elaborada pelo professor alfabetizador sobre como as crianças aprendem. Concordamos com Franco (2012), ao afirmar que na sala de aula o professor faz o que sabe, o que sente, o que acredita e se posiciona conforme suas concepções. Na sala de aula, o professor cria e recria as possibilidades e limitações de sua prática docente, toma decisões, avalia o que faz e redireciona sua atuação mediante uma reflexão crítica sobre a prática.

Pimenta (2005) acredita que o saber docente não é formado apenas na prática, mas é nutrido pelas teorias da educação. Os saberes da formação são reelaborados para responder à dinâmica da sala de aula. O professor é capaz de inventar, reinventar, reelaborar sua prática docente, para atender as demandas da sala de aula, assumindo o papel de sujeito de sua ação e formação.

Os saberes da formação profissional são reelaborados/ressignificados na prática docente alfabetizadora. Na reelaboração desses saberes, estabelece-se um movimento prática-teoria-prática como um disparador na reflexão que os professores fazem, na retradução dos saberes da formação profissional na prática docente. Sobre a reelaboração dos saberes da formação, concordamos com Garcia (2008, p. 23) quando ele diz: “[...] é no cotidiano da sala de aula que a teoria é validada, iluminando a prática e fazendo-a avançar, confirmando-se ou sendo negada pelas evidências empíricas, o que desafia a construção de novas explicações”.

A autora entende que na relação dinâmica entre teoria e prática, a teoria vai sendo atualizada e a prática vai ganhando mais consistência. Essa relação possibilita a criação do pensamento crítico do professor, e o redirecionamento da prática. Quando indagadas sobre os saberes da formação no movimento da sala de aula, as interlocutoras Fabiana e Jesus ressaltam:

A gente recebe todas as informações necessárias na formação contínua. A gente ver aquelas informações chegar à sala de aula, sabemos da dificuldade do aluno. Nenhuma sala é homogênea, toda sala é heterogênea. Então, como eu vou aplicar aquela atividade para contemplar aluno x e não contemplar aluno y, por isso sempre

tem que ter essa reelaboração da prática, é necessário. [...]. O que eu adquiri, da forma que foi passado pra mim na formação, eu entendi, mas como é que eu vou fazer pra passar pra esse aluno, sabendo da dificuldade que ele tem. Então, é uma preocupação que todo professor deve ter, eu reconheço que eu tenho. Porque eu chego com uma atividade aqui, eu tenho esse cuidado, eu sei que tem aquele aluno que vai conseguir, mas eu sei também que tem um que não vai conseguir. Será que mesmo assim eu devo aplicar a mesma atividade? Eu acho que não. A prática não é por aí não. Você tem que reelaborar, pensar de outra forma, outra estratégia, botar a turma no mesmo nível. Acho que é assim que ocorre o aprendizado. (Professora Fabiana – Entrevista narrativa).

Os saberes da formação precisam ser reelaborados na prática, pois a realidade é que vai nortear essa reelaboração. No meu trabalho como alfabetizadora, a criança, ou melhor, aquilo que ela expressa saber determina, para mim, o método, a teoria e a atividade a qual vou utilizar para intervir no processo de aprendizagem. No que se diz respeito à alfabetização de crianças, processo no qual estou inserida a um bom tempo, estive refletindo que: acerto pouco, erro muito e aprendo bastante. (Professora Jesus – Entrevista narrativa).

Nos relatos das interlocutoras, percebemos que os saberes da formação são reelaborados no movimento da sala de aula. Fabiana destaca que reelabora os saberes da formação para atender às necessidades da sala de aula. Nessa reelaboração, a interlocutora faz muitos questionamentos sobre qual a melhor maneira de proceder. A sala de aula exige que os saberes da formação sejam reelaborados, considerando o contexto.

A interlocutora Jesus, em sua narrativa, explica que os saberes precisam ser reelaborados na prática, tendo em vista que é o movimento da sala de aula que norteia o seu trabalho. A professora Jesus considera que a prática docente alfabetizadora possibilita: “[...] acerto pouco, erro muito e aprendo bastante”. A narrativa da interlocutora nos permite compreender que é a complexidade da prática que favorece a reelaboração dos saberes da formação no movimento da sala de aula e está consciente do inacabamento da construção da competência profissional.

As interlocutoras, no processo de reelaboração dos saberes, no movimento da sala de aula, colocam-se como pessoas em formação abertas ao aprendizado. De forma que o sujeito em formação necessita dialogar com sua prática, com a construção de sua competência profissional, envolvendo-se na reelaboração de suas teorias, de suas práticas, de suas aprendizagens e de seus saberes docentes (BRITO, 2011). Essa reelaboração possibilita a construção do saber, do saber ser e do saber fazer, o que concorre para a definição da competência profissional na alfabetização.

Nesse cenário, de reelaboração dos saberes da formação, Tardif (2002) afirma que, no âmbito da formação de professores, o saber não é uma coisa que flutua no espaço, é um saber que está diretamente ligado à formação de professores e à identidade pessoal do professor. Assim, inferimos que a reelaboração dos saberes possibilita a definição da

competência profissional do professor e o delineamento da prática docente. As narrativas dos interlocutores Johanna, Raphaele e Tiago registram que a reelaboração dos saberes ocorre na formação no diálogo com os pares e na prática:

Eu acho que a formação que hoje estamos participando do PNAIC, ela tem melhorado a cada dia, teve muita teoria, mas está vindo para a prática, aí, sim, eu acho que está funcionando. Porque a partir do momento que botou na prática a gente consegue elaborar, mas se ficar só na teoria a gente sente dificuldade, porque eu, pelo menos, sinto muita dificuldade quando eu estou só lendo, agora, se eu ler e já for elaborando alguma coisa para atingir aquilo ali, aí sim eu consigo. Eu acho que teoria você não aprende só lendo não, aprende-se nas discussões com os outros professores. Não adianta você entrar numa sala com tudo bonitinho que você se perde. Você já tem que entrar sabendo o que você vai encontrar. Eu acho que é mais ou menos por aí. (Professora Johanna).

Em relação a nossa formação continuada, acho muito prazerosa, a que eu faço hoje, do PNAIC, eu acho interessante porque tem muitas discussões, além de sugestões de sequências didáticas [...]. Elas são voltadas para as discussões, conscientização mesmo do professor. Às vezes, você se pega, está lá todo mundo discutindo aquele assunto, você gostou, mas você para, será que aquilo que eu fiz, que estou fazendo, é certo. Será que não é melhor eu trocar por isso não? Às vezes, eu já me peguei nessa situação, aí, quando você chega aqui, você pega seu planejamento e aí você volta, ah, eu acho que vou adequar isso bem aqui pra ver se agora dá certo, se fica melhor. Então, as duas formações, inicial e contínua, são importantes e minha prática é orientada pelos saberes da formação. (Professora Raphaele).

Logicamente, que eu não posso falar utopicamente que a gente consegue 100%, mas a gente já tem um norte; um direcionamento. Antigamente, na minha formação técnica, quando eu entrava em sala de aula, eu sabia que a minha função era ensinar, mas eu não sabia, por exemplo, que eu poderia interferir na dificuldade do meu aluno, a partir de um conhecimento que eu aprendi na formação superior. Então, um dos pontos principais que eu gostaria de estar colocando, elencando nesse momento, é essa importância dessas disciplinas base do curso, mas disciplina que também nos auxiliam a trabalhar com essas dificuldades, bem com a formação contínua que atenda às necessidades das práticas que a formação inicial deixou a desejar. (Professor Tiago).

A narrativa de Johanna coloca que a transposição da teoria para a prática contribui com as necessidades do fazer na alfabetização. A teoria precisa ser reelaborada em favor das necessidades da sala de aula, em favor da prática alfabetizadora. Enquanto Raphaele destaca que: “[...] Em relação a nossa formação continuada, acho muito prazerosa, a que eu faço hoje, do PNAIC, eu acho interessante porque tem muitas discussões, além de sugestões de sequências didáticas [...]. Elas são voltadas para as discussões, conscientização mesmo do professor”. Esclarece que a reflexão que a formação proporciona contribui para o redirecionamento da prática, a partir da reelaboração dos saberes da formação.

Tiago aponta que a formação inicial proporcionou perceber as dificuldades dos alunos e, a partir dos conhecimentos adquiridos nessa formação, intervir para que o aluno avance na aprendizagem. Acrescenta, ainda, que as disciplinas base da formação inicial são

importantes para o fazer do professor, mas que a formação contínua também é fundamental, pois possibilita ao professor superar os desafios da prática.

Nos relatos, os professores alfabetizadores evidenciam que a prática docente demanda a reelaboração dos saberes da formação profissional, fundamentando o processo de ensino/aprendizagem no ciclo de alfabetização. As narrativas dos professores apontam para a reelaboração dos saberes na prática docente alfabetizadora, com vista à construção de novos saberes voltados para o cotidiano das classes de alfabetização. A capacidade para reelaboração dos saberes da formação profissional coloca o professor na posição de consolidar sua prática como objeto de investigação, produzindo saberes sobre o ser e o fazer, em conformidade com as demandas da prática, o que possibilita a consolidação do aprender a ensinar.

Conforme registrado ao longo da análise de dados, os professores no exercício da prática desenvolvem saberes específicos à prática docente alfabetizadora, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu contexto. Esses conhecimentos surgem da experiência do professor e, por ela, são certificados, incorporam-se as experiências individuais e coletivas, contribuindo para a construção do saber-fazer e do saber-ser (TARDIF, 2002). Os saberes experienciais, articulados aos saberes da formação, aos saberes curriculares, contribuem para a construção da competência do saber-ensinar.

O professor alfabetizador para desenvolver o saber-ensinar deve conhecer as teorias gerais da educação e as teorias da alfabetização, que se constituem importantes na delimitação da prática docente, que produz o saber-ensinar. Os saberes experienciais compreendem um conjunto de saberes necessários no exercício da profissão docente, mas que não provém das instituições de formação, nem dos currículos de formação de professores. Esses saberes são partes constituintes da prática docente e têm origem na prática cotidiana.

No processo de reelaboração dos saberes docentes no contexto da sala de aula, é preciso ter uma consciência profissional e refletir sobre as ações desenvolvidas no intuito de modificá-las, se for necessário. Em relação aos saberes docentes, é importante considerar que os professores alfabetizadores produzem saberes em um processo reflexivo e dialógico, representando teoria e prática elaborada em sala de aula, a teoria em movimento (GARCIA, 2008). O alfabetizador é capaz de teorizar sua prática docente, tornando a escola um espaço de construção, desconstrução e reconstrução da teoria. O professor alfabetizador, em sua prática, constrói e desconstrói os saberes da formação profissional, conforme a necessidade da prática docente alfabetizadora.

Brito (2006) afirma que os processos formativos do professor vão se tecendo, num movimento dinâmico, que o processo de tornar-se professor é uma trama que envolve a pessoa, suas interações e suas experiências. Esse processo coloca o docente na condição de sujeito que, de forma permanente, constrói saberes, seja para resolver os problemas de suas práticas pedagógicas, seja para reordená-las.

Os interlocutores reconhecem a prática como espaço de reelaboração/retradução dos saberes da formação profissional, o eixo do seu formar-se professor, compreendem que o professor só aprende a ser professor em sala de aula, demonstrando que entende a prática como um *locus* do aprender ensinar, é preciso articular a teoria e a prática na produção do saber-ensinar os alunos. É preciso registrar que a prática é alicerçada numa teoria. Não existe prática sem teoria e, em relação a esse aspecto, pensamos que a formação de professores tem o desafio de explicitar a unidade teoria e prática.

A respeito da formação profissional do alfabetizador e da prática como espaço de formação, Santos (2013) pontua que é importante valorizar os saberes da experiência que os alfabetizadores acumulam em seu percurso pessoal e profissional, pois, esses saberes, aliados aos saberes adquiridos na formação, tanto inicial quanto contínua, resultam na produção de saberes específicos, manifestados na organização de competências e práticas que contribuem, de fato, para o universo de aquisição das habilidades de leitura e de escrita de crianças em processo de alfabetização.

4. Considerações finais

A escrita desta pesquisa representou o desafio de reescrever “uma teoria“ vivida no contexto da sala de aula, uma teoria em movimento, uma teoria em construção e desconstrução. Uma teoria da alfabetização e para alfabetização. Uma teoria que foi produzida os interlocutores, que, de forma competente e generosa, compartilharam saberes, sobre a reelaboração dos saberes da formação profissional na prática docente alfabetizadora.

O estudo constata que os docentes com uma sólida formação profissional poderão responder criativamente as situações problemáticas que emergem da prática docente alfabetizadora, oportunizando por meio da reflexão crítica a reelaboração dos saberes da formação. No processo de reelaboração dos saberes, os alfabetizadores revisitam suas teorias sobre educação e sobre alfabetização, conforme a diversidade e as necessidades da prática. Em nossas reflexões, ao longo do estudo, deixamos claro que não há prática sem teoria e nem

teoria sem prática, o que resulta no desafio de pensarmos na formação como espaço de vivência da unidade teoria/prática.

Os saberes da formação profissional, conforme dados da pesquisa, são importantes e alicerçam a prática docente, mas são retraduzidos na prática conforme o contexto da sala de aula, resultando em saberes da prática. Os interlocutores destacam que, no exercício da docência, aprenderam muito sobre os conhecimentos teórico- metodológicos da educação e da pedagogia da alfabetização, pois quando se depararam com as situações práticas, lembraram-se do que apreenderam na formação e verificaram que os saberes da formação podem contribuir para solucionar a problemática vivenciada no dia a dia da sala de aula. A prática, portanto, constitui *locus* que possibilita organizar, sistematizar e reelaborar os saberes da formação profissional.

Os interlocutores afirmaram que a formação profissional concorre para atender as demandas da prática e que isso se amplia quando o currículo da formação tem como ponto de partida e de chegada a prática. O contato com a prática possibilita a reflexão sobre como os saberes da formação podem contribuir com o processo de ensino-aprendizagem, oportunizando aos professores a construção de conhecimentos acerca do processo de ensino da leitura e da escrita na alfabetização. Segundo Perrenoud, Paquay, Altet e Charlet (2001), os saberes da formação profissional orientam a prática e, por isso, a formação deve dotar os docentes de competência para gestar sua prática, a organização do trabalho pedagógico e os problemas a que vão vivenciar na sala de aula.

Constatamos que os interlocutores reconhecem as contribuições da formação profissional para a prática e ressaltam que as experiências vividas possibilitam uma conexão entre os saberes da prática e os saberes adquiridos na formação. Os interlocutores informaram, ainda, que, ao se depararem com situações inesperadas, precisam tomar decisões imediatas, que são orientadas pelos saberes da formação profissional, que foram construídos no percurso formativo. Com isso, entendemos que é na prática que os saberes são *corporificados*, ganhando sentido e significado, nas situações concretas (GUALTIER *et al.*, 2006).

Em síntese, podemos afirmar que a formação profissional é um espaço fundamental para aquisição dos saberes da profissão docente e para o exercício da reflexão crítica sobre as teorias e as práticas alfabetizadoras que acontecem no contexto da escola. A formação é, de fato, espaço de reflexão sobre o ser professor, sobre os saberes da formação e sobre o saber fazer, o que possibilita construir a produção do saber-ensinar.

Referências

ARAÚJO, J. B. **Revisitando as práticas pedagógicas bem-sucedidas na alfabetização**. 2011. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2011.

BOZZA, S. **Ensinar a Ler e a Escrever**: uma possibilidade de inclusão. Pinhais: Melo, 2008.

BRITO, A. E. Formação do docente alfabetizador: revelando as exigências e os desafios. In: IV Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI, 2006, Teresina/PI. **Livro de resumo**. Teresina: Ed. UFPI, 2006. p. 1-10. v. 1.

_____. Sobre a Formação e a Prática Pedagógica: o saber, o saber-ser e o saber fazer no Exercício Profissional. In: MENDES SOBRINHO, J. A. C. (Org.). **Formação e Prática Pedagógica**: diferentes contextos de análise. Teresina: Ed. UFPI, 2007. p. 47-62.

_____. Prática pedagógica alfabetizadora: a aquisição da língua escrita como processo sociocultural. In: **Revista Iberoamericana de Educación**. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). n. 44/4 - 10 de noviembre de 2007. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/1877Brito.pdf>>. Acesso em: 08 abr. 2013.

_____. A formação inicial como processo constitutivo de aprendizagem e de saberes. In: MENDES SOBRINHO, José Augusto; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa de. **Formação, prática pedagógica e pesquisa em educação**: retratos e relatos. Teresina: EDUFPI, 2011. p. 17-32.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

_____. Alfabetização o duelo dos métodos. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da. (Org.). **Alfabetização no Brasil**: questões e provocações da atualidade. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 51-72.

FRANCO, M. A. M. **A prática pedagógica na alfabetização**: construindo o espaço da oralidade em sala de aula. Curitiba: CRV, 2010.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA, R. L. **A formação da professora alfabetizadora**: reflexões sobre a prática. São Paulo: Cortez, 2008.

_____.; ZACCUR, E. **Alfabetização**: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes. São Paulo: Cortez, 2008.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2006.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para incerteza e a mudança. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, S. **Alfabetização**, leitura e escrita formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 2010.

LIMA, M. da G. S. B. Autobiografias de professores e formação: releitura de uma tese. In: MENDES SOBRINHO, J. A.; LIMA, M. da G. S. B. de. **Formação, prática pedagógica e pesquisa em educação: retratos e relatos**. Teresina: Ed. UFPI, 2011. p. 33-53.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PÉREZ, C. L. V. **Professoras alfabetizadoras: histórias plurais, práticas singulares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote/IEE, 1992. p. 93-114.

PERRENOUD, P.; ALTET, M... *et al.* (Org.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2010.

_____. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: _____.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um contexto**. São Paulo (SP): Cortez, 2005. p. 17-52.

SAMPAIO, C. S. **Alfabetização formação de professores: aprendi a ler (...) quando juntei todas aquelas letras ali...** Rio de Janeiro: Wak Ed., 2008.

SANTOS, F. das C. C. do N. **Alfabetizadoras experientes e a constituição da professoralidade**. 2013.123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.

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