

# Formação de professores alfabetizadores

Maria do Socorro Matos de Moraes<sup>1</sup>

## RESUMO:

Este estudo estabeleceu como objetivo analisar a formação de professores alfabetizadores do curso de Pedagogia, no Brasil, e a realidade do trabalho docente em uma escola municipal de Campo Grande/MS. Utilizou-se uma abordagem qualitativa-descritiva mediante levantamento bibliográfico, cujos dados analisados e tratados não se atêm apenas ao conjunto da Rede Municipal de Ensino, mas visam a mostrar o panorama do curso de pedagogia no Brasil. O estudo demonstrou que o professor é o agente responsável pela mediação do conhecimento com os educandos e sua formação inicial vem sendo questionada, mostrando a necessidade de políticas públicas que cubram os desafios colocados à escola, exigindo do trabalho educativo uma postura profissional muito superior à existente. Ao mesmo tempo, as transformações científicas e tecnológicas que ocorrem de forma acelerada solicitam das pessoas novas aprendizagens, exigindo, assim, da educação escolar, a capacidade de transformar sujeitos para viverem e conviverem nesse contexto sociocultural. A pesquisa destacou também que a grande preocupação dos professores gira em torno da alfabetização e de seus métodos.

**Palavras-chave:** Educação Básica. Pedagogia. Professor Alfabetizador.

## ABSTRACT:

This study has established with the objective of analyzing the training of literacy teachers, Pedagogy course in Brazil, and the reality of the work of teaching in the municipal school in Campo Grande/MS. We used a qualitative approach to descriptive through bibliographic survey, whose data were analyzed and treated not only adheres to the local schools, but are intended to show the panorama of the pedagogy course in Brazil. The study showed that the teacher is the agent responsible for mediation of knowledge with the students and their initial training is being questioned showing the need for public policies that cover the challenges posed to the school, requiring the educational work a professional posture than already exists. Also the processing scientific and technological that occur in an accelerated manner ask of people new learnings, thus requiring the school education the ability to transform subject to live and live peacefully in this sociocultural context. The research highlighted that the major concern of teachers revolves around literacy and their methods.

**Keywords:** Basic Education. Pedagogy. Alphabetizing teachers.

---

<sup>1</sup> Pedagoga (UFMS); Especialização em Fundamentos da Educação – Área de concentração em Filosofia da Educação (UFMS); Especialização em Métodos e Técnicas de Ensino (UNIDERP); Gestão Educacional (UCDB). Pós-graduanda em Gestão Educacional pelo LIBERA LIMES *Instituto de Ensino*.

## **Introdução**

O desenvolvimento da educação continua sendo um tema de grande interesse e relevância neste século em âmbito mundial. O Brasil também torna sua essa preocupação e se encontra imerso em uma série de ações orientadas a contribuir para elevar o nível educativo da região.

No século XXI, considera-se necessário que toda instituição educativa (desde a que se encarrega da etapa da educação infantil até a formação permanente, em instituições cuja função é educar) e a profissão docente (entendida como algo mais que a soma de professores dedicados a essa tarefa dentro dessas instituições) devem mudar radicalmente, convertendo-se em algo verdadeiramente diferente, adequado às mudanças que têm sacudido o século XXI.

Em suma, a profissão docente deve abandonar a concepção do século XIX, da qual procede realmente, mas que se tornou totalmente obsoleta. O Sistema Educacional sempre situou a formação do profissional da educação, ou seja, a profissionalização docente, no contexto de um discurso ambivalente ou paradoxal, ou simplesmente contraditório: por um lado, a retórica histórica da importância dessa formação, por outro o enfrentamento da realidade da miséria social e acadêmica que lhe foi concedida.

Neste estudo, nossa pretensão é analisar a formação de professores alfabetizadores, do curso de Pedagogia, no Brasil, e a realidade do trabalho docente de uma classe de uma escola municipal da REME (Campo Grande/MS).

Estamos conscientes que, por ser um trabalho qualitativo, os dados analisados e tratados não são generalizados apenas ao conjunto dessa Rede (MARTINS, 2001). Acreditamos, contudo, que servirá para alertar sobre diversos aspectos que se entrelaçam nas necessidades de formação dos professores alfabetizadores. Estabeleceram-se, assim, os seguintes objetivos: i) traçar um panorama do curso de pedagogia no Brasil; ii) analisar os dados relativos a uma educação básica sustentada em elementos tradicionais que valorizam a mecanização e memorização, com uma reprodução dos modos de educação em que os professores aprenderam.

## **1. Metodologia**

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa e descritiva, realizada mediante levantamento bibliográfico, apoiada na concepção da teoria como expressão da prática (TRIVIÑOS, 2007).

O levantamento dos dados teóricos realizou-se na ordenação e análise de bibliografia referente à formação do professor alfabetizador, apoiando-se nos estudos de (ROJO, 2010; SOARES, 2004; NÓVOA, 2001; PEREIRA, 2011). Com essa base teórica, apresentamos reflexões sobre as tendências teórico-práticas da formação do professor alfabetizador nas escolas municipais de Campo Grande/MS.

## **2. Desenvolvimento**

### **2.1. A instituição de ensino**

A instituição de ensino tem evoluído ao longo do século XX, mas fê-lo sem quebrar as diretrizes a serem marcadas no nascimento centralista, transmissora, selecionadora, individualista etc. E para que a instituição educativa eduque realmente na vida e para a vida deve superar definitivamente os enfoques tecnológicos, funcionalistas e burocratizantes, e devem aproximar-se, pelo contrário, de seu caráter mais relacional, mais cultural-contextual e comunitário, em cujo âmbito adquire importância a relação que se estabelece entre todas as pessoas que trabalham dentro e fora das instituições, e onde se reflete o dinamismo social e cultural da instituição com e a serviço de toda a comunidade, amplamente considerada (GATTI, 2010; NÓVOA, 2001).

A instituição que educa deve deixar de ser um lugar exclusivo no qual se aprende unicamente o básico (as quatro regras, socialização, um ofício) para assumir que é também uma manifestação de vida em toda sua complexidade, em toda sua rede de relações e dispositivos com uma comunidade, para mostrar uma forma constitucional de conhecer e, portanto, de ensinar o mundo e todas as suas manifestações (SILVA, 2007).

Deve ensinar, por exemplo, a complexidade de ser cidadão e as diversas sensibilidades nas salas em que se materializa: democrática, social, solidária, igualitária, intercultural e meio ambiental; e talvez, em alguns lugares deva fazê-lo envolta em uma grande neomiséria ou pobreza endêmica, e ante uma população (alunado, famílias, vizinhos...) imbuída de

analfabetismo cívico. A instituição educativa necessita que outras instâncias sociais se impliquem e ajudem no processo de educar. E isso comporta para que a educação se torne mais e mais complexa, muito mais que esse mero ensinar o básico e elementar a uma minoria homogênea em uma época em que o conhecimento e sua gestão estavam em poder de poucos, monopolizando o saber (FRADE, 2005; GOMES, 2012).

Como consequência, se a educação dos seres humanos se torna mais complexa, a profissão docente o será também. Essa complexidade é incrementada pela mudança radical e vertiginosa das estruturas científicas sociais e educativas (em sentido amplo) que são as que dão apoio e sentido ao caráter institucional do sistema educativo.

## 2.2. Profissão docente

Nos últimos tempos tem-se questionado muitos aspectos que até este momento se consideravam inquestionáveis. Observa-se, por exemplo, como tem sido questionado o conhecimento nocionista e imutável das ciências como substrato da educação e foi se abrindo a outras concepções nas que a complexidade e a incerteza têm um papel importante. Entretanto, tem-se, sobretudo, incorporado também os aspectos éticos, colegiais, atitudinais, emocionais..., todos eles necessários para alcançar uma educação democrática dos futuros cidadãos. Assim, pois, tem-se começado a valorizar a importância do sujeito e de sua participação, assim como, também, a relevância que adquire na educação a bagagem sociocultural (GATTI; NUNES, 2010).

Essa renovada instituição educativa e essa nova forma de educar requerem uma reconceitualização importante da profissão docente e uma ascensão de novas competências profissionais no marco de um conhecimento pedagógico, científico e cultural revisado. Ou seja, a nova era requer um profissional da educação distinto. Todavia, não se pode analisar as mudanças da profissão docente sem esquecer que foi planejado por muitos anos em torno da discussão sobre a profissionalização docente. Historicamente, as características dessa profissão, isto é, a assunção de uma certa profissionalidade desde o momento que a docência é assumida como profissão genérica e não como ofício, já que sempre foi considerada como uma semiprofissão no contexto social sob uma perspectiva sociológica de desafios profissionais, constituía-se por características predominantes em que o conhecimento objetivo, o saber das disciplinas à imagem e semelhança de outras profissões (GATTI; NUNES, 2010; FRADE, 2005; SILVA, 2007).

Saber, ou ter um certo conhecimento formal, era assumir a capacidade de ensinar. Para além dessas características de um conhecimento formal pré-estabelecido se defende, se desejar ser um profissional, uma autonomia profissional; melhor dizendo, poder tomar decisões sobre problemas da prática profissional.

Na atualidade, para a educação do futuro, essas histórias são consideradas controversas embora não se discuta que sejam necessárias. Hoje, o contexto adquire, cada vez mais, a importância, a capacidade de adequar-se a ela metodologicamente, a visão do ensino menos técnico como sendo a transmissão de um conhecimento acabado e formal, mas como um conhecimento em construção e mutável, que analisa a educação como um compromisso político pleno de valores éticos e morais e o desenvolvimento da pessoa e a colaboração entre elas como um fator importante no conhecimento profissional (GATTI; NUNES, 2010; SILVA, 2007).

Isso nos leva a valorizar a grande importância que tem para a docência a aprendizagem da relação, a convivência, a cultura do contexto e o desenvolvimento da capacidade de interação de cada pessoa com o resto do grupo, com seus iguais e com a comunidade que marca a educação.

Essa análise, segundo Soares (2004) e Silva (2007), contribui para nos aproximar de um processo no qual o conhecimento profissional, mais além de uma taxonomia de desafios unificadores de toda a profissão docente, será fundamental. Destaca-se nele, como característica primordial, a capacidade de gerar conhecimento pedagógico, mas não unicamente como aspecto de operação técnica, sim como processo coletivo para regulamentar as ações e decisões sobre o ensino, visto que o mundo que nos envolve está cada vez mais complexo e, as dúvidas, a falta de certeza e a divergência são aspectos consubstanciais com os quais deve conviver o professor.

Nesse contexto, é importante assinalar que, nas últimas décadas, produziram-se mudanças importantes relacionadas com a formação, atualização e indagação de novos conhecimentos. Foram obrigatoriamente vinculadas à eficácia do sistema educativo o fazer dos professores. Nesse sentido, a qualidade em educação considerou numerosos aspectos. Alcançá-la tem dependido, em grande parte, dos objetivos estabelecidos e dos recursos destinados à sua consecução.

As exigências atuais relacionam a profissão docente com a melhoria da qualidade. Esse é um tema que poderia ser interpretado segundo distintos parâmetros. Pode ser que a função docente seja de qualidade para determinados usuários e para outros não, que se centre nos objetivos, nos resultados, nos recursos, nas demandas sociais, mas a pergunta que

interessa desvendar é quais elementos são comuns em tais concepções e que estão relacionadas diretamente com a profissão docente. É interessante comentar, citando Kleiman (2006), que a qualidade é, em primeiro lugar, um conceito que se pode aplicar a qualquer elemento que faça parte do sistema educativo. Pode-se falar de qualidade na profissão docente, nas aprendizagens, na infraestrutura do sistema, nos processos educativos, nos objetivos e resultados acadêmicos.

Em segundo lugar, é um conceito que foi sendo construído socialmente. Ou seja, dependendo da realidade específica de que se fale, da conformação social a que se refira, dos padrões culturais que prevalecem nas organizações. É, fundamentalmente, uma demanda feita pelos usuários do serviço educacional aos sistemas em seu conjunto.

Em terceiro lugar, é um conceito que implica mudança, melhoria e transformação das práticas estagnadas ao longo do tempo e que requer identificar aspectos que precisam ser renovados, melhorados ou fortalecidos, com a finalidade de responder às expectativas dos usuários (KLEIMAN, 2006; SILVA, 2007).

Em quarto lugar, permite definir os princípios e objetivos do processo de transformação e, portanto, se constitui como eixo na tomada de decisões. Ao iniciar qualquer processo de melhoria da profissão docente convém que se entenda por qualidade no exercício que todos os membros implicados conheçam o que significa e, em palavras mais simples, que todos tenham o mesmo entendimento (SILVA, 2007).

É um conceito que nos serve de referência para iniciar um processo indagatório sobre essa complexa função. Melhor dizendo, promover ações que podem ter parâmetros de comparação como há alguns anos atrás e como é atualmente, além de contar com informação precisa que permita orientar processos de melhoria nas instituições.

### 2.3. O curso de pedagogia no brasil

Nóvoa percebeu a formação e o conhecimento do professor também como uma responsabilidade da escola e de si próprio, principalmente, segundo ele, o próprio profissional deve buscar dar continuidade à sua formação para que a cada dia seja um educador melhor e atinja com mais eficiência o efetivo ensino:

A formação de professores é algo, como eu costumo dizer, que se estabelece num continuum. Que começa nas escolas de formação inicial, que continua nos primeiros anos de exercício profissional. Os primeiros anos do professor – que, a meu ver, são

absolutamente decisivos para o futuro de cada um dos professores e para a sua integração harmoniosa na profissão – continuam ao longo de toda a vida profissional, através de práticas de formação continuada. Estas práticas de formação continuada devem ter como polo de referência as escolas. São as escolas e os professores organizados nas suas escolas que podem decidir quais são os melhores meios, os melhores métodos e as melhores formas de assegurar esta formação continuada. Com isto, eu não quero dizer que não seja muito importante o trabalho de especialistas, o trabalho de universitários nessa colaboração. Mas a lógica da formação continuada deve ser centrada nas escolas e deve estar centrada numa organização dos próprios professores (NÓVOA, 2001).

Quando pensamos nas atuais funções do professor nos primeiros anos do ensino fundamental, sobretudo o atual primeiro ano, devemos levar em consideração que sua formação inicial e contínua é condição para que as práticas educativas consonantes com os princípios e conceitos assumidos para o ensino e a aprendizagem da linguagem escrita são implementados.

A formação do professor tem sido objeto de estudo e da crítica, sobretudo, nos momentos que se informam os resultados das avaliações sistemáticas e internacionais da Educação Básica. Exemplo disso, no Brasil, podemos citar a Provinha Brasil. Caso haja fracasso nesses fatos, conforme Cagliari (2010, p. 9), esse geralmente cai sobre “o professor, na sua formação e na prática de suas aulas. Dessa forma, quando se pensa na qualidade do ensino, sempre se questiona o desempenho dos professores e sua competência”.

É interessante comentar que o curso de Pedagogia é um curso estratégico,

[...] não é que as outras licenciaturas não tenham a mesma importância, têm, mas acontece que a nossa Pedagogia e se você ler o que é cabe ao pedagogo [...] uma supervisão e coordenação de todo o trabalho escolar. Então o pedagogo que seja realmente um líder e que tenha legitimidade perante seus colegas, ele modela o projeto pedagógico da escola inteira (KRAMER, 2010, p. 37-40).

Nesse contexto, se houve mudanças drásticas nas últimas décadas em relação ao processo de aprendizagem da linguagem escrita, como o indicam os estudos de Albuquerque, Morais e Ferreira (2008), é necessário que a formação inicial acompanhe as novas perspectivas, teorias e metodologias que surgem de diversos campos do conhecimento, como a Linguística, Sociologia e Educação. As práticas pedagógicas mostram uma trajetória muito distinta das teorias sobre o ensino da linguagem e da escrita. Esses autores destacaram que se mantêm as formas tradicionais e as práticas de alfabetização.

A formação do professor, principalmente daqueles que trabalham nas séries iniciais, tem sido bastante discutida nos últimos anos, pois

[...] a alfabetização é entendida como uma das fases escolares mais significativas para o educando, uma vez que é nessa etapa que a pessoa se descobre capaz de realizar os diversos tipos de leitura de mundo e da linguagem escrita, fazendo suas escolhas e sendo protagonista de seu projeto de futuro. Alfabetizar é possibilitar à pessoa o entendimento do mundo, pois as práticas sociais de leitura e de escrita estão presentes na vida cotidiana de praticamente toda a sociedade (PEREIRA, 2011, p. 50).

Na realidade prática, porém, o que ocorre não é o que está escrito. As práticas cotidianas revelam que os discursos se transformam de acordo com os contextos e situações de diferentes culturas. O que está em jogo é o "crédito", "interpretações", mudanças e modificações. Em tais créditos naturais, os indivíduos reagem, à sua maneira, para as pressões de cada situação (o "aqui e agora" de cada escola a partir de suas características e eventos locais) e a interferência externa de diferentes instituições que estabelecem padrões e metas para o curto e o longo prazo (ALBUQUERQUE, MORAIS, FERREIRA, 2008).

Ao refletir sobre a formação do professorado, Tardiff (2000) explica a importância de obter o conhecimento da experiência, dos componentes práticos, para os professores que já ensinam e os que, todavia, estão se formando. As proposições de Tardiff convergem para a atenção necessária às unidades que compõem a experiência, tais como, práticas docentes na formação do professorado. Cagliari (1998, p. 14) afirma que “ser alfabetizado em épocas primitivas significava saber ler o que aqueles símbolos significavam e ser capaz de escrevê-los”.

Cagliari realçou um crescente número de professores,

[...] que estão conduzindo um processo de alfabetização diferente do método das cartilhas, procurando equilibrar o processo de ensino com o de aprendizagem,[...] ensinado o alfabeto, as relações entre letras e sons, os 52 diferentes sistemas de escrita que temos no mundo em que vivemos, a ortografia [...] trazendo para o trabalho de alfabetização um esforço concentrado na aprendizagem da escrita e da leitura como decifração da escrita e do mundo através da linguagem (CAGLIARI, 1998, p. 31).

O autor nos apresenta sua concepção de alfabetização num retrospecto histórico, bem como as “modificações que tal conceito sofreu, até os dias atuais. Propõe também uma nova maneira de trabalhar o processo de alfabetização e mostrar que o segredo da alfabetização é saber ler” (PEREIRA, 2011, p. 52).

Considerando todos os problemas expostos, neste estudo, encontramos, assim como Cagliari (2009), que o Brasil precisa de uma mudança profunda na educação e, em especial, na alfabetização, Para isso, requer professores com melhor formação técnica.



## 2.4. O professor

Para completar a análise de tudo o que foi dito e nos aproximar de suas concepções de alfabetização, realizamos uma entrevista com uma professora dos anos iniciais da Rede Municipal de Educação (REME). A professora com a qual conversamos tem 36 anos, licenciada em Pedagogia por uma IES privada na cidade de Campo Grande/MS, licenciada também em Matemática e, no momento em que conversamos, informou estar frequentando um curso de pós-graduação em Educação Inclusiva, também em uma IES privada.

Apesar de ser formada em dois cursos diferentes, esse amplo plano de estudos, em sua opinião, pouco agregou nas questões específicas acerca da alfabetização e do letramento. Tratando, então, de responder às perguntas, exemplificou com um curso relacionado a esses temas, o Pró-Letramento, do Ministério de Educação, em colaboração com a rede em que atua.

Segundo a educadora, as explicações dos professores formadores acentuaram que as novas políticas de educação, especialmente para o ciclo de alfabetização, implicam em novas responsabilidades para o alfabetizador, que demandam uma atualização nesse campo. Isso enfatiza, segundo a professora, que não foi incluída a capacitação que se espera “para dar conta de sua missão” com o rigor necessário, embora ela entenda que isso tem implicações para sua prática pedagógica.

Muitos foram os questionamentos feitos pela docente, como: como ensinar algo que não domino? Como tomar decisões metodológicas em uma área que não entendo? Como dar conta das necessidades de aprendizagem das crianças sem conhecer muito bem o processo de apropriação do ensino? Continuando a fala da professora: “[...] aula específica de alfabetização na graduação nós não tivemos, ai eu busquei o Pró-letramento que a prefeitura deu... [...]”. Esse problema é reconhecido por ela que informou ter buscado complementar sua formação mediante a participação no curso de Pró-Letramento oferecido pela Prefeitura, em colaboração com o Ministério da Educação.

Pudemos entender, na entrevista, como afirmou Gatti (2010), que a formação oferecida nos cursos de pedagogia é fragmentada, a divisão dos eixos de conhecimento nas distintas disciplinas e distantes entre si e outros planos de estudo não têm um terreno comum nacional. Não há consistência em uma profissionalização sem o estabelecimento de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação.

A professora indicou, ainda, certos eventos e meios de comunicação em que a escrita está presente, mas não observamos em sua menção as práticas de escrita presentes na escola

da qual tem que ser responsável. Tomando nota da concepção de letramento assumido no documento de plano de estudos da REME, o Quadro de Saberes Necessários, nos demos conta de certa similitude, sobretudo nos exemplos citados por ela.

Além disso, sua resposta volta-se, em comparação, à definição de alfabetização, o que implica que esse processo é diferente do letramento. A alfabetização é algo muito mais profundo, difícil de traduzir em palavras e descrito pela professora. Essa forma de chegar à alfabetização e ao letramento, assinalando ao primeiro um valor específico e diferenciado no âmbito educativo, que se diferencia do que Soares (2004) tem advertido: a perda da especificidade da alfabetização e se sua importância, em função de ser introduzido aos planos de ensino da escola primária pelo letramento. Chamou nossa atenção, inclusive, durante a entrevista, as referências usadas para planejar suas aulas.

Quanto aos livros didáticos que as crianças recebem no começo do ano, a professora indica não utilizar o de Língua Portuguesa, por ser, em sua concepção, muito complexo. Aspecto que se observou durante o processo de geração de dados. Para poder organizar as aulas, ela procura atividades em várias fontes. De alguma forma, se percebeu que a progressão dos conteúdos e a aprendizagem não se definem a priori, mas condicionado a atividades que se encontram e as oportunidades encontradas pela professora.

Outro aspecto que mereceu atenção na entrevista refere-se aos métodos empregados na alfabetização. Ela se mostra uma professora eclética em suas escolhas e esse ecletismo se refere a seus interesses para ajudar as crianças a se desenvolverem:

*Ah, eu uso todos (métodos), uso o tradicional, uso o construtivismo, uso tudo para ajudar eles a desenvolverem. Tem criança que você coloca na lousa um texto e circula as palavras-chave e ela entende. Tem criança que você coloca o mesmo texto e circula só o b, ele lê sabe que é só o b, não sabe o resto da frase, tem criança que sabe recortar e montar as letrinhas que nem eu faço com o jornal, então tem que usar, tem que tentar de tudo, não dá para ter um método só.*

Para satisfazer as diversas necessidades e permitir o desenvolvimento, a professora mostra uma lista de atividades diferenciadas, de acordo com o que as crianças sabem. Não se percebe na fala da professora, a conotação de um conjunto de princípios teóricos e procedimentais que organizam o trabalho pedagógico em torno da alfabetização que pode ter conotação com uma vertente teórica explícita ou individual, somente a menção do construtivismo como método.

Também não se indica o uso de um método específico, como o silábico, fônico, global, há apenas o tradicional. Suas opções parecem estar baseadas em um conjunto de conhecimentos práticos que organiza o processo de alfabetização e permite a escolha de atividades, sem um livro didático.

Perguntamos se essas decisões não se devem à falta de conhecimento específico sobre a alfabetização e o letramento, brechas tanto de sua formação inicial como das oportunidades de formação continuada oferecida pela REME.

Isso ratifica o pensamento de que a formação dos professores tem um papel importante no projeto de alfabetização e letramento e nas formas em que esses processos se desencadeiam na aula.

A professora nos informou que quando ela estudou pedagogia, não havia disciplina em alfabetização e letramento. É importante mencionar que faz mais de dez anos que ela fez o curso, e a inserção no plano de estudos dessa matéria é nova. Ao consultar, por curiosidade, a grade curricular da instituição onde ela disse que estudou, essa disciplina aparece no quarto semestre com uma carga letiva de 80 horas.

## **Conclusão**

É importante destacar que a qualidade da educação no Brasil tem sido tema constante no cenário dos estudos e debates entre pesquisadores e instituições do sistema educacional brasileiro, sobretudo, estudos relacionados com a formação de professores alfabetizadores. A preocupação com essa questão, portanto, não é nova, ganha, porém, novos desafios, uma vez que se vivem tempos de mudança em todas as esferas sociais.

Percebe-se, hoje, que o cuidado com a melhoria da grade curricular dos cursos de licenciatura tem sido uma constante preocupação das instituições envolvidas com as políticas educacionais de melhoria da qualidade de ensino. Também as transformações científicas e tecnológicas que ocorrem de forma acelerada solicitam das pessoas novas aprendizagens, exigindo, assim, da educação escolar a capacidade de transformar sujeitos para viverem e conviverem nesse contexto sociocultural.

É óbvio que a escola se caracteriza, então, como a principal mediadora dos saberes necessários para que os sujeitos adquiram o conjunto de aprendizagens possíveis, desdobradas em capacidades, de maneira que saibam viver e conviver com as transformações sociais.

Nesse contexto, o professor é o agente responsável pela mediação do conhecimento com os educandos e sua formação inicial vem sendo questionada mostrando a necessidade de políticas públicas que cubram os desafios colocados à escola, exigindo do trabalho educativo uma postura profissional muito superior a hoje existente. A pesquisa destacou que a grande preocupação dos professores gira em torno da alfabetização e de seus métodos.

## Referências

ALBUQUERQUE, E. B. C; MORAIS, A. G; FERREIRA, A. T. B. **As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras?** Revista Brasileira de Educação, Pernambuco, v. 13, n. 38, maio/ago. 2008. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n38/05.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n38/05.pdf)> Acesso em: Nov. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pró-Letramento**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em:<[http://portal.mec.gov.br/index.phpItemid=698&id=12346&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.phpItemid=698&id=12346&option=com_content&view=article)> Acesso em: 20 jun 2012.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização sem ba – be – bi – bo – bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. São Paulo: Scipione, 2009.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2010.

FRADE, I. C. A. S. **Métodos de Alfabetização**: Princípios e Transformações. In: \_\_\_\_\_. Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores. Coleção Alfabetização e Letramento. Caderno do professor/formador. Belho Horizonte: Cedes/ FAE/UFMG, 2005.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (Org.). **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. Textos FCC, São Paulo, 2009. 29 v.

GATTI, B. A. **Formação de Professores no Brasil**: características e Problemas. Educação e Sociedade, Campinas, v.31, n.113, p. 1355-1379, out/dez, 2010.

GOMES, Artur de Moraes. **Políticas de avaliação da alfabetização**: discutindo a Província Brasil. Revista Brasileira de Educação, vol. 17, n. 51, p. 551-572, set./dez. 2012.

KLEIMAN, A. B. **Modelos de Letramento e as Práticas de Alfabetização na Escola**. In: KLEIMAN, A. B. (org). Os Significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. **Letramento e formação do professor**: quais as práticas e exigências no local de trabalho? In: KLEIMAN, Angela. B. (Org.) A formação do professor: perspectivas da Linguística Aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 39-68.

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

MARTINS, Heloisa Helena de Souza. **Metodologia Qualitativa de Pesquisa**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a07.pdf>.

NÓVOA, Antonio. **Professor se forma na escola**. Revista Nova Escola, São Paulo, n. 142, p. 13-15, maio 2001. Disponível em:< [www.revistanovaescola.com.br](http://www.revistanovaescola.com.br)> Acesso em: 15 de maio 2014

\_\_\_\_\_. **O professor pesquisador e reflexivo.** Entrevista concedida para o Programa Salto para o Futuro. Disponível em:  
[http://tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod\\_Entrevista=59](http://tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod_Entrevista=59). Acesso em: 8 de maio 2014.

PEREIRA, Cláudia Justus Tôrres. **A Formação do Professor Alfabetizador:** desafios e possibilidades na construção da prática docente. 2011. Dissertação (Mestrado) – Fundação Universidade Federal de Rondônia, Rondônia, 2011.

ROJO, R. **Letramentos escolares:** coletâneas de textos nos livros didáticos de língua portuguesa. Revista Perspectiva, Florianópolis, v. 28, n. 2 p., 433-465, jul./dez. 2010.

SILVA, A. G. **A Associação de Pais e Mestres (APM) e a gestão da escola pública no Estado de Mato Grosso do Sul.** In: VII JORNADA DO GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL - HISTEDBR, 7., 2007, Campo Grande -MS.

\_\_\_\_\_. **A organização do trabalho didático na história da educação.** Campo Grande - MS: UNIDERP, 2007. Disponível em:[www.histedbr.fae.unicamp.br](http://www.histedbr.fae.unicamp.br). Acesso em: 11 maio. 2014.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização:** as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, Belo Horizonte, nº 25, jan./fev./mar./abr. 2004.

TARDF, M. **Saberes profissionais dos professores conhecimentos universitários:** elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. Revista Brasileira de Educação. Jan./Fev./Abr., n. 13, 2000.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2007.