

**MARIA EUNICE CAMPOS BRUSSIO**

**CONSTRUÇÃO DOS SABERES E DAS COMPETÊNCIAS  
DO PROFESSOR ALFABETIZADOR EM SALA DE AULA DA  
REDE DE ENSINO MUNICIPAL - SÃO LUÍS, MARANHÃO  
- BRASIL**

**São Luís, Maranhão, Brasil e Porto, Portugal, 2013.**



**MARIA EUNICE CAMPOS BRUSSIO**

**CONSTRUÇÃO DOS SABERES E DAS COMPETÊNCIAS  
DO PROFESSOR ALFABETIZADOR EM SALA DE AULA DA  
REDE DE ENSINO MUNICIPAL - SÃO LUÍS, MARANHÃO  
- BRASIL**

**São Luís, Maranhão, Brasil e Porto, Portugal, 2013.**

2013

**“TODOS OS DIREITOS RESERVADOS”**

**MARIA EUNICE CAMPOS BRUSSIO**

Tese de Doutorado apresentada à Universidade Fernando Pessoa pela Doutoranda Maria Eunice Campos Brussio como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutor em Ciências Sociais, Especialidade em Psicologia Educacional, sob a orientação do Professor Doutor Milton José Penchel Madeira.

São Luís, Maranhão, Brasil e Porto, Portugal 2013

## RESUMO

No presente trabalho investigou-se a construção dos saberes e das competências em sala de aula da professora alfabetizadora (PAFs) na rede de ensino municipal de São Luís, Maranhão – Brasil. Aborda-se as características dos saberes e das competências do professor alfabetizador no seu cotidiano em sala de aula e as suas vivências individuais e coletivas. Observa-se a formação inicial e continuada do professor alfabetizador assim como seus objetivos e metodologias, considerando o Programa de Formação do Professor Alfabetizador (PROFA) e a Secretaria de Educação Fundamental do MEC (SEF/MEC do Brasil, 2001), que fundamenta esses profissionais com o processo e aquisição de habilidade para o ensino da leitura, da escrita e do contar na educação infantil, mais precisamente na 1ª série do Ensino Fundamental e na Alfabetização de Jovens e Adultos. Pesquisou-se ainda a relação de professores  $\times$  alunos, sob o ponto de vista do desenvolvimento, da efetividade do professor alfabetizador que pode contribuir para a ação educativa de professores e alunos gerando alunos mais solidários e reflexivos. Neste sentido, é importante destacar a interação professor  $\times$  aluno e a importância dessa interação como núcleo do processo de ensino – aprendizagem. Situa-se a prática pedagógica das PAFs como gerador de seus saberes e competências, na interação com a doutoranda-formadora em sala de aula. A seguir delimitaremos a metodologia evidenciando a análise e depoimento das PAFs procurando identificar os saberes e a prática pedagógica, para além do contexto das experiências educativas geradoras das competências que envolvem a profissão na atualidade. Por fim indica-se nos resultados caminhos de modo que as mesmas possam reorganizar e direcionar seus trabalhos em sala de aula.

**Palavras chaves:** Saberes – Professor-Alfabetizador – Competências e Formação – Práticas Educativas em sala de aula.

## ABSTRACT

In this paper we investigate the construction of knowledge and skills in classroom literacy teacher (PAFs) in municipal education network in São Luís, Maranhão - Brazil. Discusses the characteristics of the knowledge and skills of the teacher in their daily literacy in the classroom and their individual and collective experiences. Observe the initial and continuing teacher's literacy as well as their goals and methodologies, considering the Teacher Training Program literacy (PROF) and the Department of Elementary Education MEC (SEF / MEC Brazil, 2001), which underlies these professionals with the process and skill acquisition for teaching reading, writing and counting in early childhood education, specifically the 1st grade of Primary Education and Literacy for Youth and Adults. Was investigated further the relationship teacher x student, from the point of view of development, the effectiveness of the literacy teacher who can contribute to the educational activities of teachers and students creating more supportive and reflective students. In this sense, it is important to highlight the x student teacher interaction and the importance of this interaction as the core of the teaching - learning process. Lies the pedagogical practice of PAFs as a generator of their knowledge and skills in interaction with doctoral-forming in the classroom. Following the methodology delimitaremos showing the analysis and testimony of PAFs trying to identify the knowledge and pedagogical practice, beyond the context of educational experiences generating skills involving the profession today. Finally, the results indicate paths so that they can reorganize and direct their work in the classroom.

**Keywords:** Knowledge - Teacher-literacy - Skills & Training - Educational Practices in the classroom.

## RÉSUMÉ

Dans cet article, nous étudions la construction de connaissances et de compétences en professeur d'alphabétisation en classe (PAF) dans le réseau municipal de l'éducation à São Luís, Maranhão - Brésil. Présente les caractéristiques de la connaissance et les compétences de l'enseignant dans leur culture quotidienne en classe et leurs expériences individuelles et collectives. Observer l'alphabétisation de l'initiale et continue des enseignants ainsi que leurs objectifs et leurs méthodes, compte tenu de l'alphabétisation du programme de formation des enseignants (PROF) et le ministère de l'enseignement élémentaire MEC (SEF/MEC Brésil, 2001), qui sous-tend ces professionnels avec le processus et l'acquisition de compétences pour l'enseignement de la lecture, écrire et compter dans l'éducation de la petite enfance, en particulier la 1<sup>ère</sup> année de l'enseignement primaire et l'alphabétisation des jeunes et des adultes. A été étudiée plus avant la relation enseignant-étudiant, du point de vue du développement, l'efficacité de l'enseignant d'alphabétisation qui peuvent contribuer aux activités pédagogiques des enseignants et des étudiants de créer davantage d'étudiants de soutien et de réflexion. En ce sens, il est important de mettre en évidence l'interaction élève-enseignant et l'importance de cette interaction comme le noyau de l'enseignement-apprentissage. Se trouve la pratique pédagogique de PAF comme un générateur de leurs connaissances et compétences en interaction avec doctorale de formation en classe. Conformément à la méthodologie de limite re-mostrant l'analyse et le témoignage de PAF qui tentent d'identifier les connaissances et la pratique pédagogique, au-delà du contexte d'expériences éducatives génératrices de compétences impliquant la profession aujourd'hui. Enfin, les résultats indiquent des chemins afin qu'ils puissent se réorganiser et diriger leur travail en classe.

**Mots-clés:** Connaissance -Enseignant-alphabétisation -Compétences et formation-Pratiques éducatives en classe.

## DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Domingos Campos e Raimunda Rodrigues Campos (*in memoriam*), que durante sua existência foram alicerces para a formação de meus ideais.

*A formação dos professores e das professoras devia insistir na constituição deste saber necessário e que me faz certo desta coisa óbvia, que é a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos.*

Paulo Freire, 2008

## AGRADECIMENTOS

A Deus, nosso “Mestre” maior, por nos conceder a graça de chegar até aqui. Aos professores que passaram pelo curso, deixando sua parcela de colaboração, seu incentivo, suas lições de vida.

Em especial a Doutora Ana Cláudia Moutinho, e ao Reitor Prof. Doutor Salvato Trigo da Universidade Fernando Pessoa.

A minha família, pela proteção e incentivo, à presença de José dos Santos Brussio, de meus filhos Rosenildo e Josenildo, e suas respectivas esposas que compartilham dos meus ideais, dando-me forças quando o desânimo me abatia.

As minhas netas Jéssica, Julliana, Rayssa, Rayana e Larissa.

Ao Professor Doutor Milton Madeira, pela segura orientação, estímulo, paciência e dedicação frente ao trabalho realizado.

À Secretária de Educação do Município de São Luís, especialmente às PAFs e às Coordenadoras do grupo de formação do PROFA pelo apoio e informações prestadas.

Aos meus colegas de turma de doutoramento pelo companheirismo e boa convivência.

Aos meus colegas Diretores do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica das Redes Públicas Estadual e Municipais do Estado do Maranhão (SINPROESSEMA).

## ÍNDICE

-Capa	
II – Folha de Rosto	
III – Pensamentos	
IV – Dedicatória	
V–Agradecimentos	
VI – Resumos	
INTRODUÇÃO.....	I
<b>PARTE – I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA REVISÃO DA LITERATURA</b>	
<b>CAPÍTULO– I:</b>	
OS SABERES E AS COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR ALFABETIZADOR.....	21
1.1 Um Breve Olhar Sobre Saberes e Competências em Situações de Trabalho.....	23
1.2 Revendo o conceito das Competências e Saberes das Professoras Alfabetizadoras ....	29
1.3 Competências das Professoras Alfabetizadoras: Um Novo Perfil.....	36
<b>CAPÍTULO – II:</b>	
A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR BRASILEIRO NO CONTEXTO ATUAL .....	44
2.1 Contextualizando a Formação Inicial do Professor Alfabetizador.....	45
2.2 Formação Continuada do Professor Alfabetizador.....	54
<b>CAPÍTULO – III:</b>	
AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR ALFABETIZADOR EM SALA DE AULA.....	59
3.1 O Perfil do Professor Alfabetizador: os sujeitos da pesquisa.....	64
3.2 O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA Módulo IV.....	65
3.3 Expectativas de Aprendizagem do Módulo IV .....	67

## **CAPÍTULO – IV:**

RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO EM SALA DE AULA .....	70
4.1 As Relações Interpessoais e os Canais de Comunicação .....	74

## **CAPÍTULO – V:**

INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM....	77
5.1 As Contribuições das Interações Educativas no Processo Ensino-Aprendizagem.....	80

## **CAPÍTULO – VI:**

METODOLOGIA.....	83
PARTE I: ESTUDO EMPÍRICO .....	83
6.1 Introdução.....	83
6.2 Justificativa.....	86
6.3 OBJETIVOS:.....	87
6.3.1 Objetivo Geral .....	87
6.3.2 Objetivos Específicos .....	87
6.4 PROBLEMATIZAÇÃO.....	88
PARTE II DO ESTUDO EMPÍRICO .....	90
6.5 Contribuição da pesquisa.....	90
6.6 Restrições da Proposta Metodológica .....	90
6.7 Questões da Investigação.....	91
6.8 Variáveis.....	91
6.9 Método.....	91
6.9.1 Participantes, sujeitos, população, amostra e perfil do professor alfabetizador	91
6.9.2 Instrumentos e materiais.....	92
6.9.2.1 Consentimento da formadora .....	92
6.9.3 Questionário sócio demográfico para caracterização da amostra.....	94
6. 10 Procedimentos de Recolha de Dados .....	94

6.10.1 CRONOGRAMA .....	95
<b>CAPÍTULO – VII:</b>	
RESULTADOS .....	97
7.1 Levantamento dos dados .....	97
7.2 Análise e interpretação das questões abertas de 1 a 7 .....	98
7.3 Análise e interpretação dos dados das questões fechadas, 8. 9. 10 .....	108
7.4 A palavra da professora-formadora .....	112
<b>CAPÍTULO – VIII:</b>	
8 Discussão Geral dos resultados .....	115
8.1 Interpretação .....	115
8.2 Sugestões de novos estudos .....	116
<b>CONCLUSÃO</b> .....	117
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	121
<b>APÊNDICES</b> .....	
<b>ANEXOS</b> .....	

## 1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos a questão dos Saberes e Competências da atuação do professor Alfabetizador em sala de aula tem sido objeto de inúmeras propostas de formação continuada e de estudos que examinam o referencial, os objetos, as metodologias e a afetividade desses Professores Alfabetizadores além de outros referenciais que enfocam questões de política social.

A escola de Educação Básica apresenta-se hoje como uma das mais importantes instituições sociais por fazer, assim como outras, a mediação entre o indivíduo e a sociedade. É no âmbito escolar que se vê os mais constantes debates a respeito das formas mais adequadas para promover a interação professor-aluno em sala de aula e resolver a questão da evasão e da repetência dos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Até o final da década de 70 no Brasil, em muitas redes de ensino, o professor era visto como aquele profissional que ia para a sala de aula e utilizava apenas algumas técnicas e um reduzido número de recursos didáticos e ministrava as aulas e os alunos aprendiam. As discussões sobre a formação dos professores giravam em torno do paradigma da racionalidade técnica, voltada para criar máquinas de ensinar, métodos de ensino e sequências de passos programados. Conforme Weisz (2001) supunha-se que, embora as crianças aprendessem em ritmos diferentes, todos aprenderiam já seguindo aqueles passos programados e chegariam todos ao final, de alguma maneira. Para Weisz (2001) esse modelo foi responsável por uma exigência cada vez mais baixa da qualificação dos professores.

A partir dos anos 80, e meados dos anos 90, são efetivadas no Brasil várias reformas educacionais iniciadas com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN (Lei 9.394/96). Nesse contexto, são lançadas inúmeras propostas de formação de professores. A LDBN dedica o Capítulo IV à formação dos profissionais da educação no seu artigo 61 a 67, o qual trata dos fundamentos metodológicos que presidem a formação dos profissionais de educação.

Diante desta evidência, no Brasil a partir da década de 80 com as contribuições em especial da Psicolinguista argentina Emília Ferreiro, a temática da alfabetização tornou-se alvo de interesse de vários teóricos, como Rego (1988); Kato (1987); Teberosky (1994), que mostrou, de forma contundente, a importância do desafio de alfabetizar baseadas em resultados de pesquisas na área da Psicologia Cognitiva e da Psicolinguística as quais apontavam para a necessidade de se compreender o funcionamento dos sistemas de leitura e escrita e de se saber utilizá-lo em situações reais de comunicação escrita, prevenindo-se desde o início da alfabetização o chamado analfabetismo funcional. As discussões que giravam em torno do tema o analisavam com ferramentas teóricas pobres que não podiam contribuir para solucionar o problema do analfabetismo. Ferreiro (2001) discute esta questão ao afirmar:

Naquela época, as principais controvérsias em torno do tema buscavam determinar o melhor método para ensinar a ler. Discutia-se com energia qual deles era a mais eficaz, mas não se pensava em revisar criticamente a base comum a todos; a concepção de aprendizagem é igual ao ensino (p.7).

Conforme comentário acima, observa-se que a partir da pesquisa de Ferreiro (2001), novos olhares são lançados à aprendizagem da leitura e da escrita no período de alfabetização. Foi uma perspectiva inovadora por revelar até então aspectos não considerados na relação do analfabeto com a língua escrita, ou seja, por recolocar a questão a partir da perspectiva do sujeito que aprende sendo o objeto de escrita não só como objeto de ensino, mas como objeto de conhecimento por parte do aprendiz; portanto, é nesse contexto que em 2001 implanta-se o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA, em São Luís – Maranhão, Brasil, curso de formação continuada que tem o objetivo de embasar os professores que ensinam a ler e a escrever. (Educação infantil, 1ª série do Ensino Fundamental, e Alfabetização de Jovens e Adultos) com base na teoria de Emília Ferreiro (2001).

É esse o momento em que o foco da formação passa a ser de profissionais reflexivos sendo que para a concretização dessa proposta desencadeou-se um processo de

capacitação de professores alfabetizadores, em parceria com o Ministério da Educação (MEC) que disponibilizou o material didático para melhor compreender os saberes e as competências destes professores.

Assim, optou-se pela teoria piagetiana embasadora de uma perspectiva construtivista moderna da Educação, e da Psicologia do Desenvolvimento, centrada no processo educativo da criança, destacando nesta perspectiva a interação enquanto alicerce para a construção autônoma do cidadão.

Esse estudo permite identificar quando o processo ensino-aprendizagem incide nos alunos, assim como, quando as atitudes dos alunos são determinantes de sua autonomia intelectual para refletir o que se faz e sobre as consequências disso para um exercício profissional responsável.

Deste modo, baseada nestas preocupações com os Saberes e as Competências da atualidade do professor alfabetizador em sala de aula, e nestes pressupostos, propõe-se estudar a problemática desse tema: A Construção dos Saberes e das Competências do Professor Alfabetizador da Rede Municipal de São Luís Maranhão – Brasil.

Candau (2003) ressalta a importância do reconhecimento e da valorização do saber docente no âmbito das práticas de formação continuada junto aos seus professores, de modo especial dos saberes da experiência, núcleo vital do saber docente, e a partir do qual o professor dialoga com as disciplinas e os saberes curriculares.

Além desse aspecto, Candau (2003) destaca ainda que: os saberes da experiência se fundam no trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. São saberes que brotam da experiência e são por ela validados. Incorporam-se à vivência individual e coletiva sob forma de hábitos e de habilidades de saber fazer e de saber ser.

A escolha do tema deu-se a partir da experiência desta doutoranda como formadora do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA, no ano de 2001 e a necessidade de dar continuidade ao trabalho iniciado em pesquisa anterior de pós-

graduação com o tema Alfabetização sob uma nova perspectiva: a Contribuição do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA, monografia apresentada ao Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, à Universidade Federal do Maranhão – UFMA, São Luís – Maranhão – BRASIL. Por continuar trabalhando com formação de professor é relevante buscar e compreender os efeitos desta formação para um diálogo mais contundente com os professores.

Portanto, priorizando o tema sobre a Construção dos Saberes e das Competências, das Professoras Alfabetizadoras, surgiu a relevância de investigar os efeitos e as consequências da formação desenvolvidas com os professores após algum tempo de sua realização.

Assim, durante o período de participação como formadora, experienciou-se momentos de inquietações, angústias, conflitos, questionamentos, mas também realizações no contato com os professores alfabetizadores.

Nesse sentido, objetiva-se neste trabalho investigar os saberes e as competências profissionais do professor alfabetizador desenvolvidas na rede municipal de ensino em São Luís, Maranhão – Brasil a fim de propor uma contribuição para a melhoria do processo ensino-aprendizagem na interação professor-aluno em sala de aula, no âmbito desta rede municipal e à luz do Programa de Formação de Professor Alfabetizadores (PROFA).

Dessa forma, segundo Nóvoa (1995), “a formação continuada deve-se alicerçar-se ‘numa reflexão na prática e sobre a prática’, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores” (p. 30).

Considera-se, portanto, o trabalho desta tese como uma modesta contribuição para toda essa problemática a respeito dos saberes e das competências dos professores alfabetizadores, ressaltando como se deve dar ao professor alfabetizador da Rede Municipal de Ensino de São Luís, Maranhão – Brasil sugestões para uma melhor qualificação profissional possível.

Neste sentido, direciona-se a atenção para estudar a problemática deste tema procurando evidenciar especificamente a contribuição do mesmo para o processo de alfabetização e conseqüentemente a melhoria da prática tradicional para uma prática construtivista.

Sendo assim, estruturou-se a tese em duas partes distintas, a Fundamentação Teórica e o Estudo Empírico:

- PARTE I Fundamentação Teórica:
- no primeiro capítulo: caracteriza-se os saberes e as competências do professor alfabetizador, discutindo o modo como o professor constrói seus saberes e competências que podem ser concebidos por muitos professores na formação inicial, na formação continuada, no contexto de sala de aula e na relação com os outros, os quais são atualizados na prática de seu ofício docente, na troca de experiências e saberes a partir do diálogo com os aprendizes, da negociação das diferenças e da construção de conhecimento;
- no segundo capítulo: são tecidas considerações acerca da formação do professor alfabetizador destacando-se a formação inicial ou básica, que ganha importância na medida em que passa a favorecer a investigação e a compreensão, prosseguindo com a formação continuada onde os professores desenvolvem competências necessárias para sua prática no dia a dia resolvendo uma série de problemas práticos e relevantes inerentes ao contexto escolar e à situação específica da docência em sua sala de aula;
- no terceiro capítulo: ressalta-se as práticas pedagógicas do professor alfabetizador no contexto de sala de aula onde se retrata a prática educativa como geradora de conhecimentos e saberes, assim como o perfil do professor alfabetizador, o Programa do Professor Alfabetizador e Expectativas de Aprendizagem;
- no quarto capítulo: Relação Professor-aluno em sala de aula e as relações afetivas promovidas no âmbito escolar, que são pontos de desenvolvimento que oferecem um ambiente favorável a criança, ao jovem e ao adulto;

- no quinto capítulo: enfatiza-se a importância da interação professor-aluno em sala de aula, tendo como suporte um ambiente favorável para a aprendizagem onde são compartilhados afetividade e respeito mútuo para que possa ter uma interação ativa da criança, do jovem ou do adulto no processo ensino-aprendizagem;
- PARTE II Estudo Empírico:
- no sexto capítulo: tem-se a Metodologia que demonstra o percurso realizado pela pesquisadora para realização da Tese. A mesma estrutura-se na estrutura-se na Escolha dos Participantes, nos Instrumentos e Material, no Consentimento da Formadora, nos Questionários Sócio demográficos, nos Procedimentos e Recolha de Dados, Cronograma, Análise e Interpretação dos Dados, Discussão.

No sétimo capítulo: apresenta-se os resultados da pesquisa realizada junto às professoras alfabetizadoras do PROFA. Interpreta-se e expõe-se as experiências e vivências das docentes junto aos alunos a partir dos relatos. Em seguida, apresentam-se os resultados da pesquisa realizado junto aos professores alfabetizadores do Programa.

Por fim, acrescenta-se uma Conclusão com as inferências, avanços ou limitações no percurso do estudo. E pontua-se uma Bibliografia, assim como Apêndices e Anexos.

## **CAPITULO I**

### **OS SABERES E AS COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR ALFABETIZADOR**

“O saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula” (TARDIF, 2002).

A discussão acerca dos saberes e competências do professor é demonstrada pela escola ao entender o contexto do momento atual do desenvolvimento e da transformação social. No entanto é preciso reconhecer que a preocupação com o processo ensino-aprendizagem, destaca o professor como ator principal da operacionalização deste processo de mudanças social.

Segundo Jardillino e Norselha (2004) o reconhecimento da necessidade de que os diversos níveis de escolaridade deveriam voltar-se para o desenvolvimento de competências está ligado à compreensão de que se vive em uma fase de transição de velhos modelos, na qual se observam alterações significativas na economia, na política e na cultura, advindas do questionamento em torno das certezas instaladas. Esse quadro leva a rever as práticas, as ideias, as crenças, os valores e os parâmetros de referência, de tal sorte que o próprio ato de compreender a aquisição de saberes torna-se um desafio.

O saber profissional específico dos professores alfabetizadores não pode ser compreendido se for desligado da função social dos professores como alguém a quem a sociedade confia à tarefa de criar contextos de desenvolvimento humano que envolva o educando na multiplicidade e na interatividade das suas dimensões, cognitivas, afetivas, psicomotora, linguística, relacional, comunicacional e ética.

Nesse sentido, a formação do professor alfabetizador estaria contribuindo para a construção de professores envolvidos ativamente na apropriação de conhecimento, de habilidades, de valores, da cultura e de conhecimentos sobre os alunos que são indispensáveis à sua atuação como profissional da educação. A formação do professor alfabetizador

assumiria o significado de processo de constituição e desenvolvimento do ser humano (Sadalla, 1998).

Partindo desse princípio, entende-se que a escola, por desconhecer o modo de vida das crianças das instituições de ensino público, exige mais empenho do professor alfabetizador, como se fossem naturais certas habilidades e comportamentos que são incompreensíveis para ela, ou seja, que são fora de sua realidade cotidiana.

O processo de formação do professor alfabetizador é bastante complexo, deve-se preparar o docente para o pleno exercício do magistério, devendo-se propiciar uma formação científico – pedagógica que o capacite a enfrentar questões fundamentais do cotidiano escolar. Nesse nível, sempre que se põe em reflexão a formação de professores é fundamental contextualizá-la, considerando um conjunto de variáveis que interferem na qualidade dessa formação.

Sobre essa abordagem, Perrenoud (2002) defende que os professores alfabetizadores devem dominar os saberes a ser ensinado, serem capazes de dar aulas, de administrarem uma turma e de avaliarem. Sintetizando, este autor afirma que o ofício do professor alfabetizador consiste também em administrar a progressão das aprendizagens de seus alunos em seu trabalho, como por exemplo:

- a) praticar uma pedagogia frontal; fazer regularmente provas escritas e alertar os alunos com dificuldades, anunciando uma reprovação provável, se não recuperarem, eis uma maneira bastante clássica de administrar a progressão das aprendizagens, e;
- b) praticar uma formação do tipo formativa, um apoio integrado e outras formas de diferenciação, para evitar que as distâncias aumentem entre os alunos, é outra forma, mais inovadora (Perrenoud, 2002).

## **1.1 Um Breve Olhar Sobre Saberes E Competências Em Situações De Trabalho**

Candau (1997), aponta três temáticas que por considerar fundamentais, tem incorporado em suas atividades de ensino e pesquisa em didática: os estudos sobre o cotidiano escolar, o saber docente e as relações entre escola e cultura(s).

O cotidiano, porque, por meio de seu estudo, é possível aprender o movimento da busca criativa presente na dinâmica escolar. E este movimento gerado no interior de experiências particulares transcende sua própria singularidade e aponta em direção ao genérico.

O saber docente, porque as pesquisas recentes têm reconhecido a importância dos saberes docentes (das disciplinas, curriculares, profissionais, da experiência) na produção do próprio saber fazer docente dos professores.

Sobre a cultura, afirmava Candau (1982) o processo de ensino – aprendizagem é multidimensional (humano técnico e político social). Os estudos mais recentes incorporam nessa multidimensionalidade as questões que propõe diferenciação entre cultura escolar e a cultura da escola, além dos aspectos recentíssimos de globalização, raça, gênero, novas formas de comunicação, cultura jovem, expressões de classes sociais, movimentos religiosos, violência, exclusão social e outros. Para a autora essas três temáticas ascendem nas escolas e nas salas de aulas e os professores estão despreparados para enfrentarem.

Pimenta *apud* Gaspar (2004) ressalta a importância do professor conquistar os saberes da docência e argumenta que cada professor deve construir, como ator e autor do processo, o seu significado de ser professor, nas atividades do cotidiano. Os saberes da docência auxiliam a formação contínua do professor.

Logo, todos trazem experiência do que é ser professor, porém a experiência que trazem é a de alunos que foram de diferentes professores em toda a sua vida escolar. Portanto a experiência que trazem é a lembrança de quais foram os seus bons professores, porém essa experiência não basta para ser professor, assim: “Sabem, mas não se identificam como professores, na medida em que olham o ser professor e a escola do ponto de vista do seu aluno” (Pimenta, 2000, p.20).

Conforme Campos (2007) o saber docente se forja pelas crenças de que o professor o internaliza, decorrente das experiências, que se faz como um conhecimento tácito que funciona como teorias implícitas ao que se precisa fazer. O conhecimento construído nas diferentes situações da vida constrói o que se denominou de saberes sociais.

Ainda Campos (2007) saber-ensinar integra diferentes saberes situados em ação. O reconhecimento dos saberes é produzido na experiência, na ação, na prática – e pelas instituições parcerias, onde professor- aluno, e profissionais se encontram em um espaço fora da universidade, seja no campo de estágio, seja na atividade profissional, para a luz das ciências refletirem sobre o exercício profissional, pondo em prática o que é tematizado teoricamente na universidade.

Para Perrenoud (2002), o professor é o organizador de múltiplas interações em sala de aula. A manutenção da ordem depende de sua capacidade para suportar e gerir interações constantes e desconexas numa atmosfera ruidosa e agitada. Ele precisa estar alerta à estruturação intelectual das interações, à evolução da didática, à dinâmica de grupo, às intervenções individuais, às interrupções exteriores e ao tempo de que dispõe. E quanto mais ele incentiva maior liberdade de comunicação entre seus alunos, mais ele é solicitado por todos.

Ao mesmo tempo Perrenoud *apud* Falsarella (2004) analisa que o bom profissional não domina tudo, mas se empenha para isso.

É frequente a formação sugerir que tudo pode ser dominado quando se é um bom profissional, mas numa profissão impossível, como Freud denominava

a profissão docente, profissional “dá o seu melhor”, tendo que aceitar com alguma humildade que não domina todos os processos e que, portanto, o acaso a instituição desempenham um papel em grande parte dos êxitos e dos fracassos (Perrenoud, 1993, p.8)

Vale lembrar que o realce dado à competência profissional faz parte da política de racionalização e busca de maior eficiência no uso de recursos, como deixa claro Sarmiento (1994), no trecho seguinte:

O saber profissional dos professores participa do conhecimento articulado e sistemático fornecido pela aquisição, num processo escolar cada vez mais prolongado e especializado de saberes técnicos práticos de domínio de ciências da educação. Mas, simultaneamente, também participa do conjunto de dispositivos tácitos e inarticulados obtidos de um longo processo de socialização profissional. Ora, na medida em que os professores possuem, desde o início do seu processo escolar, portanto desde a escola primária modelos vivos de exercício da profissão, esse processo de socialização é provavelmente mais longo e mais profundo do que noutros grupos ocupacionais. Na verdade ele começa muito antes de ser professor, quando a futura profissional ainda é aluna, é proporciona de forma concreta o que é ser professor e o que é ensinar. Esta imbricação de saberes obtidos pela formação e por um processo prolongado de socialização para sua profissão constitui base cognitiva das divisões cotidianas dos professores, em todas as frentes de sua atuação educativa Sarmiento. (1994. P, 56-57).

Neste sentido, fica claro que o saber docente inclui não só conhecimento adquirido ou construído ao longo da profissão por meio da experiência profissional, mas também os saberes internalizados ao longo de sua própria condição de aluno, ou seja, o contexto em que os professores estão inseridos.

Tardif, Lessard e Lahaye (1991), reforçam mais a questão do saber docente, quando definiram um saber plural, constituído de vários saberes originários da formação profissional, disciplinas, currículos e experiências.

a) Saberes da formação profissional: referem-se ao conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. As ciências humanas e as ciências da educação tomam o professor e o ensino como objetos desse saber, buscando a articulação com a prática, articulação esta que se dá por meio da formação inicial ou continuada. A prática docente mobilizaria sob tal perspectiva, diversos saberes denominados pedagógicos, que são reproduzidos pela reflexão sobre a prática.

b) Saberes da disciplina: correspondem aos diversos campos do conhecimento e emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.

c) Saberes curriculares: apresentam-se sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar.

d) saberes incorporam-se sob a forma de *habitus*, conjunto de disposições adquiridas na e pela prática real que expressam um “saber – ser” e um saber-fazer pessoal e profissional validado pelo cotidiano (Tardif; Lessard; Lahaye, 1991).

Para Tardif *et al.* (1991), o saber docente é essencialmente heterogêneo, tanto pelas relações de exterioridade (saberes curriculares, saberes das disciplinas e saberes da formação), quanto pela relação de interioridade com a própria prática.

Em suma, o (a) professor (a) padrão é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, que deve possuir certos conhecimentos em ciências da educação e da pedagogia, sem deixar de desenvolver um saber prático fundado em sua experiência cotidiana com os alunos (Tardif *et al.*, p. 221).

Sendo assim, esses diferentes saberes que citam os autores acima mencionados são referenciais que servem de apoio e fundamentos ao trabalho docente.

Mizukami *apud* Caldeira (1997), num trabalho desenvolvido sobre saberes da prática ressalta que a produção dos saberes e práticas é o resultado de um processo de reflexão realizado na escola. Neste sentido, os docentes na relação com os pares compartilham seus saberes trocam informações e confrontam ideias, assim a escola não apenas constitui-se num espaço de reflexão cotidiana da prática, mas também num espaço de crescimento e formação conjunta.

Mizukami *apud* Dias da Silva (1997) procurou investigar elementos do saber docente que norteiam as ações das diferentes disciplinas e em diversas fases da carreira. O resultado da pesquisa indicou que ao longo da carreira, os professores constroem um saber impregnado por contingências culturais, pela própria vivência psicossocial concreta, acrescida de experiências profissionais oriunda de sua formação específica, básica ou continuada.

Assim, parafraseando Tardif (2002) se expressa e se imprime nos saberes profissionais dos professores, e mais especificamente nos saberes experienciais adquiridos no início da carreira, que são parcialmente, uma reativação, mas também uma transformação dos saberes adquiridos nos processos anteriores de socialização (familiar, escolar e universitária), sem perder de vista a própria noção de experiência que está no foco do (eu profissional) dos professores, de sua representação e de seu modo de ensinar, adquirido no dia-a-dia com o domínio de seu trabalho de seu conhecimento pessoal.

Sarmiento, (1994) considera que a valorização do espaço escolar pelos professores como espaço de convivência (conviviabilidade) parece contrariar a cultura do individualismo. Diz ele “os professores se reservam a si próprios, enquanto indivíduos, a soberania no espaço da sala de aula, nem por isso deixar de considerar como altamente relevante para o seu bem estar e realização profissional a criação de amizade e camaradagens no local de trabalho” (Sarmiento, 1994, p. 59).

Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores, etc. os quais estruturam sua personalidade e suas relações com os outros (especialmente com as crianças) e são reatualizados de maneira não reflexiva, mas com grande convicção, na prática

de seu ofício. Nessa perspectiva, os saberes experienciais dos professores de profissão, longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula, decorreriam em grande parte de pré-concepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar Tardif (2004, p, 204).

Continuando Tardif (2004), o “saber ensinar”, na medida em que exige conhecimentos da vida, saberes personalizados e competências que dependem da personalidade dos atores, de seu saber fazer pessoal, tem suas origens na história de vida familiar e escolar dos professores de profissão. Isso nos leva a entender que aprenderam seu ofício antes de iniciá-lo em sala de aula, entretanto esses saberes sozinhos não podem representar o saber profissional do professor.

A literatura mostra que os saberes profissionais são personalizados e raramente formalizados e objetivados. São saberes construídos e incorporados, subjetivados difíceis de serem dissociados da pessoa, de sua experiência e da situação de trabalho não formam um repertório de conhecimento unificado em torno de uma disciplina, de uma tecnologia e de uma concepção de ensino, pois são variados e ecléticos. (Mizukami, 2002, p. 217 e 218).

Nessa ótica os saberes e as experiências devem caminhar juntos, pois é parte intrínseca de um mesmo processo. Nesse aspecto os saberes docentes brotam da experiência pessoal e ou coletiva dos professores.

Houssaye (1995) aponta como caminho da superação, nosso empenho em construir os saberes pedagógicos com base nas necessidades pedagógicas apresentadas pelo real além de esquemas apriorísticos das ciências da educação. O retorno autêntico a pedagogia ocorrerá se as ciências da educação deixarem de partir de diferentes saberes constituídos e começarem a tomar a prática dos formandos como ponto de partida e de chegada. Trata-se, portanto, reinventar os saberes pedagógicos na prática social da educação. No caso da formação de professores, com base em sua prática social de ensinar.

## **1.2 Revendo o conceito das Competências e Saberes das Professoras Alfabetizadoras**

Competências profissionais, capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessárias para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho. (Documento do Conselho Nacional de Educação Profissional de Nível Técnico) – (Parecer CNE-CEB16/99 e Resolução CNE-CEB Nº 04/99).

Em relação à escola Perrenoud, (1999, p.12) afirma “a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações e etc.). para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações. Estão associados a contextos culturais, profissionais e a condições sociais”.

Quatro aspectos decorrem dessa definição: a) as competências não são saber-fazer ou atitudes, mas mobilizam e integram tais recursos; b) a mobilização é válida, se situada em contextos singulares; c) os esquemas de pensamento são operações mentais complexas que formam a base da competência, permitindo orientar-se executar ações coerentemente com as necessidades são construídas no processo formativo diário do professor; d) as competências são construídas no processo formativo diário do professor Perrenoud (2002, p. 15).

Plantamura (2003) citando Perrenoud (2000) diz que as competências são, portanto, capacidade de ação, estabelecendo relações com os saberes teóricos. Um dos méritos desse autor é o olhar voltado para os conhecimento tácitos da prática do professor, discutindo a relação entre os saberes científicos e saberes da experiência. As competências profissionais só podem ser construídos graças a uma prática reflexiva que envolva os estudantes desde o início dos estudos.

No entender de Schön (2000) é através da competência que os profissionais realmente se dão conta de zonas indeterminadas da prática. As premissas desta epistemologia do talento artístico assentam suas bases em três perspectivas: a prática dos profissionais mais

competentes está intrinsecamente relacionada a um núcleo central de talento artístico; em segundo lugar, o talento artístico é um saber, é uma manifestação da inteligência e de seu exercício; em terceiro lugar, a prática profissional hospeda em território privilegiado a ciências aplicadas e a técnica, que faz limite em muitos lados com o talento artístico: “Há uma arte de sistematização de problemas, uma arte da implementação e uma arte da improvisação - todas necessárias para mediar o uso, na prática, da ciências aplicadas e da técnica (SCHOON, 2001, p.22).

Smolk e Chomsky (1997, p. 65) entende que a competência linguística é “uma capacidade de produção infinita”, isto é, pronunciar um número infinito de frases diferentes. A competência seria a capacidade de continuar improvisar e inventar algo novo, sem lançar mão de uma lista preestabelecida. Nesta perspectiva, a competência seria uma característica da espécie humana, constituindo-se na capacidade de criar respostas sem tirá-las de um repertório.

Sacristán (1998, p.74), em sua reflexão sobre competências conclui:

Competência dos professores tem a ver muito mais com a sua capacidade para prever, reagir e dar soluções às situações pelas quais transcorre seu fazer profissional num campo institucionalizado. Sua competência profissional se expressa melhor no como enfrentar as situações que lhe são dadas prefiguradas ou ver como se choca com elas, driblando os limites impostos ou adotando uma posição de submissão.

No entanto, é preciso reconhecer que os professores não possuem apenas saberes, mas também competências profissionais que não se reduzem ao domínio dos conteúdos a serem ensinados, e aceitar a ideia de que a evolução exige que todos os professores desenvolvam competências para que possam contribuir para a melhoria e qualidade do ensino em sala de aula.

Gomes e Ogirara (2004) considera que as competências confere ao trabalho docente a responsabilidade de escolher adequadamente os métodos de ensino, assim como de conceber a natureza do saber a ser trabalhado nos conteúdos, que devem fazer convergir

vários elementos para incentivar o aluno a ser construtor de seu próprio conhecimento durante seu processo de aprendizagem e no desenvolvimento de suas competências profissionais.

No ato da aprendizagem interioriza-se aquilo que de alguma forma está ligado ao conteúdo por um desafio, necessidade ou motivação, durante muito tempo pensou-se no conteúdo visto como um fim em si mesmo, mas não como um meio para que os alunos desenvolvam determinadas capacidades, tomadas como objetivos de ensino.

Como afirma Perrenoud (2002), intuitivamente, pressente-se que o professor desenvolve esquemas de pensamentos próprios de seu ofício, diferentes daqueles do piloto, do jogador de xadrez, do cirurgião ou do corretor.

Perrenoud (2002) comenta, ainda, que já se compreendeu que a análise das competências remete constantemente a uma teoria do pensamento e da ação situados em Gervais, (1998) *apud* Perrenoud (2002), mas também do trabalho, da prática como ofício e condição (Descolagens, 1997).

O autor parece alertar para um terreno instável, no plano dos conceitos e, ao mesmo tempo, nas ideologias. Neste contexto a Resolução nº 2.208, no seu artigo 3º esclarece a independência e articulação com o ensino médio, o desenvolvimento de competências para a laboração, a identidade dos perfis profissionais e de conclusão de cursos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais admitem, nos diferentes níveis de ensino, a necessidade de incorporar o ensino e a aprendizagem no desenvolvimento de competências e habilidades por parte do aluno, ao invés de centrá-lo no conteúdo conceitual.

Sendo assim, pode-se exemplificar que quando aprendemos a andar de bicicleta, consideramos o “andar”, um desafio. Esta aprendizagem acontece a partir da mobilização de recursos cognitivos para resolução do problema ou objetivo da aprendizagem. A competência é uma construção mental e não apenas uma mera resolução de tarefas. Quem sabe deve saber por que está fazendo desta maneira e não de outra (Perrenoud, 2000).

Neste sentido o processo de ensino e aprendizagem para o desenvolvimento de habilidades e competências implica mudanças para a escola que deve estar preparada para este foco. Por outro lado, é necessário que sejam vistas em si como objetivos de ensino. Conforme afirma Perrenoud (2002), cabe a escola incluir no processo de ensino a responsabilidade de ensinar a comparar, classificar, analisar, discutir, descrever, opinar, julgar, fazer generalizações, analogias, diagnósticos etc., ou seja, proporcionar ao aluno uma, série de conhecimentos que são úteis e aplicáveis no cotidiano para além da sala de aula.

Gomes e Marins *apud* Canário (2004, p.62) considera que as competências conferem ao trabalho docente responsabilidade de escolher adequadamente os métodos de ensino, assim como de conceber a natureza do saber e do trabalho dos seus conteúdos. Pois só assim alcançará os objetivos propostos e a aprendizagem do aluno.

Buscando um novo paradigma educacional, centrado na aprendizagem e não no ensino, tem-se o professor como mediador entre o conhecimento acumulado e o interesse e a necessidade do aluno e o currículo, este entendido como um conjunto integrado e articulado de situações organizadas de modo a promover aprendizagens significativas.

Dessa forma, para desenvolver competências é preciso, antes de tudo, trabalhar por resoluções de problemas e por projetos, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar seus conhecimentos habilidades e valores.

Assim, Perrenoud (2000, p.42-43), transcreve as dez características de uma situação-problema, o que se segue é a transcrição dessas características (com algumas adaptações no texto<sup>1</sup>), que complementam as informações tratadas e discutidas na formação continuada com os professores alfabetizadores:

- uma situação-problema é organizada em torno da resolução de um obstáculo, um obstáculo bem identificado previamente;

---

<sup>1</sup> Caderno de professores – São Luís – Secretaria Municipal de Educação (SEMED), Prefeitura de São Luís, 2003

- o trabalho cognitivo dos alunos organiza-se em torno de uma situação de carácter concreto, que permita efetivamente a formulação de hipóteses, suposições, conjecturas. Não se trata, portanto de um estudo aprofundado, nem de um exemplo *ad hoc*, de carácter ilustrativo, como encontrado nas situações clássicas de ensino (inclusive em trabalhos práticos);
- Os alunos encaram a situação que lhes é proposta como um verdadeiro desafio a ser resolvido no qual se sentem em condições de investir. Essa é a condição para que a proposta tenha sentido de desafio para os alunos: o problema ainda que inicialmente proposto pelo professor, torna-se uma questão deles;
- Os alunos não dispõem de início, os meios para alcançar a solução do problema, devido e existência do obstáculo a transpor para chegar até ela. É a necessidade de resolvê-lo que permite elaborar ou se apropriar coletivamente dos instrumentos intelectuais necessários a construção da solução;
- A situação deve oferecer resistência suficiente exigindo dos alunos o investimento de seus conhecimentos prévios e de suas representações, de modo que haja questionamentos e elaboração de novas ideias;
- Entretanto, a solução não deve ser percebida como uma possibilidade fora do alcance dos alunos: o fato de se tratar de uma situação-problema não significa que deve ter um ‘carácter problemático’. A atividade deve ser propícia ao desafio intelectual colocado e a interiorização das ‘regras do jogo’;
- A antecipação dos resultados e sua expressão coletiva precedem a busca efetiva da solução, fazendo parte do jogo o ‘risco’ assumido por cada um;
- O trabalho em torno da situação – problema funciona, por assim dizer, como um debate científico dentro da classe, estimulando os conflitos sóciocognitivos potenciais;
- A validação da solução e sua sanção não são dadas de modo externo pelo professor, mas resultam do modo de estruturação da própria situação;
- O reexame coletivo do caminho percorrido é a oportunidade para um retorno reflexivo, de carácter metacognitivo; auxilia os alunos a se conscientizarem das estratégias que executam de forma heurística e a estabilizá-las em procedimentos disponíveis para novas situações- problemas.

Neste sentido toda a discussão atual passa necessariamente por um novo perfil do aprendizado baseado em um modelo de competências e centrado em habilidades básicas que devem levar em conta uma considerável transformação da ação dos professores com o saber, e de sua “maneira de dar aula” e afinal de contas, de sua identidade e de suas próprias competências profissionais. Daí supor que a aprendizagem não acontece espontaneamente, no contexto de sala de aula, é necessário a intervenção do professor como problematizador e desafiador do processo.

Para Tardif (2007), as competências do professor, na medida em que se trata mesmo de “competências profissionais”, estão diretamente ligadas as suas capacidades de racionalizar sua própria prática, de criticá-la, de revisá-la, de objetivá-la buscando fundamentá-la em razões de agir. Assim sendo, esta proposta constitui-se em favor de uma racionalidade, limitada e concreta, enraizadas nas práticas cotidianas dos professores alimentadas por saberes lacunares, humanos, baseados na vivência, na experiência e na vida.

Campos (2007) a evolução do saber e do saber-fazer constitui o que se convencionou por desenvolvimento de competência. Neste cenário não basta na escola se aprender conhecimentos formais, é necessário aprender com a experiência, transformando-a em saberes que remetem a um saber-fazer. A elaboração desse saber-fazer constitui o conteúdo da categoria competência, ou seja, não basta ter conhecimento, é preciso saber aplicá-lo nas mais diferenciadas situações da vida. A partir da mobilização a competência pode ser entendida um processo de definição do saber, do saber-fazer, como forma de racionalização da vida real dos homens.

Atualmente, entende-se por competência a mobilização de um certo saber fazer, integrado a uma situação de interação prática, que orienta ação com discernimento. A competência se constrói por esquemas contextualizados em estados programáticos. O risco desta referencia se põe a partir da ênfase na prática, por aproximar-se dos saberes instrumentais, fruto da estrutura da racionalidade capitalista (Campos, 2007, p.88).

Segundo Campos (2007) a ideia de formação por competência revela a necessidade de se aproximar a escola às práticas sociais. O centro desta problemática refere-se

à viabilização a ao preparo dos indivíduos, hoje, para enfrentarem com maturidade o futuro e as novas situações do dia a dia.

As recentes pesquisas de Campos (2007), no campo das ciências cognitivas têm apresentado o conhecimento em três tipos distintos:

- Conhecimentos declarativos, que são conhecimentos de caráter teórico, dizer o que são as coisas, o mundo... no sentido amplo são saberes, que permitem a compreensão e a explicação dos fatos.
- Conhecimentos procedimentais, estes correspondem à descrição de um procedimento, ou seja, diz como fazer, orientando a ação do indivíduo no seu meio. Especificamente podem ser declarados propriamente como um saber fazer, são os conhecimentos práticos.
- Conhecimentos condicionais, que são os que validam os conhecimentos procedimentais. Refere-se à contextualização da ação, possibilitando aos sujeito a melhor forma para resolver um determinado problema.

O mesmo autor enfatiza ainda que o ensino das competências se faz por meio do envolvimento do sujeito com a prática, que é construída e reconstruída por uma reflexão sobre a ação do sujeito. (Campos, 2007, p. 90).

Dessa forma, pode-se afirmar que não se ensina competências. A aquisição de competência é possibilitada por procedimentos pedagógicos em que, de forma específica se busca pela prática uma ação consciente e que também se utiliza da reflexão em situação de aprendizagem por meio de simulação ou em situações específicas de laboratório.

Conforme Campos (2007), o sujeito que processa uma competência deve por em ação o sistema de mobilização de um conjunto articulado de operações ativando recursos cognitivos como a memória, o raciocínio, o conhecimento para a prática que integre um

saber-agir, a partir de uma situação inédita. Dessa forma se desenvolve uma capacidade integrada de interiorização de normas e regras como conhecimento para um saber sobre um saber-fazer.

Uma competência mobiliza a totalidade dos conhecimentos anteriormente apresentados, na forma de um esquema complexo de ações em que o indivíduo reflete, avalia e observa e relaciona, age, mobilizando os seus esquemas de percepção, diagnóstico e ação para a resolutividade de uma situação inusitada e real.

Considerando os argumentos expostos, é importante salientar que o instrumento mais adequado ao processo didático, em que prioriza o desenvolvimento por competência, é a pedagogia de projetos tendo em vista que o projeto tem a capacidade de articular os saberes aprendidos pelos alunos e mobilizar conhecimentos, relacionando-os as práticas sociais, às situações de simulação ou a outras práticas de laboratórios, motivando a descoberta de novos saberes, e, sobretudo pelo incentivo de poder utilizar a cooperação, a autonomia e o discernimento diante das situações de desafio (Campos, 2007, p.91).

Neste contexto, conclui-se que o professor que exercita o aprender, fica disponível e aberto para desenvolver novos conhecimentos, novas experiências e pode contribuir para o aumento da compreensão de mundo e de sua competência profissional.

### **1.3 Competências das Professoras Alfabetizadoras: um novo perfil**

Como enfatiza Nóvoa (1995) “ser professor obriga a opções constantes que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser”. Agir com competência demanda tempo, pensar, enfrentar problemas e desafios. Ser competente implicar em integrar os saberes ao seu uso atribuindo significados é usar o que se aprende para resolver os problemas docentes e compreender melhor o mundo numa intervenção situada, política e contextualizada.

Assim, é oportuno retomar aqui os objetivos que orientam as propostas de formação do “Programa São Luís, Te Quero Lendo e Escrevendo”, explicitados na forma de competências profissionais.

De acordo com o Documento de Apresentação desse programa (BRASIL, 2001), o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) surge como forma de suprir as falhas existentes nas práticas tradicionais de formação docente na área da alfabetização incorporando a esta, novas metodologias necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever. Subsidiaria, em termos teóricos, metodológicos e organizacionais o trabalho do professor, dando-lhe uma dimensão coletiva e organizacional.

Além disso, o PROFA deixa claro que muitas das falhas existentes na prática atual do professor alfabetizador, são decorrentes da sua formação inicial e, também, continuada que não lhe ofereceram elementos suficientes para que este possa atuar com competência em sala de aula. Ao contrário, os cursos destinados para tal fim, se pautam basicamente em um modelo teórico, acadêmico e transmissivo. Torna-se evidente este posicionamento quando destaca que o modelo de formação profissional priorizado tanto pelos cursos de formação inicial e continuada

[...] é basicamente teórico, tem como foco exclusivo a docência, desconsidera os pontos de partida dos professores, não valoriza a prática como importante fonte de conteúdos da formação, prioriza modalidades convencionais de comunicação (como aula, seminário, palestra e curso), não se organiza a partir de uma avaliação diagnóstica e não dispõe de instrumentos eficazes de avaliação das competências profissionais. Portanto, não favorecem o desenvolvimento de competências profissionais. (BRASIL, 2001, p. 18)

Devido a essas lacunas, deixadas por muitos cursos de formação inicial e continuada de professores alfabetizadores, o PROFA surge com a pretensão de que estes profissionais desenvolvam competências imprescindíveis para a sua prática em sala de aula,

condição necessária para que todos os seus alunos leiam e escrevam. Dentre as competências profissionais do Programa do Professor Alfabetizador, destaca-se:

- encarar os alunos como pessoas que precisam ter sucesso em suas aprendizagens para se desenvolverem pessoalmente e para terem uma imagem positiva de si mesmos, orientando-se por esse pressuposto;
  - desenvolver um trabalho de alfabetização adequado às necessidades de aprendizagem dos alunos, acreditando que todos são capazes de aprender;
  - reconhecer-se como modelo de referência para alunos: como leitor, como usuário da escrita e como parceiro durante as atividades;
  - utilizar o conhecimento disponível sobre os processos de aprendizagem dos quais depende a alfabetização, para planejar as atividades de leitura e escrita;
  - observar o desempenho dos alunos durante as atividades, bem como as suas interações nas situações de parceria, para fazer intervenções pedagógicas adequadas;
  - planejar atividades de alfabetização desafiadoras, considerando o nível do conhecimento real dos alunos;
  - formar agrupamentos produtivos de alunos, considerando seus conhecimentos e suas características pessoais;
  - selecionar diferentes tipos de textos, que sejam apropriados para o trabalho;
  - utilizar instrumentos funcionais de registro do desempenho e da evolução dos alunos, de planejamento e de documentação do trabalho pedagógico;
  - responsabilizar-se pelos resultados obtidos em relação às aprendizagens dos alunos.
- (Brasil, 2001, p.17)

Neste sentido, caracteriza-se como um programa de formação em serviço, destinado especificamente para os professores que alfabetizam como os professores de Educação Infantil; Ensino Fundamental, 1ª Série; e professores de jovens e adultos. Para que os professores exerçam com competência a sua a sua função de alfabetizadores, é preciso que a sua formação priorize esse aspecto, ou seja, “para assegurar aos alunos seu direito de aprender a ler e escrever, é indispensável que os professores tenham assegurado seu direito de aprender a ensiná-los” (Brasil, 2001, p.17).

Apesar de ser destinado especificamente para professores alfabetizadores, o Documento de Apresentação deixa claro que o programa “é aberto a outros profissionais da educação que pretendem aprofundar seus conhecimentos sobre ensino e aprendizagem no período da alfabetização” (Brasil, 2001, p.20).

As competências profissionais não são, elas próprias, saberes *savoir-faire* ou atitudes, mas mobilizam, integram e articulam esses recursos. Essa mobilização só é pertinente em situação, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogia com outras já familiares.

O exercício das competências passa por operações mentais complexas – pelo que se poderia chamar esquemas de pensamento que permitem determinar (mais ou menos consciente e rapidamente) e realizar de modo mais ou menos eficaz uma ação relativamente adaptada ao contexto.

As competências profissionais constroem-se tanto nas situações de formação como nas situações de trabalho. Trata-se, na verdade, da capacidade de resolver problemas, dilemas e dificuldades. O que não significa, em diversas situações, que a ideia de competência, utilizada em algumas abordagens da Psicologia, como oposição a “desempenho”.

Neste caso, é comum, por exemplo, o uso da expressão “o indivíduo tem um desempenho que não conduz com sua competência”, numa tentativa de explicar que sua competência (o que ele poderia) é superior ao seu desempenho (o que de fato realiza). A perspectiva de ‘competências profissionais’, tal como a defendemos é, ao contrário, tudo o que o profissional consegue realizar tendo em conta tudo o que realmente pode, e o que realmente é capaz, o que consegue pôr em uso. Brasil (2001, p.21).

A perspectiva de ‘competências profissionais’, como defendemos, pressupõe um entendimento de que a atuação de um profissional é complexa e singular e, portanto, requer a coordenação de saberes de diferentes tipos que permitam dar respostas situacionais às

questões que se colocam no cotidiano, dos atributos pessoais que estão na base de algumas abordagens de enfoque tecnicista. (Brasil, 2001).

Neste aspecto é importante destacar algumas considerações do Caderno de Formação dos Educadores (2001): Uma ação estratégica transversal às políticas públicas para educação.

A atuação profissional dos educadores pressupõe compreensão das questões envolvidas no trabalho, capacidades de identificá-las e resolvê-las, autonomia para tomar decisões, responsabilidades pelas opções feitas. Pressupõe também a capacidade de avaliar, criticamente, a própria atuação e o contexto em que ela se dá, participar do processo de definição do projeto político-pedagógico da escola e interagir de forma cooperativa com a comunidade profissional a que pertencem.

O fato de que o entendimento da natureza da atuação de um professor, de um coordenador pedagógico, de um diretor, bem como, de um formador não comporta a crença de que apenas com habilidades específicas se resolvem as complexas problemáticas com as quais se deparam o tempo todo.

Conforme Perrenoud (2004) a discussão e a leitura reducionista, em que o “saber fazer” do professor volta-se para as competências meramente técnicas, enfatizando uma relação que já comprovou ser tão nefasta para a educação brasileira: a do sujeito objeto na interação professor-conhecimento do aluno.

Feitas essas considerações, seguem transcritas as competências profissionais consideradas imprescindíveis para todos os educadores e, portanto, objetivos das ações de formação do PROFA. Como se pode verificar, facilmente, todas tem o sentido de uso em diferentes saberes para dar conta das demandas colocadas pelo exercício da profissão:

- Planejar adequadamente o trabalho que realiza.
- Acompanhar e monitorar o desenvolvimento do trabalho, tendo como referencia os objetivos que o justificam.

- Considerar a diversidade inerente as pessoas, identificar os talentos e as dificuldades daqueles cuja aprendizagem direta ou indiretamente está sob sua responsabilidade, e propor encaminhamentos pertinentes para favorecê-la.
- Incentivar e favorecer o trabalho cooperativo.
- Participar ativamente do projeto educacional da instituição à qual pertence.
- Informar os outros atores que participam do mesmo projeto institucional sobre os encaminhamentos do trabalho que realiza, convidando-os a oferecer suas contribuições sempre que necessário.
- Utilizar novas tecnologias em favor da atuação profissional.
- Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.
- Administrar o processo pessoal de formação.

Essas competências profissionais demandam:

- Análise da realidade (que é o contexto da própria atuação);
- Planejamento da ação a partir da realidade a qual se destina;
- Antecipação de possibilidades que permitam planejar intervenções com antecedência;
- Identificação e caracterização de problemas – obstáculos, dificuldades, distorções e inadequações.
- Priorização do que é relevante para a solução dos problemas identificados e autonomia para tomar as medidas que ajudem a solucioná-los;
- Buscas de recursos e fontes de informação que se mostrem necessários;
- Compreensão e atendimento da diversidade inerente às pessoas e aos processos de aprendizagem;
- Disponibilidade para a aprendizagem;
- Trabalho em colaboração reflexão sobre a própria prática.
- Uso da leitura e da escrita em favor do desenvolvimento pessoal e profissional (Brasil, 2001, p. 69).

Neste contexto o documento acima apresentado, e parte de discussões do trabalho de acompanhamento, das formações continuadas que está disponibilizado na Rede Municipal de São Luís – Maranhão – Brasil.

De acordo com Melo *apud* Kulisz (2006), competência é definida como organizadora entre o conhecer e agir. Para constituir-se não prescinde de dimensão da prática ou opção a fim de que, além do conhecimento, sejam mobilizados afetos e intenções envolvidas na prática e os valores necessários à tomada de decisão para agir (Kulisz, 2000, p. 83).

Conforme Kulisz (2006) ser competente e bem mais do que conhecer para agir, significa aprender a identificar e a encontrar os conhecimentos pertinentes, estes indispensáveis para a construção de competências e que não podem ser mobilizados de maneiras automáticas.

Para Perrenoud (2000, p.24), uma competência profissional, no estágio de uma gênese, passa por raciocínios explícitos, decisões conscientes, interferências e hesitações ensaios e erros.

As competências profissionais são solidificadas pela participação e comprometimento do professor, procurando manter-se atualizado, participando de cursos, seminários, eventos científicos e realizando pesquisas de diferentes maneiras para ampliar seu conhecimento. A abertura atualização demonstra um professor sensível às mudanças contextuais, as quais atuam sobre conteúdos, significados, propósitos, com comprometimento com a prática pedagógica (Kulisz, 2006, p.84).

Avaliação crítica da docência faz com que a competência profissional esteja relacionada tanto ao fazer, como ao “saber-fazer” associados a um conhecimento teórico mais complexo aberto e flexível, buscando, dessa maneira, segundo Perrenoud (2000, p.31), “a construção de um conjunto de disposições e esquemas que permitem mobilizar os conhecimentos na situação, no momento certo e com discernimento”.

A experiência tem mostrado e todos os relatos dos formadores confirmam- que o desenvolvimento das competências profissionais de um educador passa necessariamente pela interação com o outro. É certo que a reflexão sobre a prática e a ampliação do universo de

conhecimentos (condições para a construção e ampliação das competências) depende do empenho pessoal de cada um, mas é igualmente certo que o intercâmbio com os pares é maior aliado nesse sentido.

Neste contexto Barros (2001), afirma por mais competentes que sejam os professores que mais enriquece um educador é a possibilidade de estudar, planejar e coordenar um trabalho em parceria. Não há nada mais gratificante do que a solidariedade e a cooperação, tanto no nível pessoal como no profissional. **(Guia de Orientações Metodológicas Gerais do Profa – Secretária de Ensino Fundamental Ministério da Educação e Cultura, 2001).**

Por fim, os saberes e competências dos professores, embora, oriente as informações do novo, ao expor e praticar uma troca de informações conscientes e realistas em um clima de disponibilidade e dedicação alguns professores são guiados em sua prática, por intuições, sensações e percepções que lhes sobrevêm em momentos inesperados, que os ajudam a resolver os impasses do momento em sala de aula.

## **CAPÍTULO II**

### **A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR BRASILEIRO NO CONTEXTO ATUAL**

Alguns pesquisadores têm se dedicado atualmente ao estudo recorrente na literatura educacional sobre formação de professores: dentre os teóricos que refletem sobre formação de professores, estão, Ribas (2004), Mizukami (2001), Garcia (1998), Imbemon (2001) e outros.

Para assinalar as ideias que estão no contexto das discussões atuais sobre formação de professores, há também os textos legais: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que incorporando lições e experiências vivenciadas desde o início dos anos 80, traça as diretrizes para a organização e a gestão dos sistemas de ensino da Educação Básica; Referências para a formação de professores (MEC/SEE), 1999, que se fundamentam nas concepções teóricas atuais de formação de professores; Parecer /009/2001 MEC/CNE), que dá as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; Resolução da Câmara de Educação Básica nº2, de 19/04/99 MEC/CNE que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade normal; e o Relatório de Jacques Delors (UNESCO/1993), que indica os pilares básicos da educação nas próximas décadas.

Vale observar que, embora os referenciais para a formação de professores e o Parecer 009/2001 refiram-se à formação de professores para os cursos de nível superior, apresentam uma discussão relevante também para os professores de Ensino Médio (Gaspar, 2004, p.19).

O Relatório Delors (1999, p.89-90) segundo Jardimino Jr. *et al.* (2004) considera que “a educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitada e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele”, propõe que a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais

que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, (...) aprender a fazer, (...) aprender a viver juntos, (...) aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes.

## **2.1 Contextualizando a Formação Inicial do Professor Alfabetizador**

Mizukami (2002) afirma que o curso de formação inicial embora tenha sido indicado como contexto necessário e relevante de aprendizagem profissional da docência, não se ignora que os processos de aprender a ensinar e aprender a ser professor são de longa duração, delineados por valores pessoais e definidos, em grande medida, pelas atividades práticas.

Trata-se de um processo complexo, dinâmico, marcado tanto por circunstâncias formais quanto informais, carregado de valores e, portanto, de difícil apreensão, no entanto, se por um lado admite-se que a aprendizagem profissional da docência ocorre ao longo da vida, tem na prática cotidiana um espaço fundamental de aperfeiçoamento contínuo e delineado por toda biografia pessoal e profissional do professor, por outro era escassa a informação básica nesse processo de aprendizagem profissional Mizukami, (2001, p. 231).

Imbernon (2001) reforça ainda mais essa questão quando coloca que o papel da formação inicial é o de fornecer as bases para construir um conhecimento pedagógico especializado, desse modo, segundo ele, se constitui no começo da socialização profissional e da assunção de princípios e regras práticas.

Já em relação ao conteúdo, essa formação inicial segundo Imbernon (2001, p. 66) deve dotar-se de uma bagagem sólida nos âmbitos científicos, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que deve capacitar o futuro professor ou professora a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o

rigor necessário, isto é, apoiando ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar. Imbernon (2001, p. 66)

Neste sentido a metodologia utilizada deve proporcionar um conhecimento válido o qual deve estimular os processos de aprendizagem por meio de diferentes experiências, gerando uma atitude interativa e dialítica que conduza a valorizar a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que se produz e a criar estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão. Assim como deve construir um estilo rigoroso e investigativo.

Em relação ao currículo Imbernon (2001) afirma que o currículo formativo para assimilar um conhecimento profissional básico deveria promover experiências interdisciplinares que permitissem ao futuro professor ou professora integrar os conhecimentos e os procedimentos das diversas disciplinas (ou disciplina) com uma visão psicopedagógica. Ou seja, proporcionar integração e relação do conhecimento didático dos conteúdos com o conhecimento psicopedagógico.

Ribas (2005) a formação continuada é, pois, bem mais rica e complexa do que um treinamento que visa aumentar a bagagem acadêmica de conhecimento do professor. Convém assinalar que essa formação é hoje uma exigência que se impõe a qualquer tipo de profissão.

Ainda Ribas (2005) considera que o professor precisa compreender os contextos sociais e as questões contemporâneas em que ele e os alunos estão envolvidos, com o objetivo de refletir sobre suas ações a ter um posicionamento permeado de ética democrática.

Já segundo Garcia (1998), o sucesso de qualquer proposta de formação continuada está relacionada diretamente ao papel do professor. As possíveis mudanças em suas práticas estão relacionadas ao que eles pensam e fazem enquanto ensinam, pois quando os professores estão implementando, uma inovação ocorre algumas mudanças significativas na medida em que o processo de implementação é essencialmente um processo de aprendizagem.

Neste sentido, Garcia (1998) destaca que os motivos que levam os professores a envolverem-se em uma proposta de capacitação estão relacionadas às necessidades específicas de ensino. Deste modo a eficácia de um programa de formação continuada poderia ser medida do ponto de vista docente.

Mizukami (2002) afirma que o debate acadêmico atual sobre formação docente considera como importantes tanto os conhecimentos de diferentes naturezas, indispensáveis à tarefa de ensinar algo, quanto às experiências do professor, fruto de sua vivência e enfrentamento de situações concretas do dia-a-dia da sala de aula, ou seja, situações concretas do processo de ensino aprendizagem em contextos específicos.

Segundo Kulisz (2006) a formação de professores pode proporcionar o incentivo necessário para o estímulo profissional inserido no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Cabe destacar a importância de valorizar na formação dos paradigmas que tornam os professores mais reflexivos, permitindo-lhes assumir a responsabilidade de seu próprio desenvolvimento profissional e participar como protagonistas na implementação das políticas educacionais.

Como afirma Sacristán (1995) o docente não define a prática, mas sim o papel que aí ocupa, é a partir de sua atuação que se divulgam e se caracterizam as várias orientações provenientes dos contextos em que está inserido. A essência de sua profissionalidade está na relação dialética entre tudo o que, através dele, se pode divulgar conhecimentos, habilidades profissionais, competências e os diferentes contextos práticos.

Sacristán (1995) afirma que as “práticas educativas, tal como hábitos de alimentação ou de higiene, geram uma cultura alicerçada em costumes, crenças, valores e atitudes. Sendo assim, faz-se necessário considerar que o *habitus* orienta práticas, tanto individuais quanto coletivas”. Portanto, para que se possa ter uma imagem real da prática educativa é preciso tomar consciência da prática e do *habitus*.

Ribas (2005, p. 94), citando Sacristán (1995), afirma que as práticas educativas, tal como hábitos de alimentação ou de higiene, geram uma cultura alicerçada em costumes,

crenças, valores e atitudes. “Sendo assim, faz necessário considerar que o *habitus* orienta práticas tanto individuais quanto coletivas; portanto, para que se possa ter uma imagem real da prática educativa é preciso tomar consciência da prática e do *habitus*”.

Ribas (2004) citando Bourdieu ajuda-nos a ver melhor como o professor desenvolve e constrói, consciente ou não, sua prática pedagógica ou sua base de conhecimento para ensinar. Para o autor não é lícito dizer que os professores desenvolvem seu trabalho na obediência cega a esquemas de ação, pois apesar de se saber que, na maior parte das vezes, suas atividades são rígidas, sob a égide de um planejamento ritualístico, que muitos deles procuram, a despeito de todos os tropeços, seguir à risca essa crença é uma ilusão e mostra uma imagem irreal e ingênua da prática docente.

Dessa forma, Ribas (2005) o *habitus* é próprio da nossa vida ativa, visto que à medida que vivemos, vamos aprendendo, vamos incorporando novas experiências à nossa vida. É o nosso arquivo, a nossa caixa de pandora. Segundo esse autor no decorrer da prática pedagógica, a mixagem dessas diferentes aprendizagens vai constituir a base de conhecimento do professor, a qual, diferenciada, rica de possibilidades ou não, vai depender de uma série de fatores que, fica difícil precisar quais sejam, para dizermos com alguma segurança porque alguns professores conseguem realizar bom trabalho e outros não.

Além disso, Shulman, que é citado por Ribas (2005), argumentou que somente o aprendizado teórico situado na prática pode ser rico e significativo, ou seja, qualquer teoria só encontra seu significado quando é colocada em prática e ganha sua verificação, após ser testada empiricamente. Comentam também que os caminhos para analisar a experiência como as práticas podem examinar e aprender por meio dela. Neste sentido, os métodos de casos tornam-se estratégias para ajudar os profissionais a destacar experiências em unidade que podem tornar-se o foco da prática reflexiva.

Segundo Gomes e Marins (2004, p.103), a prática reflexiva pressupõe uma postura, uma identidade, um *habitus* em que a realidade não é mediada por discursos ou intenções, mas pelo lugar, pela natureza e pelas consequências da reflexão no exercício diário

da profissão, pressupondo que a autonomia e a responsabilidade de um profissional estão intrinsecamente relacionadas e dependentes da capacidade de refletir a respeito da ação.

Essa capacidade está no cerne do exercício da profissão, do processo permanente da formação de saberes e competências entendido como a habilidade de mobilizar diversos recursos: de ordem cognitiva, afetiva, conativa ou prática para enfrentar e solucionar situações previsíveis ou inesperadas.

Segundo Formosinho (2009), a prática pedagógica visa, ainda, à compreensão das problemáticas emergentes da ação docente nos respectivos contextos e estimula e exercita a criação de *habitus* de reflexão sobre a atividade docente, bem como a sedimentação de atitudes de cooperação com os pares e de colaboração com outros autores sociais e educativos.

Para Freire (2006) a prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência de hoje. Ainda em Paulo Freire coloca não sendo superior nem inferior a outra prática profissional.

Nóvoa (1992) apresenta uma reflexão sistematizada sobre a formação profissional e a história de vida, entendendo que a formação profissional representa um processo de reflexão por meio de uma dinâmica de “compreensão retrospectiva”. Ou seja, pensar a formação do professor significa promover condições para que ele mesmo reflita sobre o modo pelo qual se forma.

Nesta perspectiva, a formação continuada deve, acima de tudo, estimular novas estratégias de auto-formação, que pressupõe-se um processo de generalização pelo qual essa premissa se estende também aos educandos. E a escola precisa adequar-se a essas novas exigências, organizando-se de forma que possa atender as necessidades de aprendizagem dos alunos. (Brussio, 2003, p. 55).

Mizukami Torres (2002) rejeita esse ponto de vista ao destacar que os professores tendem a basear suas ações e argumentações na própria experiência pessoal e profissional. Por isso, há de se reconhecer que a prática docente é uma instância permanente de aprendizagem, por tratar-se de uma dimensão que implica a experimentação pessoal e diária do professor. Reitera ainda esse ponto de vista ao destacar que, além da relevância da experiência pessoal e da biografia escolar na formação docente, a prática pedagógica é um dos espaços mais significativos, efetivos e permanentes de aprendizagem profissional da docência por se tratar de um instância em que os professores podem refletir sobre o que fazem e sobre como aprendem e ensinam, já que demanda sua experimentação diária.

Mizukami (2002, p.317) citando Garcia (1998), discute o conceito de reflexão-na ação de Shon, quando afirma que docência é:

(...) uma profissão em que a prática conduz, necessariamente, à criação de um conhecimento específico e ligado à ação, que só pode ser adquirido através do contato com a prática, pois trata-se de um conhecimento tácito, pessoal e não sistemático.

Nesse sentido, afirma Mizukami (2002, p.230), cada professor possui, portanto, uma teoria prática sobre o que seja ensinar, responsável por orientar sua atividade em sala de aula. Daí, supor que a aprendizagem não acontece espontaneamente, no contexto da sala de aula. É necessária a intervenção do professor como problematizador e desafiador do processo. Como afirma Ferreiro (1995, p. 31):

Nenhuma prática pedagógica é neutra todas estão apoiadas num certo modo de conceber o processo de aprendizagem. São provavelmente essas praticas (mais do que métodos em si) que têm efeitos mais duráveis, ao longo prazo, no domínio da língua escrita como em todo o outro domínio. Conforme se coloque a relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento e conforme se caracterize a ambos, certas práticas aparecerão como normais aberrantes.

Partindo desta análise, cabe ao professor fazer uma reflexão das relações entre a epistemologia e a prática pedagógica para compreender melhor as concepções e a teoria do seu trabalho no cotidiano.

Como muito bem nos afirma Nóvoa (1992, p.26), as práticas de formação inicial de professores, durante muitas décadas, “tem oscilado entre modelos acadêmicos, centrados nas instituições e em conhecimentos fundamentais, e modelos práticos, centrados nas escolas e em métodos aplicados”.

Pimenta (2000) reforça ainda mais essa questão quando afirma que tais cursos têm demonstrado um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não tem dado conta de captar as contradições presentes na prática social de educar. Logo, a formação inicial, como vem sendo realizada, pouco tem contribuído para gestão de uma nova identidade do profissional docente.

Segundo Perrenoud (2002) na maioria das vezes os cursos de formação:

(...) apresentam uma imagem mutilada da realidade, o que provoca um impasse com relação às condições psicossociológicas de instauração e manutenção de uma relação com o saber e de um contrato didático que permita ensinar e estudar. O mesmo ocorre com as sequências didáticas propostas e as atividades reais que se desenvolvem em sala de aula. Perrenoud (2002, p.18).

Temos plena convicção, de que o conhecimento profissional do professor deve se constituir fundamentalmente no curso de formação inicial, embora se reconheça, conforme mencionado no capítulo anterior, que o professor vai construindo suas próprias concepções sobre o ensino (tanto sobre didática como seu comportamento em sala de aula, a disciplina, os próprios conteúdos, etc.) desde a sua época de aluno primário, consolidando-se suas ideias ao longo dos anos.

A formação dos professores deve contemplar como aspecto inevitável o projeto e o planejamento das tarefas e sequências didáticas que são responsabilidade individual de cada profissional. No entanto vale lembrar que a atividade do professor, é antes de tudo, uma atividade prática e que boa parte do conhecimento necessário pode ser obtida da confrontação com os problemas propostos pela situação de ensino e pela análise das situações adotadas mediante a utilização dos instrumentos adequados para isso.

Conforme afirma Coll (1996) a formação dos professores encontra-se indissolúvelmente ligados as metas que perseguem através de sua atuação profissional, ou, em termos mais amplos a finalidade da educação escolar. Nesse contexto, Coll (1997) manifesta que o desenvolvimento, a aprendizagem, a educação e a cultura são elementos estritamente imbricados e que a educação escolar surge como um fenômeno essencialmente social e socializador cuja finalidade é promover o desenvolvimento pessoal dos alunos.

Assim Coll (1996) contextualiza a capacitação profissional dos docentes, que deve situar em nosso ponto de vista, o tema das possíveis contribuições da Psicologia do Desenvolvimento e da Psicologia da Educação que de uma forma mais direta, encontram-se relacionadas com esse tema, visto que reúnem um conjunto de conhecimentos relativos à descrição e explicação dos processos de mudança do ser humano.

Desse modo, para Coll (1996) a Psicologia do Desenvolvimento incube-se dos processos de mudança que ocorrem nas pessoas ao longo de sua vida, tanto dos aspectos mais gerais subjacentes aos mesmos, como do fato de que as pessoas defiram entre si umas das outras. Por sua vez, a Psicologia da Educação estuda os processos de mudanças provocados ou induzidos por situações educativas.

Portanto, no projeto educativo configurado para efetivar a formação daquele que ensina devem estar integrados as contribuições da Psicologia do Desenvolvimento e da Psicologia da Educação, partindo-se donexo comum que ambas possuem: o estudo dos processos de mudanças no ser humano. De Gispert; Gómez; Mauri, (1987).

Weiz (2001), afirma que essa formação necessita mais do que um curso preparatório, pois a bagagem de conhecimento com que o professor sai de um curso de formação inicial será sempre insuficiente para seu desempenho em sala de aula. Por mais que tenha cursado em uma boa escola e realizado um bom estágio, sempre tem a buscar informações.

Entretanto, é preciso deixar claro, que essas informações, não se reduzem apenas a buscar conhecimento a respeito do conteúdo a ser trabalhado em sala de aula, pois se assim o for, o papel do professor se resumirá à correia de transmissão, alguém que simplesmente servirá de ligação entre o saber constituído e os alunos. Mais do que isso, o professor deverá ser capaz de criar e adaptar-se a novas situações de aprendizagem.

Para que isso aconteça, Weiz (2001) discute a necessidade do professor qualificar-se melhor para lidar com a aprendizagem dos alunos, ou seja, é extremamente necessário que esse profissional estude e desenvolva uma atitude investigativa e reflexiva no processo ensino-aprendizagem. Agindo dessa forma, o professor tornar-se-á um pesquisador da sua prática. Ao viver o momento de insatisfação e angústia em sala de aula se questionará procurando respostas, buscando explicações para seu fracasso e maus êxitos. Nesse processo, o professor ampliará seu repertório de saberes, e passará a refletir constantemente sobre a sua própria prática, tanto individual como no grupo do qual está inserido. Através da reflexão em ação, os problemas são constituídos e estabelecidos em sala de aula.

Segundo Imbernón (2001, p.113), “a formação do professor deve adotar uma metodologia que fomente os processos reflexivos sobre a educação e a realidade social através das diferentes experiências”. Logo o profissional docente nas suas ações refletirá a soma das experiências acumuladas, atuando conscientemente e com sabedoria, considerando a realidade social.

## 2.2 Formação Continuada do Professor Alfabetizador

Atualmente, a formação continuada de professores tem despertado o interesse de muitos profissionais da educação, representando um aumento bastante significativo de formação em serviço.

De acordo com estudiosos da área, a formação em serviço deve ser parte integrante de todos os sistemas de ensino, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores. Sendo assim, compete ao sistema oferecer alternativas diferenciadas de capacitação de professores, sobretudo no que diz respeito às questões pedagógicas, e estimular as inovações, sem desconsiderar as experiências de cada um, como um dos fatores que contribuem para o desenvolvimento da competência profissional.

Sabe-se, portanto que a formação do professor é uma das principais estratégias para a conquista de uma educação de qualidade, uma educação que garanta o direito de crianças, jovens e adultos ao desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, afetivas e físicas. Entretanto, não poderíamos deixar de destacar outros aspectos como valorização profissional, condições adequadas de local de trabalho, contexto escolar favorável ao desenvolvimento de trabalho em equipe e construção coletiva aos exercícios da autonomia.

Vale ressaltar em relação a esses aspectos, porque dentre as muitas explicações acenadas para a má qualidade da educação, principalmente após os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), predomina aquela que “culpa” os professores. Para o governo, “desde que se investe cada vez mais em livro didático, computador, parabólica, etc., se os resultados continuam magros, há de haver um vilão maior e este será o professor” (DEMO, 2002, p.71).

Conforme discutido no capítulo anterior, essa situação de apontar culpados para o fracasso no ensino não é algo novo, mas vem se repetindo ao longo das décadas, inicialmente tendo como alvo os alunos. Contudo, quando o governo evidencia que, mesmo com a criação

da pré-escola, os índices de evasão e repetência não diminuem na 1a.série, transfere-se imediatamente a culpa para o professorado.

Nesse sentido, conforme Smolka (1993), na década de 70, do mito da incapacidade da criança surge o mito da incapacidade do professor. Como forma de compensar essa deficiência implementa-se cursos de treinamento e livros didáticos. Em pleno séc. XXI observa-se a mesma cena se repetir, o professor visto por todos como o culpado pelo fracasso dos alunos da Educação Básica. Diante desse diagnóstico, Torres *apud* Demo, (2002, p.77), afirma que “culpar os professores até hoje não trouxe qualquer mudança relevante”. Como também afirma Demo (2002, p. 77): “se fosse o caso buscar culpados, não seria o professor, porque é, sobretudo, vítima do sistema, seja em termos de formação insatisfatória, seja em termos de desvalorização salarial flagrante”.

Ao fazer menção da “formação insatisfatória”, é interessante direcionar especificamente aos cursos em serviços oferecidos aos professores e especialmente aos alfabetizadores, pois na maioria das vezes estes podem estar impregnados de um discurso, sem que este faça necessariamente sentido para os professores.

Conforme Imbernón, (2001) a formação deve apoiar-se em uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a lhes permitir examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de auto-avaliação que oriente seu trabalho. Sempre que se põe em reflexão a formação de professores é fundamental contextualizá-la, considerando um conjunto de variáveis que inferem na qualidade dessa formação.

Perrenoud (2001), assim, nenhum professor se torna competente profissionalmente apenas estudando:

Competência profissional significa a capacidade de mobilizar múltiplos recursos, entre os quais conhecimentos teóricos e práticos da vida de profissional e pessoal para responder às diferentes demandas colocadas pelo exercício da profissão, ou seja, significa a capacidade de responder aos

desafios inerentes à prática, identificar e resolver problemas, de pôr em uso o conhecimento e os recursos disponíveis (Perrenoud apud Brasil, 2001, p.18).

Candau (1997, p.49) destaca, que um dos maiores problemas relacionados à análise da problemática de formação de profissionais da educação, é a questão da relação entre teoria e prática, conforme a autora “existe uma grande distância entre os conhecimentos adquiridos durante o curso e o que o aluno encontra na prática, sendo necessária uma revisão daquilo que é ensinado”. Logo, o desenvolvimento das competências profissionais exige metodologias pautadas na articulação teoria-prática, mediante análise de situações-problema e na reflexão sobre a atuação e intervenção sobre a realidade.

A respeito dessa relação entre formação inicial e continuada, Perrenoud, (2002, p.206), destaca que a construção de competências profissionais coerentes com a evolução da profissão e do sistema educativo deve orientar a uma e a outra entendendo por competências o desenvolvimento de estratégias para fazer frente aos problemas complexos. Para ele, “a formação continuada dos professores encontra-se em vias de institucionalização, mais está ainda a procura de seu lugar”.

Diante dessas afirmações, é preciso que os professores tomem, de fato, a questão do conhecimento como objeto de reflexão, pois é uma das estratégias para assegurar a qualidade na formação dos professores como sujeitos ativos do processo educacional. Segundo Candau (2003), não é possível omitir a necessidade e importância da formação continuada em nossa sociedade hoje. No entanto, isso não significa que a formação inicial deve ser excluída. O que a autora defende é a organização com novos paradigmas, isto porque este momento de formação pode representar uma experiência fundamental na formação profissional dos professores.

Aos cursos de formação em serviço cabe atualizar e aprofundar os parâmetros de construção, reflexão e crítica para que o professor avance no sentido da aquisição de maior autonomia profissional e, com isso, seja capaz de justificar e explicar sua ação.

Para Ribas (2004) a Formação Continuada é, pois, bem mais rica e complexa e do que um treinamento que aumentar a bagagem acadêmica de conhecimento de professor. Diante dessas afirmações, é preciso que os professores tomem de fato, a questão do conhecimento como objeto de reflexão, pois é uma das estratégias para assegurar a qualidade da formação continuada.

Segundo Coll (1997), a formação dos futuros professores deve procurar dotá-los de marcos de interpretação e análise da situação na qual se desenvolverá sua atividade. Marcos que serão enriquecidos e ampliados na interação com a realidade cotidiana na prática profissional.

Conforme afirma Paulo Freire (2006), a formação dos professores e das professoras deveria insistir na constituição deste saber necessário e que me fez certo desta coisa óbvia, que é a importância inegável que se tem sobre nós, o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos. E ao saber teórico-prático da realidade concreta em que os professores trabalham.

Ainda, conforme Paulo Freire (2006) nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criatividade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade da afetividade, da intuição ou adivinhação.

Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir. O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das instituições, mas submetê-las, a análise medicamente rigorosamente da nossa curiosidade epistemológica (FREIRE, 2006 p.45).

Nesse contexto, não se deve desvincular a construção de uma escola de gestão democrática e consolidação de projetos educativos, com a finalidade principal de garantir o ensino e a aprendizagem de qualidade. Dessa forma, é necessário construir um novo conceito de formação de professores, pelos sistemas de ensino, que colabore para uma discussão e

problematização de uma prática escolar de reflexão e intervenção sobre a realidade do cotidiano escolar.

Finalmente, pode-se enfatizar que o objetivo desta pesquisa não foi de esgotar o assunto sobre a formação de professores alfabetizadores. No entanto, vale acrescentar a preocupação em analisar o tema foi no sentido de apontar que todos os conceitos e propostas sobre a formação de professores, seja ela inicial ou formação continuada, acabam provocando, e sugerindo novas práticas, novas tecnologias e novos recursos de aprendizagem.

### **CAPÍTULO III**

#### **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR ALFABETIZADOR EM SALA DE AULA**

Atualmente tem-se aplicados muitos estudos no sentido de analisar o que os professores fazem bem, como sobre o que eles pensam sobre o seu fazer, como esse fazer se constrói ao longo da carreira, além de suas histórias de vida etc., o que tem contribuído para ampliação de muitas publicações nessa área.

Mizukami citando Sacristán (2002), diz no dia-a-dia da sala de aula, os professores não executam apenas atividades, eles pensam no que vão fazer, sabem o que fazem e porque fazem. Sua organização requer muitos conhecimentos e de certo modo competência para prever, sequenciar e por em prática suas ações necessárias num determinado espaço de tempo. Considerar os professores como intelectuais significa considerá-los como profissionais críticos, reflexivos e criativos. Subjacente ao pensamento do professor existe outro: o de que a ação docente é dirigida pelos pensamentos do professor (crença, juízos, valores etc.).

Ainda segundo os autores supracitados (2002), afirmam que as aulas são ambientes complexos com múltiplas dimensões e aspectos que operam simultaneamente. Os autores apontam de forma bastante interessante as características desse ambiente. A pluridimensionalidade de tarefas a ser desenvolvidas, que muitas vezes são simultâneas por se produzirem acontecimentos diversos. A imprevisibilidade é outra característica, já que existem diversos fatores que interferem não sendo possível um controle técnico rigoroso além dessas características. Os autores ressaltam ainda o caráter histórico e social da prática e o envolvimento pessoal do professor.

Perrenoud (2002) convida os professores a refletirem sobre suas práticas a partir das seguintes referências:

- Saber explicitar as próprias práticas;

- Estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua;
- Negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola, rede);
- Envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo;
- Acolher a formação dos colegas e participar delas.

Ainda Perrenoud (2002) afirma que pode-se, então, julgar que os professores capazes de explicitar e de analisar suas práticas tirarão melhor partido destas novas modalidades de formação.

Colle *apud* Knowles (1996) reforçaram essa ideia da influência da vida pessoal na prática profissional quando afirmaram que o ensino está enraizado “no pessoal” e poderosamente influenciado por experiências anteriores dentro e fora dos contextos profissionais.

Nesse sentido, Zabalza (1994) afirma que quando se fala de conhecimento prático é referir o tipo particular de informações e aprendizagens que a prática proporciona e que vão se consolidando como um corpo de conhecimentos a partir do qual os professores descrevem e justificam sua ação.

Mizukami *apud* Sacristán (2002), porém, chama a atenção para um ponto muito importante: a atividade dos professores é uma ação que ocorre dentro de uma instituição por este motivo a prática docente está condicionada pelo contexto. Segundo ele,

O professor não decide sua ação no vazio, e sim no contexto da realidade e em uma instituição que tem suas normas de funcionamento marcada às vezes pela administração, por uma política curricular, pelos órgãos do governo. A profissão docente não é algo eminentemente pessoal e criativo, sujeito as possibilidades de formação e ao desenvolvimento do pensamento profissional autônomo dos professores. As possibilidades autônomas e competências do professor interagem dialeticamente com as condições da realidade que são dadas ao professor na hora de configurar um determinado

tipo de prática. Até a análise social da prática de ensino nos evidencia que ela é uma prática institucionalizada, definida historicamente por condicionamentos políticos, social etc. (Sacristán, 1998, p.186).

Assim, Mizukami, Zeichner e Liston (2002) comungam da mesma ideia ao falarem do efeito do contexto social. Segundo os autores, embora as práticas dos professores sejam influenciadas por suas teorias práticas, as práticas dos professores também são claramente influenciadas pelo contexto em que elas trabalham. Regras, regulações e mandatos exteriores ao controle e influência dos professores frequentemente exercem coações severas sobre a liberdade dos professores para agir na base das suas próprias teorias práticas.

Kulisz *apud* Sacristán (2006), o docente não define a prática docente, mas sim o papel que aí ocupa, é a partir de sua atuação que se divulgam e caracterizam as várias orientações provenientes do contexto em que estão inseridos. A essência de sua profissionalidade está na relação dialética entre tudo o que, através dela, se pode divulgar conhecimentos, habilidades profissionais, competência e os diferentes contextos práticos.

Mizukami (2002) afirma que no dia-a-dia da prática pedagógica, o professor exerce a mediação entre o conhecimento e o aluno, tanto nas ações cotidianas, as quais reproduzem nos alunos atitudes de obediência em relação ao conhecimento como nas atitudes mais intencionais, direcionadas às ações não cotidianas, dependendo do grau de desenvolvimento da consciência e intencionalidade que o professor imprime em suas ações.

Mizukami (2002) citando Houssay, considera a prática social como ponto de partida e como ponto de chegada que possibilita uma ressignificação dos saberes na formação de professores. Ao frequentar os cursos de formação, os futuros professores poderão adquirir saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, mas não estarão aptos a falar em saberes pedagógicos.

Afirma ainda que nos cursos de formação, tem se praticado o que o autor chama de “ilusões”. A ilusão do fundamento do saber pedagógico no saber disciplinar. Os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia,

podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os. É aí que se produz saberes pedagógicos na ação.

Neste contexto, evidentemente as práticas dos professores incluem não só o conhecimento adquirido construído ao longo da carreira por meio da experiência pessoal e profissional, mas também o contexto em que esses professores estão inseridos.

Como afirma Paulo Freire, (2006) no livro *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*.

Mas se nunca idealizei a prática educativa, se em tempo algum vi como algo que, pelo menos, parecesse com um que-fazer de anjos, jamais foi fraca em mim a certeza de que vale a pena lutar contra os descaminhos que nos obstaculizam de ser mais. Naturalmente, o que e maneira permanente me ajudou a manter esta certeza foi a compreensão da História como possibilidade e não como determinismo, de que decorre necessariamente a importância do papel da subjetividade na História, a capacidade de comparar, de analisar, de avaliar, de decidir, de romper e por isso tudo, a importância da ética e da política. É esta a percepção do homem e da mulher como seres “programados, mas para aprender” e, portanto, para ensinar, para conhecer, para intervir, que me faz entender a prática educativa como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos. (Freire, 2006, p.145).

Sob essa ótica a prática educativa pode ser geradora de conhecimentos e saberes, encontrar padrões de como isso, por ser real, pode levar os professores a darem mais atenção ao fazer docente, a estudarem mais, a pesquisarem, a perscrutarem a sua própria prática com o olhar mais científico.

Mizukami (2002) diz que a formação básica (ou inicial) tem sido realizada, ao longo da história, por instituições especialmente organizadas por esse fim, o que inclui a

presença de um grupo de profissionais especializados, a existência de um currículo que estabelece sequência e conteúdo do programa de formação, de um plano de atividade, a realização de sessões e de tarefas que visam alcançar objetivos referentes a aquisição de conhecimentos, competência, destrezas, habilidades, atitudes, capacidade e saber fazer.

Paulo Freire (1983) afirma a importância do conhecimento da realidade das crianças para o exercício de uma prática pedagógica mais coerente e mais qualificada, sem esquecer-se de que esse conhecimento é relevante no processo de formação do docente como também na construção de novas ações.

Segundo Schön (2001) a reflexão, aspecto do processo de aprendizagem que aparece nas falas dessas educadoras, tem sido sistematizada como uma atitude de importância na formação dos professores. Também adverte que a prática reflexiva é um conceito de importância fundamental para a autoconscientização e subsequente transformação. Schon delimita momentos dessa prática reflexiva.

- 1 Conhecimento na ação que cada profissional possua decorrente da sua formação continuada e inicial. É um conhecimento tático e dinâmico e resulta numa reformulação da própria ação;
- 2 Reflexão na ação – Reflexão Simultânea com a ação, sempre que ocorra uma interrupção, e a partir da qual pode-se reformular o que se está fazendo enquanto se pratica ação;
- 3 Reflexão sobre a ação-Reflexão retrospectiva, após a ação há uma reflexão a respeito do que foi feito e a partir daí, uma reorganização da própria ação;
- 4 Reflexão sobre a reflexão na ação, também retrospectiva. Determinar as ações futuras. (Schon, 1999, p. 77).

Nesse contexto Ribas (2005), afirma a prática serve como veículo motor para testar a validade e a eficácia da teoria, tanto pelo aprendizado de uma profissão como pelo desenvolvimento de teorias mais gerais. A prática é recurso significativo da evidencia, no qual o desenvolvimento de uma teoria pode ser baseado.

Pode-se concluir que a análise da reflexibilidade da prática pedagógica não está isenta da constatação de dificuldades na efetivação dessa prática. Pois no seu fazer diário os professores utilizam como saberes, aquilo que já possui de vivências anteriores, e que foram testados na prática na identificação de problemas, na formulação de hipóteses, e na interpretação do que dizem e fazem os alunos e quando estes apresentam resultados. Logo os professores precisam construir diferentes saberes capazes de orientar sua prática pedagógica, assim como suas escolhas, suas tomadas de decisão, devem ser capazes de praticar e assumir uma prática consciente que consideram os conhecimentos prévios, experiências e opiniões dos alunos.

### 3.1 O PERFIL DO PROFESSOR ALFABETIZADOR: OS SUJEITOS DA PESQUISA

Com o intuito de se aprofundar o conhecimento sobre os sujeitos pesquisados, sentiu-se a necessidade de destacar a percepção dos docentes buscando conhecer suas dificuldades, interesses, necessidades e como ocorreu a interação professor x aluno durante o processo de formação. Nesse sentido, foi solicitado aos professores em formação que relatassem suas expectativas através de depoimentos conforme registros no Anexo 1.

Diante do objetivo de conhecer e compreender saberes e das competências dos professores alfabetizadores, realizou-se a pesquisa através de questionários aplicados a 35 docentes.

**Tabela 1:** Caracterização dos docentes em formação no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), São Luís – MA, Brasil, 2011.

<b>IDADE</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
21 a 30 anos	10	31
31 a 45 anos	14	52
Mais de 45 anos	01	17
<b>FORMAÇÃO</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Pedagogia (com especialização)	18	81
Pedagogia e Letras (cursando)	03	8
Letras	04	11
<b>TEMPO DE MAGISTÉRIO</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
5 a 10 anos	18	61
11 a 20 anos	03	28
+ de 20 anos	04	11
<b>TOTAL</b>	<b>25</b>	<b>100</b>

Na Tabela 1, são apresentados os resultados considerando as características dos docentes onde são todas as 25 do sexo feminino (100%); (83%) com idade entre 21 e 45 anos (exigência para participar do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)); (81%) graduadas em pedagogia com especialização; (8%) cursando pedagogia ou letras; (61%) com cinco a dez anos de experiência em magistério nas séries iniciais do ensino fundamental sendo (100%) efetivas e concursadas.

### **3.2 O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA Módulo IV**

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) foi implantado em São Luís em abril de 2001, com a realização de um seminário ocorrido nos dias 23 e 24 de outubro. Este contou com a participação dos 240 professores cursistas do segmento de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como

dos coordenadores gerais e de grupo, todas as professoras alfabetizadoras sendo que a rede conta com um percentual bem maior, mas naquele momento, só dispunha desse número de vagas para atender à formação continuada.

O que se buscava com o PROFA era possibilitar experiências de aprendizagens bem sucedidas às crianças com histórico de fracasso escolar nas primeiras séries, ou melhor, no período de alfabetização.

Perfil dos professores alfabetizadores: formava um grupo predominantemente feminino, relativamente jovem, mais da metade com menos de 45 anos de idade (prioridade para participar do programa). A grande maioria com cinco a dez anos de experiência na instituição, em magistério nas séries iniciais do ensino fundamental. Todas formadas em curso superior, sendo que doze cursaram pedagogia na Universidade Estadual do Maranhão no programa especial de formação de professores (PROCAD), cinco cursaram pedagogia na Universidade Federal do Maranhão, três cursaram letras no UNICEUMA, e duas cursaram pedagogia na Universidade Vale do Acaraú, algumas com especialização, outras cursando, todas efetivas e concursadas.

Quanta a carga horária, todas tinham vinte e cinco horas de aulas semanais, dentre essas, cinco horas são dedicadas ao de planejamento. Sendo que a formação continuada das professoras alfabetizadoras ocorreu em outro turno que não seja o seu horário de trabalho nos centros de formação da Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

O Professor alfabetizador é um profissional cuja ação desenvolve em sala de aula e um série de atividades que envolvem e partilha com os alunos na compreensão de prepará-los para o exercício da cidadania. Partindo dessa análise cabe ao professor fazer uma reflexão das relações entre epistemologia e a prática pedagógica para compreender melhor as concepções e teorias práticas do seu trabalho no cotidiano.

O Módulo IV do Programa de Formação de Professoras Alfabetizadoras - PROFA de continuidade da formação, trata de uma proposta implementada pela Coordenação do Programa de Formação e pelo grupo de Formadoras do PROFA, no sentido de promover o

planejamento das atividades de alfabetização, da rotina da área da língua portuguesa e da escrita, entre outras necessidades levantadas no decorrer dos módulos, I, II, e III e IV, produzidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), assim como introduzir outros conteúdos que não foram ainda contemplados, mas que se constituem como conteúdo imprescindível a quem se destina a ler e escrever.

A Secretária Municipal de Educação no que concerne a alfabetização tem revelado um grande empenho em articular políticas e validar propostas que considerem as investigações sobre como se aprende a ler e escrever e, portanto, as implicações no ensino da língua escrita. “Lançar luz sobre a didática da alfabetização pode representar uma primeira iniciativa que colocar no processo de ensino e aprendizagem o foco de reflexão sobre as razões do sucesso e do fracasso de nossos alunos” (Fala da Equipe de Formadores do PROFA 2004).

É importante enfatizar que o Módulo IV deveria preservar o seu caráter de continuidade como condição permanente para construção e elaboração do saber.

Acredita-se que a formação continuada em serviço constitui, portanto, uma política estratégica que permeia todas as ações educacionais da SEMED com vistas a garantir a melhoria na qualidade do ensino. Este módulo está organizado em seis unidades, com carga horária distribuída em 4 horas semanais.

### **3.3 Expectativas de Aprendizagem do Módulo IV**

Durante a construção deste módulo, foram discutidas e planejadas situações de ensino e aprendizagem que colocassem bons problemas para os alunos resolverem e intervenções pedagógicas adequadas por parte dos professores alfabetizadores. Logo, não se trata de aplicar o que já se sabe, mas sim, sistematizar e ampliar conhecimentos a partir do que já se sabe e interagir com novos desafios.

O conteúdo principal abordado neste módulo será a tematização, de situações de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, ainda no período da alfabetização e investir na ampliação do conhecimento pedagógico do professor alfabetizador. No entanto, convém ressaltar que é fundamental contemplar algumas expectativas:

1. Resgatar e aprofundar alguns conteúdos trabalhados nos módulos anteriores.
2. Reconhecer-se como modelo de referência para alunos: como leitor, usuário da escrita e como parceiro durante as atividades.
3. Melhorar a capacidade de planejar produtivamente o trabalho pedagógico de alfabetização, fundamentados no trabalho da psicogênese da Língua Escrita, bem como nas contribuições de Piaget, Vygotsky, Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Telma Weiz e outros.
4. Aprofundar o conhecimento sobre a natureza das atividades de alfabetização pautadas na reflexão sobre a língua escrita e sobre propostas metodológicas de resolução de problemas.
5. Aprofundar o conhecimento sobre o processo de aprendizagem dos quais dependem a alfabetização e utilizar esse conhecimento para planejar as situações didáticas de leitura e escrita.
6. Proporcionar momentos de tematização de situações de ensinar e aprender a língua portuguesa, contribuindo como desenvolvimento profissional do professor alfabetizador.
7. Possibilitar a discussão sobre a importância da diversidade de gêneros de textos, usos e formas, para a construção de um ambiente alfabetizador.
8. Constatar que a estratégia de aprendizagem necessária para o indivíduo alfabetizar-se não memorização, mas a reflexão sobre a escrita.

9. Contribuir para o debate e a reflexão sobre o papel da escola e do professor na perspectiva do desenvolvimento de uma prática de transformação da ação pedagógica.
  
10. Criar espaços de aprendizagem coletiva, incentivando a prática de encontros para estudar, trocar experiências e realizar trabalhos coletivos nas escolas.

Finalmente, destaca-se a grande importância que o professor em formação exerce como foco de atenção na organização do trabalho pedagógico. Acrescenta-se ainda que os professores procuram viabilizar em suas práticas pedagógicas a participação, a valorização dos grupos em relação as intervenções pedagógicas e a relação e interação entre os pares e o formador.

## CAPITULO IV

### RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO EM SALA DE AULA

As pesquisas mais recentes sobre o processo de ensino-aprendizagem indicam que a relação entre os professores x alunos (crianças, jovens e adultos) é fundamental para a aprendizagem. Essa relação deve ser de confiança, de afetividade para que as habilidades e competências previstas sejam alcançadas.

De acordo com Kulisz (2006), a relação que se estabelece entre professor e aluno na educação infantil se fundamenta do ponto de vista afetivo, na transformação do ambiente escolar em um espaço no qual predomine um ambiente de tranquilidade e serenidade. Promove, assim, na escola infantil, uma ampla e intensa atmosfera afetiva e relacional, seja através de um ramificado tráfego “agregador” das crianças, seja mediante a determinação de uma variada rede “comunicativa” entre os professores.

Ainda Kulisz (2006), as relações adulto-criança e criança são espaços comunicativos nos quais os conhecimentos são construídos e os afetos são desenvolvidos, nos quais o aluno cresce e se constitui enquanto sujeito da cultura que o cerca e o professor se recria profissionalmente. Essa concepção reforça a necessidade de confiança, de integração, ou seja, um vínculo de respeito mútuo dos sujeitos do processo ensino-aprendizagem.

Kulisz *apud* Kataz (2006), os indivíduos não podem apenas se relacionar uns com os outros, eles precisam relacionar-se uns com os outros acerca de algo. Em outras palavras, os relacionamentos precisam conter interesse ou envolvimento mútuo, cujos pretextos e textos proporcionem a interação adulto/criança.

Nesse sentido, Tardif (2002) diz que concretamente ensinar é desencadear um programa de intenções com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimento. Em suma, o ensino é mesmo uma atividade instrumental, trata-se de uma atividade que se manifeste concretamente no âmbito das interações. Os componentes intencionais, contextuais e comunicativos, inerentes a interação educativa, não se prestam a serem estudados mediante os sistemas e categorias.

Coll e Good (1986), em uma recente revisão das pesquisas realizadas a partir desta perspectiva chama a atenção sobre as limitações dos resultados obtidos e afirmam que somente atendendo a tais limitações o conhecimento acumulado poderá ser efetivamente utilizado para melhoria do ensino.

Neste sentido, as condições acima citadas estruturam-se no fator sócio-histórico que é caracterizado por situações culturais. Diante deste contexto destaca-se o diálogo como uma condição para uma boa interação professor aluno. Como afirma Paulo Freire (2002), o diálogo autêntico é o reconhecimento do outro e reconhecimento de si no outro, é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum.

Na fala de Paulo Freire (2002) percebe-se o vínculo entre o diálogo e o fator afetivo que norteará a virtude primordial do diálogo, o reconhecimento aos educandos não somente como receptores, mas enquanto indivíduos. Assim sendo, o homem estabelece uma relação sujeito objeto da qual nasce o conhecimento, que ele expressa por uma linguagem. Esta relação também é feita pelo analfabeto, o homem comum.

Coll, *apud* Gilty (1996) identifica três tendências básicas no conteúdo e organização das representações que os alunos têm de seus professores: Em primeiro lugar todos os trabalhos coincidem em sublinhar a importância dos aspectos afetivos relacionais dos comportamentos dos professores, e isso com independência dos procedimentos utilizados para explorar as representações dos alunos e para analisar os dados recolhidos; o “calor afetivo”, a “disponibilidade”, a atitude positiva, o respeito, etc.

Em segundo lugar, se a tendência assinalada é detectada nos alunos de todos os níveis da escolaridade, o peso dos fatores afetivos e relacionais é maior na representação dos alunos da pré-escola, diminui ligeiramente nas representações dos alunos do primário e ainda mais nos dos alunos dos secundários; à medida que esses fatores afetivos e relacionais é maior na representação dos alunos de pré-escola, diminui ligeiramente na representações dos alunos do primário e ainda mais dos alunos do secundário; a medida que esses fatores perdem peso, vão ganhando outros relacionados fundamentalmente com o desempenho do papel do

professor ao que antes aludíamos: clareza, e pertinência das explicações, conhecimento do conteúdo, capacidade para despertar o interesse e para motivar aos alunos.

Em terceiro lugar, as representações parecem estar diversificadas com a idade e o nível de escolarização dos alunos: relativamente homogêneas, na pré-escola, começam a mostrar conteúdos e organizações distintas no primário e apresentam uma grande diversidade no secundário; junto à existência de algumas dimensões estáveis e gerais – fatores efetivos e relacionais, fatores relacionados com o desempenho, pelo professor, dos subpapéis de instrutor e de mantenedor da disciplina –, nas representações dos alunos da educação secundária aparecem fatores menos estáveis e mais vinculados a situações concretas: por exemplo, o conteúdo do ensino, a atuação do professor diante de situações conflitivas, etc.

Coll (1997) citando Vigotsky, compreende que a interação social é a origem e o motor do desenvolvimento e da aprendizagem. Na interação social a criança aprende a regular seus processos cognitivos, graças às indicações e diretrizes dos adultos e, em geral, das pessoas com as quais interagem. Mediante um processo de interiorização ou internalização, o que a criança pode fazer ou conhecer, em princípio, unicamente graças a estas indicações e diretrizes (regulação interpsicológica), transforma-se progressivamente em algo que pode fazer ou conhecer por si mesma, sem necessidade de ajuda (regulação intrapsicológica).

Coll (1997) cita ainda outro conceito importante na formulação vigotskyana é o de zona de desenvolvimento próximo, que serve para explicar a defasagem existente entre a resolução individual e social de problemas e tarefas cognitivas. A zona de desenvolvimento próximo é a diferença existente entre o que uma pessoa pode fazer ou aprender por si só, sem ajuda de ninguém – nível de desenvolvimento atual – e o que pode fazer ou conhecer com a ajuda de outras pessoas – nível de desenvolvimento potencial.

Conforme Coll (1997), o problema-chave da explicação vigotskyana é, pois, compreender como se produz o passo da regularização interpsicológica à regularização intrapsicológica, dentro da zona de desenvolvimento próximo, gerada na interação social.

Kulisz (2006) afirma assim como o professor se caracteriza pela afetividade, também a afetividade está presente na relação com as crianças. Essa relação leva a compreender que a educação na escola não é somente em espaço técnico restrito, orientado por relações formais. Diz, ainda, que a afetividade tem se caracterizado como um espaço de relações interpessoais em que a qualidade dos vínculos afetivos que se estruturam é importante para a realização de uma ação educativa compartilhada entre os sujeitos.

Kulisz, *apud* Almeida (2006) atenta para o fato que os relacionamentos precisam basear-se em interesse ou envolvimento mútuo, cujos motivos proporcionem a interação entre o professor e a criança. Portanto, o conteúdo do relacionamento entre eles é rico pela formulação e solução de problemas, fundamentado numa relação de afetividade. Logo, cabe ao professor o estabelecimento de interações afetivas com os alunos.

No entender desses autores, (2006, p. 52), “a afetividade é construída sob diferentes níveis de relações, seja em virtude das condições maturacionais, seja em virtude das características sociais de cada idade”. Nesse sentido, essas interações também dependem das relações existentes com as famílias, viabilizando, através dessa interação, um conhecimento maior da criança e um trabalho mais integrado entre os adultos e o aluno.

Zabalza (1994) fala em interações presididas pelo afeto, que contemplem a possibilidade de se enganar e realizar as modificações oportunas; onde convivam a exigência de trabalhar e a responsabilidade de realizar as modificações oportunas; onde convivam a exigência de trabalhar e a responsabilidade de realizar o trabalho autonomamente, a emulação e o companheirismo, a solidariedade e o esforço; determinadas interações que gerem sentimentos de segurança e contribuam para formar no aluno uma percepção positiva e ajustada de si mesmo.

Segundo Azzi, Batista e Sadalla (2000):

Na abordagem de Vigotsky, a trajetória do desenvolvimento humano é caracterizado pelo processo através do qual o indivíduo apropria-se das formas culturais. É tido como um processo sociogenético, porque tem origem nas relações sociais, onde as construções interpessoais transforma-se

em intrapessoais, com a participação da ativa do sujeito. Azzi, Batista e Sadalla (2000, p.79)

Logo, a partir dessa interação, entremeadada de permutas nas dimensões afetivas e cognitivas, o educador consciente da importância de sua ação educativa pode contribuir para a formação de alunos mais reflexivos e solidários.

Kulisz, (2006) as relações que acontecem entre professor-aluno não se dão unicamente no campo psicológico ou afetivo, elas ocorrem no cenário de uma sociedade e, portanto, são sinalizados também pelas diferenças sociais. Ser professor e ser aluno extrapola a relação de ensinar-aprender os conteúdos de ensino, mas envolve uma absorção de aprendizagens valorativas muito intensas.

#### **4.1 As Relações Interpessoais e os Canais de Comunicação**

A Educação é um processo de construção conjunta, que leva a negociar e a compartilhar significados, faz com que a rede comunicativa que se estabelece na sala de aula, que estruturam as unidades didáticas tenham uma importância vital para construir e compartilhar uma linguagem comum, entender-se e estabelecer canais fluentes de comunicação.

Para Kulisz (2006) as relações, adulto-criança e criança-criança são espaços comunicativos nos quais os conhecimentos são construídos e os afetos são desenvolvidos, nos quais o aluno cresce e se constitui enquanto objeto da cultura que o cerca e o professor se recria profissionalmente.

A categoria “professor e as relações interpessoais” trata, assim, das questões pertinentes à rede de conveniências complexas em que os adultos e as crianças são igualmente personagens do cotidiano escolar.

Para facilitar o desenvolvimento do aluno é preciso utilizar o grupo-classe potencializando o maior número de intercâmbio em todas as direções. Para isso, será

imprescindível promover a participação e a relação entre os professores e os alunos e entre os próprios alunos.

Como afirma Zabala (1998, p. )

as atividades são meios para mobilizar a trama de comunicações que pode se estabelecer em classe, as relações que ali se estabelecem definem os diferentes papéis dos professores e dos alunos. Deste modo, as atividades, e as sequencias que formam, terão um ou outro efeito educativo em função das características específicas das relações que possibilita.

Ainda segundo Zabala (1998, p. 48) corrobora que,

Para debater opiniões e ideias sobre o trabalho pedagógico a ser realizado e sobre qualquer das atividades que se realizam na escola, escutando-os e respeitando-os direito de intervir nas discussões e nos debates. É importante aceitar as contribuições dos alunos e alunas, mesmo que se expressem de forma pouco clara ou parcialmente incorreta estimular especificamente a participação dos alunos com menor tendência espontânea a intervir, através do oferecimento de espaços de trabalhos em pequenos grupos ou da relação e do contato pessoais com alguns alunos em momentos pontuais. (Brasília, 2001, p. 119).

Como afirma Zabala (1998) o fato de que possa estabelecer relações depende, também, do gral em que o professor lhe ajuda a recuperar o que possui e destaca os aspectos fundamentais dos conteúdos que se trabalha e que oferecem mais possibilidades de relacionar com o que conhece. Evidentemente, depende da organização dos conteúdos que se tornem mais ou menos funcionais.

Diante do que foi exposto, notamos que as relações sociais são fundamentais para consolidação do desenvolvimento da aprendizagem da criança, jovem ou adulto. Na escola o bom ajustamento afetivo se torna condição que favorece pleno crescimento do aluno como pessoa completa, ou seja, que pensa, sente e se movimenta.

Vale destacar, que o professor desempenha o papel de mediador do processo educativo, e terá condições de tomar decisões comprometidas com o desenvolvimento de habilidades e potencialidades que façam com que esses alunos consigam sucesso em sua aprendizagem. Portanto, o professor, tem uma função primordial na consolidação de uma relação ensino-aprendizagem, que é a de observar e refletir atentamente suas tomadas de decisão no decorrer da sua ação docente.

## **CAPITULO V**

### **INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM**

Para melhor entender a dimensão da interação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem optou-se por conceituar interação, como sendo, processo interpessoal pelos quais os indivíduos em contato modificam temporariamente seus comportamentos uns em relação aos outros, por uma estimulação recíproca e contínua. A interação social é o modo comportamental, fundamental em grupo Coll (1996, p. 439).

César Coll (1997) nos diz que o conceito de interação educacional evoca situações nas quais os protagonistas atuam simultaneamente e reciprocamente, em um contexto determinado, em torno de uma tarefa ou de um conteúdo de aprendizagem, com o fim de alcançar alguns objetivos mais ou menos definidos.

Na interação professor-aluno, a escola assume um papel fundamental, nos aspectos que proporcionam a condição do processo de interação em especial no que se refere ao aspecto socializante, o que integra e prepara o indivíduo para a convivência em grupo e na sociedade. Assim também cabe a escola a responsabilidade de planejar, favorecer e coordenar situações de intercâmbio entre os alunos, de tal modo que todos possam aprender uns com os outros e avançar em seus conhecimentos.

Na interação professor-aluno, a escola enquanto instituição educativa desenvolve um papel fundamental, sendo alvo de diversas situações que promovem esta interação especialmente no que promovem esta interação especialmente no que se refere a sua dimensão socialmente, o qual prepara o indivíduo para convivência em grupo e em sociedade.

Segundo Carvalho (2006) a escola não é um grupo, mas um meio formado por grupos e como tais, caracterizado por relações que são mantidas entre professores e alunos. A qualidade das interações promovidas nos grupos, principalmente entre professores e alunos na sala de aula poderá levar o aluno ao desenvolvimento pleno de suas capacidades, sejam elas cognitivas, afetivas ou motoras.

Carvalho *apud* Leite e Tassoni (2002, p.136) afirmam:

As relações de mediações feitas pelo professor, durante as atividades pedagógicas deverá ser sempre permeadas por sentimentos de acolhimento, simpatia, respeito e apreciação, além de compreensão, aceitação e valorização do outro; tais sentimentos não só marcam a relação do aluno como objetivo do conhecimento como também afetam a sua auto-imagem, favorecendo a autonomia e fortalecendo a confiança em suas capacidades e decisões.

Com relação ao papel da dimensão afetiva no processo de construção, os autores citados concordam com o fato de que os fatos afetivos interferem no estado cognitivo. Tassoni (2000, p.273) pôde constatar que o processo de aprendizagem (...) ocorre em decorrência de interações entre as pessoas a partir de uma relação vincular, portanto é através do outro que o individuo adquire novas formas de pensar e de agir e apropria-se ou constrói relações sociais que influem na relação do indivíduo com os objetivos, lugares e situações.

Coll *apud* Johnson, (1997) diz que não foi difícil detectar, após esta valorização nitidamente desigual das relações professor aluno e das relações entre alunos, o suposto, amplamente superado na atualidade, de que o professor é o agente educativo por excelência, encarregado de transmitir o conhecimento elaborado para alguns alunos, que são destinatários mais ou menos ativos de tal ação transmissora.

Segundo Kulisz (2006) um ambiente escolar onde as relações entre o professor e o aluno são compartilhadas afetivamente, constitui uma dupla garantia de crescimento:

Por um lado funciona como contentor afetivo cognitivo, que torna o ambiente extra doméstico compreensível para criança, usufruível, rico: por outro o mesmo processo de apropriação e construção de tais significados, pelos esforços cognitivos e afetivos que comporta, e as acomodações que requer, age como centralizador de outro processo que conduz a

descentralização intelectual e social: um caminho em direção à autonomia e a conquista da identidade pessoal. Kulisz (2006, p.80),

Neste contexto, a partir dessa interação permeada de trocas nas dimensões afetivas-cognitivas, o educador consciente da importância de sua ação educativa pode contribuir para a formação de alunos mais reflexivos e solidários.

Conforme Kulisz *apud* Wallon (2006) cabe destacar que as relações afetivas promovidas no âmbito escolar são o ponto de partida do desenvolvimento da criança. Esse mesmo autor defende que a afetividade que se manifesta na relação professor-aluno se constitui elemento inseparável do processo de construção do conhecimento. Além disso, a qualidade da interação pedagógica vai conferir um sentido afetivo para o objeto do conhecimento. Além disso, a qualidade da interação pedagógica vai conferir um sentido afetivo para o objeto do conhecimento.

Para Kulisz (2006) a afetividade nas relações entre os sujeitos se enriquece com novas maneiras de expressão, ela agora pode ser alimentada através de todas as possibilidades de expressão que auxiliam também a atividade cognitiva. Neste contexto, entende-se que a relação de afetividade do professor com a criança não se limita apenas as manifestações de carinho físico e de elogios superficiais.

Segundo Zabalza (1998), as relações efetivas proporcionam um ambiente favorável para a criança aprender a tomar as iniciativas, e o adulto, ao construir esses espaços deve aprender a importância desses para que a criança possa aprender interagindo e ajudá-la a desenvolver essa interação através de uma ação ativa da criança e do adulto.

Para Tardif (2002) ensinar é, portanto fazer escolhas constantemente em plena interação com os alunos e essas escolhas dependem da experiência dos professores, de seus conhecimentos, convicções e crenças de seu compromisso com o que fazem, de suas representações a respeito dos alunos e evidentemente dos próprios alunos.

## 5.1 As Contribuições das Interações Educativas no Processo Ensino-Aprendizagem

O desenvolvimento da capacidade de se relacionar depende, entre outras coisas, de oportunidades de interação com crianças, jovens e adultos, da mesma idade e de idades diferentes em situações diversas. O que permite ao professor proporcionar atividades individuais ou em grupo, respeitando as diferenças e estimulando a troca entre os pares.

Neste sentido, afirma-se, assim, que a escola é um espaço de relações afetivas, em que vivências coletivas e individuais são afiançadas no cotidiano. Segundo Gaspar (2004) apud Mahoney (1993) enfatiza que a relação professor-aluno tem que ser mediada pelos conteúdos escolares, pois são eles que “marcam os contornos definidores da ação pedagógica na escola”.

Por isso, as contribuições das interações em sala de aula são baseadas num conjunto de atividades necessárias para facilitar a aprendizagem dos alunos, que tem como ponto de partida o próprio planejamento. Podemos caracterizar essas funções da seguinte maneira:

- a. Planejar a atuação docente de uma maneira suficientemente flexível para permitir *a adaptação às necessidades dos alunos* em todo o processo de ensino/aprendizagem.
- b. Contar com as *contribuições e os conhecimentos* dos alunos, tanto no início das atividades como durante sua realização.
- c. Ajudá-los a *encontrar sentido no que estão fazendo* para que conheçam o que têm que fazer, sintam que podem fazê-lo e que é interessante fazê-lo.
- d. Estabelecer *metas ao alcance dos alunos* para que possam ser superadas com o esforço e a ajuda necessários.
- e. Oferecer *ajudas adequadas*, no processo de construção do aluno, para os progressos que experimenta e para enfrentar os obstáculos com os quais se depara.
- f. Promover *atividade mental auto-estruturante* que permita estabelecer o máximo de relações com o novo conteúdo, atribuindo-lhe significado no maior grau possível e

fomentando os processos de metacognição que lhe permitam assegurar o controle pessoal sobre os próprios conhecimentos e processos durante a aprendizagem.

g. Estabelecer um ambiente e determinadas relações presididos pelo respeito mútuo e pelo sentimento de confiança, que promovem a *auto-estima e o autoconceito*.

h. Promover *canais de comunicação* que regulem os processos de negociação, participação e construção.

i. Potencializar progressivamente a autonomia dos alunos na definição de objetivos, no planejamento das ações que os conduzirão a eles e em sua realização e controle, possibilitando que aprendam a aprender.

j. Avaliar os alunos *conforme suas capacidades e seus esforços*, levando em conta o ponto pessoal de partida e o processo através do qual adquirem conhecimento e incentivando a auto-avaliação das competências como meio para favorecer as estratégias de controle e regulação da própria atividade.

Consequentemente, uma boa lógica construtivista, parece mais adequado pensar em relação ao grupo de classe, por ocasião de uma exposição; em relação a grupos de trabalho, quando a tarefa o exija e permita; interações individuais, que permitam ajudar os alunos de forma mais específica etc. Dessa forma facilita-se a possibilidade de observar, que é um dos pilares em que se apoia a intervenção. O outro pilar é constituído, como já dissemos, pela elasticidade, pela possibilidade de intervir de forma diferenciada e contingente às necessidades apresentadas pelos alunos. Essa característica é facilitada (Solé, 1991):

1. Quando existir na aula um clima de aceitação e respeito mútuo, e em que errar seja um passo a mais no processo de aprendizagem, e em que cada um se sinta desafiado e ao mesmo tempo com confiança para pedir ajuda.
2. Quando o planejamento e a organização da aula aliviam a tarefa do professor e permitem atender aos alunos de forma mais individualizada; isso implica dispor de recursos – materiais curriculares, didáticos –, que só alunos possam usar de forma autônoma, e de uma organização que favoreça esse trabalho.
3. Quando a estrutura das tarefas permitir que os alunos tenham acesso a elas a partir de diversos pontos, o que não é apenas condição necessária para que possam atribuir

algum significado, mas fomenta a auto-estima de quem as realiza, pois possibilita diversas contribuições.

Concluimos assim, a escola como espaço de interações afetivas em que vivências coletivas e individuais são alicerçadas no cotidiano. O professor assume o papel principal de socializador e de apoio afetivo e emocional, favorecendo a interação dos alunos, e encorajando-os a um crescimento autônomo, capaz de solucionar seus conflitos de forma independente e segura. Logo a interação deve ser permeada de trocas nas dimensões afetivas e cognitivas, o educador consciente de sua ação educativa busca o aconchego, o carinho, a compreensão, o gesto e a atenção, possibilitando ao aluno um sentimento de segurança de forma que eles sejam capazes de superar dificuldades motoras, afetivas e cognitivas.

## **CAPÍTULO VI**

### **METODOLOGIA**

#### **PARTE I: ESTUDO EMPÍRICO**

##### **6.1 Introdução**

A metodologia desta pesquisa constitui-se das concepções do Construtivismo baseados nas Obras de Piaget (1987) e de Emília Ferreiro (2007) e Teberosky (1993), sobre a formação psicológica do indivíduo, buscando compreender no cenário educacional de que modo se processa a construção dos saberes e das competências das professoras alfabetizadoras da rede municipal de São Luís – Maranhão – Brasil.

Sendo assim o objetivo deste trabalho é investigar os saberes e as competências profissionais do professor alfabetizador desenvolvidas na rede municipal de ensino em São Luís, Maranhão – Brasil, a fim de propor uma contribuição para a melhoria do processo ensino-aprendizagem na interação professor-aluno em sala de aula, no âmbito desta rede municipal e à luz do Programa de Professor Alfabetizador – PROFA. Este programa foi implantado a partir da parceria entre a Secretaria Municipal de Educação – SEMED e o Ministério da Educação e Cultura – MEC, com o objetivo de trabalhar com os professores para que estes pudessem, a partir desse estudo, criar amplas possibilidades de trabalho com os alunos, com o fim único de melhorar a qualidade de suas aprendizagens. (BRASIL, 1999).

Realizou-se o levantamento e a leitura do material bibliográfico e documental pertinente ao tema em estudo, cuja literatura permitiu a análise do contexto da formação das professoras alfabetizadoras e as implicações políticas, objeto do estudo em conformidade com os autores já citados.

Além disso, esse trabalho se construiu inicialmente através da pesquisa bibliográfica, em especial destacando os autores Tardif (2007), Perrenoud (2002), Nóvoa (1992) e Paulo Freire (2006).

A pesquisa realizada neste trabalho é do tipo qualitativa e quantitativa, pois envolve a obtenção de dados descritivos e o contato direto do pesquisador com a situação estudada, preocupando-se em retratar a perspectiva dos participantes a fim de garantir a precisão dos resultados e segurança nas inferências (Richardson,2009). O referido autor explicita ainda que a abordagem qualitativa de um problema, enquanto opção do investigador, justifica-se por ser um forma adequada para compreender um fenômeno social.

Na observação participante nos integramos parcialmente nas atividades do grupo em estudo (vivência do PROFA). Dessa forma, concorda-se com Richardson (2009, p.261) que essa forma de participação nos permitiu mais condições de “compreender os hábitos, atitudes, interesses, relações interpessoais e características da vida diária” do grupo de formação de professoras alfabetizadoras.

Neste sentido, realizou-se uma pesquisa de inquérito por questionário com intuito de refletir sobre a construção dos saberes e competências das professoras alfabetizadoras, e a relação professor-aluno e sua aplicabilidade no contexto escolar. Utilizou-se procedimentos através dos quais se pretendeu efetuar a caminhada rumo à compreensão do problema que foi evidenciado no contato direto com os professoras alfabetizadoras, objeto desta pesquisa, em seu próprio local de serviço.

Já na observação sistemática da prática pedagógica das professoras alfabetizadoras têm-se variáveis como metodologia utilizada a análise de produção pelos alunos e a identificação da forma como os docentes orientam seus alunos.

O presente estudo foi realizado no Centro de Formação de Professores situado à Rua Rio Branco – Centro, São Luís, Maranhão – Brasil e nas escolas da Rede Municipal da cidade de São Luís, onde participaram desse processo de formação continuada um total de vinte e cinco (25) professoras alfabetizadoras do turno matutino e noturno. Foram contatadas inicialmente por uma visita a sala de aula, oportunidade em que a elas foram apresentados os objetivos da pesquisa de forma expositiva. Num segundo momento foi feita a entrega dos questionários registrando-se uma data para posterior entrega dos questionários respondidos.

A pesquisa aplicada às professoras alfabetizadoras foi realizada no período de outubro de 2009 a setembro de 2011 por se pretender conhecer a realidade da construção dos saberes e competências dessas professoras, utilizou-se de pesquisa bibliográfica aliada às observações diretas.

Para a coleta e recolha de dados junto às professoras alfabetizadoras optou-se pela elaboração de um questionário, com o objetivo de levantar as informações junto às professoras alfabetizadoras. A aplicação do questionário, conforme a definição de Gil (2009) é uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidos a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores e comportamentos presentes ou passados. Trata-se, portanto, de uma investigação que usa técnica de inquérito por questionário, do tipo aberta e fechada com análise qualitativa.

O questionário constou de sete perguntas abertas, onde, solicitou-se aos respondentes que fornecessem suas próprias respostas, e 3 questões fechadas em que cada professor faz a leitura e a interpretação das perguntas, e a produção de relatórios (leituras e sínteses). As categorias teórico-específicas foram levantadas nessa fase, possibilitando a identificação dos indícios teóricos educacionais à luz de Tardif (2007), Perrenoud (2002), Antônio Nóvoa (1992), Paulo Freire (1996), entre outros.

Após a elaboração dos instrumentos técnicos da pesquisa, com o objetivo de levantar informações junto às professoras alfabetizadoras, fez-se, num segundo momento: elaboração de relatórios, tabulação de dados do questionário, leituras, análise e síntese das informações.

Durante o processo de formação continuada, esta pesquisadora doutoranda, na função de formadora, estimulou as professoras alfabetizadoras de crianças, jovens e adultos a relatarem suas experiências que estão descritas em forma de testemunho no anexo. Pretendeu-se, portanto, com a investigação, compreender o processo de formação continuada, bem como o eixo articulador de políticas públicas de formação das professoras alfabetizadoras. Neste sentido, lembra-se de Tardif (2000) para quem os saberes dos professores são variados e

heterogêneos porque os professores, na ação, no trabalho, procuram atingir diferentes tipos de objetivos cuja realização não exige o mesmo tipo de conhecimento, de competência ou aptidão. (p.263).

Enfim, como esclarece Dubar (1997) o trabalho docente concebido como uma ação pedagógica estabelece um vai e vem entre a teoria e a prática, porquanto requer saberes técnicos, isto é, saberes de aplicação que permitem a experiência aprofundar e enriquecer esquemas que tem fundamentos na teoria científica.

## **6.2 Justificativa**

A escolha do tema deu-se a partir da experiência desta Doutoranda como formadora do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA, no ano de 2001 no município de São Luís – Maranhão – Brasil e a necessidade de dar continuidade ao trabalho iniciado na pesquisa da pós-graduação desta Doutoranda com o tema “Alfabetização Sob uma Nova Perspectiva: A Contribuição do PROFA” – que foi uma monografia apresentada à Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

Por continuar esta Doutoranda trabalhando com formação de professores é relevante buscar, compreender os efeitos desta formação para um diálogo mais contundente com os professores alfabetizadores, assim como articular as discussões nos grupos, proporcionando momentos de análise e reflexões da prática pedagógica.

Como afirma Ribas (2005, p. 124), a proposta de formação continuada de professores em serviço surgiu pela necessidade de sustentá-las no seu desenvolvimento como prática reflexiva, já que os treinamentos, modalidades de formação mais comumente oferecida pelos sistemas de ensino, não davam conta de prepará-los nessa direção.

Portanto, ao priorizar o tema “A Construção dos Saberes e Competências do Professor Alfabetizador da Rede Municipal de São Luís, Maranhão – Brasil”, surgiu a

relevância de investigar os efeitos e consequências da formação desenvolvida com os professores após algum tempo, após algum tempo da formação continuada.

Com base neste estudo pode-se considerar durante este período momentos de inquietações, angústias, conflitos, questionamentos, mas também realizações no contato com as professoras alfabetizadoras. Como afirma Nóvoa (1995):

A formação continuada deve-se alicerçar-se “numa reflexão na prática e sobre a prática”, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação valorizando os saberes de que os professores são portadores (p. 30).

Considera-se, portanto, o trabalho desta tese como uma modesta contribuição para toda essa discussão a respeito dos saberes e das competências das professoras alfabetizadoras, ressaltando como se deve dar à professora da Rede Municipal de Ensino de São Luís, Maranhão – Brasil sugestões para sua melhor qualificação profissional.

## **6.3 OBJETIVOS:**

### **6.3.1 Objetivo Geral**

Investigar a construção dos saberes e das competências das professoras alfabetizadoras, desenvolvidas na rede municipal de ensino em São Luís, Maranhão – Brasil, a fim de propor uma contribuição para a melhoria do processo ensino-aprendizagem na interação professor-aluno em sala de aula no âmbito desta rede municipal.

### **6.3.2 Objetivos Específicos**

a) Caracterizar o processo de construção de saberes e competências das professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de São Luís, Maranhão - Brasil;

b) Descrever a prática pedagógica dessas professoras, analisando os procedimentos adotados para a superação das dificuldades encontradas inerentes ao processo ensino-aprendizagem quando da interação professor-aluno em sala de aula;

c) Analisar resultados obtidos na pesquisa sobre quando da interação professor-aluno em sala de aula.

## **6.4 PROBLEMATIZAÇÃO**

Norteados este estudo, algumas questões são indispensáveis para orientação da investigação, a saber:

- a) Como estão situados os saberes e as competências das professoras alfabetizadoras da rede municipal de São Luís, Maranhão – Brasil?
- b) Como apresentam e caracterizam-se as práticas pedagógicas do professor alfabetizador da rede municipal de São Luís, Maranhão – Brasil?
- c) A partir dos referenciais citados e da proposta do presente estudo, pretende-se investigar a construção dos saberes e das competências e as práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras em sala de aula na rede municipal de São Luís, Maranhão – Brasil.

A presente pesquisa pretende colher dados e informações relativas ao professor alfabetizador da Rede Municipal de São Luís do Maranhão - Brasil, junto ao Centro de Formação de Professores alfabetizadores da Educação Infantil e da Educação de Jovens e Adultos, onde foram realizadas palestras e inquérito por questionário no período de 2009 a 2011, verificando como se constroem os saberes e competências das professoras alfabetizadoras, buscando fundamentar a proposta metodológica das professoras alfabetizadoras, baseado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), nas experiências em sala de aula aprendendo os conteúdos e programas da formação continuada e os teóricos supracitados.

Neste contexto, procurou-se nesta tese buscar respostas para novos desafios que ainda estão para resolver, para tanto, analisar-se-á nesta tese a realidade atual das práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras à luz da teoria Piagetiana, que considera o tema

em estudo, como elemento estruturado do sistema em suas implicações diversas, associando a prática ao cotidiano da sala de aula.

Portanto, refletir-se sobre os saberes e as competências das professoras alfabetizadoras na rede municipal de ensino em São Luís, Maranhão – Brasil requer disponibilidade para aceitar o novo, para reelaborar o vivido, e a partir desta linha de construção do conhecimento, buscar-se-á realizar com os sujeitos da realidade estudada, uma reflexão crítica sobre a prática das professoras alfabetizadoras.

## **PARTE II DO ESTUDO EMPRÍCO**

### **6.5 Contribuição da pesquisa**

Partindo da teoria Piagetiana sobre a construção do conhecimento, espera-se que essa investigação possibilite uma rediscussão dos saberes e das competências das professoras alfabetizadoras da rede municipal de São Luís – Maranhão, de forma a avaliar os reflexos da formação dessas professoras alfabetizadoras na sala de aula.

Mediante as dificuldades que se vivencia na rede de ensino municipal de São Luís – Maranhão, Brasil percebe-se que a predominância no "como" ensinar coloca o objetivo do "o quê" ensinar em segundo plano. Assim, as atividades pedagógicas que normalmente as professoras alfabetizadoras desenvolvem, geralmente, são voltadas para os métodos de ensino, contrapondo-se, dessa forma, ao caráter fundamental de transmissão do saber acumulado culturalmente que é uma função da instituição escolar, por ser esta de caráter preminentemente político-metodológico e não técnico como tradicionalmente se procurou inculcar nas ideias da sociedade.

Neste contexto há necessidade de se pensar na realização de um processo de construção da identidade docente, em especial, das professoras alfabetizadoras levando em consideração não apenas os aspectos técnicos da formação, mas também os pessoais.

### **6.6 Restrições da Proposta Metodológica**

Para a realização desta pesquisa, não se espera que ocorram muitos entraves. Apesar das possíveis dificuldades da pesquisa de campo na qual devemos coletar dados com a colaboração das professoras alfabetizadoras. Por outro lado, conta-se com um referencial teórico relevante e espera-se alcançar os objetivos propostos com propriedade.

## **6.7 Questões da Investigação**

O questionário constou de sete perguntas abertas abordando questões sobre saberes, competências e formação continuada e, ainda, três perguntas fechadas que investigam a formação, a relação e a interação. Conforme Richardson (2009, p.193) o questionário consiste em obter informação sociodemográfica, repostas de identificação de opiniões, incluindo as categorias, relatos de experiência e outros, visando aprofundar as opiniões do entrevistador.

## **6.8 Variáveis**

Na observação sistemática da prática pedagógica do professor alfabetizador tem-se variáveis como a metodologia utilizada, a análise da produção das professoras alfabetizadoras e a identificação da forma como essas docentes orientam seus alunos.

## **6.9 Método**

Para alcançar os objetivos propostos por este estudo orientou-se pelo método construtivista a fim de manter uma postura de criticidade, observando, ouvindo, dialogando, construindo uma realidade e fundamentando-se por autores de referência sobre o assunto. Nesse sentido, Gil (2009) afirma que o construtivismo piagetiano, que defende o papel ativo do sujeito em sua relação com o objeto do conhecimento e a construção da realidade, foi uma importante contribuição no nosso percurso. Dessa forma, “o conhecimento é entendido como algo que não se encontra nem nas pessoas, nem fora delas, mas é construído progressivamente pelas interações estabelecidas”. GIL (2009, p.24)

### **6.9.1 Participantes, sujeitos, população, amostra e perfil do professor alfabetizador**

O presente estudo foi realizado no Centro de Formação de Professores situado à Rua Rio Branco – Centro, São Luís, Maranhão – Brasil e nas escolas da Rede Municipal da

cidade de São Luís, Maranhão, Brasil, onde participaram desse processo vinte e cinco (25) Professores sendo todas do sexo feminino, mais da metade com menos de 45 anos de idade (exigência para participar do programa (PROFA). A grande maioria com cinco a dez anos de experiência em magistério nas séries iniciais do ensino fundamental, e na Educação de Jovens e Adultos. 80% graduadas em Pedagogia, 20% cursando Pedagogia ou Letras. 5% com especialização, todas efetivas e concursadas, que demonstram um grau de amadurecimento e experiências. Ressalta-se que das professoras alfabetizadoras que ora cursam licenciatura em Pedagogia ou Letras, ingressaram no serviço público da rede municipal de São Luís Maranhão, Brasil através do antigo Curso Normal (magistério) a nível de 2º grau.

### **6.9.2 Instrumentos e materiais**

Para a coleta e recolha de dados junto aos professores alfabetizadores optou-se pela elaboração de questionários, objetivando o levantamento de informações junto aos professores. A aplicação dos questionários, conforme a definição de Gil (2009) é uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidos a pessoas com o propósito de obter informações, sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações temores e comportamentos presentes ou passados. Trata-se, portanto, de uma investigação que usa a técnica de inquérito por questionário do tipo aberto e fechado, e com análise qualitativa. A pesquisa foi realizada no período de outubro de 2009 a setembro de 2011 por se pretender conhecer a realidade da formação das professoras alfabetizadoras da rede municipal de São Luís, Maranhão – Brasil utilizou-se pesquisa bibliográfica aliada a observações diretas e indiretas.

#### **6.9.2.1 Consentimento da formadora**

Para assumir a função de formadora do PROFA, a doutoranda necessitou de participar de um núcleo de estudos sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação, ter vasta experiência sobre alfabetização de crianças, jovens e adultos, além de ser professora da

Rede de Ensino Municipal de São Luís – Maranhão - Brasil, com graduação em Licenciatura plena em Pedagogia, e Pós-graduação em Planejamento Educacional.

Consideramos relevante fazer uma breve retrospectiva do nosso percurso profissional, já que muitos aspectos dessa carreira foram considerados pré-requisitos para assumirmos essa função.

Durante o ano de 1992 a 2001, atuamos oito anos como Supervisora e dois anos como Diretora da Rede Municipal. Neste período, questões ligadas à repetência e evasão, especialmente nas primeiras séries do Ensino Fundamental e nas turmas de jovens e adultos era algo que nos deixavam com muitas inquietações.

No final desse período, fomos lotadas na Coordenadoria de Educação de Jovens e Adultos – EJA, o que nos possibilitou a participar de um grupo de estudos dos Parâmetros Curriculares Nacionais PCN's.

Este programa foi implantado a partir da parceria entre a secretaria municipal de educação – SEMED e o ministério de educação e cultura – MEC, com o objetivo de trabalhar com os professores para que estes pudessem a partir desse estudo criar amplas possibilidades de trabalho com alunos, com o fim único de melhorar a qualidade de suas aprendizagens (Brasil, 1999).

A partir do estudo dos Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação – PCN's, começa haver a necessidade de aprofundamento maior por parte dos professores especialmente daqueles que alfabetizam, ou seja, começa-se a perceber a importância desses professores qualificar-se para trabalhar este nível de ensino.

Neste sentido, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores PROFA foi implantado em São Luís – Maranhão – Brasil foi implantado em abril de 2001 e, a partir daí, foram selecionados as pessoas que trabalhariam como professores formadores ou coordenador de grupo. Respondendo aos pré-requisitos exigidos e me identificando com as

questões de alfabetização, assumir uma turma com vinte um (21) professores e quatro (4) técnicos.

Sendo assim, ser professora-formadora do PROFA foi um dos maiores desafios por nós, durante o nosso percurso profissional (ver Anexo no jornal). Assumir essa função nos trouxe muita preocupação, uma vez que tivemos que nos responsabilizar por algo de muito novo: formar professoras alfabetizadoras, algumas com bastante anos de experiência, com isso incrédulas as inovações propostas pelo curso. A transformação da prática pedagógica, fundamentada numa concepção tradicional, objetivando melhor desempenho dos alunos no processo de alfabetização.

### **6.9.3 Questionário sócio demográfico para caracterização da amostra**

Antes da aplicação de um questionário com objetivos de investigação e levantamento de dados, orientou--se as professoras alfabetizadoras através de duas palestras. Uma realizada em setembro e outra em outubro de 2009. O tema foi sobre o trabalho de formação continuada - PROFA. O questionário abordou sete perguntas abertas onde solicitou aos respondentes que oferecessem suas próprias respostas, e 3 questões fechadas em que cada professor fazia a leitura e a interpretação das perguntas, e a produção de relatórios (leituras e sínteses). As categorias teórico-específicas foram levantadas nessa fase, possibilitando a identificação dos indícios dos saberes de Emília Ferreiro (1995) Tardif (2007), Perrenoud (2002), Antônio Nóvoa (1992), Paulo Freire (2006).

## **6. 10 Procedimentos de Recolha de Dados**

Neste percurso, utilizou-se os procedimentos através dos quais se pretende efetuar a caminhada, rumo à compreensão do problema a ser evidenciado:

- Levantamento e leitura do material bibliográfico e documental pertinente ao tema em estudo, para investigar os saberes e as competências das professoras alfabetizadoras da rede municipal de São Luís, MA, Brasil, a literatura que permite a análise do contexto dos saberes e das competências das professoras alfabetizadoras;
- Observação sistemática da prática pedagógica das professoras alfabetizadoras, identificando variáveis tais como: metodologia utilizada, análise de produção dos alunos;
- Palestras pertinentes ao assunto;
- Elaboração dos instrumentos técnicos da Pesquisa, objetivando o levantamento de informações junto ao professor;
- Aplicação e recolhimento de questionário;
- Elaboração de relatórios (leituras e sínteses).

É fundamental a compreensão do princípio metodológico na grande contribuição do entendimento da importância dos saberes e das competências das professoras alfabetizadoras. Partindo dessa análise, os saberes e competências das professoras, são construídos e utilizados em função de uma situação de trabalho, há todo um processo de aprendizagem, com erros e acertos. Nesta pesquisa também se percorre um caminho para alcançar a compreensão desses saberes e dessas competências desenvolvidas por essas professoras alfabetizadoras em sala de aula.

### 6.10.1 CRONOGRAMA

1ª ETAPA	Ampliação da pesquisa sobre as teorias piagetianas. Elaboração do projeto de pesquisa.
2ª ETAPA	Pesquisa de campo. Identificação e definição do da escola, sala de aula e série a ser investigada. Elaboração e aplicação de questionário com questões abertas e fechadas e roteiros de entrevista junto as professoras alfabetizadoras.

3ª ETAPA	Tabulação de dados e gráficos. Análise dos resultados com base no referencial teórico e nas falas das professoras e formadoras.
4ª ETAPA	Redação e revisão da tese.
5ª ETAPA	Apresentação e defesa da tese.

## **CAPÍTULO VII – RESULTADOS**

### **7.1 Levantamento dos dados**

Este capítulo tem o objetivo de fazer a compilação e efetuar a análise e interpretação dos resultados acerca dos dados coletados das questões abertas sobre saberes e competências dos professores alfabetizadores e das questões fechadas sobre relação e interação professor-aluno. É importante destacar a captação dos detalhes e riquezas das transcrições das falas das professoras alfabetizadoras e algumas categorias prévias, que direcionam a organização dos dados coletados a seguir:

- Leitura geral detalhada de todas as informações;
- Agrupamentos das questões pelos eixos norteadores.
- Identificação das informações e experiências profissionais.

Vale acrescentar que os dados coletados dos questionários foram selecionados de acordo com as semelhanças e tendências apresentadas pelos professores alfabetizadores sujeito da pesquisa.

As categorias teórico-específicas foram observadas nessa fase, possibilitando a identificação dos indícios dos saberes e competências pedagógicas encontradas nas práticas docentes dos professores alfabetizadores, citados pelas professoras permitindo estabelecer uma análise comparativa as preconizadas por Emília Ferreiro, Perrenoud, Tardif e Paulo Freire.

Segundo Gil (2000) citando Bardin (1972, p. 42) as categorias teóricas,

[...] é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivo de descrição do conteúdo das mensagens indicadoras (quantitativos ou não) que permitam inferência de

conhecimentos relativos às condições de produção – recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (Gil, 2000, p. 223).

Com base na análise de conteúdos, pode-se caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, buscando cada dia mais aperfeiçoar os diversos discursos para melhoria da qualidade do ensino e da educação.

## **7.2 Análise e interpretação das questões abertas de 1 a 7**

A seguir análise das questões abertas da pesquisa.

Questão 1: Os professores, quando questionados sobre qual natureza constrói seus saberes destacaram que:

- *Através dos estudos que buscam para aperfeiçoamento do conhecimento;*
- *Através das formações continuadas;*
- *Nas necessidades e desafios que aparecem no dia-a-dia, partindo sempre de um contexto sócio-cultural vivenciados pelos educandos;*
- *Nas trocas de informações com os colegas;*
- *Lendo novos livros e artigos;*
- *Há uma grande divergência sobre a base teórica, com a confusão criada entre método e postura construtivista oriundo dos novos saberes, e, considerando a ausência de uma diretriz na política educacional do Estado sobre que corrente trabalhar.*

Assim, o que se observa é que os professores aprendem no dia-a-dia, na prática profissional. Desse modo, a prática exprime-se por meio de comportamentos que incluem os pensamentos, escolhas, crenças, experiências etc.

Mizukami (2002) *apud* Sanders e McCrecheon (1986), porém não acreditam que os professores aprendem a ensinar simplesmente por meio de experiências. Para os autores

parece provável que eles aprenderam a ensinar através de um processo de investigação centrado na prática que os ajuda a descobrir práticas de ensino eficazes e a desenvolvem teorias a partir das práticas de ensino.

Observa-se que as professoras podem construir seus saberes de várias formas, bem como, aprender com sua própria experiência como também com a dos colegas, além de defenderem a formação continuada.

Neste sentido, observa-se que as professoras alfabetizadoras constroem seus saberes de várias maneiras, assim como elas aprendem com a sua própria experiência e com a troca de ideia com seus pares.

Questão 2: Sobre os requisitos básicos para ser um professor alfabetizador competente, os professores afirmam que:

*- Tem que gostar da profissão, ter perseverança e determinação nos seus objetivos;*

*- Hoje o mercado de trabalho exige professores que realmente fazem diferença, ou seja, capazes de inovar, de adaptar-se com possíveis mudanças, dinâmicos, flexíveis, criativos, estando sempre atualizado, tendo o hábito diário da leitura, requisito fundamental para uma boa formação cultural, atuando como uma excelente fonte de informação para a escola como um todo;*

*- Boas práticas pedagógicas, bom diálogo e perseverança;*

*- Ter afinidade com crianças, gostar do que faz, ser um profissional ativo, aberto e atualizado;*

*- Ser um eterno pesquisador e estudioso de sua área, pois não há método eficaz em um universo com alunos com peculiaridades distintas.*

Constata-se a preocupação das professoras alfabetizadoras, na busca de melhor maneira de desenvolver um bom trabalho pedagógico. Além da necessidade de estar sempre

atualizando-se para melhor atender a seus alunos de forma reflexiva possibilitando o acesso a aprendizagem.

Paulo Freire (2006) diz que: "Para se ser, tem que se estar sendo", ou seja, a formação é algo que pertence ao próprio sujeito e se inscreve num processo de ser (nossas vidas e experiências, nosso passado) e num processo de ir sendo (nossos projetos, nossa ideia de futuro). Paulo Freire explica-nos que a formação nunca se dá por mera acumulação. É uma conquista feita com muitas ajudas: dos mestres, dos livros, das aulas, dos computadores. Mas depende sempre de um trabalho pessoal. Ninguém forma ninguém. Cada um forma-se a si próprio.

O profissional comprometido com uma educação de qualidade busca em sua ação educativa, ser competente. É necessário organizar e planejar atividades que possam efetivamente acontecer em sala de aula, onde a partir desta prática possa qualificar o desenvolvimento de seus alunos e aprimorar sua competência profissional.

O profissional comprometido com uma educação de qualidade busca em sua ação educativa ser competente. E para isso é necessário organizar e planejar atividades que possam efetivamente acontecer em sala de aula, onde a partir dessa prática possa qualificar o desenvolvimento dos seus alunos e aprimorar sua competência profissional.

Questão 3: Os professores, quando questionados de que maneira a prática pedagógica dos professores alfabetizadores se caracterizam afirmaram que:

*- Trabalhamos tentando adaptar os conteúdos ao contexto em que o aluno está inserido e utilizando a rotina pedagógica.*

*- Procuramos antes de tudo ser leitor, investigador e saber partilhar com os alunos o trabalho realizado.*

*- Gostamos antes de tudo de ser professor alfabetizador e estudar entender melhor o processo de alfabetização fundamentado na proposta de Emília Ferreiro.*

As respostas evidenciam a importância da relação entre a teoria e a prática, mostrando que o trabalho realizado com os alunos precisa estar fundamentado no

conhecimento possibilitando assim o significado e a compreensão teórica das ações pedagógicas.

Outro aspecto importante observado foi o entendimento do contexto, em que está o grupo de alunos, logo o educador pode planejar melhor as suas ações, objetivando aprendizagens mais significativas, avaliar e refletir com mais precisão de seus alunos.

Em relação à prática pedagógica, percebe-se na situação analisada, aspectos a serem ressaltados; a rotina<sup>2</sup> das professoras, deixa transparecer que trabalham de forma sistemática e intencional e que procuram garantir no mínimo o programa curricular.

Assim, **Schön** (2001), quando defende o triplo movimento, “conhecimento na ação; reflexão na ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação” contribuiu significativamente para se pensar uma formação docente que valorize o saber prático e o conhecimento teórico, com vistas à profissionalização dos professores.

**Pimenta** (2000) afirma que a partir das ideias de Schön, resignificadas por vários autores em diferentes países, passou-se efetivamente a questionar o tipo de formação que estava sendo oferecida aos professores e, sobretudo as concepções pautadas em uma racionalidade técnica a qual não responde às demandas da profissão decente.

Ainda no depoimento das professoras, encontra-se:

*- Outro aspecto relevante a considerar foi que se trabalhou os conteúdos interagindo ao contexto em que os alunos estão inseridos.*

Neste contexto proporciona-lhe condições de rever a ação pedagógica matizada pelas rotinas ou hábitos, conforme Perrenoud (2000). *Habitus* é um sistema de esquema de percepção de ação que não está totalmente sob o controle da consciência. Os *habitus* podem transformar-se no estilo de ensino, em “macetes” da profissão e até mesmo em traços da personalidade profissional eles se manifestam, então, através de um saber-ser e um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano. (Tardif, 2000, p. 33).

---

<sup>2</sup> A Rotina é uma forma de concretizar as intenções educativas a partir dos objetivos propostos conforme preconiza o Caderno do Professor Alfabetizador, São Luís - 2003, da Secretaria Municipal de Educação do Município de São Luís do Maranhão - Brasil.

Refletir sobre suas ações, estratégias e experiências é o primeiro compromisso do professor que tem consciência da sua dimensão político-pedagógica. Nesse contexto, a necessidade de voltar-se para análise de seu papel, e de suas relações com a sociedade é urgente, em virtude do acelerado processo de modificações em todos os setores da sociedade, sendo que no campo educacional isso ocorre pela mobilização de concepções pedagógicas que surgem a cada momento exigindo “a construção de um conjunto de disposições e esquemas que permitem mobilizar os conhecimentos nas situações, no momento certo e com discernimento”. (Perrenoud, 1999, p. 31).

Como enfatiza (Brussio, 2003) a mudança de uma prática pedagógica alfabetizadora para outra, não é algo que se estabelece de um dia para outro, trata-se de uma construção pessoal, elaborada através de recursos disponíveis, de situações que permitem uma socialização de conhecimentos, enfim, de situações nas quais os professores têm a oportunidade de poder consultar ou recorrer a alguém na hora de refletir sua prática.

Na prática pedagógica é importante ressaltar a relevância da capacidade da professora alfabetizadora observar o grupo e socializar as informações do novo, cativando, motivando os alunos para essa nova aprendizagem, despertando o respeito, e a aproximação do aluno, facilitando a troca de informações e permitindo adotar novas técnicas que melhorem a prática pedagógica.

Questão 4: Como se relacionam as professoras alfabetizadoras com as crianças e jovens e adultos na sala de aula?

As professoras afirmam que todos interagem muito bem com os colegas e com professor, o aproveitamento na aprendizagem é bom, sempre que posso uso de alguns estímulos como elogios para incentivá-los na aprendizagem:

*- Hoje temos outro olhar para os níveis de desenvolvimento de meus alunos, os quais observamos desde o 1º dia de aula até o final do ano letivo, acompanhando passo a passo seu desenvolvimento, só temos melhorado depois da formação.*

Logo essas relações ocorrem numa vinculação saudável entre os professores no contexto de sala de aula, são interações desafiantes e fundamentais no processo de ensino e na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças (Linhares; Trindade, 2003).

Interessante se faz ressaltar ainda a seguinte fala:

*- Costumamos dialogar com nossos alunos e procuramos elevar sua auto-estima como pessoa humana.*

Para Freire (1983), o diálogo e o próprio âmago de uma educação são compreendidos como uma prática da liberdade. O autor alerta para a palavra que, quando desvinculada da prática, se torna vazia, distante e sem sentido. Destaca que a palavra, para ser verdadeira e transformadora, necessita surgir da interação integral entre ação – reflexão e prática.

Freire (1983) apresenta, ainda, a necessidade da humanidade e da fé no interior da relação dialógica quando afirma que: “Não há também diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar, e lembra que é necessário ter esperança. Não existe tampouco diálogo sem esperança”.

Questão 5: As professoras quando questionadas sobre como percebem a interação professor – alunos na sala de aula destacaram que:

*- Atualmente essa relação vem sofrendo mudanças, porque a valorização e o respeito ao educador sofrem profundo desgaste em sala de aula (talvez pela insatisfação)*

*- Tentamos dialogar muito sempre com os alunos elevando sua auto-estima como pessoas.*

*- Todos interagem muito bem uns com os outros, aproveitamento na aprendizagem e sempre que posso uso de alguns estímulos para incentivá-los nos estudos.*

*- Os alunos na classe se relacionam muito bem com seus colegas.*

Constatou-se que existe um grande interesse por parte das docentes em conhecer as dificuldades dos alunos e compreendê-las, ressaltando a necessidade de ter sensibilidade e

com isso contribuir para a melhoria do processo ensino-aprendizagem. É preciso considerar que ao primeiro sinal de baixo desempenho, se o professor tiver uma relação de confiança com o aluno, pode ajudá-lo a superar parte das dificuldades, mesmo que de forma restrita à sala de aula.

A partir desses aspectos destacados pelas professoras em conhecer as dificuldades dos alunos e compreendê-las, conseguiu-se evidenciar que estas passaram a reconhecer o quanto o “outro”, professores, colegas, alunos, se fazem necessários para que a aprendizagem ocorra de fato, lembrando-nos Vygotsky (2002), quando este enfatiza a zona de desenvolvimento proximal, pois é nesta zona, que o “outro” vai agir para que o sujeito do conhecimento alcance a zona de desenvolvimento potencial.

Os relatos evidenciam que o papel do professor é fundamental no sentido de compreender as dificuldades dos alunos, e estes relatam ainda, a necessidade de haver sensibilidade para compreender e atuar de forma que os alunos participem de maneira ativa e interativa no processo escolar.

O professor é o regente da “orquestra”, profissionalizou-se para definir caminhos político-pedagógicos que garantam condições para a aprendizagem destes, estes caminhos incluem a clareza sobre a função social da escola e as concepções de educação escolar, de ensino-aprendizagem, dos modos de aprender, entre outras.

Estas concepções são básicas para a seleção de conteúdos, definição de metodologias e métodos de trabalho, organização dos espaços e dos tempos da escola, organização de turmas, de tipos de atividades, além da definição de rotinas e de propostas didáticas. Entretanto, todas estas questões e fatores têm influência nos modos de ensinar e de aprender.

Questão 6: Quanto ao questionamento acerca dos efeitos da formação continuada obteve-se os seguintes relatos:

*- Ela vem de forma a elucidar e ampliar a contextualização do professor dentro e fora de sala de aula;*

*- São apropriações, renovações que lhes são presenteadas e as incorpora em seu repertório prático, assim leva o educador a refletir sobre sua atuação e aprimoramento ampliando suas estratégias;*

*- Causa uma transformação pessoal e profissional, mas é essencialmente para se fazer uma reflexão diária, os saberes pedagógicos e os saberes docentes e ainda o papel e respectiva atuação do ensino;*

*- Há uma grande necessidade de se repensar o papel e a função da formação continuada. Da forma que se estabelece hoje com temas, às vezes distantes dos problemas de sala de aula e dificuldades da escola, não creio em sua efetividade, mas é um espaço de crescimento profissional, e porque não dizer hum, ano, onde saberes também são construídos e dificuldades sanadas.*

Nesse aspecto a prática docente é fundamental, pois é através dela que o saber se formaliza, sendo transmitido de forma coerente e organizada. A docência, portanto, possui fundamental importância no processo de formação das sociedades humanas, pois através dela o homem situa-se no tempo e no espaço, aprende, aprimora e retransmite o que foi aprendido e aprimorado.

A instituição escolar não pode continuar a existir como mera reprodutora de conhecimentos e transmissora de informações. A atual sociedade necessita ajudar o aluno a transformar-se num sujeito pensante, de modo que aprenda a utilizar seu potencial de pensamento por meios cognitivos, habilidades, atitudes, valores. Trata-se de investir numa combinação bem-sucedida da assimilação consciente e ativa desses conteúdos com o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas pelos alunos visando à formação de estruturas próprias de pensamento, ou seja, instrumentos conceituais de apreensão dos objetos de conhecimento, mediante a condução pedagógica do professor que disporá de práticas de ensino intencionais e sistemáticas de promover o ensinar a aprender a pensar. (Libâneo, 1998, p. 30).

A formação compreendida não apenas como inicial, mas também como continuada, vem se caracterizando como uma necessidade na formação do professor da educação superior, para não se perder de vista que é para a vida acadêmica e não apenas para um momento dela. E não se encerra a um saber específico. Fernandes (2000) nos alerta que:

No cotidiano da vida universitária, tem sido possível verificar que há preocupação institucional com a competência do profissional na área de sua formação, sem situá-la historicamente na perspectiva de ser professor. Preocupação manifesta no espaço da educação formal, quando o professor realiza, com o aval de seu departamento, cursos de pós-graduação com ênfase na pesquisa de seu campo de origem, ficando seu desempenho como professor sem uma reflexão sistematizada, que traga sua prática pedagógica como foco de análise, como sujeito dessa mesma prática. (p.97)

A preocupação do autor nos remete à existência de mestrados e doutorados nas áreas específicas que não compreendem a necessidade da formação também em relação aos saberes pedagógicos.

Nessa preocupação também se inserem Pimenta e Anastasiou (2002) e Sobrinho (2003), os quais reiteram a Atunes (1999). Somam-se a essas preocupações, as discussões sobre o processo de desprofissionalização docente. Assinala Nóvoa (1999) *apud* Oliveira Filho, (2006) que muitos autores apontam para a “desprofissionalização” ou “proletarização” a que os professores têm estado sujeitos nas últimas décadas.

É evidente que a expansão escolar e o aumento do pessoal docente, bem como uma relativa incerteza face às finalidades e às missões da escola e ao seu papel na reprodução cultural e na formação das elites, também contribuíram para movimentos de *desprofissionalização* do professorado (Oliveira Filho, 2006, p. 41).

Nesse contexto, a formação docente se vê em crise e o professor, reduzido ao papel de contratado e remunerado por hora/aula, precisa assumir mais de um vínculo de trabalho a fim de garantir as condições objetivas da sobrevivência.

Ademais, a educação do século XXI aponta para a necessidade de um novo profissional. Exige-se então um profissional da totalidade, não mais fragmentado nem disciplinar, com uma sólida formação.

Questão 7: Como você avalia o seu aluno?

Sobre como é realizado o processo de avaliação, detectou-se na sua totalidade, que esta, é escrita, portanto a avaliação ainda está ocorrendo pelo método tradicional. Nesse contexto, é válido ressaltar que a avaliação como elemento do processo ensino-aprendizagem, deve ser coerente com todas as etapas do referido processo. Baseado numa educação construtivista, progressista, defende-se uma avaliação que deve fornecer meios para que as pessoas envolvidas tomem decisões coerentes com o momento histórico atual para que o trabalho escolar reflita sobre a realidade social permitindo aos alunos, a percepção, a compreensão, a atuação e transformação da realidade vivida por eles.

Nessa perspectiva, entende-se a avaliação como um processo contínuo que ofereça subsídios para uma auto-avaliação, possibilitando ao aluno verificar suas conquistas e dificuldades, criando espírito crítico e novas possibilidades para sua aprendizagem. Por outro lado o professor analisa e reflete sobre o processo de construção de conhecimento do aluno e sobre sua prática docente com o objetivo de reajustar suas intervenções. Objetivando o desenvolvimento de uma prática de leitura crítica, o professor deve desafiar os alunos a emitirem opiniões sobre o texto aprendido utilizando diferentes atividades, e trabalhos realizados em sala de aula favorecendo aos mesmos uma percepção dos vários tipos de textos, facilitando o trabalho do professor no sentido de avaliar as preferências de leitura de um determinado grupo.

Desse modo percebe-se que uma das funções da avaliação é possibilitar à professora alfabetizadora verificar se os objetivos estabelecidos foram alcançados e adequá-los, levando em conta não apenas o conteúdo aprendido, mas as atitudes e habilidades desenvolvidas com seus alunos.

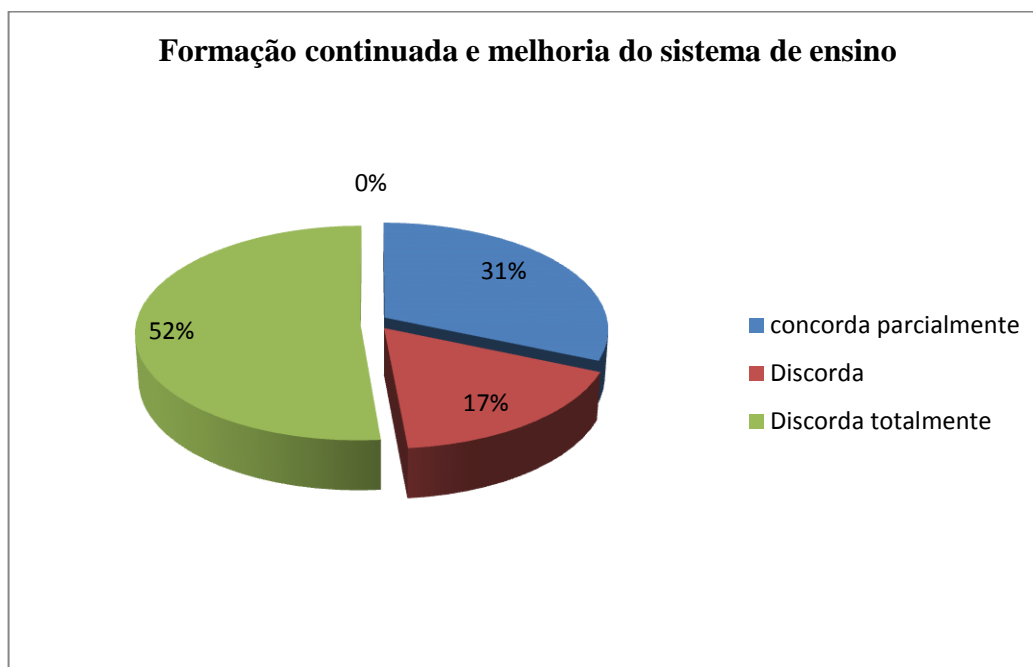
### 7.3 Análise e interpretação dos dados das questões fechadas, 8. 9. 10

Questão 8: Você acredita que o diálogo é um componente relevante para uma aprendizagem significativa?

O questionamento sobre se a professora acredita que o diálogo é um componente relevante para uma aprendizagem significativa, evidenciou que todos concordam totalmente com essa afirmativa.

Como afirma Paulo Freire (2006, p. 135) a razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica, a boniteza de que há nela como viabilidade o diálogo.

Observa-se aqui que o diálogo é um aspecto fundamental a ser compartilhado, pelas professoras alfabetizadoras e a relação destas precisa acontecer em um ambiente que tenha sentido de grupo, estabelecendo um sentimento de confiança.



**Figura 1.** Participação em formações continuadas proporcionam melhoria do sistema de ensino.

Questão 9: Você concorda que apenas a participação em formação continuada é suficiente para melhoria do sistema de ensino?

Sobre se o professor concorda com a participação, em formações continuada é suficiente para melhoria do sistema de ensino, sobre essa questão observa-se que 31% concordam parcialmente; 17% discordam parcialmente e 52% discordam totalmente demonstrando assim que grande número das professoras entendem que a melhoria do sistema de ensino não passa só pela formação continuada do professor, pois as questões educacionais estão envoltas num cenário sócio-político, conforme pode ser visto na figura 1.

Nesse sentido, não basta falar de uma formação continuada, mas de um processo constante que envolve desde a formação inicial e se prolonga na formação continuada com necessidade de decisão e tomada de posições sobre o que é formar um professor. Esse processo de formação continuada inclui também as instituições, os formadores e os profissionais da educação. Sobre o tema Porto (2000) assim se manifesta:

A formação é processo que produz a identidade da pessoa do professor, ampliando-se esse processo para o âmbito da valorização do corpo profissional, construída no e pelo conhecimento das experiências que realizam. Deixa, portanto, a formação continuada de ser simplesmente a complementação da inicial. (p.32).

Em relação à compreensão da formação inicial e continuada, Borges *apud* Cunha, (2005) observa que precisamos ter presente que a formação inicial se constitui no primeiro estágio da formação continuada, a qual “[...] deve acompanhar o profissional durante toda a sua carreira e auxiliá-lo a construir sua identidade profissional”. (p. 39).

A formação continuada é uma exigência na construção da identidade profissional docente, que envolve um repensar constante da função/ação desempenhada. O que implica pesquisa, produção de conhecimento, trabalho coletivo e uma atitude de aprender constantemente.

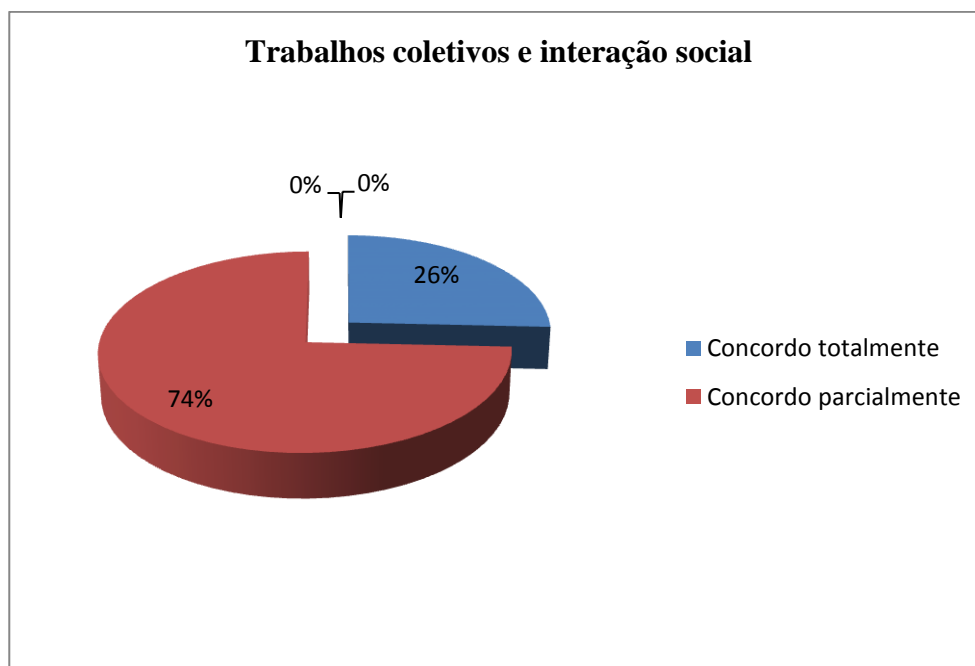
Nesse sentido, Borges *apud* Cunha, (2005, p. 41) afirma que a formação docente se expressa, além da formação inicial, num processo de caminhar com o professor, permitindo assim uma atualização dos conhecimentos, da bibliografia, aprendizagens de novos métodos, troca de experiências, aprofundamento em aspectos antes não valorizados do conhecimento em geral da valorização da pesquisa e da produção acadêmica na compreensão das demandas do tempo presente, a partir de seus sujeitos: “os professores e suas necessidades” (p. 42).

Compreendendo os professores como sujeitos, atores e autores da educação, que fazem e refazem-se na história coletiva construída, acredita esta doutoranda que faz-se necessário ouvir os professores e interpretar os seus discursos num processo de desconstrução dos mesmos a fim de analisar os sentidos que atribuem à história vivida e construída. (Cunha, 2005, p. 96).

A ideia que a expressão “formação” proporciona está diretamente ligada à compreensão da necessidade de aprofundamento com vista à realização pessoal e profissional, como destaca Kulisz (2006), *apud* Oliveira Filho, (2006, p.79):

A formação continuada como processo dinâmico, no sentido da ação que se exerce sobre os sujeitos, tendo em vista provocar e/ou acompanhar mudanças em sua maneira de pensar e de fazer, para torná-los capazes de agir com eficácia em determinadas situações em seu contexto sócio-pedagógico escolar.

A formação continuada, portanto, pode ser considerada como ação permanente, diferente de acontecimentos eventuais, isto é, da sucessão de eventos que se somam, mas que não expressam um objetivo eixo, e diferente também da apresentação de títulos sem uma relação com o fazer docente.



**Figura 2.** Trabalhos coletivos para troca de experiências entre alunos, promovendo espaços de interação social, de negociações e acordos.

Questão 10: Você propõe trabalhos coletivos para troca de experiências entre alunos, promovendo espaço de interação social, de negociações e acordos?

Questionou-se aos professores se os mesmos propõem trabalhos coletivos para troca de experiências entre alunos, promovendo espaços de interação social, de negociações e de acordos conforme nos mostra a figura 2. A concordância grande quanto aos trabalhos coletivos ao que 74% afirmaram que concordam parcialmente e 26% concordam totalmente.

Nesse modelo a ação pedagógica é entendida como um fenômeno complexo, o professor é considerado um profissional reflexivo e criativo. De acordo com essa concepção, a prática não é o momento de aplicação de um conhecimento científico e pedagógico, mas o espaço de criação, união teoria e prática, em que novos conhecimentos são sistematicamente gerados e modificados, o que as professoras alfabetizadoras da amostra concordam em geral.

#### 7.4 A palavra da professora-formadora

Durante o processo de formação, fomos adquirindo consciência da importância e necessidade do formador em desenvolver competências como: tematizar e problematizar a prática, trabalhar em grupo, estimular a cooperação entre os professores, administrar a sua própria formação e antecipar possíveis respostas.

Torna-se necessário mencionar que, nos momentos de interação em sala de aula e socialização de experiências, a crise vivida por muitas professoras-alunas em relação ao fracasso escolar de seus alunos era intensa, pois, como muitas declaravam, em que nada adiantava os esforços dispensados a estes, já que a aprendizagem, visivelmente não ocorria. Há bastante tempo que vivemos momentos de angústia por não atingirmos nossos objetivos, que é alcançar um maior número possível de alfabetizadores. “Procurávamos sempre fazer o melhor, mas os resultados eram poucos, faltava algo”. (grifo nosso).

Garcia (1998), ao relatar a sua experiência em Cursos de Atualização ou de Aperfeiçoamento para professoras alfabetizadoras, retrata também essa mesma dificuldade. Neste sentido, compartilho das idéias da autora quando menciona que no início desses cursos, a maioria das professoras:

Sentem muitas dificuldades em se aventurar por caminhos que lhes parece impossíveis. Estas são o nosso grande desafio: com elas temos tentado caminhar delicadamente em seu ritmo e respeitando os seus limites. Outras ainda se mostram descrentes e desinteressadas, reagindo a nossas propostas com um ‘já faço demais’. Estas são evidências de que nem tudo são rosas em nosso caminho e nos obrigam a trabalhar a nossa própria onipotência/impotência. (Garcia, 1998, p. 21).

Diante de tal tarefa, muitas dúvidas surgiram exigindo de nós, muito estudo, dedicação e empenho, acima de tudo. Hoje, acreditamos que todas as dificuldades surgidas

foram mínimas diante do amadurecimento, do fortalecimento e crescimento profissional que conseguimos durante os meses que estivemos a frente desse trabalho.

Entretanto, temos a plena certeza, assim como Oliveira (1993), que uma das causas do êxito desse trabalho, foi estarmos em todos os momentos cientes de que, quando se trabalha com professores, precisa-se ter a preocupação de respeitar o seu momento e o conhecimento que tem construído em seu cotidiano, seja qual for o nível de ensino em que ele atua.

Era preciso que estivesse muito atenta para estes aspectos citados pois, aquilo que fazia sentido para nós, nem sempre poderia fazer sentido para quem esta em sala de aula, lutando para que os seus alunos encontrem sentido em aprender a ler e escrever. (Oliveira, 1993, p. 85).

Durante esse processo, fomos adquirindo consciência da importância e a necessidade do formador desenvolver competências como: tematizar e problematizar a prática, trabalhar em grupo, estimular a cooperação entre os professores, administrar a sua própria formação e antecipar possíveis respostas. Dessa forma, consideramos que tanto nós, professora formadora, como as professoras alfabetizadoras, avançamos bastante nesses aspectos, haja visto, a consciência do trabalho em grupo, o compartilhar das idéias, etc.

Esse aspecto nos direciona a um fato ocorrido no início do curso: a grande resistência das professoras em relação ao registro que deveriam ser feitos por elas no caderno volante<sup>3</sup>. Sempre que perguntávamos quem levaria o caderno para realizar as devidas anotações sobre o ocorrido no curso, não havia respostas. Neste momento, discutimos a importância de tal atividade e, decidíamos, em grupo, que todos teriam seu momento de registrar cada encontro, iniciando-se por ordem alfabética a escrita da memória do Curso. Assim, compreendemos ensinada pelas professoras, através de sua resistência, “que toda proposta educativa é inútil se não encarna em atos carregados de sentido para todos os envolvidos.” (Oliveira, 1993, p. 78).

---

<sup>3</sup> É um caderno de grupo, este serve para registrar a memória das reuniões de estudo, bem como, pautas, principais idéias, avaliações, comentários pessoais dos participantes e do coordenador do grupo.

No entanto, pudemos evidenciar que a resistência, neste momento específico, ocorria devido o professor alfabetizador não possuir a prática de produzir textos, angustiando-se quando tinha que realizar tal atividade.

Vale ressaltar, entretanto, que no decorrer dos encontros passamos a nos surpreender, cada vez melhores, mais reflexivos, mais analíticos. Contudo, durante o período de desenvolvimento do curso, conseguimos visualizar, pelo menos nos momentos em que estávamos reunidos, uma mudança de atitude em relação à incredulidade e a incapacidade apresentadas pelas professoras alfabetizadoras. As discussões realizadas tornavam-se muito proveitosas e a busca pelo saber e pelo saber fazer, cresciam por parte das professoras.

Para finalizar, não poderíamos deixar de mencionar mais uma vez as dificuldades vividas por nós durante esse processo, destacando que este não é linear, nem tampouco crescente pelo contrário se dar de forma desordenada com avanços e recuos, repleto de contradições, conflitos, encontros e desencontros que se devem tanto às alunas professoras alfabetizadoras quanto a nós, professoras formadoras.

Nesse contexto Garcia (1998) completa nosso pensamento quando conclui que esta preparada para nós significa:

(...) sobretudo, tornar-se mais e mais capaz de improvisar a partir do planejamento, mais e mais aberta ao novo, ao imprescindível, mais e mais capaz de ler o que as professoras nos dizem com as suas vozes, seja o conteúdo da fala, seja a forma da fala (entonação), com seus corpos, com seus olhares, com suas expressões faciais. Ler o dito e o não dito, difícil aprendizagem coletiva. (Garcia, 1998, p. 24).

Daí a necessidade de estarmos sempre preparados para todas as situações previstas e imprevistas no decorrer da formação continuada, buscando assim a contribuição desta para o processo de alfabetização.

## **CAPÍTULO VIII**

### **8 Discussão Geral dos resultados**

#### **8.1 Interpretação**

O encaminhamento do objeto desta pesquisa, identificando os impactos do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA em promover mudanças no âmbito pedagógico e organizacional de escolas municipais, em especial quanto às professoras alfabetizadoras, contempla algumas dimensões tais como: as características peculiares do processo formativo; e as condições que a determinaram; as bases teórico-metodológicas que definem o processo formativo, os contextos em que essa formação foi implementada, ou seja, a proposta de currículo para formação das professoras alfabetizadoras. Esta sustentada pelo desenvolvimento de competências privilegia o conhecimento teórico e sua mediação pedagógica, onde a prática assume papel de maior relevância, capacitando as professoras alfabetizadoras na perspectiva de serem reflexivas e que se orientem pelas demandas de seus alunos e de seus contextos e realidades.

Nesse contexto, compreende-se que a formação continuada das professoras alfabetizadoras é um processo de reflexão crítica sobre a ação docente, um trabalho de natureza cooperativa, de troca de experiências e de formação com os pares, que não se pode confundir com trocas de receitas. Constitui-se, portanto, em um debate de natureza reflexiva sobre a prática, sendo este franco e aberto, um voltar-se a prática à luz das teorias que a explicam, transformando-a através de uma ação sistematizada e fundamentada teórica e metodologicamente, dando ao professor maior domínio e controle dos saberes que utiliza para fundamentar a ação.

A Formação Continuada não pode ser um simples retorno ao espaço escolar sem uma relação direta com o fazer profissional, nem tampouco uma estratégia de intervir num futuro, esquecendo-se de debruçar sobre o presente. Se é verdade que ninguém se forma por seus próprios meios, ninguém também será formado por qualquer meio.

## 8.2 Sugestões de novos estudos

É possível considerar que os programas de formação de professores alfabetizadores das escolas, os participantes da pesquisa, apesar de sinalizarem um número representativo de professores em serviço, as formações continuadas ainda não contemplam todos os professores da rede municipal de São Luís – Maranhão – Brasil, em decorrência de inúmeros fatores que contribuem para essa demanda. Daí a necessidade de uma nova perspectiva de formação continuada nas escolas, primeiramente, que se institua nelas uma nova cultura reflexiva para que garantam condições básicas como tempo, espaço físico e valorização do profissional.

Nessa perspectiva, superar a fragmentação das políticas educacionais de formação dos professores alfabetizadores que se constitui como finalidade principal do sistema de ensino, numa perspectiva de garantir a qualidade de aprendizagem das crianças, dos jovens e dos adultos. Neste sentido, faz-se necessário um conhecimento mais detalhado dos saberes e das competências dos professores alfabetizadores.

Dessa forma, toda pesquisa conduz ao levantamento de novos questionamentos, com espírito investigador, que sugerimos a você, professor alfabetizador algumas reflexões sobre sua ação, listadas a seguir:

- Que referência você utiliza para definir os procedimentos de estudo na formação continuada?
- Qual a sua atitude diante das mudanças decorrentes do processo de formação?
- Até que ponto a formação continuada pode contribuir para desenvolver saberes e competências profissionais necessárias a gestão da sala de aula em favor da aprendizagem dos alunos?

Nesta ótica, as sugestões aqui discutidas evidenciam o vigor de uma formação continuada que esteja fundamentada numa proposta democrática e construtivista, na observação e reflexão da prática educativa na perspectiva do diálogo, na criação de formações que contribuam para um ambiente de aprendizagem.

## CONCLUSÃO

O caminho percorrido neste trabalho pode evidenciar que apesar dos saberes pedagógicos dos professores envolverem conteúdos de diferentes campos como: conteúdos relacionados à cultura profissional, a cultura geral, a dimensão filosófica, social e política da educação, destacando-se também os conhecimentos didáticos, saberes e experiências.

Discutiu-se que o saber profissional específico dos professores não pode ser compreendido se desligado da função social dos professores. O educador é alguém a quem a sociedade confia à tarefa de criar contextos de desenvolvimento humano que envolva o educando na multiplicidade e interatividade das suas dimensões: cognitivos, afetivos, psicomotora, linguística, relacional, comunicacional e etc.

Percebe-se que o saber docente inclui não só conhecimento adquirido ao longo da profissão por meio de experiência profissional, mais também inclui o contexto em que os professores estão inseridos.

Nesse sentido, o estudo ratifica que o saber-ensinar integra diferentes saberes situados em ação. O reconhecimento dos saberes é produzido na experiência, na ação, na prática e pelas instituições parceiras onde o professor-aluno e profissionais se encontram em um espaço fora da universidade, seja no campo de estágio, seja na atividade profissional, para à luz das ciências refletirem sobre exercício profissional, pondo em prática o que é teorizado teoricamente na universidade. (Campos, 2007).

Neste contexto, fica claro que os saberes têm suas raízes nas experiências pedagógicas. É nesta perspectiva, que se menciona, no decorrer do trabalho, que é preciso reconhecer que os professores não possuem apenas saberes, mas também competências profissionais que não se reduzem ao domínio dos conteúdos a serem ensinados, e aceitar a ideia de que a evolução exige que todos os professores desenvolvam competências para que possam contribuir para a melhoria e qualidade do ensino.

Dessa forma, para desenvolver competências é preciso, antes de tudo trabalhar por resoluções de problemas e por projetos, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar seus conhecimentos, habilidade e valores.

É, neste sentido, que se analisa nos programas de formação de professores os saberes e competências não somente aspectos pessoais, mas habilidades que eles podem apreender a partir de diálogos e da própria relação entre os professores alfabetizadores, enquanto alunos, com os formadores.

Segundo Perrenoud (2000), “Competências neste aspecto, significa, uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada na aquisições, aprendizados construídos (...) um saber mobilizar-se”. Sendo assim, as competências são importantes instrumentos de formação de professores.

Nesta perspectiva, que, menciona-se, no decorrer do trabalho a necessidade de uma formação inicial e continuada de professores-alfabetizadores que contemple a reflexão sobre a ação, ou seja, que leve em conta a prática pedagógica do professor alfabetizador.

Vale ressaltar, que este aspecto foi mencionado porque acredita-se, assim como Ribas citando Gatti (2005) que é preciso recuperar o arsenal de experiências e conhecimentos que o professor ao longo de sua prática vai acumulando, tais experiências, especialmente as pedagógicas, que não podem ser deixadas de lado, nem no ingresso do professor na carreira docente e nem no percurso do mesmo.

É, neste sentido, que se analisa as contribuições do PROFA como uma forma de suprir as práticas tradicionais de formação docente na área de alfabetização, com o sentido de evidenciar os impasses a serem diagnosticados as contradições a serem vivenciadas e superadas pelas alunas alfabetizadoras.

Diante da experiência como professora-formadora, pode-se afirmar que muitos professores alfabetizadores encontram-se discutindo as novas propostas de alfabetização. Isso representa um avanço na qualidade da educação municipal de São Luís, Maranhão, Brasil.

Assim, o PROFA surge com novas propostas de alfabetização e os pressupostos teóricos de Emília Ferreiro, Ana Teberosk, Lev Vigotsky, Jean Piaget, entre outros para direcionar as práticas dos professores alfabetizadores com inovações que muitas vezes são frutos de discussões que ocorre nos âmbitos educacionais nos âmbitos políticos, de onde devem brotar, novas abordagens e crie situações para que os professores possam consultar ou recorrer alguém na hora de refletir sobre sua prática, seus saberes e competências.

Durante os momentos vivenciados no PROFA, não se pode deixar de mencionar, também os momentos de conflitos, dúvidas, inseguranças que de certa forma, tomava conta de ambos os sujeitos desse processo: professora-formadora e alfabetizadora. No entanto, estas questões iam se resolvendo, á medida que se criava situações de socialização de experiências.

Constatou-se ainda que a relação professor-aluno acontece no ambiente de formação num clima de afetividade, construindo as relações interpessoais através do entendimento de responsabilidade, compreendendo as obrigações e direitos, onde as professoras alunas conseguem cumprir os combinados construídos pelo grupo. As relações afetivas estabelecidas pela professora formadora evidenciam que seu papel é de colaboradora e sua intenção é construir espaços de harmonia, integração, prazeroso questionamento e interação.

Conforme afirma Wallon (1975) as relações afetivas promovidas no ambiente escolar, são o ponto de partida do desenvolvimento da criança. Além disso, a qualidade da interação pedagógica vai conferir um sentido afetivo para o objeto de conhecimento, a partir da experiência vivida.

Constatou-se ainda, que as professoras alfabetizadoras buscam também o saber, através de leituras, de diálogos e de vivências práticas, além da atualização profissional, e da formação inicial e continuada, em seminários, cursos e outros tipos de encontros pedagógicos.

Portanto, diante da trajetória apresentada, dos dilemas destacados em vista das perspectivas que se apresentam a formação dos educadores alfabetizadores, espera-se que este

trabalho possa vir contribuir com vários professores-alfabetizadores para que sirva de suporte para a construção de seus saberes e competências, desenvolvendo assim, o processo de concepções que expressem a essência pedagógica da alfabetização de crianças, jovens, e adultos.

## BIBLIOGRAFIA

Almeida, S. F. C. de (2006) *Psicologia escolar ética e competência na formação e atuação profissional*, Campinas, S. P. Editora Alínea, 2º edição.

Alarcão, Isabel (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Artmed.

Brasil, Ministério da Educação e do Desporto: (2001) *Programa de formação de professores alfabetizadores: documento de apresentação*. Brasília, D.F: Secretaria de Educação Fundamental.

Brussio, Maria Eunice Campos. (2003) *Alfabetização sob uma nova perspectiva: A Contribuição do PROFA: Monografia (Pós – Graduação em Coordenação Pedagógica)* - Faculdade UFMA- MA.

Borges, A. S. (2000). *Análise da Formação Continuada dos Professores da Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo*. A. J. Marin. Educação Continuada. Campinas: Papirus.

\_\_\_\_\_. (1999) *Programa de formação de professores alfabetizadores: documento guia de formação e do educador*, Brasília ,D.F: Secretaria de Educação Fundamental.

Campos, C de M.(2007) *Saberes docentes e autonomia dos professores*. Petrópolis, Rj. Vozes.

Candau, (1993) *Reinventar a escola*. Petrópolis/RJ: Vozes.

\_\_\_\_\_, V. M. (2003) *Magistério Construção Cotidiana*. Petrópolis: Vozes.

Coll, C; Sole, I. (1996) *A Interação do Professor/Aluno no Processo de Ensino e Aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.

\_\_\_\_\_, César. (1997) *Construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ave Maria.  
Chosmisk.

Canário, Rui (1998) A escola: *o lugar onde os professores apreendem*. Revista do programa de estudos, pós - graduação PUC. SP.

Carvalho, M. V. C. (2006) *Temas em psicologia e educação*. Belo Horizonte, autentica.

Demo, Pedro (2002) *Professor e seu direito de estudar*. In: Shigunon Neto, Alexandre; Maciel, Lizete Shizue Bonura (Orgs.). Reflexões sobre a formação e o trabalho pedagógico,

Falsarella, (2004) *Formação Continuada e prática de Sala de Aula*. Campinas: Autores Associados (Coleção Autores Associados).

Fernandes, J. (1999) *Técnicas de Estudos e Pesquisa*. Goiânia: Kelps.

Formosinho, João (2009) *Formação de Professores Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto Editora, Lda, Porto Portugal

Ferreiro, E; Teberosky, A. (1985) *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.

\_\_\_\_\_(1998) *Alfabetização em Processo*. São Paulo: Cortez.

\_\_\_\_\_(1995) *Reflexões sobre Alfabetização*. São Paulo: Cortez.

\_\_\_\_\_(2001) *Cultura escrita e educação*: Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed.

Freire, P. (1996) *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

\_\_\_\_\_ (1997) *Educação e Mudança*, Rio de Janeiro: Paz e Terra.

\_\_\_\_\_ (2002) *Pedagogia do Oprimido*, São Paulo: Paz e Terra.

Garcia, Regina Leite (1998) *A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática*. São Paulo: Cortez.

Gil, Antonio Carlos (2009). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.

Gomes, H; Ogihara, H. (2004) *A Ação Docente na Educação Profissional*. São Paulo. Editora Senac.

Imbernóm, Francisco(2001). *Formação docente profissional*. São Paulo: Cortez.

Jardilino J.R de Lima, Noselha Paolo, H. A Joko e Almeida, C.R.S (2004) *Os professores não erram; ensaios de historia e teorias sobre profissão de mestre*: São Paulo: Terra Sonhar: Edições Pulsar.

Kulisz, Beatriz (2006) *Professores em cena: o que faz a diferença?* Porto Alegre: Mediação.

Libâneo, J. C. (1985) *Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 13. ed. São Paulo: Edições Loyola.

Mizukami, M. & Reali, A. (2001) *Saberes Contextos e Práticas*. INEP – Edefscar.

----- (2002) *Formação de Professores, praticas pedagógicas e escola*. INEP – Edefscar São Carlos.

Moll, Jaqueline(2001) *Alfabetização possível*. Porto Alegre: Mediação.

Nóvoa, Antonio (1992) *Profissão professor*. Portugal: Porto.

Oliveira, Anne Marie Milon. (1993). *A formação de professores alfabetizadores: lições de prática*. In: Garcia, Regina Leite (Org.). A alfabetização dos alunos das classes populares. São Paulo: Cortez.

Plantamura, Vitangelo (2003) *Presença histórica, competências e inovação sem educação*. Petrópolis Rj. Vozes.

Perrenoud, Philippe, (2000) *As Competências Para Ensinar no Século XXI: A Formação dos Professores e o Desafio da Avaliação* (Tradução Claudia Schilling e Fátima Murad). Porto Alegre: Artmed.

\_\_\_\_\_. (2002). *As competências para ensinar no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação*. Tradução Claudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed.

Piaget, J. (1958, p. 239) *A Psicologia da Inteligência* Trad. Egléa de Alencar. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura.

\_\_\_\_\_. (1970) *A Construção do Real na Criança*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar. 360p.

\_\_\_\_\_. (1976) *A Equilíbrio das Estruturas Cognitivas. Problema Central do Desenvolvimento*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar.

Porto, Y. S. (2001). *Formação Continuada a Prática Pedagógica recorrente*. In: A. J. Marin. (Org.) Educação Continuada. Campinas: Papirus.

Pimenta, Selma Garrido (1999). *Organização saberes pedagógicos e atividades docentes*. São Paulo: Cortez.

Rosa, Sanny (2000). *Construtivismo e mudança*. São Paulo: Cortez.

Ribas, M. H. Nadal. G (2005) *Formação de professores, escolas e práticas pedagógicas*. Ponta Grossa Ed UEPG.

Sarmiento, M. (1994) *A Vez e a Voz dos Professores*. Porto: Porto Editora.

Sacristán, J.G. (1995) “*Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores*”. In. Nóvoa, A (orgs.) profissão professor. Porto: Porto Editora.

\_\_\_\_\_. (1998) *O currículo um reflexão sobre a prática*. Porto Alegre. Ed Artmed.

Schon, D (2001) *Educando o profissional reflexivo – um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre; Artmed.

Sampaio, Carmem D.S. Sanches (1993). Ambiente alfabetizador na pré-escola: uma construção. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). *Alfabetização dos alunos das classes populares*. São Paulo: Cortez.

Smith, Frank(1998). *Leitura significativa*. São Paulo: Artes Médicas.

Smolka, Ana Luiza Bustamonte (1993). *A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez.

Soares, Magda B. (2000). *Letramento: Um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.

Tardif, Maurice. (2007) *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes.

Teberosky, Ana; Cardoso, Beatriz (1993). *Reflexões sobre o ensino da leitura e da escola*. Rio de Janeiro: Vozes.

Tfouni, Leda Verdiane (2000). *Letramento e Alfabetização*. São Paulo: Cortez.

Vigostky, L. S. (2002) *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Wallon, H.(1975) *Psicologia e educação da infância*. Lisboa. Estampa.

Weisz, Telma Sanchez (2001). *O diálogo entre o ensino e aprendizagem*. São Paulo: Ática.

Zabalza, Angel Miguel (1994) *Diário de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto, Portugal. Ed. Porto.

## APENDICE

UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA  
DOUTORAMENTO EM CIÊNCIAS SOCIAIS  
ESPECIALIDADE EM PSICOLOGIA EDUCACIONAL

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO: INSTRUÇÕES  
CONSENTIMENTO INFORMADO

**I. IDENTIFICAÇÃO: Caracterização sócio demográfico participante – professor alfabetizador**

- a) Nome Completo: \_\_\_\_\_
- b) Naturalidade: \_\_\_\_\_
- c) Data de Nascimento: \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_
- d) Formação: \_\_\_\_\_
- e) Ano de ingresso no magistério: \_\_\_\_\_
- f) Grau ou modalidade de ensino que mais atuou: \_\_\_\_\_

UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA – PORTO PORTUGAL  
DOUTORAMENTO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

Instruções do Inquérito por Questionário

Prezado Professor Alfabetizador, você esta sendo convidado (a) a contribuir com a concessão de uma entrevista (questionário) de pesquisa científica que tem por finalidade investigar os Saberes e as Competências dos Professores Alfabetizadores em sala de aula da Sede Municipal de São Luís – Maranhão – Brasil. O Questionário apresenta três partes:

- a) Questionário Sócio-Demográfico;
- b) Questionário dos Saberes e das Competências: questões abertas;
- c) Questionário Relação e interação: questões fechadas.

Solicita-se a gentileza de preencher e entregar logo após o seu preenchimento, para tanto, informamos que os dados coletados serão tratados com sigilo e utilizados somente para efeitos estatísticos da pesquisa.

Agradecemos sua disponibilidade.

A Doutoranda Maria Eunice Campos Brussio

São Luís, 24/05/2011

## **Questionário dos Saberes e Competências do Professor Alfabetizador (Questões Abertas)**

1 - A partir de qual natureza o professor alfabetizador do Maranhão-Brasil constrói seus saberes?

2 - Quais os requisitos básicos para ser um professor alfabetizador competente?

3 - De que maneira as práticas pedagógicas do professor alfabetizador se caracterizam?

4 - Como se relacionam as crianças na sua sala de aula?

5 - Como percebeu a interação professor aluno?

6 - Quais os efeitos da formação continuada?

7 - Como você avalia seus alunos?

### **Questionário Relação e Interação (Questões Fechadas)**

8 - Você acredita que o diálogo é um componente relevante para uma aprendizagem significativa?

concordo totalmente  concordo parcialmente  não concordo e nem discordo

discordo  discordo totalmente

9 - Você concorda que apenas a participação em formações continuadas é o suficiente para melhoria do sistema de ensino?

concorda totalmente  concordo parcialmente  não concordo e nem discordo  discordo  discordo totalmente

10 - Você propõe trabalhos coletivos para troca de experiências entre alunos, promovendo espaços de interação social, de negociações e acordos?

concordo totalmente  concordo parcialmente  não concordo e nem discordo  discordo parcialmente  discordo totalmente

## APÊNDICE 2. Carta Da Formadora aos Professores

São Luís (MA), 17 de dezembro de 2003.

Caras Colegas,

É com imensa alegria que decidi escrever esta carta, para vocês. Em primeiro lugar gostaria de agradecer o carinho e atenção que vocês vêm demonstrando durante nosso encontro; em segundo lugar o apoio, incentivo e colaboração para que tudo fosse certo para iniciarmos este módulo.

Quando surgiu a ideia do módulo IV fiquei muito animada em participar da equipe de formadores, no momento nem me toquei que seria mais um desafio a enfrentar, produzir pautas, correr atrás de textos para leitura compartilhada, escrever contribuições á pratica pedagógicas etc.

É bom saber que a principio não foi fácil, mais o grupo sentou, discutiu, refletiu, planejou, estudou e fomos em frente e estamos encerrando, com nove encontros e 32h este módulo.

Vale acrescentar a grande colaboração da professora Débora Vaz que nos orientou, incentivou, com conhecimento e experiências sobre a alfabetização.

No nosso primeiro encontro ao fazermos a leitura em voz alta, percebemos quanto foram ampliadas a participação e contribuição de vocês. Algumas colocaram que já fazem o uso diário da leitura em voz alta com seus alunos e quando não fazem seus alunos cobram.

Sabemos como é importante e fundamental esse procedimento ler para as crianças conforme Solé (1998).”Valorização da utilidade da língua escrita como meio de informação e de prazer”. Logo essa estratégia da pratica de leitura em voz alta permite contato do aluno-que não lê convencionalmente, dando a oportunidade de desvendar o sentido da leitura.

Outro aspecto a considerar é o registro do caderno volante não houve resistência, logo percebemos o quanto vocês avançaram e essa mudança só foi possível porque sem dúvidas é uma atividade que já incorporamos em nossa prática de formação.

Entendemos que o relato escrito de nossos encontros permite uma troca de informação e decisões tomadas no grupo, como também do cumprimento de pautas e compromisso do formador com os cursistas.

Quanto ao trabalho pessoal, temos aí um grande problema. Nem todas realizaram um lembrete. O trabalho pessoal equivale a uma hora de aula não presencial. Precisamos encarar o trabalho pessoal com um forte instrumento que promove a execução de conceitos e reflexão dos conteúdos vivenciados. Ao investigarmos sobre o que precisaria ser aprofundado vocês sugeriram os conteúdos hipóteses de escritas, atividades de leituras escritas e como fazer agrupamentos etc.

Procuramos atendê-las, iniciando com as atividades de sondagem apenas um pequeno grupo realizou. Entendemos que o diagnóstico, deve ser feito pelo menos 3 vezes ao ano o que permite conhecer o desempenho de nossos alunos, para organizar o atendimento prioritário com relação às atividades de leitura e escrita.

Planejar atividades de alfabetizar é uma estratégia que ajuda a realizar diferentes modos de organização dos conteúdos. Lembram do texto de Telma Weisz “Aspectos que determinam uma boa situação de aprendizagem”. Esses quatro aspectos precisam ser garantidos nas atividades de alfabetização, e o texto de Delia Lerner? “É Possível Ler na escola?” Rer ler este texto é muito importante, pois ele oferece grande contribuição a organização de uma rotina a exemplo de Gestão do Tempo, as modalidades Organizativas e outros aspectos relevantes.

Que tal durante as férias reservarem um tempinho para rer ler os textos citados acima e de Mirta Castedo, “Onde está Escrito, O Que Está Escrito”. Texto riquíssimo com 4 consignas diferentes de alfabetização, todas com planejamento de agrupamentos, desafios e problemas para os alunos resolverem.

Porém inevitavelmente, sabemos que nem tudo saiu certinho como planejamos, alguns aspectos precisam ser melhorados.

Concordamos com Perrenoud (2000), quando afirma Participar de análise das posturas constitui uma forma de treinamento, a qual permitem interiorizar posturas, procedimentos, questionamentos, que poderão transferir no dia em que nos encontramos sós em nossa classe, ou melhor, ativos em uma equipe ou um grupo de trocas.

Diante desta abordagem fica claro que precisamos aprender a analisar nossa prática, explicitar e registrar, assim como tomar consciência de nosso papel de professor.

Finalizo desejando a todos um Feliz Natal, cheio de paz e muita alegria.

Um grande abraço da amiga de sempre.

---

Doutoranda-Formadora Maria Eunice Campos Brussio

APÊNDICE 3. Registro das atividades de formação continuada realizada com professores no PROFA.



Centro de Formação de Professores Alfabetizadores (I)





Professoras em pequenos grupos discutem atividades de alfabetização





Coordenadora apresenta o módulo IV



Professoras assistem o vídeo com atividade de alfabetização



Leitura compartilhada



Professora fazendo registro de atividades de alfabetização



Encerramento do Módulo IV

## **ANEXO**

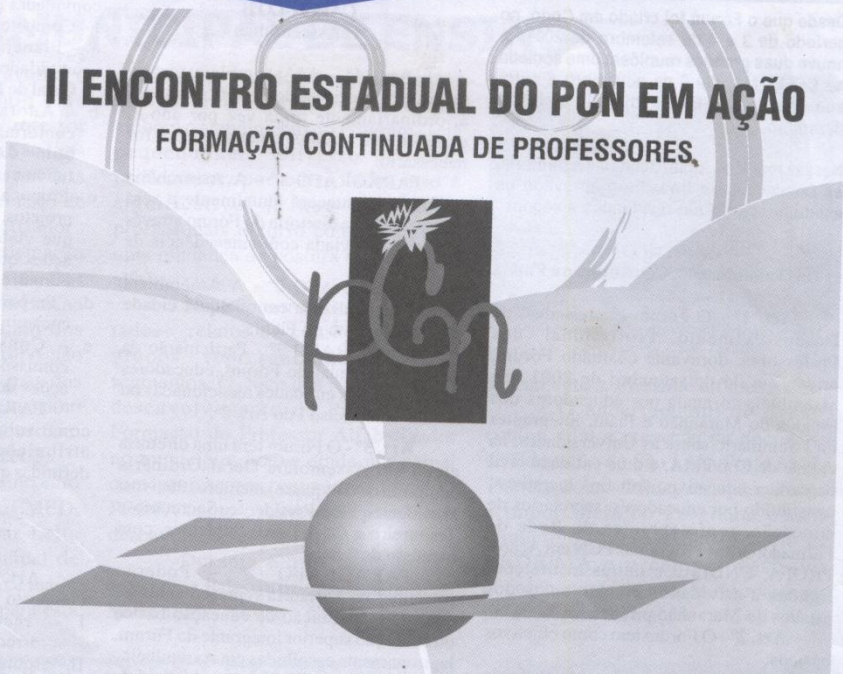
## ANEXO A – DEPOIMENTO DA PROFESSORA- FORMADORA

# ENCONTRO DE MORROS

O Encontro de 1ª fase de Morros foi o último que aconteceu no Maranhão, no período de 13 a 16 de novembro de 2001. O objetivo desse Encontro não foi só implantar um novo pólo, mas formar coordenadores de municípios que já tinham aderido ao programa e de novos municípios que aderiram a outros pólos de diferentes partes do Estado. Estiveram presentes 29 municípios, sendo 15 novos municípios. Ao todo eram 07 municípios do pólo de Morros 03 do pólo de Caxias, 02 do pólo de Trizidela do Vale, 06 do pólo de Alto Alegre do Píndaré, 02 do pólo de Bequimão, 02 do pólo de Nunes Freire, 05 do pólo de Timon, 01 do pólo de Coelho Neto e 01 do pólo de Pastos Bons.

## II ENCONTRO ESTADUAL DO PCN EM AÇÃO

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES,



### Currículo em Ação para uma Educação de Qualidade

19 a 22 de Março de 2002 - Santa Inês-MA

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
BOA ESCOLA PARA TODOS

**ESTADO DO MARANHÃO**  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO  
GDR - SANTA INÊS

**CIDADE CIDADÃ**

**PCN**  
REDE MARANHÃO  
PÓLOS DO PCN e PROFA

Fórum com as UNIVERSIDADES

### EXPEDIENTE

**Publicação dos Pólos do Programa PCN em ação no Maranhão**  
**Coordenação:** Rede Estadual de Formadores / Secretarias- Sedes de Pólos  
**Responsáveis pela organização dos textos:** Regina Cabral, Lídia Vasconcelos, Ingrid Grill, Thânis Piorski, Jovelina Reis, Cleomar Locatelli  
**Financiamento desta edição:** Pólo de São Luís

## ANEXO A – DEPOIMENTO DA PROFESSORA-FORMADORA

# II SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

Com o objetivo de avaliar o desenvolvimento do Módulo I do Programa de Formação do Professor Alfabetizador, implantado em São Luís em abril de 2001, foi realizado nos dias 23 e 24 de outubro, o II Seminário de Formação do Professor alfabetizador. O seminário contou com a participação dos 240 professores cursistas dos segmentos de Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA, bem como dos Coordenadores gerais e de grupo não só do município de São Luís mas dos outros municípios que compõem o pólo e que deverão iniciar os estudos com os professores, em março de 2002.

Na abertura oficial do Encontro a Subsecretária de Ensino da SEMED, Profa Maria de Jesus Gaspar Leite registrou que “a Rede Municipal de Ensino está com um foco cada vez maior na qualidade de ensino e que para esta

qualidade a formação continuada dos professores é fundamental e que embora o atendimento do Programa seja pequeno num universo de 6000 professores, por outro lado, isso é significativo, já que para esses profissionais o curso contribuirá para uma mudança de postura em relação à alfabetização.

No Encontro foram apresentados relatos de coordenadores de grupos representando os três segmentos. O foco dos relatos foi “O desenvolvimento do Programa de Formação do Professor Alfabetizador no município; houve ainda um painel com professores, cujo tema foi: “O PROFA como contribuição para o seu desenvolvimento profissional”.

Durante o Seminário houve ainda uma Palestra proferida pela Rede Maranhão sobre Contextos de



Coordenadora Alba apresenta trabalhos dos professores - São Luís

Letramento x ambiente alfabetizador.

O encerramento do evento contou com a presença da Secretária de Educação de São Luís, Profa Maria Theresa Soares Pfluguer, que enfocou a importância do Programa para o município agradecendo o apoio da REDE/MA e o compromisso dos coordenadores de grupos responsáveis pela referida formação.

## O DESENVOLVIMENTO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR COM PROFESSORES DE EJA

Assumir esse trabalho foi um dos maiores desafios que aceitei durante todo meu percurso profissional, o que me trouxe muita preocupação, uma vez que tive de enfrentar algo novo, que exigia muito estudo, dedicação e empenho acima de tudo. Mas, entendo que todas as dificuldades que passei foram pequenas diante do amadurecimento, do fortalecimento e do crescimento profissional que consegui com este curso, durante estes meses.

Sabemos que o formador deve desenvolver diferentes competências como: tematizar a prática, trabalhar em grupo, desenvolver a cooperação entre os professores, administrar sua própria formação e antecipar possíveis respostas. Temos avançado bastante nestes aspectos, haja visto, a consciência do trabalho em grupo, o compartilhar idéias, a produção textual. Mas mudar a nossa tradicional prática não tem sido fácil, a princípio houve resistência, por exemplo, nos primeiros momentos quando perguntávamos quem

não havia respostas; nesses momentos decidíamos em grupo que todos teriam que registrar a cada encontro e seria iniciado por ordem alfabética a escrita da memória do Curso. Hoje, no entanto, surpreendo-me com a leitura dos registros, cada vez melhores, mais reflexivos, mais analíticos.

Vale dizer, que além dos aprofundamentos sobre a teoria, sobre nossas práticas pedagógicas, tem sido importante também o estímulo aos professores, a busca permanente de resgatarmos suas habilidades, criatividade, auto estima.

O PROFA tem contribuído bastante para o conhecimento da natureza das atividades de alfabetização dos jovens e adultos, sobre suas hipóteses de leitura e escrita e também na capacidade de acreditar que todos são capazes de aprender a ler e a escrever com textos.

Maria Eunice Campos Brussio  
Coordenadora do PCN em Ação de  
EJA de São Luís  
Texto apresentado no II Seminário de



Grupo de estudos - EJA - Barro Duro-PI



Grupo de estudos - Educação Infantil

## **ANEXO B - Relatos das Professoras**

### **Professora A**

Foi muito gratificante ter você com nossa orientadora, não desmerecendo as outras, mas cada uma tem um jeito especial de transmitir sua mensagem, e você nos transmitiu, em pouco tempo, informação importantíssima referente ao IV Módulo do PROFA.

Esse módulo nos ajudou muito no desenvolvimento do nosso trabalho e nos fez refletir sobre importância das análises da escrita de cada criança, esclarecendo as dúvidas do como e quando tiver que aplicar as atividades necessárias.

Sabemos que em cada curso que fazemos, aprendemos um pouco; o que é suficiente e de grande ajuda para o nosso trabalho. E é por isso, que fico muito grata em ter sido membro de sua equipe e gostaria de parabenizá-la pelo seu desempenho diante da mesma.

### **Professora B**

Eunice, o PROFA, está sendo um instrumento importantíssimo para a construção da minha identidade com educação pedagógica, está dando condições para uma educação de melhor qualidade nas escolas que desempenho esta função.

Aprendi e continuo aprendendo em cada um dos encontros. Devo dizer que as dificuldades sempre irão existir, porém não devo desanimar e persistir para alcançar meus objetivos.

Nestes encontros de formação a nossa atenção esta sempre voltada para a reflexão sobre as dificuldades da leitura dos alunos e os procedimentos que estão sendo feitos para saná-los. Acredite que teremos sucesso não rapidamente mais ao longo do tempo porque educação e um processo.

Quanto aos entraves, deveremos superá-los, essa é a maneira de conquistar a tão sonhada profissionalização do magistério, é uma luta justa, não há como deixar de fazer nossa parte.

### **Professora C**

Quero dizer-lhe que foi um prazer ter ficado juntas neste período do módulo IV do PROFA, você com suas experiências reforçaram o meu aprendizado pedagógico, mesmo tendo sido curto a temporada mais valeu a pena.

Espero que haja outras oportunidades iguais a esta, para que eu possa cada vez mais ampliar o meu conhecimento sobre alfabetização, quero ser uma professora alfabetizadora calçada de experiências, mesmo sabendo das dificuldades que terei que enfrentar no dia-a-dia, o meu perfil pela construção da educação escolar será sempre este: o desenvolvimento de nossas crianças, por isso digo sempre em qual quer ocasião que o PROFA tem sido muito importante em minha vida.

Este módulo IV, como eu já tinha o conhecimento prévio, foi melhor o desencadear das atividades neste momento em que estamos na finalização do semestre onde todo trabalho pedagógico exige mais atenção o PROFA tem me ajudado nas situações de aprendizagem, como rotina, por exemplo, possibilitou minha reorganização das atividades permanentes em sala de aula.

### **Professora D**

Foi bom compartilhar dos seus conhecimentos, em particular eu já tinha uma afeição por você como pessoa, melhorou ainda mais quando convivi com você como formadora, sua compreensão na forma de passar seus conhecimentos faz com que seus discentes aprendam sem dúvidas oportunizando ao formando expressar suas angustias e divide seus momentos de dificuldades uns com os outros, o módulo IV deu para minha prática auxílio em algumas dificuldades que ainda tinha sobre os agrupamentos e realização dos diagnósticos podendo assim conhecer os avanços existentes na minha turma.

Obrigado pela paciência quando nos explicou todos os detalhes, que nos retorna desenvolvimento.

### **Professora E**

Foi muito gratificante essa troca de experiência, conhecimentos e ideias que compartilhamos durante nossos encontros no PROFA, e as descobertas na arte de alfabetizar com a diversidade de textos, foram inovadoras ao que já sabia. O grande desafio do professor é avaliar o conhecimento sobre o processo de aprendizagem do aluno, no entanto você demonstrou o caminho, a segurança e compromisso com seu trabalho.

ANEXO C



# 2006 #



/ /

Formação Continuada Efa/2006  
módulo I - do dia 18/9 Segunda-Feira

A formação deu início com a presença da coordenadora da formação Profª Suraia Borges explicando algumas dificuldades encontradas para a formação, mas ao mesmo tempo desejando um incentivo para a mesma.

A formadora Profª Eunice Campos Brissio, fez a leitura da Carta das formadoras desejando votos de boas vindas e falando da importância da formação para o crescimento dos professores. A formação deu continuidade com a dinâmica do Palito de fósforo, fazendo com que os professores se apresentassem com seu nome, escola que trabalha e outras ocupações, com o objetivo de levantar a auto-estima e fazer com que haja interação no grupo. A formação deu continuidade com a leitura do texto com o tema: Foram muitos professores, do autor Bartolomeu Campos de Queiroz, feita em voz alta pela formadora, depois houve momento de discussão a respeito do mesmo, onde foram colocadas

11

algumas ideias para serem analisadas no decorrer da formação. Depois houve a apresentação da Pauta do dia que seriam trabalhados os seguintes conteúdos:

- Apresentação de Turma
- objetivos
- elaboração dos combinados
- leitura de textos
- caderno de registro
- reflexão de realidade do Efe
- objetivos e investigação do docente em relação ao Efe.

O objetivo da pauta é organizar os temas e o tempo que serão trabalhados e cumpridos no mesmo dia.

Dando continuidade a formação foram feitos os combinados como: horário, pontualidade e respeito a colocação de ideias com o objetivo de ter compromisso e concretizar com sucesso a formação. Finalizando a formação do dia, foi feita uma sequência de atividades, com perguntas para serem analisadas e questionadas em grupos.

Finalizando cobrio este pensamento:

1 / 1

Na educação e na vida estamos sempre aprendendo para saber conceber e interagir em grupos, porque a educação é como o universo, é infinita, quanto mais sabemos, mais queremos aprender.

Prof. Maria de Conceição Lima

São Luís, 18 de Setembro de 2006



Formação Continuada - EJA 2006  
Modulo II 25/10/2006. Quarta-feira

Estamos todos a caminho de nosso pleno crescimento potencial pessoal e profissional.

Nenhum de nós pode pensar que já alcançou seu nível máximo, crer em cada dia, deve per. o nosso alvo pessoal.

São tantas as exigências atuais que nós como educadores necessitamos de inúmeros recursos, meios, disponibilidade de tempo, é por esta razão que a formação continuada nos proporciona para esses fins.

Ao entrarmos na sala de aula, já estava exposto os conteúdos em pauta que seria a rotina para esse dia constava os seguinte itens: - Identificar os principais gêneros textuais, reconhecendo sua importância no trabalho de todas as áreas de conhecimentos;

Leitura em voz alta: "Texto "Trabalho de graça", de Lial de Sousa;

Leitura do caderno de registro;

Leitura da memória do Educador.

Com como objetivos: "Perceber os contextos de leitura e escrita nas diferentes áreas de conhecimentos".

Iniciamos a formação continuada as oito horas com uma leitura de texto proferida pela formadora a professora Eunice Brissio que teve como título "Trabalho de graça" de Lial de Sousa, ela explicou e logo após fez a pergunta: - Vocês entenderam? houve compreensão? e deu procedimento com atiridade que ficou pendente do dia anterior, o filme tem como temática "Alfabetização

e Letramento, onde teve a participação da escritora  
Telma Waj. Ouvimos alguns depoimentos de mães de que  
seus filhos aprenderam a ler por vontade própria e em  
meio a uma curiosidade, quando a criança é estimulada  
desde cedo a ouvir histórias, poesias lidas por adultos, que  
vê adultos lendo e escrevendo, cultiva e exerce práticas de  
leitura e escrita. Vimos alguns direcionamentos para o in-  
centivo da leitura, crianças fazendo pesquisas de agenda  
telefônica, troca de livros na biblioteca da escola, leitura  
de jornal para escolha de manchete, leitura silenciosa,  
leitura não-verbal, centrada apenas nas imagens vi-  
suais de figuras, leitura em duplas para depois sociali-  
zar o que leu, foi visualizado produções de textos <sup>verbalizados</sup>, mes-  
mo sem saber escrever, houve a junção de ideias dos  
alunos e a professora foi a mediadora do processo e hou-  
ve troca de cartas para os adultos e vice-versa. Aprendemos  
o conceito: O que é ser letrado, segundo a escritora, Tel-  
ma Waj, o conceito que está recente para nós no Brasil,  
é o conjunto muito mais amplo de conhecimentos as  
práticas sociais que usam a escrita. Uma pessoa pode  
ser alfabetizada e não ser letrado, saber ler e escrever,  
mas não cultiva nem exerce práticas de leitura e de escri-  
ta, não lê livros, jornais, revistas, ou não é capaz de  
interpretar um texto lido: tem dificuldades para escre-  
ver uma carta, até um telegrama - é alfabetizada,  
mas não é letrado". Após alguns questionamentos, foi feita  
a leitura do caderno de registro do dia 23 de outubro, pro-  
ferido pela colega Carla, ao finalizar essa leitura a  
professora Eunice fez a pergunta: Quem vai ficar com o  
caderno para registrar as atividades trabalhadas.

do dia, não havendo espontaneidade de nenhum professor, ela direcionou o caderno a mim.

Foi apresentado a "memória do Educador" da Jacklady Dutra Nascimento, que gerou um pouco de polêmica quanto ao seu trabalho, por que não foi mostra sua experiência profissional cotidiana.

Foi colocada em pauta pela professora Eunice as seguintes perguntas:

- 1- Quais os gêneros textuais que vocês conhecem?
- 2- Como está garantido na sua rotina o trabalho como diversidade textual?
- 3- Que tipo de textos você tem utilizado?

Foi colocado pelos professores os diversos tipos de gêneros textuais tais como: poema, canções, fábulas, jornalísticos, paródia, crônicas, novelas, romance, humorístico dentre outros. E para finalizar as atividades desse dia a formadora Eunice dividiu a turma em quatro grupos, e cada um recebeu textos diferenciados ou seja por área de conhecimento e atividade proposto foi: a escolha de uma atividade que possa está incluído na rotina de classe, concluimos os trabalhos para serem apresentados no dia posterior. Recebemos o texto "A importância do ato de ler" para também ser trabalhado nesse dia.

Lembre-se: "Os maiores mestres não são aqueles que possuem grande inteligências. São aqueles que possuem grande oração."

Ana Cristina Almeida Silva

