
A RELAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO CONTINUADA E A PRÁTICA DOCENTE

THE RELATIONSHIP BETWEEN CONTINUOUS TRAINING AND TEACHING PRACTICE

*Vânia Mary Viegas Souto*¹

RESUMO: Este artigo, a relação entre formação continuada e a prática docente, objetiva analisar como se processa a relação entre a formação continuada e a prática dos professores alfabetizadores, do 1º Ciclo, em duas Escolas Públicas Estaduais, uma localizada na (zona urbana), e outra na (zona rural), ambas ofertam somente os anos iniciais do ensino fundamental, no Estado do Amapá. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, descritiva, fenomenológica, na modalidade de um estudo comparativo, com aporte teórico dos pesquisadores Shulman (1986), Gauthier, (1998), Tardif, (2012), Perrenoud, 2000. E para coleta de dados, utilizou-se a entrevista (Questionário) e a observação (Registros dos dados). Os resultados encontrados indicam práticas divergentes entre as duas escolas públicas pesquisadas. Constatou-se que na escola (zona urbana) a prática presente encontrada tem como base as teorias sócio interacionistas, os professores primam pela valorização do exercício contínuo da formação continuada como mola propulsora para uma práxis eficaz da alfabetização, enquanto que na escola (rural) há uma prática predominantemente tradicional sem o domínio dos saberes docentes, e a desvalorização da formação continuada no cotidiano escolar, gerando um fazer pedagógico baseado no senso comum. Os achados reforçam o entendimento de que a prática docente se reconstrói no cotidiano da sala de aula e está estritamente inter-relacionada com a apropriação dos saberes docentes adquiridos nas formações continuadas e ao longo das experiências profissionais. Entende-se que os professores precisam adotar uma postura reflexiva (refletir- ação- refletir) sobre o status laboral de uma sala de aula, legitimando seu legado de mediador de saberes na construção do conhecimento do aluno.

Palavras-Chave: Alfabetização; Formação Continuada; Prática Pedagógica.

ABSTRACT: This article, the relationship between continuing education and teaching practice aims to analyze how the relation between the continuous formation and the practice of the literacy teachers, of the 1st Cycle, one in the urban area and the other in the rural area, both of which offer only the initial years of elementary education in the State of Amapá. It is a qualitative, descriptive, phenomenological research, in the modality of a comparative study, with the theoretical contribution of the researchers Shulman (1986), Gauthier, (1998), Tardif, (2012), Perrenoud, 2000. It was used for data collection, interview (Questionnaire) and observation (Data records). Results indicate divergent practices among the public schools studied, where it was clearly observed that in school (urban zone) there is a practice based on the socio-interactionist theories where they emphasize by the valorization of the continuous exercise of the continuous formation as a propulsive spring for an effective praxis of the literacy, while in rural school there is a predominantly traditional practice without the mastery of teaching knowledge, and the devaluation of continuing education in the daily school life, generating a pedagogical work based on common sense. The findings reinforce the understanding that the teaching practice is rebuilt in the classroom everyday and is strictly interrelated with the appropriation of the teaching knowledge acquired in continuing education and throughout the professional experiences. Teachers need to adopt a reflexive (reflect-action-reflect) posture about the work status of a classroom, legitimizing his legacy of knowledge mediator in building student knowledge.

Keywords: Literacy; Continuing Education; Pedagogical Practice.

¹Professora. Pedagoga. Psicopedagoga. Mestre em Ciências em Educação. Doutora em Ciências da Educação - UNADES – PY. marvysantoscpc2013@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

Nos debates sobre práticas docentes é comum comparar a aprendizagem dos tempos passados aos dias atuais, com ênfase no nivelamento de que nada mudou. Esta pesquisa parte do princípio de que em cada época mesmo com suas limitações, as tentativas e erros vislumbravam o caminho do sucesso escolar. Tais descobertas e experiências deixaram suas contribuições conceituais, concepções e teorias, que caracterizaram os modelos de ensino traçados ao longo da história da educação.

O panorama atual reflete a urgência por mudanças na educação, “ as questões que se apresentam são: “ o que aprender, para que aprender, como aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado e comunicar-se”, Coimbra; Souto, (2017, p. 275)

Segundo os dados do INEP, 2016, dos 27 Estados do Brasil, o Amapá, ficou no penúltimo lugar no ranque da Avaliação Nacional de Alfabetização - ANA, destinada aos alunos do 3º ano do 1º ciclo do Ensino Fundamental. Na versão 2016, em relação a Leitura, o Amapá obteve os seguintes índices de proficiência: no Nível 1/Elementar: 45,09% (não escrevem as palavras ou estabelecem algumas correspondências entre as letras grafadas e a pauta sonora), no Nível 2/Básico: 34,31% (escrevem alfabeticamente palavras com trocas ou omissão de letras, alterações na ordem das letras e outros desvios ortográficos); no Nível 3/Adequado:17,4% (escrevem ortograficamente palavras com estrutura silábica consoante-vogal, apresentando alguns desvios ortográficos em palavras com estruturas silábicas mais complexas); no Nível 4/Desejável: 3,19% (escrevem ortograficamente palavras com diferentes estruturas silábicas. Em relação à produção de textos, provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, evidenciando uma situação central e final). Fonte: Inep/Saeb/2017. A partir dessas observações esta alvitrada investigação parte da realidade descrita por estes indicadores nacionais, uma vez que dados são escassos a nível de pesquisa institucional estadual, para indagar: Como está sendo o processo de relação entre a prática do professor alfabetizador e sua formação continuada, em duas escolas públicas estaduais (urbana) e (rural)?

O professor é um protagonista fundamental frente a esses desafios, principalmente numa sociedade dita globalizada, multicultural, economicamente e politicamente heterogênea (Moita Lopes, 2006a; Kumaravadivelu, 2006a). Certamente o ser professor hoje é diferente

do ser professor do ontem, precisa estar conectado, atualizado as essas aceleradas transformações. (Di Giorgi ,2010), afirma que, o elemento mais importante para termos uma educação de qualidade é o professor, pois segundo ele “não existe educação de qualidade sem professor de qualidade”. Entretanto, a excelência desse docente está atrelada as suas condições de trabalho, sua valorização pelo sistema educacional, mas principalmente à sua formação inicial e continuada.

Nessa perspectiva, valorizando a experiência e a reflexão da experiência, o proposto estudo coloca-se como aporte de confirmação das teorias construtivistas interacionistas de Ana Teberosky e Emília Ferreiro, Jean Piaget, Vygotsky, interagindo com estudos sobre a educação, formação continuada, práticas, alfabetização e letramento, saberes docentes e habilidades e competências de autoras como, Chermont Gauthier (Canadá), Selma Pimenta (São Paulo), Lee Shulman (Norte Americano) , Magda Soares (Minas Gerais), Maurice Tardif (Canadá) e outros colaboradores nesta área. Tais pesquisas revisadas, retratam sobre o conhecimento profissional, e ressaltam a imprescindível formação continuada do professor.

Este estudo tem como campos de pesquisa, duas escolas públicas estaduais sendo uma Urbana, em Macapá, capital do Estado do Amapá e uma Rural, no Município de Santana/AP, a 18 km da capital. O referido artigo está estruturado em quatro unidades que abarcam a revisão literária, expresando as contribuições teóricas de vários autores para elucidar a compreensão do fenômeno estudado: Na primeira unidade aborda-se a *Alfabetização na perspectiva histórica, social e cultural: concepções e desenvolvimento*, para a compreensão da historicidade do processo ensino aprendizagem; na segunda unidade enfatizou-se sobre competências e habilidades na prática do professor, as quais contribuíram para a valorização da ação de refletir sobre a ação, função fundamental dos professores; e na terceira unidade retratou-se sobre, a prática e os saberes profissionais, constituídos de conhecimentos científicos, mas também das práticas sociais e pedagógicas, pelas experiências vividas no exercício de seu ofício.

2. CONTEXTO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DE DOCENTES NO BRASIL

Inicialmente o processo de ensinar alfabetização era ocupação considerada secundária e centrava-se nas mãos de leigos e dos religiosos, pois a exigência para ser “ professor” era

apenas que se soubessem ler. Não havia, portanto, uma preocupação com a qualificação profissional.

Pautado na obra de Saviani, (2005), pode-se resumir a trajetória histórica da formação docente no Brasil marcados por 03 fatos determinantes como primeiramente a reforma da escola normal do Estado de São Paulo, em 1890; o segundo fato as reformas de ensino em 1932 e 1933, que definiram o modelo de Escola Normal, sendo protagonistas, respectivamente Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo (incorporada na Lei Orgânica do Ensino Normal decretada em 1940), destaca-se ainda o modelo de formação de professores para atuar no ensino secundário, em 1939, com os cursos de bacharelado e licenciatura e, Pedagogia; como terceiro fato cita-se a reforma de 1971, com a criação da habilitação magistério, (SAVIANI, 2005).

Ainda segundo o autor pode-se pontuar em uma linha do tempo, os seguintes passos e avanços na história da formação docente:

1982, surgem os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefams), criados pelo governo federal para aprofundar a formação de professores em nível Médio com carga horária em período integral. **1986**, o Conselho Federal de Educação cria uma resolução que permite aos cursos de Pedagogia, além de formar os técnicos em Educação, oferecer habilitação para a docência de 1ª a 4ª série, antes limitada ao Magistério em nível Médio. **1996**, com a nova LDB, institui-se a exigência de nível superior para os professores da Educação Básica. Redes públicas e privadas e profissionais da Educação têm prazo de dez anos para adaptar-se à nova legislação. **1997** o ano marca o início de uma disputa: de um lado, Institutos Superiores de Educação e Escolas Normais Superiores e, do outro, Faculdades de Pedagogia. Professores de 1ª a 4ª séries são formados sem diretrizes claras. (SAVIANI, 2005).

Quanto ao fato desta formação ofertada pelos IES, não contemplar a realização de pesquisa, o que compromete e fragiliza tal formação, Pimenta (2002, p. 45), explica que a, “[...] sólida formação, por sua vez, só pode ser desenvolvida por universidades compromissadas com a formação e o desenvolvimento de professores, capazes de aliar a pesquisa nos processos formativos”. Seguindo os passos do tempo têm-se ainda, uma descrição do mesmo autor:

[...] 2003, o Conselho Nacional de Educação emite resolução e nota de esclarecimento confirmando a obrigatoriedade do diploma em nível superior, para a docência na Educação Infantil e séries iniciais, o que já fora instituído na LDB de 1996. 2006, saem as Diretrizes Nacionais para a Pedagogia, de caráter vago. E as Diretrizes Nacionais da Educação delegam ao curso a formação de professores de 1º a 5º ano, Educação Infantil, Ensino Médio na Modalidade Normal e EJA. (PIMENTA 2002, p. 45)

O PNE (Plano Nacional de Educação) decênio 2011 a 2020, registra em quatro de suas metas, a formação continuada, a valorização profissional e o plano de carreira. Mas que se vê, são os sistemas nacionais, estaduais e municipais irem na contramão. Para a pesquisadora Bernadete Gatti, vice-presidente da Fundação Carlos Chagas, “se nós não cuidarmos dos professores da educação básica, estamos fadados a continuar tendo dados educacionais de baixo nível”.

Perrenoud, alerta para uma nova visão da escola básica, um tratamento a ser concebido pelos atores responsáveis por este segmento fundamental, e muitas das vezes o único na vida do aluno,

É preciso parar de pensar a escola básica como uma preparação para os estudos longos. Deve-se enxergá-la, ao contrário, como uma preparação de todos para a vida, aí compreendida a vida da criança e do adolescente, que não é simples. (PERRENOUD, 2000)

Neste contexto mudanças devem acontecer a nível acadêmico (formações em metodologias ativas), no sistema (currículos baseados na BNCC) nas escolas (com gestão democrática), pois esta “pode adotar novas formas e alternativas inovadoras criativas de modo que os objetivos sociais, políticos dos envolvidos sejam contemplados para o desenvolvimento das funções operativas”, Ferreira; Souto, (2018, p.83).

2.1. Competências e Habilidades na Prática do Professor

Para que se abra uma discussão sobre saberes profissionais faz-se uma revisitação no conceito elementar sobre necessário competência e habilidades.

Para Perrenoud competência é a forma eficaz de enfrentar situações análogas, de modo a articular a consciência e recursos cognitivos com saberes, capacidades, atitudes, informações e valores, tudo isso de maneira rápida, criativa e conexa, PERRENOUD, (1999).

No âmbito escolar tais conceitos são relacionados a aptidão, eficiência, prontidão para o exercício da docência, Perrenoud, se pronuncia a respeito de competência, dizendo ter encontrado oito grandes categorias:

Saber identificar, avaliar e valorizar suas possibilidades, seus direitos, seus limites e suas necessidades; **saber** formar e conduzir projetos e desenvolver estratégias, individualmente ou em grupo; **saber** analisar situações, relações e campos de força de forma sistêmica; **saber** cooperar, agir em sinergia, participar de uma atividade coletiva e partilhar liderança; **saber** construir e estimular organizações e sistemas de ação

coletiva do tipo democrático; **saber** gerenciar e superar conflitos; **saber** conviver com regras, servir-se delas e elaborá-las; **saber** construir normas negociadas de convivência que superem diferenças culturais. (Grifo nosso). (PERRENOUD, 2000).

Para estabelecer quais as habilidades e atitudes estão vinculadas a competências, (ZABALA E ARNAU, 2010) analisaram noções sobre competência e constataram as semelhanças em seus termos. Para estes autores competência são as próprias estruturas cognitivas que usando as habilidades, atitudes e ainda valores, inter-relacionadas aos conhecimentos para resolver uma situação, ocorre a atuação precisa e competente.

Situar-se no tempo e no espaço, é convergir suas competências em congruência na operacionalização nas mais diversas situações que se apresentam em sua prática pedagógica, com eficácia. (GARCIA, 2005) de forma sucinta, comenta que a competência é a capacidade de utilizar variados recursos para deliberar qualquer coisa de forma inovadora, criativa, diante das situações que se apresentam no cotidiano escolar.

Para a construção das competências e habilidades, relacionados à alfabetização nos anos iniciais, é fundamental que na formação inicial haja a apropriação dos princípios teóricos que consolidam o fazer pedagógico. Assim sendo o professor alfabetizador é um aprendiz em potencial, e um pesquisador contínuo de novos conhecimentos, da psicologia (desenvolvimento e comportamento), sociolinguística e a própria Linguística (Letramento – uso funcional da leitura e escrita), como bem explica Soares (2008), a alfabetização e o letramento se complementam, “enquanto que alfabetizar significa orientar a criança para o domínio da tecnologia da escrita, letrar significa leva-la ao exercício das práticas sociais de leitura e de escrita”, da mesma forma a matemática, dentre outras áreas, e que faz de sua sala um laboratório de experiências de práticas inovadoras.

No contexto atual o contato com meio virtual está tomando dimensão comum na vida dos alunos, sem esquecer-se da velocidade e avanços tecnológicos. Alfabetizar, através da tecnologia, como recurso didático, atualmente é indispensável e emergencial às práxis do professor, para que seja evitado o fenômeno do profissional obsoleto. “Os alunos já podem estudar em casa e até obter diploma pela internet. Mas muitos professores ainda não perceberam esse movimento: serão engolidos pela tecnologia e perderão a atenção dos estudantes” (Mota, 2014).

Outro ponto fundamental, além da concepção sobre o processo ensino-aprendizagem, é a relação teoria-prática, aqui voltada ao saber e fazer docente, habilidades e competências

construídas no cotidiano da sala de aula, através das experiências exitosas ou mesmo com as que não deram certas, pois, todas elas “[...] parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para aquisição e produção de seus saberes profissionais [...]”, Tardif, (2012, p. 21). Estas descobertas, individuais, secretas muitas das vezes, são conhecimentos laborais a serem socializados, discutidos, ampliados entre os docentes da própria escola ou momentos propícios de formações continuadas em sua essência.

2.2. A Prática e os Saberes Profissionais

Apropriar-se das competências e habilidades que sua profissão define e exige é imprescindível, pois contribui para o exercício do ofício de forma mais sistematizada e eficaz. Para Gauthier (1998, p. 20), não há uma ideia conceitual bem explorada, sobre a atividade docente, e esta escassez de concepção contribui para o "enorme erro de manter o ensino numa cegueira conceitual", ou seja, perpetua-se a concepção de atribuir ao ato de ensinar o mero ato de transmissão de conhecimentos. O autor utiliza de uma sentença "conhece-te a ti mesmo", para fazer uma analogia com a falta do autoconhecimento profissional.

Para este pesquisador, o desafio da profissionalização docente repousa em dois erros: ofício sem saberes e saberes sem ofício. E explica que o primeiro diz respeito à própria atividade docente que é exercida sem revelar os saberes que lhe são inerentes. E ao segundo desafio, segundo Gauthier (1998, p. 25) foram produzidos (nas universidades têm origens na própria ciência da educação), sem considerar as condições reais do exercício do magistério, e considera que este desafio contribui para a desprofissionalização. "[...] buscou-se formalizar o ensino reduzindo de tal modo a sua complexidade que ele não mais encontra correspondente na realidade”, Gauthier (1998, p. 25).

Gauthier defende que ao reconhecer a existência de um repertório de conhecimentos, o olhar para os professores, ganha uma nova dimensão.

[...] profissional, ou seja, como aquele que, munido de saberes e confrontando a uma situação complexa que resiste à simples aplicação dos saberes para resolver a situação, deve deliberar, julgar e decidir com relação à ação a ser adotada, ao gesto a ser feito ou à palavra a ser pronunciada antes, durante e após o ato pedagógico. (GAUTHIER, 1998, p. 331).

O referido autor classifica os saberes em: *disciplinar* (o conhecimento do conteúdo a ser ensinado); *curricular* (transformação da disciplina em programa de ensino); *Ciências da Educação* (o saber profissional específico); *tradição pedagógica* (o saber de dar aulas que será adaptado e modificado pelo saber experiencial), e poderá ser convalidado pelo saber da ação pedagógica; *experiência* (os julgamentos privados); *ação pedagógica* (o saber experiencial tornado público e testado).

Nesta linha de investigação o pesquisador Maurice Tardif, em 2002, lançou o livro *Saberes docente e formação profissional*, contendo etapas de seu itinerário de pesquisa e de reflexão. Centrou-se em estudar o saber do professor a partir de seis fios condutores. O primeiro atribui *o saber e trabalho* - a relação deste com o trabalho na escola e na sala de aula; o segundo a *diversidade do saber*- que deve ser plural, heterogêneo, envolve um saber-fazer bastante variados e, de natureza diferente; o terceiro é a *temporalidade do saber* - saber temporal, adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional; o quarto, *a experiência de trabalho enquanto fundamento do saber*, provenientes da experiência do trabalho cotidiano como alicerce da prática e da competência profissional; o quinto, *saberes humanos*, trabalho interativo, em que o trabalhador se relaciona com o seu objeto de trabalho basicamente por meio da interação humana. O sexto, *saberes e formação profissional*, formado pelos anteriores.

Para o autor o referido autor professor sempre estabelece uma relação com os diversos saberes inerentes a sua profissão. Tardif (2002, p. 36), considera que sempre há uma estreita relação da prática docente com uma pluralidade de saberes, "[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais".

A contribuição de Lee Shulman em, neste mesmo sentido, vem ampliar esta discussão sobre os saberes docentes. Considerado referência, seu estudo influenciou nas reformas educativas. Dedicou-se a estudar sobre a mobilização dos saberes passíveis de ensino, a partir de como a compreensão dos conhecimentos (domínio dos conteúdos) é ensinado nas ações dos professores. Embora tenha consolidado a corrente do *knowledge base*, criou seu próprio programa para compreender a base do conhecimento no ensino eficiente.

Shulman (2004) faz uma crítica as pesquisas que são referências para elaboração de formações dos professores, que se centram apenas nas habilidades que devem acumular,

basicamente, reger suas classes, organizar e planejar as lições/atividades/tarefas, distribuir carga horária/turnos, tecer críticas e elogios, elaborar as questões avaliativas estabelecendo seus níveis e avaliar o rendimento dos alunos. Shulman (2004) apresenta uma concepção do ensino, com a intenção de entender como eles se tornam professores capazes não só de compreender a disciplina por si, mas elucidando-a de forma inovadora, reorganizando-a, desenvolvendo-a através de atividades emotivas, utilizando-a através de metodologias inovadoras; apresentando-a através de exemplos e demonstrações concretas, no intuito de que disciplina/conteúdo seja apreendido pelo aluno de forma contextualizada.

Três categorias de conhecimentos, segundo (SHULMAN, 1986), que se apresentam no desenvolvimento cognitivo do professor: a primeira, *o conhecimento do conteúdo e ou da matéria ensinada*, ou seja, como o professor organiza cognitivamente o conhecimento da matéria que será objeto de ensino, considerando o domínio atitudinal, conceitual, procedimental, representacional e validativo do conteúdo. Para (SHULMAN, 2004), este conhecimento é a primeira fonte do *knowledge base*, e expõe que o mesmo possui como fundamentos, a literatura absorvida na área e o conhecimento filosófico e histórico sobre a natureza do conhecimento no campo de estudo.

A segunda categoria é o *conhecimento pedagógico da matéria*, ligado ao fazer pedagógico que pode facilitar ou dificultar a aprendizagem do aluno sobre um determinado conteúdo em específico. Trata-se da forma (metodologias/estratégias/recursos). É o que (SCHULMAN, 2004) chama, de conjunto de formas alternativas de representação que encontram origem tanto na pesquisa como nos saberes oriundos da prática docente.

E a terceira categoria é o *conhecimento curricular*, envolve o conjunto de domínios de habilidades de relacionar o conteúdo específico a serem discutidos simultaneamente em outras disciplinas, a competência para o trabalho interdisciplinar.

As particularidades são bem definidas nos estudos dos pesquisadores Tardif, Gauthier, Shulman, assim como os objetivos são comuns a todos, o de identificar os saberes mobilizados nas ações dos professores e ainda consideram estes como sujeitos históricos e profissionais. As experiências são consideradas como repertório, necessário e relevante, são fontes dos saberes docentes, “[...] parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para aquisição e produção de seus saberes profissionais [...]”. (TARDIF, 2012, p. 21).

Pode-se entender que é necessária uma prática pedagógica contemporânea que contribua para uma educação expressiva, que superem as estratégias conteudistas, que não atendem as peculiaridades dos alunos. Um profissional que pensa, analisa e avalia sua prática e os mecanismos que as caracterizam, assume uma postura imprescindível e essencial para o redimensionamento de “[...] saberes iniciais em confronto com as experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. [...]”, Pimenta, (2009, p. 29).

3. METODOLOGIA

Este estudo teve como campos de pesquisa, duas escolas públicas estaduais sendo uma Urbana, em Macapá, capital do Estado do Amapá e uma Rural, no Município de Santana/AP, a 18 km da capital, ambas com segmentos dos anos iniciais, e teve como marco metodológico o enfoque de pesquisa *qualitativa*, que “se orienta a aprender de experiências e pontos de vista dos outros indivíduos, valores processos e gerar teorias fundamentais nas perspectivas dos participantes”, Sampieri (2014, p.3); como desenho de pesquisa considera-se não experimental, pois, não ocorreu em laboratório, “o investigador observa a realidade para interpretar e compreender como acontecem os fenômenos e qual sentido têm os acontecimentos”. Alvarenga (2012, p. 49), e *fenomológica*, pois, “seu propósito principal é explorar, descobrir e compreender as experiências das pessoas com respeito a um fenômeno e descobrir os elementos incomum de tais vivências”, Sampieri (2014, P.493); de *nível-descriptiva*, por “procurar descrever os fenômenos e traçar possíveis relações entre as variáveis. Não indaga relações de causa e efeito”, Alvarenga (2012, p.41); na modalidade de *Estudo comparativo*, que “caracteriza-se por comparar resultados de dois ou mais grupos, ou de duas ou mais situações”, Alvarenga (2012, p.43).

4. DISCUSSÃO E ANÁLISES DOS DADOS

As escolas pesquisadas foram identificadas como Escola A (Urbana), e Escola B (Rural). Participaram da pesquisa dois coordenadores pedagógicos da Escola (zona Urbana/Macapá), identificadas como CP1 e CP2, e dois da Escola (Zona Rural/Santana), identificadas como CP1 e CP2; 12 professores, sendo 06 da Escola (zona Urbana/ Macapá), identificados

como P1, P2, P3, P4, P5, P6, e 06 professores da Escola (Zona Rural/Santana), identificados como, P1, P2, P3, P4, P5, P6. Foi aplicado questionários constituídos de perguntas abertas, aos coordenadores e professores. Os dados analisados foram registrados em quadros e tabelas.

Quadro 1 - Identificação das competências dos professores do 1º Ciclo do Ensino Fundamental

Coordenadoras pedagógicas: Como são caracterizadas as habilidade e competências do professor alfabetizador na escola?

Professoras: Quais as habilidades e competências mais importantes que você acredita que o alfabetizador deve possuir?

| ESCOLAS | RESPOSTAS | | |
|-------------------|---------------|---|--|
| | Coordenadores | Professores | |
| Escola A (Urbana) | CP1 | Por meio de diálogos com profissional alfabetizador tendo como parâmetro o Projeto Pedagógico da escola. | P1: - Ter amor a profissão; P2: - Compromisso com o processo de ensino-aprendizagem; P3: - Organização, dinamismo, compromisso com a educação; P4: - Compromisso com o trabalho, preparação, organização e tolerância; P5: - Saber como ensinar e saber ensinar; P6: - Responsabilidade, continuidade, e retomada das ações, persistência e dedicação. |
| | CP2 | Caracteriza-se através das atividades diárias, e do crescimento do desempenho dos alunos | |
| Escola B (Rural) | CP1 | Sabemos que nem todos possuem o perfil alfabetizador, procuramos caracterizar através da observação de suas práticas. | P1: - Ter amor a profissão; P2: - Compromisso com o processo de ensino-aprendizagem; P3: - Organização, dinamismo, compromisso com a educação; P4: - Compromisso com o trabalho, preparação, organização e tolerância; P5: saber como ensinar e saber ensinar; P6: - Responsabilidade, continuidade, e retomada das ações, persistência e dedicação. |
| | CP2 | Caracteriza-se através da observação de seu compromisso e prazer com o trabalho com a base, no caso o ciclo de alfabetização. | |

Fonte: Pesquisa de Campo

Descrição dos resultados – Coordenadores pedagógicos das escolas A e B.

De acordo com os dados informados sobre como são caracterizadas as habilidades e competências dos professores alfabetizadores, pela escola, os coordenadores CP1, CP2, da Escola A (zona Urbana), responderam que conseguem caracteriza-las através da dialogicidade estabelecida entre o professor e coordenação pedagógica, e de suas participações nas ações desenvolvidas inclusas no PPP, e ainda pelo nível de desempenho dos alunos no decorrer do processo, enquanto que os coordenadores CP1, CP2, da Escola B (zona rural), mencionaram

que caracterizam a partir de observações das práticas e ainda observando o compromisso e o prazer no que fazem.

Observa-se que os coordenadores CP1, CP2, da Escola A (zona urbana), analisam as habilidades e competências a partir de um parâmetro de desempenho pedagógico, enquanto que os coordenadores CP1, CP2, da Escola B (zona rural), se valem das observações das práticas dos professores, suas atitudes e procedimentos cotidianos.

A forma de identificar e acompanhar a prática docente, necessariamente deve ser realizada de forma profissional e sistematizada, e a prática do coordenador pedagógico com bases epistemológicas, filosóficas e pedagógicas.

Ser pedagogo hoje é ser profissional formado e dedicado à reflexão sistemática no campo pedagógico, atuando nos mais diversos espaços e momentos da prática educativa, em ambientes de educação formal e não informal. (THERRIEN, 2006, p. 14).

Entende-se que o coordenador pedagógico auxilia na construção de um ambiente democrático onde haja participação efetiva dos envolvidos no processo educativo, promovendo mudanças atitudinais, procedimentais e conceituais nos sujeitos corresponsáveis pela ação pedagógica.

Descrição dos resultados – dos professores das escolas A e B

Segundo os dados observa-se que os respondentes P1, P2, P3, P4, P5, P6, da escola A (Urbana) salientam o compromisso com o trabalho, a organização, a formação para exercer a função e ter o domínio do conteúdo e técnicas de ensino. Enquanto que, os respondentes P1, P2, P3, P4, P5, P6 da Escola B (Rural), descrevem a autoconfiança, o autoconhecimento, a agilidade para tomar decisões, a atualização com assuntos sociais, o domínio dos conteúdos, o compromisso e dinamismo no trabalho.

Observa-se, portanto, que os respondentes tanto da Escola A (zona urbana), P1, P2, P3, P4, P5, P6 e os respondentes da Escola B (zona rural), P1, P2, P3, P4, P5, P6, citam como habilidades, suas atitudes e valores, que permeiam suas práticas, com uma fundamentação filosófica razoavelmente consistente. (ZABALA E ARNAU, 2010) definem que as competências são as próprias estruturas cognitivas, que usando as habilidades, atitudes e ainda valores, inter-relacionadas aos conhecimentos para resolver uma situação, ocorre a atuação precisa e competente.

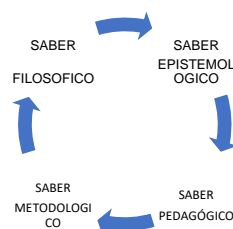
Considerando os estudos de Libâneo (2006), sobre o termo e concepções de *reflexividade*, e como vir a ser o ato de refletir a ação, uma competência do professor, relacionou-se a síntese dos dados compilados nas escolas A e B, de acordo com que os três significados distintos de reflexividade descrito por este autor. Ao 1º significado “**Reflexividade com consciência dos meus próprios atos**” isto é, da reflexão com conhecimento, o ato de eu pensar sobre mim mesmo, pensar sobre o conteúdo da minha mente. (LIBÂNEO, 2006, P. 56). Grifo nosso, interligou-se o chamado *saber filosófico*, (*quem sou eu?*), enquanto professor alfabetizador?

Ao 2º significado, “**A reflexão é entendida como uma relação direta entre a minha reflexividade e as situações práticas**”. (...) A minha capacidade reflexiva começa necessariamente numa situação concreta externa (...) a partir dessa reflexão, eu defino meu modo de agir futuro; (Libâneo, (2006, p. 56). Grifo nosso. Sintetizou-se *o saber pedagógico e o saber metodológico*, pois na prática o ato de refletir a ação é forma mais contundente de reconstruir e criar novas estratégias, metodologia e descartar as ações ineficazes.

Ao 3º significado, “**A reflexão dialética**. Há uma realidade dada, independente da minha reflexão, mas pode ser captada pela minha reflexão”. Libâneo, (2006, p. 56). Grifo nosso. Associou-se o *saber epistemológico*, pois, este saber é que dará condições do professor além de perceber a realidade presente em seu universo docente, ele poderá interagir e intervir cientificamente a práxis.

Dentro deste raciocínio, criou-se a estrutura da Formação Básica do Professor Alfabetizador:

Figura 1 - Estrutura Cíclica Epistêmica da Formação Básica Docente



Fonte: Autoria própria (2018)

Contemplando o movimento cíclico na formação continuada, o professor tem possibilidades de aprimorar sua prática, e estará preparado para exercer uma prática reflexiva, construtivista, interacionista e emancipatória.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao empreender esta pesquisa preocupou-se em considerar a atuação do professor em sala de aula, por entender que é nesse espaço que ocorre em tempo real as ações práticas individuais de sua função.

Com esta posição privilegiada, de oportunamente de pesquisar sobre a relação entre formação continuada e a prática docente, pode-se acrescentar que o processo de construção dos saberes epistemológicos, filosóficos, pedagógicos, na formação continuada do professor alfabetizador, é um caminho para a construção da autoconsciência do seu “ofício”. Com efeito, apresenta-se uma proposta para solucionar os déficits existentes na relação entre a prática e a formação docente. Trata-se de um Projeto de Intervenção pedagógica, “**Alfabetizar sem Pressa e se Pausa**”, direcionada a formação continuada dos coordenadores pedagógicos, assessores pedagógicos, por ser eles os responsáveis em manter atividades alimentadoras dos docentes, e professores do ciclo de alfabetização, subsidiando-os nas ações planejadas e transformadoras.

A compreensão versada pelo título do “**Projeto Alfabetizar sem pressa e sem pausa**”, considera que a criança tem uma natureza e estruturas cognitivas peculiares, e estas especificidades requerem um olhar em seu tempo próprio, portanto “um aprender sem pressa” e concomitante a esta compreensão está o respeito a um aprendizado contínuo, sem lacunas ou negação, portanto “sem pausa”. Um ensino não fragmentado, estanque ou até mesmo negligenciado.

Este Projeto em 2017 teve em fase de experimentação, na Rede Estadual e foi estendido não somente as duas escolas pesquisadas, mas, a todos os coordenadores das escolas da Rede Estadual, nos municípios de Macapá e Santana que ainda ofertam ciclo de alfabetização, totalizando 63 participantes. Diante da experiência, na execução das duas primeiras etapas, confirmou-se a dimensão da necessidade urgente de uma formação

continuada aos coordenadores, que estão diariamente com os professores e realizam orientações pertinentes as suas práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, E. M. **Metodologia da Pesquisa Científica Quantitativa e Qualitativa**. Editora: A4 Denos. (2012).

CAMPOS, T. M; NUNES, T. **Concepções pedagógicas da Educação Matemática e a postura do professor**. In: ARAMAN, Eliane Maria de Oliveira. Ensino da Matemática na Educação Infantil. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

DI GIORGI, C. A. G.; Leite, Y. U. F. *A qualidade da escola pública, na perspectiva democrática e popular*. Campo Grande: Série-Estudos/UCDB, n. 30, jul-dez. v (2010).

FERREIRA, E. M. P; SOUTO, V.M.V. **A gestão pedagógica e a organização da escola pública na perspectiva da gestão democrática no estado do Amapá**. 2018. Editora e Eulfp, Teresina – Piauí.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores: Para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora. (1998),

GAUTHIER. P. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí (RS): UNIJUÍ. (1998),

INEP. **Avaliação Nacional da Alfabetização: ANA: documento básico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2016.

LIBÂNEO, J. C.. **Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?** In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MORAIS, A. C., SOUTO, V.M. **Avaliação do desempenho docente: Teorias e modelos**. Editora Anjo. São Paulo.2017.

MOITA L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar** In: KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. São Paulo: Parábola, (2006).

MOTA, R. **Para professores e escolas é mudar ou morrer**. (2014). Disponível: k-infoeducar.blogspot.com/2014/03/para-professores-e-escolas-e-mudar-ou.html. Acesso 15 de set. 2017.

Revista Psicologia & Saberes

ISSN 2316-1124

v. 8, n. 11, 2019

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança. Prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**, n° 12. (1999, p.8).

_____, P. As práticas pedagógicas mudam e de que maneira? **Revista Imprensa Pedagógica** (Curitiba), n° 23, julho/agosto. (2000).

PIMENTA, S. G. **Professor reflexivo: historicidade do conceito.** In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez. (2002).

_____, S. G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** In: _____. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente.* 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2009. pp. 15-33. (2009).

SAMPIERI, R.H. **Metodologia de la Investigación.** 6ª Edição. Editora Interamericana. Editores S.A de CV. México. (2014).

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações,** 9ª ed. revista e ampliada. Campinas: Autores Associados. (2005).

SHULMAN, L. S. **Aqueles que entendem: o crescimento do conhecimento no ensino.** Pesquisador educacional, 15 (2) p. 4-14. (1986).

_____, (2004), **Professing the liberal arts.** Em: ORILL (Ed.). *Educação e democracia: Reimaginar o aprendizado liberal na América.* Nova York: The College Entrance Examination Board, 1997. Em: SHULMAN, L.S. **Ensinar como propriedade da comunidade. Ensaio sobre ensino superior.** San Francisco: Jossey-Bass.

SOARES, M. B. **Letramento,** entrevista, nov. 2008. Linguagens do educador. Disponível em: <<http://caticacaxeta.blogspot.com/2008/11/letramento-letramento-segundo-magda.html>>. Acesso em 18/04/2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes. (2002).; 13ª ed. (2012).

THERRIEN, J. O. **Pedagogo e seu campo profissional de formação.** Mesa-redonda. Anais da Semana de Educação. USP. Faculdade de Educação. CD-ROM. (2006).

ZABALA, A E ARNAU. L. **Como Aprender e ensinar Competência.** Porto Alegre: Artmed. (2010)