



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
21 a 23 de setembro de 2022



Anais, Volume XVI, n. 3, set. 2022
ISSN: 1982-3657 | Prefixo DOI: 10.29380

Eixo 3

Educação, Sociedade e Práticas Educativas

**Formação Continuada do Professor: a Reflexão como Elemento da
Transformação das Práticas Pedagógicas**

Continuing Teacher Education: Reflection as an Element in the
Transformation of Pedagogical Practices

SINEIDE CERQUEIRA ESTRELA, MARIA EURÁCIA BARRETO DE
ANDRADE

DOI: <http://dx.doi.org/10.29380/2022.16.03.19>

Recebido em: 04/09/2022

Aprovado em: 18/09/2023

Editores responsáveis:

Veleida Anahi Capua da Silva Charlot e Bernard Charlot



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com

21 a 23 de setembro de 2022



Formação Continuada do Professor: a Reflexão como Elemento da Transformação das Práticas Pedagógicas

Continuing Teacher Education: Reflection as an Element in the Transformation of Pedagogical Practices

RESUMO

Este artigo se funda como o recorte de uma pesquisa mais ampla, intitulada “Alfabetização, Formação e Organização do Trabalho Pedagógico: entrelaçando desafios e possibilidades no ciclo”, vinculada ao Núcleo Carolina Maria de Jesus: pesquisa e extensão em Educação Popular, Agroecologia e Alfabetização da Classe Trabalhadora, do Centro de formação de Professores (CFP), da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Objetiva identificar a trajetória formativa das professoras alfabetizadoras e suas percepções sobre as formações realizadas no contexto dos programas Pacto Bahia e PNAIC, além disso, visa perceber os impactos das ações formativas realizadas como ação interventiva pelas pesquisadoras. No âmbito metodológico, a pesquisa se fundamenta na abordagem qualitativa, tendo como dispositivos de produção de dados a observação participante e a entrevista semiestruturada. Os resultados reafirmam a necessidade de garantir espaço para formação continuada, uma vez que as ações formativas realizadas, possibilitaram maior autonomia das docentes por ter sido provocada a necessidade das professoras pesquisarem suas próprias práticas de modo a buscar resposta aos desafios postos cotidianamente.

Palavras-chave: Alfabetização. Formação Continuada. Práticas Pedagógicas..

ABSTRACT



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com

21 a 23 de setembro de 2022



This article is based on a part of a broader research entitled "Literacy, Training and Organization of Pedagogical Work: intertwining challenges and possibilities in the cycle", linked to the Carolina Maria de Jesus Nucleus: research and extension in Popular Education, Agroecology and Literacy from the Working Class, from the Teacher Training Center (CFP), from the Federal University of Recôncavo da Bahia (UFRB). It aims to identify the formative trajectory of literacy teachers and their perceptions about the training carried out in the context of the Pacto Bahia and Pnaic programs, in addition, it aims to understand the impacts of the training actions carried out as an intervention action by the researchers. In the methodological scope, the research is based on the qualitative approach, having as data production devices the participant observation and the semi-structured interview. The results reaffirm the need to guarantee space for continuing education, since the training actions carried out allowed greater autonomy for the teachers, as the need for teachers to research their own practices was provoked in order to seek an answer to the challenges posed daily.

Keywords: Literacy. Continuing Education. Pedagogical Practices..

INTRODUÇÃO

A problemática da formação contínua de professores, a partir da compreensão da importância da reflexão para o desenvolvimento profissional e para a constituição do professor pesquisador de sua prática, tem sido alvo de muitas discussões e pesquisas. Defendemos, no entanto, que as ações formativas, na escola, a partir dos problemas vivenciados pelos professores, podem fazer emergir o professor pesquisador. Essa defesa se justifica conforme constata, Ghedin (2012), a partir dos estudos de Stenhouse (1994) e Elliot (1990), no fato de que o professor produz conhecimento no confronto com os problemas da prática:

[...] O conhecimento, portanto, é produto da sua experiência. Nesse sentido, a teoria assume um papel de mediação entre uma prática passada e uma prática presente, visando à transformação dessa última, uma vez que ela se torna fonte de problemas que geram ações e saberes e o professor torna-se, então, um pesquisador (GHEDIN, 2012, p. 177).



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com

21 a 23 de setembro de 2022



É neste processo de ação-reflexão-ação intencionada, que o professor se torna pesquisador, porque produz conhecimento a partir da prática e da interpretação teórica que realiza ao tentar compreender a realidade que se apresenta e da ação formativa, assim vemos com Ghedin, que o professor dá sentido e significado ao seu fazer. As pesquisas sobre a formação do professor têm sido recorrentes e alvo de calorosos debates na academia, sobretudo em se tratando dos saberes docentes, da formação continuada, do professor reflexivo e do professor pesquisador. Em que pese todo o conhecimento na área, insistimos mais uma vez em retornar a discussão acerca de tais temas, por verificarmos o potencial que o professor reflexivo e o professor pesquisador têm para práticas inovadoras.

Diante desta abordagem, alguns questionamentos são necessários: qual a trajetória formativa das professoras alfabetizadoras? Quais as suas percepções sobre as formações realizadas no contexto dos programas Pacto Bahia e PNAIC? Estas têm promovido o repensar suas práticas a partir da análise da problemática da sala de aula? Como percebem os impactos das ações formativas realizadas? Deste modo, por se constituir como um recorte de uma pesquisa mais ampla, vinculada ao Núcleo Carolina Maria de Jesus intitulada “Alfabetização, Formação e Organização do Trabalho Pedagógico: entrelaçando desafios e possibilidades no ciclo”, que busca examinar se o trabalho pedagógico praticado na rede pública de um município do interior da Bahia tem possibilitado à criança o direito de estar alfabetizada e letrada ao final do ciclo da alfabetização, bem como organizar ações formativas de alfabetização e letramento no município, possibilitando a cultura do professor pesquisador de suas práticas, pautadas na ação, reflexão, ação transformadora, este artigo, parte das seguintes questões mobilizadoras: Como as professoras alfabetizadoras percebem as formações realizadas no contexto dos programas Pacto Bahia e PNAIC? Quais os impactos das ações formativas realizadas percebidas pelas professoras alfabetizadoras? A partir desses questionamentos, o trabalho em pauta objetiva identificar a trajetória formativa das professoras alfabetizadoras e suas percepções sobre as formações realizadas no contexto dos programas Pacto Bahia e PNAIC, além disso, visa perceber os impactos das ações formativas realizadas como ação interventiva pelas pesquisadoras.

Metodologicamente, a pesquisa se abastecer na abordagem qualitativa (Bogdan e Biklen, 1994), tendo como dispositivos de produção de dados a observação participante, com anotações em diário de itinerância (Barbier, 2007) e entrevista semiestruturada.

As colaboradoras diretas da pesquisa são constituídas por 14 professoras alfabetizadoras que atuam com crianças do 3º ano do Ensino fundamental, distribuídas pelas 9 (nove) escolas da rede, sendo que destas, cinco estão localizadas na zona rural do município. Portanto, tivemos cinco professoras trabalhando na zona rural e nove na sede do município.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com

21 a 23 de setembro de 2022



Definida as colaboradoras da pesquisa, verificou-se que, seguindo uma tendência, todas são mulheres, com faixa etária compreendida entre 26 e 50 anos de idade e tempo de experiência muito variado, ou seja, compreendendo entre 4 anos (menor tempo) e 27 anos a professora com maior tempo de experiência na docência na alfabetização. No que se refere a formação das docentes pesquisadas, 6 delas informaram formação em magistério, 5 em Pedagogia, 2 em Letras com Espanhol e 1 em Geografia.

Deste modo, espera-se que esta pesquisa possa contribuir para ampliação do debate e da reflexão sobre esta temática tão necessária, além disso, que os resultados aqui apresentados sirvam de indicadores para a construção de propostas formativas que promovam a reflexão sobre a prática e fomentem a cultura do professor pesquisador.

Formação Continuada do Professor e Articulação com as suas Práticas Pedagógicas

O movimento do professor reflexivo estava presente no movimento de formação de professores desde os anos 1970, e que os temas da formação e profissionalização docente foram emergindo no contexto das reformas educacionais desenvolvidas na década de 1980, fruto das mudanças educacionais relacionadas à reestruturação produtiva e política, advindas do capitalismo. No Brasil, o conceito de *professor reflexivo* aparece na literatura especializada em 1990 (LIBÂNEO, 2012); (PIMENTA, 2012). Para os autores, a disseminação e incorporação desse conceito entre os brasileiros deu-se a partir do livro coordenado pelo português António Nóvoa, *Os professores e sua formação*, e a participação de pesquisadores brasileiros no *I Congresso sobre formação de professores nos países de língua e expressão portuguesas*, realizado em Aveiro, em 1993, sob a coordenação de Isabel Alarcão, assim como a participação dos referidos autores, em eventos brasileiros, disseminando suas pesquisas a partir do trabalho de Schön, o que contribuiu para o repensar dos cursos de formação de professores no Brasil.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com

21 a 23 de setembro de 2022



Pimenta (2012) dá uma valiosa contribuição ao historicizar o conceito de *professor refletivo* e de *professor pesquisador* e seus desdobramentos aqui no Brasil, nos cursos de formação de professores, nos idos dos anos 1990. Afirma que foi D. Schön[i], na década de 1980, quem desenvolveu o conceito de *professor reflexivo*, ao propor uma formação profissional baseada na epistemologia da prática, portanto, uma formação a partir da valorização da prática profissional, como momento de construção de conhecimento, que se dá pela reflexão, análise e problematização da prática, e o reconhecimento do conhecimento tácito, que está presente nas soluções que os profissionais encontram em ato. O que Schön vai denominar de “conhecimento na ação” (é o conhecimento tácito, implícito, interiorizado, que está na ação e que não a precede). Este conhecimento é mobilizado pelos profissionais no seu dia a dia, configurando um hábito.

No entanto, o autor afirma que esse conhecimento não é suficiente, uma vez que em situações novas, que extrapolam a rotina, os profissionais vão criando novas soluções, novas portas (processo de reflexão na ação). O problema é que esse repertório de experiências construídas e mobilizada em situações similares, decorrentes deste processo de reflexão na ação (conhecimento prático) também não dá conta das novas situações que vão surgindo e que colocam problemas que extrapolam o repertório criado, e vão exigir a busca, a análise, isto é, uma apropriação de teorias sobre o problema, uma investigação. O que Schön vai denominar de *reflexão sobre a reflexão na ação*. “Com isso, abre perspectivas para a valorização da pesquisa na ação dos professores, colocando as bases para o que se convencionou denominar o *professor pesquisador* de sua prática” (PIMENTA, 2012, p. 23, grifo do autor).

Em que pesem as lacunas apontadas (reflexão individual, racionalidade técnica, etc.) acerca do conceito de professor reflexivo desenvolvido por Schön, Libâneo (2012), Pimenta (2012) e Ghedin (2012), reconhecem o potencial do professor reflexivo e do professor pesquisador. As reflexões coletivas entre professores sobre a prática pedagógica frente aos conflitos e aos dilemas de sua atividade de ensinar, sobre a relação - sociedade e educação - que poderá ser viabilizada pelas ações formativas, para além da visão de capacitação ou treinamento, e com ajuda de uma outra figura, o líder (coordenador ou professores formadores, no nosso caso, a pesquisadora) pode ir constituindo o professor pesquisador.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
21 a 23 de setembro de 2022



Libâneo (2012), ao analisar a problemática da reflexividade, apresenta diferentes modos de entender o papel da reflexão no desenvolvimento profissional dos professores. Para o autor, a reflexividade é inerente ao ser humano e se constitui como uma auto-análise sobre as nossas ações, que pode se dar de forma individual ou com os outros. Do ponto de vista etimológico, o autor traz que é uma palavra latina (*reflectere*) de recurvar, dobrar, ver, voltar atrás, pensar sobre si mesmo. Libâneo aponta três significados distintos de reflexividade: 1. Reflexividade como consciência de seus próprios atos e essa reflexão leva a formar a teoria; 2. Reflexividade como algo imanente à minha ação. A função da reflexão é dar nova direção à ação. 3. Reflexividade como reflexão dialética, onde a realidade é uma construção teórico/prática, que nos interessa mais neste estudo: a reflexividade proposta pelo método Freire se pauta na ação-reflexão-ação:

No contexto concreto somos sujeitos e objetos, em relação dialética com o objeto; no contexto teórico assumimos o papel de sujeitos cognoscentes com relação sujeito-objeto que se dá no contexto concreto para, voltando a este, melhor atuar como sujeitos em relação ao objeto. Estes momentos constituem a unidade (...) da prática e da teoria, da ação e da reflexão. (...) A reflexão só é legítima quando nos remete sempre (...) ao concreto, cujos fatos busca esclarecer, tornando assim possível nossa ação mais eficiente sobre eles. Iluminando uma ação exercida ou exercendo-se, a reflexão verdadeira clarifica, ao mesmo tempo, a futura ação na qual se testa e que, por sua vez, se deve dar a uma nova reflexão (...). (FREIRE, 1976, p. 135 *apud* LIBÂNEO, 2012, p. 69).

Vimos presenciando ao longo das décadas que esse processo individual de reflexão presente na obra de Schön e fortemente combatido pelos autores citados anteriormente, não tem gerado as mudanças que se fazem urgentes de alfabetizar e letrar, ao final do 3º ano do ensino fundamental. A reflexão para ser do nível de maturação necessário, tem que se dar num coletivo, aliando a teoria e a prática, ensino e pesquisa, intermediada pelos sujeitos envolvidos: professores, coordenadores, pesquisadores. A importância destas trocas reflexivas entre professores também é reconhecida por Pimenta:

[...] tomar a prática (as suas e as das escolas) coletivamente consideradas e contextualizadas, como objeto de análise, problematizando-as em confronto com o que se sabe sobre elas e em confronto com os resultados sociais que delas se esperam. Os saberes são mais amplos, permitindo que se critiquem, avaliem e superem as competências. (PIMENTA, 2012, p. 50).



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com

21 a 23 de setembro de 2022



A autora reconhece a importância do trabalho coletivo e das escolas enquanto espaço de formação contínua. Isso porque assinala que o professor pode produzir conhecimento a partir da prática, desde que na investigação reflita intencionalmente sobre ela, problematizando os resultados obtidos com o suporte da teoria e, portanto, como pesquisador de sua própria prática, desde que se avance: do professor reflexivo para o intelectual crítico reflexivo; da prática para a práxis; e do professor-pesquisador para a realização da pesquisa no espaço da escola, como integrante da jornada de trabalho dos profissionais da escola, com a colaboração de pesquisadores das universidades; da formação continuada individual para a formação continuada na escola, como esforço para o desenvolvimento profissional dos docentes.

Esta perspectiva apontada pela autora tem a condição de fecundar a análise crítica das práticas, que se dará no coletivo comprometido com a causa, com o desejo de mudança gerado dessa reflexão crítica [ii], a partir do conhecimento científico disponível e da ressignificação das práticas a partir dele e do seu confronto como potencializador da cultura da pesquisa na escola e da proposição, a partir desse projeto investigação-ação, de novos e atualizados conhecimento construídos pelos sujeitos, em seu *locus* de trabalho, na relação prática/teoria. A esse respeito, assim se posiciona Pimenta:

[...] o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos histórico, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais. (PIMENTA, 2000 apud PIMENTA, 2012,).

Assim, evidencia-se, concordando com Pimenta (2012), o que também constatou Líbâneo (2012) que a teoria oferece aos professores perspectivas de análise para entenderem os contextos mais amplos, nos quais se dá sua atividade docente, criando condições para neles interferir, transformando-os. Para isso, o autor acredita que o professor deveria desenvolver simultaneamente três capacidades:



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
21 a 23 de setembro de 2022



A primeira, de apropriação teórico-críticas das realidades em questão, considerando os contextos concretos da ação docente; a segunda, de apropriação de metodologias de ação, de formas de agir, de procedimentos facilitadores do trabalho docente e de resolução de problemas de sala de aula. O que destaca é a necessidade da reflexão sobre a prática a partir de teorias como marco para melhoramento das práticas de ensino, em que o professor é ajudado a compreender o seu pensamento e a refletir de modo crítico sobre sua prática, e também, a aprimorar seu modo de agir, seu saber-fazer, internalizando também novos instrumentos de ação. A terceira, é a consideração dos contextos sociais, políticos, institucionais na configuração das práticas escolares. (LIBANEO, 2012, p. 83).

No processo de transformação da professora alfabetizadora em professora pesquisadora, faz-se urgente a recuperação da unidade dialética teoria e prática. A teoria vai sendo atualizada e ganhando sentido e a prática vai adquirindo maior consistência, sendo necessário que se possibilitem condições para a formação continuada do professor. Uma formação que para Colello (2010) é “[...] entendida aqui como a possibilidade de estudo coletivo, de pesquisa e reflexão crítica sobre a própria prática, assim como o intercâmbio de experiências, material e saberes” (LEITE; COLELLO, 2010, p. 150) para implementar as mudanças nas práticas pedagógicas que se fazem necessárias.

Ação formativa pautada na *práxis* (FREIRE, 2005) buscando alternativas de articular os processos de ensino aos de aprendizagem, implementando projetos de intervenção desafiadoras e pedagogicamente interessantes. Nesse processo de reflexão contínua sobre o trabalho desenvolvido, é possível a avaliação contínua das intervenções, contribuindo para o replanejamento:

Acredito no trabalho escolar como uma contínua busca marcada pela construção e reconstrução em prol do progressivo ajustamento do trabalho e em estreita sintonia com o contexto e com as efetivas possibilidades de intervenção. Se regido pela fundamentação teórica, consciência crítica e disponibilidade para a ação, o trabalho de alfabetização realizado na escola pode se assumir em uma dimensão viva [...]. (LEITE; COLELLO, 2010, p. 151).

A formação continuada, inerente ao processo de desenvolvimento profissional pode possibilitar um novo sentido à prática pedagógica, contextualiza e ressignifica a atuação do professor. Trazer novas questões da prática e buscar compreendê-las à luz da teoria e da própria prática, permite articular novos saberes na construção da docência, dialogando com os professores envolvidos no processo que envolve a formação (IMBERNÓN, 2010).



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com

21 a 23 de setembro de 2022



A formação continuada é fomentadora do desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, podendo transformar a prática. A formação continuada torna-se capaz de forjar uma prática transformadora, porque está alicerçada na teoria e na reflexão desta, para além das atualizações científicas, didáticas ou pedagógicas do trabalho docente. É uma a formação cujos objetivos, entre outros, é facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, elevando-a a uma consciência coletiva. É a formação continuada conquistando espaço privilegiado ao aproximar os processos de mudança que se deseja fomentar no contexto da escola, da reflexão intencional sobre as consequências da avaliação de processos e a reformulação de projetos (IMBERNÓN, 2010).

Um projeto de formação continuada de professor precisa ser capaz de implementar as mudanças na prática de que precisamos para reverter o quadro de exclusão social sintetizados nas estatísticas, impõe que o professor possa tornar-se investigador do seu fazer diário na sala de aula (OLSON, 1991).

Para favorecer esse espírito investigador exige o aprendizado do pensar, (LIBANEO, 2012), implica o ensinar a pensar, a buscar informações desenvolvendo a autonomia do próprio pensamento e, dentro desse conjunto, ir desenvolvendo recursos próprios para uma educação continuada. Então, o processo de formação precisa ser organizado de forma a possibilitar aos professores estruturarem suas ideias, analisando seus processos de pensamento, isto é, acertos e erros, de forma que estes mesmos processos vividos possam ser desenvolvidos pelos seus alunos a partir da sua mediação.

Para Libâneo (2012), apoiado em Feldman (2001), significa que o professor pode aprimorar seu trabalho com práticas mais conscientes, “[...] racionais e autônomas, mediante processos significativos, assentados em uma recriação das possibilidades através da busca e da utilização prática de instrumentos didáticos (modelos de ensino, estratégias, técnicas específicas, etc.)” (LIBANEO, 2012, p. 84).

Para o autor, o desenvolvimento dessas capacidades e competências vai exigir o tratamento do conjunto da vida escolar, ou seja, a articulação de estruturas de gestão e organização, com ações de formação continuada, o projeto pedagógico-curricular, o currículo e a avaliação mas, também, que seja associada nesta formação continuada, práticas formativas e situações reais instaurando a reflexividade comunitária, de forma que os professores saiam mais seguros e prontos para dar o salto qualitativo.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com

21 a 23 de setembro de 2022



Esta guinada é possível porque a reflexão como forma de praticar a crítica, objetiva a emancipação, à medida que os professores descobrem que assim como o conhecimento, as práticas educativas são construções sociais da realidade, e assim sendo, respondem a interesses políticos e econômicos, contingentes a um espaço e a um tempo e podem mudar historicamente. Esse entendimento, pode mobilizar a transformação da prática em confronto com a reflexão crítica, banhada pela teoria (PÉREZ GÓMEZ, 1995).

Uma formação continuada garantida no interior da escola, a partir dos dilemas, dos sucessos e fracassos, que legitima as vozes [...] permite que as diversas vozes sejam ditas e ouvidas, proporcionando reflexão, confronto e recriação, não de palavras vazias, mas da vida que, por meio delas, se expressa (ESTEBAN, 2015, p. 158).

Esta formação, conforme acreditamos tem, na figura do coordenador pedagógico, a parceria e o suporte necessários. Com ele, os professores planejam, discutem, trocam experiências, a partir da reflexão sistemática, rigorosa e de conjunto (SAVIANI, 1986 *apud* GHEDIN, 2012, p. 171), constatando que práticas pedagógicas podem ser transformadas a partir de um coletivo, e nesse processo de reflexão coletiva têm-se a condição de compreender a importância de sujeitos responsáveis, como pais, comunidade, rompendo como trabalho individualizado e solitário que tem marcado as escolas. É o professor se organizando num coletivo constituído para propor projetos colaborativos, que promovam as mudanças que o momento reclama e assumindo seu lugar de autor de suas práticas.

A tarefa primordial de um processo de reflexão no ensino é a de proporcionar a si e a toda a educação um caminho metodológico que possibilite a formação de cidadãos autônomos. Isto se concretiza por meio de “um processo reflexivo-crítico. Educar para a reflexão é tarefa essencial do presente “[...] a busca de tal possibilidade passa por uma mudança de postura diante do mundo, das coisas e dos outros. Tal situação impõe e imprime a construção de uma metodologia que possibilite a sistematização no espaço do ensino. Formar mentes reflexivas é lançar-se num projeto de inovação [...]” (GHEDIN, 2012, p. 168) que ressignifique o ensino e a aprendizagem da língua escrita nas escolas brasileiras e, particularmente, no município pesquisado, viabilizado pelos projetos de letramento.

Resultados: Formação Continuada dos Professores Alfabetizadores

É consenso entre os pesquisadores a importância e necessidade da garantia qualificada da formação continuada dos professores. Aqui entendemos a formação como processo dialético, consolidada por uma *práxis* pedagógica que dialogue com o contexto sociocultural da criança e de sua família e que, valorizando os saberes de sua comunidade, dê-lhe significado e sentido, para que



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com

21 a 23 de setembro de 2022



possa realizar a alfabetização na perspectiva do letramento, numa tentativa de articular conteúdos de ensino às vivências e às práticas sociais de usos da leitura e da escrita. Isto articulando as intervenções pedagógicas às reais necessidades da criança, a partir do monitoramento sistemático das aprendizagens construídas e, por construir, em função dos objetivos traçados e do direito de as famílias fazerem parte desse processo de educação.

Toda essa busca necessita de um esforço coletivo a fim de garantir o direito da criança estar alfabetizada e letrada ao final do 3º ano do Ensino fundamental, como orientam as políticas públicas brasileiras atuais (BRASIL, 2010, 2012); (BAHIA, 2011), dado que a leitura e a escrita têm sido condição essencial à vida do homem na atualidade e, sem esse conhecimento pleno, o sujeito terá pouco ou nenhum acesso aos bens e serviços e, em decorrência, melhor condição de vida. Em função dessa realidade, não se pode negligenciar, sob hipótese nenhuma, este direito conquistado a partir de muitos embates e lutas. Contudo, pesquisas têm apontado as lacunas entre a função social da escola e o resultado do trabalho realizado por ela.

Nucci (2008) esclarece que a criança traz de casa o conhecimento da escrita e informa que a oralidade e a interação com o adulto podem ser fatores que mais têm influenciado na construção da escrita. Também pondera que:

As oportunidades de contato com a escrita vão determinar os níveis de letramento. Estes, portanto, referem-se à habilidade de codificar a língua escrita e de compreendê-la em seu contexto e ao uso que se faz da leitura e da escrita no ambiente social, variando de intensidade em função desse uso. Esses níveis variam de acordo com a familiaridade dos usos e das funções da escrita no cotidiano. (NUCCI, 2008, p. 60).

O letramento ocorre naturalmente na vivência familiar, através dos variados eventos cotidianos a que os sujeitos estão expostos. Para o autor, a relação do sujeito com a escrita é proporcional ao uso funcional que ele faz dela. A criança vem para a escola com um conhecimento da escrita a partir das interações com seus pais, irmãos, vizinhos, amigos, etc., no que Leite vai afirmar que “[...] a oralidade e a interação com o adulto parecem ser os fatores mais influentes na construção da escrita pela criança” (NUCCI, 2008, p. 63). Assim compreendido, podemos entender que a família e a escola têm papéis importantes, mas diferentes.

À família cabe a educação assistemática, mas à escola, a mais importante agência de letramento (KLEIMAN, 1995), o trabalho sistemático, planejado. “Na alfabetização de criança, é preciso considerar sua história de letramento, os aspectos culturais e políticos envolvidos e também estabelecer um vínculo entre família e escola”. (NUCCI, 2008, p. 63).

Com efeito, acreditamos que a relação interesse/desinteresse dentro do âmbito da leitura é muito por conta de como a leitura é “ensinada”/vivenciada na escola e fora dela. Contudo, não se percebeu a partir das observações *in lócus* estratégias potencializadoras, com raras exceções, no início das aulas,



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
21 a 23 de setembro de 2022



em decorrência das orientações do PNAIC, tempo para gostar de ler^[iii]; não como ação refletida, planejada, perpassada por estratégias pedagógicas em função das dificuldades detectadas, o que vai de encontro com a própria proposta de formação do PNAIC.

Mesmo em meio aos avanços no campo teórico-metodológicos, tais estudos não têm chegado ao cotidiano escolar; ou mesmo quando são oferecidos cursos dessa natureza e que se espera impacto nas práticas, percebeu-se que ainda há um descompasso entre o que se produz na literatura, na legislação e o que ensina nos cursos de formação continuada, a exemplo do PNAIC, no município pesquisado, e o que se efetiva nas salas de aula. A formação recebida pelas professoras da rede, segundo suas próprias vozes, não atingiram aos fins visados, conforme depoimentos das professoras sobre a formação oferecida pelo PNAIC no município e sua contribuição para a qualificação da prática pedagógica:

Quadro 1 – Perguntas às professoras se o PNAIC contribuiu para a formação e a prática pedagógica.

Do PNAIC eu gosto da parte dos jogos. Ele não acrescenta nada à prática, pois já era o que eu fazia, trabalho ainda silabando, de eu perder a voz. Estou desde o início do ano trabalhando ch, lh, am... Os meninos nunca tiveram contato com textos. Um texto estou passando uma semana: texto chovendo ch. (Professora E).

Não contribuiu porque eu esperava o retorno. Se alguém orientasse como trabalhar aquele material a gente teria uma organização melhor de como trabalhar projeto. No PNAIC a gente trabalha solto. (Professora I).

Se pudesse criar um curso onde se planejasse, aplicasse e desse retorno e troca de experiências. Eles dão informação do que a gente já sabe. Falta a prática. (Professora J).

Fonte: Dados produzidos pelas pesquisadoras dos dados das professoras pesquisadas.

Percebe-se também o pouco interesse por parte das professoras por estudos desta natureza, e que são poucas as iniciativas nesta direção, como atesta o quadro abaixo de participação em cursos, constituindo-se ainda um terreno pouco explorado pelos professores e SEDUC.

Quadro 1 – Participação em cursos pelos docentes



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
21 a 23 de setembro de 2022



PARTICIPAÇÃO EM CURSOS		
NENHUM CURSO	1 CURSO	2 CURSOS
57%	14%	29%

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras.

Com relação aos cursos de formação continuada realizados, por iniciativa própria, nos últimos 5 anos, a situação assim se configura: 14% apontam apenas um curso e 29%, 2 cursos. Neste quadro, observamos que um significativo número de professores (57%) não vê como importante o processo de formação permanente e estão participando do curso de formação continuada por atuarem no 3º ano do Ensino fundamental, última etapa do ciclo da alfabetização e que, por si só justifica a participação no PNAIC, em decorrência do compromisso assumido pelo município.

Quando a questão se relaciona a cursos de formação continuada voltados para a área de alfabetização, o quadro abaixo é bastante esclarecedor do lugar que as formações voltadas para o aperfeiçoamento na área em que atuam assumem:

Quadro 2 – Participação em cursos de alfabetização pelos docentes

PARTICIPAÇÃO EM CURSOS DE ALFABETIZAÇÃO		
PÓS-GRADUAÇÃO	LEITURA	PNAIC
14%	7%	79%

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras.

Analisando o quadro 2, percebe-se que 79% das professoras entrevistadas apontaram apenas ter participado da formação oferecida quer pelo Pacto Bahia, quer pelo PNAIC. Significa esclarecer primeiro, que todos os professores fizeram parte do Pacto Bahia e PNAIC, posto que estes são



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
21 a 23 de setembro de 2022



voltados para os professores que atuam no ciclo, portanto, não é uma opção, mas uma condição e, dentro desse contexto, apenas 14% professoras buscaram a pós-graduação em alfabetização e letramento respectivamente (professoras G e M), buscando um maior aprofundamento na área, e 7% disse fazer parte do projeto Baú de leitura, que nesse quesito é a própria professora E, que também sinalizou ter feito a pós-graduação.

Ações Formativas: com a palavra, as professoras

As falas das professoras revelam que esse modelo de formação proposto pelas pesquisadoras tem questionado o que até então as professoras participavam. Fica evidente a presença da reflexão prático/teórica nos momentos formativos das referidas, e a mudança de suas práticas.

Quadro 3 - Ações formativas

O curso foi muito bom. A gente trocava ideias, produzia material. Ficamos mais amigas na escola [...] não trabalhamos solto. Tinha uma orientação. Pena que vai acabar. Era bom continuar [...]. Isso fez os professores se envolverem mais [...] (Professora I)

A formação foi boa [...] Eu me senti segura e prestigiada. Eu dava opinião. Vivenciei a pesquisa e também ensinei a pesquisar [...]. (Professora A)

No início eu fiquei com medo de experimentar a diversificação de atividades porque eram muitos grupos diferentes, mas aí a coordenadora me deu uma força e o resultado tem sido muito positivo. (Professora O)

De tudo o que mais gostei, além da sua ajuda, foram os professores sentarem juntos para estudar as estratégias de leitura, as funções diferentes. Ah!, Mas o mais legal mesmo foi eu aprender a diagnosticar a escrita dos alunos e poder selecionar as atividades para eles aprenderem. Não vou mentir [...] minha colega do 3ºB me ajudou dando dicas de atividades e trocando comigo [...]" (Professora M)



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com

21 a 23 de setembro de 2022



Sim. Gostei muito. Se todos fossem assim [...] a gente produziu material que está me ajudando muito. Tem outras possibilidades para sair da mesmice Aluno que não tinha interesse e não abria o caderno, está fazendo tudo, mas ainda tem alunos que não alcançaram [...] Eu gostei. Foi diferente das outras formações porque estudamos o que tínhamos dúvidas, trocamos opiniões e materiais e você apoiava sem crítica e a gente compreendia. (Professora C)

O curso sempre estimulou a fazer um trabalho diferente. Contribuiu sim [...] planejamos, tivemos a prática. (Professora J)

Você...com seu jeitinho colocou a gente pra estudar [...] mas foi bom, porque enfim, entendi a avaliação no ciclo e mesmo pude pensar sobre o meu trabalho, construí materiais com as colegas. Tomara que continue [...]. (Professora D).

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras a partir das entrevistas.

Elas estão percebendo a necessidade de mudança a partir dos conhecimentos gerados no contexto dessas ações formativas, que agora passa a contar com espaço garantido nos Projetos Pedagógicos, ou seja, foi incluído nestes a meta de garantir a formação continuada na escola a partir das necessidades e interesses dos professores. A narrativa da professora D ilustra a relevância da nossa intervenção, conforme fica evidenciado no quadro seguinte:

Quadro 4 - Formação continuada

O bom mesmo foi que pude reciclar meus conhecimentos, sem precisar sacrificar meu pouco tempo. Eu trabalho 40 horas e tenho família [...] e o melhor é que estudamos aquilo que nos interessava, [...] construímos atividades. Eu até escrevi bonito no meu diário! Todo mundo gostou da atividade que criei na sala [...]. (Professora D)

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras a partir das entrevistas.

A partir da análise articulada dos dados e do que foi descrito aqui, fica claro que a formação continuada proposta pelas pesquisadoras, instigou a postura reflexiva, própria de um professor pesquisador que problematiza as intervenções pedagógicas, discutindo junto com seus pares, alternativas teórico-metodológicas para alfabetizar letrando, que analisam criticamente o projeto



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
21 a 23 de setembro de 2022



pedagógico coletivamente, reconhecendo e valorizando a diversidade dos sujeitos envolvidos no ato de educar, mobilizando e sendo mobilizados, buscando soluções em conjunto (produção de materiais a partir de pesquisas, esforçando-se para superar dificuldades). Realizam avaliações diagnósticas e formativas para orientar o processo de ensino-aprendizagem.

Observamos nas visitas, a atenção à heterogeneidade, outra visão do erro, uma evolução nas práticas, atividades diversificadas, ajustadas às demandas, numa tentativa de relacionar as discussões da formação vivenciada com as práticas. Percebemos também, a partir dos diários de itinerância, que as professoras estão registrando suas dificuldades e experiências exitosas. Estão buscando mais, pesquisando, descrevendo as suas experiências e não ficam colocando a culpa no outro. Muito pelo contrário, nesse exercício de escrita, narrando os eventos sobre os quais desejam se debruçar, elas seguem construindo uma teoria a partir da ação.

Discutir sobre a reflexão na ação, uma reflexão que exige o distanciamento da realidade, como nos orientou Freire (2003) é para melhor pensá-la, e pensar com mais rigor teórico-metodológico. A cada encontro, o grupo levava os problemas observados, as dificuldades percebidas no ato de ensinar e aprender a leitura e a escrita, buscando não a receita, mas entender o que está por trás de cada ação, das suas escolhas metodológicas, tomando consciência dos significados do ensino e sua relação com a aprendizagem dos alunos taxados como “desmotivados”, “não fazem a tarefa”, “não lêem”, “não gostam de ler e não sabem escrever”.

[i] John Dewey foi o precursor do conceito de professor reflexivo que pode ser visualizado já em publicação de 1910.

[ii] Estamos entendendo reflexão conforme Libâneo (2012): capacidade de pensar, autorreflexão, intencionada e de empoderamento.

[iii] A rotina didática do PNAIC é composta dos seguintes momentos: tempo para gostar de ler (interações com diferentes suportes e gêneros textuais nas práticas de leitura e oralidade – rodas literárias, poesia, conto, fábula, lenda, além dos diferentes suportes: livros, revistas e jornais); tempo de leitura e oralidade (aquisição da leitura e desenvolvimento da fala – compreender o que se lê e o que se fala, produção oral de texto, relação entre texto e oralidade, desenvolvimento da consciência fonológica, pronúncia de palavras e reflexão do vocabulário, bem como apropriação e o reconhecimento dos diversos gêneros textuais); tempo de aquisição da escrita (realização de atividades escritas propostas no caderno do aluno).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de toda a pesquisa realizada, algumas considerações podem ser destacadas, como por exemplo, a pouca busca pela auto formação pelas professoras pesquisadoras, uma vez que apenas um pequeno número tem buscado, por iniciativa própria, a formação continuada na área em que atuam e,



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com

21 a 23 de setembro de 2022



em decorrência, o melhoramento da prática pedagógica, o que convém que a SEDUC envie esforços para oferecer mais oportunidades de cursos de formação continuada no município e/ou articular-se com agências formadoras para viabilizar tais cursos de aprimoramento/aperfeiçoamento do trabalho pedagógico na área da alfabetização, de forma a dar continuidade a formação existente no município em decorrência do PACTO Bahia e do PNAIC.

No que se referem as ações formativas propostas e realizadas pelas pesquisadoras, foi possível observar que as trocas entre as professoras têm possibilitado a constituição do professor pesquisador que busca dar resposta aos desafios postos. As professoras ganharam autonomia. Não ficavam paradas, buscavam juntas e, assim, agregavam outras estratégias, arriscando outros caminhos, antes não percorridos. Elas viviam um momento de transição do velho ao novo, vão reorganizando a prática. É possível identificar no fazer pedagógico, indícios de uma ação docente mais reflexiva e em direção a mudanças, ao contrário dos que deixaram de acreditar no potencial dos professores da rede pública, eles querem sim, melhorar a sua prática e têm potencial.

As professoras, coletivamente, refletiam acerca do fracasso escolar, buscavam alternativas de intervir pedagogicamente para fazer a criança aprender, buscavam agir autonomamente, com mais segurança. O processo de discutir a prática fazia com que a teoria assumisse um papel de esclarecer, possibilitando que as professoras fossem buscando conhecer o que estava lastreando esse fazer e mudando aos poucos o seu fazer. Nas formações, buscamos relacionar os saberes das professoras com o conhecimento científico, e nesse movimento, elas iam atualizando seus conhecimentos, tomando consciência da teoria que lastreava a prática. E nesse confronto, as professoras ampliando suas lentes e, no coletivo, ressignificando sua ação pedagógica, no diálogo, professor/pesquisador/aluno/coordenadora/família, surgindo o professor-pesquisador, ouvindo e deixando falar as crianças.

O interessante foi quando as professoras perceberam que a pesquisa não é atributo dos pesquisadores na academia, mas do professor que pesquisa sua prática pedagógica, que estuda, que consulta diferentes fontes para melhorar seu fazer e também, objeto de ensino para o aluno, se é que desejam que seus alunos desde sempre comecem a exercitar o discurso de autoria, a análise crítica de sua realidade, o exercício do diálogo e da escuta, o respeito pela fala do outro.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Amália Simonetti Gomes de. **Proposta Didática para alfabetizar letrando**. 1ª ed. Salvador: Secretaria de Educação, 2011.

BARBIER, René. **A Pesquisa-Ação**. Brasília: Liber Livro, 2007. v. 3. (Série Pesquisa).



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
21 a 23 de setembro de 2022



BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Resolução 07 CNE/CEB. **Resolução nº 07**, de 14 de dezembro de 2010. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de Nove Anos.

BRASIL. Gabinete do Ministro. **Portaria nº - 867**, de 4 de julho de 2012 Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Disponível em: \geq . Acesso em: 12 maio 2013.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. Alfabetização e letramento: o que será que será? In: LEITE, Sérgio. Antônio da Silva; COLELLO, Silvia M. Gasparian; ARANTES, Valéria Amorim (Org.) **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Summus, 2010. (Coleção Pontos e Contrapontos).

ESTEBAN, Maria Teresa. Trabalhando com cartas – a construção do conhecimento como processo dialógico. In: GARCIA, Regina Leite. **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
21 a 23 de setembro de 2022



IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artes médicas, 2010.

LEITE, Sérgio. Antônio da Silva; COLELLO, Silvia M. Gasparian. Pontuando e contrapondo. In: LEITE, Sérgio. Antônio da Silva; COLELLO, Silvia M. Gasparian; ARANTES, Valéria Amorim (Org.) **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Summus, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: uma outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

NUCCI, Eliane porto Di. Alfabetizar letrando...um desafio para o professor. In: LEITE, Sérgio. Antônio da Silva. (Org.) MOLINA, Alexandra da Silva et al. **Alfabetização e letramento** : contribuições para as práticas pedagógicas. 4. ed. Campinas, São Paulo: Komedi, 2008.

OLSON, Mary W. (Org.) **La investigación-Acción entra al aula**. Argentina: Buenos Ayres, 1991.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido. GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. (Org.). 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

NOTAS DE FIM

[1] John Dewey foi o precursor do conceito de professor reflexivo que pode ser visualizado já em publicação de 1910.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
21 a 23 de setembro de 2022



[1] Estamos entendendo reflexão conforme Libâneo (2012): capacidade de pensar, autorreflexão, intencionada e de empoderamento.

[1] A rotina didática do PNAIC é composta dos seguintes momentos: tempo para gostar de ler (interações com diferentes suportes e gêneros textuais nas práticas de leitura e oralidade – rodas literárias, poesia, conto, fábula, lenda, além dos diferentes suportes: livros, revistas e jornais); tempo de leitura e oralidade (aquisição da leitura e desenvolvimento da fala – compreender o que se lê e o que se fala, produção oral de texto, relação entre texto e oralidade, desenvolvimento da consciência fonológica, pronúncia de palavras e reflexão do vocabulário, bem como apropriação e o reconhecimento dos diversos gêneros textuais); tempo de aquisição da escrita (realização de atividades escritas propostas no caderno do aluno).