



**Faculdade de Ciências Sociais  
Departamento de Ciências da Educação  
Mestrado em Ciências da Educação - Inovação Pedagógica**

**Marilândia Ferreira Colaço do Carmo**

**Inovação Pedagógica nas práticas de formação de professores**

**Dissertação de Mestrado**

**FUNCHAL – 2016**

**Marilândia Ferreira Colaço do Carmo**

**Inovação Pedagógica nas práticas de formação de professores**

Dissertação apresentada ao Conselho Científico da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade da Madeira, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação.

Orientadoras: Prof.<sup>a</sup> Dra. Alice Maria Justa Ferreira Mendonça  
Prof.<sup>a</sup> Dra. Francisca Geny Lustosa

## DEDICO

Primeiramente, a Deus, por ter iluminado os meus pensamentos.

Aos meus pais, pelo amor dedicado e por todas as aprendizagens que me possibilitaram. A eles meu respeito, amor e admiração.

Ao meu esposo Vito, pelo amor e cumplicidade que juntos compartilhamos ao longo de nossa história.

Ao meu filho querido, que com sua compreensão e amor muito contribuiu para o sucesso desse trabalho. Que ele cresça na certeza de que o conhecimento transforma as vidas.

Às minhas amigas, Anna, Edília, Dorotéia, Jociane, Neomesia, Rosânia, que sempre me apoiaram nos momentos mais difíceis.

Às minhas irmãs, Iolanda, Magna, Mardênia, Márcia, pela força e incentivo.

E em especial, a Marta, minha irmã de sangue e de luta, que esteve ao meu lado me apoiando e me acompanhando neste projeto de vida.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço

A Deus, pois sem sua força não teria conseguido vencer mais esta batalha.

Aos meus mestres, que me ensinaram mais do que teorias, mas principalmente o sentido de determinação e rigor em tudo o que fazemos na vida.

Ao professor José Círio, em memória, por ter sempre me incentivado. Ele sempre será para mim o grande mestre.

À Prefeitura Municipal de Fortaleza, por ter acreditado na minha pesquisa.

Às cinco professoras, que compartilharam sua vida pessoal e profissional comigo. Meus sinceros agradecimentos, pois aprendi muito com essa convivência.

A todos os que fazem a coordenação do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), por oportunizarem um aprendizado no processo de formação docente no qual tive o prazer em participar e até mesmo em contribuir.

Ao Governo do Estado do Ceará e a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Ceará, por terem disponibilizado tempo para a realização da referida pesquisa.

À minha querida orientadora e amiga, Geny Lustosa, por ter compartilhados seus conhecimentos e livros, como também pela paciência e compreensão nos momentos de grande indecisão.

À orientadora, Alice Mendonça, por ter auxiliado a pesquisa e compartilhado seus conhecimentos e livros, como também pela calma e entendimento nas horas de grande angústia.

À Dávila Queiroz, pela revisão ortográfica e por suas palavras de incentivo.

Aos meus pais, esposo, filho, irmãos e sobrinhos, por terem compreendido a minha ausência.

À minha sogra, Maristela, por ter alimentado não só meu corpo, mas também minha mente, com seu jeito atencioso e generoso.

A todos os meus colegas de trabalho, que direta ou indiretamente contribuíram para que eu não desanimasse.

A todos que contribuíram de algum modo com a concretização desse sonho, meus sinceros agradecimentos.

As práticas pedagógicas ocorrem onde se reúnem pessoas, das quais algumas têm o propósito de aprender alguma coisa e, outras, o propósito de facilitar ou mediar essa aprendizagem. Ou quando todas têm o mesmíssimo propósito de aprender alguma coisa em conjunto. (FINO, 2008, p. 3).

## RESUMO

Este estudo teve como finalidade compreender as práticas pedagógicas do curso de formação continuada para professores alfabetizadores à luz da inovação pedagógica. O objeto de estudo foi a prática pedagógica de professores alfabetizadores de uma escola pública da Pré-escola ao 5º ano do Ensino Fundamental. Observaram-se as implicações e perspectivas desse curso na construção de saberes necessários ao professor para atender as novas mudanças sociais e culturais. Essa pesquisa foi enquadrada num estudo de caso, com um universo investigativo de cinco professores, um coordenador pedagógico e uma formadora do curso de formação do Programa Alfabetização na Idade Certa-PAIC no município de Fortaleza. A partir de fontes bibliográficas organizamos um quadro teórico dividido em quatro temáticas agrupadas nas discussões sobre inovação pedagógica (FINO, 2008, 2010; FULLAN, 2009; CHRISTENSEN, 2009; PAPERT, 2008; FERNANDES, 2000); aprendizagem colaborativa e interação social (CORREIA, 2010; FULLAN, 2009; GIORDAN, 1998; VIGOTSKY, 2007; JOSSO, 2010; FINO, 2001; WOODS, 1999); formação docente (SHÖN, 2000, 1991; SOUSA, 2007; JOSSO, 2010; IMBERNÓN, 2010); práticas pedagógicas (GIMENO SACRISTÁN, 2007, 1999; NÓVOA, 2002). Utilizamos a observação participante, a entrevista semiestruturada, os inquéritos por questionário e o diário de campo, como forma de captar as nuances presentes na pesquisa. Em alguns momentos foi preciso efetuar a coleta de dados por meio da história de vida de alguns professores sem, no entanto, aprofundar a questão, somente como forma de compreender as respostas dadas por estes na entrevista semiestruturada. Concluímos que as práticas pedagógicas do curso em questão se constituem como um processo dialógico onde professor e aluno são orientados a refletirem sobre o que estava sendo aprendido. Percebeu-se, ainda, que os professores alfabetizadores compreendem a importância de conhecer os seus alunos. Para os professores alfabetizadores a sua prática pedagógica sofreu ressignificação, principalmente, com as trocas de experiências, o reconhecimento de que não é detentor de todos os saberes e a confiança adquirida nas práticas pedagógicas vivenciadas e refletidas nas formações e na prática de sala de aula.

**Palavras chave:** Educação. Práticas Pedagógicas. Inovação Pedagógica. Alfabetização. Formação Continuada de Professores.

## ABSTRACT

This study aimed to understand the pedagogical practices of the continuing education course for literacy teachers in the light of pedagogical innovation. The study object was the pedagogical practice these courses trying to figure out if this process these practices are innovative. We observed the implications and prospects of this course in the construction of the teacher knowledge necessary to meet the new social and cultural changes. This research was framed in a case study, with a universe of five investigative teachers, an academic advisor and a teacher of the training course program PAIC in the city of Fortaleza. We employed literature sources and organize a theoretical framework divided into four themes grouped in discussions about educational innovation (FINO, 2008, 2010, FULLAN, 2009; CHRISTENSEN, 2009; PAPERT, 2008; FERNANDES, 2000), collaborative learning and social interaction (CORREIA, 2010, FULLAN, 2009; GIORDAN, 1998; VIGOTSKY, 2007; JOSSO, 2010, FINO, 2001; WOODS, 1999), teacher training (SHON, 2000, 1991; SOUSA, 2007; JOSSO, 2010; IMBERNÓN, 2010) ; pedagogical practices (GIMENO SACRISTÁN, 2007, 1999, NÓVOA, 2002). We use the participant observation, semi-structured interview, questionnaire surveys and the field diary as a way to capture the nuances present in search. At times it was necessary to use the data collection through the life story of some teachers without, however, extend the issue, only as a way to understand the answers given by those in the unstructured interview. We conclude that the pedagogical practices of the course in question are constituted as a dialogical process where teacher and student are asked to reflect on what was learned. It was noted also that literacy teachers understand the importance of knowing their students. For literacy teachers their practice suffered reframing mainly with exchanges of experience, the recognition that it does not hold all the knowledge and the confidence gained in the presented pedagogical practices, experienced and reflected in the training and practice room class.

**Keywords:** Education. Pedagogical practices. Pedagogical Innovation. Literacy. Continuing education of teachers.

## RÉSUMÉ

Cette enquête est destinée à comprendre les pratiques pédagogiques du cours de formation continue pour les enseignants en alphabétisation à la lumière de l'innovation pédagogique. L'objet de l'étude était l'enseignement pratique, ces cours à essayer de comprendre si ce processus ces pratiques sont novatrices. On a observé les implications et les perspectives dans ce cours à la construction des savoirs nécessaires à l'enseignant pour répondre aux nouveaux changements sociaux et culturels. Cette recherche a été encadrée dans une étude de cas, avec un regard d'enquêteur sur cinq enseignants, un coordonnateur pédagogique et un formateur du cours de formation du Programa PAIC dans le ville de Fortaleza. Nous avons utilisé des sources bibliographiques et nous avons organisé un cadre théorique divisé en quatre thématiques regroupées dans les discussions sur l'innovation pédagogique (FINO, 2008, 2010; FULLAN, 2009; CHRISTENSEN, 2009; PAPERT, 2008; FERNANDES, 2000); l'apprentissage collaboratif et interaction sociale (CORREIA, 2010; FULLAN, 2009; GIORDAN, 1998; VIGOTSKY, 2007; JOSSO, 2010; FINO, 2001; WOODS, 1999); la formation des enseignants (SHÖN, 2000, 1991; SOUSA, 2007; JOSSO, 2010; IMBERNÓN, 2010); les pratiques pédagogiques (GIMENO SACRISTÁN, 2007, 1999; NÓVOA, 2002). Nous utilisons l'observation participante, entretien semi-structuré, les enquêtes par questionnaire et le journal de champ comme un moyen de capturer les nuances présentes dans la recherche. En quelques moments, on a eu besoin d'utiliser la collecte de données par l'histoire de vie de quelques enseignants sans, par contre, approfondir la question, seulement comme manière de comprendre ses réponses données à l'interview non-structurée. Nous concluons que les pratiques pédagogiques du cours en question sont constitués comme un processus dialogique où enseignant et l'élève sont invités à réfléchir sur ce qui a été appris. Il a été noté aussi que les enseignants d'alphabétisation à comprendre l'importance de connaître leurs élèves. Pour les enseignants d'alphabétisation leur pratique souffert recadrage principalement avec des échanges d'expérience, la reconnaissance qu'il ne détient pas toutes les connaissances et la confiance acquise dans les pratiques pédagogiques présentés, expérimenté et réfléchi dans la salle de formation et de pratique classe.

**Mots clés:** Éducation. Pratiques pédagogiques. Innovation pédagogique. Alphabétisation. Formation continue des enseignants.

## RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo comprender las prácticas pedagógicas de los cursos de educación continua para profesores de alfabetización a la luz de la innovación pedagógica. El objeto de estudio fue la enseñanza práctica de estos cursos que tratan de averiguar si este proceso estas prácticas son innovadoras. Hemos observado las implicaciones y perspectivas de este curso en la construcción del conocimiento de los maestros necesarios para cumplir con los nuevos cambios sociales y culturales. Esta investigación se enmarca en un estudio de caso, con un universo de cinco profesores de investigación, un asesor académico y profesor de la PAIC programa de capacitación del curso en la ciudad de Fortaleza. Hemos empleado las fuentes de la literatura y la organización de un marco teórico dividido en cuatro temas agrupados en los debates sobre la innovación educativa (FINO, 2008, 2010, FULLAN, 2009; CHRISTENSEN, 2009; PAPERT, 2008; FERNANDES, 2000), el aprendizaje colaborativo y la interacción social (CORREIA, 2010, FULLAN, 2009; GIORDAN, 1998; VIGOTSKY, 2007; JOSSO DE 2010, FINO, 2001; WOODS, 1999), la formación del profesorado (SHON, 2000, 1991; SOUSA, 2007; JOSSO, 2010; IMBERNÓN, 2010), las prácticas pedagógicas (GIMENO SACRISTÁN, 2007, 1999, NÓVOA, 2002). Utilizamos la observación participante, entrevista semiestructurada, cuestionarios y el diario de campo como una forma de captar los matices presentes en la búsqueda. A veces era necesario el uso de la recopilación de datos a través de la historia de la vida de algunos profesores, pero sin extender el problema, sólo como una manera de entender las respuestas dadas por los de la entrevista no estructurada. Llegamos a la conclusión de que las prácticas pedagógicas del curso en cuestión se constituyen como un proceso dialógico, donde se les pide profesor y alumno a reflexionar sobre lo que se aprendió. Se señaló también que los alfabetizadores entienden la importancia de conocer a sus estudiantes. Para los profesores de alfabetización su práctica sufrió reencuadre principalmente con el intercambio de experiencias, el reconocimiento de que no se sostiene todo el conocimiento y la confianza adquirida en las prácticas pedagógicas que se presentan, con experiencia y se refleja en la formación y la práctica habitación clase.

**Palabras clave:** Educación. Prácticas pedagógicas. Innovación Pedagógica. Alfabetización. Educación continua de los profesores.

## SUMÁRIO

Dedicatória.....	i
Agradecimentos.....	ii
Epígrafe.....	iii
Resumo.....	iv
Abstract.....	v
Résumé.....	vi
Resumen.....	vii
Sumário.....	vii
Lista de fotos.....	x
Lista de figuras.....	xi

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
------------------------	----------

### PARTE I

#### ENQUADRAMENTO TEÓRICO

<b>Capítulo I. Inovação Pedagógica.....</b>	<b>10</b>
<b>1 A Inovação Pedagógica e os contextos de Aprendizagem.....</b>	<b>10</b>
1.1 Inovação Pedagógica: um Conceito a Ser Desvendado.....	11
1.2 Aprender no Interior de Contextos Inovadores.....	15
1.3 Aprendizagem Colaborativa e a Interação Social: Papel Essencial na Aquisição, Construção e Partilha do Conhecimento.....	21
<b>Capítulo II. Os Cursos de formação de professores.....</b>	<b>32</b>
<b>2 Formação de professores.....</b>	<b>32</b>

### PARTE II

#### METODOLOGIA

<b>Capítulo III. Metodologia: os caminhos da investigação.....</b>	<b>54</b>
<b>3 Procedimentos Metodológicos da Pesquisa.....</b>	<b>54</b>
3.1 As questões e os objetivos da pesquisa.....	54
3.1.1 As opções metodológicas.....	55
3.1.2 Estudo de caso.....	55
3.1.3 Paradigma qualitativo.....	56
3.2 O <i>locus</i> da pesquisa.....	56

3.2.1 A escolha do local da pesquisa .....	56
3.2.2 Contexto social .....	57
3.2.3 Descrição do espaço .....	57
3.3 Os sujeitos da pesquisa .....	57
3.4 Técnicas e instrumentos de coleta de dados .....	58
3.4.1 Observação participante .....	58
3.4.2 Entrevista semiestruturada.....	60
3.4.3. Inquérito por questionário .....	63
3.4.4 Pesquisa documental.....	64
3.4.5 Diário de campo.....	64
3.5 Procedimentos gerais adotados na pesquisa .....	64
3.5.1 Questões éticas .....	66
3.5.2 Limitações da pesquisa.....	66

### **PARTE III**

## **APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS**

<b>Capítulo IV. As Práticas Pedagógicas na formação dos professores de 1º ano do PAIC ...</b>	<b>69</b>
<b>4 As Práticas Pedagógicas versus Contextos Inovadores de Aprendizagem: Os resultados da pesquisa .....</b>	<b>78</b>
4.1 Dimensões trabalhadas na formação como fundamentos que devem alicerçar a prática pedagógica .....	85
4.1.1 Aprendizagem colaborativa e o processo de interação.....	85
4.1.2 A rotina didática na sala de aula: do espontaneísmo a uma prática de previsões.....	90
4.1.3 Ler e escrever com funcionalidade e significação: o trabalho com gêneros textuais .....	93
4.2 Questionando a presença da Inovação Pedagógica nas estratégias pedagógicas de formação de professores .....	99
Conclusões.....	101
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>106</b>
<b>Apêndices.....</b>	<b>112</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>117</b>
CD-ROM contendo o diário de campo e as entrevistas.	

## LISTA DE FOTOS

<b>Fotos 1 e 2:</b> Trabalho em grupo dos professores na formação .....	85
<b>Fotos 3 e 4:</b> Professoras vivenciando as cartelas didáticas .....	88
<b>Fotos 5 e 6:</b> Alunos da Professora B vivenciando as práticas pedagógicas da formação .....	89
<b>Fotos 7 e 8:</b> Professora A e alunos - atividade de leitura.....	95

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Gráfico da Avaliação sobre o nível de alfabetização no Estado do Ceará nas turmas de 2º ano do ensino fundamental .....	70
<b>Figura 2:</b> Livro de leitura “Parece, mas não é...” .....	81
<b>Figura 3:</b> Caderno de Atividades.....	82
<b>Figura 4:</b> Esquema Didático para Alfabetizar Letrando.....	97

## INTRODUÇÃO

Desde o início da modernidade (era da industrialização) a escola vem sendo utilizada como forma de reprodução do sistema capitalista. Esse ensino de reprodução em massa não mais atende as exigências dos dias atuais, pois observamos uma acentuada transformação na sociedade.

No contexto educativo atual, percebemos essa reprodução do sistema capitalista, que busca manter a sociedade dentro de regras e saberes técnicos que visam à qualificação profissional obediente, como aponta Althusser (1974) é “pela palavra” que a relação dominante e dominada se fortalecesse, o que tem tornado difícil a visualização de mudanças significativas dentro da escola. Como sabemos, estas atitudes são resquícios da Revolução Industrial que perduram até hoje e tinham como objetivo formar cidadãos autômatos e obedientes, capazes de fazerem algo com vista à produtividade e eficácia.

A sociedade industrial necessitava de indivíduos que fossem capazes de fazer trabalhos repetitivos, disciplinados e condicionados a uma determinada rotina. Surgiu então, a escola pública, no auge da Revolução Industrial, para atender as exigências do mercado. Desta forma, a escola em massa procurava atender as necessidades que emergiam com o aparecimento de fábricas. Encontrando-se “condicionada pela aquisição de um conjunto de atitudes e de valores de interesse inestimável” (Fino 2000, p. 2), inconscientemente, a escola, que era controlada pelo Estado, por meio de normas rígidas, procurava reproduzir o que acontecia nas fábricas.

O modelo de ensino de massa (instrucionista) visando uma “educação fabril” teve como objetivo a exigência nos resultados e a busca da eficácia. A relação professor-aluno era de produtor-produto, o que segundo Gimeno Sacristán(1999) reproduzia um contexto fabril onde o operário era o professor e a matéria-prima era o aluno.

Sendo assim, como afirma Toffler “a família nuclear e a escola estilo fábrica tomavam parte de um sistema integrado único para a preparação de jovens para papéis na sociedade industrial” (2007, p. 43), ou seja, esta relação destinava-se a criação de excelentes “serviçais” para trabalharem nas fábricas e a tornar a sociedade obediente e capaz de responder aos anseios da Revolução Industrial.

Com os processos de industrialização as informações chegaram mais rapidamente, duplicando o conhecimento e tornando o mundo mais globalizado. Embora os países tivessem se tornado mais próximos, as diferenças sociais e econômicas cresceram de forma acelerada.

Desta forma, vários países precisavam responder aos contextos advindos desses processos de industrialização onde as informações eram produzidas de modo acelerado. Era prioridade qualificar profissionais para atuarem no mundo globalizado.

Então, o governo brasileiro atendendo às novas exigências onde os professores deveriam tornar-se competentes e capazes de alfabetizar as crianças criou cursos de formação continuada na área de alfabetização para a resolução do problema de analfabetismo. As formações voltadas para os processos de alfabetização, como o Programa de Professores Alfabetizadores (PROFA) e Pro-Letramento, ganharam destaque nos últimos vinte anos devido, principalmente, a todo processo de discussão acerca dos índices que mostravam uma defasagem no início de escolarização dos alunos, mais precisamente, no ensino fundamental.

A presença dos cursos de formação continuada do Ministério de Educação(MEC), no Brasil, como uma forma de dar respostas aos problemas vigentes tornou-se rotineira. Tais programas, PROFA e Pró-Letramento, se apresentavam de maneira pontual e descontínua e buscavam atender a um determinado governo. Esse caráter pontual provocou nos professores certa dificuldade na sua compreensão e na aplicabilidade das práticas vivenciadas nesses cursos em sala de aula.

Somou-se a esse contexto uma formação inicial dos professores em formação, principalmente nos cursos de graduação, precária, onde os docentes se encontraram despreparados para viver nesse mundo de mutações profundas. Sendo assim, as formações começaram a se voltar para os professores alfabetizadores no intuito de prover esses profissionais dos conhecimentos necessários a todo o professor que ensina a ler e escrever.

Desta forma, é imprescindível o fortalecimento dos cursos de formação inicial e continuada voltados para o contexto escolar real, pois existe um distanciamento entre teoria e prática, o que, na maioria das vezes, reflete o despreparo dos professores na adequação aos novos contextos escolares nomeadamente as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e o multiculturalismo. Como afirma Gimeno Sacristán “Não se trata de educar para uma sociedade que deve chegar, mas de educar em uma sociedade existente...” (2007, p. 45).

Sendo assim, é preciso repensar essas formações disponibilizadas pelos governos, que muitas vezes acontecem de maneira pontual e descontínua procurando apenas atender a um determinado governo, as chamadas políticas de governo, que chegam com propostas prontas e acabadas sem, no entanto, proporcionar ao professor momentos de reflexão da prática, reflexão-na-ação e reflexão sobre a ação como aponta Shön (2000).

Os programas de formação dos professores são programas de formação de profissionais, nos quais os adultos aprendem com outros adultos conteúdos relacionados com a profissão. Para isso, deve-se ter a preocupação de que esse tipo de formação não esteja simplesmente transpondo os modelos de ensino e aprendizagem escolar para conteúdos baseados somente em informações teóricas sobre a prática pedagógica, que não servirão para a prática dos profissionais.

É preciso recriar as formas convencionais de ensino e aprendizagem para torná-las adequadas às peculiaridades da formação de professores, bem como considerar as características tanto do sujeito das ações de formação — o professor real — como da profissão que ele exerce e dos contextos em que a prática profissional tem lugar com possibilidades e dificuldades que lhes são próprios. E aqui o processo de interação social assume grandes proporções, pois dentro desse processo segundo Vygotsky (2007), está implicado o ambiente em que acontece a comunicação e o modo como o aprendiz interage com as questões envolvidas, interiorizando os processos, conhecimento e valores. O curso de formação constitui assim o local mais adequado para que esses processos aconteçam, favorecendo, portanto a aprendizagem do professor-aprendiz.

Nesse sentido, elegemos como objetivo geral para este trabalho compreender as práticas pedagógicas dos cursos de formação do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), implantado pelo governo do Estado do Ceará em 2007, e determinar se elas contribuem na proposição de ações educativas inovadoras com vista a encontrar resposta para as demandas advindas do contexto da sala de aula e da própria sociedade que vive em constante mudança. Segundo Fernandes(2000, p. 80) a inovação só será possível caso os professores possam adquirir competências profissionais “cognitivas e criativas” as quais permitam a resolução de problemas, por meio de respostas flexíveis, advindos das mudanças constantes da sociedade.

Devemos, então, enxergar o professor como aprendiz, aquele que irá fazer parte de um grupo, onde, dependendo da atuação do formador, poderá atuar autonomamente na sala de aula de maneira criativa, condição esta que o tornará agente de um processo de inovação, pois “a inovação pedagógica passa por uma mudança na atitude do professor, que presta muito maior atenção à criação dos contextos da aprendizagem para os seus alunos”. (FINO, 2010, p. 5) do que propriamente ao ato de ensinar.

Para tentar compreender as práticas pedagógicas deste curso de formação, realizamos uma pesquisa com cariz de estudo de caso utilizando o paradigma qualitativo onde buscamos

perceber até que ponto essas práticas são entendidas, por nós educadores, dentro do contexto da Inovação Pedagógica.

Buscamos ainda identificar se as ações propostas nos cursos de formação propõem a construção e reconstrução dos saberes desses profissionais e se levam em consideração as mudanças sociais, culturais e históricas desses saberes e da realidade social onde os docentes estão inseridos.

No entanto, antes de tudo, é de suma importância analisar as práticas dos formadores dos professores no intuito de compreender como os professores são vistos dentro do processo de aprendizagem, se são encarados como meros sujeitos de aprendizagens ou como “práticos reflexivos produtores de saberes.” (FERNANDES, 2000, p. 81).

Pretendemos saber se as práticas pedagógicas do curso de formação em estudo se apresentam com uma proposta inovadora dotada de criticidade e de criatividade tão necessárias ao processo de inovação, ou seja, se este é um local onde as pessoas se juntam para aprender a aprender.

Para que a pesquisa fosse realizada se fez necessário o levantamento de questões para que suscitasse respostas, com base nas inquietações surgidas na nossa prática. Por isso procuramos deixar clara a nossa intenção de pesquisa com a elaboração de objetivos que busquem respostas para o problema e que gerem outras questões durante a pesquisa.

Assim, precisávamos responder a algumas questões importantes sobre o curso de formação em estudo, pois esta inquietação nos perseguia: As práticas pedagógicas do curso de formação para os professores do 1º ano do Programa Alfabetização na Idade Certa são práticas inovadoras? Os contextos criados na formação proporcionam aprendizagens significativas aos nossos professores alfabetizadores? O professor percebe as práticas na formação como um processo inovador?

Tendo como base o nosso objeto de estudo, procuramos ainda explicitar, mesmo de maneira sucinta, alguns estudos teóricos. Assim organizamos um quadro teórico dividido em quatro temáticas agrupadas nas discussões sobre inovação pedagógica (FINO, 2008, 2010; FULLAN, 2009; CHRISTENSEN, 2009; FERNANDES, 2000; PAPERT, 2008); aprendizagem colaborativa e interação social (CORREIA, 2010; FULLAN, 2009; GIORDAN, 1998; VIGOTSKY, 2007; JOSSO, 2010; FINO, 2001; WOODS, 1999); formação docente (SHÖN, 2000, 1991; SOUSA, 2007; JOSSO, 2010; IMBERNÓN, 2010); práticas pedagógicas (GIMENO SACRISTÁN, 2007, 1999; NÓVOA, 2002), por entendermos que estes autores poderiam nos auxiliar na pesquisa a ser realizada. No entanto,

consultamos outros autores que também foram relevante e cuja referencia consta da bibliografia do presente trabalho.

Este estudo foi realizado mediante uma pesquisa de natureza qualitativa com o procedimento de estudo de caso, por entender que, ao estudar a singularidade e a construção de sentidos (MACEDO, 2006), chegaremos às respostas para as questões advindas quer do pesquisador quer da própria pesquisa. A pesquisa qualitativa hermenêutica na perspectiva fenomenológica constituiu o meio mais eficaz de observação da prática, sendo de interesse cultural e histórico a interpretação dos significantes (pessoas) enquanto sujeitos epistemológicos (MACEDO, 2010).

É preciso deixar claro como surgiu o pensamento de realizarmos uma pesquisa nos cursos de formação de professores e qual a ligação que existe entre o curso em questão e o conceito de inovação pedagógica.

A pesquisa teve início no ano de 2011, porém o pensamento de realizar uma pesquisa sobre o curso de formação de professores do programa intitulado Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) vem desde o período de sua implantação no Estado do Ceará, em 2007. Na época percebemos o engajamento dos professores com o surgimento da proposta de formação para os professores alfabetizadores, que estavam com as turmas de 1º ano na Secretaria Executiva Regional VI, no município de Fortaleza.

Apesar da empolgação desses profissionais no decorrer do ano observamos que eles não se percebiam como aprendizes (sujeitos da aprendizagem), mas como meros receptores de uma mensagem que deveria, necessariamente, trazer soluções para os contextos da sala. Nesse momento recorremos a Papert (2008) para tentar explicar o porquê da atitude desses professores, pois este diz que “O principal obstáculo no caminho para os professores assumirem o papel de aprendizes é sua inibição com relação à aprendizagem.” (p. 77). O professor não consegue se ver no papel de aprendiz, pois sempre esteve no comando da situação, como o detentor de todo o conhecimento. Assim, como aceitar uma pessoa querer ensiná-lo a ensinar? Como alguém pode dizer que ele (professor) não sabe fazer o seu trabalho se há anos exerce essa profissão?

Nesse momento observamos a fragilidade desse professor que luta contra aquilo que pode interferir no seu trabalho. Sendo assim, seria necessário que o formador assumisse o papel de mediador do processo de aprendizagem desses profissionais. É preciso que o formador seja um sujeito também de aprendizagem, capaz de aprender e desaprender com os professores-aprendizes, tendo consciência de que cada um já vem com seus conhecimentos.

Não estão ali para receber conhecimentos, mas para aprenderem a conduzir o trabalho nas suas salas de aula.

No ano de 2009, ao iniciarmos o mestrado em Inovação Pedagógica, tivemos a oportunidade de estudar e compreender o que é realmente inovação e como ela pode ocorrer dentro e fora do contexto escolar.

Em 2011 começamos a fazer a pesquisa, onde emergimos no campo a ser pesquisado, pois pretendíamos saber como os formadores eram formados e como a formação era pensada por dentro. Ingressamos nos encontros dos formadores com a permissão do grupo para olhar de dentro.

Nesse momento recorremos às palavras de Bogdan e Biklen (1994) quando afirmam que “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.” (p. 49). Tínhamos consciência que corriamos o risco de sofrer influência do meio, porém esse é um risco que todo pesquisador corre ao ingressar no campo.

Começamos a participar como observador participante, pois nossa intenção era ocupar-nos “essencialmente de olhar, de escutar e de conversar com as pessoas, de coletar e de reunir informações diversas.” (LAPASSADE, 2005, p. 83).

Assim, buscamos olhar de forma atenta para as práticas desenvolvidas nas formações dos professores aprendizes como forma de saber o que esses profissionais pensam sobre o curso e verificar se como as práticas pedagógicas desse curso estavam ou não dentro de um contexto inovador. A pesquisa aponta para as impressões dos professores pesquisados em relação às indagações sobre o que é inovação e se entendem o curso do PAIC como inovador, no que concerne as suas práticas.

Desta forma, foi a partir do sujeito, de seu contexto social, cultural e político e de suas conclusões em relação às situações e as ações vivenciadas no âmbito da pesquisa. Para tanto, houve a necessidade de irmos ao local, observar, pensar e refletir sobre o objeto pesquisado.

Na tentativa de organizar melhor o estudo, dividimos o trabalho de pesquisa em três partes. Sendo que, na primeira parte, sob o título *A Inovação Pedagógica e os contextos de Aprendizagem*, organizamos, à luz de teóricos, uma explanação do que é inovação pedagógica e qual a sua relação com os contextos de aprendizagens. Nesta parte, apresentamos o conceito de inovação, com o subtítulo *Inovação Pedagógica: um conceito a ser desvendado*, por acreditar que muito se fala em inovação, porém essa palavra traz equívocos quanto a seu conceito. Outro ponto é que esses contextos de inovação se fazem

necessários na atual conjuntura, onde a incerteza, a insegurança, as diferenças e as pluralidades são as implicações advindas de uma sociedade pós-moderna que impõe seu ritmo. Para que não sejamos atropelados por ela, torna-se imprescindível a mudança de paradigma dentro de nossas escolas. Com o subtítulo *Aprender no interior de contextos inovadores* buscamos orientar as ideias na tentativa de saber como se processa o ato de aprender. Não procuramos uma definição única, mas tentamos reunir vários estudiosos que buscam responder a esse questionamento.

Após esclarecer conceitos importantes sobre inovação e aprendizagem, apresentamos com o subtítulo *Aprendizagem Colaborativa e Interação Social: Papel Essencial na Aquisição, Construção e Partilha do Conhecimento*, questões relacionadas às aprendizagens colaborativas, que são de suma importância no processo de mudança. Não que pensemos a mudança em sentido amplo, mas acreditamos que se cada instituição escolar criar os seus contextos colaborativos sob o enfoque da interação social, a inovação poderá ali se configurar, mesmo que seja para uma pequena parcela dos envolvidos.

Como as práticas pedagógicas dos cursos de formação podem se apresentar como uma proposta inovadora? Aqui sabemos de todas as situações que obstam contextos inovadores nos cursos de formação, sejam eles, iniciais (sob a forma de graduação) ou continuados (no decorrer da carreira profissional). Precisamos ficar atentos às questões que colocamos nesse capítulo.

No segundo capítulo, com o título *Formação de Professores* realizamos uma alusão histórica aos cursos de formação no Brasil e suas práticas pedagógicas, relatamos ainda as práticas que esses cursos trabalham, e procuramos não só conceituar o termo formação, como também apontamos algumas questões importantes no processo de construção de contextos inovadores nesses cursos, pois nossos professores estão na sala de aula e necessitam conhecer os novos contextos que estão presentes na sociedade, para que não fiquem com a ilusão de que eles são os iluminados e seus alunos um mero depósito de informação, bem como apresentamos os pressupostos teóricos e conceituais que nortearam os caminhos percorridos no decorrer da pesquisa.

Na segunda parte, no Capítulo III, sob o título *Metodologia: os caminhos da investigação*, delineamos uma metodologia que buscasse nos sujeitos pesquisados as respostas para as inquietações existentes. Aqui foi necessário utilizarmos a pesquisa qualitativa por compreender que os sujeitos são singulares e que suas ações e reações eram importantes para responder as questões propostas. Outro fator preponderante no estudo foi à utilização do

estudo de caso, pois as ações do sujeito, o seu modo de pensar e agir, a sua experiência e o senso comum ajudaram-nos a encontrar algumas respostas para os questionamentos.

Nessa parte, intitulada *Procedimentos Metodológicos da Pesquisa*, esclarecemos quais procedimentos metodológicos utilizamos para a realização da pesquisa. Expomos os instrumentos, as questões e os objetivos pretendidos, o campo a ser pesquisado e os sujeitos envolvidos assim como os motivos que nos levaram a escolhê-los. Expomos ainda, as técnicas e instrumentos utilizados na coleta de dados, assim como os procedimentos adotados na pesquisa como forma de respeitar os limites de uma pesquisa qualitativa.

Na terceira parte apresentamos a análise dos dados coletados, e sob o título *As Práticas Pedagógicas na formação dos Professores de 1º ano do PAIC*, fazemos um breve retrospectiva sobre o surgimento do curso de professores alfabetizadores no estado do Ceará-Brasil, assim como das práticas pedagógicas defendidas pelo Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC).

Realizamos, no quarto tópico, com o título *As práticas pedagógicas versus contextos inovadores de aprendizagem: os resultados da pesquisa*, um estudo onde buscamos expor os pensamentos dos professores em relação ao processo de inovação e as práticas pedagógicas dos cursos de formação dos professores alfabetizadores. Nesse momento observamos mais nitidamente a imprevisibilidade e a singularidade envolvida numa pesquisa qualitativa.

Nesse momento mergulhamos sucintamente no universo pesquisado, ou seja, nas práticas pedagógicas do curso PAIC, mais precisamente, no curso formação dos professores de 1º ano e nas práticas realizada em sala de aula. Tentamos responder a questão principal, saber se as práticas pedagógicas do curso em estudo se constituem ou não em práticas inovadoras.

Um trabalho de pesquisa que se destina a entender o pensamento humano na ação, traz à tona, por meio da pesquisa qualitativa, o estudo objetivo das subjetividades humanas e tenta suprimir as obviedades, porta inquietações e torna-se complexo por termos que romper com nossos preconceitos e estabelecer um plano coerente com o objeto em questão. É nessa perspectiva que pensamos em trazer conclusões e ao mesmo tempo inconclusões, pois, só concluir fatos em que seres humanos estão envolvidos torna-se quase impossível, devido as suas especificidades e suas subjetividades (singular e plural).

**PARTE I**  
**ENQUADRAMENTO TEORICO**

## **CAPÍTULO I. INOVAÇÃO PEDAGÓGICA**

### **1 A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NOS CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM**

O desenvolvimento científico e tecnológico avança cada vez mais e marca o final do século XX, e, desta forma, comanda a transformação dos processos sociais, econômicos e políticos que caracterizam os tempos atuais. Torna-se assim, uma exigência constante incorporar a tecnologia na escola, como forma de inovar as práticas educativas, porém, não devemos entender inovação como a simples ação de introduzir no contexto escolar a tecnologia. Esta é apenas um instrumento que auxilia a escola a criar contextos de aprendizagem centrados no aprendiz.

A sociedade industrial necessitava de indivíduos que fossem capazes de fazer trabalhos repetitivos, disciplinados e condicionados a uma determinada rotina. Surge então, a escola pública, no auge da Revolução Industrial, para atender as exigências do mercado. Desta forma, a escola em massa procura atender as necessidades que emergem com o aparecimento de fábricas, como afirma Fino, “condicionada pela aquisição de um conjunto de atitudes e de valores de interesse inestimável” (2000, p. 2), e mesmo inconsciente, a escola, que era controlada pelo Estado, por meio de normas rígidas, procurava reproduzir o que acontecia nas fábricas.

O modelo de ensino de massa (instrucionista), com vista a uma “educação fabril”, teve como objetivo a exigência nos resultados e a busca da eficácia, a relação professor-aluno é de produtor-produto, segundo Gimeno Sacristán operário (professor) e matéria-prima (aluno). Sendo assim, como afirma Toffler “a família nuclear e a escola estilo fábrica tomavam parte de um sistema integrado único com a preparação de jovens para papéis na sociedade industrial” (2007, p. 43), ou seja, esta relação destinava-se a criação de excelentes “serviçais” para trabalharem nas fábricas e tornava a sociedade obediente e capaz de responder aos anseios da Revolução Industrial.

Para que possamos modificar este modelo tradicional de educação, devemos propor mudanças urgentes no contexto escolar para não continuarmos com um ensino centrado na ação do professor, que transmite vários conteúdos aos alunos, por um determinado tempo, sendo este modelo, a educação bancária, denunciada por Freire (1978).

Portanto, precisamos criar ambientes educativos para desfazer os paradigmas da sociedade industrial e criar mecanismos que favoreçam uma compreensão da escola como entidade sociocultural, formada por grupos que mantêm contato e vivenciam processos de interação, não tendo espaço para a individualidade e a fragmentação do saber.

Por ainda persistir na escola a visão da uniformidade, a incorporação das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) é necessária, devido às várias possibilidades que o aluno terá em aprender de modo diferente, onde novas formas de aprendizagem sejam introduzidas no âmbito escolar, pois como afirma Papert (2002, p. 16) “um novo pensamento é necessário, acerca da posição que lhe é designada como requisito para o acúmulo, por parte dos estudantes, de conhecimentos úteis ou pelo menos como a primeira via a ser aberta para as crianças quando iniciam sua educação formal”.

Entretanto, é necessário entendermos a importância dos processos tecnológicos e as mudanças que perpetuam em nossa sociedade, para que possamos entender que tipo de educação existe e a serviço de quem ela se encontra, e fazer com que a escola se torne espaço de construção dos saberes de maneira coletiva e dinâmica, com o apoio das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

Desta forma, a criança poderá aprender sabendo a utilidade desta aprendizagem, pois desde a infância, ela comunica-se por meio de várias linguagens e aprende a conhecer o mundo com ou sem a ajuda do adulto. No entanto, precisamos compreender que no processo educativo é preciso criar contextos inovadores.

Assim, antes de qualquer coisa é primordial sabermos o que é inovação pedagógica e o que são esses contextos inovadores, para, logo em seguida, entendermos os contextos de aprendizagem, bem como a importância da aprendizagem colaborativa, da interação social e o que eles representam para o professor-formador e o professor- aprendiz nos cursos de formação continuada.

## **1.1 Inovação Pedagógica: um Conceito a Ser Desvendado**

A necessidade de rever o ambiente escolar se torna um dos passos importantes para preparar o homem da pós-modernidade ao convívio na coletividade e ser capaz de fazer escolhas, tomar decisões. Sendo que a capacidade humana de decidir, assim como o ritmo e a complexidade de mudança, está ligada diretamente à racionalidade. (TOFFLER, 2001).

Então, podemos dizer que, dentro de um contexto pós-moderno, a escola precisa procurar caminhos para acompanhar as mudanças sociais vigentes, pois elas trazem consigo uma nova forma de oportunidades de individualização, e a nova tecnologia. Sendo que essas novas formas de organizações temporárias exigem uma nova espécie humana. Apesar dos avanços sociais serem “reversões temporárias”, eles nos levam a tolerar mais facilmente a diversidade humana.

Faure diz que a questão não é só equipar as escolas com os computadores, promovendo o acesso aos meios tecnológicos, mas “usar sistematicamente os recursos de que se dispõe para desenvolver no indivíduo uma tomada de consciência científica dos métodos de aquisição e da utilização dos conhecimentos.” (FAURE, 1972, p. 209). O que nos remete a seguinte questão: será que os nossos professores realmente estão preparados para trabalhar dentro dos novos contextos impostos pela sociedade marcada pela fluidez do tempo e da informação.

Na sociedade da informação, os atores educacionais (professores, administradores, pais, alunos) são colocados frente a frente com um mundo em que “informar-se” ganha outras proporções, pois novos valores, novas fontes e regras fazem parte de um caminho que cria novos ambientes em que se aprende de maneira significativa. Assim, surgem

[...] novas possibilidades e meios de aprender que nos desafiam de fora, para poder transformar a experiência educativa de acordo com os fins que orientam a educação moderna: universalização, igualdade de oportunidades, solidariedade por meio de um serviço público de qualidade, formação de indivíduos racionais e independentes, gosto pelo saber, prática não-autoritárias [...] (GIMENO SACRISTÀN, 2007, p. 42)

Surgem então novos conhecimentos e “... esta nova cultura pós-moderna, marcada pela especificidade, diferença, pluralidade e múltiplas narrativas, tem vindo a ser amplificada pelas TIC, as novas tecnologias de informação e comunicação.” (SOUSA, 2007, p. 9)

E é dentro desse novo cenário que a escola pós-moderna tentará se sustentar, onde a incerteza, a complexidade, a indeterminação, a relatividade e a transitoriedade estarão presentes, não mais como uma instituição fechada e fragmentada, mas como um local onde os alunos, de forma consciente, poderão aprender de maneira autônoma. Para tanto, não devemos negar as mudanças, mas planejarmos “... estratégias criativas para moldar, desviar, acelerar ou desacelerar seletivamente as mudanças.” (TOFFLER, 2001, p. 301).

Toffler afirma que “A mudança é o processo pelo qual o futuro invade as nossas vidas” (2001, p. 13), ou seja, independe de nossa vontade, as coisas se modificam e o homem nesse contexto precisa adaptar-se rapidamente a controlar, tanto no plano pessoal quanto no social, o ritmo dessas transformações para não estarmos fadados ao “choque do futuro”. O autor ainda acrescenta que “Quanto mais rapidamente o ambiente mudar e se inovar, mais o indivíduo necessitará de processar informações a fim de tomar decisões efetivas e racionais.” (2001, p. 283)

O professor, dentro desse processo, tem papel preponderante, pois como diz Fernandes “A inovação passa a ser o elemento motor da actividade do professor, constituindo uma resposta inteligente a uma realidade em permanente mutação (...)” (2000, p. 79). Dessa forma, a inovação se apresenta como componente importante para a criação de espaços de criatividade e de “(...) desenvolvimento de capacidades transversais indispensáveis à gestão global de uma situação particular.” (FERNANDES, 2000, p. 80). Então, podemos dizer que o professor, como agente desse processo de inovação, é visto como criador de contextos da aprendizagem para seus alunos.

A inovação passa então a ser vista como um instrumento de resposta as transformações aceleradas e constantes da sociedade, em que o professor precisa exercitar “as suas capacidades de invenção face a cada situação nova e que seja, antes de tudo, um inovador.” (FERNANDES, 2000, p.79), e não como “o vanguardismo das suas propostas, ou a tentativa de dar alento e vida à rigidez do sistema.” (ibidem).

Assim, devemos entender inovação como instrumento que conduz a mudança de maneira consciente e deliberada, onde inovar torna-se o meio pelo qual o novo ganha espaço e se consolida pelos objetivos e a intencionalidade a que se propõe.

Para Fullan, “a mudança real envolve mudanças em concepções e comportamentos, que é a razão porque é tão difícil de alcançar.” (2009, p. 40) No entanto temos clareza que não é só isso que promove inovação.

E aqui compreendemos que a inovação na educação não diz respeito somente à superação de práticas tradicionais, mas principalmente ao processo de mudança qualitativa que envolve necessariamente “(...) um posicionamento crítico, explícito ou implícito, face às práticas pedagógicas tradicionais.” (FINO, 2008, p. 1), uma descontinuidade do velho e “novo” paradigma fabril, ou seja, uma ruptura com os modelos tradicionais behavioristas.

Portanto, a inovação busca por meio de práticas pedagógicas, diferentes das apresentadas em nossas escolas, os contextos de aprendizagens onde o ato de aprender passa a

funcionar como precursor de todo processo educacional, combatendo à insistência nos contextos de ensino. Assim, inovar pressupõe favorecer aprendizagens significativas com o mínimo de ensino. O foco passa a ser a aprendizagem e não somente o ensino, como até então acontece em nossas instituições escolares.

Enfim, o processo de inovação deve ser contemplado internamente, onde sejam viabilizados momentos “(...) de reflexão, criatividade e sentido crítico e autocrítico.” (FINO, 2008, p. 2) e que haja um favorecimento de práticas pedagógicas em que pessoas estejam reunidas com a intenção de aprenderem, outras de mediarem, outras de aprenderem em conjunto. Dessa maneira, as práticas pedagógicas, dentro do ciclo inovador, “... é entendida como tradição nutriente, não para fixá-la e declará-la estática, mas para aperfeiçoá-la.” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 77).

Christensen (2009) aponta outro fator necessário ao processo inovador “a motivação é o ingrediente catalisador de cada inovação de sucesso.” (p. 22). O mesmo ainda afirma que o processo de ruptura é algo positivo, pois consegue transformar produtos ou serviços complicados e caros em simples e acessíveis. E, ao se referir à ruptura escolar, ele reforça a necessidade de transformar o entorno dela para poder romper com a estrutura que centra as ações no ensino e não na aprendizagem, como deveria ser.

Nesse momento, Christensen aponta para um ensino centrado no aluno e afirma que desta forma “abre a porta para que eles aprendam de acordo com as modalidades, que se adaptem aos tipos de inteligência nos lugares e nos ritmos preferidos por eles, pela combinação de conteúdos em sequência customizadas.” (2009, p. 51) e acrescenta que “os professores podem servir como orientadores profissionais de aprendizado e arquitetos de conteúdos para ajudar no progresso individual dos alunos e podem ser guias atuantes, em vez de um sábio no cenário.” (ibidem).

Portanto devemos lembrar o pensamento deweyano quando nos remete a necessidade de os professores promoverem uma ação refletida. Neste contexto, Dewey lembra o papel democrático nesse processo de reflexão. A democracia é vista como a única forma de fornecer o pleno desenvolvimento das potencialidades criadoras do homem. Desta maneira, ela poderá proporcionar aos sujeitos envolvidos a capacidade de compreender as mudanças ocorridas na sociedade e reconstruir o que já existe em benefício de todos. Então, Dewey concebe a educação não como meio de reprodução dos conhecimentos, mas como um caminho que põe

(...) o indivíduo em contato com a cultura a que pertence e, mas do que isto é prepará-lo para discernir situações que exijam reformulações e para agir em consonância com estas necessidades de transformação. (CUNHA, 2008, p. 38)

Sendo assim, o processo educacional deve promover uma experiência educativa por meio da democratização e da experimentação coletiva, ou seja, de ações que envolvam a cooperação, onde a educação é vista como uma necessidade social, pois as pessoas precisam ser educadas para que os conhecimentos, idéias e crenças se perpetuem.

Como vimos, é de suma importância que a escola consiga superar as dificuldades existentes e promova em seu interior mudanças consideráveis para inovar com vistas a uma aprendizagem significativa.

## **1.2 Aprender no Interior de Contextos Inovadores**

Precisamos trazer para a escola um novo tipo de aprendizagem e para isso devemos nos distanciar da aprendizagem tradicional que existe, ou seja, a que é centrada em um currículo fechado. E, em seguida, passarmos a utilizar uma aprendizagem com significados para nossos alunos e que atenda aos novos contextos que a sociedade impõe.

Kuhn, ao se referir sobre o aprendizado de uma teoria, nos lembra de algo importante na educação, o fato de que pensar sobre os problemas poderá promover aprendizagens. Ele diz que “o processo de aprendizado de uma teoria depende do estudo das aplicações, incluindo-se aí a prática na resolução de problemas, seja com lápis e papel, seja com instrumentos num laboratório.” (2009, p. 71). O modo de resolver o problema vem à tona novamente e nos remete a seguinte questão: Será que existem mudanças significativas nas práticas pedagógicas dos cursos de formação?

Na tentativa de responder à questão acima, pensamos ser necessário retomarmos a visão dos contextos inovadores, defendida por Seymour Papert, com a utilização das TIC como instrumento para aprendizagens reais. Enquanto grupos procuravam formas de ensinar melhor, Papert buscava novas formas de aprendizagem, ou seja, “apontava para a criação de uma ferramenta que, entregue aos aprendizes, potenciase as suas possibilidades de aprender, e de aprender para além do currículo.” (SOUSA & FINO, 2001, p.7).

Dentro desse contexto, a ferramenta ajudaria na criação de situações reais de aprendizagem, onde o aluno seria levado a pensar sobre os problemas e a encontrar soluções possíveis.

Assim, as TIC representariam esse instrumento de inovação pedagógica na educação, tendo o professor como dinamizador desse processo de aprendizagem, pois “A sede de aprender torna-se um recurso vital numa sociedade forçada a inovar.” (GIORDAN, 1998, p. 245)

Para Jacques Delors no livro “A educação para o século XXI: questões e perspectivas”:

A aprendizagem torna-se elemento essencial durante toda a vida do indivíduo, seja para uma melhor adaptação à vida profissional seja por representar uma atividade autônoma. Aqui, impõe-se uma conclusão: mais do que nunca, devemos encontrar novos conceitos para novas políticas que permitam aprender em qualquer idade. (2005, p. 25)

Dentro de uma concepção construtivista, Papert não vê um caminho para a “arte de aprender”, pois o autor afirma que livros e cursos falam da arte do ensino construtivista, ou seja, da arte de ensinar. Para os construtivistas, o professor proporcionará situações nas quais o aprendiz construirá o seu conhecimento. Nesta relação não há lugar para as aprendizagens em que os alunos construam o seu conhecimento por meio do teste de suas construções em diálogo com outros indivíduos, ou seja, através de um “contexto de negociação social do conhecimento”.

Jonassem também fala do construtivismo e diz que “os construtivistas afirmam que nós construímos a nossa própria realidade através da interpretação das nossas experiências no mundo.” (2007, p. 24). Com isso, a teoria dos professores de que os alunos aprendem só ouvindo sua oratória não promove aprendizagem.

Porém, o autor critica as teorias construtivistas da aprendizagem quando estas não dão espaço para os alunos refletirem, segundo ele “os alunos estão tão activos que não têm tempo para pensar sobre o que estão a fazer.” (2007, p. 25)

Papert defende porém, a “arte de aprender” e aqui ele chama de *matética* (palavra de origem grega) onde a aprendizagem se configurará, por meio do pensar sobre o problema, ou seja, “é a mudança de foco de pensar sobre se as próprias regras são eficazes na aplicação imediata, para procurar explicações múltiplas do como trabalhar com as regras pode contribuir, a longo prazo, para a aprendizagem.” (2008, p. 91).

Surge então, o termo construcionismo que nada mais é do que fazer as crianças descobrirem por si mesmo o conhecimento científico de que precisam, é para Papert

Uma teoria em que a aprendizagem acontece quando os aprendizes se ocupam na construção de qualquer coisa cheia de significado para si próprio (...) envolve dois tipos de construção: construção das coisas (objetos, artefatos) que o aprendiz efetua a partir de materiais (cognitivos) recolhidos do mundo (exterior) que o rodeia, a construção (interior) do conhecimento que está relacionado com aquelas coisas. (FINO, 2004, p. 3)

Portanto, desenvolver a matemática (arte de aprender) utilizando instrumentos próprios aos fins a que se destinam, nos tornará mais aptos a trabalhar em prol de uma aprendizagem sólida e útil.

Nessa perspectiva, precisamos compreender como se dá essa aprendizagem e em que contexto podemos compreendê-la. Primeiramente, devemos entender que é primordial a presença de uma prática social para que ocorra a aprendizagem, pois como dizem Lave e Wenger (1991), “o conhecimento é um fenômeno situado e como tal é elemento integrante das práticas sociais. Nesse sentido, a aprendizagem é uma dimensão integral e inseparável da prática social.” (BRAZÃO, 2010, p. 107), e como tal, envolve o sujeito em sua totalidade, implicando atividades específicas dentro de comunidades sociais, tornando-o partícipe e membro dessa comunidade com identidade própria.

Brazão (2010) compreende ainda que a aprendizagem é condição essencial na vida humana pois este afirma que “aprender significa tornar-se uma pessoa diferente face às possibilidades dos sistemas de relações, com significado, que as tarefas, as funções e compreensões possibilitam.” (p. 107). A aprendizagem passa a ser vista como parte integral da prática social generativa e, como tal, “o foco da análise altera-se do indivíduo, enquanto aquele que aprende, para o aprender como participação no mundo social.”(BRAZÃO, 2010, p. 108). Podemos dizer então que o sujeito aprende por meio do mundo social, não somente por experiências vivenciais.

No entanto, não devemos negar as experiências vividas pelos professores nos contextos de aprendizagens, pois como apontam Souza e Passeggi (2010), as aprendizagens experienciais são parte integrante da formação humana e são alicerçadas na prática, “(...) num saber fazer com as experiências e pelas experiências.” (p. 13)

Para melhor explicitar, “aprender, no plano pessoal, é compreender. Na sua dimensão social, é adquirir competências colectivas para participar num projecto da comunidade onde estamos inseridos.” (GIORDAN, 1998, p. 249)

Formosinho aponta para estudos relacionados ao desenvolvimento na fase adulta realizado pela Psicologia do Desenvolvimento. O mesmo afirma que

A Psicologia do Desenvolvimento começa a tomar consciência não só de que ocorrem mudanças significativas na idade adulta como também de que essas mudanças estavam ligadas aos problemas e situações existenciais. Emergira, portanto, a consciência de que o estudo do desenvolvimento humano era um estudo de todo o ciclo da vida. (2009, p. 256)

Essa teoria diz respeito à abordagem que é feita sobre a vida adulta, pois os estudos sempre apontam para a aprendizagem dos alunos na fase infantil o que reduzia os professores a meros expectadores. Assim, Formosinho (2009) traz à tona os estudos sobre os ciclos de vida afirmando que

o aumento de sabedoria é um misto de conhecimento factual e processual, aliado a um sentido de contextualismo, relativismo e prudência (ou, então, uma grande sagesa a respeito de aspectos fundamentais da vida prática). Este processo longo, multidireccional, multidimensional, além de factual, processual e contextual, é reflexivo. (p. 257)

Procuramos chamar atenção para as ideias de Rogers sobre a aprendizagem significativa, pois muito se comenta sobre esse tipo de aprendizagem, porém pouco se sabe sobre o seu conceito. Assim, recorremos a Rogers que diz que a “aprendizagem significativa quando situações são captadas como problemáticas.” (2009, p. 330-331) e completa que a aprendizagem significativa na educação “poderia ser a de permitir ao aluno, seja em que nível do ensino for, estabelecer real contacto com os problemas importantes da sua existência, de modo a distinguir os problemas e as questões que pretende resolver.” (2009, p. 331)

O autor ainda reforça que essa aprendizagem perpassa pela ação do professor, e como tal, ele precisa ser autêntico nas suas ações e acrescenta que “O professor é uma pessoa, não a encarnação abstracta de uma exigência escolar ou um canal estéril através do qual o saber passa de geração em geração.” (2009, p. 332)

Jonassem, Peck e Wilson (1999), citados por Jonassem, apresentam cinco tipos de aprendizagem significativa:

- activa (manipulativa/observante) – os alunos interagem com um ambiente e manipulam objetos nesse ambiente, observam os efeitos das suas intervenções e constroem as suas próprias interpretações do fenómeno observado e dos resultados da sua manipulação;
- construtiva (articulatória/reflexiva) – os alunos integram novas experiências e interpretações no seu conhecimento prévio sobre o mundo, constroem os seus próprios modelos mentais simples, para explicar o que observam;
- intencional (reflexiva/reguladora) – os alunos articulam os seus objetivos de aprendizagem, o que estão a fazer, as decisões que tomam, as estratégias que utilizam e as respostas que encontram;
- autêntica (complexa/contextual) – os alunos realizam tarefas de aprendizagem que se enquadram numa situação do mundo real significativa ou simuladas num ambiente de aprendizagem baseado em casos ou problemas;
- cooperativa (colaborativa/conversacional) – os alunos trabalham em grupos, negociam socialmente uma expectativa comum, assim como a compreensão da tarefa e os métodos que irão utilizar para a realizarem. (2000, p.24)

Vale lembrar que são as aprendizagens que necessitam das ferramentas cognitivas como forma de desenvolvimento.

Rogers também aponta alguns aspectos da aprendizagem significativa defendida por ele onde diz que “Quanto mais o indivíduo estiver consciente de todas as fases da sua experiência, mais seguro poderá estar de que a sua criatividade irá ser pessoal e socialmente construtiva.” (2009, p. 404). Dessa maneira:

Esta capacidade pode definir-se como uma destreza em manejar espontaneamente ideias, cores, formas, relações - obrigando os elementos a justaposições impossíveis, formulando hipóteses inverosímeis, tornando problemático o dado, exprimindo o ridículo, traduzindo uma forma noutra, transformando improváveis equivalências. (ROGERS, 2009, p. 405)

Assim, a criatividade do professor- aprendiz poderá promover significativamente uma visão de mundo e “É a partir deste manejo espontâneo e desta exploração que brota uma centelha, a visão criadora da vida, nova e significativa.” (ibidem).

Outra questão a ser revista é o modo como alguns teóricos defendem a ideia de que a criatividade se liga diretamente ao progresso da vida pessoal do indivíduo, e seguindo este pensamento Rogers considera que “o progresso na vida pessoal e na vida de grupo se consegue da mesma maneira, libertando a variação, a liberdade e o espírito de criação.”

(2009, p. 451). Nesse ponto Rogers reafirma as palavras de Dewey onde dizia que a ciência avançou por meio da libertação, invenção, inovação e novas criações.

Esses momentos de renovação e progresso colocam no cerne da questão o sujeito enquanto pessoa

que está aberta à sua experiência e à autonomia, é mais harmoniosa do que caótica, mais expedita do que desorientada, à medida que ordena as suas respostas com imaginação em direcção ao cumprimento dos seus próprios objectivos. (ROGERS, 2009, p. 451)

Rogers, ao falar sobre o homem enquanto pessoa responsável pela mudança, diz que “temos a possibilidade de escolher uma definição do homem enquanto processo de mudança que se realiza a si mesmo e de apreciar a criatividade e o processo em que o conhecimento acaba por se transcender.” (ibidem) e soma a essas ideias o pensamento criativo que “usa competências mais pessoais e subjectivas na criação de novo conhecimento e não na análise de conhecimento existente.” (JONASSEM, 2000, p. 42). Porém este pode ser analisado pelo pensamento crítico que, diferente do criativo, requer “a partir de informações, utilizando competências mais objectivas, tais como analisar e avaliar informações usando critérios estabelecidos.” (ibidem).

O que

Inaugura o principio de um sistema social, ou subsistema, em que os valores, os conhecimentos, as faculdades de adaptação e até mesmo os conceitos científicos se transformariam permanentemente, transcendendo-se a si próprio. A ênfase recairia no homem como processo de mudança.” (ROGERS, 2009, p. 452)

Rogers, corroborando Popper, defende uma sociedade aberta, “onde os indivíduos tomam a responsabilidade das suas decisões pessoais.” (2009, p. 452)

Com relação às aprendizagens do professor- aprendiz o “aprender a aprender é estar consciente do como se faz para aprender a fim de poder melhorar suas competências na gestão da sua aprendizagem e de autofacilitar a tarefa nas novas aprendizagens.” (JOSSO, 2010, p. 172). Infelizmente, os cursos de formação ainda põem em prática um modelo baseado naquele de treinamento “um modelo que leva os professores a adquirirem conhecimentos ou habilidade, por meio da instrução individual ou grupal que nasce da formação decidida por outros.” (IMBERNÓN, 2010, p. 19).

Josso aponta para uma questão interessante, que faz parte do nosso cotidiano e não nos apercebemos, aquela de que existem pessoas que buscam o conhecimento autonomamente.

Quando um autor, por meio de uma paixão, aprendeu sozinho a orientar a sua aprendizagem, temos informações muito ricas sobre um processo de aprendizagem autônomo, como se o sujeito sendo particularmente ativo, pudesse mais facilmente pôr-se em contato com aquilo que fez para aprender. (JOSSO, 2010, p. 172)

Shön, no seu livro *Educando o Profissional Reflexivo* (2000), fala dessa questão. Diz que pode ser um processo produtivo, porém bastante doloroso, pois requer que o aluno reinvente a roda, que se ele estivesse em companhia de alguém as ideias fluiriam melhor e o processo não seria tão doloroso.

Portanto, aprender pressupõe a partilha do saber por meio das interações e cooperações, ou seja, “aprender significa sair permanentemente das normas habituais ou das evidências de pensamento (...). Torna-se necessário desenvolver as interações e as cooperações entre as pessoas para favorecer a partilha do saber.” (GIORDAN, 1998, p. 250)

Dessa forma, recorreremos às palavras de Giordan (1998) quando propõe uma mudança de pensamento do professor, pois para o autor

O docente não pode mais pretender possuir sozinho todas as competências requeridas. Pelo contrário, o seu contributo específico é identificar quem é que pode fornecer os processos requeridos na aprendizagem, implementá-los, eventualmente traduzi-los. (p. 215)

Vale ressaltar que a aprendizagem requer ações colaborativas, que procuraremos explicitar no tópico seguinte mostrando alguns conceitos relativos à aprendizagem colaborativa e sua ligação com a interação social.

### **1.3 Aprendizagem Colaborativa e a Interação Social: Papel Essencial na Aquisição, Construção e Partilha do Conhecimento.**

Para se compreender a relação entre aprendizagem colaborativa e interação social é primordial compreendermos o conceito desses fatores para que possamos entender esses

significados dentro dos cursos de formação, pois aprender e interagir são bases para uma formação continuada inovadora.

De início, temos a aprendizagem colaborativa como basilar para a construção e aquisição do conhecimento, principalmente, no contexto da formação continuada de professores.

Para definirmos melhor o conceito de aprendizagem colaborativa, tomamos por empréstimo a definição de Correia (2010) onde este afirma que é uma aprendizagem em que “... duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo juntas.”. Ainda utilizando as palavras desse autor, essa acepção pode assumir diferentes interpretações:

- “duas ou mais pessoas” pode ser interpretado como um par, um pequeno grupo (3 a 5 pessoas), uma turma (20 a 30 alunos), uma comunidade (algumas cem ou duzentas pessoas), a sociedade (muitas centenas ou milhões de pessoas) e todos os seus níveis intermédios;
- “aprender algo” pode ser interpretado como fazer algo em curso, estudar uma matéria, desenvolver competências na resolução de problemas, aprender com a prática de vida (experiências);
- “juntas” pode ser interpretado como diferentes formas de interação: “cara-a-cara” ou mediado pelo computador, sincronizado ou não, com frequência temporal ou não, quer seja um esforço conjunto quer se divida o trabalho numa forma sistemática.” (2010, p. 253).

Assim, podemos dizer que a formação dos profissionais da educação pode se constituir de uma aprendizagem colaborativa, pois nesse contexto de mudança temos pares que aprendem de uma forma sincronizada resolvendo problemas e aprendendo por meio de trocas. Como afirma Fullan que “(...) no nível do professor, o grau da mudança estava fortemente relacionado com o nível em que os professores interagem com seus pares e com os outros, proporcionando ajuda técnica, apoio e pressão aos colegas.” (2009, p. 131). O autor ainda acrescenta que “a interação propositada é essencial para a continuidade da melhoria da aprendizagem colaborativa.” (ibidem), pois o professor precisa aprender em colaboração com seus pares, na qual todos assumem o compromisso com a aprendizagem do aluno ou deles próprios.

Em suma, a

Aprendizagem colaborativa não é só um mecanismo: se alguém fala sobre a aprendizagem através da colaboração, também se pode falar acerca de ‘aprendizagem individual’. Os sistemas cognitivos individuais não aprendem porque são individuais, mas porque realizam actividades de leitura, construção e predição que desencadeiam determinados mecanismos de aprendizagem como indução, dedução, compilação... Da mesma forma os pares não aprendem porque são dois, mas porque desenvolvem actividades que desencadeiam mecanismos específicos de aprendizagem... Mas, em compensação, a interacção entre sujeitos origina actividades extra (exposição, discordância, controlo mútuo...) que, por sua vez, desencadeiam outros mecanismos cognitivos como eliciação de conhecimento, interiorização... O campo de aprendizagem colaborativa centra-se, precisamente, nesta actividade mecânica. (CORREIA, 2010, p. 254)

Para melhor precisarmos o termo colaboração, utilizamos os estudos de Rosenholz, apontados por Ashton e Webb (1986), quando estes afirmam que objetivos compartilhados pela escola proporcionam aos professores mecanismos de comprometimento com a melhora do ensino e da aprendizagem, com a elevação da autoestima desses profissionais e com a certeza de que estão fazendo a coisa certa.

No entanto, sabemos que algumas dificuldades subjazem esse tipo de aprendizagem, uma delas é lembrada por Fullan, que diz que “desenvolver essas comunidades representa uma mudança cultural complexa que é difícil de fazer e não é atraente para os legisladores, que querem uma solução rápida.” (2009, p. 141). Outra questão está relacionada à mudança de cultura, “... uma cultura que existe há pelo menos um século.” (2009, p. 140).

Então, a “questão principal é transformar a cultura das escolas e os sistemas em que elas atuam. Não é uma cultura a ser implementada, mas uma nova cultura a ser desenvolvida.” (FULLAN, 2009, p. 143).

Esse autor reafirma que essa transformação só acontecerá se essa nova cultura for desenvolvida por meio de uma aprendizagem dentro e fora da escola, sendo possível com a atuação do professor no contexto escolar em que “a aprendizagem pessoal em uma experiência coletiva é a condição *sine qua non* do sucesso em grande escala...” (FULLAN, 2009, p. 144). E acrescenta: “A aprendizagem profissional ‘no contexto’ é a única aprendizagem que conta para mudar as salas de aula. Isso não é um slogan, mas a essência do novo significado da mudança educacional que funcionará para todos.” (ibidem).

Em outras palavras, a aprendizagem pessoal requer uma ação coletiva no contexto da própria ação, e, somente assim, a aprendizagem profissional se consolidará dentro dessa nova visão de mudança.

Giordan diz que

Só aqueles que aprendem é que podem elaborar os seus próprios significados, compatíveis com aquilo que eles são. Noutros termos, o aluno não é somente ‘actor’ daquilo que aprende. É também ‘autor’ daquilo que aprende. Nunca é possível aprender em vez dele. (1998, p. 19)

Somente o aluno é capaz de aprender. No entanto, o autor complementa que ele não é autor sozinho, suas produções cognitivas são resultados de sua interação com o meio.

Dufour e colaboradores (2006), citados por Fullan (2009), nos reportam a algumas questões quanto às comunidades profissionais de aprendizagem

Como sendo formadas por seis elementos inter-relacionados: um foco na aprendizagem, uma cultura cooperativa com foco na aprendizagem para todos, investigação coletiva das melhores práticas, orientação para a ação (aprender fazendo), um compromisso com a continuidade da melhora e foco nos resultados. (p. 142)

Fullan diz que o ato de compartilhar deve estar intrinsecamente ligado ao significado que isso representa para o grupo, pois “adquirir significado, é claro, é um ato individual, mas o seu valor real para aprendizagem estudantil ocorre quando o significado compartilhado é alcançado entre um grupo de pessoas que trabalha em conjunto.” (2009, p. 45). Para este autor, a cooperação entre os membros escolares é quem conduz o sujeito a um conhecimento compartilhado, por meio da interação.

Porém, vale ressaltar que alguns autores diferenciam colaboração de cooperação. Por exemplo, cooperar é sinônimo de divisão de tarefas entre os participantes de um grupo, “(...) uma actividade onde cada pessoa é responsável por uma parte dos problemas (...)” (CORREIA, 2010, p. 256), e colaborar é uma ação coletiva que envolve, como afirmam Roschelle & Teasley, citados por Dillenbourg (1996), “um compromisso mútuo dos participantes, num esforço coordenado para resolverem juntos os problemas.” (ibidem).

Correia (2010) nos leva a fazer uma reflexão sobre os processos interativos, quando este aponta para a ação individual do sujeito e sua dimensão social. Buscando através de pré e pós-teste avaliar como esse sujeito reage diante das duas situações: na primeira situação, o teste deveria ser resolvido sozinho sem a intervenção de um grupo; na outra situação, o indivíduo deveria interagir com seus pares, em seguida resolver o teste. Chegou-se a conclusão que o contato com os pares levou o sujeito a uma melhor atuação no teste, o que nos revela que a interação social constitui-se uma base para a “função mental individual” (2010, p. 257) da teoria sócio-cultural.

Na teoria vygotskiana o desenvolvimento e a aprendizagem são vistos como processos, e o conhecimento como fruto de uma interação entre o sujeito e o objeto. No entanto, é preciso lembrar que o indivíduo interage com o meio social e que essa interação é que fará com que meio e sujeito se modifiquem mutuamente. Dessa forma, a aprendizagem proporciona o conhecimento das estruturas intelectuais, pessoais e culturais, promovendo o conhecimento.

O aprendizado, nesse momento, passa a ser considerado “um processo puramente externo que não está envolvido ativamente no desenvolvimento.” (Vigotsky, 2007, p. 88). O desenvolvimento independe do aprendizado, ou seja, para que haja desenvolvimento não é preciso, necessariamente, o processo de aprendizagem. No entanto devemos deixar claro que “o desenvolvimento ou a maturação são vistos como uma pré-condição do aprendizado, mas nunca como resultado dele.” (2007, p. 89). Sendo assim, o aprendizado é parte essencial do processo de desenvolvimento das funções psicológicas e culturais do ser humano.

Devemos ressaltar ainda que uma das grandes descobertas de Vygotsky sobre a interação meio e indivíduo diz respeito à Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que representa a diferença entre o que o indivíduo pode fazer individualmente e o que ele é capaz de fazer com o apoio de pessoas mais experientes ou com a colaboração de seus pares, aqueles mais aptos, onde a aprendizagem acontece nesse intervalo. Assim, o desenvolvimento acontece primeiro, em um plano interpsicológico (‘eu e o outro’ ou ‘os outros’) e segundo, em um plano intrapsicológico (‘eu comigo mesmo’).

A criança se desenvolve a medida que se apropria da cultura humana, através das relações interpessoais que estabelece com os adultos e parceiros mais experientes. Esta aprendizagem ocorre também no contexto histórico-social dos processos de ensino aprendizagem.

Josso (2010) afirma que a

Ação só é pensável na interação social, seja mediante outras pessoas envolvidas pela própria ação, seja pela mobilização de meios técnicos, objetos e materiais diversos, seja, finalmente, nos vínculos conscientemente criados consigo mesmo para mobilizar os recursos interiores, a energia, a coragem, a vontade. (p. 80)

Desta maneira, o sujeito torna-se capaz de descobrir a sua individualidade dentro de um contexto interativo.

Segundo Vygotsky, a interação social mais efetiva é aquela na qual ocorre a resolução de um problema em conjunto, sob a orientação do participante mais apto a utilizar as ferramentas intelectuais mais adequadas.

No instante em que a criança começa a utilizar a linguagem sozinha, podemos dizer que essa mudança representa o momento em que a fala socializada é internalizada, “as crianças passam a apelar a si mesmas; a linguagem passa, assim, a adquirir uma função intrapessoal além de seu uso interpessoal.” (VIGOTSKY, 2007, p. 16).

Neste ponto, o autor possibilita a compreensão de que a linguagem

(...) habilita as crianças a providenciar instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento (...). As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais. (2007, p. 17-18)

Desta forma, a interação social ocorre por meio do ambiente onde acontece a comunicação, e a forma como o aluno interage com os problemas e as várias situações criadas pelo sistema, pois ela não acontece somente pela relação professor/ aluno, mas através da metacognição, onde o indivíduo toma consciência do seu próprio conhecimento.

Dentro desse processo, dizemos que o professor precisa atuar como o organizador de contextos de aprendizagem, como o dinamizador da atividade e necessariamente como o agente metacognitivo e transformador da rotina escolar tradicional.

No entanto, para que isso aconteça, esse profissional se encontra dividido com algumas questões no interior da escola. Dentre essas questões, apresentamos três contextos: um em que a escola diz o que ele deve fazer (proposta curricular padronizada pelo Estado); o segundo, a sua própria vivência enquanto aluno (o professor ensina como aprendeu) e por fim a real necessidade dos seus alunos, que é percebida, mas não é trabalhada. Percebemos nitidamente que o modo de ensinar do professor está intimamente ligado ao modo como ele aprendeu, aos processos de formação profissional e à socialização que ocorre na instituição a qual ele está ligado.

E assim, trazemos as ideias de Dewey, o qual vê o indivíduo como um ser atuante, que age sobre o meio ambiente de acordo com a sua própria estrutura, simples ou complexo. Desta forma, o sujeito pratica e sofre a ação, já que este é responsável pela transformação do ambiente. Assim, o que definirá o homem e o conhecimento por ele formalizado será o

processo de interação entre o organismo biológico e o meio-cultural, pois quando Dewey fala da consciência, o mesmo associa esta palavra à “idéia de uma função que se desenvolve no processo em que os organismos interagem uns com os outros mediante as condições do ambiente social.” (CUNHA, 2008, p. 30)

Outra questão é que este mesmo profissional, com a vivência e a colaboração dos mais experientes, vai construindo suas perspectivas individuais e conseqüentemente suas práticas. Os docentes não produzem os conhecimentos que transmitem, nem decidem pedagogicamente toda sua prática, que fica de algum modo fora de seu alcance, afirma Gimeno Sacristán (1997, p.89). Para o autor, a prática docente não depende exclusivamente deste profissional, mas de todos aqueles que, através das práticas institucionais e políticas, configuram o mundo educativo.

Como afirma Papert, “uma teoria hierárquica caricata do conhecimento e da escola (...) o conhecimento é formado por fragmentos atômicos chamados fatos, por conceitos e por habilidades”(1994, p. 60), desta forma, o conhecimento torna-se fragmentado e todos devem seguir o que o sistema dita, constituindo assim, uma educação bancária tão falada por Paulo Freire.

Nesse contexto, é urgente encorajar o professor para quebrar os paradigmas, pois não se admite que a escola continue alimentando os alunos com currículos fechados e controladores. Papert (2008) aponta a necessidade de que o aluno “aprenda em uso” e o professor ofereça “algo mais pessoal e mais gratificante” para seus alunos.

Assim, percebemos as fragilidades destes profissionais e passamos a compreender por que a educação continua com sérias dificuldades, sem esquecer os outros problemas que envolvem esta situação de fragilidade no meio escolar.

Outra questão importante é que na constituição do saber fazer do professor, “a competência docente não é tanto uma técnica composta por uma série de destrezas assentadas e conhecimentos concretos ou criados e transmitidos através da experiência para desenvolver-se em contextos pedagógicos e práticos preexistentes.” (GIMENO SACRISTÁN, 1997, p. 102), pois conhecimento e prática se ligam, bem como seus anseios individuais.

Nesse momento, o agente deverá propor atos que envolvam os processos metacognitivos que, de início, é de responsabilidade do professor, quando o aluno interioriza o comportamento cognitivo. O professor transfere a responsabilidade e o controle para o educando.

Os processos metacognitivos são decorrentes de uma ação em que o professor lança ao aluno “as ferramentas cognitivas (que) implicam novas formas de raciocínio que, fundamentalmente, reorganizam as formas pelas quais os alunos representam o que sabem.” (JONASSEM, 2007, p. 26). Os alunos irão interiorizar os conhecimentos, caso este esteja dentro da sua zona (utilizando as ideias de Vygotsky quanto as capacidades existentes e capacidades potenciais). Importante frisar que “as ferramentas cognitivas são ferramentas para ajudar os alunos a organizarem e a representarem o que sabem.” (JONASSEM, 2007, p. 24).

Vygotsky fala da metacognição como sendo o planejamento e a avaliação do próprio pensamento enquanto se resolvem problemas ou quando se pensa sobre o próprio conhecimento tentando comunicá-lo a alguém. O professor é visto como regulador do processo e analista do conhecimento. Neste contexto, o professor atua como mediador da ação dando oportunidade ao aluno de construir novos conhecimentos a partir de situações significativas com seus pares.

A escola constitui o espaço onde as trocas simbólicas, as criações, a linguagem e a comunicação acontecem, portanto torna-se o local apropriado para as TIC.

Entretanto, deve-se levar em consideração a complexidade da instituição, para isso, são inadequados os modelos deterministas e a concepção de consolidação linear, esquecendo que a escola apresenta diferenças e diversidade no seu interior e no seu entorno.

Como afirma Papert:

(...) a instituição Escola, com seus planos diários de lições, currículo estabelecido, testes padronizados e outras tantas parafernalias, tende constantemente a reduzir a aprendizagem a uma série de atos técnicos e o professor, ao papel de técnico. (1994, p. 54)

Conseqüentemente, não conseguimos visualizar um espaço para as TIC e para as novas possibilidades de aprendizagem, pois a escola continua ditando as regras para os professores e os alunos. O sistema não abre espaço para que o professor possa inovar e que veja na tecnologia uma aliada para gerar “uma megamudança na educação” e possa utilizá-la de modo a reverter a tecnização da escola através da “utilização de meios técnicos”.

Outro ponto importante, diz respeito à valorização das TIC como suporte para promoção de aprendizagens significativas, onde o aluno possa aprender através de vivências, num processo de interação social e aprenda a usar as ferramentas adequadas durante esse processo.

Sendo assim, devemos criar, no contexto escolar, novas formas de aprendizagens, no qual “a arte de aprender” seja o ponto central, proporcionando ao aluno momentos de pensar, de descobrir o seu conhecimento e de construí-lo mentalmente.

É preciso que a organização escolar seja capaz de proporcionar aos educandos a aprendizagem dos conteúdos construídos pela humanidade, dando-lhes condições para a criação, construção do conhecimento e para o desenvolvimento de suas potencialidades, como agente ativo (protagonista) de sua aprendizagem. Para tanto, temos esperança de que “as políticas serão cada vez mais orientadas para adultos ativos, cujas competências devem ser constantemente revistas em função das evoluções tecnológicas.” (DELORS, p. 26)

Proporcionar momentos aos alunos, em que eles possam trabalhar juntos na resolução de problemas ou desafios, pois é de grande relevância a troca de aprendizagem entre os sujeitos por meio de comunidades de aprendizagem e tornando o professor um aprendiz protagonista.

Então, o processo educacional deve promover uma experiência educativa por meio da democratização e da experimentação coletiva, ou seja, de ações que envolvam a cooperação, onde a educação seja vista como uma necessidade social; pois as pessoas precisam ser educadas para que os conhecimentos, idéias e crenças possam se perpetuar.

Assim, a educação passará a ser vista não como meio de reprodução dos conhecimentos, mas como propõe Dewey, um caminho que coloca

(...) o indivíduo em contato com a cultura a que pertence e, mas do que isto é prepará-lo para discernir situações que exijam reformulações e para agir em consonância com estas necessidades de transformação. (CUNHA,2008, p. 38)

Desta forma, a interação social torna-se primordial para a realização de uma formação que promova um processo democrático que atenda as demandas impostas pela sociedade e que utilize as “ferramentas intelectuais” como auxílio ao desenvolvimento de aprendizagens significativas para a ação do professor em sala, pois essa interação é entendida como

(...) um processo de construção e não uma mera resposta a factores que estão em jogo na pessoa, como factores de personalidade, os impulsos psicológicos, as normas sociais ou os determinantes estruturais ou culturais. A interação humana não é um mecanismo neutro que opera por instigação de forças externas, mas, ao contrário, um mecanismo formativo por direito. (WOODS, 1999, p. 48)

Assim, podemos dizer que os sujeitos sociais precisam entender os significados e valores partilhados pela sociedade, devendo enquadrar-se em um determinado contexto para que possa responder aos anseios dessa sociedade.

E aqui recorreremos às palavras de Boaventura quando se refere a uma sociedade complexa e diversificada, cheia de contextos identitários:

A indissociabilidade entre diferentes dimensões de nossa experiência de mundo, fruto das diferentes instancias de inserção social e a influência disso na constituição de nossas identidades e possibilidades de ação sobre o mundo aparece, a partir daqui, como uma questão central para a educação e para os processos educativos, na medida em que estes podem ser entendidos com as formas de intervenção sobre a constituição das identidades, logo, sobre os modos e as possibilidades de ação social daqueles que são submetidos. (OLIVEIRA, 2008, p. 44)

Woods afirma ainda que essa “(...) interação pode basear-se em diferentes construções da realidade e de definições contraditórias da situação, levando a quebra da ordem.” (1999, p. 48), pois, para o autor, essas situações é que influí no modo de percebemos e de interagimos com os outros, guiando assim a nossa conduta, que é favorecida por processo interativo e interpretativo.

Por fim, Woods vê a interação social como algo

(...) em movimento, em que as pessoas definem, atribuem significados, alinham e realinham as suas acções, vendo como é que podem satisfazer da melhor forma os seus interesses, comparando-os e contrastando-os com outros, ajustando-os se necessário e delineando estratégias. (1999, p. 60)

Vygotsky, ao falar sobre interação social, diz que é ela quem influencia diretamente o desenvolvimento cognitivo, onde as crianças aprendem com seus pares mais aptos, numa relação de diálogo e desafio. Esta aprendizagem não acontece somente na escola, pois existem vários locais onde as crianças podem aprender como na família, em sua instituição religiosa ou em outros ambientes em que haja interação. Sendo assim, a aprendizagem é facilitada por meio da interação social, porém essa aprendizagem se consolida dentro do próprio indivíduo.

Fino afirma que

A interação social não se define, portanto, apenas pela comunicação entre o professor e o aluno, mas também pelo ambiente onde a comunicação ocorre, de modo que o aprendiz interage também com os problemas, os assuntos, as estratégias, a informação e os valores de um sistema que o inclui. (2001, p. 7).

Papert chama atenção para essa questão, quando em uma pesquisa com educadores, para que estes aprendessem a utilizar o computador como ferramenta de aprendizagem. O autor constata que o principal obstáculo no caminho para os professores assumirem o papel de aprendizes é “(...) sua inibição com relação à aprendizagem.” (2008, p. 77). A questão de serem professores, os impedia de se entregarem totalmente a atividade proposta na pesquisa, pois se encontravam na posição de “professores-em-treinamento” e não como aprendizes.

As ideias construcionistas de Papert nos fazem repensar sobre o tipo de ensino das escolas, onde a fragmentação e a ênfase no conteúdo são grandes. Entretanto este autor fala de uma construção particular do indivíduo que são partilhadas e externas, sendo que o externo necessita de “nutrientes cognitivos” adequados para que as crianças aprendam.

Mesmo sabendo que muitas dessas idéias estão relacionadas à aprendizagem de crianças, não podemos perder de vista que todos nós estamos constantemente em interação com o outro e que isso nos proporciona várias aprendizagens, o que nos cursos de formação a relação é a mesma, professor-formador e professor-aprendiz.

Desta forma, entendemos que em qualquer que seja a situação é importante que o sujeito possa interagir com o(s) outro(s) e desta forma busque soluções para os novos problemas, pois não se deve permitir que a escola e as instituições que formam os professores continuem “(...) dominados por uma orientação behaviorista com evidentes implicações normativas e políticas” (FERNANDES, 2000, p. 81), o que acarreta em um ensino fragmentado e impregnado de ideologias da classe dominante.

Neste contexto, encorajar o professor para quebrar os paradigmas se faz urgente, pois não se pode admitir que a escola continue alimentando os alunos com currículos fechados e controladores. É necessário que o aluno “aprenda-em-uso” e o professor ofereça “algo mais pessoal e mais gratificante” para seus alunos, pois “aprender-em-uso libera os estudantes para aprender de uma forma pessoal, e isso, por sua vez, libera os professores para oferecer aos seus alunos algo mais pessoal e mais gratificante para ambos os lados.” (PAPERT, 2008, p. 71).

Para tanto, devemos entender que a transmissão de conteúdos não mais constitui uma forma de aprendizagem, já que a aprendizagem é algo pessoal e construído pelo sujeito. Mas, o professor deverá proporcionar oportunidades aos alunos para construírem novos conhecimentos por meio de atividades significativas, pois eles precisam vivenciar e pensar sobre os problemas. Papert diz que a questão “não é usar a regra que resolve o problema; é pensar sobre o problema que promove a aprendizagem.” (2008, p. 91). Desta maneira, o foco é a aprendizagem e não o ensino como até então se pensava.

Porém, é preciso que tenhamos claro que o pensamento reflexivo

Aplica-se mais à interpretações e ao esclarecimento da tradição, porque a cotidianidade é mais permanente. Nas sociedades modernas a experiência é mutante e a reflexão introduz –nos nos processos de reprodução-inovação projetando-se como fator da mudança na construção do futuro como algo diferente do presente. (GIDDENS, 1993, p. 45)

Por consequência, a aprendizagem colaborativa ganha espaço no meio educacional; e dentro dos cursos de formação de professores essas experiências devem fazer parte desse contexto, pois interagir com seus pares ajudará esse profissional a atuar melhor dentro da sala de aula.

## **CAPÍTULO II. OS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

### **2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Sabemos que a mudança avança cada vez mais e se faz presente no desenvolvimento tecnológico que marca o final do século XX, direcionando a transformação dos processos sociais, econômicos e políticos que caracterizam os tempos atuais.

Durante anos, a escola vem apresentando um modelo centrado na ação do professor, que repassa informações aos alunos (sujeito passivo) e se sustenta numa perspectiva tecnocrática. A interpretação do modo de funcionamento atual das escolas requer uma análise que se sustente na complexidade e na diversidade existentes neste local. Para isso, precisamos romper com os modelos deterministas e a causalidade linear vigente, sendo necessário que a escola procure não só mudar externamente, mas também internamente, porque o desejo de mudança deve partir do seio dessa instituição.

Outra questão importante é que a escola não deve ser vista como lugar de certezas absolutas, mas de dúvidas e desafios a serem superados, ou seja, local de aprendizagens. Papert denuncia que a escola não representa nada de novo e que a mesma não pode ser mudada apenas com a tecnologia. E acrescenta que a escola desativa os processos investigativos que estão presentes no indivíduo desde o seu nascimento.

Toffler afirma que a escola não se preocupa com as necessidades do aluno “o consumidor-estudante se vê forçado a lutar para fazer com que a indústria da educação se torne receptiva à exigência da diversidade.” (2001, p. 222) e diz ainda: “Estamos nos movendo rapidamente em direção a fragmentação e a diversidade, não apenas na produção material, mas na arte, na educação e na cultura de massa também.” (2001, p. 220), ou seja, a sociedade caminha para mudanças rápidas e a escola precisa acompanhar essas mudanças para não correr o risco de sofrer mais ainda as consequências do tipo de educação vigente, onde o aluno continua sendo mero receptor.

É imperativo que se faça uma análise dos problemas emergentes, pois a escola moderna deverá caminhar no sentido de superar a fragmentação do processo ensino aprendizagem, onde o foco deve ser na aprendizagem e não somente no ensino como vem acontecendo.

Papert denuncia que durante anos se usou a sentença “o professor ensina uma criança”, colocando o professor como sujeito ativo e o aluno como mero receptor desse ensino. Então “O professor está no comando e é, portanto, quem precisa de competência; o aprendiz tem apenas que conhecer às instruções” (p. 88). Aqui observamos práticas tradicionalistas de transmissão de conhecimento, que, como afirma o próprio autor, são ideias que continuam internalizadas nos defensores da educação ativa ou construtivista.

A escola, antes de tudo, deve promover aprendizagens múltiplas e saberes necessários aos educandos para que estes possam tomar decisões de maneira autônoma e consciente, pois esta é uma exigência da pós-modernidade.

Essas mudanças acontecem de maneira imprevista e aligeirada; e acreditávamos que poderia chegar até a escola. No entanto, não observamos nas escolas brasileiras uma considerável transformação, pois os baixos índices de aprendizagem tornaram-se pontos cruciais nos debates sobre educação. Portanto, precisamos enfrentá-las sabendo que elas envolvem grande margem de incerteza.

Logo, a escola necessariamente deverá trabalhar com cenários de futuro para que não seja pega de surpresa diante de numerosas mutações e do caos que se acentua no período da

“superindustrialização” propagado por Alvin Toffler. Para tanto, como afirmamos anteriormente, não devemos negar as mudanças, mas planejarmos “... estratégias criativas para moldar, desviar, acelerar ou desacelerar seletivamente as mudanças.” (TOFFLER, 2001, p. 301). Assim, sonhar com cenários futuros será a melhor maneira de se pensar sobre a mudança.

Vale ressaltar que os cenários são pequenas histórias sobre futuros possíveis, que envolvem processos de criatividade e intuição, também servem como tomada de decisões.

A mudança implica na quebra de paradigmas e vai além das alterações tecnológicas utilizadas em estruturas, para incorporá-la como verdadeira, depende de imagens e valores que devem conduzir as ações.

Desta forma, a mudança se sobrepõe aos nossos interesses pessoais. Sendo assim, o homem precisa adaptar-se a esses novos contextos para que não seja pego de surpresa e fique a mercê dessas mudanças, pois como citamos anteriormente: “(...) Quanto mais rapidamente o ambiente mudar e se inovar, mais o indivíduo necessitará de processar informações a fim de tomar decisões efetivas e racionais.” (TOFFLER, 2001, p. 283).

Para os professores essas mudanças acarretam certo desconforto, pois descobrem que as coisas não são como antes, mudaram. Assim, emerge um sentimento de desencanto e de insegurança que “está na origem do ceptismo e da recusa dos professores em relação às novas políticas de reforma educativa.” (ESTEVE, 1999, p. 96).

Pensando em mudanças, a escola deverá, como afirma Papert, mudar também o seu campo de visão para o ato de aprender que deverá ser o foco de toda a instituição, pois, durante anos, o foco estava no ensino, portanto a ênfase era no professor, e não no aluno. Assim, Papert diz que “ele (aluno) aprende e é ele quem se transforma, sendo essa transformação interior o mais importante” (SOUSA, 2001, p. 11), o que coloca o aluno como sujeito de aprendizagem.

Nesse momento vale ressaltar a importância da mudança de foco também nos cursos de formação dos educadores. Imbernón aponta para uma questão fundamental nesses ambientes de aprendizagem, “(...) no qual os professores de um contexto determinado assumam o protagonismo merecido e sejam aqueles que planejem, executem e avaliem sua própria formação” (2010, p. 95). Isso significa mudar as estratégias e a organização das unidades formadoras.

Nesse sentido, o olhar se volta para as formações continuadas que, na maioria, se apresentam como cursos pontuais e baseados na racionalidade técnica. Apresentam teorias

dissociadas da prática, o que para Schön, corroborando com a visão de Dewey sobre formação profissional, “a formação dos profissionais não mais se dê nos moldes de um currículo normativo que primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação e por último um estágio que supõe a aplicação pelos alunos dos conhecimentos técnico-profissional.” (PIMENTA, 2006, p. 19). Desta forma o professor não estaria preparado para lidar com os problemas advindos do contexto social, sejam decorrentes da sala de aula ou da própria sociedade, que vive em constante ebulição.

Pimenta (2006), utilizando as ideias de Schön, propõe

(...) uma formação profissional baseada numa epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato. ( P. 19)

O que pressupõe uma ação contínua e processual desse profissional na tentativa de responder aos contextos incertos e imprevistos da sociedade.

Mas o que significa mesmo a palavra formação? Quais conceitos são atribuídos a essa palavra? Como entendê-la dentro de contextos tão diversos num mundo mergulhado em profundas transformações?

Para compreendermos o sentido da palavra em questão, recorreremos às ideias de Luckesi (2003) e de Josso (2010) para melhor explicitarmos o termo. Luckesi apresenta duas maneiras de entender a formação, o qual, de início, aponta o modelo essencialista (que se configura dentro de um contexto de enquadramento, de ajustamento ao que está posto) e o modelo existencialista (processo que se dá por meio da ação do educador, do seu caminhar, de fazer-se e desenvolver-se dentro de um contexto histórico), Josso (2010) diz que

Formar-se é integrar numa prática o saber – fazer e os conhecimentos, na pluralidade de registros (os quais são o psicológico, o psicossociológico, o sociológico, o político, o cultural e o econômico) a que acabo de aludir. Aprender designa, então, especificamente, o próprio processo de integração. (p. 35)

Assim, a formação, necessariamente, deve ser entendida dentro de um processo de integração para que haja aprendizagem.

Corroborando com Josso, Luckesi diz que o modelo de formação deve estar ligado ao modelo existencialista, pois este favorece um processo de busca e de construção do educador,

sendo “uma ação de construir a nossa forma de ser, de viver, de relacionar-se, de agir.” (2003, p. 4).

Luckesi lembra que o importante nesse processo é que

(...) o educador-formador esteja permanentemente atento a si mesmo, ao seu modo de ser, ao seu modo de entender, de conhecer, de relacionar-se; o que, afinal de contas, exige uma filosofia traduzida em práticas de vida cotidiana. (2003, p. 13)

E acrescenta que este deve está atento a epistemologia que o leva a compreender o mundo e vivenciá-lo todo dia.

Esse autor defende, portanto, uma lógica transdisciplinar (trata de conhecimentos sensório, sutil e casual) que possibilita o educador-formador trabalhar de modo inclusivo, onde o ser humano passa a conhecer e viver de forma plena, na qual “as subjetividades expressas são confrontadas com sua freqüente inadequação para uma compreensão libertadora da criatividade em nossos contextos de mutação.” (JOSSO, 2010, p. 67); subjetividades singulares e plurais do professor e das suas aprendizagens experienciais.

E aqui pensamos que

Caminhar com os outros passa, pois, tanto por um saber-caminhar consigo, em busca do seu saber-viver, sabendo que cada encontro será uma ocasião para se aperfeiçoar ou de infletir, até mesmo de transformar o que orienta o nosso ser-no-mundo, o nosso-ser-dentro-do-mundo, o nosso ser-com-o-mundo num paradigma da fragmentação, de uma abertura ao desconhecido, na convivência consigo, com os outros e com os universos que nos são acessíveis. É uma busca que visa despertar-se para uma existencialidade que não se satisfaz com os *prêts-à-porter* sociais e culturais, uma existencialidade capaz de reconhecer os limites de qualquer epistemologia. (2010, p. 196)

Assim,

O educador-formador necessita de abrir-se para uma lógica transdisciplinar se deseja atuar na formação integral do se humano, o que vai implicar numa formação que tem presente, ao mesmo tempo, a corporalidade, a mente e a espiritualidade, ou seja, aquilo que as tradições filosóficas sempre serviram para definir o ser humano como ser, que ao mesmo tempo, é corpo, mente e espírito. (LUCKESI, 2003, p. 16)

Josso (2010), ao falar sobre formação, também promove uma reflexão sobre os processos formativos na perspectiva do aprendente, em interações com as subjetividades, o que para ela sugere uma “oportunidade de uma aprendizagem experiencial por meio da qual a formação se daria a conhecer.” (p. 35). É claro que seu olhar está voltado para as histórias de vida desse sujeito aprendente, mas temos a convicção de que as práticas biográficas também constituem meios de compreender o processo formativo enquanto inovação pedagógica.

Essas convicções trazem, no seu interior, alguns alertas sobre a fenomenologia das experiências, a qual nos remete a seguinte situação: se aceitarmos que nossos conhecimentos são frutos de nossas próprias experiências, então,

(...) as dialéticas entre saber e conhecimento, entre interioridade e exterioridade, entre individual e coletivo estão presentes na elaboração de uma vivência em experiência formadora, porque esta última implica a mediação de uma linguagem e o envolvimento de competências culturalmente herdadas. (JOSSO, 2010, p. 49)

Josso (2010, p. 51) ainda mostra três conceitos importantes para a compreensão de um processo baseado na construção da experiência, as quais são “ter experiências” (experiências feitas a *posteriori*, vivências significativas sem tê-las provocado) e ligada ao “fazer experiências” (vivências provocadas pelo próprio indivíduo, criadas por ele), aos contextos de interação e transações conosco e com os outros, com as coisas, de modo localizado, “fazer experiências” e “pensar sobre as experiências” (experiências realizadas a *priori*, pensar sobre as que criamos e sobre as quais não criamos), onde somente o “pensar sobre as experiências” se coloca sob o prisma dos contextos dos referenciais socioculturais formativos.

Partindo dessa visão, dizemos que a formação deve deixar de ser um espaço de “atualização” e passe a ser um local “(...) de reflexão, formação e inovação, permitindo a aprendizagem docente.” (IMBERNÓN, 2010, p. 96). Então, o centro de todo o processo será o professor e suas situações problemáticas advindas do contexto no qual está inserido. O docente assume, portanto, o papel do aluno. Isso implica um olhar diferenciado para esses cursos, onde a ênfase passa a ser a aprendizagem desse profissional em um processo dialético de “aprender e desaprender”.

Como afirmamos anteriormente, o professor, ao assumir o papel de aluno nos cursos de formação, precisa dos processos de interação para que as aprendizagens se consolidem. Nesse caso, Papert chama atenção do professor para que este possa ter como base o seu

próprio processo de aprendizagem e diz: “Estudar nosso próprio processo de aprendizagem (...) pode ser um poderoso método para melhorar a aprendizagem.” (2008, p. 43).

Para Josso (2010), esse processo de aprendizagem faz com o que sujeito ‘aprendente’ possa utilizar a formação como um

Processo autorreflexivo, que obriga a um olhar retrospectivo e prospectivo, tem de ser compreendido com uma atividade de autointerpretação crítica e de tomada de consciência da relatividade social, histórica e cultural dos referenciais interiorizados pelo sujeito e (...) constitutivos da dimensão cognitiva da sua subjetividade. (p. 86)

Nesse ponto, os Referenciais para Formação de Professores da Secretaria de Educação Fundamental, diz que a formação continuada, para os professores, deve:

(...) propiciar atualização, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de auto-avaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais (MEC, 1999, p. 70).

Desta forma, o saber fazer do professor estará intimamente ligado no próprio ato de se tornar sujeito do processo com seus anseios e desejos, o que nos remete a uma questão importante lembrada por Gimeno Sacristán:

A competência docente não é tanto uma técnica composta por uma serie de destrezas assentadas e conhecimentos concretos ou criados e transmitidos através da experiência para desenvolver-se em contextos pedagógicos e práticos preexistentes. (1997, p. 102).

Assim, conhecimento e prática se ligam, bem como seus anseios individuais. Neste momento, o agente deverá propor atos que envolvam os processos metacognitivos que, de início, é de responsabilidade do professor, quando o aluno interioriza o comportamento cognitivo, o professor transfere a responsabilidade e o controle para o educando. O professor é visto como regulador do processo e analista do conhecimento. Neste contexto, o professor atua como mediador da ação dando oportunidade ao aluno de construir novos conhecimentos a partir de situações significativas com seus pares.

O que é fundamental para aprendê-lo são os múltiplos laços entre a estrutura do pensamento daquele que aprende e as informações encontradas que ele consegue colher. Ora estas interações não são nunca imediatas ou espontâneas, mas devem na maior parte dos casos, serem mediatizadas. O Outro (um desconhecido encontrado por acaso, ou um professor-professor, mediador) deve facilitar a produção de sentido de cada indivíduo, acompanhando-o e interferindo com as suas concepções. (GIORDAN, 1998, p. 19)

Porém, não devemos esquecer que “indivíduos em diferentes lugares precisam de apoio para sair de onde estão. Eles não podem ser levados a algo muito diferente da situação real por meio de adulação ou autoritarismo.” (PAPERT, 2008, p. 84). O que nos leva à seguinte conclusão: a mudança só será possível caso o professor seja visto como sujeito de aprendizagem, não como alguém que detém todo o conhecimento, mas como um ser em constante aprendizagem, um ser que é capaz de aprender a fazer, de aprender a aprender e a desaprender, dentro de contextos colaborativos.

Aqui retomamos as ideias de Josso, quando esta designa como formação experiencial

A atividade consciente de um sujeito que efetua uma aprendizagem imprevista ou voluntária em termos de competências existenciais (somáticas, afetivas, conscienciais), instrumentais ou pragmáticas, explicativas ou compreensivas na ocasião de um acontecimento, de uma situação, de uma atividade que coloca o aprendente em interações consigo mesmo, com os outros, com o meio natural ou com as coisas, num ou em vários registros. (2010, p. 56).

Devemos entender que as práticas pedagógicas nos cursos de formação, obrigatoriamente, terão que proporcionar ao professor-aluno momentos de reflexão-ação, criatividade e senso crítico e autocrítico. Desta maneira, a inovação no âmbito da educação tomará grandes proporções, pois, como afirma Fino, “a inovação pedagógica não é induzida de fora, mas um processo de dentro, que implica reflexão, criatividade e sentido crítico e autocrítico.” (2008, p. 2).

Fernandes afirma que a inovação, numa perspectiva cultural, se apresenta no processo inicial da mudança e segue duas fases, “a de seleção, onde tem lugar a aceitação e a difusão individual e grupal, e a de integração, que se conclui pela adaptação mútua entre inovação e o sistema cultural de que ela daí em diante passa a fazer parte.” (FERNANDES, 2000, p. 48).

Então inovar não é fácil, pois requer aceitação dos envolvidos e estruturas de apoio, acompanhamento e avaliação para que se mantenham o desenvolvimento e a sustentabilidade

desse processo. No entanto as inovações só acontecerão se o professor investir na sua atividade profissional, construindo dessa forma, a mudança.

Woods (1999), citando Reid e Walker (1975), diz que “a inovação pertence ao próprio professor, que se encontra no cerne da actividade educativa, numa posição que os estudos curriculares excessivamente centrados nos resultados escolares têm desvalorizado” (p. 131). Isso significa que a prática educativa só muda se o docente quiser modificá-la, caso isso aconteça, a inovação no processo educativo ganhará espaço e forma definida, pois ela só é possível quando as práticas pedagógicas se voltarem para o novo, o inusitado e conduza o sujeito a novas aprendizagens.

Então, para que a inovação aconteça dentro dos processos de formação dos profissionais da educação, é necessário que se utilize a *racionalidade comunicativa* como forma de “conhecer os processos que levam a tomada de decisão, à definição do que é conhecimento válido e de quais as finalidades da educação” (FERNANDES, 2000, p. 122). Desta forma, o professor precisa necessariamente adquirir “(...) capacidades relacionais, de trabalho em equipe, de autonomia, de responsabilidade, de decisão, de criatividade e de abertura à inovação e à parcerias múltiplas” (FERNANDES, 2000, p. 80). Aqui o diálogo ganha uma dimensão importante dentro dos cursos de formação e possibilita ao professor o aperfeiçoamento profissional. Lalande e Abrantes (1996) recomendam ao formador que é seu dever

Orientar na concepção e implementação de situações experimentais significativas, capazes de fornecerem material para reflexão... criar nos formandos a disposição para reflectirem, criticamente, sobre a forma como ensinam, numa perspectiva de desenvolvimento profissional permanente. A reflexão que deve ocorrer, por conseguinte, antes, depois e durante o acto educativo. (p. 58)

Contreras (2002) diz que o profissional reflexivo construirá sua autonomia a partir do momento em que ele percebe que isso se dará por meio das relações. O mesmo autor afirma que

A perspectiva do docente como profissional reflexivo nos permite construir a noção de autonomia como exercício, como forma de intervenção nos contextos concretos da prática onde as decisões são produto de consideração da complexidade, ambiguidade e conflituosidade das situações. Essa consciência da complexidade e do conflito de interesses e valores é que faz com que decisões autônomas tenham de ser entendidas como um exercício

crítico de deliberação, levando em conta diferentes pontos de vista. Já não falamos da autonomia como uma capacidade ou atributo que possui, mas de uma construção permanente em uma prática de relações. Enquanto qualidade em uma relação, a autonomia se atualiza e se configura no mesmo intercâmbio que a relação se constitui. (CONTRERAS, 2002, p.36).

Infelizmente, o que se observou durante anos nos cursos de formação dos professores, precisamente na década de 1980, foi o surgimento de programas de formação de professores

(...) situados, em sua maioria, em modalidades de treinamento e de práticas dirigentes próprias do modelo de observação-avaliação (como microensino mediante circuitos fechados de televisão, os programas de minicursos, a análise de competências técnicas, entre outros) (...). (IMBERNÓN, 2010, p. 18).

Imbernón denuncia que, nesse período, a competência técnica ganhou destaque. Foi quando o paradigma da “racionalidade técnica” invadiu e contaminou os cursos de formação, o qual está ligado, principalmente, “a epistemologia da prática derivada da filosofia positivista, construída nas próprias fundações da universidade moderna, dedicada a pesquisa (Shils, 1978)” (SHÖN, 2000, p. 15), e continua: “A racionalidade técnica diz que os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos.” (SHÖN, 2000, p.15) Apesar disso, Imbernón afirma que foi um período marcado por pequenas mudanças, porém de grande relevância para a época.

Assim, como em outros países, a formação continuada no Brasil surgiu devido à necessidade de fortalecer o trabalho dos educadores. Portanto, essas formações têm uma história recente. Intensificou-se na década de 80 com a luta de alguns educadores na busca de melhorias salariais, nos cursos de formação e nos sistemas de ensino.

Foi um tempo de amplos debates sobre a dinamização das ações de entidades educacionais de articulação nacional em função da Lei de Diretrizes e Bases (LDB de 1996), de reformas curriculares, especialmente no Ensino Fundamental, da disseminação de programas de formação continuada, da criação dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), este, em parceria do Ministério da Educação (MEC) esteve com um conjunto de instituições para criarem uma proposta de formação para os professores de 1º grau (hoje Ensino Fundamental) para a promoção atualização e aperfeiçoamento no desenvolvimento de práticas inovadoras e pesquisa, formando os professores leigos para

atuarem como agentes de mudanças, obedecendo sempre às diretrizes gerais, adaptáveis às situações específicas dos Estados.

A década de 1990 teve início com uma problemática que tratava da desvalorização profissional do magistério, sendo a luta de profissionais da educação por melhores condições de trabalho e salários. Período marcado também pela Declaração Mundial de Educação para todos em Jomtien na Tailândia em 1990, em que se estabeleceu um compromisso firmado por inúmeros países, inclusive o Brasil, pela melhoria das condições de trabalho e da situação social do pessoal docente, reformas na formação continuada, na ética profissional, nos direitos e obrigações, seguridade social e nas condições mínimas para um exercício docente eficaz. Porém, nada foi feito para atender as exigências dessa declaração, pois nenhuma política pública foi realizada ou modificada para atender a essas mudanças.

Em 1993, registra-se uma ampla mobilização nacional para a Elaboração do Plano Decenal de Educação, onde estados, municípios e escolas tiveram a oportunidade em discutir as questões educacionais. Esta discussão culminou com o Pacto de Valorização do Magistério e Qualidade da Educação, firmado pelo Ministério da Educação (MEC), pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação, União Nacional dos Dirigentes de Ensino Municipal (UNDIME), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, com o “objetivo de estabelecer e implementar uma política de longo alcance para profissionalização do magistério” (MEC, 1999, p. 30).

Além dessas ações, outras podem ser citadas em favor de uma educação de qualidade: aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a criação da TV escola, avaliação de cursos superiores, análises dos livros didáticos, reorganização curricular e formação continuada de profissionais de educação por várias Secretarias Estaduais e Municipais de educação.

A despeito de pautar-se predominantemente por um modelo convencional de formação, foi assumindo formatos diferenciados em relação aos objetivos, conteúdos, tempo de duração e modalidades. No entanto, não se constitui como uma prática para todos os estados brasileiros.

Essas formações encontraram força no ensino fundamental deixando a educação infantil e o ensino médio, até então, de fora do processo. Somente em 2009, com a instituição da Política Nacional de Formação de profissionais do Magistério da Educação Básica, decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009, é que as formações passaram a abranger toda a educação básica.

Infelizmente, esses cursos de formação continuada se apresentavam “prontos”, pautados num planejamento centralizado que, durante anos, foi financiado pelo Banco Mundial, portanto seguiram um padrão determinado. De caráter técnico, apoiam-se em concepções tradicionalistas e positivistas, através das quais era preciso adquirir habilidades ou conhecimentos em momentos pensados por outros.

Dentro os cursos de formação, vale lembrar que temos o Programa de Professores Alfabetizadores (PROFA, 2001), o PROLETRAMENTO (2007) e o programa alfabetização na idade certa (PAIC, 2007), todos com o objetivo de criar práticas de formação de professores alfabetizadores.

Nos termos do MEC, o PROFA:

[...] é um curso de aprofundamento, destinado a professores e formadores, que se orienta pelo objetivo de desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever. O projeto oferece meios para criar um contexto favorável para a construção de competências profissionais e conhecimentos necessários a todo professor que alfabetiza. (MEC, 2001, s/p).

O documento do MEC apresenta o seguinte formato da formação do PROFA: um grupo de formação permanente, dentro de um modelo de trabalho pautado no respeito aos saberes de grupos e metodologias de resolução de problemas, com materiais escritos e videográficos, especialmente preparados para o curso, e uma programação de conteúdos que privilegia aqueles que são nucleares na formação dos alfabetizadores; estes, por sua vez, constituem elementos apresentados pelo programa. Assim, esse projeto surgiu devido à necessidade de proporcionar aos professores brasileiros o conhecimento didático de alfabetização que vem sendo construído nos últimos vinte anos (Idem, 2001).

O PROFA trabalha em função de dois conteúdos envolvendo os processos de aprendizagem da leitura e da escrita, a organização de conhecimentos, situações didáticas adequadas às necessidades de aprendizagem dos alunos e pautadas em um modelo metodológico de resolução de problemas.

Quando esse programa chegou às escolas, apresentou-se com características “inovadoras” através de metodologias educacionais e de pesquisas como a de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, com relação ao processo de aprendizagem e a aquisição da língua escrita, que têm influenciado grande parte dos professores. No entanto, alguns profissionais da educação estão utilizando a psicogênese da língua escrita como um instrumento para

classificar os alunos. Como diz Estebam (2001, p. 60): “A psicogênese da língua escrita se tornou mais um padrão para classificar as crianças do que um instrumento de compreensão do processo de construção de conhecimento sobre a língua escrita”.

Com a mudança de governo, o país assume outro modelo de proposta de formação para professores alfabetizadores. Surge o PROLETRAMENTO, que tinha como objetivos:

- Apresentar conceitos e concepções fundamentais ao processo de alfabetização;
- Sistematizar as capacitações mais relevantes a serem atingidas pelas crianças, ao longo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos;
- Material para estudo e aprofundamento de conhecimentos sobre concepções e capacidades essenciais ao processo de alfabetização;
- Instrumento de trabalho para organização do processo de ensino-aprendizado, orientando a distribuição de capacidades ao longo do tempo escolar e a seleção de procedimentos para seu desenvolvimento. (MEC, 2007, p. 8)

Esses cursos foram criados para responder ao novo mercado capitalista. E assim, a educação torna-se espaço privilegiado para a qualificação da força de trabalho, sofrendo a interferência centralizadora do Estado e a influência do Banco Mundial, que vem definindo-a em seus moldes, ou seja, vem ditando as normas que os profissionais da educação devem obedecer. Rabelo e Ribeiro (2004) afirmam que, apesar do discurso participativo que propõe dar voz ao aluno e ao professor, os programas de formação em serviço desses profissionais trazem em si a marca da centralização e do autoritarismo disfarçado.

Em 2007, o governo do Estado do Ceará instituiu o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) com o objetivo de fortalecer os processos de alfabetização nos municípios cearenses. O programa se dispõe a fornecer assessoria pedagógica, material estruturado, formação permanente para os professores, entre outros materiais pedagógicos.

A respeito dessa centralização do Banco Mundial, Leher (2000) ressalta que as intervenções desse banco, no que diz respeito à educação, perpassavam pelos aspectos pedagógicos aos de cunho administrativo e financeiro, na forma não de um assessoramento, propriamente dito, mas de condições determinadas para a concessão dos empréstimos. Nesse ponto retomamos as idéias de Bourdieu e Passeron quando estes afirmam que ações pedagógicas que correspondem a interesses materiais e simbólicos de grupos ou classes diferentes, presentes nas relações de força, “tendem sempre a reproduzir a estrutura da

distribuição do capital cultural entre esses grupos ou classes, contribuindo do mesmo modo para a reprodução da estrutura social (...)” (2009, p. 32).

Assim, quando nos deparamos com o discurso de que os programas de formação continuada têm como eixos fundamentais a gestão da qualidade total, as novas tecnologias, inovações pedagógicas ou metodológicas que são os maiores interesses das grandes empresas capitalistas, temos clareza da influência do capitalismo nas decisões sobre o rumo da educação, onde fica claro o pensamento de que a educação constitui o meio de conservação e legitimação de “reprodução da ordem social”.

Sabemos que a globalização, por meio do avanço tecnológico, tem influenciado nossa sociedade, tornando-a cada vez mais competitiva e reforçando a estrutura sócio-política e econômica, ou seja, poucos com a posse da maioria dos bens, e os demais empobrecendo a cada dia. O mundo globalizado do “neoliberalismo” ao invés de se basear “(...) no racionalismo e no humanismo, mesmo unilaterais e deformados pelo liberalismo clássico, cresce sobre uma caótica realidade dominada pelo egoísmo, o irracionalismo e o anti-humanismo (...)” (COSTA, 2002, p.117).

Para Althusser, a relação de poder está ligada diretamente ao Estado, e este, por meio do sistema capitalista, utiliza a escola como reprodutora das relações sociais de produção instituindo não só a reprodução da qualificação, como também a “submissão às regras da ordem estabelecida”. O que é ensinado na escola são atividades que reforçam os ideais capitalistas, onde regras e alguns saberes técnicos visam à qualificação do profissional obediente. O autor afirma que

(...) a reprodução da força de trabalho, exige não só uma reprodução desta, mas, ao mesmo tempo, uma reprodução da submissão desta às regras da ordem estabelecida, isto é, uma reprodução da submissão desta à ideologia dominante para os operários e uma reprodução da capacidade para manejar bem a ideologia dominante para os agentes da exploração e da repressão, a fim de que possam assegurar também, ‘pela palavra’, a dominação da classe dominante. (ALTHUSSER, 1970, p.44)

Desta forma, sentimos a necessidade de nos aperfeiçoarmos dentro desse contexto onde, como afirma Gimeno Sacristán (2007), a questão não é educar para uma sociedade futura, mas educar em uma sociedade que existe e que apresenta “(...) as novas formas de pensamento em um mundo no qual os saberes fluem e mudam com rapidez” (GIMENO SACRISTÁN, 2007, p. 50), sendo de grande relevância a atuação do professor nesse momento, pois precisa exercer suas funções dentro desse contexto dinâmico.

O diálogo que ocorre dentro dos cursos de formação é ignorado, porém ele se apresenta como o caminho pelo qual esse profissional pode transformar o seu entorno, pois, como afirma Jürgen Habermas, o indivíduo encontrará a emancipação e a libertação, caso este esteja em constante interação visando uma verdade concebida pelos grupos e que seja aceita pela sociedade. Portanto, a construção de uma sociedade mais equânime e tolerante se dará pela construção dialogal entre as pessoas.

Então se torna imperativa a reflexão sobre as possibilidades que podem ser criadas para que a formação continuada, dentro e fora da escola, seja um momento de aprendizagem, pois como afirma Imbernón (2010):

A formação deve propor um processo que capacite os professores para aprender a aprender, mas também para aprenderem a desaprender com comunicação, autoanálise e regulação própria, mediante conhecimentos, habilidades e atitudes ( P.104).

Sendo assim, os educadores poderão atuar dentro de um contexto interpretativo, compreensivo e reflexivo sobre o ensino e a realidade social de maneira coletiva.

A LDB Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 preconiza no Art. 61º que a formação do profissional da Educação deverá associar teorias e práticas, inclusive por meio de capacitação em serviço; no seu Art. 63º, diz que as instituições de ensino superior deverão manter cursos de formação em serviço para os vários profissionais da educação e nos diversos níveis.

Entretanto, na prática, o que vem acontecendo é que nossos professores não têm nenhum apoio após sua formação inicial, como denuncia Lembo:

(...) se os professores dos professores relutam em fazer as necessárias modificações em seu próprio comportamento e nos tipos de condições que oferecem a seus alunos, eles não podem responsabilizar os professores das escolas públicas por adotarem atitudes inadequadas, inflexíveis ou superadas. (1975, p.110).

Lembo aqui reforça as grandes críticas que a universidade vem sofrendo, pois cobra dos professores o que eles não favoreceram. Portanto, quando vão atuar na sala de aula, se pautam em concepções teóricas diversificadas, oriundas dessa formação, principalmente e em maior número, de uma concepção tradicional, que se caracterizam por

ações pontuais para suprir determinadas deficiências e, com isso, a formação continuada é forçada a inverter essas *polaróides*, ou seja,

O desenvolvimento teórico e prático do campo da formação docente vem ocorrendo como parte de um movimento, em que a resposta insuficiente da prática às elaborações teóricas gera redefinições superficiais da teoria, sem interferir no sentido global da ação escolar como prática social. (ESTEBAM, 2001, p.44).

Para tanto, devemos entender que o novo papel dos professores exige uma formação ainda mais complexa e contínua, não aligeirada, e, como política pública, que contemple uma cultura geral e ampla, uma educação para a liberdade sempre aliada a uma “sólida formação teórica” lançando “(...) como princípios básicos: a articulação teórica e prática, a pesquisa como eixo articulador da formação e a interdisciplinaridade no campo da produção do conhecimento” (RABELO & RIBEIRO, 2004, p. 228).

É primordial a compreensão de que articular teoria e prática não está intrinsecamente relacionado ao processo de transformação, pois:

(...) a transformação não é só uma questão de métodos e técnicas. Se a educação libertadora fosse somente uma questão de métodos, então, o problema seria mudar algumas metodologias tradicionais por outras mais modernas. Mas não é só esse problema, a questão é o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade. (FREIRE & SHOR, 1986, p. 28).

Freire ressalta ainda que, “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” (1996, p. 39). Para tanto, a formação de docentes torna-se prioridade no contexto atual desde que estejam pautadas em práticas inovadoras que promovam realmente uma reflexão da práxis e uma transformação na atuação desse profissional dentro do contexto escolar.

Com relação à idéia de refletir sobre a prática, Donald Shön traz à tona a importância de incorporação da reflexão-na-ação e reflexão sobre ação, ou seja, não é só refletir sobre a prática, mas nas interações com a experiência e sobre as quais temos pouco controle. A reflexão-na-ação para Shön é vista como olhar as nossas experiências por meio de nossos sentimentos, tendo como referências as teorias utilizadas por nós. Desta maneira, construímos novos conceitos a partir de nossas ações. No entanto, uma questão inquieta-nos: Será que,

somente refletindo sobre os contextos de sala de aula, o professor consegue melhorar a sua atuação profissional?

Para Giroux (1990), não é só refletir sobre a prática que melhora a prática profissional, mas, como afirma Contreras (1997), torna-se primordial que o professor possa refletir criticamente sobre os contextos sociais e institucionais que influenciam a atuação desse profissional.

Shön aponta uma questão presente nos cursos de formação dos professores. Este diz que

Na formação dos professores, as duas grandes dificuldades para a introdução de um *practicum reflexivo* são, por um lado, a epistemologia dominante nas Universidades e, por outro, o seu currículo profissional normativo: Primeiro ensinam-se os princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por último, tem-se um *practicum* cujo objetivo é aplicar à prática quotidiana os princípios da ciência aplicada. (SHÖN, 1991, p. 91)

Nóvoa traz uma alusão sobre a qualificação profissional, quebrando alguns mitos, como o de que para ensinar bem é preciso ter vocação. Para ele, “o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente.” (2002, p. 23). Ele defende ainda que a atualização sobre as novas metodologias de ensino e o seu desenvolvimento de forma eficiente deve ser estruturada dentro da prática escolar, pois o desenvolvimento profissional durante toda experiência acumulada durante os vários cursos feitos por este profissional, ou seja, ultrapassa, portanto a formação inicial. Sendo assim, a atualização do educador é de suma importância para a melhoria da atuação desse profissional no seu trabalho.

Esteban fala que “a ação e a formação docentes, em suas dimensões teóricas e prática, se organizam dentro dos parâmetros e tensões socialmente construídos, também estão imersas nesta luta.” (2001, p. 43). Desta forma, observamos que a ação escolar sofre influências tanto do paradigma que a sustenta quanto da sociedade da qual é parte, dificultando as mudanças tão necessárias aos docentes.

Para Gimeno Sacristán, “a educação em um mundo globalizado tem que superar as obviedades e a clareza aparente dos fenômenos, abordar os temas e problemas de forma interdisciplinar e abandonar a tendência à especialização.” (2007, p. 26), pois dentro desse contexto o ser humano precisa responder as diversas necessidades impostas pelo mundo globalizado e não mais ficar preso a uma ação fragmentada como é a ação produzida pelo especialista.

Este autor afirma ainda que aquilo que é complexo e contraditório deve ser entendido pelo “paradigma da complexidade” de Edgar Morin, e sinaliza que “a formação e o modo de trabalhar dos professores derivam da necessidade de um olhar global sobre o mundo em rede (...)” (GIMENO SACRISTÁN, 2007, p. 26) e a criação de um novo currículo, o que levaria a nova forma de “educar para a vida”.

Precisamos fazer com que a prática pedagógica incorpore a criação de espaços para que o diálogo aconteça dentro das escolas e o processo social seja potencializado através da ação escolar.

E aqui, trazemos o conceito de prática pedagógica defendida por Repousseau (1972) . Este a compreende como sendo uma práxis que “(...) envolve a dialética entre o conhecimento e a ação com o objetivo de conseguir um fim, buscando uma transformação cuja capacidade de mudar o mundo reside na possibilidade de transformar os outros.” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 28).

Jimeno Sacristán diz que a prática educativa entendida como ação orientada, encontra sentido no sujeito que tem papel fundamental como agente do processo e que está inserido na estrutura social. Essa ação expressa a singularidade do sujeito e faz com que as diferenças entre os seres humanos seja percebida, pois “a ação é expressão da pessoa e esta será construída por seus atos.” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 31). No entanto, destaca a necessidade de entendermos que essa ação se dá nas interações sociais, portanto, ela se apresenta na forma pessoal e social ao mesmo tempo, o que requer uma compreensão desses processos nas duas dimensões.

Para esse autor a *prática educativa* é entendida “como ação orientada, com sentido, em que o sujeito tem um papel fundamental como agente, mesmo incluído na estrutura social.” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 29), e acrescenta “ O significado mais imediato de prática educativa refere-se à atividade que os agentes pessoais desenvolvem, ocupando e dando conteúdo à experiência de ensinar e de educar.” (ibid, p. 30). Assim podemos dizer a prática pedagógica além de educativa também se apresenta de modo social e consequentemente pode ser entendido dentro de uma cultura interpretativa e constante.

Nesse sentido essas práticas devem seguir uma orientação dialógica, onde a teoria e a prática possam caminhar junto e a troca reflexiva sobre as práticas tornem-se presentes na formação continuada dos professores, pois o professor aprende não só nos cursos, mas principalmente nas ações realizadas na escola e nas práticas sociais.

A este respeito podemos dizer que a instituição escolar deve assegurar

(...) não só um ensino de qualidade e a transmissão de valores e de conhecimentos indispensáveis para a estabilidade social, mas que saiba ainda promover o desenvolvimento de capacidades e atitudes, individuais e colectivas, que acelerem a mudança. (ARROTEIA, 1991, p. 52)

É imprescindível que os professores participem de forma ativa das mudanças e passe a compreendê-las nas suas diversas dimensões, pois é preciso transformar o saber disciplinar em conteúdos acessíveis aos alunos e isso só se torna possível por meio de uma formação continuada consistente.

Neste ponto recorreremos às ideias de Papert, pois é imperativo compreendermos como ocorre o processo de aprendizagem dos nossos educadores, que não deve ser muito diferente do tipo de processo que ocorre com os alunos. O termo construcionismo, que nada mais é do que fazer as crianças descobrirem por si mesmo o conhecimento científico de que precisam, também pode ser aplicado ao processo de aprendizagem de adultos, pois todo o processo de aprender necessita de condições favoráveis, como afirma Papert:

Uma teoria em que a aprendizagem acontece quando os aprendizes se ocupam na construção de qualquer coisa cheia de significado para si próprio (...) envolve dois tipos de construção: construção das coisas (objetos, artefatos) que o aprendiz efetua a partir de materiais (cognitivos) recolhidos do mundo (exterior) que o rodeia, a construção (interior) do conhecimento que está relacionado com aquelas coisas. (FINO, 2004, p. 3).

Shön trata do termo construcionismo como sendo base para a visão reflexão-na-ação do profissional, pois traz à tona “uma visão que nos leva a vê-lo construindo situações de sua prática, não apenas no exercício do talento artístico profissional, mas também em todos os outros modos de competência profissional.” (2000, p. 39). A ideia construcionista passa a fazer parte da realidade do sujeito e se liga diretamente às “nossas visões, apreciações e crenças (que) estão enraizadas em mundos construídos por nós mesmos, que viemos a aceitar como realidade.” (ibidem). Dessa forma, essas idéias se contrapõem ao modelo da racionalidade técnica que vê de maneira objetiva a relação entre os profissionais do conhecimento e a realidade a qual estão inseridos. Para o construcionismo, as construções se apresentam de forma subjetiva, reflexiva e constroem uma visão de mundo, na qual está baseada toda a sua prática.

Dessa forma, devemos pensar sobre como os processos de aprendizagem ocorrem dentro dos cursos de formação dos professores e como eles se consolidam na vida desses profissionais. Estes, ao atuarem como alunos, também necessitam de uma aprendizagem

significativa, ou seja, o que for ser trabalhado nesses cursos precisa ter significado na sua prática.

Esses cursos também deverão proporcionar ao professor a oportunidade de se preparar para “estabelecer a ponte entre as diversas culturas presentes, pelo confronto positivo entre as mesmas, pela resolução auto-regulada dos conflitos cognitivos e culturais.” (SOUSA, 2007, p. 6).

Josso em seus estudos busca, em termo de experiências formadoras, reagrupar os conhecimentos em quatro categorias de aprendizagem apresentadas na proposta *Cheminer vers soi* (1997):

Aprendizagens existenciais, constitutivas do conhecimento de si como ser psicossomático em nossas dimensões de ser- no- mundo (...). Aprendizagens instrumentais que unem os procedimentos e os processos (...) da vida prática (...) numa cultura (...). Aprendizagens relacionais que possibilitam aquisições de comportamentos (...) trocas de comunicação (...), o saber-estar com relação a si mesmo, ao outro e ao mundo; Aprendizagens reflexivas que permitem a construção do saber-pensar em referenciais explicativos e compreensivos. (2010, p. 71)

Para tanto, a autora aponta a necessidade de se repensar as práticas pedagógicas vivenciadas no curso de formação de professores, bem como rever as políticas públicas direcionadas aos programas de formação dos professores, pois, dentre os muitos fatores que interferem na qualidade do ensino e da aprendizagem, apesar de não ser determinante, está a formação continuada pautada em princípios deterministas e práticas behavioristas.

É necessária a criação de formações em que o professor atue como sujeito autônomo, crítico e criativo, capaz de responder as demandas impostas pela sociedade, porém tendo a clareza de que as suas aprendizagens não se constituem processos acabados.

Dentre as melhorias nesses cursos, Josso aponta a “pesquisa-formação” como um novo cenário para a criação de práticas pedagógicas inovadoras, pois

A atividade de pesquisa contribui para a formação de participantes no plano das aprendizagens reflexivas e interpretativas e toma lugar, no seu percurso de vida, como um momento de questionamento retroativo e prospectivo sobre seu(s) projeto(s) de vida e sua(s) demanda(s) de formação atual. (2010, p. 71)

Sabemos que a qualidade da formação dos educadores não garante por si só a qualidade da educação escolar. No entanto, entendemos essas formações como condição indispensável para a construção de uma educação menos exclusiva e mais criativa, pois

Woods diz que “a criatividade apela a um pensamento holístico, que mobiliza o que está dentro e o que está fora da esfera escolar.” (1999, p. 133); acrescenta ao ato criativo a possibilidade de se tomar o lugar do outro e “(...) ensaiar potenciais interações antes do acontecimento.”.

Josso (2010) também tem clareza da importância da formação no processo de transformação e mudança, e na criação de contextos criativos; então, deixa explícito que para aprender é preciso que o professor (seja ele formador ou professor-aprendente, grifo meu) desaprenda, ou seja, livre-se de “hábitos mais ou menos antigos que, por diferentes formas de tomada de consciência, se revelam como freios para ir em frente e nos tornar disponíveis para a criatividade.” (p. 62). No entanto, sabemos que muitas vezes a criatividade do professor é tolhida por vários entraves, seja estrutural, cognitivo, pessoal ou social.

Giordan aponta a falta de confiança desse profissional nele mesmo, dizendo que o professor necessita confiar mais em si mesmo para exercer a profissão, pois ele é um profissional de interação educativa e assim “ele deve analisar a sua prática profissional, assim como o contexto onde esta se exerce.” (1998, p. 220).

Temos também o pensamento de que, para uma boa atuação desse profissional, é necessária, além da sua própria valorização e de condições adequadas de trabalho, uma formação docente favorecedora de um espírito de equipe por meio de um trabalho colaborativo e autônomo, fortalecido pela construção coletiva e criativa necessária para a melhoria do processo de aprendizagem. Porém, sabemos que a ação desse profissional está subordinada às “questões políticas e históricas, que condicionam o diálogo entre teoria e prática.” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 72).

Com esse pensamento, a formação continuada ganha espaço nos meios educacionais como uma forma de contribuir “para o desenvolvimento de atitudes críticas e participativas dos professores, enquanto profissionais e enquanto cidadãos.” (FORMOSINHO, 2009, p. 341).

Destarte, os pressupostos teóricos e conceituais acima elencados guiaram e nortearam o percurso metodológico bem como os caminhos a seguirmos. Assim, a seção seguinte apresenta esses caminhos.

**PARTE II**  
**METODOLOGIA**

## **CAPÍTULO III. METODOLOGIA: OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO**

Com a intenção de conhecer as práticas pedagógicas vivenciadas nas formações do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) e ainda identificar se estas eram percebidas ou não como inovadoras pelas professoras-cursistas envolvidas na pesquisa, buscamos ainda compreender os sentidos e os significados que essas profissionais atribuem ao conceito de inovação, bem como se as práticas pedagógicas do curso eram entendidas como inovadoras.

Para tanto escolhemos a realização de um estudo de caso com base num paradigma qualitativo como forma de aprender a realidade com os sujeitos pesquisados. Outro fator preponderante para essa escolha, é que esse tipo de pesquisa permite refletir sobre a própria pesquisa, como afirma Flick (2004), a pesquisa qualitativa caracteriza-se pela —apropriabilidade de métodos e teorias; Perspectivas dos participantes e sua diversidade; Reflexividade do pesquisador e da pesquisa; Variedade de abordagens e métodos na pesquisa qualitativa.

### **3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

Explicitaremos nesta seção as questões e objetivos da pesquisa, as opções metodológicas, o local da pesquisa, os sujeitos, as técnicas e os procedimentos que contemplaram esse estudo, bem como os critérios estabelecidos em relação ao tipo de informação que se intencionava conhecer.

Acreditamos que a abordagem e os procedimentos metodológicos utilizados fornecerão as condições e os dados necessários para a análise e a compreensão do objeto de investigação aqui apresentado, porém, destacamos que a singularidade e a pluralidade dos sujeitos pesquisados e, notadamente, a imersão no fenômeno investigado, trouxeram os aspectos que mais enriqueceram a pesquisa.

#### **3.1 As questões e os objetivos da pesquisa**

De início desenhamos algumas questões como forma de esclarecer a intenção da pesquisa. É possível observar a partir da leitura das questões que a escolha do aporte metodológico, para essa pesquisa, surgiu devido às questões abaixo explicitadas:

1. As práticas pedagógicas do curso de formação para os professores do 1º ano do Programa Alfabetização na Idade Certa são práticas inovadoras?
2. Os contextos criados na formação proporcionam aprendizagens significativas aos professores alfabetizadores?
3. O professor percebe as práticas na formação como um processo inovador?

Assim, os estudos da pesquisa se voltaram para atender a prerrogativas impostas pelas questões a serem esclarecidas. Para tanto, interessou-nos investigar o modo como decorre o processo pedagógico, bem como as percepções dos professores sobre essas práticas sob a ótica da inovação pedagógica, por isso a imersão da pesquisadora no campo fez com que o conhecimento fosse construído por meio da interação entre pesquisador e pesquisado.

### **3.1.1 As opções metodológicas**

#### **3.1.2 Estudo de caso**

O estudo de caso consiste “na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”. (MERRIAM, 1988 cit in BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 89). Desse modo, a sua utilização nesse trabalho tornou-se imperativo, porque o estudo das ações do sujeito, do seu modo de ser e pensar aliado a nossa à visão de pesquisador deu consistência a esse estudo.

Para Macedo “(...) descrever é um imperativo, estar *in situ* é ineliminável, compreender a singularidade das ações e realizações humanas é fundante, bem como a ordem sociocultural que aí se realiza.” (2006, p. 83).

Desta forma, partindo dos sujeitos, do seu contexto, de suas conclusões em relação a determinadas situações e de suas ações, buscamos abstrair novos conceitos e novas compreensões. Para tanto, foi necessário ir ao local, observar, pensar e refletir sobre o objeto pesquisado. Como afirma Yin (2010)

Como método de pesquisa, o estudo de caso é usado em muitas situações, para contribuir ao nosso conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados... o método do estudo de caso permite que os investigadores retenham as características holísticas e significativas dos eventos da vida real – com os ciclos individuais da vida, o comportamento dos pequenos grupos, os processos organizacionais e administrativos, a mudança de vizinhança, o desempenho escolar, as relações internacionais e a maturação das indústrias. (p. 24).

### **3.1.3 Paradigma qualitativo**

Para Bogdan e Biklen (1994), os investigadores qualitativos estão constantemente a analisar os sujeitos de investigação, seus objetivos e suas experiências, além de tentarem compreender como estes se sentem em determinadas situações.

Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflecte uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra. (1994, p. 51)

Com relação a essa questão Gimeno Sacristán diz que

Para entender a ação educativa, sua mudança ou sua constância através dos tempos, deve-se apelar às pessoas que dela participam, a sua biografia, a sua liberdade, a sua autonomia e ao modo como assumem tudo isso e suas limitações, sem descartar o peso da cultura, do costume, das instituições e do pensamento social compartilhado. (1999, p. 64)

Ácerca da pesquisa qualitativa Bogdan e Biklen (1994) dizem que os investigadores devem frequentar o local de estudo, pois o contexto aponta pistas que podem responder às questões da pesquisa, é nele que “as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência.” ( p. 48). O investigador qualitativo não pode distanciar-se do contexto com seu ato, palavra e/ou gesto, pois corre o risco de comprometer o resultado da pesquisa.

Sendo assim, o pesquisador não estará preocupado somente com fatos, mas em descobrir novas respostas e novas indagações, interpretando contextos e retratando a realidade de “forma densa, refinada e profunda”, dando importância às multiplicidades de informações presentes nas diversas situações se utilizando da flexibilidade para o sucesso da pesquisa.

## **3.2 O *locus* da pesquisa**

### **3.2.1 A escolha do local da pesquisa**

O cenário da nossa investigação está situado em uma escola pública da Educação Infantil ao Ensino Fundamental I, que corresponde às turmas de Pré-escola até ao 5º ano. O referido local da pesquisa está localizada na periferia de Fortaleza – Ceará.

O espaço escolhido para a pesquisa faz parte do nosso contexto profissional, o que contribuiu para a sua escolha.

A sala de aula constitui um espaço de aprendizagens, mas é também um espaço de imprevisibilidade e inconstância, pois nela estão presentes sujeitos singulares com desejos próprios e imersos na sua própria cultura.

Pensando dessa forma utilizamos a sala de aula de uma escola pública assim como a sala de aula da formação de professores alfabetizadores como espaço para a nossa pesquisa.

### **3.2.2 Contexto social**

A instituição escolar onde realizamos este estudo está localizada em um bairro da periferia de Fortaleza e atende a uma clientela de baixa renda.

Assim, para a compreensão desse espaço, fez-se necessário a presença de um olhar mais atento e apurado a fim de captar o significado das ações e reações dos sujeitos. Aqui percebemos a importância de mergulhar no mundo das práticas pedagógicas por meio da pesquisa que se proponha adentrar nesse universo.

### **3.2.3 Descrição do espaço**

A instituição escolar escolhida tem como público alvo crianças entre 4 a 10 anos, em turmas de Pré-escola até ao 5º ano do Ensino Fundamental, no total de 474 alunos matriculados em 2014. Para atender a essa clientela a escola tem um total de 16 professores. É uma instituição que conta com uma infraestrutura precária, pois a parte hidráulica apresenta problemas graves, o que tem comprometido as aulas. A escola tem uma biblioteca em um espaço pequeno, uma sala de informática, que só funciona em um turno e um refeitório improvisado. Não possui qualquer quadra de esporte. O número de funcionários da referida instituição gira em torno de 14 profissionais.

## **3.3 Os sujeitos da pesquisa**

Esta pesquisa foi realizada com cinco (5) professores do 1º ano do ensino fundamental da rede pública do município de Fortaleza. A escolha se deu devido ao fato do objeto de estudo fazer parte do nosso contexto profissional, pois qualquer sujeito pertencente

ao grupo de professores que faziam parte do curso de alfabetizadores poderia ser sujeito da pesquisa. Vale ressaltar que, antes da escolha do local da pesquisa, nasceu o sentimento de estudar as práticas pedagógicas utilizadas nas formações de professores alfabetizadoras do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), um programa criado pelo Governo do Estado do Ceará. Realizamos ainda um questionário a um (1) coordenador pedagógico de uma escola do programa de formação PAIC do estado do Ceará.

O grupo escolhido é composto por 5 (cinco) professores do sexo feminino que entendiam a formação como algo inovador. Tal escolha foi feita após observação dos professores nos momentos de formação. De início, pedimos que respondessem a um questionário, e logo depois fizemos um encontro com cada grupo de professoras, no intuito de conhecê-las melhor, procuramos deixá-las livres para falar sobre suas vivências, como pessoa e como profissional. Em seguida realizamos a entrevista semiestruturada e as observações em sala de aula.

### **3.4 Técnicas e instrumentos de coleta de dados**

Nessa perspectiva, o estudo em foco fez uso do estudo de campo e de vários procedimentos e instrumentos, a fim de coletar com maior precisão a dinâmica do processo investigado e de captar as nuances presentes no campo investigativo. Para tanto, buscamos utilizar a observação participante, a entrevista semiestruturada, o inquérito por questionário, a pesquisa documental, os registros em áudio e o caderno de campo.

#### **3.4.1 Observação participante**

Utilizamos a observação participante por entender que esta constitui base para a investigação qualitativa, no sentido de fortalecer o trabalho de compreensão da realidade dos sujeitos pesquisados.

Nesse tipo de técnica, Lapassade (2005, p. 69), citando Bogdan e Taylor (1975), lembra que esses autores “vêm os observadores como pessoas que mergulham na vida das pessoas, e que compartilham experiências.”. Lapassade reforça essa idéia quando diz que

A observação participante toma a si, por conseguinte, a tarefa de descobrir, a partir da ‘participação’ do pesquisador na vida das pessoas que ele estuda, os valores, as normas, as categorias que caracterizam essas pessoas e de descobri-las ‘desde dentro’ (2005, p. 81)

O autor entende que essa técnica tem início no momento da imersão do pesquisador no campo de pesquisa, onde este terá que negociar o acesso a ele, até o momento final da pesquisa.

Temos que lembrar que esse pesquisador precisa partilhar as experiências dos envolvidos no processo, porém é necessário que ao participar como um membro, como alerta Chapoulie (1984), sempre se esteja com um “pé dentro e outro fora”, ou seja, mantenha “um equilíbrio sutil entre o distanciamento e a participação.” (LAPASSADE, 2005, p. 76).

Yin (2010) ao discutir sobre observação participante lembra que essa fonte de evidência propicia um olhar de dentro, pois se apresenta como “a capacidade de captar a realidade do ponto de vista de alguém ‘interno’ o estudo de caso, não de alguém externo.” (p. 139). No nosso caso, esse alerta nos serviu para que estivéssemos atentos a todo o momento afim de não deixarmos de enxergar os fatos relevantes no momento da pesquisa.

A observação participante foi escolhida por favorecer um contato direto do pesquisador com os membros do campo, pois os pesquisadores procuram por meio da observação “descrever a ‘cultura’ – o sistema de normas, de valores, de modelos de comportamento- do grupo estudado.” (LAPASSADE, 2005, p. 84).

Desse modo, o pesquisador mantém uma ligação direta com os membros da pesquisa e procura interpretar os acontecimentos da vida cotidiana deles, para registrá-los e descrevê-los na tentativa de compreender a cultura desse grupo.

Já a observação ocorreu em três etapas, de acordo com as necessidades da pesquisa e com objetivos pré-definidos<sup>1</sup>. A primeira etapa de observação ocorreu antes do encontro de formação, com duração de uma semana com cada uma das professoras, em tempo integral da rotina escolar. A segunda ocorreu após a formação dos professores, pois o foco era saber sobre a funcionalidade e significação dos conteúdos trabalhados na formação para a prática dos professores alfabetizadores. A terceira observação aconteceu depois que os professores passaram pelo segundo encontro de formação. A necessidade dessa terceira fase deveu-se ao fato de tentar articular melhor os dados coletados nas entrevistas com a prática pedagógica desses professores em sala.

---

<sup>1</sup> Lembramos que cada município tem uma realidade diferente e ainda que as formações ocorreram em datas diferentes, portanto, as datas de realização das atividades da pesquisa também foram realizadas em períodos distintos no município de Fortaleza.

Tornou-se primordial sabermos se as práticas das formações puderam favorecer uma aprendizagem aos professores alfabetizadores e se após as formações esses conteúdos abordados se repercutiam de alguma forma em suas salas de aula quando no retorno as suas atividades com os alunos.

Realizamos três observações com cada professor, onde 02(dois) professores tiveram um encontro para entrevista semiestruturada e com 03(três) professores fiz 07(sete) encontros de observação com cada um, totalizando 21(vinte e uma) observações.

Vale ressaltar que a observação ocorreu de abril de 2011 a dezembro de 2013, pois foi necessário retornarmos as observações como forma de responder algumas dúvidas sobre as práticas pedagógicas serem entendidas dentro de um contexto inovador e de como adultos aprendem.

As observações ocorreram dentro da escola escolhida para a pesquisa, sendo em alguns momentos dentro da própria sala de aula das professoras em estudo e em outros momentos, na sala da coordenação pedagógica.

Importante lembrar que cada observação teve seu objetivo específico, onde a primeira etapa o objetivo era conhecer a prática pedagógica das professoras, a segunda, o objetivo foi saber como as práticas pedagógicas da formação interferiram na própria prática da professora em sala de aula e a terceira etapa tinha como objetivo articular os dados coletados nas entrevistas e a prática pedagógica de cada professora pesquisada.

### **3.4.2 Entrevista semiestruturada**

A entrevista semiestruturada, também foi uma das técnicas que utilizamos como forma de encontrar significados, por ser uma técnica aberta e flexível. Tivemos a oportunidade de analisar as várias linguagens advindas desse recurso, as quais buscaram definir os significados no momento da realização da pesquisa no ato comunicativo. Conforme Lapassade a entrevista “... é um dispositivo no interior do qual há uma troca que não é, como na conversação denominada de campo, espontânea e ditada pelas circunstâncias.” (2005, p. 79).

Corroborando com Lapassade, Macedo afirma que a “entrevista” é um encontro entre seres humanos e como tal não pode faltar nas pesquisas qualitativas. O mesmo acrescenta:

(...) a entrevista é um rico e pertinente recurso metodológico para a apreensão de sentidos e significados e para a compreensão das realidades humanas, na medida em que toma como premissa irremediável que o real é sempre resultante de uma conceituação (...). (2006, p. 104).

Devemos compreender que, apesar dessa técnica ser flexível, é preciso que haja por parte do pesquisador um controle do roteiro a ser elaborado, portanto, este deverá ter em mente os objetivos pré-definidos e projetados, tendo clareza de que o imprevisto e o inusitado também serão valorizados durante o percurso.

Com esse instrumento de pesquisa, o interesse se volta para a “compreensão do humano como portador de uma cultura, coloca a possibilidade de empreender exercícios de descentramento, buscando, com sua investigação, outras percepções.” (BERNARDES, 2009, p. 66).

Primeiramente, ressaltamos que estivemos durante quatro (4) dias observando a prática dos formadores dos professores, no decorrer da realização dos encontros de formação; e, três (3) semanas de observação das professoras, em suas salas de aula. Nesse período, foram realizadas também as entrevistas e a aplicação dos roteiros, em momentos alternados.

Na entrevista com os professores, tivemos dificuldades, pois não havia substitutos para ficar com os alunos. Assim, contamos com a colaboração dos gestores da escola, pois disponibilizaram uma pessoa da própria escola para ficar com os alunos. Dessa forma, pudemos nos dedicar com tranquilidade a esse momento de entrevista.

As entrevistas semiestruturadas foram utilizadas por ocasionar um momento de diálogo livre e flexível e por serem “um rico e pertinente recurso metodológico para a apreensão de sentidos e significados e para a compreensão das realidades humanas (...)” (MACEDO, 2006, p. 104), e, como tal, buscam respostas na realidade dos atores e do pesquisador através de suas experiências de vida pessoal e profissional.

Para Bogdan e Biklen (1994) esse tipo de entrevista mantém fidelidade à tradição qualitativa, pois procura “captar o discurso próprio do sujeito” (p. 108), possibilitando ao pesquisador a anotação e o recolhimento de dados captados inesperadamente no campo e na análise desses dados.

Devemos lembrar ainda que durante a entrevista a linguagem verbal e a não-verbal (os gestos e as expressões) são “importantes para a compreensão das práticas cotidianas”. (MACEDO, 2006, p. 103).

Sendo assim, realizamos duas entrevistas semiestruturadas orientadas por um roteiro definido antecipadamente, contendo várias questões que pudessem possibilitar o surgimento

de outras, dependendo das respostas das professoras. As questões foram organizadas mediante objetivos previamente estabelecidos.

Essa primeira entrevista ocorreu nos dias 27 e 29 de abril de 2011, sendo realizada com as cinco professoras, cada uma por vez, nas respectivas escolas em que lecionavam, em horários diferentes, algumas no próprio expediente de aula e/ou em momentos de intervalos dentro da própria instituição. O objetivo principal da entrevista era conhecer as professoras e quais conhecimentos estas tinham sobre alfabetização e letramento, tão necessários ao professor alfabetizador. Buscamos ainda conhecer um pouco mais sobre a formação inicial das mesmas e a ligação desta formação com a prática desenvolvida na sala de aula. Essa primeira entrevista nos ajudou a conhecer os professores que iríamos utilizar como fonte de pesquisa e objeto de estudo. Nesse momento entrevistamos as cinco professoras onde buscamos aprofundar e responder as nossas indagações.

Algumas temáticas serviram para nortear a entrevista, como por exemplo, o significado de alfabetização e letramento e a relação entre esses processos, além da sua contribuição para o trabalho em sala, a vida acadêmica e pessoal desses profissionais. Antes de iniciarmos a entrevista buscamos manter um diálogo sobre assuntos cotidianos para que o sujeito pesquisado sentisse segurança e confiança.

Vale ressaltar que, nas entrevistas buscamos informações de dados pessoais dos pesquisados, formação, tempo de atuação no magistério e tempo de trabalho de todos os envolvidos na pesquisa. Seguidamente utilizamos as perguntas: 1. O conteúdo trabalhado na formação ajudou-o(a) na sua prática em sala de aula? Exemplique. ; 2. Você acha que as práticas trabalhadas na formação contribuíram para que você se tornasse uma professora alfabetizadora mais competente/melhor capacitada para esta ação?; 3. O que mudou em sua prática de alfabetização que você pode atribuiu a formação recebida pelo programa em questão – Formação do 1º ano- Eixo Alfabetização?; 4. Quais os aspectos pedagógicos que você gostaria que tivesse sido conteúdo das formações e não foram contemplados?; 5. Que elementos, conteúdos e/ou atividades o programa ofereceu e você se apropriou e transpôs para a sua prática?; 6. Em que aspecto a formação do PAIC ajudou você na sua prática diária de sala e no processo de alfabetização?; 7. Você percebeu alguma repercussão na aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos? Se sim, a que você atribui essa melhoria? Se não, porque você acha que não ocorreu?; 8. Você incorporou os aspectos metodológicos do Programa como: rotina, tempos didáticos, trabalho com gênero textuais e perspectiva de letrar os alunos? Qual desses elementos foi mais fácil e qual o mais difícil de aplicar na prática? A que

você atribui a facilidade e a dificuldade?; 9. Você acredita que essa formação pode se considerar e ser intitulada como inovadora? Por quê?

A segunda entrevista foi realizada após a formação, e teve como foco saber o que as professoras aprenderam ao entrar em contato com as práticas pedagógicas estudadas nos encontros de formação. Essa segunda entrevista aconteceu no dia 06 de maio de 2011 e tinha como objetivo saber que conhecimentos as três professoras tinham aprendido e se as práticas da formação puderam contribuir para modificar a sua prática em sala de aula. Perguntamos sobre o que elas consideravam inovador nas práticas pedagógicas trabalhadas nas aulas do curso.

Vale ressaltar que todas as entrevistas ocorreram dentro da escola, algumas vezes na sala da coordenação outras em uma sala destinada aos professores da escola.

Os aspectos coletados nessas entrevistas serviram de base para categorização e análise dos dados.

### **3.4.3. Inquérito por questionário**

Aplicamos um questionário com 9 (nove) perguntas a 5 (cinco) professores, antes das entrevistas semiestruturadas, onde buscamos saber quais os conhecimentos que os professores tinham sobre a formação de professores em questão e sobre a sua própria vida profissional. O inquérito por questionário é um instrumento que procura medir o que uma pessoa sabe, o que gosta ou não gosta e/ou o que pensa (TUCKMAN, 2000). As perguntas foram divididas em duas partes, a primeira direcionada a vida pessoal e profissional dos professores pesquisados: Qual o curso de graduação cursado?; Quantos anos de profissão?; Qual a sua idade?; Quantos anos de atuação nas turmas de 1º ano como alfabetizador?. Na segunda parte, o questionário foi elaborado para sabermos os conhecimentos adquiridos na sua vida profissional enquanto professor alfabetizador. As perguntas versavam sobre quais as contribuições dos conteúdos das formações para a sua prática em sala de aula?; Essas práticas ajudaram-na na sua formação enquanto professora alfabetizadora? Quais conteúdos deveriam fazer parte das formações para auxiliá-la na sua própria prática em sala?; Que conteúdo ou atividades poderiam ajudá-la na aprendizagem da leitura e escrita dos alunos?; A formação continuada do PAIC é considerada inovadora? Em quais aspectos?.

Vale ressaltar que esse inquérito foi realizado no início da pesquisa e suas respostas foram organizadoras e orientadoras das categorias e subcategorias de análise que serviram de apoio para a análise de conteúdo.

#### **3.4.4 Pesquisa documental**

Durante todo o estudo, fizemos uso dos planos de aulas das professoras, bem como dos documentos utilizados ao longo das aulas observadas.

Realizamos também, nesse ínterim da pesquisa de campo, estudos de alguns documentos para que pudéssemos ter claros os conceitos abordados no curso, pois a proposta da formação dos professores alfabetizadores é orientada por materiais próprios elaborados especificamente para esse fim: “Proposta Didática Alfabetizar Letrando”, uma proposta que objetiva “apontar caminhos” ou vieses metodológicos ao professor.

#### **3.4.5 Diário de campo**

Como forma de articular os dados coletados e de não perder nenhuma observação importante, utilizamos um caderno de anotações para que pudéssemos captar informações extras durante o período de realização da investigação. Macedo aponta o diário de campo como “um documento valioso de pesquisa. Ele descreve a implicação do pesquisador, contém detalhes sobre a maneira como ele concebeu a pesquisa ao longo do processo (...) sobre a evolução dele ao longo de seus estudos, sobre os fracassos e erros.” (2006, p.110).

Corroborando com Macedo, Bogdan e Biklen dizem que as notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência, pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo.” (1994, p.150).

### **3.5 Procedimentos gerais adotados na pesquisa**

A pesquisa de campo, sistematizada para esse estudo, ocorreu entre os meses de abril a setembro de 2011, porém, a pesquisa bibliográfica e a inserção da pesquisadora no acompanhamento do programa PAIC nesse município, data o ano de 2008, desde o início de sua implementação. Como forma de complementar os nossos estudos e de responder melhor a

questão em foco, retomamos a pesquisa em 2013 e finalizamos a mesma em dezembro do mesmo ano.

Inicialmente, tivemos uma fase exploratória no intuito de identificar professores e escolas que apresentassem experiências de práticas inovadoras tendo como referência a formação do Programa PAIC, no estado do Ceará. Para isso, contamos com a ajuda dos técnicos da Secretaria de Educação que indicou professores de Fortaleza<sup>2</sup>. O grupo indicado pelos técnicos foi composto por cinco professores do sexo feminino.

Assim, a pesquisa teve início com a imersão da pesquisadora no grupo de formação dos formadores do município de Fortaleza. O grupo de formadores é constituído por profissionais de diversas áreas; alguns são professores de escolas públicas ou de escolas particulares, outros são estudiosos da Universidade Federal do Ceará, mas, todos, ao serem selecionados, deveriam ter experiência na área de alfabetização. A escolha era feita pela coordenadora do programa a nível de Estado, no caso, do Ceará, cuja responsabilidade era da coordenadora do programa, ou dos próprios municípios que contavam com a ajuda de seus técnicos ou assessores pedagógicos.

Esses momentos foram enriquecedores para a pesquisa, pois passamos a compreender como os professores aprendiam. Participamos também das formações dos docentes para entender como o processo de aprendizagem ocorre com esses profissionais, já que estes, na formação, estavam aprendendo como os seus alunos aprendem. Era necessário que entendêssemos esse processo com os nossos educadores. Porém, só isso não bastava, era primordial que pudéssemos ver na prática, ou seja, na sala de aula, se todo processo compreendido nas formações estavam chegando até os alunos.

A fim de delinear os sujeitos pesquisados, seus perfis e os respectivos instrumentos utilizados, apresentamos a seguir, essa explicitação:

- Acompanhamento de cinco (5) Professores do 1º ano do ensino fundamental da rede pública de Fortaleza e aplicação de roteiros destinados a cada um, observação da prática em sala de aula e uma entrevista semiestruturada com cada um destes professores.

---

<sup>2</sup> Fortaleza, capital do Ceará com 2.452.185 habitantes (dados 2010 IBGE) e 554.390 alunos matriculados em 2010 (IBGE 2010) em idade de 4 a 17 anos.

No período da aplicação dos instrumentos para a coleta de dados junto aos sujeitos pesquisados, buscamos obter informações mais precisas possíveis com a observação das práticas pedagógicas do formador<sup>3</sup>, nos dias previstos para os encontros de formação e estudos, e com a observação das práticas pedagógicas dos professores-cursistas, em suas salas de aulas alfabetizadoras.

Acompanhamos ainda um (1) formador onde buscamos observar a prática pedagógica do mesmo e aplicamos um roteiro para que pudéssemos perceber de perto as práticas pedagógicas desse profissional. Utilizamos também um roteiro com o (1) coordenador pedagógico da escola em que os sujeitos pesquisados faziam parte.

Vale ressaltar que tanto o formador quanto o coordenador pedagógico fizeram parte da pesquisa, não como sujeitos pesquisados, mas como atores relevantes na procura de respostas para a compreensão dos fatos.

### **3.5.1 Questões éticas**

Para melhor preservarmos os envolvidos na pesquisa, optamos por não utilizar os nomes reais dos mesmos e iremos referir-se as professoras que observamos de perto a prática de sala de aula como: professora A, professora B, professora C, professora D e professora E. Com relação à coordenadora, a chamaremos de coordenadora pedagógica. Desse modo, buscamos citar essas falas, como forma de responder as questões da pesquisa e também para que pudéssemos conhecer o universo a ser pesquisado.

### **3.5.2 Limitações da pesquisa**

Acreditamos que a abordagem e os procedimentos metodológicos utilizados forneceram as condições e os dados necessários para a análise e a compreensão do objeto de investigação aqui apresentado e, destacamos ainda, a singularidade e a pluralidade dos sujeitos pesquisados e, notadamente, a imersão no fenômeno investigado, que trouxeram os aspectos que mais enriqueceram a pesquisa. Porém, temos clareza de que a referida pesquisa

---

<sup>3</sup> O grupo de formadores do Programa PAIC é constituído por profissionais da educação de diferentes esferas: alguns são professores de escolas públicas ou particulares; outros são professores da Universidade Federal do Ceará, porém, todos têm experiência e trabalhos na área de alfabetização, pois essa era uma exigência para contratação desses educadores. A escolha dos formadores do Programa PAIC é de responsabilidade da coordenadora do programa, em nível estadual, com o apoio dos técnicos ou assessores pedagógicos.

apresenta inconclusões, pois esse tipo de estudo nos fez perceber a realidade como processo, ou seja, como algo em constante transformação, por isso não temos como formular respostas conclusivas.

**PARTE III**  
**APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS**

## **CAPÍTULO IV. AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE 1º ANO DO PAIC**

Neste ponto buscamos fazer uma análise dos dados coletados durante a pesquisa. Porém, precisamos compreender como o curso de formação dos professores de 1º ano surgiu, e quais são as práticas pedagógicas utilizadas na sala de formação do referido curso.

Tudo começou assim: no ano de 2004, a Assembléia Legislativa do Estado do Ceará, em parceria com instituições envolvidas com a educação no Estado, conduziram um estudo sobre o

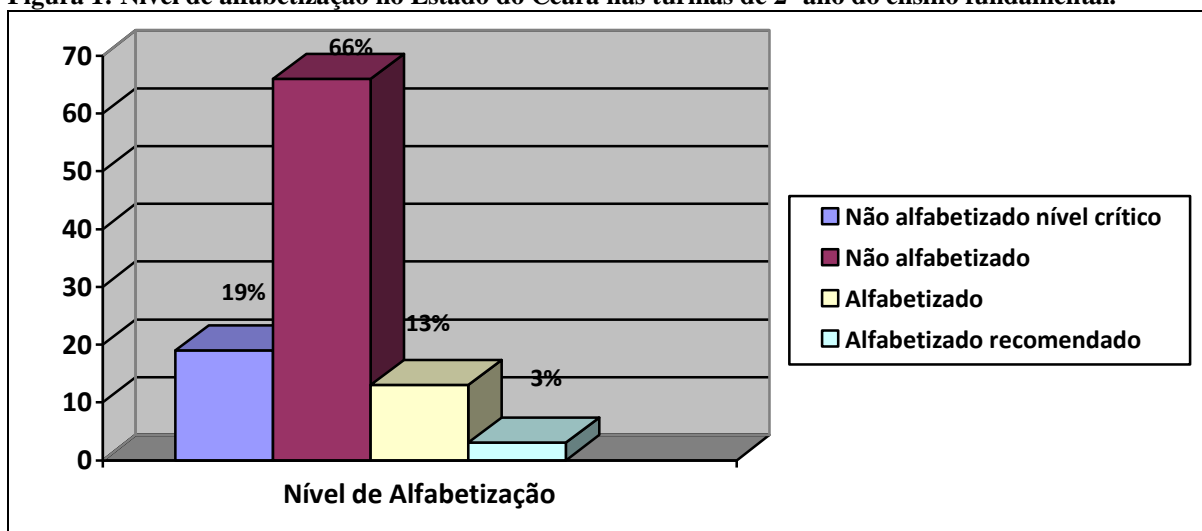
a realidade da aprendizagem da leitura e da escrita das crianças que estavam cursando a 2ª série do ensino fundamental nas escolas públicas de 48 municípios; (ii) analisar como estava se dando a formação do professor alfabetizador no Estado do Ceará; e (iii) observar a prática docente e condições de trabalho dos professores alfabetizadores do Estado. ( MARQUES, AGUIAR & CAMPOS, 2009, p. 277)

Esse estudo resultou num relatório Final do Comitê Cearense de Erradicação do Analfabetismo Cearense (CCEAE), intitulado “Educação de Qualidade Começando pelo Começo”. Os índices nacionais eram insatisfatórios, uma vez que a maior parte dos alunos chegava ao 5º ano sem saber ler nem escrever. Então, resolveu-se realizar uma avaliação diagnóstica no início do ensino fundamental, mais precisamente no 2º ano do ensino fundamental.

A pesquisa realizada em 48 municípios cearenses buscava identificar e caracterizar os fatores que justificavam as altas taxas de analfabetismo infantil cearense. Nesse sentido, foi investigado o nível de aprendizagem da leitura e da escrita das crianças, a formação do professor alfabetizador e suas práticas e condições de trabalho. (COSTA, LOUREIRO & SALES, 2010, p. 166)

Os resultados apontavam para um índice de 85% dos alunos sem os processos de alfabetização consolidados, e com o alarmante quantitativo de 66% destes alunos em nível crítico de analfabetismo, como mostra o gráfico abaixo:

**Figura 1: Nível de alfabetização no Estado do Ceará nas turmas de 2º ano do ensino fundamental.**



Fonte: Dados extraídos do Relatório Final do Comitê, 2004.

Durante a pesquisa três conceitos básicos para o processo de alfabetização foram tomados como referência: oralidade da leitura, compreensão de texto lido e compreensão de texto escrito. Também passaram por esta avaliação os professores dos alunos e suas condições de trabalho. Como os resultados encontrados foram apontados sérios problemas, sejam em relação aos níveis de aprendizagem dos alunos, às práticas desses professores em sala (ou a ausência de qualidades dela) e problemas físicos e estruturais das instituições escolares.

A “Comissão para Erradicação do Analfabetismo Cearense” convocou uma assessoria no intuito de promover ações interventivas urgentes nesse quadro.

Nesse momento surge a necessidade de mais informações sobre os professores os conhecimentos dos professores sobre os processos de alfabetização de seus alunos. Sentimos a necessidade de percorrer os municípios cearenses em busca de resposta para os problemas apresentados durante a pesquisa.

Um grupo de educadores e pesquisadores da Universidade Federal do Ceará (UFC) coordenou esse diagnóstico, realizado em todo o estado do Ceará e identificou as fragilidades teóricas e práticas dos nossos educadores. Apesar de, em alguns casos, os educadores apresentarem certos conhecimentos teóricos mais atuais sobre o processo de alfabetização de crianças, pois grande parte havia participado de formações como o PROFA e o PROLETRAMENTO - cursos disponibilizados pelo MEC, em parceria com as prefeituras-, muito ficava a desejar em termos de prática pedagógica sob esses referenciais de ação.

Diante de tal situação, em 2006, surge um projeto de formação para profissionais de 60 municípios do Estado do Ceará, concebido por meio do diálogo entre os professores e a assessoria da universidade, sob a liderança da professora da Universidade Federal do Ceará

Amália Simonetti e outros diversos pesquisadores da área de alfabetização. Entre “interloquções e entrecruzamento de vozes”, emergiu uma formação com as feições de uma equipe que procurou fortalecer nos professores o seu papel de mediador da aprendizagem.

Com a pesquisa, descobriu-se que seria necessário não só melhorar o processo de alfabetização das crianças cearenses, mas, principalmente, preparar os professores para uma ação docente desafiadora, que exige conhecimentos específicos relacionados aos processos de aprendizagem dos alunos. Foram planejadas ações de formações continuadas que possibilitassem a esse profissional se apropriar e/ou fortalecer os conhecimentos necessários à compreensão dos processos de aprendizagem da criança, sendo ainda, mobilizada a proposição de ações didáticas interventivas.

Então, em 2007, o Governo do Estado do Ceará “criou através da Lei nº 14.026, de 17 de dezembro de 2007, o “Programa Alfabetização na Idade Certa” (PAIC), política de incentivo à melhoria dos indicadores de aprendizagem e da alfabetização dos municípios cearenses. (COSTA, LOUREIRO & SALES, 2010, p. 168), como prioridade à melhoria do processo de aprendizagem das crianças para os 184 municípios cearenses.

O Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) é dividido em cinco (5) eixos: Educação Infantil, Alfabetização, Gestão Municipal, Avaliação Interna e Literatura Infantil. Cada eixo tem seu objetivo e ações específicas.

O eixo Avaliação tem como objetivo diagnosticar a situação de aprendizagem da leitura, da escrita e compreensão textual dos alunos; tornar público os resultados da avaliação (por aluno, por turma, por escola e por município); auxiliar as Secretarias de Educação no desenvolvimento de um acompanhamento focado na aprendizagem dos alunos, subsidiando e favorecendo elementos para que as políticas implementadas cumpra o papel de elevar a qualidade do ensino ministrado nas séries iniciais.

No eixo Gestão da Educação Municipal, o principal objetivo é desenvolver ações próprias da gestão e promover a articulação entre os demais eixos: Educação Infantil, Gestão Municipal, Alfabetização, Formação do Leitor e Avaliação.

No eixo da Educação Infantil, a qualidade do atendimento às crianças pequenas, em creches e pré-escolas, é a discussão central, prioridade de suma importância para a melhoria do processo de aprendizagem no início de escolarização dos alunos. Com isso, houve a necessária implementação de uma Política para a Educação Infantil e elaboração da Proposta Pedagógica Municipal. Assim, a Assessoria técnico-pedagógica também fez parte desse eixo com a Proposta de Formação Continuada de Professores.

O eixo Formação do Leitor, atua no sentido de favorecer a formação cultural e a inclusão social pelo acesso à literatura infantil, por meio da aquisição de acervos de literatura infantil e infanto-juvenil para as salas de aula e demais iniciativas dessa natureza.

No eixo Alfabetização, as ações são voltadas para os processos de alfabetização dos alunos. Esse eixo elaborou materiais didáticos direcionados aos professores e aos alunos da rede pública cearense, mais especificamente, para as turmas de 1º e 2º ano. A assessoria técnico-pedagógica era também responsável pela formação dos professores e dos técnicos das Secretarias de Educação do estado e do município de Fortaleza (responsáveis pelo acompanhamento do Programa), além de proceder à produção de materiais específicos para os cursos de formação dos professores.

O “Programa de Formação” do PAIC, Eixo Alfabetização, destinado a alunos do 1º ano trabalha em função de dois conteúdos centrais, que são: como acontecem os processos de aprendizagem da leitura e da escrita e como organizar situações didáticas adequadas às necessidades de aprendizagem dos alunos, a partir desse conhecimento, pautadas pela perspectiva de resolução de problemas e criação de contextos significativos de aprendizagens.

Em relação à gestão da sala de aula, existem algumas questões que se organizam em torno desses dois conteúdos de aprendizagem docentes e primam pela construção da autonomia intelectual dos professores visando: o atendimento diversificado em sala, a proposição de atividades que baseadas na interação e na cooperação entre os alunos, à disponibilidade para a aprendizagem, à organização racional do tempo e do espaço, à seleção de materiais adequados ao desenvolvimento do trabalho, à articulação de objetivos didáticos, e, por fim, à aproximação máxima entre “versão escolar e versão social” das práticas e dos conhecimentos que se convertem em conteúdos escolares. Todo processo se articula por meio de atividades colaborativas e significativas com os docentes, experimentando nos momentos de formação a própria vivência didática que deve realizar com seus alunos, quando na proposição em suas salas de aula.

A instituição formadora tem como principal objetivo preparar os professores para aprender de forma coletiva e cooperativa/colaborativa, respeitando as necessidades de cada um, por meio de um trabalho metodologicamente diversificado e utilizando o conhecimento disponível sobre os processos de aprendizagem, deixando claro que esses profissionais são sujeitos incompletos, no sentido freireano do termo, em constante processo de aprendizagem. Esses pontos são entendidos como necessários aos professores alfabetizadores que pretendem favorecer situações significativas os seus alunos, no que se refere às práticas de ler e escrever,

por viverem em um contexto que oferece condições e favorece suas aprendizagens. Dessa forma, o professor é preparado para mediar a aprendizagem de seus alunos, criando intencionalmente contextos de aprendizagem para seus alunos, como agente privilegiado do processo de inovação pedagógica.

A metodologia defendida por essa perspectiva de formação pauta-se no desenvolvimento de aprendizagens significativas, por meio de práticas pedagógicas que envolvem os processos metacognitivos, na busca de responder aos desafios colocados a esse profissional no cenário contemporâneo, notadamente, aos singulares ao panorama local. Assim, a referida proposta defende que essas capacidades podem ser mais bem construídas quando experimentadas na vivência formativa da docência.

O curso possui uma carga horária de 80 horas presenciais (ao ano), destinando tempo para a formação profissional e pessoal do professor. São utilizadas atividades como estudo de textos teóricos, estudos de caso dos alunos e dos contextos de aprendizagem de sala de aula, produção de textos e de materiais didáticos e/ou jogos e recursos que são socializados no grupo formador como fomentadores do acervo metodológico do professor (ver exemplos de pautas no Anexo 1).

Os encontros são de oito horas diárias (manhã e tarde), perfazendo um total de dez encontros por ano, e acontecem mensalmente, em escolas-pólos. Os trabalhos realizados com os professores-cursistas são tanto individuais quanto coletivos. É uma formação continuada e em serviço, que ocorre o ano todo, garantindo um caráter processual e de continuidade tão necessários ao processo de formação continuada de professores.

Os conteúdos trabalhados nas formações se ligam diretamente ao que vai ser levado para os alunos naquele período ou etapa: a formação explora a “Proposta Didática” e seus materiais além de estudar os aportes conceituais que fundamentam as atividades que serão trabalhadas com os alunos, planejam e elaboram metodologias e recursos, etc., ou seja, exploram e refletem sobre o trabalho pedagógico com as atividades propostas quando voltadas para o contexto da sala de aula. As atividades se voltam para a análise de produções de alunos, simulação de situações cotidianas da sala de aula, planejamento de situações didáticas segundo orientações pré-determinadas, análise da adequação de determinadas atividades considerando grupos específicos de alunos (com deficiência, dificuldades de aprendizagem, diferenciação de ritmos, estilos de aprendizagem...), análise de atividades em relação aos objetivos previamente definidos e discussão da fundamentação pedagógica dos textos teóricos estudados, etc.

Como ilustração, destacamos aqui uma das atividades de planejamento acompanhada por nós, em momentos de formação: os professores foram divididos em quatro grupos para planejar. Cada grupo ficou com uma semana. Os professores ficaram satisfeitos com a atividade, porém, naquele momento, ficamos preocupados: como sairá esse plano de aula? Qual ligação/sequenciação e continuidade teriam uma semana com as outras? Vários questionamentos ficaram em nossa mente, enquanto observávamos atentamente. De fato as professoras tiveram que adequar o plano realizado na formação para sua utilização, posteriormente, em sala de aula, porém já saíram da formação enriquecida com várias idéias, propostas e recursos a partir da socialização e debate com os coletivos de educadores de seu grupo de formação.

Tal perspectiva nos lembra o que afirma Freire (1983) quando adverte que a educação “não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo.” (p. 77). Essa referencia é importante para a reflexão sobre as aprendizagens tanto discentes quanto docentes.

É importante ressaltar que o diferencial do material didático destinado aos professores e alunos consiste na sua concepção, além de ser referendado nos próprios anseios dos professores-alfabetizadores, já insatisfeitos, em sua maioria, com as cartilhas “prontas” e descontextualizadas. Vem daí a idéia de se criar um material que, segundo os organizadores da proposta, tivesse a “cara” dos professores e a “cara” dos alunos em processo de alfabetização.

A “Proposta Didática Alfabetizar Letrando” é um material para orientar o professor no seu trabalho como alfabetizador. É uma proposta de entrecruzamento de teoria e prática, apresentada por meio de sequências explicativas de objetivos e procedimentos didático-pedagógicos adequados à condução dos tempos da rotina e de atividades escolares destinadas aos alunos.

Podemos afirmar que, por ser uma proposta, ela se alicerça em teorias da linguística e na psicogênese da língua escrita, em particular, direcionadas ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita. A Proposta Didática Alfabetizar Letrando, livro-base material do professor, tem início com um conto “O lobo da meia-lua”, escrito pela organizadora da obra, em adaptação do conto “Urso da meia-lua”, de Clarissa Pinkola. Esse conto se utiliza, em uma espécie de metáfora/mensagem, destinada aos professores como um convite a se fazerem conscientes do seu papel enquanto sujeito corajoso, ágil e feroz, aproximando o professor à figura do lobo, em sua inteligência, sagacidade e força para o enfrentamento das dificuldades.

O livro é organizado, em uma diversidade de gêneros textuais (conto, lendas, fábulas, textos informativos, músicas, histórias em quadrinhos, cartas), sempre envolvendo animais como personagens das histórias trabalhadas e em suas respectivas atividades.

O lobo animal real (presente nos textos informativos, juntamente a outros animais) e o lobo imaginário (presente nos contos e nas fábulas, por exemplo), também se apresentam aos alunos como parte integrante do saber e da curiosidade infantil, na busca de trabalhar de forma lúdica e prazerosa, no sentido de aguçar a vontade de aprender nos alunos.

A proposta apresenta dois conceitos básicos para a prática pedagógica dos professores - Inserção na cultura letrada-letramento Inserção no sistema alfabético-alfabetização - pronunciada em sua introdução, discussão de fundamentação teórica na qual comunica seus alicerces conceituais:

- Inserção na cultura letrada-letramento envolve o mundo da cultura escrita, as práticas de leitura, escrita, oralidade e não exclui a necessidade pedagógica das noções convencionais da alfabetização, da codificação/ decodificação, do reconhecimento do sistema notacional.
- Inserção no sistema alfabético-alfabetização, para Magda Soares, alfabetização envolve a análise metalinguística da relação fonema-grafema: consciência fonológica/ fonêmica e consciência estrutural das palavras. Envolve, também, aprender a segurar o lápis, aprender que se escreve de cima para baixo e da esquerda para a direita; enfim envolve uma serie de aspectos técnicos (...). Isso é a parte específica do processo de aprender a ler e a escrever. (SOARES, 2003, p. 15-17) (Proposta Didática Alfabetizar Letrando, Ceará, 2008, p. 14)

A proposta está alicerçada no “construtivismo como teoria epistemológica; na linguística como ciência da língua e na didática como práxis pedagógica” (Ceará, 2008, p.15).

Dessa forma, é importante explicitar as bases epistemológicas, que segundo a proposta que aponta como referencial teórico o construtivismo e o sócio-interacionismo, justificada dessa forma sua escolha:

- Primeiro, por que explica de modo convincente uma concepção de sujeito aluno enquanto ser humano capaz de aprender, indissociavelmente biológico e histórico-cultural, que constrói o seu conhecimento em interação com as pessoas, com as linguagens e a cultura.

- Segundo, esse referencial teórico explica-nos que a aprendizagem surge da experimentação e sempre incide numa ação menta/prática. A aprendizagem se dá, portanto, de forma interativa, surge da e na interação dos alunos com os conteúdos. Especialmente na escola, a aprendizagem acontece ou apresenta-se na interação com o professor (a), com os colegas, com os conteúdos inseridos nos instrumentos didáticos (...) surge de uma interação pedagógica, isto é, das atividades didáticas planejadas e sistematizadas intencionalmente pelo (a) professor (a) (...)
- Terceiro, porque essa teoria está presente nos referenciais curriculares do MEC, nos cursos de formação como o PROFA e o PRÓ-LETRAMENTO que servirão de guias teóricos dessa proposta didática de alfabetização.
- Quarto, esse referencial é útil para conduzir teoricamente, como ‘pano de fundo’, as ações didáticas do professor (a) porque nos diz que: os alunos são protagonistas da sua aprendizagem; os alunos constroem hipóteses sobre leitura e escrita passando por diferentes níveis de construção e com erros construtivos; os alunos aprendem a ler lendo e a escrever escrevendo; os alunos aprendem refletindo e dialogando, na interação com os colegas e com o professor(a); o papel do professor(a) é fundamental como mediador, dando condições e propiciando desafios significativos para que o aluno aprenda. (Proposta Didática Alfabetizar Letrando, Ceará, 2008, p. 16)

Referido material cita, ainda, as noções de Mikhail Bakhtin e as pesquisas de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky como base, no campo de lingüística, para a dimensão da linguagem que é traduzida pela dialogicidade. Neste contexto teórico, o diálogo passa a ser inserido dentro de uma relação de sentidos e de práticas discursivas reais, significativas.

O conceito de Língua é baseado nas idéias de Bakhtin, que vê “a língua na sua relação com a vida, como prática social, de linguagem humana, ou seja, como fenômeno social.” (Proposta Didática Alfabetizar Letrando, Ceará, 2008, p. 17); Língua como “interação verbal dos atos da fala, cujo fundamento é o caráter dialógico.” (idem, p. 18).

Portanto, nessa proposta, a linguagem é vista como ato social, comunicativo, ideológico e dialógico (dimensão dialógica da linguagem), fenômeno essencialmente humano

Outro pressuposto teórico que auxilia no trabalho com a proposta é a psicolinguística, que apresenta a psicogênese da língua escrita como base para os caminhos a serem tomados pelo processo de aprendizagem do aluno. Esse pressuposto “explica o caminho que os alunos percorrem na apropriação da língua escrita, isto é, a origem do conhecimento da escrita.” (Proposta Didática Alfabetizar Letrando, Ceará, 2008, p. 19). Assim, o professor nessa apropriação conceitual o professor passa a ter conhecimento acerca do processo de escrita dos seus alunos.

Entre os estudos desenvolvidos nos cursos de formação os professores (re)leram textos e se apropriaram de diversos outros materiais fundamentados na *Psicogênese da Língua Escrita* (FERREIRO & TEBEROSKY, 1986). Esses estudos ajudam na compreensão do aprendizado do sistema de escrita alfabética realizado pelas crianças, o qual não se reduz a aprendizagem de um código lingüístico ou um “processo de associação entre grafemas (letras) e fonemas (sons).” (Proposta Didática Alfabetizar Letrando, Ceará, 2008, p. 19), mas a apropriação de um “(...) processo interativo, no qual o sujeito (...) constrói e reconstrói hipóteses sobre a natureza e o funcionamento da escrita.” (idem, p. 19).

A proposta aponta ainda para um caminho que se faz no caminhar, pois apresenta a didática como práxis pedagógica. É uma metodologia que, como processo didático, cria oportunidades ao professor em fazer com que seu aluno aprenda por meio de atividades com linguagem escrita, fundada nos usos e funções sociais reais da língua escrita.

A proposta didática Alfabetizar Letrando aponta como tripé da didática o

Professor(a)-aluno-conteúdo. Essa base interliga-se como um sistema didático que comporta outros elementos essenciais como: concepção de aluno e de aprendizagem, metodologia de ensino, planejamento, objetivos didáticos, recursos didáticos e instrumentos de avaliação. (Ceará, 2008, p. 20)

Esses conhecimentos interligados ajudam o professor a compreender os processos cognitivos e sociais pelos quais os alunos passam, e podem respaldar teoricamente as suas intervenções, compreendendo como seus alunos aprendem, conduzindo a reflexão-ação de como fazer para que eles aprendam de modo significativo.

É importante ressaltar que a referida proposta didática vai além de um conjunto de atividades a serem aplicadas, uma vez que abrange conceitos epistemológicos pautados nas concepções de aluno/sujeito ativo, de aprendizagem significativa e de mediação.

Logo abaixo contemplamos as impressões principais dos professores pesquisados, em particular, sobre o que para eles é inovação e quais contextos que eles evidenciam como justificativa para suas compreensões sobre o fenômeno. Foram essas indagações que nos levam a entender melhor as práticas pedagógicas vivenciadas pelos professores alfabetizadores no curso do PAIC e suas perspectivas.

Mas, em relação às práticas pedagógicas da formação do PAIC, estas se constituem como inovadoras?

Tentamos responder a essa dimensão, porém sabemos que muito ainda tem que ser lido nas entrelinhas, pois a pesquisa qualitativa envolve necessariamente sujeitos humanos, e como tal, sujeitos com subjetividades (singular e plural), capazes de criar criativa e ativamente o seu mundo.

Tornou-se imperativo à pesquisa saber se os professores pesquisados percebiam as atividades desenvolvidas na formação como um caminho para se chegar a uma aprendizagem significativa como docente capaz de se fazer uma transposição didática resultante em uma aprendizagem significativa para seus alunos. Outra questão importante era perceber se os professores estavam aprendendo dentro de contextos colaborativos e inovadores, pois esse aspecto é enunciado nos documentos orientadores e aparecem nas falas de algumas professoras. A partir da categorização das informações obtidas, principalmente aquelas apontadas pelas professoras pesquisadas, como pontos essenciais que legitimavam suas compreensões do referido curso se materializava como processo de inovação.

#### **4 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS VERSUS CONTEXTOS INOVADORES DE APRENDIZAGEM: OS RESULTADOS DA PESQUISA**

Com base na coleta de dados apresentamos alguns resultados advindos da pesquisa. No que se refere à formação inicial, as cinco (5) professoras têm nível superior com formação em Pedagogia. Dentre as professoras com nível superior, três (3) possuem especialização e duas estão pensando em fazer. Com relação à coordenadora pedagógica pesquisada, a mesma é licenciada em Pedagogia. É relevante lembrar que a maior parte da pesquisa realizada se deu na Escola Municipal Josefa Barros de Alencar, mais precisamente nas salas das professoras A, B e C, por que as duas primeiras citadas demonstraram, durante a formação, um grande interesse em aprender mais sobre os processos de alfabetização assim como, a participação efetiva nas atividades propostas pela formadora e a terceira citada, professora C, por esta não ter apresentado muito interesse nas primeiras aulas de formação.

Primeiramente, solicitamos aos professores que nos falassem sobre a visão que estas tinham do curso e se elas viam o curso do PAIC como um processo inovador.

Na perspectiva de responder a essa indagação a professora A afirma:

O que é inovador é a relação que o curso apresenta entre teoria e prática. Mostra como fazer a atividade e porque devemos realizar essa atividade.

Vimos porém nos estudos realizados que não é somente aliar teoria e prática que garante um processo inovador, mas favorecer momentos de reflexão sobre esses processos e possibilitar ao professor momentos de compartilhamento de ideias e experiências.

Como afirma Deslandes em seu livro *Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade* o termo teoria é construído “(...) para explicar ou compreender um fenômeno, um processo ou um conjunto de fenômenos e processos.” (1994, p. 18).

Notamos no discurso da professora A, também a defesa de uma proposta de formação docente mais ampla em detrimento a aspectos puramente metodológico-procedimentais. A fala dessa professora nos faz pensar que é preciso desmistificar esse pensamento que guia formações com base na aprendizagem de procedimentos apenas, uma vez que a reflexão crítica se traduz por meio “da participação num contexto social e político que ultrapasse o espaço restrito da sala de aula [...]”. (GHEDIN, 2006, p. 130).

Ao indagar as professoras sobre a credibilidade das mesmas em relação ao curso que participavam e se elas o entendiam como inovador, as cinco professoras pesquisadas responderam que a proposta do trabalho com os gêneros textuais são entendidos por elas dentro de um contexto inovador, assim como as atividades trabalhadas na formação, pois tiveram a oportunidade de lidar na prática com o material apresentado e com os gêneros próprios para a idade das crianças que trabalhavam.

A professora A afirmou que o curso era inovador pois “mostra como fazer a atividade e porque devemos realizar essa atividade” com as crianças. Já a professora Lilia disse “Sim, [é inovador] porque usamos a realidade vivida por eles [os alunos] e trabalhamos em sala.”. A professora C falou que o curso era inovador “... porque deixa de lado o método tradicional da cartilha e o aluno passa a vivenciar os usos sociais que se faz da escrita, as características dos diferentes gêneros textuais além de aprender o sistema pelo qual a língua falada é grafada.”.

É relevante ressaltar que as pessoas pesquisadas estavam referindo-se a “rotina didática” que contemplava momentos específicos para a apropriação e uso da leitura e da escrita em sala de aula pelo professor com seus alunos. Sua criação deveu-se ao fato de que, durante a pesquisa do Comitê Cearense contra o analfabetismo, a equipe descobriu que muitos dos professores pesquisados não apresentavam uma sistematização do trabalho pedagógico. Segundo a idealizadora da proposta, que participou de todo o processo da pesquisa do Comitê, em 2004 e 2005, os professores tinham dificuldade em planejar suas aulas e na administração

do tempo, o que acarretava em um grande número de alunos, no final do ano, sem saber ler e escrever.

No momento da pesquisa observamos nos momentos de formação e na leitura de documentos que essa rotina estava dividida em “tempos didáticos”, todos, segundo a formadora-professora, imbricados para atender ao processo de alfabetizar letrando. Esses tempos deveriam ser trabalhados na aula de Linguagem, são eles: tempo para gostar de ler; tempo de leitura e oralidade; tempo de aquisição da escrita. Abaixo relacionamos cada um dos tempos didáticos aos seus respectivos objetivos, a saber:

1. TEMPO PARA GOSTAR DE LER: o principal objetivo didático desse momento é o letramento, a formação do leitor. É o tempo para o aluno se apaixonar pelos livros, gostar de ouvir histórias, ler por prazer, ler o que quiser e desenvolver o hábito de leitura (...) devem ser apresentados os diferentes gêneros literários: poesia, contos, fábulas, lendas, além dos diferentes suportes de texto, livros, histórias em quadrinhos, revistas, jornais etc.
2. TEMPO DE LEITURA E ORALIDADE: o principal didático desse momento é a aquisição da leitura e o desenvolvimento da fala, ambos com compreensão. O objetivo desse momento é a compreensão do que se ler e do que se fala; a produção oral de textos; a veiculação do texto escrito com a oralidade; o desenvolvimento da consciência fonológica; a pronúncia das palavras; a reflexão do vocabulário; a apropriação e reconhecimento de diferentes gêneros literários.
3. TEMPO DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA: o principal objetivo didático desse momento é a aquisição do sistema de escrita e a formação do produtor de textos. Ou seja, nesse tempo o (a) professor (a) vai mediar a apropriação da escrita. É importante dizer que a leitura, a oralidade e a compreensão do aluno são fundamentais nesse momento. Pois caminham juntos no processo de aprendizagem, embora ler e escrever apresentem especificidades de aprendizagem, os caminhos da aprendizagem são diferentes. (Proposta Didática Alfabetizar Letrando, Ceará, 2008, p. 38)

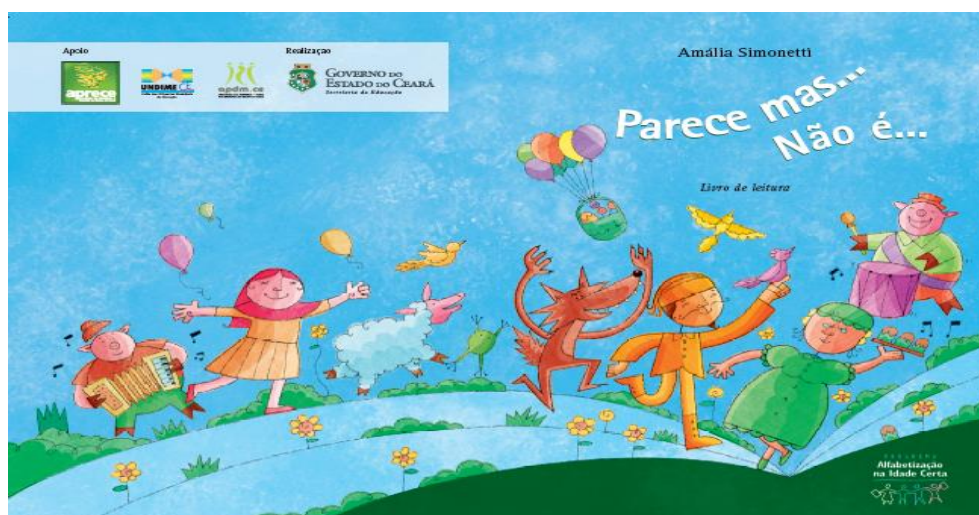
A professora C, por exemplo, também afirmou a respeito do contexto inovador desse curso legitimando sobre a proposta do trabalho alicerçado na abordagem dos gêneros textuais:

Sim [é inovador] porque deixa de lado o método tradicional da cartilha e o aluno passa a vivenciar os usos sociais que se faz da escrita, as características dos diferentes gêneros textuais além de aprender o sistema pelo qual a língua é grafada.

Para melhor explicitar a fala da professora, realizamos uma pesquisa no material do proposta do aluno, e vimos que o mesmo é composto por dois livros: um livro, intitulado “Parece mas... Não é... e um caderno com atividades.

O livro de leitura do aluno, “Parece mas... Não é...”, é um livro que tem histórias sobre animais e apresenta ilustrações que intencionam mexer com o imaginário da criança. O fio condutor da leitura do material do primeiro ano são os animais, principalmente, os animais selvagens, e em especial, o lobo.

**FIGURA 2: Livro de leitura “Parece mas... Não é...”**



O título do livro “Parece mas... Não é?” busca mostrar aos alunos a existência de vários animais que se parecem, mas que na verdade, são diferentes. Sendo o lobo o principal personagem deste livro, os alunos têm a oportunidade de ler muitas histórias sobre lobos, sejam de verdade ou que vivem no imaginário. Os textos presentes nesse livro são de vários gêneros, literários e informativos.

Segundo a formadora-professora, esse livro apresenta pequenos textos que trazem ao universo infantil curiosidades do mundo animal em forma de textos informativos intitulado “Curiosidades do mundo animal de A a Z” onde a vida dos animais é desvendada de maneira simples. Outro texto presente no livro é a adaptação de uma brincadeira popular infantil “Vamos passear no Bosque”. Os contos, as lendas e as fábulas também fazem parte desse livro, como “O lobo e os sete cabritinhos” adaptação do conto de Jacob e Wilhelm Grimm, “Os três porquinhos” adaptação do conto de Joseph Jacobs, “Chapeuzinho vermelho” adaptação do conto de Charles Perrault, “Ovelhinha vermelha” Reconto de

Chapeuzinho Vermelha, “Lobisomem” adaptação da lenda do lobisomem, “O lobo e o cordeiro” adaptação da fábula de Esopo. Os textos “Lobos de verdade”, “Lobo-guará” e “A família dos lobos” são textos informativos que procuram desvendar a vida dos lobos.

O caderno de atividades é parte da Proposta Alfabetizar Letrando e também compõe o material do aluno. Nele estão presentes atividades que alicerçam a proposta. Estão divididas em três tempos didáticos: Lendo e compreendendo, Aquisição da escrita e Escrevendo do seu jeito.

**FIGURA 3: Caderno de Atividades**



Ainda em relação a questão sobre o curso ser inovador, a professora B, outra professora do grupo, associou o curso a um processo inovador, assim justificando:

Sim, [é inovador] porque usamos a realidade vivida por eles [os alunos] e trabalhamos em sala.

Tal afirmação está relacionada ao fato de que no final de cada etapa, o aluno tem a oportunidade de avaliar seu conhecimento por meio de uma avaliação escrita (Anexo II) orientada pelo professor. Cada atividade avaliativa apresentava um objetivo específico referente a cada conhecimento adquirido pelo aluno e buscava outras formas de avaliar o conhecimento do aluno através de diversas atividades, sem necessariamente utilizar o teste das quatro palavras e uma frase, difundido na década de 1990 por ocasião dos estudos de Ana

Teberosky e Emilia Ferreiro sobre a psicogênese da língua escrita, o qual durante anos fundamentaram o trabalho dos professores brasileiros no processo de alfabetização das crianças e que buscava “classificar” o aluno em quatro níveis distintos: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

Como denuncia Estebam (2001, p. 60): “A psicogênese da língua escrita se tornou mais um padrão para classificar as crianças do que um instrumento de compreensão do processo de construção de conhecimento sobre a língua escrita”. Assim, segundo a formadora-professora, a avaliação do PAIC buscava não classificar o aluno, mas procurava saber o que o aluno ainda não sabia para propor ações de intervenção de acordo com cada nível de aprendizagem.

Outra professora do grupo pesquisado, Professora D afirma ainda sobre o processo de inovação dentro do curso pelas oportunidades que são dadas às crianças de interagir e de serem estimuladas em suas escritas espontâneas:

Sim, a criança tem mais oportunidades e estímulos para interagir sempre sendo estimulada a escrever e a ler.

Nesse ponto Professora D fala da importância do trabalho interativo no processo de aprendizagem colaborativa, pois os alunos são estimulados a trabalharem em grupo e a encontrarem as respostas coletivamente, sem, no entanto desvalorizar a sua singularidade.

Outra professora, Professora E, diz:

Sim, porque a cada capacitação aprendemos novas maneiras de despertar no aluno o interesse pela leitura.

Entre as cinco (5) professoras pesquisadas, três (3) afirmaram que o curso de formação do PAIC para os professores do 1º ano pode ser considerado inovador por oferecer apoio e torná-las mais capacitadas e seguras para administrar os conteúdos, ou seja, na gestão da matéria e na condução do trabalho em sala.

Um depoimento que mais chamou atenção é o da professora A quando avalia:

Acredito que o curso de formação é fundamental para auxiliar o professor na sua prática pedagógica. Apenas torna-se necessário propor métodos para ajudar nas atividades diárias.

Parece evidente para nós que a proposta de formação é baseada na “teorização da ação” e na busca por uma “ação teorizada”, de forma a tentar atender a diversidade de demandas dos contextos da alfabetização. A atitude de reflexão é essencial nas práticas dos cursos de formação de professores. Schön assinala que

A reflexão-na-ação tem uma função crítica, questionando a estrutura de pressupostos do ato de conhecer-na-ação. Pensamos criticamente sobre o pensamento que nos levou a essa situação difícil ou essa oportunidade e podemos, neste processo, reestruturar as estratégias de ação, as compreensões dos fenômenos ou formas de conceber os problemas. (2000, p. 33)

Essa reflexão a qual Schön se refere deve ser a base dos cursos de formação. Vale ressaltar que algumas atividades das salas de aula da formação em foco existem questões, que são direcionadas às situações cotidianas da sala de aula e que buscam uma reflexão na e sobre a ação. Essas atividades são nomeadas como Estudos Orientados (ver Anexo III).

Partilhamos da ideia de Rogers quando adverte “que a única coisa que se aprende de modo a influenciar significativamente o comportamento é um resultado da descoberta de si, de algo que é captado pelo indivíduo.” (2009, p. 320), e completa, “ninguém aprende nada de significativo a partir de conclusões.” (2009, p. 322).

Isso significa, por certo, que se as práticas trabalhadas nos cursos não mexerem com a vontade e com o desejo de aprender, de ressignificar e redimensionar suas práticas pouca repercussão em mudança terão repercutido na prática desses professores.

Durante o curso, os professores são orientados a fazer diagnósticos do nível de aprendizagem de seus alunos. Ao analisar os diagnósticos, durante os encontros formativos, observamos que as professoras, em maioria, “pouco conheciam sobre os processos cognitivos envolvidos na aquisição da escrita e da leitura” (Fala da formadora do curso, Diário de campo). Nesse ponto, observamos que os professores pesquisados não detinham os conhecimentos teóricos necessários a prática alfabetizadora, pois conhecer os processos cognitivos pelos quais os alunos percorrem durante o processo de aquisição da leitura e escrita e condição *sine qua non* ao papel de professor alfabetizador.

## **4.1 Dimensões trabalhadas na formação como fundamentos que devem alicerçar a prática pedagógica**

### **4.1.1 Aprendizagem colaborativa e o processo de interação**

Temos consciência de que a aprendizagem colaborativa é um elemento essencial na rotina pedagógica de qualquer processo que vise à aprendizagem dos envolvidos nesse processo, pois constituem momentos de encontro coletivo e de interação, o que a formação continuada de professores precisa favorecer aos educadores. Assim, recorremos à fala de Correia (2010) quando este fala que “aprendizagem colaborativa descreve uma situação onde se espera que ocorram formas particulares de interação entre as pessoas, as quais desencadearão mecanismos de aprendizagem.” ( P. 255). Nesse ponto podemos afirmar que a formação, necessariamente, pressupõe um processo interativo e dialógico, onde cada sujeito apresenta sua singularidade dentro de um contexto coletivo.

Podemos perceber esse contexto dialógico e interativo nas atividades em grupo os quais foram apontadas pelas professoras como positivas, pois esse momento de troca de experiências, interação, aprendendo com seus pares favoreceria uma aprendizagem real aos educadores.

**Fotos 1 e 2: Trabalho em grupo dos professores na formação**



A professora A em um dos encontros de formação disse que:

As vivências, a troca de experiências, os vídeos motivacionais, o conteúdo, a metodologia e a empatia dos formadores, fizeram desse encontro uma prática enriquecedora, tornando mais claro o trabalho do PAIC. Podemos observar a riqueza do mesmo, facilitando a prática em sala de aula, trazendo-nos mais segurança, resultando em um ensino de melhor qualidade e despertando em nós educadores, uma busca constante de capacitação para melhor desempenho no desenvolvimento do nosso trabalho profissional. (Diário de campo).

Aqui vale ressaltar a importância que o trabalho colaborativo tem para a mudança está intrinsecamente relacionada ao processo dialógico, pois refletir sobre a sua prática é o começo para a compreensão de que não existe uma única verdade, mas existem verdades que são construídas a partir das trocas entre pares.

Interessante que, várias professoras também falaram do sentimento de segurança proporcionado pelas aprendizagens concebidas ao longo do curso. Para algumas a “insegurança que tinham antes, caiu por terra após o curso”. A professora A, quando falou sobre a insegurança que sentiu no início afirmou tê-la superado na ação: “nos primeiros encontros de formação a insegurança era grande, só ganhei segurança quando passei a colocar em prática em sala o que aprendia nos cursos”.

A professora A falou ainda “de um ensino de melhor qualidade” denotando preocupação em “aprender a ensinar”. No acompanhamento do trabalho da professora A em sala de aula, durante a pesquisa, percebemos sua preocupação em como “aplicar” as atividades apreendidas na formação junto a seus alunos. Não podemos negar que já apareceram indícios de mudança na postura dessa educadora, quando esta passou a perceber suas fragilidades e a ter consciência de está em constante aprendizagem.

Detectamos ainda uma valorização do trabalho em conjunto e da confiabilidade das professoras pesquisadas para com seus pares e com sua formadora-professora. Tal confiança é importante, pois

De acordo com Vygotsky, principal representante da teoria cognitivo histórico-cultural, o conhecimento tem um significado primeiramente social e depois individual, ou seja, o desenvolvimento individual está intrinsecamente relacionado com o meio em que está inserido o sujeito da aprendizagem. O desenvolvimento ocorre co-relacionado ao contexto sociocultural em que a pessoa está inserida. O meio, a relação interpessoal entre os indivíduos favorecem sobremaneira o desenvolvimento individual porque os conhecimentos gerados no seio social corroboram e integram os conhecimentos individuais de uma pessoa. (MONTEIRO, 2010, p. 64)

Algumas professoras relataram a relação de confiança que tinham adquirido com a sua formadora. Tal confiabilidade traduz ainda a certeza de que essa é uma condição essencial para os contextos de aprendizagem de formação continuada de professores, pois é preciso ter uma relação de confiança entre os aprendizes, sejam eles formando/formador, formando/formando.

Ficou evidente também que os formadores buscavam manter uma relação de companheirismo com os professores-cursistas, fato observado por nós nos momentos em que estivemos nas observações dos encontros do curso.

Outra atividade de rotina trabalhada no curso de formação é a chamada “roda de conversa entre formador e os professores cursistas”. Segundo a formadora, essa prática tem como objetivo criar um elo de confiabilidade entre os pares, e que a partir dessa vivência, os “professores cursistas” poderiam transpor em sua sala de aula esse momento importante com seus alunos, já que a maioria das atividades utilizadas em sala era a aula expositiva e a resolução de “tarefas” individuais.

Como denuncia Lembo (1972)

A ideia de que um determinado conjunto de condições de aprendizagem deve ser imposto a todos os alunos é absurda. Esta idéia absurda constitui, no entanto, uma premissa básica, na qual se fundamentam muitas práticas e métodos escolares que sempre restringem, que freqüentemente destroem a oportunidade de um estudante envolver-se no raciocínio lógico e criativo [...] (P. 22)

Nesses momentos de “roda de conversa” percebemos mais nitidamente a relação de confiança entre formador e professor cursista. Estes procuravam dialogar com o formador em busca de resposta para suas inquietações, este por sua vez, lançava para o grupo a inquietação dos colegas e instigava o debate e a troca de experiências sediadas nos saberes de cada um. Nesse momento, o formador também procurava instaurar um ambiente interativo, de partilhamento de conhecimento, de respeito e valorização dos saberes do grupo.

Essas trocas eram valorosas, porém observamos que o professor cursista procurava respostas para todas as suas inquietações. Sabemos que isso é utópico, pois as mudanças aligeiradas que a sociedade vem ultrapassando trazem questões que não podem ser respondidas, por estarem em constante mutação.

A perspectiva de que os professores se apropriassem das atividades contidas no material da “Proposta Didática para Alfabetizar letrando”, era constante. O foco maior das

práticas pedagógicas vivenciadas eram as atividades práticas, onde professor e formador tinham a oportunidade de refletir sobre quais intervenções seriam necessárias a cada aluno. Por isso, muitas atividades com esse fim eram realizadas na formação com vias a análise de práticas de reflexão metalinguística e sua relevância para o processo de alfabetização dos alunos.

**Fotos 3 e 4: Professoras vivenciando as cartelas didáticas**



Nesse ponto foi feita uma pergunta às professoras pesquisadas sobre os elementos, conteúdos e/ou atividades que foram estudados na formação e aprimorados ou transpôsto por elas na sala de aula. A professora C apontou as “atividades estruturantes” como principal aprendizagem por ela incorporada. A mesma afirmou que foram “os conteúdos onde analisamos estruturalmente as palavras em quantidade de letras, letra inicial e final e quantas vezes abrimos a boca para falar as palavras”.

A fala da professora C demonstrou que houve realmente nas formações o desenvolvimento do que é indicado no material como eixos da proposta, porém ao observarmos sua prática na sala de aula não conseguimos perceber essa atividade sendo posta em prática, mesmo tendo sido apontado por ela como vivenciado e aprendido na formação.

Contrariamente, quando observamos a sala da professora B, professora que atuava na mesma escola, esta desenvolvia uma prática pedagógica com base nos conhecimentos apreendidos na formação quanto a esse aspecto, ou seja, trabalhava com seus alunos as atividades de análise metalinguística, como ilustrado nas fotos abaixo.

**Fotos 5 e 6: Alunos da professora B vivenciando as práticas pedagógicas da formação**



Corroborando com nossos resultados de investigação, identificamos resultados que ilustram essa nossa percepção nos estudos de Lustosa (2010): a pesquisadora, pautada na abordagem da pesquisa-ação com vias à formação de professores para a inovação e mudança das práticas pedagógicas, compartilha conosco sua experiência de pesquisa assinalando:

na vivência compartilhada com as professoras em busca de identificar e elaborar práticas de melhor atendimento aos alunos [...], aprendemos muito sobre formação docente e acerca da dinâmica da mudança, pois vimos que é na articulação dos saberes da experiência com os saberes teóricos que ela se processa. Constatamos que o envolvimento e a implicação das professoras se diferenciavam, em níveis de engajamento e intensidades singulares a cada uma. (2010, p. 57).

A pesquisadora acrescenta ainda informações importantes de sua experiência investigativa de quatro anos imersa em uma intervenção, realizada em uma instituição de ensino público, em Fortaleza:

há sempre um grupo de agentes que impulsiona ou propõe a inovação, haja vista que é praticamente improvável que em uma escola ou instituição encontremos uma unanimidade de ideias ou práticas no sentido da inovação, em mesma intensidade e em todos os seus integrantes: ‘num processo de mudança sempre existe um grupo entusiasta, por muitas razões, que lidera as propostas, atua como mediador de conflitos, cumpre a função de assessoria e, sobretudo, reflete e realimenta a ação’. (GIL, 2001, p.107). Nesse sentido, quanto mais fortalecido for esse grupo, portanto, maiores serão as possibilidades de que a mudança se processe de forma sustentável e que represente de fato uma melhoria [...].(2010, p.57).

#### **4.1.2 A Rotina didática na sala de aula: do espontaneísmo a uma prática de previsões**

Anterior à implementação das iniciativas do Programa, como já citado em outros momentos desse texto, os nossos professores não tinham a prática de organizar o tempo e o espaço didático da sala de aula, muitos nem planejavam as atividades. A ação era desenvolvida de forma espontaneísta e/ou de improvisação, fato diagnosticado pelo Comitê de Erradicação do Analfabetismo no Ceará.

Desse modo, a rotina didática vem sendo utilizada como passos necessários a serem seguidos pelos professores, onde o professor sabe o que fazer e como fazer, tendo como referencial a criança. A rotina é entendida dentro do fazer pedagógico como um caminho a seguir, um percurso a ser trilhado pelo professor. Quando perguntamos a formadora sobre o porquê da palavra “rotina”, esta disse que estava relacionada ao que não pode faltar no dia a dia da sala de aula, algo que o professor utilizasse sabendo o que iria ocorrer em sala e uma organização do tempo escolar para que o professor pudesse “prevê” o que estava por vir.

Nos momentos de observação da formação, vimos que os professores tiveram a oportunidade de vivenciar a organização do tempo, do espaço e das interações na sala de aula. Participaram de atividades que envolviam o ato de planejar, organizar e administrar o tempo, a rotina e as atividades.

Ao serem perguntados sobre o aspecto que mais lhe ajudou na prática diária de sala e no processo de alfabetização de seus alunos alguns professores afirmaram que havia sido “a administração do tempo e as atividades do próprio programa que foram essenciais para o seu trabalho”.

A professora D destacou que “um dos aspectos que me ajudou na prática em sala foi à organização do tempo na aplicação de novas formas de metodologia, proposta pelo programa”.

Uma reflexão sobre as palavras da professora nos remete a incompreensão e a indignação com a realização de uma prática pedagógica “sem planejamento algum”, além disso, temos clareza de que nenhum docente consegue êxito na sala de aula se não tiver uma organização metodológica e um planejamento prévio de sua ação:

é notório que uma aula tem origem no planejamento. Daí a importância que o planejamento vai ter para ser retroalimentador das ações dos professores e de todo o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem processados na sala

de aula e, portanto, ponto de partida para todas as elaborações pertinentes à prática pedagógica. (LUSTOSA, 2010, p.151).

Lembrando-se de contextos de incertezas e imprevistos ressaltamos a importância de planejarmos “... estratégias criativas para moldar, desviar, acelerar ou desacelerar seletivamente as mudanças.” (TOFFLER, 2001:301).

A despeito disso, convém assinalar que Lustosa (2010) defende o planejamento como foco privilegiado de intervenção quando se tem a intenção de colaborar com professores para a mudança e inovação de suas práticas pedagógicas.

Para contextualizar o cenário das práticas pedagógicas das professoras nas escolas de Fortaleza, anterior à implantação do Programa PAIC, trazemos à baila o estudo da pesquisadora Lustosa (2010), já reportada nesse texto, com a intenção de retratarmos a situação vivenciada na época:

Os planejamentos das escolas pesquisadas se limitavam à reunião das educadoras, em seus turnos, para apenas listarem um rol de conteúdos programáticos gerais e datas comemorativas do período para serem realizadas. Ademais, as professoras investigadas foram unânimes nos relatos sobre a falta de tempo destinado pela instituição para planejar as ações necessárias à sala de aula, para estudo, reuniões e outros encaminhamentos necessários para se orquestrar um trabalho de qualidade ao longo do ano escolar. As dificuldades se localizavam muito intensamente em realizar um planejamento que contivesse situações didáticas que contemplassem dimensões importantes de composição da prática pedagógica de qualidade, tais como: garantia da variedade de “métodos” de ensino, consideração aos estilos e ritmos de aprendizagem e aos centros de interesse dos alunos, promoção de maiores e melhores interações dos alunos e com os alunos, bem como a avaliação das aprendizagens do grupo. Outra dimensão das fragilidades no ato de planejar das professoras estava implicada na inexistência de uma organização do trabalho pedagógico no sentido de atender aos diferentes níveis, ritmos ou característica outra dos alunos, incluindo aqueles com deficiência. Percebíamos que questões como a diversidade existente na sala de aula, entre os alunos, sequer era mencionada ou tomada como realidade. A rotina pedagógica não era expressa em um plano de atividades consistente e organizado, e, igualmente, não eram destinadas considerações sobre como registrar e avaliar as conquistas dos alunos. A ausência dessas preocupações pedagógicas fazia com que o conhecimento prévio dos alunos e suas aprendizagens iniciais ou mesmo as já consolidadas não fossem tomadas como mobilizadoras de novas intervenções. (pp. 148-149).

O cenário retratado expõe uma mazela existente na organização do trabalho docente, realidade sobre a qual se justifica o trabalho realizado pelo Programa foco dessa investigação e de todas as iniciativas envolvidas. Ante o constatado, a realidade das escolas públicas de Fortaleza, era patente que o “planejamento era um foco urgente de atenção em vista da

improvisação das ações desenvolvidas em sala de aula e pela repercussão que ele tem na organização e dinamização das situações de aprendizagem e da prática pedagógica em geral”. (LUSTOSA, 2010).

Observamos que, constantemente durante as entrevistas, as professoras se referiam a importância da rotina didática proposta pelo Programa Paic. Para elas esse aspecto se constituía como “algo novo” e que assumia um lugar de importância privilegiada.

Para a professora A, essa rotina didática foi importante para a sua prática na sala, a mesma afirmou que “a rotina dos alunos mudou, facilitando dessa forma a sua prática de alfabetização” [...]; “resultando em mais organização e disciplina na sala de aula”. Conforme essa professora esses fatos são atribuídos às práticas vivenciadas na formação do PAIC.

Quando a mesma professora foi indagada a apresentar detalhes sobre a rotina e o que esta facilitou a dinâmica de sua sala de aula ela argumentou que a mesma “realmente funciona” e acrescentou que

No início eu não acreditava, fiquei desesperada achando que os alunos não iam aprender. Só que agora vejo que [a proposta] dá certo. É só segui a rotina que os alunos aprendem.

Como vimos os professores apontaram a rotina didática com tempos didáticos que proporcionaram aos mesmos momentos de organização das atividades em sala de aula e que serviram como forma de orientar as práticas pedagógicas do professor alfabetizador. Nesse ponto indagamos sobre a relevância desses tempos para a prática dos professores. Assim, segundo os professores pesquisados os tempos didáticos facilitaram a sua prática.

A professora C afirmou que sua prática em sala mudou:

A minha prática mudou devido os diversos momentos [tempos didáticos], principalmente, o tempo para gostar de ler onde os alunos devem entrar em contato com os vários gêneros textuais.

Nas formações pudemos observar vivências, ao longo dos encontros de formação, com gêneros textuais, pois o programa recomenda e se alicerça no uso de diversos gêneros textuais na prática alfabetizadora. Os formadores estudavam e demonstravam na prática como realizar o trabalho metodologicamente com esses gêneros, além de discutirem situações didáticas que poderiam contribuir com o seu trabalho na sala de aula.

Esse trabalho é apontado pela professora A como uma atividade “fácil” de ser realizada, e Vanderlúcia diz que a utilização dos gêneros textuais mudou a sua prática para

melhor. Segundo Vanderlúcia “até então pensava que era só mostrar os gêneros aos alunos, mas não. Na formação aprendi como explorá-los e como trabalhar com alunos”.

Outro ponto observado na prática foi o tempo didático “Escrevendo do seu jeito”, momento específico para a escrita espontânea da criança. Nesse momento o professor apresentou maior dificuldade em conduzir essa atividade. Em entrevista com a professora A, esta afirma que “os alunos resistem e em alguns casos o próprio professor não sabe como orientar seus alunos nesse momento”. Esse fato foi recorrente durante todo o momento em que estivemos em contato com as professoras A, B e C na sala de aula.

Durante uma semana procuramos observar a realização das atividades direcionadas à escrita espontânea. Constatamos que os alunos percebiam a insegurança da professora A na condução da atividade, o que, conseqüentemente, causava neles uma grande insegurança na realização dessa atividade. Muitos se negavam a fazer a atividade, dizendo que não sabiam fazer.

Realmente a escrita de textos, para crianças que estão se apropriando do sistema de escrita alfabética, é um problema, porém a professora deve estimular a produção de alunos ainda não escritores. Como afirma Melo (2009)

defendemos a posição de que essa circunstância (produção de textos) deve ser garantida na escola mesmo antes de a criança se apropriar do sistema de escrita alfabética, a partir de atividades de leitura, produção e exploração de variados gêneros textuais, orais e escritos, a fim de constituir saberes necessários ao uso eficiente da linguagem escrita.(P. 79).

E acrescenta que na sala de aula “o trabalho pedagógico com gêneros textuais deve possibilitar a produção de textos oral e escrita de gêneros textuais diversos”. (ibidem).

#### **4.1.3 Ler e escrever com funcionalidade e significação: o trabalho com gêneros textuais**

Sabemos que os conteúdos trabalhados na formação tinham como objetivo dar suporte à prática dos professores pesquisados, desmistificando alguns conceitos errôneos sobre os processos de aquisição da leitura e da escrita.

No decorrer da formação, os professores-cursistas deveriam, antes de propor a leitura e escrita para seus alunos, eram orientados pela formadora a realizarem um relato de experiência das atividades vivenciadas. A orientação para a produção dos relatos era dada,

porém nem todos os professores seguiam as orientações, pois apresentavam dificuldades em relatar as vivências.

No entanto, um relato chamou nossa atenção, foi o das professoras Professora D e Professora E. Elas conseguiram colocar no papel o que realmente vivenciaram com os alunos (ver anexo IV), diferentemente, da professora B, que no seu relato não deixou claro o que aconteceu, mas se refere sempre a um futuro, uma ação não ocorrida, que ainda iria se realizar. Desse modo, observamos que a professora não tinha conhecimento da estrutura do gênero solicitado pela formadora, no caso relato de experiências. Outro fato que nos chamou atenção foi que a formadora não fez nenhuma intervenção com a referida professora, nem com as demais professoras sobre suas produções.

Nesse ponto, recorremos a Monteiro quando afirma que

As novas‘ perspectivas da educação estão relacionadas com novas‘ relações de formação e novas‘ formas de manusear competências e habilidades no processo de ensino e aprendizagem. Tendo em vista que a educação é um processo dialógico, formativo e transformativo ela supõe não apenas um contato, uma transmissão e uma aquisição de conhecimentos, mas também desenvolvimento de competências, habilidades, hábitos, valores. A inovação pedagógica enquanto ruptura paradigmática nas práticas pedagógicas pode promover novos saberes, e não somente reproduzir o saber e as culturas na perspectiva de rompimento com um sistema falido da educação tradicional. (MONTEIRO, 2010, p. 7).

Aqui, a autora lembra a importância de desenvolver competências, habilidades, hábitos e valores, e esse trabalho só se consolida quando alguém, seja professor, aluno ou outro sujeito envolvido no processo de aprendizagem participa do dialogicamente desse processo. O sistema só se torna falido, porque continuamos a reproduzir os mesmos erros do passado, não damos a oportunidade de quem está aprendendo de dialogar e de se reconhecer sujeito ativo do processo de transformação.

Desse modo, vimos que a formadora perdeu um momento crucial para a aprendizagem dos professores-cursistas. Ela deveria ter revisto os textos produzidos pelas professoras e proposto um diálogo sobre o material produzido por elas. Fazê-las refletir sobre as suas próprias produções e sobre seus próprios erros teria sido a chance das professoras aprenderem de forma significativa.

Após este momento, fomos indagar as professoras pesquisadas se elas liam para seus alunos, já que na formação sempre a formadora iniciava com uma leitura, para “despertar o gosto pela leitura” e trazia também textos teóricos para aprofundar o tema a ser explorado.

Nesse ponto, a professora A afirmou que “passou a fazer leitura (para os alunos) diariamente, mesmo para alunos com dificuldade”.

Para referida professora essa prática foi algo novo, pois a mesma acreditava que no período inicial de aquisição da leitura e da escrita não se deveria trabalhar com textos, “inclusive os textos longos”, com os alunos que ainda não sabiam ler.

**Fotos 7 e 8: Professora A – Atividades de Leitura**



Vimos então que o ato de ler torna-se base para a construção de significado, pois é por meio da leitura que se pode transformar as relações entre professor e aluno, e, portanto, é importante no processo de inovação e na construção do conhecimento.

Em outras palavras, o *hábito de ler* poderá propiciar que haja uma interação entre o texto lido e o leitor. E essa interação agregada ao conhecimento enquanto visão de mundo e experiência que o leitor tem poderá contribuir na construção de conhecimento que faça sentido, ou seja, significativo e de seu interesse. (MONTEIRO, 2010, p. 83)

A professora Professora D, por sua vez, com quinze (15) anos de profissão, também apontou as atividades de leitura como sendo responsável diretamente pela melhoria de sua prática na sua sala e como uma prática importante trabalhada na formação.

Interessante perceber que as falas das professoras se reportam à atitudes metodológicas que já deveriam fazer parte dos contextos da sala de aula desses profissionais e o que é mais grave é o fato de elas apontarem a leitura diária como “algo novo”, antes não praticado ainda. Percebemos na fala das professoras pesquisadas que não havia um trabalho de leitura na sala de aula, por acreditar que os alunos precisavam primeiro aprender a identificar as letras, depois a ler as sílabas, frases e só então passar para a leitura de textos.

A esse respeito, Lustosa (2002), identifica em suas pesquisas acerca da prática pedagógica de professores alfabetizadores nas escolas públicas de Fortaleza, à época, sérias lacunas teórico-conceituais e se posiciona na crítica:

Como pode um professor que ensina crianças a ler e a escrever não incluírem em suas rotinas diárias tais práticas? E, é exatamente nesse aspecto que se inserem as maiores críticas/indagações que, incontrolavelmente, teimam em emergir frente à maioria das observações feitas à prática de professores [...]: cadê o lúdico, a arte, a música, a dança, a literatura, a brincadeira, a troça, a graça? Elementos que funcionam como “energéticos” do potencial criador humano e, em especial, do mundo infantil! (P. 211).

Com relação à leitura em sala de aula a professora B disse que “a roda de leitura e os jogos” trabalhados na formação lhe auxiliaram na prática pedagógica de alfabetizar:

Quando vivenciamos essas atividades na formação nos colocamos no lugar do outro, no caso nosso aluno, e passamos a compreender como eles se sentem ao resolver algumas atividades.

Segundo as professoras pesquisadas as práticas trabalhadas na formação e os conteúdos teóricos, embasados na psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky, ajudaram-nas a compreender que cada criança tem seu ritmo de aprendizagem e que passam por níveis específicos na aquisição da escrita. Com relação a essa questão, a professora A, afirmou que “cada criança aprende de forma individual, e devemos suprir essa individualidade com as atividades aprendidas na formação”.

Os sujeitos envolvidos na pesquisa afirmaram que as atividades que apreenderam no decurso da formação proporcionaram mais segurança aos mesmos, dando suporte para que estes pudessem atuar de forma segura e autônoma na organização das atividades propostas pelo programa.

No decorrer da pesquisa a professora A apontou as “atividades alimentadoras e estruturantes”, estudadas no curso, como essenciais para a sua prática em sala, pois a mesma se apropriou desses conteúdos e os transpôs para a prática, entendendo sua importância para o processo de aprendizagem das crianças.

A professora B apontou como atividades de suporte para a sua prática a realização de leituras de livros, textos, dialogar com as crianças, cantar e trabalhar com as cartelas (jogos de palavras, sílabas, trechos de texto e histórias), sendo estas atividades que fizeram grande diferença na sua atuação enquanto alfabetizadora, pois sua formação inicial não ajudou muito nessa questão, deixando uma lacuna, que só veio a preencher nesse momento.

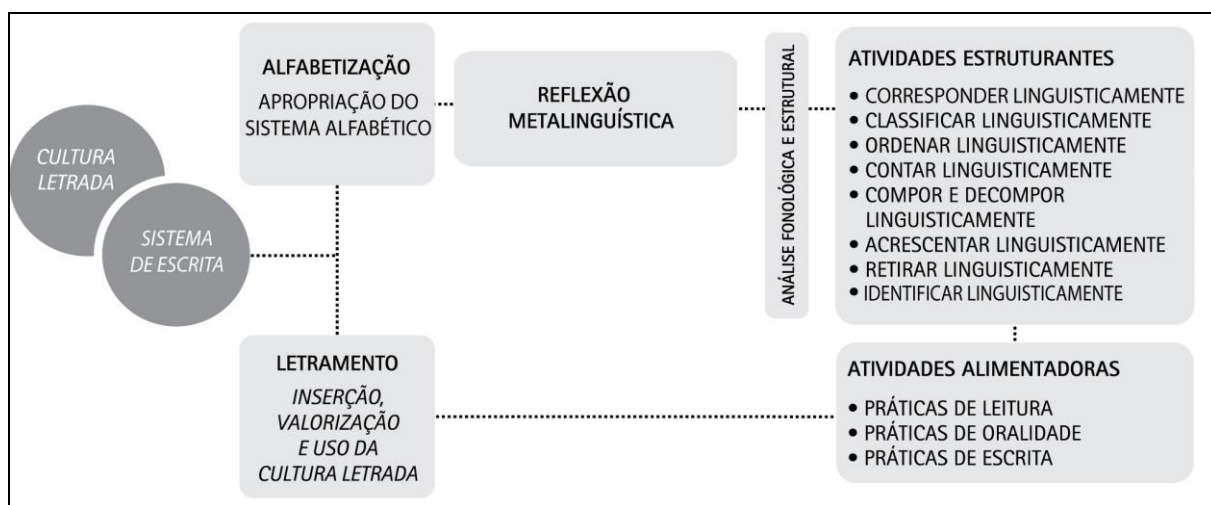
Assim como A e B, a professora C, também via as “atividades alimentadoras e atividades estruturantes” como inovadoras, pois são atividades simples, porém agora ela sabia porque deveria utilizá-las em sala e porque eram importantes para as crianças, ou seja, sabia que essas atividades permitiriam a criança refletir sobre a língua, pois são atividades de metacognição.

A professora C disse que, em sua compreensão hoje, as atividades que vão lhe ajudar a fazer os seus alunos avançarem em relação à leitura e escrita são as “atividades que alimentam a vontade do aluno aprender a ler e aquelas que vão estruturar a concepção de escrita do aluno, que vai ajudá-lo a escrever melhor”.

Para as professoras essas atividades se constituíam como inovadoras, pois, segundo elas, começaram a ter consciência de que essas atividades, alimentadoras e estruturantes, trazem a reflexão linguística e de consciência fonológica, assuntos que nunca tinha sido apresentado a elas com essa designação e explicando sua importância no processo de alfabetização inicial das crianças.

No esquema abaixo, explicitamos a fala das professoras em relação aos termos “novos” citados por elas. Nele são apresentados conceitos relacionados ao marco teórico que embasa a proposta, ligados a intenção de fundamentar a prática dos professores.

**Figura 4: Esquema Didático para Alfabetizar Letrando.**



Fonte: Proposta Didática Alfabetizar Letrando, Ceará, 2008, p. 26.

O referido esquema foi desenvolvido pela equipe que elaborou o material (organizadoras, co-autores e colaboradores) e mostra, em uma síntese, as noções já apresentadas anteriormente e, ainda, outra noção importante, trabalhada pela equipe nas

formações ocorridas nos cursos de formação realizadas: conceitos intitulados pelas equipe como “atividades estruturantes” e “atividades alimentadoras” (eixo mobilizador e que “puxa” para cima/frente o processo de alfabetização das crianças).

Essas atividades estão imbricadas em todo o processo central de alfabetizar na perspectiva adotada.

O grupo pesquisado relatou que, diante desses novos conhecimentos e da repercussão que identificavam no processo de alfabetização das crianças, se sentiram motivados e começaram a compreender a importância das atividades explicitadas no material (Proposta Didática Para Alfabetizar Letrando) e trabalhados nas formações.

Lustosa (2009) em investimentos formativos pautados na reconstrução das práticas pedagógicas das professoras, no contexto de uma pesquisa-ação colaborativa, afirma que a repercussão dessas iniciativas na prática pedagógica das docentes, seguiram uma progressão gradativa de intensidade:

[...] no começo, discretas modificações, pouco a pouco, eram conduzidas por algumas professoras. Conseqüentemente, no prolongamento do tempo e com o acúmulo de situações formativas, as mudanças no ensino e na mediação da aprendizagem junto aos estudantes foram se tornando cada vez mais evidentes. A princípio, como pequenos ‘ensaios’ de situações de pedagógicas mais favoráveis, como retorno das ações que interligavam o planejamento e sua melhor utilização pela escola e professoras em sala de aula, posteriormente, internalizações mais consistentes e, no caso de algumas professoras, reconfiguração total das práticas pedagógicas. (P. 148).

Aqui recorremos a Giordan (1998) quando afirma que para aprender se precisa eminentemente de motivação, pois “a motivação leva aquele que aprende a dar sentido àquilo que aprende.” (p. 105), o que, conseqüentemente, aumenta a motivação frente ao objeto do conhecimento.

Ante os depoimentos dos sujeitos pesquisados ao longo deste trabalho acerca das práticas de formação e a aprendizagem adquirida durante o processo formativo, os professores deram ênfase aos momentos em que eram provocados cognitivamente, lidando com análise de situações problemas de sala de aula ou de contextos diversos.

Reconhecemos que, nem todas as professoras pesquisadas conseguiam ter clareza e não apresentaram, de forma consolidada, conhecimentos sobre os processos de aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos, conhecimentos estes necessários ao ato de alfabetizar letrando e já trabalhados nos anos da formação. Sempre em suas falas percebíamos ainda fragilidades quando se referiam a esse eixo de conhecimento.

Para compreender esse processo foi preciso ponderar sobre o conhecimento prévio dos professores pesquisados no decorrer da formação continuada, entendendo também a singularidade de cada sujeito.

Na pesquisa vimos que, constantemente, as professoras eram instigadas a refletir sobre os processos referentes ao contexto de suas salas de aula, porém um “vilão” era o pouco tempo que dispunham para cumprir com o planejamento para um dia de trabalho. Esse fato é apontado, pelos professores, como um dos problemas em sala.

Por fim, muito nos preocupou a atitude de alguns professores que se encontravam na formação e não se viam como sujeitos de aprendizagem, querendo respostas prontas e acabadas. Estas situações se tornam preocupantes a partir do momento em que esses profissionais continuam nas salas de alfabetização, com crianças pequenas, que necessitam de apoio e atenção nessa fase em que o processo cognitivo precisa de construtos para que se organize a aprendizagem.

## **4.2 Questionando a presença da Inovação Pedagógica nas estratégias pedagógicas de formação de professores**

O objetivo desta pesquisa foi compreender a natureza da inovação pedagógica com o foco na prática pedagógica. Justificou-se por oferecer uma contribuição no campo da inovação pedagógica por meio da análise de uma experiência dita pelos professores de 1º ano, da rede pública municipal de Fortaleza, como inovadora.

Aprendemos, por meio da pesquisa realizada, que práticas pedagógicas ditas como inovadoras podem esconder em sua essência práticas tradicionais. Vimos que a inovação não é algo que deve ser imposta por decreto ou por vontade de um determinado grupo, mas, principalmente, por uma mudança paradigmática, onde o velho dá lugar ao novo.

Constatamos ainda, que existem práticas pedagógicas que buscam romper com o tradicionalismo, porém a forma como os professores agem quando se tornam alunos, traduz uma realidade em que estes tendem a reproduzir o que apreendem na formação, dificultando assim, o processo de inovação.

O diálogo tornou-se uma prática permanente no curso de formação dos professores alfabetizadores pesquisados. Entendemos que a inovação necessita desse processo dialógico, e que, o pensar sobre a prática pedagógica traduz uma mudança que vai além do que está posto, é preciso refletir sobre todas as mudanças decorrentes do fazer pedagógico em

contraposição a um paradigma velho e que se sustenta em concepções tradicionais de ensino e de aprendizagem.

A referida pesquisa buscou traduzir a inovação pedagógica sob o olhar dos professores. Nesse ponto, constatamos uma ausência de conhecimento dos professores sobre a temática, bem como um esvaziamento teórico sobre o que vem a ser inovação na área educacional, pois se observou na fala dos pesquisados vários significados para a palavra inovar, sempre relacionando o termo inovação a prática propriamente dita.

Constatou-se ainda, que nem toda prática pedagógica traduzida na formação foi inovação, produzindo viés de ruptura com o tradicional, porém observou-se que a mudança só foi possível para aquele professor que se abriu para o novo, que aprendeu a dividir suas dúvidas e saberes e a compartilhar experiências.

No entanto, compreendemos que a pesquisa mostrou certa inquietação dos professores com relação a algumas práticas pedagógicas vivenciadas na formação. Os momentos de reflexão sobre a prática traduziam essas inquietações, fazendo com que os professores repensassem a sua prática, mesmo que de modo tímido, mas caminhando para uma mudança paradigmática, pois pensar pressupõe uma ação transformadora, e tem como consequência uma transformação ontológica da educação, onde os agentes da aprendizagem tornam-se sujeitos de todo processo de aprendizagem.

## CONCLUSÕES

Na busca de uma explicação sobre práticas pedagógicas inovadoras na Escola Municipal Josefa Barros de Alencar foi possível analisar a prática de professores que haviam passado por cursos de formação e aperfeiçoamento. Foram levadas em conta algumas possibilidades oferecidas por práticas pedagógicas aprendidas nos cursos de formação continuada às quais nos levaram a uma reflexão sobre o contexto de mudança ocasionado por práticas pedagógicas ditas inovadoras.

Durante o processo de estudo e pesquisa, foram coletados dados que posteriormente nos possibilitaram uma visão maior da prática das professoras, que posteriormente foram analisados para fundamentar a pesquisa. Considerando que a prática pedagógica só muda quando o professor toma ciência da importância da mudança de sua postura, ou seja, quando este toma consciência de sua condição de sujeito de aprendizagem nos cursos de formação continuada é que percebemos, no decorrer da investigação, a necessidade desse profissional estar constantemente atento às questões da aprendizagem a fim de que essa aprendizagem possa se tornar efetiva e transformar a realidade, rompendo com qualquer postura tradicional de ensino.

Nesse ponto observamos que as práticas utilizadas no curso ainda apresentam falhas, pois estão direcionadas, na maioria das vezes, ao contexto em que chegam prontas requerendo do professor a aplicação do conteúdo repassado no curso de formação.

No entanto é relevante elencar informações que nos apontaram reflexões para mudanças significativas na prática formativa de professores alfabetizadores. Assim sendo, em alguns momentos, a investigação realizada aponta para uma prática pedagógica voltada para a interação social.

Segundo o depoimento dos pesquisados, a formação foi permeada por momentos de trocas de experiências, os quais foram ricos em conhecimentos, e possibilitaram aos professores falar de suas angústias, preocupações e experiências, aspectos estes que foram ressaltados pelas docentes pesquisadas.

Percebemos, nos encontros de formação, a importância das experiências trazidas pelos professores durante sua vida pessoal e profissional: à medida que esse professor lida com as várias situações que emergem na e da sua ação pedagógica ele desenvolve os “saberes experienciais”, tornando esse processo formativo da “cultura docente”, possibilitando uma

interpretação e atuação desse profissional de acordo com suas vivências e experiências direcionadas para uma ação mais efetiva.

Temos convicção das fragilidades ainda existentes no “modelo” de formação adotado (pouco tempo, fragmentado, dentro da mesma estrutura precária de trabalho docente, tendo apenas o professor como agente transformador e tomando-o como único responsável pelas mudanças necessárias à melhoria da educação, etc.), quando ainda seleciona conteúdos pré-determinados, voltados de certa forma para uma racionalidade técnica, onde se busca suprir os professores de conhecimentos para a ação.

Assim, mesmo de forma gradual, o curso de formação continuada pesquisado apresenta indícios de inovação, pois as falas das professoras pesquisadas em relação à postura do formador, a busca por respostas às suas necessidades e demandas, a troca de experiências estabelecida, o trabalho coletivo e colaborativo na formação que refletia nas proposições que passaram a alicerçar seus trabalhos com os alunos em suas salas de aula, nos leva a acreditar que uma inovação ocorreu nessa área, mesmo que em pequenas proporções, pois quando este quer mudar, o processo inovador ali se instaura.

Ao observarmos os formadores em ação, um em particular, nos chamou atenção pela instauração de contexto dialógico: os professores debatiam, traziam ideias novas e em cima de situações existentes criavam novas, dando significado à mudança que passaram a querer implementar, desejo esse tão necessário à criação de novas experiências. O diálogo fazia parte desse contexto e os professores propunham soluções para os problemas que surgiam na sala. O formador atuava como um mediador nos momentos em que as dúvidas ainda persistiam.

Essa ação partiu somente de um formador, que se pautava na necessidade do grupo de professores que estavam “famintos de aprendizagem”. Observamos que os professores-cursistas, em sua maioria, queriam ensinar bem, porém notávamos que faltava neles os conhecimentos teóricos necessários à prática.

Sendo a atitude da formadora indicativa dessa *práxis*, pois esta procura agir de modo individual e criativo, que envolve a dialética entre a teoria e a prática e vice-versa.

No decorrer da pesquisa constatamos que os professores pesquisados sentiam que o material da “Proposta para Alfabetizar Letrando” apresentava uma concepção teórica condizente com a produção de conhecimentos acumulados pela ciência da educação e da linguística nos últimos anos, em particular, sobre o processo de alfabetização de crianças.

Segundo os professores pesquisados, o material da referida proposta (livro do professor, do aluno, cartelas, fichas e jogos didáticos, cartazes com textos ampliados e

ilustrados/coloridos, livros de literatura infantil...) trazia uma base epistemológica consistente e rica, apesar de algumas limitações como obra didática. Constatou-se ainda que as práticas pedagógicas do curso buscavam livrar o professor do trabalho com a cartilha (uma atividade única para todos os alunos) pensada por um grupo de profissionais ligados a editoras que pensam sobre a realidade dos seus estados e se distancia da vida cotidiana do universo infantil cearense.

As práticas pedagógicas do curso em questão, mais precisamente, da formadora, abrem possibilidades para que o professor alfabetizador possa estruturar suas atividades de acordo com o nível de aprendizagem do aluno, orientação esta que era recebida na formação por meio de atividades práticas, este é o diferencial na prática formativa do PAIC, pois o professor não ficava só à nível de abstração, ele passava a vivenciar contextos práticos advindos da sala de aula e dialogava com seus pares para poder encontrar caminhos que pudessem trilhar na busca de solucionar o desafio. Porém temos clareza que uma formação não é condição determinante para o processo inovador, outros fatores como aceitação do professor em mudar sua prática também são importantes para esse processo.

Aferimos, durante a pesquisa, que os professores pesquisados desmistificaram a questão de que só podemos avaliar os níveis de aprendizagem das crianças por meio do teste das “quatro palavras e uma frase” realizado por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky em uma pesquisa que deu origem ao livro “Psicogênese da língua escrita” (1986). Teste esse que desde a década de 1990 vem sendo utilizado por nossos professores como se fosse a única forma de avaliar os alunos e de classificá-los, fazendo com que estes se esqueçam do processo que vem ocorrendo na sala de aula e se ligando a um instrumento único de avaliação.

Durante a pesquisa realizada nas salas de aula da formação dos professores observamos que um dos grandes problemas dos professores se refere ao receio em escrever, pois quando era solicitada a eles a escrita de algum texto, estes se esquivavam, fato este que nos levou a perceber os motivos dos nossos educadores sentirem dificuldades em trabalhar com a produção textual, com o Tempo Didático Escrevendo do seu jeito, por ser uma limitação própria dele, educador, o que é transferido para seu aluno sem que este percebessem.

Temos clareza que ainda falta muito para que os cursos de formação continuada de professores se apresentem dentro de contextos inovadores, no qual o professor possa refletir sobre o seu fazer pedagógico, agindo de modo crítico, criativo e com autonomia intelectual. Todavia, acreditamos que a Proposta em questão já avança na tentativa de redimensionar tal

iniciativa, pois as práticas formativas do PAIC conseguiram mobilizar os professores para o ato de aprender, não só na busca de fazer o seu aluno aprender, mas principalmente dele próprio aprender atuar em sala e para a sua vida cotidiana.

Após a coleta de dados, pudemos observar que a sua repercussão no Estado do Ceará mudou o cenário da educação cearense, as práticas realizadas no referido curso buscam superar as concepções behavioristas, pois observamos mesmo que em pequenas proporções, uma mudança na postura dos professores pesquisados. As atividades do curso não só trazem atividades para serem reproduzidas, mas procuram incentivar o professor a buscar novas alternativas dentro da sala e fora dela. Claro que o processo inovador precisa ser fortalecido, porém sabemos que isso começa a partir da ação do educador.

O estudo nos mostra que há uma relevância e diferença nesse curso onde o diálogo se faz presente e os professores-formandos tem a oportunidade de rever sua prática e refletir sobre ela de modo a construir ações interventivas para seus alunos na sala de aula. Outra questão importante é a de que os conteúdos pensados surgiam de acordo com a necessidade dos professores-formandos em relação ao processo de alfabetização.

Assim concluímos o trabalho com algumas ideias que julgamos relevante e que nasceram da pesquisa realizada e dos sujeitos envolvidos. Dessa forma podemos afirmar que esse caráter humanístico da pesquisa é que torna o trabalho passível de reflexões.

De acordo com o supracitado, buscamos refletir sobre como romper esse paradigma da sociedade moderna, com a imposição de um sistema fabril ainda presente nas nossas instituições. Este modelo que fortalece as práticas pedagógicas dos cursos de formação e impulsiona esses cursos a seguirem os mesmos padrões da escola tradicional.

Por isso temos certeza de que transformar esse contexto não será fácil, pois não é simplesmente pintar os muros da escola, mas refletir sobre e na prática dessa instituição. Neste ponto os professores são atores e autores importantes na consecução do pensamento reflexivo, pois esse ato exige deliberação.

Por certo temos convicção de que as práticas pedagógicas desse curso de formação precisam passar por reformulações, apesar de sabermos das repercussões destas para a prática pedagógica do professor e para o seu desenvolvimento profissional e pessoal, porém faltou a autonomia intelectual que é algo que todo profissional precisa para agir de maneira efetiva.

Constatamos que as práticas pedagógicas dos cursos de formação foram relevantes na construção de mudanças significativas no contexto escolar dos professores pesquisados.

Dessa forma, o caminho da mudança pode ser o início de práticas pedagógicas que favoreçam processos inovadores.

Concluimos que a defesa que fazemos é a de que as práticas pedagógicas dos cursos de formação não devem apresentar somente propostas que levem em consideração a acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas possibilitem ao professor refletir sobre as práticas de reconstrução de uma identidade profissional e pessoal, assumindo o papel de sujeito da sua aprendizagem.

Esperamos que, as questões levantadas, possam contribuir para que haja uma mudança de concepção nas práticas pedagógicas e que possibilitem a criação de contextos de inovação nos cursos de formação, pois, apesar de termos constatado em pequenas proporções a transposição para a prática de teorias necessárias à construção dos processos de leitura e escrita nas práticas pesquisadas, sabemos da real necessidade de criação de novos contextos de aprendizagens para o professor alfabetizador.

Destarte, aspiramos que os resultados e experiências expressos nessa pesquisa sejam úteis a estudos futuros, embora sejamos conscientes de que inquietações estiveram presentes no decorrer do trabalho e produziram em nós a sensação de que mudanças são necessárias, principalmente, no que se refere às práticas formativas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Portugal: Porto Editora, 1996.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de estado**. Lisboa: Presença, 1970.

AMARAL, Maria João; MOREIRA, Maria Alfredo; RIBEIRO, Deolinda. **O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão**. In:

ALARCÃO, Isabel (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Portugal: Porto Editora, 1996.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ARROTEIA, Jorge Carvalho. **Análise social da educação**. Leiria: Roble Edições, 1991.

BERNARDES, Clinger Cleir Silva et al. **Plano de ação educacional: orientações gerais**. 1ª ed. Juiz de Fora: FADEPE, 2009.

BOGDAN, Robert ; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOGDAN, Robert ; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Alegre: Porto Editora, 1991.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elemento para uma teoria do sistema de ensino**. Trad. de Reynaldo Bairão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação- Secretaria de Educação Básica. **Pró-letramento: programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental: alfabetização e linguagem**. Ed. Renovada. Brasília, DF: MEC/SEB, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação – Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para formação de professores**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1999.

BRASIL, Senado Federal. **Leis de diretrizes e bases da educação nacional – lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

BRAZÃO, Paulo. A prática social, a tecnologia e a construção do currículo. In: Bento, António V. e Mendonça, Alice (Org.). **Educação em tempo de mudança: liderança, currículo, inovação e supervisão**. Portugal: ITC Porto, 2010.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Proposta didática para alfabetizar letrando**. Fortaleza, SEDUC, 2008.

CHRISTENSEN, M. Clayton; HORN, Michel B.; JOHNSON, Curtis W. **Inovação na Sala de Aula**: como a inovação de ruptura muda a forma de aprender. Trad.: Raul Rubenich. – Porto Alegre: Bookman, 2009.

CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORREIA, Fernando. Aprendizagem colaborativa. In: Bento, António V. e Mendonça, Alice (Orgs.). **Educação em tempo de mudança**: liderança, currículo, inovação e supervisão. Portugal: ITC Porto, 2010.

COSTA, Leandro Oliveira; LOUREIRO, Oliveira Ferreira e SALES, Raquel da Silva. **Uma análise do analfabetismo, fluxo e desempenho dos estudantes do Ensino Fundamental no Estado do Ceará**. Ceará: Revista de Desenvolvimento do Ceará - IPECE, nº 01, outubro, 2010.

COSTA, Frederico. Elementos de compreensão do pensamento pós-moderno: o irracionalismo como subproduto da crise do capital. In: JIMENEZ, Susana Vasconcelos; RABELO, Jackline (org.). **Trabalho, educação e luta de classes**: a pesquisa em defesa da história. Fortaleza: Brasil Tropical, 2004.

DELORS, Jacques. A educação para o século XXI: questões e perspectivas. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**: Introdução à Filosofia da Educação. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira-3ª edição- Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1959

DEWEY. **Experiência e Educação**. 3ª ed. São Paulo: Nacional, 1979.

ESTEBAM, Maria Teresa. **O que sabe quem erra? Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: Nóvoa, António (coord.). **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1999.

FAURE, Edgar (coord.). **Aprender a ser**. UNESCO. Tradução de Maria Helena Cavaco e Natércia Paiva Lomba. Lisboa: Livraria: Bertrand: 1972.

FERNANDES, Margarida Ramires. **Mudança e inovação na pós-modernidade**. Portugal: Porto Editora, 2000.

FINO, C. N. **O Paradigma Fabril segundo Toffler e Gimeno Sacristán**. In: FINO, C. N. **Novas tecnologias, cognição e cultura**: um estudo no primeiro ciclo do Ensino Básico (4,16 Mbytes) (tese de Doutoramento), 2000. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Disponível em: <[www.uma.pt/carlosfino/Documentos/Toffler-Gimeno\\_Sacristan.pdf](http://www.uma.pt/carlosfino/Documentos/Toffler-Gimeno_Sacristan.pdf)>. Acesso em: 10 jul. 2010.

FINO, C. N. **Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)**: três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 2001, v. 14, nº 2, p. 273-291. Disponível em <<http://www.uma.pt/carlosfino/>>. Acesso em: 10 jul. 2010

FINO, C. N. Investigação e inovação (em educação). In: FINO, Carlos Nogueira; SOUSA, Jesus Maria (org.). **Pesquisar para mudar (a educação)**. Funchal: Universidade da Madeira, 2010.

FINO, C. N. A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais. In: ESCALLIER, Christine; VERÍSSIMO, Nelson (org.) **Educação e cultura**. Funchal: DCE – Universidade da Madeira, 2008.

FINO, C. N. Inovação pedagógica: significado e campo (de investigação)”. In: Alice Mendonça; António V. Bento (org.). **Educação em tempo de mudança**. Funchal: Grafimadeira, 2008.

FINO, C. N. **Convergência entre a teoria de Vygotsky e o construtivismo-construcionismo**. 2004. Acesso: [www3.uma.pt/.../Draft](http://www3.uma.pt/.../Draft).

FINO, C. N.. **Um novo paradigma (para a escola): precisa-se**. In *FÓRUMa – Jornal do Grupo de Estudos Clássicos da Universidade da Madeira*, 1, 2, 2001. p.3.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FORMOSINHO, João. **Formação de professores**: aprendizagem profissional e acção docente. Portugal: Porto Editora, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FULLAN, Michael. **O significado da mudança educacional**. Tradução: Ronaldo Cataldo Costa. 4ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). **Formação reflexiva de professores**: estratégias de supervisão. Portugal: Porto Editora, 1996.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da Modernidade**. Trad. Raul Fiker. São Paulo: UNESP, 1991.

GIMENO SACRISTÁN, José. **A educação que ainda é possível**: ensaios sobre uma cultura para a educação. Trad. Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GIMENO SACRISTÁN, José. A estrutura da prática educativa: chaves do profissionalismo docente. In: \_\_\_\_\_. **Poderes instáveis em educação**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, José. **Docência e cultura escolar**: reformas e modelo educativo. Trad. Lúcia Helena Gonçalves Teixeira. Buenos Aires: Lugar editorial/Ideias, 1997.

GIORDAN, André. **Aprender**. Tradução: Teresa Katzenstein. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Trad. Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IRA, Shor; FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia**. Trad. de Adriana Lopez; revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

JONASSEM, David H. **Computadores, Ferramentas Cognitivas**: Desenvolver o pensamento crítico nas escolas. Tradução: Ana Rosa Gonçalves, Sandra Fradão e Maria Francisca Soares. Porto Editora, LDA, 2007.

JOSSO, Marie-Christine. **A experiência de vida e formação**. Tradução de José Cláudio, Júlia Ferreira. 2ª edição revisada e ampliada. Natal, RN: EDUFRRN, 2010. 341 p.

KUHN, Thomas S. **A Estrutura das Revoluções Científicas** – Ed. Perspectiva. 9ª edição – 1ª reimpressão, 2009.

LALANDA, Maria Conceição; ABRANTES, Maria Manuela. O conceito de reflexão em J. Dewey. In: ALARCÃO, Isabel(org.). **Formação reflexiva de professores**: estratégias de supervisão. Portugal: Porto Editora, 1996.

LAPASSADE, Georges. **As microssociologias**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

LEMBO, John M. **Por que falham os professores**. Trad. Maria Pia Brito de Macedo Charlier e René François Joseph Charlier. 10. ed. São Paulo: EPU, 1975.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Formação do educador sob a ótica transdisciplinar**. Revista ABC Educatio – ano 4 N°24 – São Paulo: Editora Criart, maio, 2003.

LUSTOSA, Francisca Geny. **Inclusão, o olhar que ensina**: o movimento da mudança e a transformação das práticas pedagógicas no contexto de uma pesquisa-ação colaborativa. Tese de Doutorado pela Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, 2009.

LUSTOSA, Francisca Geny. **Concepções de deficiência mental e prática pedagógica:** contexto que nega e evidencia a diversidade. 260 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Fortaleza, 2002.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa formação.** Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

MACEDO, Roberto Sidnei. Outras luzes: um rigor intercrítico para uma etnopesquisa política. In: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante e PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa:** educação e ciências antropológicas. Salvador: EDUFBA, 2009.

MARQUES, Cláudio de Albuquerque; AGUIAR, Rui Rodrigues; CAMPOS, Márcia Oliveira Cavalcante. **Programa Alfabetização na Idade Certa:** concepções, primeiros resultados e perspectiva. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago. 2009.

MELO, Claudiana Maria Nogueira. **Os gêneros textuais na formação do professor alfabetizador:** implicações para a prática pedagógica. Dissertação de Mestrado pela Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, 2009.

MONTEIRO, Maria Isabel Nascimento Ledes. **Inovação Pedagógica no Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília (UnB):** um estudo de abordagem etnográfica. Tese de Doutorado apresentada à Universidade da Madeira, 2010.

MOREIRA, M.A., CABALLERO, M.C. e RODRÍGUEZ, M.L. (orgs.). **Actas del encuentro internacional sobre el aprendizaje significativo.** Burgos, España. pp. 19-44, 1997.

NÓVOA, Antônio. Reportagem da capa: **Os novos pensadores da educação.** Revista Nova Escola, São Paulo, ed. 154, p. 19-25, ago. 2002.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças:** repensando a escola na era da informática. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: ARTMED, 2008.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças:** repensando a escola na era da informática. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: ARTMED, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de investigação em Ciências Sociais:** trajetórias. 4ª edição. Portugal: Gradiva, 2005.

RABELO, Jackline; RIBEIRO, Luís. A problemática da formação de professores e a crise do capital: grandes interesses em jogo. In: RABELO, Jackline; RIBEIRO, Luís. **Trabalho, educação e sociabilidade.** Fortaleza: Edições UFC, 2004.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1991.

SOUSA, J. M. A inadequação da escola num cenário de transição paradigmática. In: J. M. SOUSA; FINO, C. N. (org.). **A escola sob suspeita**. Porto: Edições ASA, 2007. Disponível em <<http://www.uma.pt/jesusousa/>>. Acesso em: 10 jul. 2010.

SOUSA, J. M.; FINO, C. N. As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educacional. In: SILVA, B. D.; ALMEIDA, L. S. (org.). **Actas do VI congresso galaico-português de psicopedagogia**. Vol. I. (p. 371-381). Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Universidade do Minho, 2001. Disponível em <<http://www.uma.pt/jesusousa/>>. Acesso em: 10 jul. 2010.

SOUSA, J. M. A etnografia ao serviço do currículo. In: \_\_\_\_\_. **Actas do VII colóquio sobre questões curriculares** (III Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares) "Globalização e (des)igualdades: os desafios curriculares". Braga: Universidade do Minho, 2007.

SOUSA, J. M.. **O professor como pessoa**. Porto: Edições ASA, 2000.

TOFFLER, Alvin. **O choque do futuro**. Trad. Eduardo Francisco Alves. 7ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

TUCKMAN, Bruce W. (2000). **Manual de Investigação em Educação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Trad. J. Cipolla Neto *et al.* São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S.. **Pensamento e linguagem**. Trad. J. Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WOODS, Peter. **Investigar a arte de ensinar**. Portugal: Porto Editora, 1999.

WOODS, Peter. Aspectos sociais da criatividade do professor. In: NÓVOA, António (coord.). **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1999.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: Planejamento e Métodos. Trad.: Ana Thorell, 4ª edição, Porto Alegre: Bookman, 2010.

## APÊNDICES

APÊNDICE 1- Roteiro – entrevista semi-estruturada (aberta ou não-estruturada) realizada com os professores

Nome: \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_

Município: \_\_\_\_\_

Formação: \_\_\_\_\_

Pós-graduação (área): \_\_\_\_\_

Tempo de atuação no magistério: \_\_\_\_\_

- 1- Você acha que o conteúdo trabalhado na formação ajudou-o(a) na sua prática em sala de aula? Exemplifique.
- 2- Você acha que as práticas trabalhadas na formação contribuíram para que você se tornasse uma professora alfabetizadora mais competente/melhor capacitada para esta ação?
- 3- O que mudou em sua prática de alfabetização que você pode atribuiu a formação recebida pelo programa em questão – Formação do 1º ano- Eixo Alfabetização?
- 4- Quais os aspectos pedagógicos que você gostaria que tivesse sido conteúdo das formações e não foram contemplados?
- 5- Que elementos, conteúdos e/ou atividades o programa ofereceu e você se apropriou e transpôs para a sua prática?
- 6- Em que aspecto a formação do PAIC ajudou você na sua prática diária de sala e no processo de alfabetização?
- 7- Você percebeu alguma repercussão na aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos? Se sim, a que você atribui essa melhoria? Se não, porque você acha que não ocorreu?
- 8- Você incorporou os aspectos metodológicos do Programa como: rotina, tempos didáticos, trabalho com gênero textuais e perspectiva de letrar os alunos? Qual desses elementos foi mais fácil e qual o mais difícil de aplicar na prática? A que você atribui a facilidade e a dificuldade?
- 9- Você acredita que essa formação pode se considerar e ser intitulada como inovadora? Por quê?

APÊNDICE 2- Roteiro – entrevista semi-estruturada (aberta ou não-estruturada) realizada com a(s) coordenadora(s) da Formação dos Professores do 1º ano:

Nome: \_\_\_\_\_  
Instituição em que trabalha: \_\_\_\_\_  
Município: \_\_\_\_\_  
Formação: \_\_\_\_\_  
Pós-graduação (área): \_\_\_\_\_  
Tempo de atuação no magistério: \_\_\_\_\_

1. Como foi a elaboração do programa de formação dos professores de 1º ano do PAIC?
2. Qual(is) a(s) concepção(ões) teórica(s) que alicerça(m) as práticas vivenciadas na formação do 1º ano?
3. Como foi que você percebeu a importância de se trabalhar com tempos didáticos?
4. Você considera as práticas formativas, implementadas junto aos professores do programa de formação do PAIC, como um contexto de inovação?
5. Com quais argumentos você justifica essa sua opinião?
6. Você está satisfeita com os resultados?
7. Você atribui a que ( ou a quem) esses resultados?
8. Para você, quais os maiores entraves percebidos no programa de formação em relação à prática pedagógica?

APÊNDICE 3- Roteiro – entrevista semi-estruturada (aberta ou não-estruturada) realizada com o coordenador escolar

Nome: \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_

Município: \_\_\_\_\_

Formação: \_\_\_\_\_

Pós-graduação (área): \_\_\_\_\_

Tempo de atuação no magistério: \_\_\_\_\_

1. Você percebeu alguma mudança na prática dos professores na sua escola?
2. Você atribui essa mudança a formação do PAIC? Por quê?
3. Você observou se os professores seguem a rotina didática?
4. Você observou alguma dificuldade na prática do professor com relação ao que é sugerido na formação?
5. Você observou alguma melhora nos resultados da escola?
6. A que ou a quem vocês atribuem esses resultados?
7. Você considera as práticas formativas implementadas pelo PAIC, junto aos professores, como um contexto de inovação?
8. Para você quais os maiores entraves percebidos no programa de formação em relação à prática pedagógica?

APÊNDICE 4 - Roteiro de observação da sala de aula e da prática pedagógica da formação do PAIC

I - Equipamentos disponíveis na sala de aula da formação do PAIC:

	Nº suficiente/Quant	Em bom estado	Observações
Carteiras			
Computador			
Quadro branco/pincéis			
Projektor de mídia			

II – Sala de aula – espaço físico propício para aprendizagem do professor?

( ) sim ou ( ) não

Justificativa:

III – Material didático exposto

	Sim	Não	Comentários
Cartelas didáticas			
Cartazes			
Caderno do aluno			
Portadores de textos			
Livros de Literatura Infantil			
Proposta Didática			
Livro do aluno			

IV – Síntese das atividades desenvolvidas.

Data:

Início	Atividade

V – Material didático utilizado

	Sim	Não	Comentários
Lousa/giz/apagador			
Cartazes didáticos			
Cartelas didáticas			
Proposta didática			
Livros de literatura Infantil			

VI – Interações (observações)

A) professor-formador x professor- formando \_\_\_\_\_

B) professor-formando x professor-formando \_\_\_\_\_

VII – As atividades desenvolvidas na formação promovem o envolvimento de todos, formadores e formandos?

( ) Sim ou ( ) não

Comentários complementares:

VIII – Os professores formandos são instigados a pensar sobre os desafios?

( ) Sim ou ( ) não

Comentários complementares:

## **ANEXOS**

Os anexos desta dissertação foram organizados em um CD e inclui os documentos referentes à formação do Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC recolhidos durante a observação participante, o diário de campo, as transcrições dos áudios, os áudios e trabalhos realizados pelos professores no decorrer da formação.