



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS, JURÍDICAS Y DE LA COMUNICACION
MAESTRÍA EN CIENCIA DE LA EDUCACIÓN**

**FORMAÇÃO CONTINUADA E SUA CONTRIBUIÇÃO NA
MELHORIA NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM**

Maria dos Prazeres Batista da Silva

Asunción - Paraguay
2018

Maria dos Prazeres Batista da Silva

**FORMAÇÃO CONTINUADA E SUA CONTRIBUIÇÃO NA
MELHORIA NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM**

Tesis de Maestría presentada a la Facultad de Ciencias Humanísticas y de la Comunicación como requisito parcial para la obtención del título de Master en Ciencia de la Educación pela Universidad Autónoma de Asunción-UAA.

Tutor: Prof. Dr. Antônio Hernández Fernández.

Asunción - Paraguay
2018

Maria dos Prazeres Batista da Silva

**FORMAÇÃO CONTINUADA E SUA CONTRIBUIÇÃO NA
MELHORIA NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM**

Dissertação de Mestrado apresentada a banca da Facultad de Ciencias Humanísticas y de la Comunicación como requisito parcial para obtenção do título de Master en Ciencia de la Educación pela Universidad Autónoma de Asunción - UAA.

Tese Aprovada em ____/____/____

Tutor: Prof. Dr. Antônio Hernández Fernández

Mesa Examinadora

Examinador (a): _____

Examinador (a): _____

Examinador (a): _____

Asunción - Paraguay
2018

Dedico este trabalho a minha mãe Lindomar, por acreditar na minha capacidade. A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a conclusão desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

A produção de um trabalho como este nunca é feita apenas por quem o escreve. Muitas pessoas contribuem com ideias, palavras, leituras, observações, críticas, sendo assim, este trabalho, não poderia deixar de agradecer a algumas destas pessoas, tão fundamentais:

A Deus, pois sem Ele jamais teria chegado aonde cheguei. Sua proteção me fez forte e sua bênção me fez seguir em frente, sem me abater diante dos problemas. Agradeço primeiramente, pela força propulsora de minha vida.

A minha mãe, pelo seu amor incondicional.

Ao Professor Dr^o Hernandez que desde do nosso primeiro contato, revelou-se solícito com uma interlocução constante.

A Professora Dr^a Claudia que, muitas vezes ouviu com carinho a atenção as minhas dúvidas.

Aos professores que compõe o Programa do Mestrado, que com sua paciência e dedicação, me fizeram compreender todo o programa do curso.

Aos colegas do curso de Mestrado e de modo muito especial as amigas Célia, Helena e Cintia pela amizade, carinho e interlocução constante.

A direção das Escolas Municipais da Ilha de Itamaracá por possibilitar a pesquisa deste trabalho tornando-a realidade.

Aos Professores participantes da pesquisa pelos diálogos estabelecidos e as palavras compartilhada com muito carinho.

Enfim a todos que de um modo direto ou indiretamente contribuíram para o êxito deste trabalho.

Muito obrigada.

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	vii
LISTA DE QUADROS	viii
LISTA DE GRÁFICOS	ix
RESUMO	x
RESUMEN	xi
INTRODUÇÃO	1
JUSTIFICATIVA	6
1 MARCO TEÓRICO	8
1.1 Formação e prática pedagógica do docente	8
1.1.1 Formação inicial dos professores	9
1.1.2 Formação continuada: discutindo o conceito	11
1.1.3 As formações continuadas no contexto atual	12
1.1.4 Contribuição da prática docente	18
1.1.5 Competência e atuação: Um olhar reflexivo sobre as formações continuadas	19
1.1.5.1 Reflexões sobre o fracasso escolar	20
1.1.6 Formação continuada em rede	27
1.1.6.1 O Pró-Letramento	29
1.1.6.2 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	30
1.1.7 O saber docente	33
1.2 Dificuldades encontradas pelo professor em sua prática docente	38
1.2.1 Histórica relação entre escola X família	42
1.2.2 Comunicação entre professor e aluno	44
1.3 Aprendizagem e desenvolvimento do aluno	46
1.3.1 Relação entre aprendizagem e desenvolvimento	48
1.3.2 Conceito de aprendizagem	53
1.3.3 O problema da dificuldade de aprendizagem no Brasil	56
1.3.4 O papel do professor frente aos problemas que dificultam a aprendizagem dos alunos	60
2 MARCO METODOLÓGICO	62
2.1 Problema	62
2.2 Objetivo geral	62
2.3 Objetivos específicos	62
2.4 População e amostra	65
2.5. Descrição do local de pesquisa	67
2.6 Técnica de coleta de dados	68
2.7- Validação de instrumento	72
2.8- Técnica de análise de dados	76

RESULTADOS	81
CONCLUSÃO	97
RECOMENDAÇÕES	103
BIBLIOGRAFIA	105
ANEXOS	112

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Prefeitura de Itamaracá.....	65
Figura 2. Fachada da Escola Marechal Costa e Silva.....	66

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Detalhamento por ano escolar.....	22
Quadro 2. Perfil dos professores.....	67
Quadro 3. Tabela de operacionalização.....	73

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Necessidade de mudanças nas práticas pedagógicas.....	80
Gráfico 2. Dificuldades no desenvolvimento pedagógico.....	80
Gráfico 3. Falta de formação continuada.....	81
Gráfico 4. Ajuda estrutural da escola.....	82
Gráfico 5. Importância da formação acadêmica e atualização profissional.....	82
Gráfico 6. Formação continuada X melhoria da qualidade do trabalho.....	83
Gráfico 7. Atualização no desenvolvimento da prática pedagógica.....	83
Gráfico 8. Dedicção das faculdades à teoria.....	84
Gráfico 9. Importância das trocas de experiências para o auxílio no planejamento das aulas.....	85
Gráfico 10. Relação teoria e prática no aprendizado.....	85
Gráfico 11. Prática pedagógica do professor como ajuda ao aluno.....	86
Gráfico 12. Teoria e prática no auxílio ao aluno.....	86
Gráfico 13. Aprendizagem do professor.....	87
Gráfico 14. Ensino na rede pública e a necessidade do aluno.....	88
Gráfico 15. Avaliação do desenvolvimento do aluno.....	88
Gráfico 16. Licenciatura para formar professores para educação básica.....	89
Gráfico 17. Formação continuada na Ilha de Itamaracá.....	90
Gráfico 18. Necessidade de melhoria na educação.....	90
Gráfico 19. Curso de formação continuada no aperfeiçoamento profissional.....	91
Gráfico 20. Contribuição do curso de formação na prática pedagógica.....	91

RESUMO

Para a realização desta pesquisa, procuramos estudar propostas de formação continuada oferecidas pelo município da Ilha de Itamaracá, Pernambuco, Brasil que foram vivenciadas pelos professores, onde buscamos compreender como se dá a prática pedagógica do docente. A referida pesquisa tem por objetivo identificar como está sendo o investimento da Rede Municipal de Ensino nos processos de desenvolvimento profissional dos docentes. Em decorrência da proposição geral do estudo objetivamos especificamente caracterizar os aspectos referentes à formação continuada dos professores desde da educação infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental, bem como analisar a relação entre formação continuada e o desenvolvimento profissional. Esse estudo foi importante porque contribuiu para que o professor repensasse a sua prática docente, o seu preparo profissional e a condução do processo ensino-aprendizagem, ressaltando a importância da realização de outros estudos a partir das reflexões feitas durante a realização desse trabalho. Utilizou-se a abordagem qualitativa, tendo como instrumento de pesquisa a aplicação de um questionário semi-aberto com 20 perguntas para 18 professores de 3 Escolas do Município. Este estudo tem como base a leitura dos argumentos teóricos de Freire (1996), Perrenoud (1993), Nóvoa (1995). Os resultados revelam que os saberes docentes são determinantes na atividade do professor, principalmente como resultado na aprendizagem dos alunos e conseqüentemente no sucesso escolar. Muitos autores evidenciam os conhecimentos considerados necessários ao professor para saber ensinar, o que nos remete a uma formação inicial contextualizada e fundamentada, em que a prática pedagógica constitui ponto de partida para a compreensão. Os saberes necessários ao professor para realizar o ensino ultrapassam o conhecimento da matéria e da metodologia, pois carecem de compreensão da natureza epistemológica de cada campo de conhecimento, da contextualização e articulação com a escola.

Palavras-chave: Formação inicial. Formação continuada. Ensino-aprendizagem. Prática pedagógica.

RESUMEN

Para la realización de esta investigación, buscamos estudiar propuestas de formación continuada ofrecidas por el municipio de la Isla de Itamaracá, Pernambuco, Brasil que fueron vivenciadas por los profesores, donde buscamos comprender cómo se da la práctica pedagógica del docente. Esta investigación tiene por objetivo identificar cómo está siendo la inversión de la Red Municipal de Enseñanza en los procesos de desarrollo profesional de los docentes. En consecuencia de la proposición general del estudio objetivamos específicamente caracterizar los aspectos referentes a la formación continuada de los profesores desde la educación infantil hasta el 5° año de la Enseñanza Fundamental, así como analizar la relación entre formación continuada y el desarrollo desde profesional. Este estudio fue importante porque contribuyó para que el profesor repensara su práctica docente, su preparación profesional y la conducción del proceso enseñanza-aprendizaje, resaltando la importancia de la realización de otros estudios a partir de las reflexiones hechas durante la realización de ese trabajo. Se utilizó el abordaje cualitativo, teniendo como instrumento de investigación la aplicación de un cuestionario semi-abierto con 20 preguntas para 18 profesores de 3 Escuelas del Municipio. Este estudio tiene como base la lectura de los argumentos teóricos de Freire (1996), Perrenoud (1993), Nóvoa (1995). Los resultados revelan que los saberes docentes son determinantes en la actividad del profesor, principalmente como resultado en el aprendizaje de los alumnos y consecuentemente en el éxito escolar. Muchos autores evidencian los conocimientos considerados necesarios al profesor para saber enseñar, lo que nos remite a una formación inicial contextualizada y fundamentada, en la que la práctica pedagógica constituye punto de partida para la comprensión. Los saberes necesarios al profesor para realizar la enseñanza sobrepasan el conocimiento de la materia y de la metodología, pues carecen de comprensión de la naturaleza epistemológica de cada campo de conocimiento, de la contextualización y articulación con la escuela.

Palabras clave: Formación inicial. Formación continúa. Enseñanza-aprendizaje. Práctica pedagógica.

INTRODUÇÃO

No decorrer dos anos vem-se observando, através da prática pedagógica, como se comportam os professores das séries iniciais em se tratando de sua formação e sua prática docente. Percebe-se certo descrédito destes profissionais diante de sua formação.

Em nossa realidade educacional os professores das séries iniciais são desvalorizados em sua formação. Muitos dos docentes ao terminarem seus cursos de pedagogia, ficam estagnados, sem informações, sem dar continuidade ao processo acadêmico, até mesmo para uma valorização pessoal através de leituras e pesquisas.

Entretanto, muitos gestores de organizações escolares não se preocupam ou não têm uma visão direcionada para investir na formação continuada dos seus professores. Não tem sido demonstrada iniciativa para com seus colaboradores, no sentido de facilitar a continuidade de seus estudos.

Percebe-se que os professores desejam refletir em relação à sua prática. Acredita-se que, investindo na formação, na capacitação desses docentes seja possível melhorar muito mais a educação, especialmente nas séries iniciais. Também se observa a necessidade de propiciar-lhes reflexões para que se tornem mais humanos em seu agir pedagógico.

A formação dos docentes estimula a sua prática docente, aumenta o espírito de solidariedade, desperta a criatividade dos professores e desenvolve sua competência.

É necessária a socialização dos saberes, a partilha destes conhecimentos que levam à transformação social, sendo imprescindível a alteração de estruturas que só se efetiva por meio da ação.

Com a busca de novos conhecimentos, desencadeia uma quebra de paradigmas de ideias preestabelecidas num aprendizado, que hoje não mais se adapta à realidade presente.

Acredita-se plenamente que a formação acadêmica continuada dos professores, além de prepará-los como bons profissionais dão condições de construir o conhecimento que os levem a transformar a sociedade como homens e cidadãos.

O envolvimento, com essa temática obriga as pessoas a refletir sobre a necessidade de buscar novos caminhos para a prática pedagógica. Com este desafio desejo

dialogar com os docentes e buscar pistas que melhorem sua formação e sua prática docente. “É necessário formar professores para que reflita sobre sua prática, isto é: que sejam à base de uma análise metódica, regular, instrumentalizada, serena e causadora de efeitos” (PERRENOUD, 2002).

A problemática desta pesquisa gira em torno da seguinte questão central .A formação continuada está contribuindo na melhoria do processo ensino - aprendizagem?

O objetivo principal da investigação foi **analisar a formação continuada dos professores e sua contribuição no processo ensino-aprendizagem.**

No que se refere aos objetivos específicos, à pesquisa pretende:

a) Identificar quais as dificuldades encontradas na sala de aula pelo docente para desempenhar o seu papel.

b) Descrever a formação do docente e sua prática na administração das aulas.

c) Observar o desempenho do aluno em relação ao ensino-aprendizagem.

d) Argumentar a formação dos professores e a construção de sua competência profissional.

Aos professores foi perguntado, dentre outras coisas, como esses cursos contribuíram para sua prática, quais os desafios enfrentados na implementação das sugestões de trabalho, quais as suas concepções de alfabetização, como eles lidavam com a ideia de métodos de alfabetização, enfim perguntamos tudo que entendemos que nos ajudaria a compreender através dos enunciados que compõe os discursos desses professores, a real importância desses cursos em suas vidas profissionais.

Buscamos analisar o discurso das professoras a partir de uma perspectiva bakhtiniana que considera a linguagem ideologicamente marcada pela prática social e histórica dos indivíduos. Utilizamos o princípio bakhtiniano de que a linguagem pode ser compreendida como constitutiva dos sujeitos e para que o discurso dos indivíduos seja analisado devem ser considerados os condicionantes de sua produção (BAKHTIN, 2003).

Assim nosso estudo parte da concepção de que o discurso que o professor produz é passado e construído a partir dos diversos cursos que permearam suas formações tanto inicial quanto continuada como também sua prática cotidiana.

Discutimos a formação de professores na perspectiva apontada por Tardif (2014) ao afirmar que os professores incorporam na sua prática os saberes que vão sendo construídos ao longo de sua carreira. O saber docente pode ser concebido como um saber

plural, sendo construído em consonância com diversos saberes como os saberes profissionais, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais.

Dialogamos ainda com alguns autores como Perrenoud (2002), e Nóvoa (2001). Tardif (2014) ainda afirma que as universidades e formadores assumem, muitas vezes, a tarefa de produção e legitimação dos saberes pedagógicos e científicos, sendo que aos professores competem apropriarem-se desses saberes durante os cursos, como elementos de sua competência profissional, revelando mais uma vez a complexidade da formação de professores.

O trabalho está organizado em cinco capítulos. No primeiro apresentamos as dificuldades no cotidiano escolar do docente, que norteiam nosso trabalho; o segundo fala sobre formação inicial, continuada e sua prática pedagógica; terceiro avaliando o desempenho do aluno em relação a sua aprendizagem, no quarto capítulo a aplicação da formação desses profissionais em seu cotidiano escolar. No quinto e último capítulo apresentamos os aspectos metodológicos, ou seja, como foi organizada esta pesquisa.

Para atingir os objetivos propostos, realizamos uma pesquisa qualitativa através da aplicação de questionários com questões semibertas contendo 20 perguntas ao conjunto de 20 professores que atuam nas escolas públicas de ensino fundamental I do município da Ilha de Itamaracá, Pernambuco procurando compreender e analisar o discurso desses professores sobre formação e a prática, e os significados atribuídos ao curso.

O contato com Profissionais de Educação da rede pública de ensino com recentes formandos foi possível verificar que eles são detentores de um rol externo de observações sobre a realidade escolar, possuindo desta forma uma visão ampla da qualidade de ensino que devemos oferecer aos nossos discentes

Na nossa realidade educacional os professores são desvalorizados em sua formação, muitos dos docentes ao terminarem seus cursos de pedagogia, ficam estagnados, sem informações, sem dar continuidade ao processo acadêmico, até mesmo para uma valorização pessoal através de leituras e pesquisas.

Ao se pensar nessa formação percebe-se que a reflexão sobre a prática é o grande elemento articulador para a mudança de postura dos docentes no sentido de reverem sua concepção sobre o aprendizado do discente ao buscarem mais intencionalidade em suas ações com vistas no processo de construção do seu conhecimento.

Percebe-se que os professores desejam refletir em relação à sua prática. Acredita-se que, investindo na formação, na capacitação desses docentes seja possível melhorar

muito mais a educação. Também se observa a necessidade de propiciar-lhes reflexões para que se tornem mais humanos em seu agir pedagógico.

Pensar a docência exige compreender o docente como um profissional em ação e interação com o outro o aluno, este processo é produtor de saberes na e para a realidade, em que a prática cotidiana se apresenta um local de construção destes saberes. Partindo deste pressuposto a análise dos saberes docentes, os conhecimentos necessários ao professor para poder ensinar constitui questão fundamental para os cursos de formação inicial deste profissional.

É necessária a socialização dos saberes, a partilha destes conhecimentos que levam à transformação social, sendo imprescindível a alteração de estruturas que só se efetiva por meio da ação.

Acredita-se plenamente que a formação acadêmica continuada dos professores, além de prepará-los como bons profissionais, dá condições de construir o conhecimento que os levem a transformar a sociedade como homens e cidadãos.

Muito se tem discutido a respeito da formação de professores, isto pode pressupor caminhar em duas direções diferenciadas e complementares, que diz respeito ao professor como aluno, e ao professor como docente. Levando para o campo da pesquisa, significa dizer que o foco das investigações sobre essa temática pode conduzir-se para os processos formativos iniciais ou para aqueles da formação continuada. Não resta dúvida que estes dois eixos não são excludentes, apenas delimitam campos, convergindo, algumas vezes, em perspectivas metodológicas diferenciadas na exploração de temáticas diversas.

É possível afirmar que ainda há muito nesse sentido, tanto em relação á formação continuada, como na prática pedagógica do docente, podendo destacar aqui a importância da formação, foco este trabalho, com ações e reflexões que podem contribuir para que os professores consigam enfrentar tais desafios.

Este momento cabe-nos justificar a pertinencia do trábalo para o campo educacional, sobretudo no âmbito da formação continuada de professores da educação básica e trazer a tona problemas relacionados à formação e a prática de professores de ensino fundamental I.

O presente trabalho centraliza seu foco, especialmente na formação continuada e sua contribuição na melhoria do proceso ensino-aprendizagem. Acredito na relevância desta temática de estudo, considerando que a educação vive atualmente, um periodo de mudanças, onde os profissionais encontra-se no centro de um grande desafio, que é uma

melhoria na qualidade de ensino, através da prática de ensino adquirido nas formações, tanto inicial como continuada.

Particularmente por seu significado, visto que esta dimensão investigativa deve na ótica contemporânea, permear toda ação pedagógica do professor. Nesta dimensão, pretendo buscar embasamento teórico em autores como: Antunes (2008), Freire (2001), Nóvoa (1995), Perrenoud (2002), Tardif (2014) e outros não menos importante, que possam contribuir com a investigação deste objeto de estudo, lendo e relendo a realidade em permanente dialogo, creio que temos maiores condições de contribuir com a qualidade de ensino, formação e com a prática pedagógica.

No atual contexto de incesantes desafios, é de fundamental importancia que estejamos permanentemente ressignificando os nossos saberes e reafirmando nossas convicções, enquanto educadores. Assim, creio em uma educação que capacite o individuo a mobilizar saberes para viver e conviver melhor com seus semelhantes, ser participante, ser feliz. E para que o educador possa desencadear o processo de educar e aprender de forma prazerosa é fundamental que ele proprio tenha presente em sua vida esta perspectiva relacional. Um não existe sem o outro educar e aprender é processo único, indissociavel. Com isto, professor e aluno, assumem nova postura no espaço pedagógico, o da interatividade: da passividade à atividade, da submissão à autonomia, do ensino por memorização à aprendizagem por descobertas significativas, através da atitude curiosa e inquietadora, mas ao mesmo tempo fascinante a pesquisa e, do cultivo do pensamento convergente ao cultivo do pensamento divergente, capaz de gerar discussões, reflexões e argumentações que conduzem á construção do conhecimento.

Ao supormos que a ausência de formação pedagógica para o professor do ensino fundamental I possa influenciar a prática deste docente e tambem no processo ensino-aprendizagem, colocarmos essas questões como um sinal de alerta para rever com mais cuidado a formação que são oferecida a estes profissionais. Julgamos necessária a escolha de uma metodologia que nos permitisse não apenas o levantamento de dados a cerca destas questões, mas que nos oferecesse a possibilidade de intervenção e de transformação na situação de trabalho dos sujeitos pesquisados.

Não é preciso prolongar justificativa que demonstre a importância de projeto que envolva a temática pesquisa na formação de professores, um dos temas mais discutidos pela comunidade educacional em todo o mundo. Vários estudos na área de educação apontam a formação tanto inicial como continuada para o desenvolvimento da prática pedagógica do professor e melhoria no processo ensino-aprendizagem.

Atualmente o tema ganha tamanha relevância nos últimos anos pois de acordo com o o Ministerio da Educação, a falta de articulação e contextualização dos saberes presentes na formação inicial pode ser superada se, as instituições de formação derem valor à prática pedagógica. Parece-nos que diante da crise de identidade que vive o professor, a valorização da sua formação e prática profissionais expressa uma necessidade e uma intenção: definir o seu lugar, marcar a sua diferença. De acordó com Wookward (*apud* Silva, Amazonas, Vieira, 2010, p. 1): “a marcação da diferença é crucial no processo de construção das posições de identidade”. Posições porque a construção da identidade se dá na relação com o outro, a partir de campos de representações e experiências.

JUSTIFICATIVA

Neste momento cabe-nos justificar a pertinência do trabalho para o campo educacional, sobretudo no âmbito da formação continuada de professores da educação básica e trazer a tona problemas relacionados à formação e a prática de professores de ensino fundamental I.

O presente trabalho centraliza seu foco, especialmente na formação continuada e sua contribuição na melhoria do proceso ensino - aprendizagem. Acredito na relavância desta tematica de estudo, considerando que a educação vive atualmente, um periodo de mudanças, onde os profissionais encontra-se no centro de um grande desafio, que é uma melhoria na qualidade de ensino, atraves da prática de ensino adquirido nas formações, tanto inicial como continuada.

Particularmente por seu significado, visto que esta dimensão investigativa deve na ótica contemporânea, permear toda ação pedagógica do professor. Nesta dimensão, pretendo buscar embasamento teorico em autores como Antunes (2008), Ferreira (2005), Freire (2001), Novoa (1995), Perrenoud (2002), Tardif (2014) e outros não menos importante, que possam contribuir com a investigação deste objeto de estudo, lendo e relendo a realidade em permanente dialogo, creio que temos maiores condições de contibuir com a qualidade de ensino, formação e com a prática pedagógica.

No atual contexto de incesantes desafios, é de fundamental importancia que estejamos permanentemente ressignificando os nossos saberes e reafirmando nossas convicções, enquanto educadores. Assim, creio em uma educação que capacite o individuo a mobilizar saberes para viver e conviver melhor com seus semelhantes, ser participante,

ser feliz. E para que o educador possa desencadear o processo de educar e aprender de forma prazerosa é fundamental que ele proprio tenha presente em sua vida esta perspectiva relacional. Um não existe sem o outro educar e aprender é processo único, indissociavel. Com isto, professor e aluno, assumem nova postura no espaço pedagógico, o da interatividade: da passividade á atividade, da submissão à autonomia, do ensino por memorização à aprendizagem por descobertas significativas, através da atitude curiosa e inquietadora, mas ao mesmo tempo fascinante a pesquisa e, do cultivo do pensamento convergente ao cultivo do pensamento divergente, capaz de gerar discussões, reflexões e argumentações que conduzem à construção do conhecimento.

Ao supormos que a ausência de formação pedagógica para o professor do ensino fundamental I possa influenciar a prática deste docente e tambem no processo ensino-aprendizagem, colocarmos essas questões como um sinal de alerta para rever com mais cuidado a formação que são oferecida a estes profissionais. Julgamos necessária a escolha de uma metodologia que nos permitisse não apenas o levantamento de dados a cerca destas questões, mas que nos oferecesse a possibilidade de intervenção e de transformação na situação de trabalho dos sujeitos pesquisados.

Não é preciso prolongar justificativa que demonstre a importância de projeto que envolva a temática pesquisa na formação de professores, um dos temas mais discutidos pela comunidade educacional em todo o mundo. Vários estudos na área de educação apontam a formação tanto inicial como continuada para o desenvolvimento da prática pedagógica do professor e melhoria no processo ensino-aprendizagem.

Atualmente o tema ganha tamanha relevância nos últimos anos pois de acordo com o Ministerio da Educação, a falta de articulação e contextualização dos saberes presentes na formação inicial pode ser superada se, as instituições de formação derem valor à prática pedagógica. Parece-nos que diante da crise de identidade que vive o professor, a valorização da sua formação e prática profissionais expressa uma necessidade e uma intenção: definir o seu lugar, marcar a sua diferença. “A marcação da diferença é crucial no processo de construção das posições de identidade” (WOODWARD, 2000). Posições porque a construção da identidade se dá na relação com o outro, a partir de campos de representações e experiências.

1 MARCO TEÓRICO

1.1 Formação e prática pedagógica do docente

A formação de professores para a Educação Básica conheceu grandes mudanças desde a década de 1990. Tais mudanças estão balizadas pela reforma do Estado e por reformas educacionais, sendo delas parte integrante. Aludimos ao fato de não se poder entender a formação de professores nesse início de milênio se não a dispusermos nessa cadeia lógica. Podemos nos colocarmos como perspectiva a necessidade de enfrentarmos uma série de desafios. Gostaríamos de nos referir, muito brevemente, a alguns desafios que temos a enfrentar. O dever de casa que estes pais precisam cumprir com seus professores, seus cidadãos e seu povo.

A busca de propostas alternativas para a formação de professores ocorre atualmente, no interior de um processo que tem em sua base a ideia de ressignificação da profissão docente. Isso em decorrência tanto das proposições vindas do movimento docente quanto das nascidas no interior de universidades envolvidas com a questão. Ainda que esse processo, marcado pela necessidade de transformar a formação do professor, tenha se caracterizado por avanços e retrocesso, é importante considerar que as discussões sobre novas propostas de formação trazem também nova pauta de problemas, implicando redefinir princípios e a própria finalidade dessa formação.

No caso brasileiro, a problemática da formação de professores é importante, dado que faz mobilizar a maior parte das universidades públicas diante da ameaça de seu esvaziamento institucional, na medida em que tentativas do governo federal e, em alguns casos, governos estaduais, retiravam delas a função de formar profissionais da educação, mas particularmente os professores. Por outro lado, as universidades públicas, ao assumirem uma posição crítica as políticas oficiais converteram-se em focos de resistência, determinando, por sua vez, atitude mais propositiva com relação à criação de projetos ou programas de formação, redundando, hoje, em experiências bastante diferenciadas, seja diferenciadas, seja finalidades de formação, seja na forma pela qual as instituições se organizam para oferecê-la.

1.1.1 Formação inicial dos professores

No que se refere à formação, vale registrar que uma porcentagem expressiva de professores - nas diferentes regiões do país - não possui a escolaridade mínima de ensino médio, necessária para que atue como professor. Por outro lado, e simultaneamente, a própria formação em nível médio não prepara o professor para a heterogeneidade social e cultural que irá encontrar e enfrentar na escola: em outras palavras, esses cursos não os qualificam, ou seja, o professor ao chegar à escola nem dispõe de uma visão teórica abrangente sobre a prática pedagógica, nem conhece a realidade da escola e sua prática concreta. Em vez de teoria/prática, dinamicamente articuladas, o que adquire nesse curso são discursos e técnica. Esse quadro denota a aguda necessidade de valorização profissional do professor, além da revalorização radical da escola normal e de uma revisão profunda de sua estrutura, de seu funcionamento e de sua (utopia?) articulação com o ensino fundamental e com o ensino superior.

No entanto, a transformação da escola normal e mesmo dos cursos de licenciatura e pedagogia, por mais rápida e competentemente implementada que seja, sempre redundará em resultados no que diz respeito à formação de futuros professores. Assim, embora se deva reconhecer a urgência dessa transformação, é preciso perceber, ao mesmo tempo, seus limites, identificando as armadilhas comuns à determinada argumentação mecanicista que atribui a formação passada a responsabilidade ou culpa atual e conferem à formação presente a responsabilidade pelas soluções futuras. Ora, os profissionais da educação que atuam nas diversas instâncias dos sistemas regulares de ensino (da escola à universidade, passando por delegacias, distritos, núcleos ou secretaria de educação) sabem que precisam encontrar soluções para o presente, ou seja, para a qualificação dos professores que já estão em serviço nas escolas: professores cuja escolaridade anterior de 1º ou 2º grau não qualificou para o trabalho pedagógico e que possivelmente não se beneficiarão de reformulações posteriores. Essa consciência e necessidade é que os leva a organizar treinamentos, reciclagens ou encontros.

De certo modo podemos considerar que mesmo quando a formação dos professores em nível de 2º grau tiver sido universalidade e possuir a qualidade necessária para instrumentalizar efetivamente os professores, ainda assim a formação em serviço nas escolas continuara sendo um espaço fundamental para a reflexão coletiva e o aprimoramento constante da prática pedagógica.

A formação inicial de professores é um dos pontos para onde convergem inevitavelmente as questões relacionadas com a vida escolar. Nela deveriam lançar-se os alicerces para a construção do perfil de professor necessário e cada Sistema de Ensino contextualizado no tempo e nas especificidades das sociedades em que se integra. É necessário por um lado refletir sobre a sua importância na construção da profissionalidade docente integrada na hoje chamada “Sociedade da Aprendizagem”.

O início de qualquer profissão está envolvido em experiências, inseguranças e emoções, assim como constitui um marco essencial na vida de qualquer indivíduo: de um momento para o outro saísse da proteção familiar e escolar, enquanto espaços propiciadores de crescimento afetivo e cognitivo, e entra-se nas responsabilidades sociais do mundo adulto que exige competências diversificadas e complexas para as quais nem sempre se encontra a sustentação do ensino formal. É importante para estes docentes, logo no primeiro contato com a escola saber administrar um número de situações, que vão dos conteúdos aos tempos letivos, passando pelas relações interpessoais e pela escolha e elaboração de materiais. Nesta percepção a escola é vista como um espaço em que se educam os indivíduos para serem cidadãos participativos e críticos, apetrechados com competências que lhes permitam responder adequadamente as solicitações sociais, hoje particularmente mutáveis graças ao acelerado ritmo de desenvolvimento imposto pelas tecnologias, torna-se de crucial importância que se reflita sobre o modo como são formados os docentes para esse desafio.

Numa abordagem focalizada no processo formativo Pombo (2002) assinala três grandes perspectivas da formação inicial de professores: a experiencial, a mimética e a descritiva. Para esta autora, a perspectiva experiencial assenta na ideia de que os requisitos para se ser professor são de natureza científica, cabendo à Universidade atestar as competências através do certificado de licenciatura. Não se atribui qualquer importância à formação pedagógica, crendo-se que é pela experiência do ensino que se aprende a ser bom professor. A tendência para se encanar aqui a profissão docente como um dom, embora de outro ponto de vista, transporta-nos aos tempos em que era encarada como uma vocação religiosa, não parecendo ser este um caminho para a sua valorização. Na perspectiva mimética assume-se que, para além da formação científica, é necessária uma formação para a docência. O diploma da licenciatura dá acesso a formação pedagógica, adquirida na escola junto de professores experientes e supervisionadas por um colega orientador. Do orientador dependerá todo o sucesso ou insucesso desta formação pedagógica que pode não passar de uma multiplicação de estereótipos. E na terceira e

última perspectiva referida pela autora, designada de descritiva, depende de um conceito pré-estabelecido - o de perfil de professor. Ou seja, acredita-se que o professor desejável deve ter determinadas competências e que a formação deverá consistir no treino das mesmas (o modelo de estágio integrado assenta nesta perspectiva). A formação científica é reduzida para dar lugar aos componentes de formação pedagógica.

Em 2001, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica já indicavam, por exemplo, que o estágio fosse considerado curricular, igual e da USP, e não uma atividade à parte. Como se vê, o nome é menos importante. Residência ou estágio, o necessário é que os ajustes sejam feitos para que teoria e prática se unam a favor da formação desse educador que logo estará numa sala repleta de alunos sob sua responsabilidade.

Na tentativa de preencher o vazio que um estágio malfeito pode deixar na formação do docente, tramita no Congresso Nacional o Projeto de Lei nº 284/2012 que propõe a criação da residência pedagógica. A proposta prevê uma etapa de 800 horas com bolsa de estudo após a graduação, semelhante ao que acontece com os médicos. Ainda a ser apreciado pela Comissão de Educação do Senado, o projeto esta longe de ser implementado. Da maneira como esta, no entanto, ele tem mais a ver com aspectos como a formação continuada e a especialização do docente. Além disso iniciativas bem diferentes tem recebido o rotulo inspirado na Medicina. Há, por exemplo, a Residência Educacional do governo do estado de São Paulo voltada para estudantes mas que não substitui o estágio.

1.1.2 Formação continuada: discutindo o conceito

De acordo com a definição encontrada no dicionário Cegalla (2005, p. 430), a palavra formação significa “ação de formar, conferir, conjunto de estudos especiais”. O que nos faz compreendê-la como sendo algo em movimento, inacabado e em desenvolvimento. Enfim, um processo de construção constante e permanente.

A Formação continuada estar legalmente garantida na LDB - Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996:

O Artigo 76. Os sistemas de ensino promoveram a valorização da educação, assegurando-lhes nos termos do estatuto e dos planos de carreira. [...]
Inciso IV: formação contínua visando ao aprofundamento e atualizações de sua competência técnica (BRASIL, 1996).

Historicamente a formação do educador ficou relegada ao segundo plano. Esses profissionais exerciam suas práticas de maneira mecânica e sem qualificação profissional, como diz Marques (2000). Mesmo com a criação e aumento progressivo das escolas normais (1830-1949), ainda assim, acentuaram-se o número de professores sem habilitação para o magistério com uma prática marcada pelo autoritarismo, reprodução do conhecimento fragmentado e por um método alienante predefinido que não exigia necessariamente desses profissionais qualificados. Tudo isso, aliado às decisões tomadas acerca da educação pensadas por profissionais sem qualificação educacional. As formações continuadas nos anos 90 começaram a ser mobilizadas através dos principais atores do movimento reformista. Essas formações tinham como ponto principal tornar a formação dos docentes mais sólida intelectualmente como diz Tardif (2011). Essa solidez se dará através de uma formação universitária de auto nível. As formações continuadas que os professores recebem não são novas como diz Candau (1997). Ela tem estado presente em todos os esforços pedagógicos de modificação dos sistemas de ensino sejam eles de iniciativa pública ou privada. Contudo, na perspectiva clássica, as formações continuadas podem se dar de duas formas: a primeira através de cursos de aperfeiçoamento, como por exemplo: especializações e na segunda através de cursos oferecidos pelas próprias Secretarias de Educação.

1.1.3 As formações continuadas no contexto atual

No contexto atual as formações docentes devem se desdobrar através de um vaivém de ideias, ou seja, através da troca de conhecimentos adquiridos na academia e na própria prática docente. Fato que é confirmado por Tardif (2011, p. 286), quando o mesmo diz:

Esse modelo comporta a implantação de novos dispositivos de formação profissional que proporcionam um vaivém constante entre a prática profissional e a formação teórica, entre a experiência concreta nas salas de aula e a pesquisa, entre os professores e os formadores universitários. Contudo, esse modelo atual de formação continuada apóia-se na premissa de que um educador sempre estará adquirindo novos conhecimentos seja ele de forma acadêmica ou de forma prática no dia a dia, na troca de experiências com seus pares.

Para Candau (1997), as formações continuadas podem ser divididas em três eixos, são eles:

- Escola: como locus da formação continuada, onde a prática docente seja reflexiva de modo a identificar e resolver os problemas que surgirem durante o processo de ensino aprendizagem;

- Valorização do saber docente: onde são valorizados os conhecimentos que os docentes adquirem com a experiência;

- Ciclo de vida dos professores: os educadores sempre estarão em diferentes momentos do exercício docente.

Nessa perspectiva, cabe citar que há um postulado central que guia as pesquisas referentes às formações continuadas nesses últimos 20 anos. Esse postulado diz que os docentes possuem saberes específicos, que foram adquiridos durante suas experiências sejam elas adquiridas em cursos de formação ou durante sua prática de ensino como se observa na expressão de Tardif (2011, p. 228):

Um postulado central tem guiado as pesquisas sobre o conhecimento dos professores nos últimos vinte anos. Esse postulado é o seguinte: os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas.

A complexidade dos desafios da educação impulsiona estados profissionais da área e outros a buscarem formas de superação. Fato que é confirmado pelo autor Libâneo (1998) quando o mesmo diz que a escola precisa oferecer serviços e produtos de qualidade que supra as necessidades políticas e educacionais do aluno. Isso implica na necessidade de profissionais da educação com competências políticas e formais, pois o educador é visto como responsável pelo sucesso ou fracasso do aluno, conforme Montenegro (2011, p. 7): “os professores são indicados como alternativa para solucionar os problemas educacionais, o que faz com que as instituições educacionais apostem neles”.

Podemos compreender que a formação continuada acontecendo ou não no espaço escolar, proporciona aos professores oportunidades de inovar/adquirir conhecimentos para favorecer uma educação que atenda às exigências de uma sociedade que está em constantes mudanças. Porém, como afirma Montenegro (2011, p. 06): “a formação quando aplicada no espaço escolar facilita o processo de aprender, refletir e renovar a ação pedagógica em sala de aula”. Ou seja, o universo da sala de aula exige do professor, alternativas diversas, que não podem ficar restritas a normas pré-estabelecidas, mas a todo o contexto de experiências e dinamicidade adquiridas ao longo de sua vivência e prática de ensino. Neste sentido, as formações continuadas devem ser planejadas de maneira à atender as necessidades dos professores e ajudá-los a repensar suas estratégias em sala de aula frente às dificuldades no processo educativo, em busca de uma prática reflexiva e inovadora que possibilite melhor desempenho dos educandos. Na concepção de Freitas (2007, p. 44):

A formação continuada transforma-se em recurso estratégico para que as 'inovações' sejam materializadas nas salas de aula. Em outra lógica, a dinâmica da formação continuada consiste em um caminho para a reapropriação da experiência adquirida, tendo em vista adequá-la com as novas situações vividas pelos docentes na atualidade.

A formação docente não pode ser entendida apenas no campo profissional, embora esse seja o nosso foco de estudo, mais como um todo, onde o ser deve ser valorizado em suas diferenças. Ou seja, a formação não deve acontecer apenas através dos programas, projetos etc., mas ao longo da vida e principalmente no ambiente escolar em meio a outros educadores e alunos, onde a troca de experiências tem repercussão importante na agregação de conhecimentos. Para tanto a formação continuada deve estar pautada na reflexão do docente a cerca da sua prática, pois segundo Freitas (2007) o trabalho formativo precisa incluir tanto o domínio teórico do conhecimento profissional quanto a capacidade de saber mobilizá-lo em situações concretas. Essa reflexão a cerca da prática pedagógica deve ocorrer desde sua formação inicial até o fim de sua carreira, como diz Paiva (2003, p. 47):

A partir da formação inicial que proporciona uma base prévia ao exercício da atividade docente, a formação pessoal e profissional do professor prossegue ao longo de sua carreira. Esta formação continuada coloca em destaque a preparação do professor no exercício de sua prática como ator que reflete sobre as ações que realiza em seu cotidiano.

A educação é um processo atual de conhecimento, entre a técnica e a prática, e cabe a formação docente assegurar que ambos se interliguem de modo a garantir uma prática educativa, inovadora e eficaz resultando num processo educativo de qualidade, que atenda as necessidades de um público cada vez mais exigente e dinâmico.

Entendemos que existem desafios, para que o educador conduza conscientemente o ato de educar, sendo um deles o uso individual e restrito da reflexão, pois a prática docente deve ser pensada de forma coletiva, de modo que possibilite transformar e compreender a prática no exercício da autonomia no processo educativo, sobre isso, Silva (2010, p. 93) diz:

Nessa direção, vale ressaltar que um dos desafios ainda atuais tem sido o de superar o uso da reflexão como prática exclusivamente individual e restrita à própria prática. Isso porque se supõe que a reflexão na prática profissional poderá oportunizar ao professor a tomada de consciência dos sentidos de sua profissão e a ressignificação da sua prática, levando-o a refletir sobre sua cultura, suas experiências pessoais e profissionais, o que lhe possibilitará o exercício da autonomia.

Nesse sentido, o progresso da autonomia e dos conhecimentos alcançados no trabalho pedagógico deve-se a mudanças no estilo de atuação e reflexão dos pares, pois,

para que haja uma boa qualidade no ensino é necessário que todos os atores envolvidos no processo educativo tenham compromisso com o mesmo. A escola por ser a instituição diretamente responsável pelo processo educativo deve determinar limites e possibilidades para o educador e o educando. Na expressão de Freitas (*apud* Perrenoud, 2007, p. 14): “não obstante, a questão da qualidade do ensino constitui-se como um fenômeno altamente complexo, remetendo para uma espécie de ‘matriz organizacional da escola’ que determina os limites e as possibilidades de mudança educacional”.

Distinguimos que as formações continuadas são necessárias, pois os educadores apesar de terem uma formação inicial, seja ela de boa qualidade ou não, precisam ter um suporte que os ajudem a estarem sempre em contínuo aprendizado, de modo que isso reflita na prática de ensino. É indispensável que os órgãos responsáveis pelas formações continuadas sejam capazes de mobilizar os educadores a repensar suas práticas de ensino. Com isso os programas das formações continuadas devem ser pensados de forma a estimular o trabalho do educador, pois este não pode ser apenas o transmissor de conhecimentos, é necessário que ele seja competente em sua criatividade e inovação na prática de ensino, pois de acordo com Demo (1999), esse profissional quando atualizado representa a condição mais crucial da qualidade educativa.

A construção de uma educação de qualidade no ensino de uma escola deve ser pautada por uma educação voltada para cidadania, para que isso de fato ocorra é necessário que além de terem uma formação inicial oferecida nas instituições, os educadores não recebam formações continuadas apenas fora do espaço escolar, mas principalmente em seu campo de trabalho, pois é nesse contexto onde se dá a constituição do sujeito, de seus conhecimentos, formas de ação e explicitação das necessidades reais dos docentes e alunos. É nessa perspectiva que Candau (1997) diz que nos últimos anos tem sido muito enfatizado que a escola é o *locus* ideal para a formação do professor, pois dessa forma se consegue que os professores possam refletir mais seriamente sobre suas práticas em sala de aula.

Sabe-se que o professor deve em sua prática de ensino utilizar sua capacidade de deliberação e reflexão a fim de solucionar problemas que surgirem durante sua prática, pois nem sempre as regras que foram previamente definidas são capazes de solucioná-los. Acerca disso, Paiva (*apud* Schön 2003, p. 50), afirma:

Não se pode, por exemplo, aplicar regras previamente definidas para orientar o alcance de resultados já previstos nas dimensões marcadas pelo acidental, pelo singular, pela incerteza ou por dilemas e nas situações em que há conflitos de valores. Em tais casos, as regras técnicas não são capazes de resolver os problemas e, portanto, outras destrezas humanas relacionadas com a capacidade de deliberação, de reflexão e de juízo tornam-se necessárias.

Entendemos que os educadores devem possuir diversas capacidades (técnicas e práticas) para solucionar problemas do dia a dia, pois, é no âmbito escolar que o diálogo entre os fundamentos teóricos e as experiências educacionais das professoras possibilita o repensar de suas concepções e, por conseguinte, de suas práticas pedagógicas. Esses profissionais, portanto devem ser respeitados em sua atuação, com possibilidades de experimentação e reflexão entre os pares, tendo os seus conhecimentos reconhecidos e valorizados.

A formação continuada, em sua relevância deve ser articulada com as diferentes realidades encontradas no âmbito escolar, não podendo, portanto ser pré-definidos os conteúdos e técnicas. Pois o professor é responsável por mediar a aquisição de novos conhecimentos por parte dos alunos, através de sua prática, mas sem desprezar os conhecimentos e experiências dos mesmos, como diz Libâneo (1998, p. 29):

O professor medeia a relação ativa do aluno com a matéria, inclusive com os conteúdos próprios de sua disciplina, mas considerando os conhecimentos, a experiência e os significados que os alunos trazem à sala de aula, seu potencial cognitivo, suas capacidades e interesses, seus procedimentos de pensar e seu modo de trabalhar.

Com isso, os educadores precisam constantemente adquirir novas compreensões que possibilite mudanças em sua prática e favoreça contribuições para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, objetivando uma educação de qualidade que proporcione o desempenho e compreensão satisfatória dos estudantes.

Cabe ressaltar a importância do espaço escolar como ambiente formador, que possibilite o exercício da autonomia partilhada e organizada em torno das necessidades dos professores em regime de trabalho colaborativo com a finalidade de melhorar o desenvolvimento profissional e da atuação docente. Compreendemos a formação continuada como estando atrelada ao desenvolvimento pessoal e profissional contribuindo para a reflexão/ inovação da prática pedagógica.

Na última etapa do século XX, a formação continuada do professor teve avanços muito importantes como, por exemplo, a crítica rigorosa à racionalidade técnico-formativa, uma análise dos modelos de formação de cima para baixo, a análise das modalidades que provocam maior ou menor mudança, a formação próxima às instituições educativas, os processos de pesquisa-ação, como processo de desafio e crítica, de ação-reflexão para a mudança educativa e social, com um teórico professor (a) pesquisador (a), um conhecimento maior da prática reflexiva, os planos de formação institucionais etc., e especialmente uma maior teorização sobre o tema são conceitos que ainda viajam,

sobretudo, nos papeis, embora em muitos locais da prática formativa passem por alto, permanecendo na letra impressa e nos desafiando.

Ninguém pode negar que os contextos sociais e educativos que condicionam todo ato social e portanto, a formação mudou muito. As mudanças sempre ocorreram, porém, hoje falamos muito mais a esse respeito ou, ainda, sua percepção é maior. Cada geração tem a sensação de que as mudanças foram vertiginosas, mas a verdade é que nos últimos decênios estas mudanças foram bruscas e deixaram muitos na ignorância, no desconcerto e por que não dizer, numa nova pobreza (material e intelectual) devido comparação possibilitada pela globalização de fatos e fenômenos.

Muitas dessas mudanças eram incipientes quando a formação continuada foi institucionalizada na maioria dos países, no século XX a nova economia, a globalização (prefiro o conceito de mundialização, dada a desfiguração do outro termo aplicado quase ao econômico e ao mercado), a tecnologia que desembarcou com grande força em todos os âmbitos do cultural e na comunicação, a mistura de outras culturas ou o conhecimento delas, a endêmica discriminação feminina etc. e se entrarmos no campo do professorado nos, podemos observar uma falta clara de limites das funções do professorado, dos quais se exige resolver os problemas derivados do contexto social e que este já não soluciona, e o aumento de solicitações e competências no campo da educação com a conseqüente intensificação do trabalho educativo (o que faz com que se executem muitas coisas e muitas malfeitas), colocando a educação no topo das críticas sociais é um longo “*et cetera*”.

Isso não se resolve com um tipo de formação continuada que, apesar de tudo e de todos, permanece predominantemente, dentro de um processo de lições ou conferências - modelo, de noções ministradas em cursos, padronizados implementados por experts nos quais os professores são considerados como ignorantes (“estupidização”, como diria Macedo (1994) e eu acrescentaria “estupidização formativa”) que participam de sessões formativas com *experts* que os “culturizam e ilumina” profissionalmente, nem tanto o que vem sendo pregados há tempos: processos de pesquisa-ação, atitudes, projetos unidos ao contexto, participação ativa do professorado, partir de sua prática, potencializar sua autonomia, aplicação de heterodoxia didática, modelos faça parte do conteúdo, ou seja será tão importante o que pretende ensinar.

1.1.4 Contribuição da prática docente

O trabalho dos professores do ensino fundamental I exige que sua prática docente tenha grande competência e habilidade polivalente, nesse sentido, ser polivalente significa que o professor na materialização da sua prática, trabalhe com conteúdos de naturezas diversas que abrangem alguns cuidados básicos essenciais com conhecimentos específicos oriundos das diversas áreas do conhecimento na sua atuação. Essa postura polivalente exige uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se também um aprendiz que reflete constantemente sobre sua prática. Para Zabala (1998, p. 13) “um dos objetivos de qualquer bom profissional consistem ser cada vez mais competente em seu ofício”. Entendemos que essa competência se constrói na base de uma formação mediante o conhecimento, a experiência e a investigação, isto inclui vários saberes que segundo Tardif (2006, p. 69):

Tudo leva a crer que os saberes adquiridos durante a trajetória pré-profissional, isto é, quando da socialização primária e, sobretudo quando da socialização escolar, têm um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber fazer e do saber ser que serão mobilizados e utilizados em seguida quando dá socialização profissional e no próprio exercício do magistério.

Comprendemos dessa forma, que uma parte importante da competência da atuação dos professores tem haver com o processo de sua formação profissional, dos saberes adquiridos e também das experiências vivenciadas, assim, essa prática docente deve incluir uma pedagogia que respeite o aluno e a sua diversidade para que a mesma reencontre sua própria identidade como ser humano através do respeito à individualidade de cada um, respeitando os alunos como eles são sem submetê-los a modelos pré-estabelecidos. Uma prática que possibilite uma educação condizente com suas necessidades de desenvolvimento e crescimento pessoal e social.

Assim, acreditamos que para a materialização de uma prática docente eficaz, torna-se necessário que o professor procure refletir sobre o seu fazer pedagógico baseado em fundamentos teóricos que subsidiará a organização do seu trabalho no dia a dia da sala de aula. A esse respeito Zabala (1998, p. 16), faz a seguinte afirmação “necessitamos de meios teóricos que contribuam para que a análise da prática seja verdadeiramente reflexiva”.

1.1.5 Competência e atuação: Um olhar reflexivo sobre as formações continuadas

No Brasil o fenômeno do fracasso escolar surgiu nas últimas décadas do século XX, quando a maioria da população pertencente às classes populares teve acesso à escola.

O acesso à escola para todos foi uma reivindicação e conquista dos trabalhadores, cujo direito está garantido em lei, pela Constituição Federal de 1988, reafirmado e regulamentado pela LDB (Lei nº 9.394/96) e no Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990. O fato de estar garantido em lei não significa que efetivamente seja para todos, pois vivenciamos, ainda, elevados índices de evasão e repetência nas escolas públicas brasileiras. Este é o grande desafio a ser superado na atualidade pelo sistema educacional: escola pública de qualidade para todos. Para tanto, faz-se necessário que, além do acesso, também seja garantido a essas crianças sua permanência, sucesso na escola para um futuro profissional brilhante.

Podemos entender como sucesso escolar o aprendizado de conhecimento científico, ou seja, que a criança, o adolescente e o jovem, além de aprenderem o conteúdo escolar, possam aplicá-lo em seu cotidiano, de forma que venha a contribuir com a melhoria de sua qualidade de vida e dos que com eles convivem, atuando criticamente na sociedade.

Segundo Ferreira (1998), a expressão fracasso pode ser entendida como: desgraça; desastre; ruína; perda; mau êxito; malogro. Então, fracasso escolar seria o mau êxito na escola, caracterizado, na compreensão de muitos, como reprovação e evasão escolar. Consideramos essa expressão em seu sentido mais amplo: além da reprovação e da evasão, a aprovação com baixo índice de aprendizagem, como ocorre com a aprovação pelo Conselho de Classe. Este tipo de procedimento muito nos preocupa, pois significa que o aluno estaria reprovado, já que não aprendeu o mínimo necessário para aprovação.

De acordo com Patto (1999), é possível perceber que o Fracasso Escolar persiste ao longo da história da escola pública brasileira e parece estar imune às ações já desenvolvidas na tentativa de sua superação. As explicações que se tem utilizado para o mesmo nos meios escolares e na sociedade, em nada têm contribuído para reverter essa situação, pois as explicações baseiam-se em mitos construídos sob forte influência ideológica. Esses mitos já deveriam ter sido superados, mas aparecem, ainda hoje, em trabalhos acadêmicos e na prática pedagógica dos professores como justificativa deste fracasso.

Diante de tal problemática que tanto tem inquietado os educadores comprometidos com uma educação progressista, buscamos, na literatura, fundamentos teóricos que pudessem contribuir para a compreensão desse fenômeno, objetivando analisar, junto aos educadores da instituição escolar, as concepções cristalizadas na prática docente no que se refere à compreensão sobre o fracasso escolar e seus determinantes.

1.1.5.1 Reflexões sobre o fracasso escolar

A escola seleciona e fabrica fracasso com frequência, de maneira a esconder seu próprio fracasso. Espera-se que os alunos saibam ler fluentemente. Uma proporção muito importante de cada geração não alcança ou conserva esse nível de domínio da leitura. O que é feito com essa desolada constatação? Nada decisivo, nada que ataque o problema na raiz e transforme a situação em 5 ou 10 anos. Acontece que os médicos cruzam os braços e resignam-se a acompanhar uma doença incurável. Porém, antes de chegar a isso, via de regra, eles “fizeram de tudo”. Não se pode dizer o mesmo da escola, cuja próprio organização impede que se tente tudo. A cada fim de ano letivo, seria necessário que fossem tomadas medidas específicas, intensivas e originais para parte dos alunos. O que é feito? Os mais fracos repetem de ano, como se isso fosse uma solução. Os outros são aprovados para a série seguinte, como se isso fosse a garantia de sólidos aprendizados.

Desenvolver competência não é contentar-se em ter seguinte um programa, e sim não parar com sua construção e testagem. Pouco importa o programa; o que se deve fazer é enfrentar o problema e o problema é que a ação pedagógica não alcançou sua meta. Deve-se, então, teimar, sem cair na perstencia pedagógica, sem fazer “mais a mesma coisa”, procurando novas estratégias. Ora, os programas não são realmente concebidos para incentivar uma construção gradual das competências. Faz-se alunos progredirem de série para série, enquanto as bases fundamentais não foram dominadas.

A criação do ciclo de aprendizagem é, nesse caso, um progresso, pois põe fim ao princípio que prega “um programa, um nível”, do qual decorre que “o que é feito não precisa mais ser feito”. Como se, ao construir uma casa, os operários dissessem uns aos outros: “Nós não construímos o segundo andar. Ve-se que não vai resistir, mas façamos como se fosse e construamos o terceiro!”. Nenhum construtor sobreviveria á tamanha cegueira. Ora, assim é que funciona a escola: cada um “faz o que tem a fazer”, ciente de que, frequentemente, esta construindo, se não sobre areia, ao menos sobre bases frágeis. A divisão vertical do trabalho pedagógico é tal, que nem sequer nos sentimos autorizados (ou

capazes) de (re)construir o andar anterior. Na verdade, pode-se dizer até que os docentes não são pagos para isso! Uma abordagem por competência deveria permitir uma maior continuidade. É uma razão para ligá-lo aos ciclos plurianuais, que estão sendo introduzidos por toda a parte no ensino fundamental e, em certos países, no ensino médio.

Trabalhar uma competência requer visar a uma continuidade do processo durante, no mínimo, três anos. Durante um ciclo, todos os professores responsabilizam-se pela formação das “competências de fim de ciclo” e intervêm para favorecer seu desenvolvimento quantas vezes for necessário. Esse progresso não deveria levar a pensar que o ciclo seguinte construa competências totalmente diferentes, mas sim a pensar as competências como entidades que se começa a trabalhar em um dado nível do currículo e que continuam sendo construídas até o fim da formação inicial. Assim, verifica-se sua aquisição e no mínimo, ajuda-se a consolidá-la, para prová-la enquanto permanecer inacabada. A introdução de ciclos de aprendizado é um passo rumo à pedagogia das competências, mas não é pequeno o risco de cada ciclo visar a competências distintas, ignorando que ele participa de um empreendimento educacional de longo prazo, que atravessa todos os ciclos, dos 4 aos 16 anos de idade. Nesse sentido, segundo Perrenoud (2002, p. 90), falar em “competências de fim de ciclos” é uma expressão infeliz e seria melhor dizer “nível mínimo a ser alcançado no final do ciclo nos campos de competências a serem desenvolvidas pela escolaridade obrigatória”.

Nessa perspectiva, seria possível imaginar uma escola fundamental que continuasse ensinando a leitura a alunos com 15 anos de idade, se ainda não a dominassem, antes de convidá-los a ler e surpreendê-los de que não conseguissem. Até agora, raramente foram oferecidos os meios de tal adequação do ensino a realidade dos alunos. A abordagem por competências acentua ainda mais a necessidade de uma diferenciação do ensino, de uma individualização dos percursos de formação e de uma ruptura com a segmentação do currículo em programas anuais.

Diante dos altos índices de evasão e de repetência que ainda atinge a escola pública, percebemos a necessidade de se empregar maiores esforços e recursos para possibilitar o enfrentamento dessa situação. Atualmente o município da Ilha de Itamaraca, Pernambuco - Brasil apresenta um baixo índice de reprovação segundo dados do IBGE. Conheça a proporção de alunos com reprovação ou abandono em 2015 segundo indicadores do INEP.

Quadro 1. Detalhamento por ano escolar

Anos Iniciais	Reprovação	Abandono	Aprovação
1º ano EF	0,0% nenhum reprovação	1,2% 3 abandonos	98,8% 182 aprovações
2º ano EF	0,0% nenhum reprovação	1,3% 3 abandonos	98,7% 173 aprovações
3º ano EF	29,4% 79 reprovações	1,3% 4 abandonos	69,3% 185 aprovações

Fonte: (BRASIL, 2015 - adaptado).

Entretanto, o enfrentamento do fracasso escolar e dos problemas educacionais, não se dará como num “passe de mágica” ou por Decreto. É preciso que os envolvidos no processo pedagógico reflitam sobre os elementos históricos que ajudam a compreender esse fenômeno e as relações existentes com os condicionantes sócio-econômico-políticos e culturais.

A escola brasileira não está descolada da realidade existente de uma determinada sociedade organizada em classes sociais e que reflete as contradições nela presentes. Nesse sentido, Nagel (1989, p. 10) afirma:

A escola não pode esperar por Reformas Legais para enfrentar a realidade que lhe afoga. Além do mais, a atitude de esperar ‘por decretos’ [...] reflete o descompromisso de muitos e a responsabilização de poucos com aquilo que deveria ser transformado. A escola tem uma vida interior que, sem ser alterada por códigos legislativos, pode trabalhar com o homem em nova dimensão, bastando para isso que seus membros se disponham a estabelecer um novo projeto de reflexão e ação.

Mudar esta realidade é o primeiro passo para que aqueles que necessitam da escola pública possam atuar de forma a possibilitar o enfrentamento do fracasso escolar que, em nosso entendimento, vai além da evasão e da repetência. Este fenômeno caracteriza-se também, na aprovação, porém, com baixo índice de aprendizagem. Dados do SAEB (2005) demonstram uma queda gradativa nas médias de proficiência em Língua Portuguesa e em Matemática no período de 1995/2005.

Patto (1999) formulou importantes contribuições no sentido de romper com o estigma de que fracasso é culpa do aluno ou de sua família e alerta para a presença dos determinantes institucionais e sociais na produção do fracasso escolar, do que problemas emocionais, orgânicos e neurológicos, Rompendo, assim, com as visões psicologizantes, ou da carência cultural, que se tornaram comuns nas falas e nas práticas entre os educadores e nas políticas oficiais.

Ao analisarmos o fracasso escolar, contextualizando-o historicamente, é possível observar que os seus determinantes têm sido atribuídos muito mais aos fatores internos à criança, colocando em segundo plano os fatores externos à escola. Todavia, sabemos que as práticas pedagógicas exercem um papel fundamental nas condições de educabilidade da criança, questão pouco discutida entre os educadores.

Um dos mitos que permeia as explicações dos professores sobre esse fenômeno, é o de que a criança carente não aprende ou seja na classe media baixa criança não tem oportunidade de crescer intelectualmente, porque passa fome, o pai esta desempregado etc. Outro mito utilizado para explicar o fracasso, é o da carência dos professores, mal preparados, desmotivados, baixos salários e falta de estrutura no ambiente de trabalho (Patto, 1999).

Ressaltamos que esses mitos têm sido utilizados para isentar a escola e seus profissionais na produção do fracasso escolar, mas, para superá-los, faz-se necessário ter conhecimento de quais são seus determinantes, pois só isso permitirá a escola enfrentá-los. Por outro lado, desempenhar o seu papel de mediadora no processo de transmissão-assimilação do conhecimento científico, de forma que venha a auxiliar no desenvolvimento de cidadãos críticos, capazes de contribuir para a transformação dessa sociedade na qual vivemos, em uma sociedade realmente democrática.

Observamos que as práticas pedagógicas no interior das escolas também influenciam na produção do fracasso escolar, o que requer que sejam revistas, por meio de uma reflexão sobre os seus principais elementos estruturantes, sendo eles: relação professor-aluno; metodologia de trabalho do professor; currículo; avaliação, gestão escolar e estrutura. Essa reflexão não pode perder de vista a especificidade do trabalho escolar.

Segundo Saviani (1991, p. 21):

Ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo, singular, indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelo lado concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Isso implica em identificar o que é essencial, principal, fundamental para um bom desempenho não só do aluno, como também o que é clássico, no sentido do que resistiu ao tempo em relação à função da escola, critério indispensável para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico. O clássico na escola, ainda segundo Saviani (1991, p. 25):

É a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir. É aí que cabe encontrar a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades da escola, isto é, do currículo. [...] Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria.

Entendendo currículo como a organização das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares, implica, também, em organizar os meios pelos quais cada indivíduo realize em si, a humanidade produzida historicamente, ou seja, assimile o saber sistematizado.

O papel da escola, como instituição não é apenas trabalhar com a educação, mas também refletir respeito do saber pedagógico que será repassado. A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitem o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. Salviani (1991, p. 23) ressalta que:

O saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber é aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso também aprender a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia humanas).

Essas condições não se dão de forma livre. Exige certo automatismo, ou seja, a repetição de certos mecanismos até que se aproprie deles, incorpore-os em sua natureza, tornando parte de si, uma segunda natureza. Só então o indivíduo poderá ser livre e criativo. Conforme Salviani (1991, p. 29): “em suma, pela mediação da escola, dá-se a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita”.

A educação é um fenômeno próprio dos seres humanos e o seu sentido mais amplo é a promoção do homem, sua humanização, visa o ser humano que é histórico, transcende o animal, aponta para a liberdade, além da transmissão assimilação do saber sistematizado na escola. É preciso trabalhar para a que o aluno desenvolva, por meio do domínio desse saber, a crítica da realidade, perceba-se capaz de ser autor, sujeito. De acordo com Paro (2006, p. 45): “o homem se faz humano na medida em que ele se pronuncia diante do real, dizendo; ‘isto é bom, isto não é’, ou seja, criando um valor, fazendo-se ético”. Constrói a liberdade quando pode fazer opções.

Por outro lado, o professor precisa considerar que a escola está situada concretamente, isto é, em uma sociedade capitalista, caracterizada pela luta de classes, e as mudanças que se faz em educação são realizadas, do ponto de vista de uma teoria crítica,

em função dos interesses da classe dominantes. Quando se manifesta na realidade concreta conflitos de interesses antagônicos, a classe dominante procura mecanismos de se manter hegemônica.

Freire (2001) defende que é preciso pensar em uma educação que lute para a libertação do homem de sua condição de oprimido, atribuindo-lhe maior autonomia intelectual, a fim de que deixe de ser mero objeto de manipulação e resgate a sua condição de sujeito, de “Ser Mais”. Portanto, a educação deve ser respaldada em uma “Pedagogia do Diálogo”. Nessa pedagogia muda-se a relação de poder do professor sobre o aluno e estabelece uma relação educador-educando, em que ambos se entendem e se fazem simultaneamente educadores e educandos. Entende-se que os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo e são seres inconclusos, inacabados, históricos.

Para o mesmo autor, torna-se necessário também, a superação da concepção de educação bancária, ou seja, uma educação em que o educador deposita, transfere, transmite conhecimentos e valores para os educandos, sem uma participação na construção e reconstrução do conhecimento. A opção por tal concepção implica em estar trabalhando para a manutenção e não para a libertação da situação de opressão, colocando-se a serviço da desumanização, do opressor, porque adequa os educandos ao mundo.

Necessitamos, ao contrário, de uma educação que seja pautada no diálogo e na reflexão verdadeira da situação concreta de opressão em que vive os oprimidos, o que levará à prática, à ação, a uma autêntica práxis, a uma prática refletida; ação reflexão como unidade que não deve ser dicotomizada.

Desta maneira o fracasso escolar impede o homem de ser mais, pois lhe é negado o acesso ao saber, sem o qual não terá condições de lutar por sua libertação.

Libâneo (1989) compreende que a democratização da escola pública vai além da democratização ao acesso. Passa pela adequação pedagógico-didática à clientela majoritária que frequenta essa escola para garantir a democratização do conhecimento. Para isso, a escola deve cumprir com sua função primordial, isto é, o ensino na perspectiva de construção do conhecimento e não apenas como transmissora deste.

O acesso à escola está democratizado, mas, mesmo assim, não temos uma verdadeira escola democrática, pois esta escola ainda tem um longo caminho a percorrer, no sentido de democratizar o conhecimento, o que podemos perceber pelos elevados índices de evasão, repetência e aprovação efetuada pelo conselho de classe.

Então, qual seria a concepção pedagógica que mais se aproxima das necessidades da escola pública brasileira? Aquela que venha ao encontro dos interesses daqueles que a

frequente, os filhos dos trabalhadores? Aquela que possa contribuir para o enfrentamento da problemática do fracasso escolar e, por consequência, com a verdadeira democratização da escola pública?

A concepção histórico-crítica surgiu da busca de alternativas teóricas para os seguintes questionamentos: como atuar de modo crítico no campo pedagógico? Como ser um professor que, ao agir, desenvolve uma prática de caráter crítico? Essa concepção, então, parte da abordagem dialética da educação, em que esta é analisada como um processo contraditório e admite que a escola possa ser um instrumento do proletariado na luta contra a burguesia.

Contribuições, no sentido de valorizar a luta pela humanização do homem, sem perder de vista a especificidade da educação escolar, tem sido dadas por educadores brasileiros como: Saviani (1991) em *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações* e por Gasparin (2003) em sua obra *Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*.

A ação pedagógica que poderia contribuir para a prática educativa se elevar no sentido da práxis e em direção à humanização do homem seria aquela respaldada de acordo com a concepção de Saviani (1991, p. 103), e por ele denominada como Pedagogia Histórico-Crítica que implica:

A clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como é preciso se posicionar diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual a direção que cabe imprimir à questão educacional.

Essa pedagogia valoriza, portanto, a forma, o método, considerando o conteúdo já produzido socialmente; a socialização e elaboração do saber; consciência e saber - a própria expressão elaborada da consciência de classe passa pela questão do domínio do saber; o saber em processo, considerando os saberes já produzidos; e o saber popular como ponto de partida e o saber erudito como ponto de chegada.

Considerar o saber erudito como ponto de chegada não significa, como afirma o autor, estar se posicionando em favor da cultura dominante. Nesse sentido, Saviani (1991, p. 83) destaca:

O saber é histórico e como tal é apropriado pelas classes dominantes, mas isso não significa que ele seja inerentemente dominante. O que hoje se chama de 'saber burguês' é um saber do qual a burguesia se apropriou e colocou a serviço de seus interesses.

O autor defende a ideia de que o povo precisa da escola para ter acesso ao saber erudito, ao saber sistematizado e, em conseqüência, para expressar, de forma elaborada, os conteúdos da cultura popular que correspondem a seus interesses.

Os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica, traduzidos de forma didática por Gasparin (2003), consideram que o processo de aquisição do conhecimento científico realiza-se por meio da aprendizagem significativa. Para que ocorra esta aprendizagem, faz-se necessário que sejam desenvolvidas atitudes e atividades de investigação, reflexão crítica e participação ativa dos educandos na articulação dos conteúdos novos com os anteriores que eles já trazem. Essa proposta defende serem pontos de partida para o trabalho pedagógico, o próprio aluno, os conceitos cotidianos, o empírico.

O trabalho com essa pedagogia, que é um método dialético de construção do conhecimento escolar, envolve três fases: prática; teoria (problematização, instrumentalização e catarse); e prática. Parte do nível de desenvolvimento atual dos alunos (prática inicial), trabalhando na zona de desenvolvimento imediato - próximo ou proximal (teoria), para chegar a um novo nível de desenvolvimento atual (prática final), rompendo, dessa forma, com a concepção bancária de educação, denominada por Freire (2001) como aquela que apenas deposita conhecimentos na cabeça do aluno.

1.1.6 Formação continuada em rede

De acordo com as pesquisas realizadas foi possível observar um grande número de estudos que refletem sobre a formação continuada de professores e perspectivas conceituais sobre o tema, com abordagens que a definem como processo, desenvolvimento profissional, prática reflexiva sobre a realidade vivenciada e experiência docente, em contextos sociopolíticos amplos, permeando discussões em torno da participação e valorização profissional.

Vários autores mostram o crescimento do interesse pelo tema (Garcia, 1998; Gatti, Barreto, 2009; André, 2009), e indicam que os estudos relacionados à formação continuada envolvem discussões acerca dos processos pelos quais os professores se apropriam de conhecimentos, da dimensão política da formação, da identidade docente, das condições de trabalho docente, dos planos de carreira, das questões de gênero, da utilização das tecnologias da informação e comunicação, da relação entre a formação continuada e a prática pedagógica do professor, das dificuldades da relação entre professor, alunos e pais entre outros aspectos. Segundo Gatti e Barreto (2009), há um

grande número de pesquisas que apontam a diversidade de processos formativos, como também são diversos os contextos políticos, sociais e econômicos nos quais os programas são concebidos e implementados. Segundo Christov (*apud* André, 2009, p. 45):

Os programas de formação continuada possibilitam o desenvolvimento profissional e a atualização dos conhecimentos docentes e, ao propiciarem uma reflexão crítica sobre a prática, favorecem uma atuação profissional mais alinhada com novos tempos. Essa perspectiva, ao conceber a formação como desenvolvimento profissional, pressupõe sua continuidade durante toda a vida profissional, e sua concepção deve estar embasada principalmente na dialética teoria e prática.

De acordo com Morais e Mandarino (2007), dentre as inúmeras variáveis determinantes dos resultados das avaliações nacionais e internacionais (SAEB, Prova Brasil, PISA), é consenso que a qualidade da prática docente é decisiva. Dessa maneira, a melhoria da qualidade de ensino está relacionada com o fazer docente, envolvendo a discussão sobre a prática, como também os conhecimentos necessários para garantir uma educação de qualidade.

Com base nesses pressupostos teóricos, iremos apresentar alguns dos programas de formação oferecidos pelo MEC aos municípios voltada à política de formação de profissionais do magistério da Educação Básica.

De acordo com a Legislação no Brasil, a formação docente, alicerçada nos artigos 61 a 67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, desde 2003 tem criado políticas de desenvolvimento da formação continuada de professores, com a instituição do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores, e a constituição de uma Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. Essa rede de formação foi mantida com a Portaria nº 1.179, de 2004, cujo objetivo seria contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos. Segundo o MEC, a rede surgiu como resposta à necessidade de articular a pesquisa e a produção acadêmica à formação dos educadores, processo que não se completa por ocasião de seus estudos em cursos superiores. O público prioritário a ser contemplado com cursos relacionados ao fazer docente seriam professores da Educação Básica, diretores de escola, equipe gestora e dirigentes dos sistemas públicos de ensino.

A rede insere-se como uma Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a promulgação do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, através da Portaria Normativa nº 9 de 30 de junho de 2009, que institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação e do disposto na Portaria do MEC nº 1.129, de 27 de novembro de 2009, que

define a constituição da Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica. Esses arcabouços jurídicos representaram a possibilidade de ingresso dos professores em centros oficiais de formação inicial ou continuada, como cursos de extensão, pós-graduação e outros.

A implementação da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério visou estabelecer um regime de colaboração e integração entre as esferas públicas - União, estados, municípios - e as universidades promotoras da formação continuada, responsáveis por organizar o material, formar o professor-tutor encarregado de repassar a formação no âmbito dos estados e municípios.

Reconhecendo a importância, para a educação nacional, de planos de formação continuada, é fundamental que se incluam neles possibilidades de discussões sobre a realidade do dia a dia da escola, da prática diária docente, das relações que se estabelecem entre professores e alunos e pais. A materialidade da formação precisa inserir-se no campo das aprendizagens sobre a realidade vivenciada, possibilitando a troca de experiências, uma vez que não se pode ignorar que, devido à dinamicidade inerente à prática educativa em instituições formais de ensino, há uma heterogeneidade cognitiva e comportamental de docentes e discentes.

Dois programas desenvolvidos pelo Ministério da Educação, destinados à formação continuada do professor no campo da alfabetização, merecem ser destacados nesta pesquisa: o Pró-Letramento e o Plano Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Ambos organizam-se a partir da adesão de estados e municípios, em parceria com as universidades públicas, através de seus centros de pesquisa. Ambos, também, alicerçam sua base teórica na alfabetização, no letramento e principalmente numa melhoria na formação do docente.

1.1.6.1 O Pró-Letramento

O Pró-Letramento, segundo o Ministério da Educação, é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental (MEC, 2007). O programa se organiza em uma Rede Nacional de Formação Continuada, em parceria com o MEC e parceria com os estados e municípios. Os objetivos principais deste guia geral são:

- Oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino de Língua Portuguesa e Matemática;
- Propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente;
- Desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e seus processos de ensino e aprendizagem;
- Contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada;
- Desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo universidades, secretarias de educação e escolas públicas dos Sistemas de Ensino (MEC, 2007).

O material analisado, produzido para o curso, envolvendo a alfabetização e a linguagem, traz como conteúdos conceitos sobre a alfabetização e o letramento e aspectos da prática pedagógica, como a avaliação no contexto da alfabetização, a organização do tempo pedagógico e o planejamento didático, o uso da biblioteca e demais espaços destinados à leitura, a discussão sobre a aprendizagem lúdica, através da pedagogia de projetos e da utilização de jogos na alfabetização, a utilização dos livros didáticos e, sugestões de atividades e troca de experiências entre os docentes. Nesse material, os professores são chamados a refletir sobre determinadas situações no contexto de sala de aula.

De um modo geral, a formação na proposta do Pró-Letramento depende fundamentalmente de leitura por parte dos professores-alunos; assim, em materiais de formação baseados quase exclusivamente em material escrito, é necessário prever as condições leitoras dos professores-alunos, uma vez que, como afirmam Koch e Elias (2009), muitos fatores interferem na construção dos sentidos do texto. Assim, considerando a multiplicidade social, cultural, econômica e linguística existente no país, conseqüentemente entre seus professores, torna-se fator essencial ao sucesso de um projeto de formação a sua organização levando em conta estes, e também os tutores preparados para se responsabilizar diretamente pela formação muito importante no sucesso profissional dos docentes e na melhoria da qualidade de ensino.

1.1.6.2 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

Outro programa que apresento nesta pesquisa é o projeto a ser implementado por estados e municípios, a partir de 2013: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, instituído pela portaria no 867, de 4 de julho de 2012.

A análise da portaria que institui o PNAIC, criado pelo governo brasileiro, evidencia que ele segue o mesmo direcionamento do Pró-Letramento. O PNAIC prevê uma série de ações para garantir que toda criança, até no máximo os oito anos de idade,

esteja alfabetizada ao final do 3º ano/série. Para atingir esse objetivo, o plano se constitui de uma série de medidas que envolvem a formação continuada dos professores alfabetizadores, avaliações regulares dos alunos, no início e final do 2º ano/série, a produção de materiais didáticos, a distribuição de livros literários, a utilização de tecnologia educacional, além de ações que envolvem a gestão, o controle, mobilização social e envolvimento de toda uma equipe para que o programa tenha êxito (MEC, 2012).

O PNAIC faz parte do Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação e se organiza em rede, ou seja, por meio da parceria Ministério da Educação, universidades, estados, Distrito Federal e municípios, e de adesão voluntária dos municípios. Sua concretização, assim como o Pró-Letramento, será efetivada através de professores orientadores de estudo, prevendo-se a possibilidade de concessão de bolsas de estudo, tanto para estes quanto para os professores cursistas.

Em relação aos materiais, o PNAIC prevê a mobilização da formação com a utilização de materiais já produzidos para outros programas desenvolvidos pelo Ministério da Educação que contribuam para a alfabetização e o letramento, e a disponibilização de:

- Livros didáticos de 1º, 2º e 3º anos iniciais do Ensino Fundamental com os respectivos manuais do professor;
- Obras pedagógicas complementares ao livro didático;
- Jogos pedagógicos;
- Obras de referência, de literatura e de pesquisa;
- Obras de apoio pedagógico aos professores;
- Tecnologia educacional de apoio à alfabetização.

O MEC (2012) no documento de apresentação do PNAIC, estabelece que o curso será presencial, com duração de dois anos e carga horária anual de 120 horas, com ênfase, inicialmente, em 2013, na linguagem, seguida, no ano de 2014, de ênfase na matemática, devendo estender-se para outros anos e disciplinas. Nesse modelo:

Serão ofertados quatro cursos em turmas distintas, um curso para os docentes do ano 1 do Ensino Fundamental, um para os docentes do ano 2, um para os docentes do ano 3 e um para docentes de turmas multisseriadas. Quando o número de docentes de um dos anos for muito pequeno, as turmas poderão ser constituídas de professores de diferentes anos do Ensino Fundamental. (MEC, 2012, p. 50).

Para o desenvolvimento do programa, o MEC (2012) estabelece que a formação continuada de professores deve garantir “ferramentas para alfabetizar com planejamento”. Assim, o curso terá enfoque no plano de aula, na sequência didática e na avaliação

diagnóstica a ser realizada sob a supervisão do INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, conforme disposto nos incisos I a IV do artigo 9º da Portaria nº 867/2012. A avaliação diagnóstica se fará em nível de alfabetização, com a aplicação da Provinha Brasil, no início e no final do 2º ano do Ensino Fundamental, com sistematização e informação dos resultados às redes, pelo INEP; uma avaliação externa censitária no nível de alfabetização será realizada no final do 3º ano do Ensino Fundamental, a fim de verificar se as crianças estão nesse momento alfabetizadas como previsto. A primeira avaliação censitária será feita em 2014.

Conforme disposto pelo MEC, a formação continuada a ser implementada no ano de 2013, através do PNAIC, deve ser organizada visando aprofundar os conhecimentos dos docentes sobre alfabetização, interdisciplinaridade e inclusão, como elementos que fundamentam o processo educacional.

As estratégias de formação propostas pelo PNAIC objetivam garantir a qualidade do ensino público no país e revelam a preocupação das instâncias executivas da educação. Os materiais disponibilizados contribuirão para a promoção da melhoria na qualidade da educação e aprendizado, caso sejam efetivamente utilizados pelos docentes. No entanto, mais uma vez se apresenta o problema do tempo de formação. Somente 120 horas de duração da formação, em cada ano, poderão não possibilitar discussões sobre a prática desenvolvida a partir da formação e durante ela, bem como discussões sobre a utilização dos materiais fornecidos e sobre leituras da literatura da área da alfabetização. O professor terá momentos para socializar com os colegas o aprendido no decorrer da formação? Com relação à avaliação dos alunos, como os professores analisarão os dados? Estes chegarão em tempo hábil para organizar ações e estratégias que possibilitem a melhoria do ensino e da aprendizagem?

Todas essas questões são pertinentes ao se pensar uma formação que objetive a melhoria da qualidade da educação no país, que envolva o docente, possibilitando uma cultura de desenvolvimento profissional, não somente nos docentes, mas também nas escolas e na própria Rede de Ensino, e que produza os resultados esperados.

Em síntese, o modelo de formação organizado pelo Ministério da Educação com a participação das universidades formadoras, dos estados e municípios, apesar de representar um esforço para a promoção da qualidade da educação, a partir da formação continuada docente, apresenta algumas limitações, como a elaboração de cursos com tempo de duração predeterminado, quantificado em horas cursadas, com participação de número reduzido de professores provenientes de diferentes escolas, às vezes de diferentes redes de

ensino, ficando assim prejudicadas a socialização da formação e a continuidade do desenvolvimento/aperfeiçoamento profissional.

Ao se elaborar uma política pública destinada ao desenvolvimento contínuo e à aprendizagem do professor, seria adequada uma organização em torno de questões que respondessem às necessidades da rede ou do sistema de ensino, tais como: para quem se destina, que conteúdos são pertinentes, e ou alguns conteúdos mas direcionados, como adequá-los a contextos específicos, como ensinar e como orientar a aprendizagem identificando os interesses, diferenças sociais, a história cultural do grupo, a diversidade presente entre docentes, entre as diferentes turmas, entre as unidades escolares de um mesmo sistema de ensino. Ao iniciar a formação, seria fundamental ter em mãos uma avaliação diagnóstica, em que fosse possível verificar conhecimentos prévios, atitudes, as culturas dos grupos e as demandas de aprendizagens por eles estabelecidas como necessárias.

Assim, os projetos desenvolvidos com tais objetivos partiriam do próprio grupo, considerando suas experiências e potencialidades, avançando para referenciais teóricos que esclarecem situações de ensino e de aprendizagem, envolvendo práticas educativas contextualizadas, com linguagem acessível ao grupo de formação. O movimento da prática reflexiva, segundo Zeichner (2008), envolve o conhecimento de que os professores devem exercer, juntamente com outros profissionais da educação, um papel ativo na formulação dos propósitos e finalidades de seu trabalho. Nesse sentido, a reflexão proposta por Shön também significa que o conhecimento e a produção de novos saberes em relação ao ensino e aprendizagem do educando não são papel exclusivo das universidades, é o reconhecimento de que os professores também têm teorias que podem contribuir para o desenvolvimento de um conhecimento de base comum sobre boas práticas de ensino (Cochan-Smith, Lytle *apud* Zeichner, 2008).

1.1.7 O saber docente

A fim de articular as práticas sociais / profissionais com a realidade educativa e do cotidiano escolar, novos olhares procuram entender o trabalho do professor por intermediário de uma abordagem que vai além do saber acadêmico / científico. De acordo com Nóvoa (1995), essa abordagem se coloca em oposição docente a um conjunto de competências técnicas, gerando crise de identidade nos professores em decorrência de uma separação entre o profissional e o seu social. Essa nova forma de conceber o trabalho do

professor e o eu social. Essa nova forma de conceder o trabalho do professor tem a intenção de dar voz ao professor com base na análise de trajetória, história de vida etc. Observou-se que ao longo do tempo valorizou-se os diferentes aspectos da história individual e professor, reconhecendo e considerando a construção desses tipos de saber, a fim de relacioná-los com a sua formação. De acordo com Nunes (2001), os novos estudos educacionais passaram então a reconhecer o professor como sujeito dotado de um saber e de um fazer e é na análise dos valores e princípios que orientam a ação docente que estão os elementos principais para a compreensão acerca dos fundamentos da prática cotidiana do professor.

Analisando as características do saber docente, Tardif (1999) afirma que o saber profissional é o saber da ação, o saber do trabalho e no trabalho, o que os distingue do saber científico. Ao mesmo tempo, eles estão relacionados no tempo - temporais -, são diversos: plurais - personalizados, situados - singulares - e carregam consigo as marcas do seu objeto que é o ser humano. Baseando-se nessa perspectiva, o autor afirma que a prática profissional não é local de aplicação do saber científico, mas sim, de transformação, em função das exigências do trabalho, do aqui e do agora.

A concepção de tipos de saber da ação de Tardif (1999), de certo modo, relaciona-se com a ideia de Schön (1995) de que os professores, na sua prática escolar, criam um conhecimento específico ligado à ação. Esse conhecimento é pessoal, tático, não sistemático, espontâneo, experimental intuitivo e cotidiano. O que leva muitas vezes as pessoas a agir sem ter consciência de sua ação. De acordo com Schön (1999), o professor analisa e interpreta a sua prática realidade no ato, o que seria a reflexão-na-ação e também após a realidade, que é a reflexão-sobre-a-ação.

Perrenoud (1993), da mesma forma que os outros teóricos apresentados acima, prioriza o conceito de saber da experiência ou da prática docente. O autor afirma que estão presentes na prática cotidiana do professor características particulares que oscilam entre a rotina e a improvisação regulada, em um movimento que implica uma complexidade que a racionalidade técnica não tem condições de dominar. Como Chevallard (1995), Perrenoud (1993, p. 124) entende que o saber a ser ensinado passa por uma transformação, na medida em que a transposição didática se baseia numa epistemologia que fixa o estatuto desse saber, do erro, do esforço, da atenção da originalidade, das perguntas e das respostas. Na utilização desse conceito de “competências”, Perrenoud (1993) discute e relativiza o papel do saber nas diversas faces do problema, tais como a relação entre saber sábio e científico, saber científico e saber da experiência. Segundo o autor, para que o professor desenvolva

suas competências, não deve invalidar ou negar o papel do saber, pelo contrario, é preciso e necessário a aquisição de diferentes tipos de saber para que eles sejam mobilizados nas competências.

Além desses estudos apresentado, outros autores vem contribuindo para a discussão a respeito da importância de se considerar o saber docente em sua prática e na formação. O reconhecimento do conceito - saber docente - torna-se importante, principalmente, para a compreensão dos processos educativos, possibilitando o rompimento de barreiras construídas por outros modelos elaborados no campo científico (Monteiro, 2001). Não podemos, porem deixar de entender que o professor, diante de tantas mudanças de certa maneira ainda se sente insegura com os “velhos” e os “novos” tipos de saber apresentados, ao longo da sua trajetória de vida e formação.

1.1.7.1 Saber na prática docente

Diante de tantas mudanças no lócus do conhecimento para o exercício da docência, é comum que os professores perguntem: o que fazer no cotidiano da minha sala de aula com esse saber produzido pela academia? Qual o saber valido para que meus alunos aprendam? Será que a minha prática docente esta correta? Esses questionamentos são decorrentes principalmente das mudanças que aconteceram na ordem do saber, saber como percebemos ao longo do texto. Quando o saber importante para ensinar estava localizado nos instrumentos que os professores utilizavam, outros, como o científico ou o docente, não eram considerados. Do mesmo modo em que o “compromisso político” deixou em segundo plano o saber acadêmico a ser ensinado. E essas mudanças, de certo modo, vão fazendo parte da trajetória e da memória de muitos professores, seja como aluno, seja como professor.

Assim, é possível encontrar hoje professores que, no gerenciamento da sua aula, não construam uma rotina de trabalho ou se recusem a fazer um planejamento para as suas aulas, pelo fato de entender que essa prática esta inscrita nos modelos tecnicistas de ensino. Ou professores que trabalhem com seus alunos noções de cidadania e não consigam criar condições para que esses se apropriem do sistema alfabético de leitura e escrita porque acreditam que é ultrapassado alfabetizar da mesma forma em que eles aprenderam. O saber das ciências humanas, ou as categorias disponíveis para o desenvolvimento da prática docente, oferecida aos professores ao longo do tempo, de certo modo, fizeram parte da cultura escolar e foram colocadas em prática, não de maneira

taticamente modificada. Os professores escolheram umas categorias, criaram resistências a outras, novas ou velhas, e modificadas muitas. Nem sempre essas “modificações” ou “fabricações” acontecem de maneira a alcançar os seus objetivos, pelo fato de os discursos construídos sobre e para os professores não serem suficientes para guiar a sua ação (Chartier, 2001). Quando se evidencia, porém, o saber docente, entender-se o professor como sujeito inventivo e construtivo, capaz de refletir sobre a sua prática, podendo transformá-la e redirecioná-la com base na experiência e no novo conhecimento que a academia produz, desde que seja significativo para sua prática.

Os estudos sobre a transposição didática contribuíram no sentido de percebermos que o que acontece na escola não é simples reprodução do que foi cientificamente elaborado e estrategicamente pensado. As modificações / alterações que esse saber passa ao ser ensinado dependem de vidas, fatores, sobretudo, do espaço e da trajetória de vida do professor. Desse modo, o saber docente entra em cena como um saber tão importante quanto o científico no caminho para o sucesso escolar. Podemos entender que o saber produzido pela academia a respeito da prática docente serve de referência para que o professor possa refletir e apoiar a sua escolha didática e sua prática educativa em determinadas abordagens em detrimento de outras, mesmos que essas não estejam na ordem do dia, nem mesmo que ele esteja suficientemente seguro de que elas darão certo (Chartier, 2001). Desta feita, no “agir na urgência”. O professor tem que fazer escolhas em função de situações específicas e, apenas ele, com base na sua experiência, poderá decidir qual caminho seguir para atingir seus objetivos.

Para apoiar o professor nesse processo de escolha é importante que ele seja motivado a perceber esse momento como um aprendizado, no qual a sua experiência é tão importante quanto o que está sendo colocado como “novos desafios para o ensino”. Nesse sentido, o papel da formação é de muita importância para o professor.

Assim, na concepção “saber docente”, a ideia de formação deveria ser, principalmente, a de criar condições para que os professores pudessem compartilhar, discutir os diversos tipos de saber que estão envolvidos na atividade docente, e não simplesmente a de apresentar modelos e conteúdos. Dessa forma, os diferentes tipos de saber construídos ou “fabricados” no cotidiano escolar possuirão elementos significativos e fundamentais para a construção de novos caminhos e novas práticas singulares.

A prática de ensino vista como possibilidade de tornar-se eixo estruturador da formação docente é tomada como um componente curricular e uma prática formadora que perpassa o processo formativo, estendendo-se ao longo do curso de formação profissional,

numa relação efetiva com o espaço de formação inicial e espaço do trabalho profissional, sob a responsabilidade de uma equipe de professores. Assim sendo é entendida como uma prática formadora processual, coletiva e interdisciplinar que passa a exigir princípios, organização, conteúdos e abordagem diferentes daquelas que vem, predominantemente, orientando a Prática de Ensino nos cursos de formação de professores.

A proposta em discussão como componente estruturador da formação profissional do docente caracteriza-se pela tradução do esforço de dotar a Prática de Ensino como um trabalho coletivo e interdisciplinar, assumido por professores de disciplinas de conteúdo pedagógicos que trata do fenômeno educativo e do ensino nas suas diferentes dimensões, e por professores de conteúdos currículos específicos do curso objeto da formação profissional, isto é que trata do objeto, da natureza e da abordagem da formação específica. Portanto, os conteúdos da formação profissional são também conteúdos da prática de ensino quando tomadas como ferramentas teóricas para nortear o olhar, a análise e a intervenção na escola.

Em outros termos, os critérios de sequencia, continuidade e aprofundamento dos conteúdos, competências e vivencia na Proposta são representados pela exigência de um trabalho de final de curso a ser apresentado na prática de ensino.

A prática de ensino que, historicamente foi assumida com uma disciplina de final de curso e apontada com a responsabilidade de “retocar” a formação dos professores/as, é objeto de críticas pela forma que foi sendo conduzida anos a fio na maioria das instituições formadoras e, ao mesmo tempo, vislumbrada com a possibilidade de articular os saberes, assumido novas perspectivas com o aprofundamento dos estudos nos campo da didática (Candua, 1997; Freitas, 2004), da profissionalização e de saberes profissionais (Nóvoa, 1995). Os princípios, a estrutura e a dinâmica que caracterizam esse componente curricular o tornam fundador da formação profissional docente, principalmente por aportar a possibilidade de ir construindo a formação numa perspectiva de aproximação sucessiva entre os saberes da formação e os problemas profissionais gerados e explicitados nos espaços de formação e de exercício da profissão. Apesar das suas especificidades, esses espaços garantem a formação profissional inicial e, também, as possibilidades de aperfeiçoamento pelas trocas que possam ser efetivadas entre docentes experientes, iniciantes e formadores.

Concluimos que é necessário que os programas de formação de professores sejam programas de formação cultural assegurando que a leitura e a escrita sejam experiências significativas e evitando que sejam tão somente espaços de instrução nos métodos e

técnicas disponíveis, Particularmente em países como o Brasil, onde a grande maioria da população não tem recursos para comprar livros e onde não há bibliotecas públicas disseminadas pelos municípios, as políticas públicas precisariam se voltar à formação cultural e artística. Não apenas os alunos (crianças, jovens ou adultos) precisam ter a oportunidade de ler livros e escrever textos com sentidos, mas seus professores precisam viver situações de leitura e escrita reais, pois - enquanto cidadãos - eles têm o direito de acesso aos mais diferentes tipos de textos (científicos, literários, informativos etc.), o direito de gostar de livros, de repensar suas experiências e de transformar suas práticas de ler e escrever e de ensinar a ler e escrever e de mudar o tipo de textos que leem, usam e sugerem nas escolas.

1.2 Dificuldades encontradas pelo professor em sua prática docente

Trabalhar na educação nos dias atuais requer do professor uma postura diferente do que era acostumado no passado, devido às novas tecnologias e avanços da sociedade, o educador deve estar sempre atualizado e preparado para enfrentar os diversos problemas encontrados no seu dia a dia.

Mais do que em qualquer outra área, o professor enfrenta desafios na sala que dificultam o desempenho do seu trabalho. Vivemos em um mundo onde as mudanças pela qual passamos a grande quantidade de informações, a tecnologia evolui em um ritmo estonteante, a sociedade se transforma e os valores parecem ser cada dia menos importante.

O professor hoje precisa ter em sua bagagem uma quantidade enorme de informação e conhecimento, e ainda procurar transformar tudo isso em práticas sociais. Contudo cada vez mais o professor vê seu valor ser diminuído diante da nova realidade. Sente-se impotente e assiste a outras profissões sendo mais valorizadas e bem remuneradas pela sociedade, como se sua função não fosse vital para a formação das crianças para as quais ensina.

O interesse que suas aulas despertam nos alunos é muito menor que o de um mundo tão repleto de atrações rápidas que eles encontram na internet, em videogames, e que dão acesso a um mundo de informações ao toque dos dedos.

O professor recebe em suas mãos, muitas vezes, uma classe apática, desinteressada, indisciplinada e agressiva. Outras vezes, contestadora, dispersa, ou mesmo

hiperativa, desatenta e ansiosa. Uma classe que muitas vezes o trata como mero empregado ou prestador de serviços, que deve entreter os alunos.

A participação da família na vida escolar diminui cada vez mais. Mesmo assim, pais cobram dos professores e da escola resultados que só podem ser conseguidos com a atuação conjunta de pais, mestres e alunos. É muito comum que o professor se sinta desmotivado nessa situação, em que a rotina e as dificuldades corroem boa parte dos sonhos que o levaram a se tornar educador. O que observamos é que a verdadeira fonte das dificuldades na sala de aula está na questão dos relacionamentos e da busca dos alunos por reconhecimento e aceitação.

Segundo Lacerda (2011, p. 67):

Nos dias atuais a educação passa por profundas transformações, tendo em vista as mudanças constantes que vem ocorrendo no mundo. As novas tecnologias evoluem num ritmo cada vez mais acelerado, e o mundo científico também avança constantemente, com novas descobertas e estudos, apontando diferentes competências para atuar na sociedade e no campo educacional. Diante disso, os novos desafios vem, instigando os profissionais da educação, a buscarem novos saberes, conhecimentos, metodologias e estratégias de ensino. As mudanças no contexto escolar e social requerem profissionais atualizados e competentes, que estejam preparados para atuar com diferentes problemas.

Transformações marcadas pelo desenvolvimento tecnológico e o aprimoramento de novas maneiras de pensamento sobre o saber e sobre o processo pedagógico, têm refletido, principalmente, nas ações didáticas e tarefas do/no contexto escolar/educacional, o que tem se tornado ponto de insegurança entre professores e agentes escolares. Segundo Braga e Calazans (2001, p.46): “novas formas da sociedade fazem surgir novos problemas, estimulam novos agentes e novas percepções sobre o papel dos participantes da aventura educacional”.

No mundo globalizado como o de hoje, faz-se necessário rever com urgência os conceitos que circulam na área educacional. Não se trata apenas de novas metodologias e linguagens adentrando nas relações pedagógicas para melhorar o que existe, mas faz-se necessário repensar todo o processo de construção do conhecimento, gerando mudanças e modificações nas formas de ensinar e aprender, o que gera dificuldades e incertezas na prática docente.

Diante deste quadro de mudanças e modificações culturais e sociais, e novas problematizações na trama pedagógica, faz-se necessário analisar as dificuldades encontradas pelo professor em sua prática a partir de variáveis que interferem nas tarefas propostas em sala de aula; caracterizar as variantes: expectativa do professor quanto à

inteligência do aluno, comunicação entre professor e alunos, e, refletir sobre suas intervenções na prática docente.

Neste cenário, a comunicação passou a ser mais valorizada, pois é o meio pelo qual se disseminam múltiplas e um montante de informações, agregando valor aos indivíduos que conseguem transformá-las em conhecimento.

Assim, há necessidade de mais habilidades de relacionamento interpessoal, em aspectos como linguagem, comportamento, vivência multicultural e habilidade para manusear e aplicar os processos e técnicas pedagógicas de maneira adequada e contextualizada. Desta forma, torna-se pertinente uma reflexão que incida sobre a prática docente, no dia a dia das tarefas do professor em sala de aula.

A ação didática é, nesta perspectiva, uma atividade fundamentalmente social, porque contribui para a conscientização do sujeito em/de seu contexto de vivência. De acordo com Freitas (2004, p. 227), esta:

Compreendida como processo que integra organicamente a criticidade, a curiosidade e a criatividade, orienta-se no sentido do desenvolvimento da consciência democrática, do conhecimento libertador e da sensibilidade emancipatória, problematizando a identidade profissional do educador de tal modo que este possa perceber criticamente as *situações-limite* a que se encontra limitado e, para além delas, perceber-se como sujeito da criação do *inédito-viável*, no desenvolvimento da autoria de sua consciência crítica.

O professor, nesse contexto, deve ter em mente a necessidade de se colocar em uma postura de mediador do processo ensino-aprendizagem, levando em consideração que sua prática pedagógica em sala de aula tem papel fundamental no desenvolvimento intelectual de seu aluno, podendo ele ser o foco de crescimento ou de si próprio, quando da sua aplicação metodológica na condução da aprendizagem. Estas atitudes se revelam pertinentes para minimizar as dificuldades encontradas na prática docente

Temas sobre enfoque na educação são bastante pesquisados e trabalhados por diversos pesquisadores, contribuindo com informações e dados relevantes a fim de conhecer entre outros a realidade do sistema educacional e dos problemas enfrentados pelos profissionais, professores e educadores que convivem diariamente nessa esfera.

Sacristán (2008, p. 64) diz:

Grande parte dos problemas e dos temas educativos conduz a uma implicação dos professores, exigindo-lhes determinadas atuações, desenhando ou projetando sobre sua figura uma serie de aspirações que se assumem com uma condição para a melhoria da qualidade educacional. O debate em torno do professorado é um dos pólos de referencia do pensamento sobre a educação, objeto obrigatório da investigação educativa e pedra angular dos processos de reforma dos sistemas educativos.

A desconstrução ou confirmação de noções pré-estabelecidas só pode ocorrer por meio da experiência. Foi por isso que fez o sociólogo Dubet (1997, p. 222-223) ao se deparar com relatos desencorajados e desencorajadores de professores da escola básica francesa e assumir uma sala de aula para que pudesse tirar suas próprias conclusões a respeito da questão. Assim Dubet pode observar diversas experiências do professor e como ele contorna as dificuldades que encontra.

Dubet (1997, p. 223) declara: “os alunos não estão ‘naturalmente’ dispostos a fazer o papel de alunos. [...] Isto significa que eles não escutam e nem trabalham espontaneamente, eles se aborrecem ou fazem outra coisa”. Este é sem dúvida, o aspecto que mais sobressai quando se passa a ter contato com a sala de aula. Atrair a atenção dos alunos se mostra uma tarefa extremamente árdua e cansativa, já que é necessário a todo o momento chamar a atenção deles e tentar mantê-los ocupados usando vários artifícios, caso contrário, o caos se instaura.

Com relação ao conteúdo abordado nas escolas, pode-se dizer que ele é feito para um tipo ideal de aluno e que nem sempre corresponde a realidade, pois é encontrada uma imensa heterogeneidade dentro das salas de aula com a qual a escola não se importa. Arelado a esta observação encontra-se o conceito de violência simbólica de Bourdieu (2008, p. 25), que diz que o sistema educacional ignora as diferenças inerentes a cada aluno como o contexto social e cultural em que este se encontra inserido. Ao impor a ideologia da classe dominante, exigindo o mesmo desempenho e resultado de todos os alunos, a escola os segrega, deixando ainda mais evidente suas diferenças socioculturais e excluindo assim aqueles que não se adequem ao seu sistema.

É exatamente isso que se evidencia nas escolas. Mesmo que desestimulados com as más condições de seu trabalho, que incluem não somente os problemas em sala de aula, mas também todas as precárias políticas relacionadas à carreira docente, bem como a falta de reconhecimento social da profissão, o professor, na maioria das vezes, prepara o conteúdo que irá ministrar na aula e a metodologia necessária para se transmitir esse conteúdo. No entanto a realidade que é encontrada na sala de aula dificulta, tornando-se impossível a execução deste trabalho.

A maior parte dos alunos quase sempre não mostra interesse em aprender o que o professor ensina, há diversas outras coisas que chamam mais a atenção deles do que seu professor e o que ele lecionando. Tudo parece mais interessante: um barulho no pátio alguém que se levanta para ir até o lixo, uma musica no celular ou o início de um desentendimento entre os colegas de sala. Tudo é motivo para desviar a atenção do

discente. Esta falta de interesse por parte desdes além de desmotivar a ação e a prática do professor, torna instável os laços de relação entre professor e aluno.

O relacionamento entre o professor e aluno é outra questão muito relevante dentro do campo da prática docente, pois para que o professor possa desenvolver suas atividades dentro da sala de aula ele precisa ter uma relação, mesmo que mínima, estabelecida com os seus discentes. Talvez pelo desinteresse de grande parte dos alunos e por outras questões ligadas a condições precárias de trabalho podemos apreender que em grande parte esse relacionamento se torna conflituoso e isso transforma em mais uma dificuldade para a prática pedagógica.

A participação da família dos alunos no âmbito escolar também seria outro problema, seguido logo adiante pelos desrespeitos por parte dos alunos em manter a disciplina. Não seria inadequado afirmar que o desrespeito e a dificuldade de disciplinar os alunos são algumas, entre outras, consequência da falta de participação e interesse da família no âmbito escolar dos seus filhos.

Silvano (*apud* Silva, Menezes, 2005, p. 53) diz:

A família é responsável pela sobrevivência física, psíquica das crianças, constituindo-se o primeiro grupo de mediação do indivíduo com o mundo social, onde acontecem os primeiros aprendizados dos hábitos, costumes da cultura e a socialização primária. Devemos, portanto destacar a importância da participação da instituição escolar no desenvolvimento e na formação do ser humano.

O professor se depara sozinho nesta missão de alfabetizar a qualquer custo. Um fato interessante é que os pais atribuem ao professor a culpa do fracasso do seu filho, assim se estabelece no seio escolar a “briga”.

1.2.1 Histórica relação entre escola X família

O abandono escolar de alguns pais é revoltante, pois esse cenário é visível com muita frequência no meio escolar, pois muitos alunos vão e voltam com as tarefas em branco, chegam á sala de aula desmotivados, sendo que muitas vezes necessitam de estímulos exteriores para a construção de aprendizagens e não encontram. Essa é realidade em muitas salas eventos que favorecem a interação escola/família.

A legislação é bem clara e específica quanto ás atribuições da família e do estado, a Constituição Federal, em seu artigo 205, afirma que “a educação é direito de todos e dever do Estado e da familia”. A educação informal é obrigação da família e formal do

Estado, por isso as duas instituições devem sempre estar em constante sintonia para priorizar uma boa educação. Sobre essa relação Nérici, (1972, p. 12) salienta que:

A educação deve orientar a formação do homem para ele poder ser o que é, da melhor forma possível, sem mistificações, sem deformações em sentido de aceitação social. Assim, a ação educativa deve incidir sobre a realidade pessoal do educando, tendo em vista explicitar suas possibilidades, em função das autênticas necessidades das pessoas e da sociedade.

Nesta perspectiva entendemos que a escola e família se complementam na tarefa da formação social da criança, se uma das duas se omite quanto à sua atribuição o processo de ensino/ aprendizagem fica prejudicado. Nesta perspectiva Nérici (1972) considera que a influência da família é básica e fundamental no processo educativo do imaturo e nenhuma outra instituição está em condições de substituí-la. Embora muitas vezes o trabalho ou a falta de tempo são algumas justificativas para essa ausência, considera-se que essas “desculpas” futuramente não irão sanar as carências intelectuais, afetivas e sociais que poderão aflorar no aluno.

Portanto a família desenvolve um papel importante e necessário para a educação do seus filhos. E por isso não deve abrir mão de sua grande responsabilidade na formação ética e social de seus filhos. Porém na realidade não é isto que ocorre.

Segundo estudo e pesquisa de Zagury (2015, p. 49), a questão da falta de limites na família revela hoje um de seus piores efeitos a incivilidade e a falta de responsabilidade pessoal e social. “Os alunos não tem limites / são rebeldes e agressivos e faltam com o respeito à autoridade”.

Na sala de aula os alunos são muitas vezes indisciplinados devido à falta de limites trabalhados pela família dos mesmos. Algumas vezes parece que o professor esta na sala de aula para educar, e não ensina a ler e escrever.

A família e a escola passaram por grandes mudanças. Antigamente a família era mais presente e exigente no âmbito escolar dos seus filhos. Hoje deposita seu papel e transmite suas responsabilidades a ela.

Em relação a ações do professor diante das dificuldades citadas, o mesmo solicita a direção da escola o comparecimento dos pais dos alunos, para conversar com eles sobre a situação de seus filhos. É preciso desse tipo de intervenção para que a família participe dos problemas vivenciados pelos seus filhos no âmbito escolar.

1.2.2 Comunicação entre professor e aluno

Na prática docente a comunicação passou a ser considerada a forma de produção de conhecimentos e também dimensão das relações sociais que se estabelecem entre professores e alunos envolvidos nessa produção. Até porque, neste contexto de transformações, o educacional se coloca, diretamente, como uma questão central no desenvolvimento das novas interações da comunicação social. A cada invenção tecnológica, a sociedade atribui aos processos comunicacionais, desenvolvidos em torno da invenção, uma expectativa educacional (Braga, Calazans, 2001).

Assim, o discurso pedagógico deve privilegiar os processos de comunicação para transmitir/trabalhar os conteúdos.

A ação didática se exerce sempre numa relação de comunicação. Nesta perspectiva, a competência comunicativa contribui para a formação da consciência crítica, à medida que o sujeito autônomo desenvolve sua capacidade argumentativa. Por isso, quando o professor estimula de maneira adequada a sua classe, a boa comunicação é a resposta racional a este estímulo de ensino, que resulta no aprendizado. Neste sentido, para Libâneo (1998), o professor não apenas transmite uma informação ou faz perguntas, mas também ouve os alunos. Deve dar-lhes atenção e cuidar para que aprendam a expressar-se, a expor opiniões e dar respostas. O trabalho docente nunca é unidirecional. As respostas e as opiniões dos alunos mostram como eles estão reagindo à atuação do professor, às dificuldades que encontram na assimilação dos conhecimentos. Servem também para diagnosticar as causas que dão origem a essas dificuldades.

Deste modo, ao utilizar falas diretas e indiretas, o docente acaba por assumir seu papel social na Educação e leva a compreensão das informações. Por meio da comunicação (diálogos, explicações, debates etc.), o professor consegue reduzir as dúvidas e incertezas advindas das questões levantadas pelos alunos. Nesta, cabe ao professor gerir o processo interpessoal de comunicação com os alunos, buscando o posicionamento crítico destes. Esta fala do professor tem como condição de entendimento: clareza, precisão e expressividade (Freire, 2006).

Ao abrir-se para o diálogo, o professor estabelece novas bases para a relação pedagógica em sala de aula. É a abertura ao outro, em busca de respostas ao problematizar questões relevantes à formação é que se desenvolve o pensamento e a capacidade de agir. Assim, a dialogicidade é cheia de curiosidade, de inquietação.

Freire (2001, p. 80):

Supõe maturidade, aventura do espírito, segurança ao perguntar, seriedade na resposta. No clima da dialogicidade, o sujeito que pergunta sabe a razão por que o faz. Não pergunta por puro perguntar ou para dar a impressão, a quem ouve, de que está vivo.

As mudanças sentidas com a introdução de novas tecnologias na prática educativa têm gerado modificações nas formas de comunicação e linguagem entre professores e alunos. Esta, segundo Corsino (*apud* Fernandes, 2012, p. 1):

Constituída nos diálogos vivos das interações sociais, que inclui gestos, entoações, afetos e desafetos, ditos e não ditos [...] como sendo o que permite pensar o mundo, as ações e também a si própria, constituindo a consciência do sujeito.

O que nos leva também a *um repensar* em conceitos canônicos como sala de aula, relação professor-aluno, transmissão de conhecimentos, práticas de ensino e o espaço de dialogicidade no/do processo de ensino e aprendizagem (na aula). De tal maneira que, segundo Braga e Calazans (2001, p. 35): “A comunicação está ao mesmo tempo ‘dentro’, como parte constitutiva necessária em qualquer atividade social; e ‘fora’ como espaço geral de interações sociais, que não depende das especificidades de uma só área”.

Metodologias, recursos didáticos bem como estratégias de ensino utilizadas na educação devem ser reestruturadas, o que por vezes gera incertezas e fragilidades. Deste modo, de acordo com Demo (2000, p. 52): “a adaptação deixa de ser algo passível para tornar-se uma obra de reconstrução permanente”.

Outro desafio notável presente na sala de aula é a indisciplina dos alunos durante as atividades diárias propostas pelo professor, falta de interesse e a falta de otimismo para conquistar uma vida futura prospera esta cada vez mais distantes dos nossos alunos. Falta amor pela busca do conhecimento, pois para a grande maioria dos alunos a atividade estudar é fatigante, obrigatório onde tudo aquilo não demonstra interesse em aprender. Uma boa parcela da aula é reservada para advertir os alunos indisciplinados, que muitas vezes até laçam “palavrões” pejorativos contra o professor e os outros alunos. Nesta perspectiva nota-se que cada vez esta mais difícil estabelecer regras para ordenamento e coerção desses alunos. De acordo com Piaget (1977, p.7) “toda moral é um sistema de regras e a essência de toda moralidade consiste no respeito que o individuo sente por tais regras”.

Quando uma criança ingressa na escola, sua primeira tarefa explícita é aprender a ler e escrever. Esta é sem dúvida o centro das expectativas de pais e professores, porém algumas crianças encontram dificuldade na aprendizagem da leitura e escrita.

Por isto mais uma vez o professor entra em ação na busca constante de meios que estabeleçam regras de convivência e de respeito ao próximo, priorizando a cidadania e o aprendizado da criança. Cabe ao educador usar ferramentas dinâmicas e eficazes para uma boa sintonia entre os aspectos intelectuais/sociais. Essa tarefa faz parte da interdisciplinaridade vivenciada em sala de aula com os múltiplos usos dos eixos de formação humana propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais que considera o aluno em sua totalidade, e não fragmentado.

Os professores tem enfrentado muita dificuldade em seu trabalho, pois os alunos não se sentem motivados para aprender, alguns querem apenas conversar com os colegas, outros escutam música, além de apresentar comportamentos agressivos e, muitas vezes, violentos em relação aos professores. Muitos professores ficam angustiados e até perdem o controle, sem saber o que fazer. Assim os próprios professores desestimulam-se para ensinar, ficam sem desejo para trabalhar e acabam por perder o interesse para com a aprendizagem do aluno. Com isso, ocorre o afastamento de professores, defasando o quadro docente numa escola. Demo (1999) e Franchi (1995) explicam a desmotivação dos professores em lecionar, mostrando que, além dos problemas com os alunos, há os baixos salários, o desgaste com a escala de horários, pois muitos professores lecionam em várias escolas em períodos diferentes, para poderem receber um pouco mais. Devemos recordar que a escola deve ser entendida como um local onde se transmitem conhecimentos, não somente históricos e culturais, ou de qualquer tipo de ciências, mas é também um local onde se formam os cidadãos, sua consciência sobre seus direitos e deveres (Estrela, 2002). Não podemos deixar de salientar, também, que o aluno de hoje é muito diferente, o relacionamento tende a ser diferente do passado e o professor precisa acompanhar essas mudanças (Vasconcelos, 2001).

1.3 Aprendizagem e desenvolvimento do aluno

A dificuldade de aprendizagem vem sendo um problema bastante debatido e preocupante, suas causas podem estar relacionadas a fatores exteriores ao indivíduo ou inerentes a ele, decorrendo de situações adversas à aprendizagem como o déficit sensorial, abandono escolar, baixa condição socioeconômica, problemas cognitivos e neurológicos.,

entre outros. A dinâmica ensino-aprendizagem no cotidiano escolar é perpassado por um processo de avaliação cuja finalidade pode ser resumida como uma tomada de decisão a respeito da aprovação dos estudantes. Essa relação é relevante para o encaminhamento de práticas compatíveis com uma compreensão de semelhança nos processos e produtos de aprendizagem, dando sustentação a um currículo fragmentado que indica uma sequência de conteúdos que devem ser aprendidos dentro de uma ordem predefinida.

A fragmentação dos processos e conhecimento, bem como a realização de análises lineares da dinâmica pedagógica, organiza a escola como um contexto previsível: todos aprendam o mesmo, ao mesmo tempo. Essa é a tradição na qual tecemos nosso saber-fazer; em seu âmbito encontram-se respostas inequívocas para as questões relacionadas ao movimento das crianças na vida escolar. O descompasso do estudante em relação ao percurso regular na escola é a evidência de sua incapacidade e de necessidade de ações para inseri-lo no percurso considerado adequado. Quando, a despeito dessas ações, a criança continua sem apresentar os resultados esperados, no tempo determinado, a manutenção de sua trajetória irregular é afirmada como a existência de um problema de aprendizagem, expressão de uma deficiência do estudante.

Problema de aprendizagem, uma expressão que se torna uma ideia nuclear, passa a ser o responsável pelos resultados alcançados e para ele convergem as discussões, evitando que o debate incida sobre a dinâmica social, o projeto de escola, a prática pedagógica, a concepção de conhecimento. Como tal centralidade, o debate, retirando a aprendizagem, com seus distintos matizes, do âmbito das relações pedagógicas, que são histórica, social e coletivamente configuradas, para se tornar um problema do indivíduo. Na escola, atravessada pela tensão entre aprovar e reprovar o estudante, mascara-se a dimensão social das trajetórias escolares individuais. A reprovação, apoiada na medida do desempenho de cada um, sustenta a distribuição de lugares desiguais para sujeitos diferentes, permitindo aos docentes projetar, em uma estrutura hierárquica, percursos compatíveis com as distintas qualidades demonstradas pelos estudantes, ainda que tal diferenciação não possa garantir a todos as mesmas aprendizagens.

Quando uma criança ingressa na escola, sua primeira tarefa explícita é aprender a ler e escrever. Embora se espere que a criança aprender muitas outras coisas em seu primeiro ano de escola, a alfabetização é sem dúvida alguma, o centro das experiências de pais e professores. Os pais e a própria criança nessa aprendizagem. Uma criança sadia, ao ingressar na escola, já sabe falar, compreende explicações, reconhece objetos e formas desenhadas e é capaz de obedecer a ordens complexas. Não entanto, o que muito vezes os

pais e professores não consideram, é que a leitura e a escrita são habilidades que exigem da criança a atenção a aspectos da linguagem aos quais ela não precisa dar importância, até o momento em que começa a aprender a ler. Por isso, toda criança encontra alguma dificuldade na aprendizagem da leitura e da escrita exigem dela novas habilidades, que não faziam parte de sua vida diária até aquele momento. No entanto, algumas crianças tem mais dificuldades do que outras.

Cabe ao educador diagnosticar o tipo de problema que aluno está enfrentando, o que muitas vezes não é tarefa simples, portanto quando um professor perceber que alguma coisa não está dentro da normalidade com um aluno ou seja, que o aluno não está tendo um bom rendimento, ao invés de achar que o aluno é incapaz de aprender, é preciso procurar conhecer as causas dessa dificuldade. O número de alunos que sentem dificuldades em aprender tem aumentado consideravelmente. O que leva muitos deles a perderem o interesse pela escola, criando um clima de insegurança e a perda da autoestima.

1.3.1 Relação entre aprendizagem e desenvolvimento

Os problemas encontrados na análise do ensino não podem ser corretamente resolvidos ou mesmo formulados sem que referimos a relação entre o aprendizado e o desenvolvimento em crianças em idade escolar. Este ainda é o mais obscuro de todos os problemas básicos necessários a aplicação de teorias do desenvolvimento da criança aos processos educacionais. É desnecessário dizer que essa falta de clareza teórica. Não significa que o assunto esteja completamente a margem dos esforços correntes de pesquisa teórica central. No entanto, a relação entre aprendizado e desenvolvimento permanente, do ponto de vista metodológico, obscuro, uma vez que pesquisas concertas sobre o problema dessa relação fundamental incorporaram postulados, premissas e soluções exóticas, teoricamente vagos, não avaliados criticamente e, algumas vezes, internamente contraditórios: disso resultou, obviamente, uma série de erros.

Essencialmente, todas as concepções correntes da relação entre desenvolvimento e aprendizado em crianças podem ser reduzidas a três grandes posições teóricas.

A primeira centra-se no pressuposto de que os processos de desenvolvimento da criança são independentes do aprendizado. O aprendizado é considerado um processo puramente externo que não está envolvido ativamente no desenvolvimento. Ele simplesmente se utilizaria dos avanços do desenvolvimento em vez de fornecer um impulso para modificar seu curso.

Em estudos experimentais sobre o desenvolvimento do ato de pensar em crianças em idade escolar, tem-se admitido que processos como dedução, compreensão, evolução das noções de mundo, interpretação da casualidade física, o domínio das formas lógicas de pensamento e o domínio da lógica abstrata ocorrem todos por si mesmos, sem nenhuma influencia do aprendizado escolar. Um exemplo dessa posição são os princípios teóricos extremamente complexos e interessantes de Piaget, os quais, por sinal, determinam a metodologia experimental que ele emprega. As perguntas que Piaget faz as crianças durante suas “conversações clínicas” ilustram claramente sua abordagem. Quando se pergunta a uma criança de cinco anos por que o sol não cai, tem-se como pressuposto que a criança não tem uma resposta pronta nem a capacidade de formular uma questão desse tipo. A razão de se fazerem perguntas que estão muito além do alcance das habilidades intelectuais da criança é tentar eliminar a influencia da experiência e do conhecimento prévios. O experimentador procura obter as tendências do pensamento das crianças na forma “pura”, completamente independente do aprendizado.

De forma similar, os clássicos da literatura psicológicas, tais como os trabalhos de Binet e outros, admitem que o desenvolvimento é sempre um pré requisito para o aprendizado e que, se as funções mentais de uma criança (operações intelectuais) não amadureceram a ponto de ela ser capaz de aprender um assunto particular, então nenhum instrução se mostrará útil. Eles temem, especialmente, as instruções prematuras, ensino de um assunto antes que a criança esteja pronta para ele. Todos os esforços concentram-se em encontrar o limiar inferior de ma capacidade de aprendizado, ou seja a idade qual um tipo particular de aprendizado se torna possível pela primeira vez.

Uma vez que essa abordagem se baseia na premissa de que o aprendizado segue a trilha do desenvolvimento e que o desenvolvimento sempre se adianta ao aprendizado, ela exclui a noção de que o aprendizado pode ter um papel, no curso do desenvolvimento ou maturação das funções ativadas durante o próprio processo de aprendizado. O desenvolvimento ou a maturação é vista como resultado dele. Para resumir essa posições: o aprendizado forma uma superestrutura sobre o desenvolvimento, deixando este ultimo essencialmente inalterado.

A segunda grande posição teórica é a que postula que aprendizado é desenvolvimento. Essa identidade é a essência de um grupo de teorias que, na sua origem, são completamente diferentes.

Uma dessas teoria baseia-se no conceito de reflexo uma noção essencialmente velha, que, recentemente, tem sido extensivamente revivida. O desenvolvimento é visto

como o domínio dos reflexos condicionados, não importados se o que se considera é o ler, o escrever ou a aritmética, isto é, o processo de aprendizado esta completa e inseparavelmente misturado com o processo de desenvolvimento. Essa noção foi elaborada por James, que reduziu o processo de aprendizado a formação de hábitos e identificou o processo de aprendizado com desenvolvimento.

As teorias que se baseiam no conceito de reflexo tem pelo menos um ponto em comum com aquelas teorias do tipo de Piaget: em ambas o desenvolvimento é concebido como elaboração e substituição de respostas inatas. Ou, como James expressou: “em resumo não existe melhor maneira de descrever a educação do que considerá-lo como a organização dos hábitos de conduta e tendências comportamentais adquiridos”. O desenvolvimento reduz-se, primariamente, a acumulação de todas as respostas possíveis. Considera-se qualquer resposta adquirida como uma forma mais complexa ou como um substituto de uma resposta inata.

No entanto, apesar da similaridade entre as primeiras e as segundas posições teóricas, há uma grande diferença entre seus pressupostos, quando as relações temporais entre os processos de aprendizado e de desenvolvimento. Os teóricos que mantêm o primeiro ponto de vista afirmam que os ciclos de desenvolvimento precedem os ciclos de aprendizado; a maturação precede o aprendizado e a instrução deve seguir o crescimento mental. Para o segundo grupo de teóricos, os dois processos ocorrem simultaneamente; aprendizado e desenvolvimento coincidem em todos os pontos, da mesma maneira que duas figuras geométricas idênticas coincidem quando superpostas.

A terceira posição teórica sobre a relação entre aprendizado e desenvolvimento tenta superar os extremos das outras duas, simplesmente combinando-as. Um exemplo claro dessa abordagem é a teoria de Koffka, segundo a qual o desenvolvimento se baseia em dois processos inerentemente diferentes, embora relacionados, em que cada um influencia o outro - de um lado a maturação, que depende diretamente do desenvolvimento do sistema nervoso; de outro o aprendizado, que é em si mesmo, também um processo de desenvolvimento.

Três aspectos dessa teoria são novos. O primeiro, como já assinalamos, é a combinação de dois pontos de vista aparentemente opostos, cada um dos quais tem sido encontrado separadamente na história da ciência. A verdade é que, se esses dois pontos de vista podem ser combinados em uma teoria, é sinal de que eles não são opostos e nem mutuamente excluídos, mas tem algo de essencial em comum. Também é nova a ideia de que os dois processos que constituem o desenvolvimento são interagentes e

mutuamente dependentes. Evidentemente, a natureza da interação é deixada quase que inexplorada no trabalho de Koffka, que se limita unicamente aos aspectos bem gerais da relação entre esses dois processos. Está claro que para Koffka o processo de maturação prepara e torna possível um processo específico de aprendizado. O processo de aprendizado, então, estimula e empurra para a frente o processo de maturação. O terceiro e mais importante aspecto novo dessa teoria é o amplo papel que ela atribui ao aprendizado no desenvolvimento da criança. Essa ênfase leva nos diretamente a um velho problema pedagógico, o da disciplina formal e da transferência.

Os movimentos pedagógicos que enfatizaram a disciplina formal e forçaram o ensino das línguas clássicas, das civilizações antigas e da matemática, assumiam que, apesar da irrelevância desses assuntos específicos para a vida diária, eles eram de valor para o desenvolvimento mental do aluno. Diversos estudos puseram em dúvida a validade dessa ideia. Demonstrou que o aprendizado numa área em particular influencia muito pouco o desenvolvimento como um todo. Por exemplo, Woodworth e Thorndike, adeptos da teoria baseada no conceito de reflexo, observam que adultos que após treinos especiais conseguiam determinar com considerável sucesso o comprimento de linhas curtas quase não progrediam na sua competência em determinar o comprimento de linhas longas. Esses mesmo adultos foram treinados, com sucesso, para estimar o tamanho de determinada figura bidimensional; porém esse treinamento não os tornou capazes de estimar o tamanho de outras figuras bidimensionais de tamanhos e formas variadas.

De acordo com Thorndike, teóricos em psicologia e educação acreditam que toda aquisição de uma resposta em particular aumenta diretamente e em igual medida a capacidade global. Os professores acreditavam e agiam com base na teoria de que a mente é um conjunto de capacidades - poder de observação, atenção, memória, pensamento, e assim por diante - e que qualquer melhora em qualquer capacidade específica resulta numa melhora geral de todas as capacidades. Segundo essa teoria, se o discente aumentasse a atenção prestada a gramática latina, ele aumentaria sua capacidade de focalizar a atenção sobre qualquer tarefa. Costuma-se dizer que as palavras “precisão”, “esperteza”, “capacidade de raciocínio”, “memória”, “poder de observação”, “atenção”, “concentração”, e assim por diante denotam capacidade fundamental reais que variam de acordo com o material com o qual operam. Essas aptidões básicas são substancialmente modificadas pelo estudo de assuntos particulares e retêm essas modificações quando são dirigidas para outras áreas. Portanto, se alguém aprende a fazer bem uma única coisa, também será capaz de fazer outras coisas sem nenhuma relação, como resultado de alguma conexão secreta.

Assume-se que as capacidades mentais funcionam independentemente do material com que elas operam e que desenvolvimento de uma capacidade promove o desenvolvimento de outras.

O próprio Thorndike se opôs a esse ponto de vista. Através de vários estudos ele mostrou que formas particulares de atividade, como, por exemplo, soletrar, dependem do domínio de habilidades específicas e do material para o desempenho daquela tarefa em particular. O desenvolvimento de uma capacidade específica raramente significa o desenvolvimento de outras. Thorndike afirmava que a especialização nas capacidades é ainda muito maior do que a observação superficial poderia indicar. Por exemplo, se entre uma centena de indivíduos escolhermos dez que apresentem a capacidade de detectar erros de soletração ou de medir comprimentos, será improvável que esses dez apresentem uma melhor capacidade quanto à estimativa do peso de objetos. Da mesma maneira, a velocidade e precisão para somar números não estão, de forma alguma, relacionadas com a velocidade e precisão de dizer antônimos.

Essa pesquisa mostra que a mente não é uma rede complexa de capacidades gerais como observação, atenção, memória, julgamento etc., mas um conjunto de capacidades específicas, cada uma das quais, de alguma forma, independe das outras e se desenvolve independentemente. O aprendizado é mais do que a aquisição de capacidade para pensar sobre várias coisas. O aprendizado não altera nossa capacidade global de focalizar a atenção; em vez disso, no entanto, desenvolve várias capacidades de focalizar a atenção sobre várias coisas. De acordo com esse ponto de vista, um treino especial afeta o desenvolvimento global somente quando seus elementos, suas matérias e seus processos são similares nos vários campos específicos, o hábito nos governa. Isso leva à conclusão de que, pelo fato de cada atividade depender do material com o qual opera, o desenvolvimento da consciência é o desenvolvimento de um conjunto de hábitos específicos. A melhora de uma função da consciência ou de um aspecto da sua atividade só pode afetar o desenvolvimento de outra na medida em que haja elementos comuns a ambas as funções ou atividades.

Os teóricos do desenvolvimento, como Koffka e os gestaltistas - que defendem a terceira posição teórica delineada anteriormente - opõem ao ponto de vista de Thorndike. Afirmam que a influência do aprendizado nunca é específica. A partir de seus estudos dos princípios estruturais. Afirmam que o processo de aprendizado não pode, nunca ser reduzido simplesmente à formação de habilidades mas incorpora uma ordem intelectual que torna possível a transparência de princípios gerais descobertos durante a solução de

uma tarefa para várias outras tarefas. Desse ponto de vista, a criança, durante o aprendizado de determinada operação, adquire a capacidade de criar estruturas de certo tipo, independentemente dos materiais com os quais ela está trabalhando e dos elementos particulares envolvidos. Assim, Koffka não imaginava o aprendizado como habilidades. A relação entre o aprendizado e o desenvolvimento por ele postulada não é a de identidade, mas uma relação muito mais complexa. De acordo com Thorndike, aprendizado e desenvolvimento coincidem em todos os pontos, mas, para Koffka, o desenvolvimento é sempre um conjunto maior que o aprendizado. Esquemáticamente, a relação entre os processos poderia ser representado por dois ciclos concêntricos, o menor simbolizando o processo de aprendizado e o maior, o processo de desenvolvimento evocado pelo aprendizado.

Uma vez que uma criança tenha aprendido a realizar uma operação, ele passa a assimilar algum princípio estrutural cuja esfera de aplicação é outra que não unicamente a das operações do tipo daquela usada com base para assimilação do princípio. Conseqüentemente, ao dar um passo no aprendizado, a criança dá dois no desenvolvimento, ou seja, o aprendizado e o desenvolvimento não coincidem. Esse conceito é o aspecto essencial do terceiro grupo de teorias que discutimos.

1.3.2 Conceito de aprendizagem

A aprendizagem pode ser definida como uma modificação do comportamento do indivíduo em função da experiência. E pode ser caracterizada pelo estilo sistemático e intencional e pela organização das atividades que a desencadeiam, atividades que se implantam em um quadro de finalidades e exigências determinadas pela instituição escolar, segundo Alves (2007, p. 18):

O processo de aprendizagem traduz a maneira como os seres adquirem novos conhecimentos, desenvolvem competências e mudam o comportamento. Trata-se de um processo complexo que, dificilmente, pode ser explicado apenas através de recortes do todo.

Na visão de Barros, Pereira e Goes (2008), a aprendizagem é um mecanismo de aquisição de conhecimentos que são incorporados aos esquemas e estruturas intelectuais que o indivíduo dispõe em um determinado momento. Trata-se de um processo contínuo que começa pela convivência familiar, pelas culturas, tradições e vai aperfeiçoando-se no ambiente escolar e na vida social de um indivíduo, sendo assim um processo que valoriza

as competências, habilidades, conhecimentos, comportamento e tem como objetivo a elevação da experiência, formação, raciocínio e observação. Essa ação pode ser analisada a partir de diferentes pontos de vista, de forma que há diferentes teorias de aprendizagem.

Para Piaget (1998) a aprendizagem provém de “equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menos equilíbrio para um estado de equilíbrio superior”. Diante dessa afirmação nota-se que a aprendizagem parte do equilíbrio e a sequência da evolução da mente, sendo assim um processo que não acontece isoladamente, tanto pode partir das experiências que o indivíduo acumula no decorrer da sua vida, como também por meio da interação social.

Aprender é um processo que se inicia a partir do confronto entre a realidade objetiva e os diferentes significados que cada pessoa constrói acerca dessa realidade, considerando as experiências individuais e as regras sociais existentes (Antunes, 2008).

Ainda de acordo com Piaget (1974) “a aprendizagem ocorre pela ação da experiência do sujeito e do processo de equilíbrio”. Essa afirmação demonstra que a aprendizagem não parte do zero, mas sim, de experiências anteriores, o indivíduo vai desenvolvendo sua capacidade de assimilação através da organização do esquema cognitivo.

A educação recebida, na escola, e na sociedade de um modo geral cumpre um papel primordial na constituição dos sujeitos, a atitude dos pais e suas práticas de criação e educação são aspectos que interferem no desenvolvimento individual e conseqüentemente o comportamento da criança na escola.

Na perspectiva de Vygotsky (1998, p. 97):

A aprendizagem é o resultado da interação dinâmica entre a criança com o meio social, sendo que o pensamento e a linguagem recebem influências do meio em que convivem. O funcionamento cognitivo da mente está relacionado à reflexão, planejamento e à organização das estruturas lógicas e vai adequando-se a mediação simbólica e social. [...] A aprendizagem acontece por meio de uma zona de desenvolvimento proximal que pode ser definida da seguinte forma: A zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. O nível real exprime o desempenho da criança ao realizar suas tarefas sem ajuda de ninguém, e o nível potencial representa aquelas tarefas que a criança só consegue realizar com ajuda de alguém.

A aprendizagem para Fonseca (2005) é interligada por quatro componentes cognitivos fundamentais que são: o input (responsável pelas informações recebidas pelos sentidos visual e auditivo), a cognição (responsável pelos processos de memorização, consistência e processamento simultâneo e sequencial de informações), o *output* (responsável pelos processos motores como desenhar, ler, escrever, ou resolver problemas)

e a retroalimentação (responsável pela repetição, organização, controle e realização das atividades).

Para Souza (1996) Os fatores relacionados ao sucesso e ao fracasso da aprendizagem dividem-se em três variáveis integrados entre si, e são designados como: ambientais psicológicos e metodológicos, a junção desses fatores resulta-se no desempenho escolar de uma criança.

O contexto ambiental é o meio em que a criança vive e está diretamente relacionado ao nível socioeconômico dos pais, a quantidade de filhos, a convivência familiar, ocupação e escolaridade dos pais. Souza (1996) afirma que o fator ambiente contribui de forma decisiva para um bom desenvolvimento do aluno, por ser o espaço em que aluno passa a maior parte do tempo.

Assis (1990) menciona que os problemas de aprendizagem podem ser resultado de ambientes familiares que não estimulam a criança a estudar e acredita que um ambiente familiar com pouca influência sociolinguística pode interferir no desenvolvimento das aptidões e habilidades desempenhadas pela criança. Muitos fatores podem intervir na vida escolar de uma criança: um ambiente doméstico tranquilo e saudável o proporcionará uma melhor estabilidade emocional.

O contexto psicológico para Stevanato (*et al*, 2003) é de fundamental importância no desenvolvimento da aprendizagem e está relacionado com a estrutura familiar, ordem de nascimento dos filhos e o nível de expectativa, a forma como a criança é tratada pela sua família e também no ambiente social em que convive, tanto podem trazer reflexos positivos, quanto negativos para o seu processo de aprendizagem. Comportamentos como: agressões, baixa-estima, desatenção, hiperatividade e isolamento muitas vezes são resultantes da convivência familiar (Souza, 1996).

O contexto metodológico engloba o que é ensinado nas escolas e sua relação com valores como pertinência e significados, o fator decisivo nesse contexto é a unificação dos objetivos, conteúdos e os métodos, onde o professor precisa despertar no aluno o interesse em aprender e superar as dificuldades encontradas.

Na visão de Carraher, Carraher e Schliemann (1989), em muitos casos as dificuldade em aprendizagem, não trata-se de um problema onde aluno não consiga aprender, ou seja capaz de raciocinar, mas trata-se de problemas metodológicos, nesse casos é necessário uma metodologia de ensino diferenciada, apropriada às reais necessidades do educando, tendo em vista o aprimoramento de suas habilidades e o desenvolvimento de suas potencialidades.

Ainda conforme Carraher, Carraher e Schliemann (1989), uma criança quando não entende o método de ensino trabalhado pelo professor, sente-se frustrada, com problemas de baixa estima, ficando desinteressado, desatento às aulas e em certos casos até agressivos. É importante que o professor tenha consciência que o aluno apresenta dificuldades de aprendizagem não por vontade própria. Trabalhar as dificuldades, tentar recuperar a autoestima do aluno, analisar os métodos de ensino são de fundamental importância para os educadores que enfrentam problemas relacionados à metodologia.

A metodologia está também intimamente ligada à noção de aprendizagem. A estimulação e a atividade em si não garantem que a aprendizagem se opere. Para aprender é necessário estar-se motivado e interessado. A ocorrência da aprendizagem depende não só do estímulo apropriado, como também de alguma condição interior própria do organismo (Fonseca, 1995).

Lozano e Rioboo (1998) apresentam um conceito de aprendizagem que associa três aspectos. O primeiro avalia a aprendizagem como um processo ativo, sendo que, os alunos precisam realizar uma certa quantidade de atividades facilitando a assimilação dos conteúdos. O segundo define a aprendizagem como um processo construtivo, sendo que as atividades que os alunos desempenham têm como objetivo a construção do conhecimento. O terceiro menciona a aprendizagem como um processo onde o aluno deverá aprimorar e organizar as estruturas cognitivas.

1.3.3 O problema da dificuldade de aprendizagem no Brasil

Os problemas relacionados à dificuldades de aprendizagem escolar dos alunos, é uma situação preocupante para os professores que atuam no ensino Fundamental I. Para Antunes (2008) essas dificuldades podem ser percebidas nas crianças que não tem um bom rendimento escolar em uma ou mais áreas, mostrando problemas na: expressão oral, compreensão oral, expressão escrita com ortografia apropriada, desenvoltura básica de leitura, compreensão da leitura, cálculo matemático.

Conforme Garcia (1998, p. 31-32):

Dificuldade de Aprendizagem (D.A.) é um problema que está relacionado a uma série de fatores e podem se manifestar de diversas formas como: transtornos, dificuldades significativas na compreensão e uso da escuta, na forma de falar, ler, escrever, raciocinar e desenvolver habilidades matemáticas. Esses transtornos são inerentes ao indivíduo, podendo ser resultantes da disfunção do sistema nervoso central, e podem acontecer ao longo do período vital. Podem estar também associados a essas dificuldades de aprendizagem, problemas

relacionados as condutas do indivíduo, percepção social e interação social, mas não estabelecem, por si próprias, um problema de aprendizagem.

Já na concepção de Fernández (1990), as dificuldades de aprendizagem são “fraturas” no processo de aprendizagem, onde essencialmente estão em jogo quatro fatores: o organismo, o corpo, a inteligência e o desejo. Os problemas de aprendizagem são consequências da anulação das capacidades de aprender e bloqueio das possibilidades de assimilação do aluno. E podem estar ligados à fatores individuais e relativos à estrutura familiar que indivíduo faz parte.

Enquanto que, Campus (1997) acredita que o problema da dificuldade de aprendizagem nas escolas é proveniente de fatores reversíveis e não há causas orgânicas. Embora muitos alunos que sentem dificuldades em aprender, mostram-se felizes e acomodados, outros apresentam problemas emocionais, muitos desistem de aprender e demonstram não gostarem da escola, questionam sobre sua própria inteligência, ficando socialmente isolado da realidade escolar, isso muitas vezes faz com que aluno deixe de acreditar que a escola o proporcionará um futuro melhor, levando-o a evasão escolar.

As crianças com dificuldades de aprendizagem, geralmente não conseguem um bom desempenho na vida escolar. A sua capacidade intelectual parece congelar fazendo com que o seu desempenho na escola seja inconsistente. Os alunos com dificuldades de aprendizagem podem manifestar comportamentos problemáticos, apresentarem problemas como: falta de atenção, distração, perda do interesse por novas atividades, deixar atividades ou trabalhos inacabados, dificuldade para seguir instruções do professor, faltar às aulas.

As dificuldades de aprendizagem são uma falha no processo da aprendizagem que ocasionou o não aproveitamento escolar. Refletindo não apenas em termos de falhas na aprendizagem, como também no ato de ensinar, essas dificuldades não se traduzem apenas em um problema próprio do sujeito aprendiz no que diz respeito a competências e potencialidades, mas sim em série de fatores que envolvem direta ou indiretamente o processo de ensino.

Quando o aluno não consegue aprender começa a ficar desmotivado, perde o interesse pela escola, muitas vezes apresentam problemas comportamentais e também transtornos emocionais.

Para Furtado (2007, p. 54):

Quando a aprendizagem não se desenvolve conforme o esperado para a criança, para os pais e para a escola ocorre a ‘dificuldade de aprendizagem’. E antes que a ‘bola de neve’ se desenvolva é necessário a identificação do problema, esforço,

compreensão, colaboração e flexibilização de todas as partes envolvidas no processo: criança, pais, professores e orientadores. O que vemos são crianças desmotivadas, pais frustrados pressionando a criança e a escola.

Para Jacob e Loureiro (1996), a dificuldade escolar representa para o aluno um retrocesso nos processos intrapsíquicos relativos à formação da identidade, gerando dificuldades afetivas, também.

De acordo com Major (1987) o termo dificuldades de aprendizagem não é um problema resultante da falta de inteligência da criança, mas sim, pode se resultar do meio social em que a mesma ocupa. Isso pode partir da natureza emocional ou motora da criança, a mesma poderá apresentar algumas dificuldades nas atividades escolares habituais, sendo que a criança não é um aprendiz vagaroso que não tem habilidade para aprender em ritmo normal, mas sim, uma criança emocionalmente perturbada e emocionalmente mal ajustada.

De acordo com Weiss (1997, p. 16) o problema da dificuldade do aluno em aprender pode estar ligado a fatores tanto internos quanto externos:

Essa insuficiência na aprendizagem escolar pode estar ligada à ausência de estrutura cognoscitiva, que permite a organização dos estímulos e favorece a aquisição dos conhecimentos. Todavia, a dificuldade em aprender pode estar relacionada a determinantes sociais, da escola e do Olhar de professor, próprio aluno, ou seja, ligada a fatores internos (cognitivos e emocionais) e a fatores externos (culturais, sociais e políticos).

Em muitos casos as dificuldades no aprendizado têm causas ligadas a fatores diversos, a forma como as crianças são afetadas por esses fatores é determinada pelo ambiente em que vivem. Para Souza (1996) a convivência no lar e na escola pode fazer a diferença entre uma deficiência propriamente dita, e um problema que torna o aluno incapaz de assimilar o conteúdo escolar. O ambiente familiar e escolar no qual o indivíduo convive pode afetar o seu desempenho intelectual ou desfavorecer o seu potencial de aprendizagem.

Patto (2007) acredita que as dificuldades de aprendizagem estão relacionadas à carência cultural, de certa forma, uma criança pobre tem menor desenvoltura no processo de aprendizagem. Segundo Valla (1994), o enraizamento cultural é um fator determinante no processo de aprendizagem, problemas como a desnutrição e a pobreza, são fatores que contribuem para o fracasso escolar.

Para Dell Prette e Dell Prette (1998, p. 16): “as dificuldades de aprendizagem é um problema psicossocial”, as crianças que a família incentivam a estudar e recebem acompanhamento dos pais ou responsáveis na vida escolar, são mais positivas, tanto na

capacidade em aprender, quanto no relacionamento com os demais colegas. Enquanto que as crianças que não são estimuladas pelas suas famílias a estudarem, já de início começam a enfrentarem obstáculos, mesmo não tendo deficiências cognitivas ou físicas, elas tendem a desenvolver as habilidades básicas de forma mais lenta e geralmente não apresentam um bom relacionamento com os outros colegas.

Fracasso escolar afeta o aprender do sujeito em suas manifestações sem chegar a aprisionar a inteligência: muitas vezes surge do choque entre o aprendente e a instituição educativa que funciona de forma segregadora. Segundo Fernandez (1990, p. 33): “para entendê-lo e abordá-lo, devemos apelar para a situação promotora do bloqueio”.

Smith e Strick (2001) afirmam que as dificuldades de aprendizagem podem resultar-se de problemas como violência doméstica, fatores emocionais, escolas superlotadas, mal estruturadas, turmas multisseriadas, falta de material didáticos, professores mal preparados e desmotivados, são variáveis que podem afetar diretamente o desenvolvimento do ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental e podem diminuir de maneira significativa as chances de uma criança superar as dificuldades de aprendizagem.

O estresse emocional também compromete a capacidade das crianças para aprender. A ansiedade em relação a dinheiro ou mudança de residência, a discórdia familiar ou doença pode não apenas ser prejudicial em si mesma, mas com o tempo pode corroer a disposição de uma criança para confiar, assumir riscos e ser receptiva a novas situações que são importantes para o sucesso na escola. É trágico percebermos que números crescentes de crianças não estão realmente disponíveis para a aprendizagem, porque suas vidas são dominadas pelo medo: perigos em seus lares ou na vizinhança fazem com que precisem dedicar a maior parte de sua energia mental à questão urgente da proteção pessoal. Se a própria escola não for segura, as perspectivas acadêmicas de todo um grupo estudantil poderão ser prejudicadas (Smith, Strick, 2001).

Segundo Myklebust e Johnson (1987) para que a aprendizagem de uma criança aconteça sem haver dificuldades é necessário que o sistema nervoso periférico Central esteja intacto, dessa forma a aprendizagem se consolida quando a criança recebe informações através de seus receptores e estando apta a aprender.

Cool, Marchesi e Palácios (2004) afirmam que “nem sempre o que o cérebro funciona mal é por culpa de uma falha cerebral: pode ser resultado de um ambiente nocivo”. O ser humano quando nasce já está potencialmente preparado aprender, mas ele, certamente precisará de estímulos externos e internos para desenvolver a sua capacidade de aprendizagem, como motivação e a necessidade de inserção social.

Leite (1998) relaciona o fracasso escolar a fatores extraescolares como a realidade socioeconômica a que está inserida a maioria da população brasileira, resultantes das relações de trabalho e pobreza. E também a fatores interescolares como a distância cultural entre a escola pública e sua população formação inadequada de professores e problemas de natureza metodológica.

Para que seja identificada uma dificuldade de aprendizagem é preciso uma avaliação, e a partir dos resultados obtidos, deve ser planejada a aplicação de um programa de intervenção pedagógica, problemas de aprendizagem precisam ser identificados e trabalhados, o profissional deve conhecer o conjunto das variáveis e a origem do problema para que possa trabalhar de forma específica e tentar resolver.

1.3.4 O papel do professor frente aos problemas que dificultam a aprendizagem dos alunos

Segundo Patrão (*apud* Santana *et al*, 2012, p. 1):

O educador pode até ter acesso a encontros, seminário, sessões de estudos, nos quais entra em contato com novas ideias e métodos, mas é freqüente que, ao retornar ao seu cotidiano escolar, não consiga perceber a sua prática e transformá-la. Percebe a necessidade e a possibilidade de mudança, mas consegue articular-se para transformação necessária.

O que ainda preocupa na educação é o professor acomodado que não se preocupa com trabalho diversificado que fica preso a velhos métodos tradicionais e que ignora o novo, participa de cursos, mais na realidade em sala de aula não procura mudar a sua metodologia de ensino, não percebendo que uma das maiores razão para o fracasso escolar de um educando pode ser encontrado em si próprio. O dever do professor nesse caso é fazer um alto análise de sua atuação como profissional e proporcionar uma mudança radical fazendo valer todo seu aprendizado.

Tanto na alfabetização como nos anos seguintes do ensino fundamental existe dificuldade de aprendizagem em alguns alunos, é ai que os profissionais da educação dizem que ocorreram erros de algum lado, o erro pode ser no professor através de métodos inadequados ou tendo que verificar se o aluno pode ter algum problema: distúrbio de aprendizagem, transtorno de aprendizagem, problemas psicológicos, problema neuro-lógico ou algum problema de saúde que de modo ou de outro pode atrapalhar no rendimento escolar. Mas para identificar cada um desses é preciso conhecer muito bem os problemas, procurando entendimento em algumas fontes de conhecimento que podem ser útil nessa função, para não cometer falhas ao tentar caracterizar algum problema.

Para Ferreiro (2005, p. 20): “é evidente que as influências e modelos sociais não cumprem a mesma função em momentos diferentes do desenvolvimento: às vezes têm um papel positivo no processo de desequilíbrio (na medida em que funcionam como perturbações)”.

Algumas crianças têm certa perturbação que transforma o conteúdo recebido fazendo assim uma confusão que impossibilita o aluno a ter um bom rendimento escolar. O papel do professor nesse caso é comunicar aos pais logo que notar qualquer diferença, para que vai procurar médico ou outros profissionais que possa resolver esse problema, sendo avaliada com eficiência a criança pode futuramente não ser prejudicada nos estudos. Todas as crianças são capazes de aprender basta nós como educador ter um comprometimento maior procurando um vínculo amigável para conhecer profundamente cada aluno e seus familiares.

Cada educador tem que conhecer bem os tipos de problemas encontrados no aluno, pois existem diferenças em dificuldade e distúrbios de aprendizagem. Pois cada um possui característica própria. Dificuldade de aprendizagem: refere se ao processo de aprendizagem erros ou falhas. Distúrbios de aprendizagem: quando a criança tem algum distúrbio ela tem umas disfunções neo-reológicas, não conseguindo acompanhar sua turma (a sua faixa etária de idade).

2 MARCO METODOLÓGICO

2.1- Problema

Diante do exposto na introdução e também dos objetivos aqui apresentados, esta pesquisa procura responder ao seguinte problema:

A formação continuada está contribuindo na melhoria do processo ensino-aprendizagem?. Assim sendo o problema de uma pesquisa precisa ser objetivamente delimitado de modo viabilizar a investigação com base nos instrumentos e métodos previamente definidos.

Desta forma pretende se investigar de maneira a responder a outras questões ligadas ao objetivo geral e aos os específicos, abaixo citados.

2.2 Objetivo geral

Analisar a formação continuada dos professores e sua contribuição no processo ensino-aprendizagem.

2.3 Objetivos específicos

- 1- Identificar quais as dificuldades encontrada em sala de aula pelo docente para desempenhar o seu papel;
- 2- Descrever a formação do docente e sua prática na administração das aulas;
- 3- Observar o desempenho do aluno em relação ao ensino-aprendizagem.
- 4- Argumentar a formação dos professores e a construção de sua competência profissional.

Os objetivos tanto geral como específicos devem estar relacionados com a investigação do objeto de estudo A partir das questões e sub-questões acima citadas, podemos seguir com o desenvolvimento da pesquisa.

O presente estudo apoiou-se no **paradigma interpretativo**, onde considera o mundo real vivido como uma construção dos “atores” sociais que, em cada momento e espaço, constroem o significado social dos acontecimentos e fenômenos do presente e reinterpretem o passado. Para Guba e Lincoln (*apud* Pereira, 2013), esse paradigma:

“supõe múltiplas, apreensíveis e, às vezes, conflitantes realidades sociais que são produtos de intelectos humanos, mas que podem mudar a medida que seus construtores se tornem mais informados e sofisticados”. O paradigma que emerge aponta para novos princípios e pressupostos da ação, que cabem ser destacados para que possamos compreender o cenário onde a educação se insere.

Um paradigma de investigação assenta-se em três dimensões, relativas a aspectos ontológicos, epistemológicos e metodológicos. A dimensão ontológica diz respeito a forma como encaramos a realidade e o que consideramos possível saber sobre essa mesma realidade. A dimensão epistemológica discute a natureza da relação entre o que se sabe ou se pode vir a saber e o que é possível saber. A dimensão metodológica trata do modo de proceder do investigador de forma a chegar aos conhecimentos que acredita ser possível obter.

Do ponto de vista ontológico, o paradigma interpretativo se caracteriza por ter uma posição relativista: há muitas realidades que existem sob a forma de construções mentais socialmente localizadas. Do ponto de vista epistemológico, valoriza o papel do investigador que estabelece uma relação com o objeto de estudo ou sujeito deste estudo. Do ponto de vista metodológico, a produção do conhecimento é concebida como um processo não linear e na abordagem das questões procura penetrar no mundo pessoal dos sujeitos, buscando respostas para as questões aqui levantadas.

O paradigma interpretativo se insere em nossa pesquisa uma vez que consideramos que a realidade é muito mais complexa do que se apresenta e, para compreendê-la, devemos partir do ponto de vista de quem a vive, buscando entender a relação entre a formação para o exercício da docência, a prática dos professores e a melhoria desses profissionais.

Para a pesquisa foi utilizado o método qualitativo, partindo de alguns aspectos para analisar a realidade da prática pedagógica do professor e sua formação tanto inicial como a continuada oferecida pelo município da Ilha de Itamaracá, Pernambuco, Brasil. Quanto ao aspecto qualitativo da pesquisa, Neves (1996) afirma que em certa medida os métodos qualitativos se assemelham à interpretação de fenômenos que empregamos no nosso dia a dia, que tem a mesma natureza dos dados que o pesquisador emprega em sua pesquisa.

Tanto em um como em outro caso, trata-se de dados simbólicos situados em determinado contexto que revelam parte, da realidade ao mesmo tempo em que escondem

outra parte. Para o autor, nas ciências sociais os pesquisadores ao empregarem métodos qualitativos estão mais preocupados com o processo social do que com a estrutura social.

É necessário compreender os procedimentos e métodos utilizados no desenvolvimento desta pesquisa, através de pressupostos adotados anteriormente e que nortearam nosso ato de pesquisar, bem como algumas considerações importantes acerca da pesquisa qualitativa. Neste tipo de pesquisa, há uma preocupação com o processo - como o problema se manifesta nas atividades, os procedimentos, as intenções e uma tentativa de capturar a “perspectiva dos participantes” (Ludke & André, 1986).

Bogdan e Biklen (1994, p. 11) comentam que:

Um campo que era anteriormente dominado pelas questões da mensuração, definições operacionais, variáveis, testes de hipóteses e estatísticas alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais. Designamos esta abordagem por investigação Qualitativa.

Na perspectiva histórica - cultural - que procura valorizar os aspectos descritivos e as percepções pessoais - focalizam o particular como instância da totalidade social, e assim tendem a compreender também o contexto.

Realizar este tipo de pesquisa significa que as questões formuladas para orientá-la não são estabelecidas a partir da operacionalização de variáveis, mas sim no intuito de compreender os fenômenos em sua complexidade e em seu acontecer histórico, ou seja não podemos criar artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas se vai ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento.

Trabalhar com a pesquisa qualitativa e quantitativa – levam como base de seu delineamento as questões ou problemas específicos. adota tanto em um quanto em outro a utilização de questionários e entrevistas. O autor boente; braga (2004), coloca que não importa a pesquisa sempre haverá antes algum contexto que terá a parte quantitativa. Contudo trabalhar com a pesquisa qualitativa consiste, numa preocupação de compreender os eventos investigados, descrevendo-os e procurando as suas possíveis relações, integrando o individual com o social.

Segundo Fonseca (1999, p. 61):

Para tirar conclusões das análises foi preciso situar os sujeitos em um contexto histórico e social. É só ao completar esse movimento interpretativo, indo do particular ao geral, que o pesquisador cria um relato etnográfico. Sem essa contextualização (um tipo de representatividade *post ipso facto*) o qualitativo não acrescenta grande coisa à reflexão acadêmica.

Vale destacar o que o autor aponta como elemento necessário na análise do material colhido no campo, por meio da entrevista, aplicação de questionário, analisando assim os resultados, quando se procura as similaridades e as diferenças.

2.4-População e amostra - A população aqui foi representada pelos professores do ensino fundamental I nas três escolas da rede que atuam nesse ciclo de ensino, sendo composta por 18 professores do universo de 147 segundo a secretaria de educação do município. Também se viu necessário a realização de entrevistas com três coordenadores das referidas escolas citadas. Esta população tomada como referencia, foi escolhida em função dos objetivos do estudo, que se preme por perceber como e o quanto os cursos de formações continuadas oferecidos pelo município contibui para prática pedagógica dos docentes visando uma educação de qualidade para melhoria do ensino-aprendizagem.

Os professores participantes entendem o sentido da formação continuada e percebem a importância em participar de programas voltados para a atualização profissional visando a melhoria do ensino-aprendizagem porém, alguns deles, não buscam cursos e momentos, além dos proporcionados pela rede de ensino a qual lecionam. Isso foi possível ser observado dentro das questões onde questionavam os professores em relação à frequência nos cursos e o caráter dos mesmos

Esses sujeitos foram identificados a partir das características das escolas a que pertencem. Procurou-se apenas guardar uma relação entre os sujeitos de ambas as pesquisas, observando o pertencimento dos professores a escolas com características específicas tendo como parâmetro o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) Verificamos que os participantes desta pesquisa são todas mulheres. É uma população relativamente nova, se considerarmos que 11 das 18 professoras têm menos de 40 anos de idade. No que se refere à experiência profissional, 12 das 16 professoras que responderam a essa questão apresentam mais de seis anos de experiência profissional.

Um dado importante refere-se à formação profissional. Embora 13 das 18 professoras tenham formação inicial em cursos de formação de professores em nível de ensino médio profissionalizante, todas cursaram o nível superior posteriormente. Na formação acadêmica dos professores, observa-se que a grande maioria, 12 professores tem formação em pedagogia com especialização na area. 4 apenas tem pedagogia, sem especilação e 2 possuem formação em outras areas (biología e letras).

Para melhor contextualizar e compreender quem são os sujeitos desta pesquisa, organizamos os dados acerca do perfil dos professores que lecionam no município. Esse

perfil foi elaborado a partir dos dados obtidos de acordo com as informações cedidas pelos 18 professores que participaram da pesquisa.

Quadro 2. Perfil dos professores

Tempo de docência	Entre 5 e 20 anos
Idade	Entre 32e 52 anos
Formação em nível de graduação	18
Formação em nível de especialização	16

Fonte: (Dados da pesquisa, 2016)

A amostra se deu com um grupo de 18 professores do Ensino Fundamental I, ou seja, de 1º ao 5º que hoje atuam no ensino fundamental de escolas públicas, da rede municipal de ensino da Ilha de Itamaraca, Pernambuco - Brasil. dividido em tres escolas nos turnos manha e tarde. A escolha desses sujeitos esteve relacionada ao fato estarem atuando em sala de aula e participando de cursos de formações continuadas oferecidos pelo município.

Contudo a seleção dos sujeitos da amostra, esta pode ser considerada não probabilística, uma vez que foi selecionada, como referem Carmo e Ferreira (1998, p. 12), “de acordo com um ou mais criterio julgados importantes pelo investigador tendo em conta os objetivos do trabalho de investigação”, sendo utilizada uma amostragem referente aos docentes que se encontram no cotidiano de sala de aula, e envolvidos diretamente no processo ensino aprendizagem dos alunos do munipio.

A amostragem em pesquisas qualitativas depende das características do grupo em que se está estudando, dos objetivos da pesquisa e de seus próprios recursos, tais como as limitações de tempo, mobilidade, acesso a equipamentos, etc. Em pesquisas qualitativas a amostra deve sempre tentar refletir a heterogeneidade do grupo pesquisado (Angrosino, 2009).

Para Minayo (1992), a amostra de uma pesquisa precisa ser determinada no quantitativo e qualitativo de modo que possa abranger a totalidade do problema do campo investigativo. Desta maneira podemos assegurar que a amostra represente significativamente a população a ser investigada neste estudo, além de definir critérios que possibilitaram uma boa abrangência na abordagem do problema, procurando identificar critérios comuns entre ambas (população e amostra), uma vez que, segundo Bauer e Aarts

(2002, p. 41): “A amostra representa a população se a distribuição de algum critério é idêntico tanto na população como na amostra”.

2.5 --Descrição do local de pesquisa

A pesquisa foi realizada na Ilha de Itamaracá, que segundo dados do IBGE é uma ilha no litoral norte do estado de Pernambuco, no Brasil. Constitui-se também em um município integrante da Região Metropolitana do Recife - RMR. A Ilha é ligada ao continente pela ponte Presidente Getúlio Vargas. O canal de Santa Cruz a separa do continente. O nome “Itamaracá” deriva da língua tupi e, dentre outros significados propostos, significa “pedra que canta”. Seus principais rios são: **Paribe** e **Jaguaribe**.

Figura 1. Prefeitura de Itamaracá



Fonte: (FÉRIAS TUR, 2016).

No corrente ano letivo de 2016, nas escolas municipais relacionadas abaixo:

- Escola Municipal Marechal Costa e Silva, localizada no bairro de Jaguaribe. Onde oferece ensino da educação infantil (pré-escolar), fundamental (anos iniciais) e educação especial. A escola oferece ainda 4 salas bem equipadas com profissionais devidamente qualificados.

Figura 2. Fachada da Escola Marechal Costa e Silva



Fonte: (Da autora, 2016).

- Escola Municipal Abdias de Oliveira, localizada no Forte Orange, oferecendo educação infantil (pré-escolar) até ensino fundamental (anos iniciais) com 3 salas de aula e funcionários devidamente capacitados para atender aos alunos.

- Escola Municipal Rita Carolina, no povoado do Cobre, oferecendo Educação Infantil (pré-escola), ensino Fundamental - Anos Iniciais com 4 salas, laboratório de informática e funcionários capacitados para oferecer uma educação de qualidade a população.

Tais escolas foram selecionadas com base nos bons resultados apresentados nas avaliações tanto externas quanto internas, assim como também no aprendizado do aluno e desenvolvimento mesmo contando também com a inclusão de alunos especiais em salas de aulas. Devido a essa aproximação do tema associa-se os saberes e experiências prévias tomando-os como um componente da análise interpretativa - não constituindo - se na única interpretação possível -, deixando campo aberto para outras possibilidades de interpretação, buscando algo novo dentro dessa temática tendo em mente o diálogo com outros estudiosos sobre o assunto, podendo ir mas além deste campo de pesquisa.

2.6 - Técnica de coleta de dados

Para a coleta de dados, optamos pela utilização de dois tipos de instrumentos:

- Questionários, semifechado, onde apresenta perguntas sim, não, porque, permitindo também o profissional comentar sua resposta.

- Entrevista semiestruturada aplicada aos coordenadores das escolas pesquisadas possibilitando um contato direto, que nos permitiu um entendimento do contexto onde este coordenador está inserido, ou seja, o entendimento das diversas variáveis que constituem seu trabalho, como o ambiente onde trabalha, a história pessoal e profissional, as razões que o levaram a esta profissão.

a) Questionário

De acordo com Selltiz (*et al* 1967), a utilização dos questionários apresenta as seguintes vantagens: sua natureza impessoal assegurando certa uniformidade de mensuração; onde o sujeito pode ter maior confiança em seu anonimato, sentindo-se mais livres para emitir opiniões, além de provocar menos pressão para uma resposta imediata, podendo considerar cada aspecto cuidadosamente. Através do questionário buscou-se compreender aspectos da formação continuada como também inicial do professor, a aplicação da prática pedagógica e aspectos da melhoria do ensino - aprendizagem.

Segundo Marconi e Lakatos (2008, p. 88): “questionario é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma serie ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”.

Em Quivy e Campenhoudt (2005, p. 190) encontramos a seguinte definição:

Consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma serie de perguntas relativas a sua situação social, profissional ou familiar, as suas opiniões. A sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, as suas expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda qualquer outro que interesse os investigadores.

A técnica do questionário tem as seguintes características: a) o instrumento a ser desenvolvido deve ser plenamente adequado as questões de pesquisa a serem buscadas; b) é indicado para pesquisar um grande numero de pessoas a se impõe um problema de representatividade (rigor na escolha da amostra): c) correspondência entre o universo de referencia das perguntas e o universo de referencia do pesquisado: d) utilização de analise estatística dos dados.

Ao elaborar as questões que compõem o questionário, o pesquisador deve atentar: quanto á forma: as questões podem ser classificadas como fechadas, abertas ou semiabertas. Quanto ao objetivo: podendo ter perguntas relacionadas a opinião, comportamento, averiguando o procedimento do individuo em determinadas circunstâncias.

No questionário os professores responderam a vinte perguntas sobre o tema formação continuada e a prática pedagógica, visando identificar aspectos que precisam ser trabalhados em momentos de reflexão, quais os meios mais eficazes para a melhoria da prática docente, a participação dos mesmos em cursos oferecidos pela rede de ensino a qual lecionam, entre outros assuntos relacionados ao tema.

O questionário de pesquisa agrega vantagens para o processo investigativo, por ser um instrumento importante para a abordagem qualiquantitativa de pesquisa no campo de estudo., pois, quando bem estruturado, pode fornecer informações importantes sobre a realidade do estudo e possibilitar a análise do grau de compartilhamento das representações dos sujeitos da pesquisa (Lefreve & Lefreve, 2010). Porém as vezes também apresenta desvantagens, principalmente quanto ao possível desinteresse dos participantes em responder as questões propostas, tornando-se a pesquisa mais prolongada.

Este tipo de instrumento foi elaborado com o objetivo de: identificar o perfil e, a formação e as trajetórias de inserção profissional dos professores do município bem como as representações desses sujeitos sobre suas necessidades formativas no campo pedagógico, pois, conforme Esteves e Rodrigues (1993, p. 34): “nas suas diferentes formas de elaboração e aplicação permite atingir em pouco tempo vastas populações, sendo ainda de fácil tratamento estatístico”.

b)Entrevista

Para compreensão melhor dos objetivos definidos realizou-se uma entrevista como segunda opção de instrumento de coleta de dados utilizado como método qualitativo, partindo de alguns aspectos para analisar a realidade da prática pedagógica do professor e sua formação tanto inicial como a continuada oferecida pelo município da Ilha de Itamaracá, Pernambuco, Brasil. Quanto ao aspecto qualitativo da pesquisa, Neves (1996) afirma que em certa medida os métodos qualitativos se assemelham á interpretação de fenômenos que empregamos no nosso dia a dia, que tem a mesma natureza dos dados que o pesquisador emprega em sua pesquisa.

Saliento que foram realizadas entrevistas semiestruturadas, a partir de um roteiro, com três coordenadores ligados à área de formação pedagógica das escolas pesquisadas.

A escolha da entrevista com os coordenadores permitiu aprofundar conhecimentos a respeito da necessidades de melhoria nos cursos oferecidos pelo município com vistas ao desenvolvimento profissional dos coordenadores no auxílio dos

profesores, desde quando a entrevista semiestruturada: mantém a presença consciente e atuante do pesquisador e, ao mesmo tempo, permite a relevância na situação do ator, favorecendo a descrição dos fenômenos sociais (Triviños, 1987).

Segundo Gil (2002, p. 115), o uso da entrevista “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade”, assim, segundo Triviños (1987, p. 152), como mantém: “a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações”.

Desta forma, a utilização desse instrumento é vantajosa porque permite captar nuances específicas dos relatos, na riqueza de seus elementos e detalhes, desde quando, conforme Lakatos e Marconi (1994, p. 195):

O entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo é a verdadeira razão da entrevista. A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional.

A entrevista pode apresentar limitações, dentre as quais distingo: a possibilidade de ocorrer dificuldade de expressão e comunicação de ambas as partes e incompreensão do significado das perguntas, podendo até levar a falsa interpretação, porém esta entrevista com os coordenadores permitiu-se conhecer como esses sujeitos implicados no trabalho de coordenação representam as necessidades formativas dos sujeitos professores. Oportunizou, também, o aprofundamento das análises, bem como a identificação de algumas necessidades formativas e das estratégias formativas desenvolvidas pelo município aqui citado.

De acordo com Thompson (1992), a melhor maneira de dar início ao trabalho pode ser através de entrevistas exploratórias, mapeando o campo, colhendo ideias e informações. Com a ajuda deste instrumento pode-se definir o problema e localizar algumas fontes para resolvê-los. A entrevista foi o instrumento utilizado para identificar a trajetória de formação destes coordenadores de inicial a formação continuada oferecida pelo município, compreendendo o contexto de atuação dos coordenadores

Segundo Ludke e André (1986), a entrevista tem lugar privilegiado na pesquisa educacional, pois possibilita um contato estreito e pessoal do pesquisador com o objeto de pesquisa e seus sujeitos, promovendo a descoberta de novos aspectos do problema.

2.7 -Validação de instrumentos

Validação do questionário

A validação do questionário nesta pesquisa passou por análise de oito doutores em educação que avaliando as questões, ao constatar assim erros, através dos quais foram se aperfeiçoando itens, esclarecendo aspectos que se apresentaram de difícil entendimento e acrescentando outros, que se mostraram importantes de serem pesquisados. Após as modificações realizadas em função dessa aplicação, chegou-se à versão final do questionário, que foi disponibilizado a todos os profissionais que atuavam no Ensino Fundamental I das escolas municipal.

Prova piloto

Após o julgamento de especialistas, passamos pela realização de uma prova piloto onde foi selecionado uma pequena amostra de sujeitos da pesquisa. Antes da aplicação, o instrumento de pesquisa foi submetido à apreciação de um grupo de 4 professores que atuam em sala de aula das escolas pesquisadas, onde relataram dificuldades na compreensão de algumas questões. Desta forma foram reelaboradas. Procurou-se ilustrar as declarações dos professores pesquisados como forma de identificar os significados atribuídos, considerando os diferentes pontos de vistas, fundamentando assim, as considerações feitas.

A importância da prova piloto reside na possibilidade de reformulação das questões apresentadas para que seja possível torna-las mais claras e com um enunciado mais abrangentes e identificado com a temática proposta. É o momento, também em que se teste a melhor maneira de aplicação prevista para o instrumento de pesquisa.

Portanto, para que fique claro esta importância no desenvolvimento de um trabalho de pesquisa na medida em que possibilita ajustar o questionário, retirando perguntas ou algumas alternativas, ou melhorando a redação de outras para facilitar o perfeito entendimento das questões, para que seja eliminada possíveis comprometimento da pesquisa.

Quadro 3. Tabela de operacionalização

Eixo	Formação e prática do professor			
Variável	Formação X Prática Pedagógica	Formação X Prática Pedagógica	Formação X Prática Pedagógica	Formação X Prática Pedagógica
Âmbito	Melhoria Na formação e prática do professor	Melhoria Na formação e prática do professor	Melhoria Na formação e prática do professor	Melhoria Na formação e prática do professor
Objetivo específico	A-Identificar quais as dificuldades encontrada em sala de aula pelo docente para desempenhar o seu papel ;	B- Descrever a formação do docente e sua prática na administração das aulas;	C-Observar o desempenho do aluno em relação ao ensino – aprendizagem.	D- Argumentar a formação dos professores e a construção de sua competência profissional .
Junto a Quem investigar	Professor	Professor	Professor	Professor

Questões Elaboradas	<p>1. É necessário mudanças nas práticas pedagógicas para melhoria do ensino aprendizagem ? Sim() não() Porque ?</p> <p>2. Quais as dificuldades você encontra para desenvolver a sua prática pedagógica nas escolas ? Sim() não() Porque ?</p> <p>3. A falta de formação continuada para professores que atuam em sala de aula prejudica o processo ensino aprendizagem ? Sim() não() Porque ?</p> <p>4. A escola, o município oferece alguma estrutura , material para que você desempenhe melhor suas atividades junto aos alunos? Sim() não() Porque ?</p> <p>5. A sua formação acadêmica(graduação) assim como formação continuada (cursos, palestras, seminários, congressos, workshops, relacionados a sua atualização profissional como educador tem sido importante na administração de suas aulas ? Sim() não() Porque ?</p>	<p>6. A formação continuada do professor é importante para a melhoria da qualidade do seu trabalho? Sim() não() Porque ?</p> <p>7. Você concorda que o professor esta sempre se atualizando no desenvolvimento de sua prática pedagógica? Sim() não() Porque ?</p> <p>8. Você concorda que as faculdades se dedicam muito em passar teoria mas acabam se afastando da prática ? Sim() não() Porque ?</p> <p>9. Quando planeja as aulas, você leva em consideração os momentos de trocas de experiências com os demais colegas nos cursos de formação? Sim() não() Porque ?</p> <p>10. Existerelação entre teoria e prática no cotidiano do professor para auxiliar o aluno no seu aprendizado? Sim() não() Porque ?</p>	<p>11. Como o professor pode desenvolver sua prática pedagógica na perspectiva de alfabetizar o seu aluno? Sim() não() Porque ?</p> <p>12. Existerelação entre teoria e praticano cotidiano do professor para auxiliar o aluno no seu aprendizado ? Sim() não() Porque ?</p> <p>13. Quando você aplica alguma técnica dos cursos que participou observa melhorias de aprendizados do seu aluno? Sim() não() Porque ?</p> <p>14. Como você considera atualmente o ensino publico no auxilio ao aprendizado do docente ? Sim() não() Porque ?</p> <p>15. Como você observa o docente no dia a dia do cotidiano escolar em relação ao ensino aprendizado? Sim () não() Porque ?</p>	<p>16. As licenciaturas são cursos que tem por objetivo formar professores para educação básica. Você concorda com esta afirmação ? Sim() não() Porque ?</p> <p>17. Como você avalia a formação continuada na rede de ensino municipal da Ilha de Itamaracá? Sim() não() Porque ?</p> <p>18. Para buscar uma melhoria na educação é necessário haver mudanças nos cursos de formação, tanto na formação inicial como na formação continuada? Sim() não() Porque ?</p> <p>19. Descreva o cenário de um curso de formação continuada ideal para o aperfeiçoamento profissional de um educador ? Sim () não() Porque ?</p> <p>20. Os cursos de formação que você já participou tem de algum modo, contribuindo para a sua prática pedagógica na sala de aula? Sim () não() Porque ?</p>
--------------------------------	---	---	--	--

Na busca pelos resultados e na discussão sobre estes, o questionário aplicado com perguntas semifechado, onde se posicionou como uma ferramenta que auxiliou no

processo de pesquisa e proporcionando uma considerável aceitação na realidade escolar, esse procedimento exercita a retomada das experiências através do diálogo. Optou-se por um questionário com respostas sim, não e porque para que o professor além de responder ao questionamento, pudesse expressar suas opiniões a respeito do assunto pesquisado.

As discussões propostas na pesquisa evidenciarão um estudo que possibilite relacionar a práxis da formação dos professores do município da Ilha de Itamaracá - Pernambuco - Brasil quanto às suas metodologias e experiências, interagindo com as atuais práticas docentes do ensino fundamental I, bem como seus objetivos, visando a valorização desse saber por compreender a importância de sua prática pedagógica na cotidia o escolar. Nessa abordagem da formação dos professores será identificado o nível de formação dos mesmos e as contribuições para a melhor qualidade do ensino na prática pedagógica dos docentes de acordo com o grau de titulação verificado. Em suma, a realidade reflete que o grau de formação é adquirido através do Ensino Normal ou do Ensino Superior em Pedagogia, no qual se questiona até que ponto o nível formativo dos docentes colabora qualitativamente no ensino-aprendizagem.

Validação da entrevista

Vale acrescentar que, antes da aplicação da entrevista semi estruturada, esta foi validado um coordenador atuante na área de educação, e também como gestor público. O avaliador pode sugerir mudanças, assim o acréscimo de novos enunciados.

A validação implicou na análise, de cada questão, seguindo alguns critérios, tais como: clareza e a objetividade de cada enunciado; pertinência de cada enunciado com o campo pesquisado. Mediante tal procedimento foi possível chegar a um produto final que pudesse ser aplicado aos três coordenadores das escolas pesquisadas.

Prova piloto

Em seguida ao julgamento do especialista na área passamos para realização de uma prova piloto. O instrumento passou pela apreciação de dois coordenadores da equipe de formação continuada da secretaria e educação do município da Ilha e Itamaracá constatando algumas dificuldades na compreensão de determinadas questões. Desta forma foram reelaboradas. Procurou-se ilustrar as declarações dos coordenadores pesquisados

como forma de identificar os significados atribuídos, considerando os diferentes pontos de vistas, fundamentando assim, as considerações feitas.

A importância deste procedimento possibilita a reformulação das questões apresentadas para que seja possível torna-las mais claras e objetivas na hora da entrevista sendo necessário uma maior desenvoltura na conversa. É o momento, também em que se teste a melhor maneira de aplicação prevista para o instrumento de pesquisa.

2.8- Técnica de análise de dados

2.8.1-Questionário

Na realização de uma pesquisa, é necessário que seja percorrido fases para a sua concretização: organiza seus objetivos e questionamentos, opta pela metodologia que seja mais adequada a seu objeto de estudo, escolhe as técnicas de pesquisa, que auxiliarão a coleta de dados; para assim, escolher a melhor técnica de análise para trabalhar com os dados já coletados.

Este capítulo tem por objetivo analisar os dados sobre a formação e prática pedagógica do professor do ensino fundamental I do município da Ilha de Itamaraca - Pernambuco - Brasil, coletados por meio do questionário e a entrevista semiestruturada conforme descrito na metodologia.

Para possibilitar uma melhor eficácia na análise dos dados foi considerado as respostas coletadas do questionário aplicada aos professores do ensino fundamental I das escolas pesquisadas, sujeito da pesquisa, ocorrida no corrente ano letivo de 2016. Também a entrevista realizada com os coordenadores destas instituições

O procedimento de análise adotado obteve a identificação de elementos pertinentes sobre o conteúdo investigado. Essa sistematização permitiu inferir conhecimentos sobre as mensagens advindas das entrevistas. Permitiu também o cruzamento das informações com outros dados da pesquisa.

No que se refere aos questionários, foi efetuada uma tabulação inicial, analisando os dados de cada questão. Para as questões semiabertas, de acordo com os objetivos dessa pesquisa que são:

1. Identificar quais as dificuldades encontrada em sala de aula pelo docente para desempenhar o seu papel;

2. Descrever a formação do docente e sua prática na administração das aulas;
3. Observar o desempenho do aluno em relação ao ensino-aprendizagem.

4. Argumentar a formação dos professores e a construção de sua competência profissional, foram observadas os pontos mais importantes agrupados e, a partir deles, foram listados os principais atributos mencionados. Tais atributos foram posteriormente correlacionados, aos subtemas encontrados na análise dos grupos de discussão. Os atributos foram agrupados, considerando sua aproximação temática.

Posteriormente, realizamos a interpretação refletida, com a elaboração de gráficos, correlacionando a interpretação formulada às categorias levantadas para a análise das questões semiabertas dos questionários

A partir dos dados do questionário, foram selecionados as respostas dada pelos sujeitos que melhor caracterizam as práticas pedagógicas apontadas pelas professoras como as mais adequadas e os critérios que utilizaram para atender a diferença de seu alunado. Assim, os instrumentos de coleta de dados possibilitaram a análise dos efeitos sobre a formação que são oferecida aos profesoeres pelo municipio sobre a prática pedagógica desses profissionais que atuam no ensino fundamental I, no sistema público de ensino, bem como a análise da influência dessa participação na construção de saberes na área da alfabetização e letramento, e a identificação de mudanças/resistências em relação ao modelo de formação na perspectiva da atuação profissional.

A organização da formação pressupõe levar em conta o sujeito, considerá-lo na formulação de propostas, valorizar a cultura e as representações internas existentes na rede de ensino. Neste conjunto dessas relações, interagem teoria e prática.

Para melhor entendimento da fala dos professores, observa-se a preocupação em desenvolver um trabalho direcionado a alfabetização do aluno partindo da reflexão do quanto importante seria um boa formação para o desenvolvimento do profissional. Desta forma foi-se identificando ideias, sentenças e expressões que levaram a discursões que passaram a ser relevante a qualidade da formação oferecida pelo municipio da Ilha de Itamaracá – Pernambuco, no que diz respeito a melhoria de qualidade de ensino-aprendizaem. Procurando compreender e interpretar a prática docente vivenciada na sala de aula, buscando assim os pontos de vistas das professoras acerca das concepções de formações.

Ao longo desta analise observamos diversas práticas vivenciadas na sala de aula onde professores expressaram um saber adquirido pela praxis, saberes e conhecimentos

que se acumulam e se consolidam em torno do ensino para uma educação de qualidade que contribui significativamente para o desenvolvimento dos alunos.

Portanto diante o que se compreende do processo de formação de professores, é que ao refletir sobre suas ações foram mobilizados diferentes saberes sobre a realidade proposta. Analisando e avaliando uma situação concreta e a partir daí obter novos elementos para interferir de forma satisfatória na qualidade do processo ensino – aprendizagem.

Observamos que ao destacarem a precariedade da formação inicial, os professores reafirmaram o já exposto por Pimenta (1994), quando cete críticas ao currículo dos cursos de Formação de Professores que apresentam conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade da escola, ou seja, obtiveram uma formação em nível médio que pouco ou quase nada vem contribuindo para que possam enfrentar as situações práticas reais que vivenciam nos contextos escolares. Isto nos leva a refletir sobre aqueles professores que adotam em suas salas de aula certas práticas pedagógicas distanciadas do contexto do aluno.

Aquales que ainda conservam as expectativas, e acreditam na transformação, permanecem confiantes e estão sempre prontos para enfrentar os desafios da profissão. Pesquisam e constroem, fazem e refazem, mesmo quando as condições são desaminadoras. Poderíamos pensar em inviáveis condições de trabalho como a falta de pessoal, turmas numerosas, espaço físico inadequado, e tantas outras dificuldades que somadas a propostas que desconsideram o contexto em que se dá a prática educativa, resultarão certamente em não ressignificação da prática e fracasso escolar.

Existem aqueles profissionais que desistem, não persistem, são levados pelo desânimo, tomados pela acomodação e rotina, As formações são vistas por estes professores como a resolução de todos os problemas, o que sabemos que não funciona assim, cabendo aos formadores desses profissionais a consciência crítica para que as formações continuadas ultrapassem a utopia, que longe de contribuírem para a ressignificação da prática, cada vez mais estão distanciadas dela.

Diante disso, apesar da formação continuada se apresentar como um tema bastante discutido a ser reconhecida como uma importante estratégia para a qualidade do ensino, fazer parte do desenvolvimento profissional de professores nas diferentes modalidades de ensino, não há garantia de que o município aqui pesquisado venha desenvolvendo trabalho que sejam relevantes para o professor.

2.8.2-Entrevista

Para uma análise de dados mais detalhada das concepções dos professores sobre as formações, foram realizadas entrevistas com o objetivo de identificar como os cursos de formação continuada contribuíam na prática pedagógica tanto do docente como no trabalho dos coordenadores ao auxiliar estes na melhoria do ensino - aprendizagem entramos em contato com os 3 coordenadores que aceitaram participar dessa segunda parte da coleta de dados e marcamos uma entrevista com cada um, de acordo com as suas disponibilidades. As entrevistas foram realizadas durante o mês de agosto do ano em curso de 2017, nas respectivas escolas pesquisadas citadas na pesquisa. Finalizadas as entrevistas, iniciamos as transcrições e a análise das mesmas. Passando a ler mais profundamente, as falas dos sujeitos.

A entrevista é um dos instrumentos mais utilizados na investigação social e educativa, sobretudo no contexto da metodologia qualitativa. É uma técnica de coleta de dados que permite obter informações através da relação dialógica entre duas ou mais pessoas. Mais especificamente, Bisquerra (1989) define a entrevista de investigação como “uma conversação entre duas pessoas iniciada pelo entrevistador com o propósito específico de obter informação relevante para uma investigação”. Consistindo no desenvolvimento de um diálogo preciso, focalizado, fidedigno e válido. Bardin (1995) refere que, no sentido mais rico de expressão, o espírito teórico do investigador deve permanecer continuamente atento, para que as suas próprias intervenções se traduzam em elementos de análise tão fecundos quanto possível.

Após a realização e transcrição das entrevistas procedeu-se à análise dos dados, de acordo com os principais pressupostos da técnica de análise de conteúdo, com o objetivo de aumentar a nossa percepção e compreensão relativa aos dados recolhidos. Desse modo, deve-se fazer uma primeira leitura para organizar as ideias incluídas para, posteriormente, analisar elementos e regras que as determinam. Pela sua natureza científica, a análise de conteúdo deve ser eficaz, rigorosa e precisa. Trata-se de compreender melhor um discurso, de extrair os momentos mais importantes. Assim, esta técnica permite a sistematização e explicitação da informação contida nas entrevistas, com o objetivo de elaborar categorias e classificações pertinentes para a construção e interpretação de um campo conceptual. Bardin (1995) salienta que a análise de conteúdo oferece a possibilidade de tratar, de forma metódica, informação e testemunhos que

apresentam um certo grau de profundidade e complexidade que é o que acontece com entrevistas semi-estruturadas

Através das entrevistas tentou-se compreender, a partir dos discursos dos coordenadores, a importância atribuída na formação tanto inicial como continuada à contextualização do saber, bem como a sua repercussão nas representações e nas práticas pedagógicas dos entrevistados ao nível da contextualização.

Ao analisar os depoimentos dos coordenadores foram reunidas informações, que permitiram uma análise reflexiva sobre as práticas de ensino destes, bem como suas concepções sobre a sua formação, prática e a contextualização.

Nas entrevistas realizadas consegue-se perceber que a maioria dos coordenadores não tiveram acesso a um conhecimento teórico/prático que os preparasse para exercer uma prática de direcionamento no processo de ensino aprendizagem. Nesse sentido, impõe-se a necessidade de, na formação haver a análise das relações entre o que se aprende e o que se coloca em prática. Podendo aperfeiçoar, no sentido de melhorar a educação

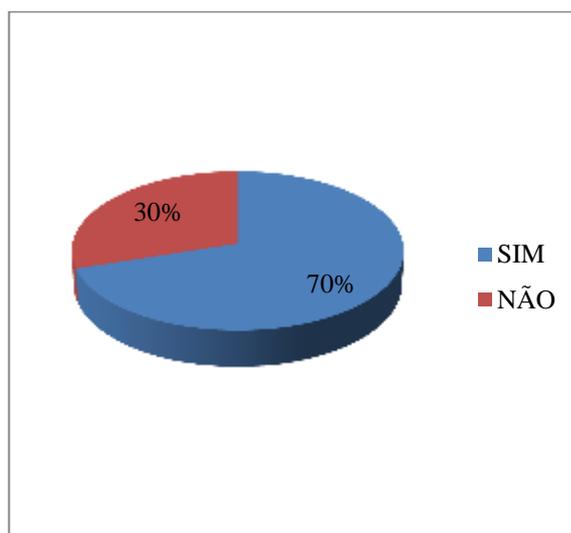
A análise desta pesquisa nos mostra que os estudos que se propõem a investigar as propostas, os programas de formação continuada de professores, de iniciativa do poder público, usualmente, tomam como base os documentos que tratam do projeto em estudo e, principalmente, a percepção, a avaliação que os receptores dessas políticas, os professores da escola de ensino básica.

RESULTADOS

A - Questionário

Foram aplicados 18 questionários contendo 20 perguntas cada, direcionados a professores das séries iniciais de escolas da rede municipal da Ilha de Itamaracá - Pernambuco. Sendo possível realizar uma análise detalhada dos dados através de gráficos estabelecendo uma relação entre as respostas obtidas dos sujeitos da pesquisa

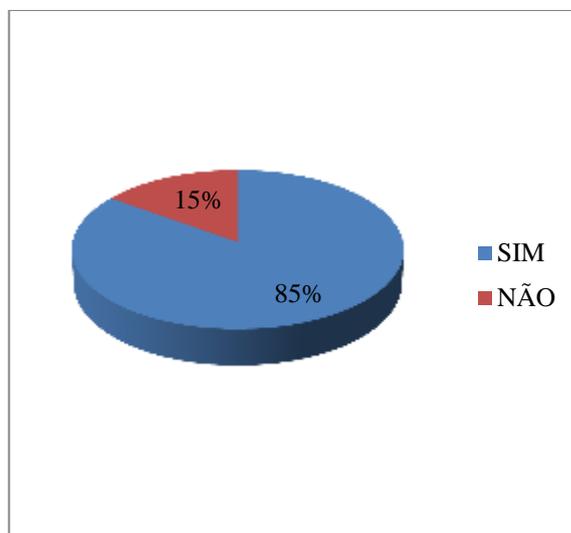
Gráfico 1. Necessidade de mudanças nas práticas pedagógicas



Fonte: (DA AUTORA, dados da pesquisa, 2016).

O gráfico 1 demonstra que para a maioria dos docentes entrevistados, perfazendo um total de 70%, existe a necessidade de um melhor aproveitamento quanto às práticas pedagógicas visando beneficiar o ensino-aprendizagem através de mudanças nestas práticas. Porém 30% discordam, pois acreditam que não seria necessário haver nenhuma modificação na aplicabilidade das práticas pedagógicas do docente

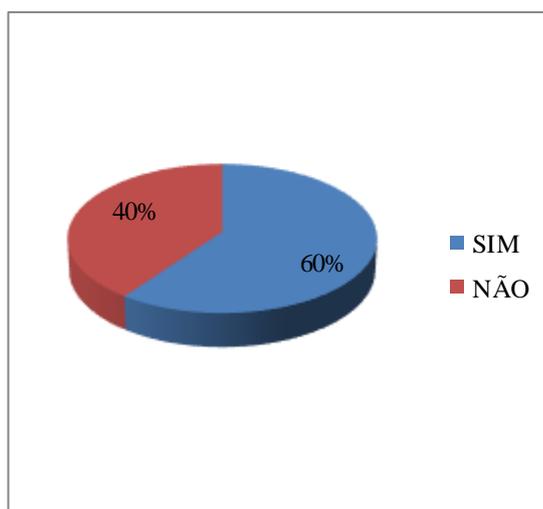
Gráfico 2. Dificuldades no desenvolvimento pedagógico



Fonte: (DA AUTORA, dados da pesquisa, 2016).

O gráfico 2 retoma a questão do objetivo que procura identificar as dificuldades encontradas pelo professor em sala de aula para desempenhar o seu papel demonstrado um grande fator negativo no que se refere às dificuldades relatadas pelos docentes quanto ao desenvolvimento da prática pedagógica em sala de aula, pois 85% dos entrevistados afirmaram sentirem dificuldades nessa questão. Estas dificuldades seriam por falta de interesse dos alunos, relacionamentos com os pais, afirmaram ainda que não encontram apoio na direção e Coordenação quando necessitam nas situações do dia a dia e outras inúmeras barreiras enfrentadas por eles. Contudo 15% não tem nenhuma dificuldade em desenvolver sua prática pedagógica, acreditam que dificuldades existem e podem ser superadas no decorrer do dia a dia de sala de aula.

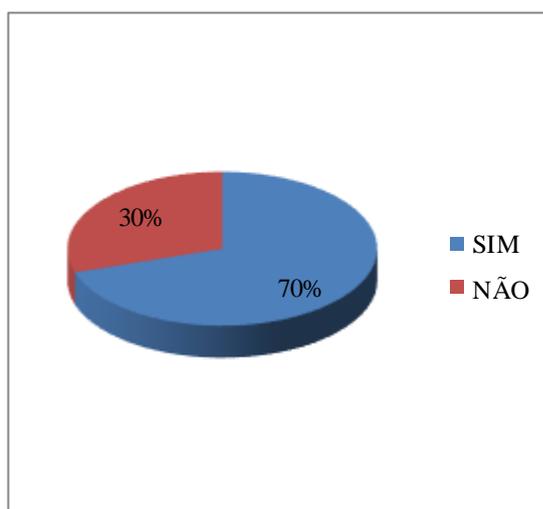
Gráfico 3. Falta de formação continuada



Fonte: (DA AUTORA, dados da pesquisa, 2016).

De acordo com o gráfico 3, mais da metade dos entrevistados, o que somou 60%, relataram que o processo de ensino aprendizagem é bastante prejudicado pela falta de uma formação continuada bem estruturada oferecida pelo município aos professores pois essas formações não contribuem muito ou em nada para o seu cotidiano escolar. Entretanto 40% acreditam que esses cursos contribuem na sua prática em sala de aula.

Gráfico 4. Ajuda estrutural da escola

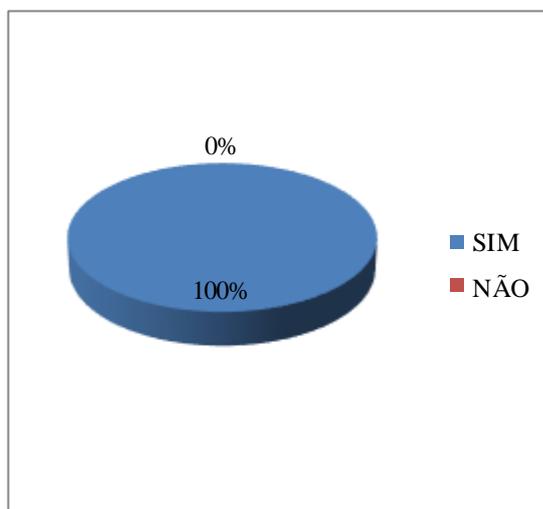


Fonte: (DA AUTORA, dados da pesquisa, 2016).

Através do gráfico 4, é possível observar que, segundo a maioria dos entrevistados, que perfaz 70% do total, o município não oferece uma boa estrutura de

material para que os professores consigam desempenhar, da melhor maneira possível, as atividades junto aos seus alunos. Algumas vezes existem tais materiais, porém não são repassados e quando são os docentes não estão preparados para utilizar esses materiais.

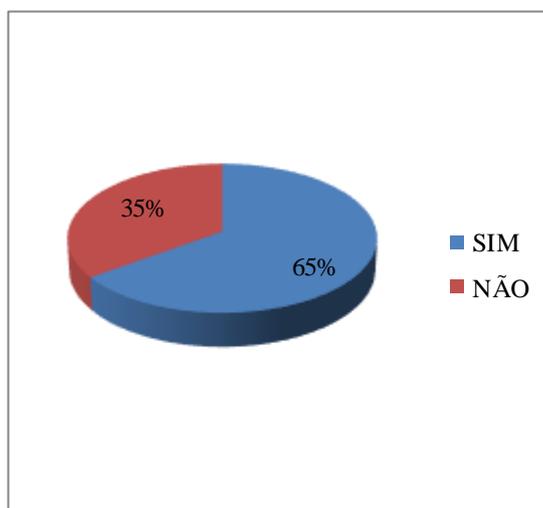
Gráfico 5. Importância da formação acadêmica e atualização profissional



Fonte: (DA AUTORA, dados da pesquisa, 2016).

Conforme pode ser visto no gráfico 5, todos os entrevistados demonstraram o quanto é importante a formação acadêmica e continuada do professor, em conjunto com a constante atualização profissional, para que o educador consiga administrar, de maneira favorável suas aulas e assim contribuir com uma melhoria no processo – aprendizagem. De acordo com a fala de alguns pesquisados é necessário buscar sempre aulas motivadoras, para enriquecer o cotidiano escolar.

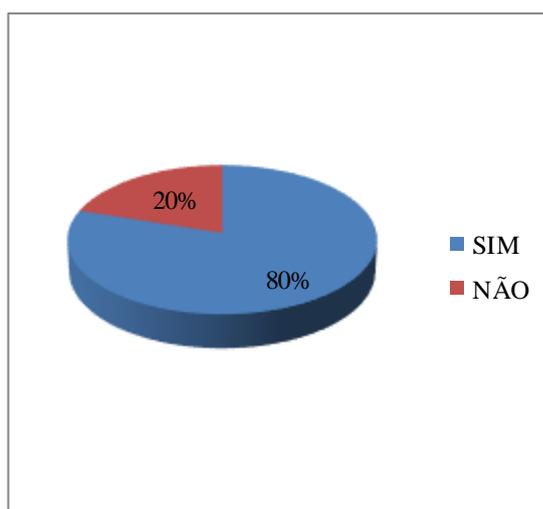
Gráfico 6. Formação continuada X melhoria da qualidade do trabalho



Fonte: (DA AUTORA, dados da pesquisa, 2016).

O gráfico 6 mostra que, para mais da metade dos entrevistados, totalizando 65%, se faz importante haver uma formação continuada para o professor, o que resultaria em uma melhor qualidade de seu próprio trabalho, pois acreditam que esses cursos de formação não vem contribuindo de forma satisfatória. Enquanto que 35% do total não veem estes cursos como uma melhoria na qualificação do profissional.

Gráfico 7. Atualização no desenvolvimento da prática pedagógica

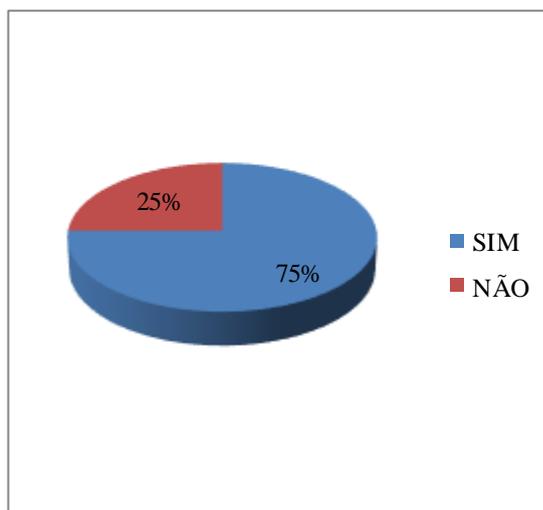


Fonte: (DA AUTORA, dados da pesquisa, 2016).

Em se tratando da atualização do próprio professor no desenvolvimento de sua prática pedagógica, o gráfico 7 demonstra uma grande positividade, visto que 80% dos

entrevistados responderam positivamente a essa assertiva, ou seja estes profissionais procuram sempre alguma maneira de se atualizar, seja participando de cursos, congresso, ou até mesmo lendo e buscando informações nas redes sociais. Porém ainda existem aqueles que estão parados no tempo, 20% confessaram que são repetitivos em suas práticas.

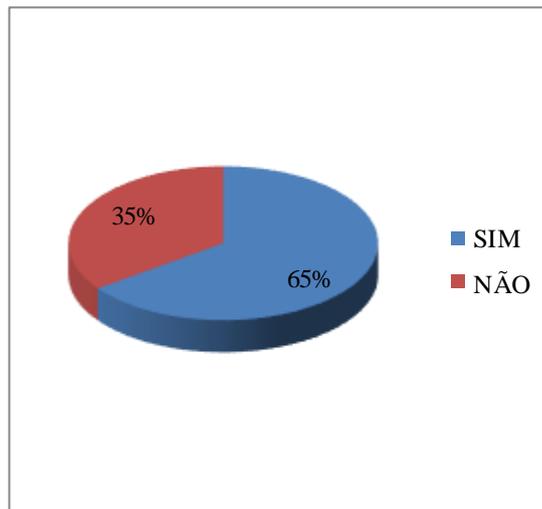
Gráfico 8. Dedicção das faculdades à teoria



Fonte: (DA AUTORA, dados da pesquisa, 2016).

O gráfico 8 demonstra que, para 75% dos entrevistados, não existe uma preocupação da faculdade quanto à prática, sendo trabalhada muito a teoria, houve alguns que comentaram sobre os estágios que são até mal supervisionados, não sendo levado a sério pelo estudante e futuros professores. Em algumas respostas dos professores houve até críticas aos estudiosos em educação, “que parecem não conhecer a realidade pedagógica, pois a falta de prática sentimos mesmo quando estamos na sala de aula”. Contudo existe uma pequena parcela de 25% que concordam com o currículo oferecido pelas universidades suficiente, com bastante teoria e quase nenhuma prática, para eles tanto teoria quanto prática são repassados na medida certa.

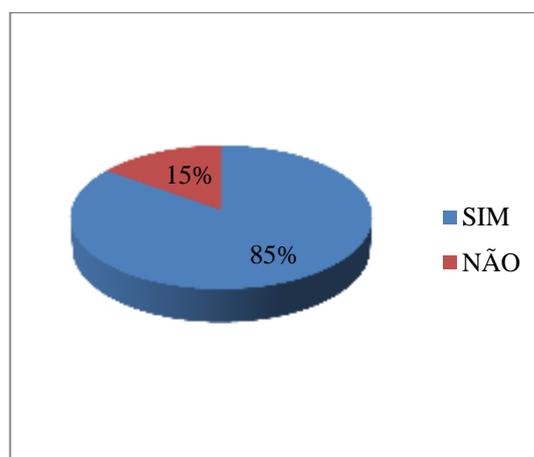
Gráfico 9. Importância das trocas de experiências para o auxílio no planejamento das aulas.



Fonte: (DA AUTORA, dados da pesquisa, 2016).

De acordo com o gráfico 9 que trata da troca de experiências entre os colegas para auxiliar no planejamento das aulas, 65% dos entrevistados afirmaram que os momentos de trocas de experiências em salas de aulas entre os professores trazem muitos benefícios, sendo muito importante para o planejamento das aulas, pois segundo a fala de alguns professores a troca de experiências traz sugestões podendo assim renovar as práticas no cotidiano escolar. Enquanto outros 35% discordam, pois estes momentos não contribuem, até porque cada profissional tem sua própria técnica.

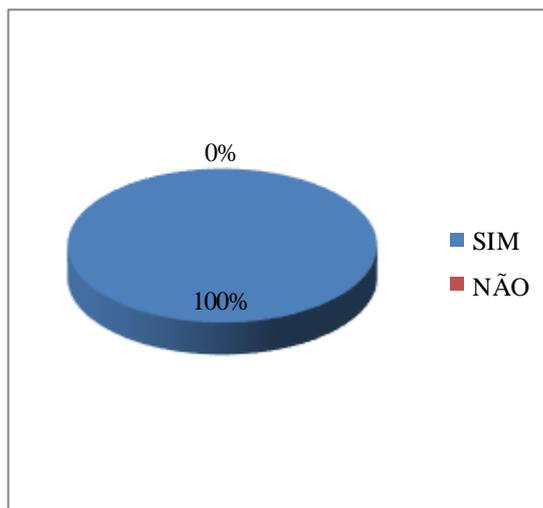
Gráfico 10. Relação teoria e prática no aprendizado



Fonte: (DA AUTORA, dados da pesquisa, 2016).

O gráfico 10 demonstra que para a grande maioria, o que totalizou 85%, a teoria e a prática tem uma grande relação no cotidiano do docente, o que auxilia os alunos em cada momento de seu aprendizado. Destacamos algumas falas dos pesquisados “teoria e prática devem andar juntas, pois uma completa a outra”. “O professor deve fazer associação”, pois as duas contribuem para o aprendizado. Porém uma pequena parcela 15% não acreditam que seria necessário haver esta relação.

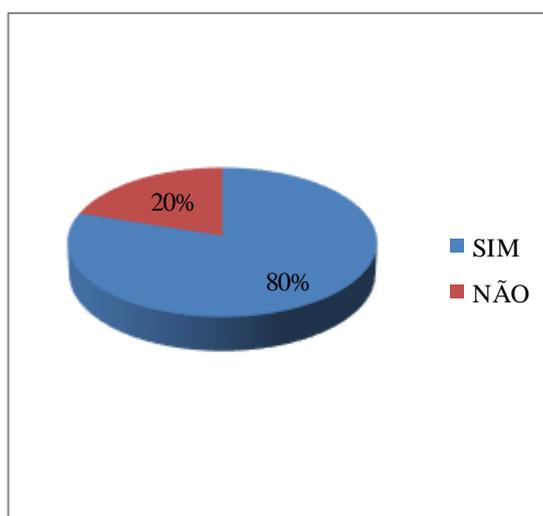
Gráfico 11. Prática pedagógica do professor como ajuda ao aluno



Fonte: (DA AUTORA, dados da pesquisa, 2016).

Através do gráfico 11 fica perceptível a interação entre a prática pedagógica do professor e a aprendizagem do aluno, visto que todos afirmaram que sua prática em sala de aula ajuda e muito no aprendizado de seu aluno, buscando desta forma respeitar a bagagem que as crianças trazem para sala de aula.

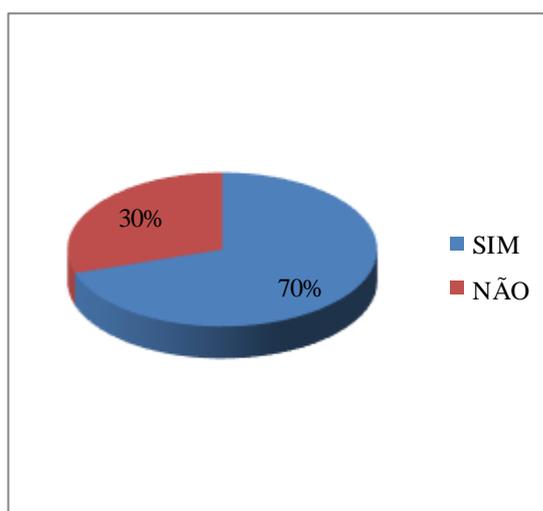
Gráfico 12. Teoria e prática no auxílio ao aluno



Fonte: (DA AUTORA, dados da pesquisa, 2016).

O gráfico 12 mostra que existe uma grande relação entre a teoria e a prática para o aluno no seu cotidiano escolar, onde o docente consegue com mais facilidade transmitir conhecimentos possibilitando assim a melhora da leitura e escrita, visto que esse pensamento encontra-se presente em 80% dos docentes entrevistados. Contudo 20% não acreditam muito ou quase nada nesta possibilidade, pois o aprendizado depende de cada aluno, independente de métodos aplicados.

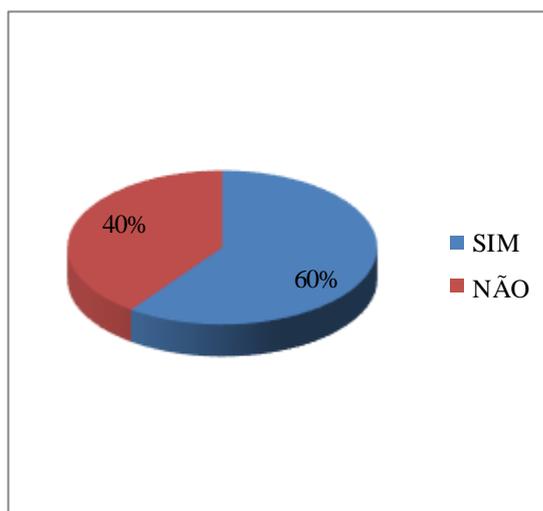
Gráfico 13. Aprendizagem do professor



Fonte: (DA AUTORA, dados da pesquisa, 2016).

De acordo com o gráfico 13, para a maioria, a qual fez 70% dos pesquisado, o aprendizado nos cursos de formação foi importante para o cotidiano escolar de cada docente. Porque tudo que se aprende está relacionado com as mudanças que sempre vem ocorrendo na educação. Ao contrário dos 30% que não observam melhorias na prática e nem na teoria do seu dia a dia escolar.

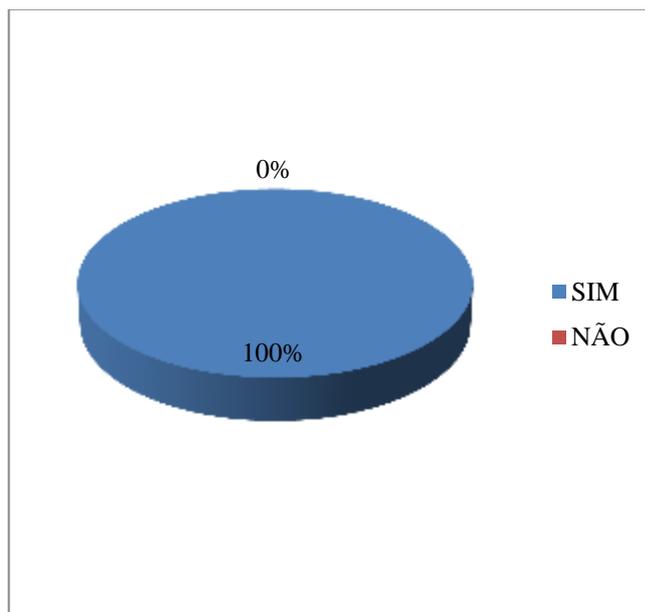
Gráfico 14. Ensino na rede pública e a necessidade do aluno



Fonte: (DA AUTORA, dados da pesquisa, 2016).

Para mais da metade dos pesquisados, o qual somou 60%, o gráfico 14 demonstrou que o ensino oferecido na rede pública tem atendido às necessidades dos alunos, contribuindo para o seu aprendizado. De acordo com a fala de alguns pesquisados “a pesar da deficiências de acesso do aluno a alguns materias , livros e muitas vezes sem nenhuma ajuda familiar” , mesmo assim é perceptível um desenvolvimento satisfatório do aluno. Mesmo assim 40% não percebem este progresso, pois vem a falta de estrutura influenciar muito no processo aprendido.

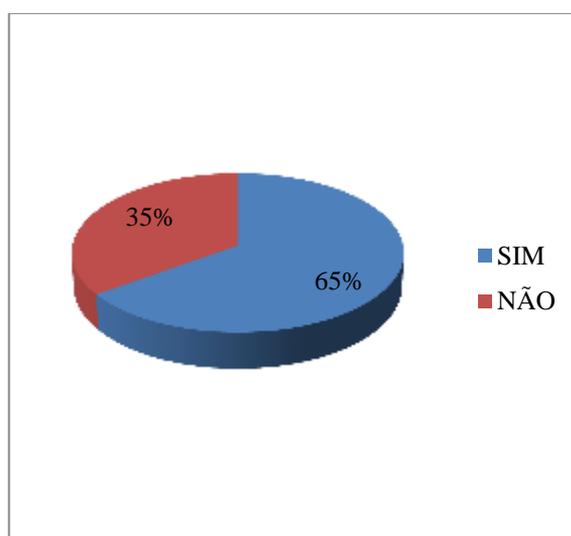
Gráfico 15. Avaliação do desenvolvimento do aluno



Fonte: (DA AUTORA, dados da pesquisa, 2016).

Objetivando o desempenho do aluno em relação ao ensino - aprendizagem o gráfico 15, aponta que todos os professores avaliam seus alunos através do desenvolvimento do ensino-aprendizagem de cada um. Podemos citar alguns comentários dos pesquisados, “é através da avaliação que o professor se auto avalia”. Um segundo pesquisado fez o seguinte comentário. “O ensino aprendizagem dele é o termômetro que indica o diagnóstico do nível de conhecimento, possibilitando entender seus conceitos e como aprender”. Desta forma 100% são unânimes em relação a avaliação do aluno.

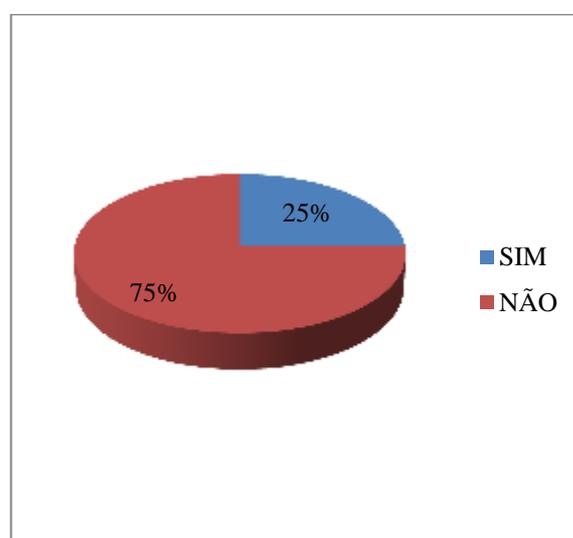
Gráfico 16. Licenciatura para formar professores para educação básica



Fonte: (DA AUTORA, dados da pesquisa, 2016).

Quando questionados a respeito dos cursos de licenciaturas voltados para a formação de professores para a educação básica, segundo o gráfico 16, mais da metade, o que somou 65%, concordam com o objetivo pretendido do curso que é formar professores para educação básica, mesmo discordando com o currículo que na opinião de alguns pesquisados deveria ser reformulado incluindo análise de situações cotidianas. Contudo do total 35% não estão de acordo com essas licenciaturas, acreditando que a formação do professor varia de acordo com sua área pretendida.

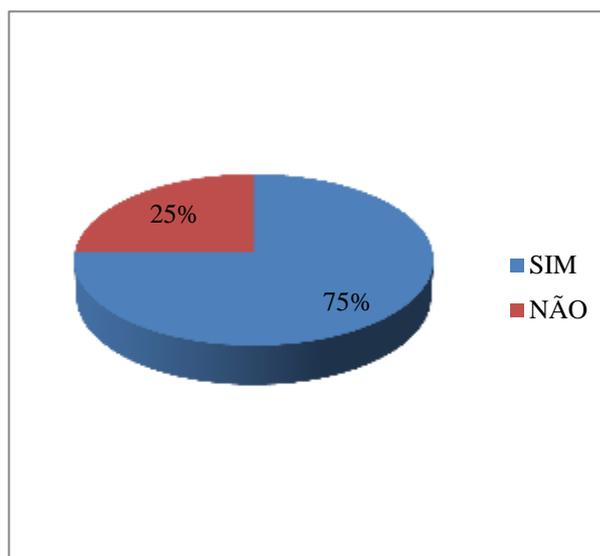
Gráfico 17. Formação continuada na Ilha de Itamaracá



Fonte: (DA AUTORA, dados da pesquisa, 2016).

Através do gráfico 17, é possível perceber a insatisfação quanto a formação continuada oferecida pela rede municipal da Ilha de Itamaracá, visto que a maioria, somando 75%, se mostraram insatisfeitos, pois nem sempre passa conteúdos satisfatórios. Um professor inclusive fez o seguinte comentário. São enfadonhas. Os temas abordados repetitivos sem estruturas físicas e tempo de duração mal dividido. Outros 25% até elogiam e acreditam que contribuem para sua prática pedagógica em sala de aula.

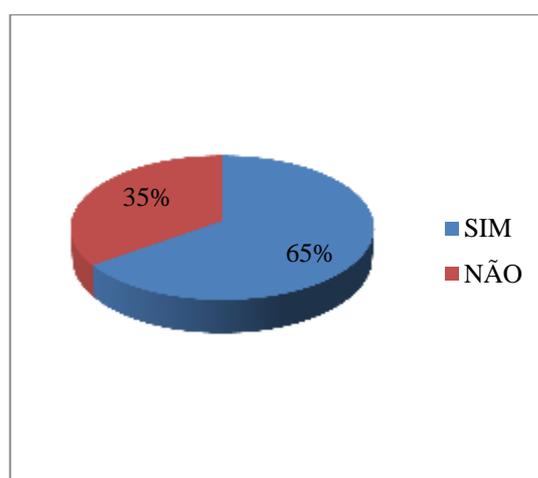
Gráfico 18. Necessidade de melhoria na educação



Fonte: (DA AUTORA, dados da pesquisa, 2016).

O gráfico 18 demonstra que, para a maioria, ou seja, 75% dos docentes, existe a necessidade de mudanças nos cursos de formação, tanto inicial, quanto continuada, pois o professor deve estar sempre receptivo a essas mudanças buscando aperfeiçoamento para que haja uma melhoria na educação. Porém na opinião de outros 25% desses profissionais é necessário inovação, e principalmente mudanças na postura dos profissionais não comprometidos, acreditando que as mudanças ocorrem naturalmente.

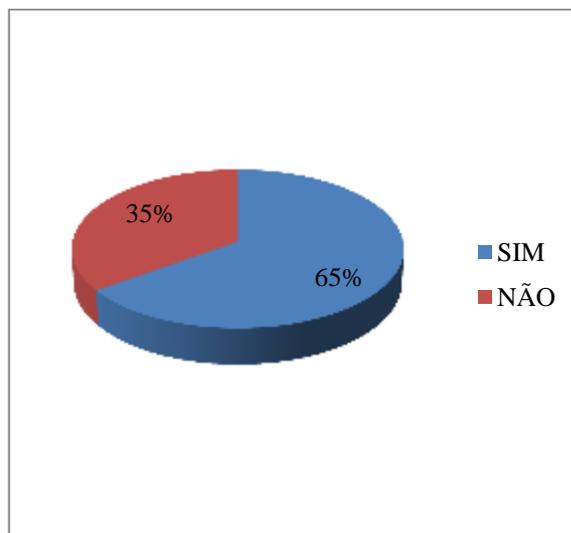
Gráfico 19. Curso de formação continuada no aperfeiçoamento profissional



Fonte: (DA AUTORA, dados da pesquisa, 2016).

Para mais da metade, ou seja, 65% dos docentes, os cursos de formação continuada ajudaram para trazer o aprimoramento profissional do docente, como pode ser visto no gráfico 19. Enquanto que 35% não vem muita contribuição nem na prática e nem na experiência do cotidiano escolar.

Gráfico 20. Contribuição do curso de formação na prática pedagógica



Fonte: (DA AUTORA, dados da pesquisa, 2016)

De acordo com o gráfico 20, os cursos de formação contribuem para a prática pedagógica em sala de aula, conforme representação de 65% dos docentes, como expresso no gráfico 20. Em termos gerais, existe uma positividade em relação à prática pedagógica utilizada pelos professores na Ilha de Itamaracá. Ficou perceptível que a formação acadêmica dos docentes, juntamente com a formação continuada atrelada à atualização pedagógica do professor é importante na sala de aula, faz com que essa prática pedagógica ajude na alfabetização do aluno, e que este é avaliado no seu desenvolvimento do ensino-aprendizagem. Ademais 35% descartam melhoria na sua prática pedagógica no que depende desses cursos de formações.

B -Entrevista

As entrevistas foram realizadas com três coordenadores das escolas do município da Ilha de Itamaracá – Pernambuco – Brasil citadas na pesquisa, todas possuem cargos efetivos na Unidade escolares. As entrevistas foram conduzidas tendo em mãos o roteiro (em anexo), sendo possível explorar ao máximo as informações com flexibilidade, no sentido de proporcionar uma maior abertura entre o entrevistado e o entrevistador.

Para Thompson (1992), existem estilos diferentes de entrevistas que vão desde a que se faz sob a forma de conversa amigável e informal até o estilo mais formal e controlado de perguntar, e o bom entrevistador acaba por desenvolver uma variedade do método que, para ele, produz os melhores resultados e se harmoniza com sua personalidade.

A escolha dos coordenadores participantes da entrevista se deve ao fato de ambos estarem atuando nas unidade de ensino onde foi realizando a pesquisa , serem efetivo e também atuarem em sala de aula. Em determinados momentos. Porém nenhum dos entrevistados possui especialização na área.

Entrevista do coordenador 01

O entrevistado ocupa o cargo de coordenador da unidade de ensino dedicando-se integralmente, formada em pedagogia e com especialização em psicopedagogia. Tornou-se coordenador há cerca de cinco anos. “Sou exclusivo da Escola municipal Marechal Costa e Silva, segunda a segunda, Manhã e tarde”. Porém a mesma relata dificuldades no desenvolver de sua função, devido a falta de matérias , exigências da secretaria com uma demandas grande de formulário com informações sobre o aprendizado dos alunos para preencher e também excesso de projetos e as vezes com a falta de compreensão do professores. E também o município não ofereceu um curso de formação voltado para coordenadores. Tudo isto atrelado a outros fatores dificulta muito o desenvolvimento do trabalho do coordenador.

Ao falar sobre desafios de sua profissão, o coordenador declarou, também, que toma como exemplo o trabalho de outros coordenadores e também professores, demonstrando em suas declarações forte ênfase no desejo de manter a disciplina e o controle na unidade escolar.

As demais questões tiveram por objetivo entender melhor a prática pedagógica que este profissional pode repassar para os professores para que haja uma melhoria no ensino - aprendizagem.

Entrevista do coordenador 02

A análise de resultado desta entrevista segue a mesma lógica da entrevista anterior. Inicialmente, conversamos sobre o perfil profissional do coordenador e

posteriormente as questões que tinham por objetivo entender melhor a sua função e suporte que ofereci aos professores.

A coordenadora 02 afirmou que possui graduação em pedagogia especialização em psicopedagogia. Pelo fato de esta na coordenação, sendo também coordenadora de outras escolas, atualmente atuando na escola Rita Carolina, demonstra uma maior segurança na realização de seu trabalho, oferecendo um suporte aos professores da escola, no sentido de melhorar o aprendizado dos alunos. Observe o comentário do entrevistado.

“Acho que um coordenador que tenha formação pedagógica mas abrangente inclusive com especialização na área se sai muito melhor que um coordenador que possuir apenas pedagogia e psicopedagogia”.

Contudo, em um determinado momento, o coordenador reconheceu a necessidade tanto do conhecimento teórico como prático: “Acho que precisa haver sim esta conciliação das duas coisas: pedagogia e prática”.

Para Soares e Cunha (2010), muitas vezes, o profissional traz consigo uma vasta experiência adquirida por meio de estudos e pesquisas ou, ainda, pelo exercício de outra profissão, mas não sabe compartilhar este conhecimento com os demais profissionais, desconhece práticas e recursos voltados ao compartilhamento do saber, tornando, assim, sua experiência profissional quase ou com nenhum benefício ao desenvolvimento educacional.

Entrevista do coordenador 03

A entrevistada 03 aponta algumas aspectos de diferenciação em relação aos demais entrevistados. A referida coordenadora, dedica apenas parte do horário a escola, pois possui outro vínculo empregatício. Ou seja também atua em sala de aula em outro município. Porém possui a mesma formação acadêmica dos demais entrevistados, com uma vasta experiência tanto em sala de aula como em coordenação.

A coordenadora acredita que a experiência proveniente da experiência profissional em outras instâncias ajuda a suprir as deficiências relacionadas à falta da formação específica na área de atuação, como podemos observar nos trechos de sua fala:

Acho que um coordenador que tenha formação específica na sua área de atuação se sai muito melhor que um coordenador que possui apenas pedagogia e outra especialização, até porque nos município não são oferecidas formações direcionadas, mais existe uma diferença, a pessoa que esta na área de coordenação às vezes não tem formação, mais tem muito da parte prática que eu acho que ajuda a suprir a deficiência. [...] eu não vou deixar nunca de trabalhar

com organização, porque eu acho que a gente tem que sempre relacionar a prática com a teoria.

Neste sentido, Cunha (2004, p. 128), declara que:

O domínio do conteúdo é um valor ressaltado pelos professores e está bastante relacionado com a prática profissional fora da escola ou da universidade, pois é ela que define a possibilidade de relacionar a matéria de ensino com a prática. Ajuda a dar exemplos e favorece a maior instrumentalização do aluno para trabalhar com a realidade.

É necessário que a pesquisa a respeito do ensino se baseie em um fecundo diálogo com os professores, os quais são considerados como sujeitos capacitados e competentes, detendo em si saberes específicos no seu trabalho (Tardif, 2006).

CONCLUSÃO

Conclui-se desta forma que a formação do professor, visando as possibilidades de construção e de apropriação dos diferentes conhecimentos deve pautar as discussões em algumas questões centrais que foram propostas no decorrer da pesquisa com vistas ao objetivo geral que é analisar a formação continuada dos professores e sua contribuição no processo ensino-aprendizagem, e os específicos que foram:

- Identificar quais as dificuldades encontrada em sala de aula pelo docente para desempenhar o seu papel;
- Descrever a formação do docente e sua prática na administração das aulas;
- Observar o desempenho do aluno em relação ao ensino-aprendizagem.
- Argumentar a formação dos professores e a construção de sua competência profissional.

No primeiro objetivo específico, procuramos identificar as dificuldades encontradas pelo docente em sala de aula para desempenhar o seu papel. Inúmeras foram os relatos de dificuldades, desde falta de estrutura nas escolas a falta de apoio da família e comunicação entre professor-aluno-pais. Houve professores inclusive que relataram total desmotivação, devido a tantas barreiras. Assim há necessidade do professor de mais habilidades de relacionamento interpessoal nos aspectos como linguagem e comportamento assumindo seu papel social na educação.

Em relação ao segundo objetivo específico, que buscou descrever a formação do docente e sua prática na administração das aulas. Inicialmente os professores demonstraram de forma positiva a grande expectativa que tinha ao se tornarem professores, porém o conhecimento adquirido na formação inicial talvez não tenha atendido as expectativas imposta pela sociedade atual. Daí os docentes atentaram para a necessidade e importância de formações continuadas, uma vez que essas formações é um fator essencial para uma constante ressignificação da sua prática pedagógica, oferecendo uma visão maior do seu papel na sociedade.

No terceiro objetivo específico, que observa o desempenho do aluno em relação ao ensino-aprendizagem. Neste contexto o professor deve ter em mente a necessidade de se colocar em uma postura de mediador do processo ensino-aprendizagem, levando em consideração que sua prática pedagógica em sala de aula tem papel fundamental no

desenvolvimento intelectual de seu aluno. Aqui o professor demonstrou ter atitudes procurando minimizar as dificuldades encontradas na prática pedagógica.

No último objetivo específico desta pesquisa procurei argumentar a formação dos professores e a construção de sua competência profissional. Diante dos problemas de aprendizagem observados nas escolas, tais como, a existência de expectativas negativas do desempenho escolar das crianças, os professores demonstraram, sofrer também o mesmo processo de desconsideração de si como sujeitos dotados de uma história pessoal e profissional por meio da qual sua prática docente assume sentido e significado.

De acordo com o **objetivo geral** que analisa a formação continuada dos professores e sua contribuição no processo ensino-aprendizagem, pode-se dizer que, ao aliar teoria e prática docente, em relação ao ensino e ao processo de aprendizagem do educando, a formação continuada pesquisada nesta dissertação aproxima-se dos discursos dos participantes, expondo sua reflexão para a ação, planejamento, interpretação e análise da sua prática.

A pesquisa teve como eixos de discussão e análise a formação do professor e sua prática pedagógica. **O problema de pesquisa que deu origem a esse estudo foi assim exposto: a formação continuada está contribuindo na melhoria do processo ensino-aprendizagem?** Procurando identificar dificuldades no cotidiano de sala de aula e possíveis contribuições que essas formações possa oferecer para o docente, buscamos melhorias no planejamento do processo de ensino-aprendizagem. Espera-se também este estudo possa contribuir para uma reflexão mais profunda de todos aqueles que terão de uma forma ou outra responsabilidades específicas na formação de novas gerações.

Na trajetória histórica da formação continuada de professores no Brasil, suas políticas educacionais apresentam diversos propósitos, enquanto na realidade ainda não tem sido capaz de solucionar problemas básicos da educação e nem de valorizar devidamente aos seus docentes, ajudando-lhes na construção e consolidação de uma identidade profissional. As políticas educacionais referentes à formação continuada do professor ainda não desenvolvem propostas que promovam um profissional competente, pesquisador crítico e agente de transformação social, ainda não reconhecem uma formação voltada para o desenvolvimento integral do professor com participação efetiva no processo de qualificação profissional.

É possível reconhecer que as políticas educacionais adotadas não geram a melhoria da qualidade profissional do professor, leis que visam apenas à burocracia dos resultados quantitativos medida pelos indicadores e não pela qualidade da competência

profissional. É preciso adotar políticas educacionais que contribuam para a formação de um profissional engajado com questões atuais da escola e não, apenas, como profissional moldado em função de uma perspectiva burocrática de educação do governo.

Nas propostas curriculares dos cursos de formação docente precisam ser incluídas de conhecimentos científicos que permitam o repensar do saber e suas influências no espaço escolar. A formação docente permite o entendimento das culturas existentes entre a prática pedagógica e o conhecimento científico elaborado socialmente. Admitimos que a realidade escolar seja variada, com crenças e valores diferentes que tem sido pouco utilizada nas propostas dos cursos de formação docente.

Os professores, assim como os coordenadores que participam desta pesquisa demonstram a necessidade de uma parceria mais comprometida da secretaria de educação da Ilha de Itamaraca – Pernambuco – Brasil com as escolas a fim de que permita a todas as instituições envolvidas acompanhar, efetivamente, o trabalho que as escolas desenvolvem, identificando com os professores, diante das práticas docentes, novas de formação continuada. Concordamos com Torres (1999) quando afirma que é fundamental a participação ativa dos professores na elaboração das políticas públicas referentes aos programas dos cursos de formação continuada, não só como destinatários, mas também como protagonistas portadores de saberes e experiências essenciais para o diagnóstico, o desenvolvimento e a avaliação dessas propostas.

Destacamos, ainda, que não basta ao professor ter o reconhecimento dos avanços e recuos que a formação contínua traz à sua profissão, é preciso ter condições apropriadas para desenvolvê-la. Dessa maneira, cabe às instâncias governamental e escolar firmar parcerias para desenvolver projetos educacionais que atendam às necessidades básicas dos professores e os respeitem como profissionais da educação.

A profissionalização docente diante dos vários interesses educacionais exige ampliação das atividades do professor, aperfeiçoando o trabalho educativo com base numa formação de conhecimentos diversificados. Portanto, a prática pedagógica requer sabedoria e experiência com acesso permanente às informações atualizadas, podendo ser constituídas tanto na rotina escolar, como nos cursos de formação contínua.

Nesta investigação fica evidente que a escola se constitui como um lugar privilegiado para que a formação contínua aconteça, um terreno real que viabiliza o encontro de ideias e de experiências docentes. A escola possibilita uma reflexão na prática e pela prática, pois se constitui como um espaço legítimo de ensino e aprendizagem. Assim, é necessário que as escolas sejam portadoras de maior autonomia e que os

professores possam planejar, definir, desenvolver e avaliar seus próprios cursos de desenvolvimento profissional.

Entendemos a importância do comprometimento da formação continuada com o cotidiano da escola onde o professor trabalha, permitindo seu envolvimento no diagnóstico das dificuldades mais frequentes na sala de aula, identificando, refletindo e constituindo alternativas de melhorias no processo de ensino-aprendizagem. Na verdade, o cotidiano da sala de aula é marcado por situações emergenciais, diversas e imprevisíveis que exigem do professor reflexões para diferentes tomadas de decisões, pois trata de comportamentos e expectativas diversas.

Ao analisar a situação do professor formado percebemos a falta de motivação e interesse peculiar aos cursos de formação contínua sem perspectivas profissionais, alegando não responder às necessidades sentidas na rotina escolar. Neste decurso é preciso valorizar o professor, entendendo sua experiência, seu conhecimento, sua história de vida pessoal e profissional.

É importante tornar a formação continuada dos professores um requisito básico para o acesso ao conhecimento por meio da pesquisa científica e da prática de ensino, possibilitando a construção e reconstrução do conhecimento científico e escolar visando o aprender a aprender com autonomia, o formar e reformar conceitos e o criar e recriar alternativas de prática pedagógica.

A formação continuada dos professores tende a envolver o profissional em um trabalho coletivo, em uma ação pedagógica de confiança em seus saberes pedagógicos. Estes aspectos se manifestam, a partir de seus pares. O isolamento do professor restringe os seus sentimentos, suas opiniões, suas crenças, suas ideias, dificultando o acolhimento de contribuições e a análise das necessidades. Conforme Esteves (1993, p. 66): “Um profissionalismo aberto, isto é, em que o ato de ensino é precedido de uma pesquisa de informações e de um diálogo entre os parceiros interessados”.

A escola ao propiciar aos seus professores cursos de capacitação, ao avaliar sistematicamente as caminhadas pedagógicas, ao permitir que seus professores façam coletas de dados para suas investigações durante os seus cursos acadêmicos está incentivando os seus profissionais a adquirir autonomia, despertando-os a um aprimoramento para que sejam pesquisadores, que reflitam a partir de sua ação pedagógica crítica na concretização de um trabalho docente de qualidade. É apreciável que os professores despertem para serem profissionais reflexivos através de sua formação, pois

podem articular a teoria e a prática e valorizaros seus saberes, as suas experiências para uma melhor qualificação profissional.

Vale ressaltar que o que permeou todos os momentos deste estudo foi a intenção de dialogar com as professoras num movimento de escuta e reflexão ativa, visando compreender suas concepções de formação tanto inicial como continuada, assim como também a sua prática pedagógica, através de seus discursos. Para tanto, a metodologia de estudo, ao promover a discussão entre as professores sobre suas práticas pedagógicas e suas concepções de formação, oportunizou a cada docente uma reflexão sobre suas experiências vividas no plano individual que, ao serem compartilhadas, foram adquirindo novos sentidos.

A partir do diálogo entre os dados produzidos através dos questionários aplicados e entre os textos de diversos autores consultados que constituíram o processo de pesquisa, considerando ainda as limitações deste estudo, foi possível chegar a algumas conclusões sobre as quais discorro a seguir.

À luz da perspectiva histórico-cultural, este estudo revelou que a concepção de formação dos professores participantes da pesquisa foi se constituindo a partir de vozes alheias como as dos professores, dos discursos acadêmicos, dos colegas de trabalho e das experiências concretas marcadamente diferentes nas quais se dão as suas atividades e dos seus lugares sociais, os quais nortearam suas formas de agir, sentir e pensar sobre a formação e prática.

Nessa perspectiva, ao mesmo tempo em que ao longo do trabalho problematizamos a contribuição que a formação continuada traz para a melhoria do processo ensino aprendizagem também buscamos demarcar e fazer proposições acerca da proposta de formação de professores que entendemos ser mais pertinente para ser desenvolvida no espaço-tempo atual, em razão das características que o marcam, especialmente no tocante às alarmantes diferenças entre as classes sociais que o compõem.

Atualmente o mundo processa constantes transformações que modificam os modos de pensar e de viver das pessoas. A escola procura ser mais bem reconhecida como um espaço social que estimula a formação contínua dos professores e também o desenvolvimento de sua prática pedagógica procurando alcançar o acelerado das informações geradas pelo próprio comportamento docente por intermédio do processo de ensinar e aprender

Enfim precisamos está cientes da real contribuição que essas formações continuadas oferecem aos professores, para o exercício da profissão de professor, esses

processos de formação inicial e continuada deverão considerar seus saberes teóricos e práticos, específicos e experienciais, a fim de que os mesmos consigam desvendar, conscientemente, as realidades onde estiverem atuando, desenvolvendo a capacidade de aceitarem os riscos, de terem disponibilidade para buscarem explicações ao que enfrentam e propõem, abrindo caminho para o uso da reflexão, exercitando a cooperação e a interação dialógica no coletivo. É necessário que haja novas pesquisas para aprofundar os conhecimentos sobre a influência da formação continuada nas práticas pedagógicas das professoras que atuam no ensino fundamental I deste município.

Observamos então que, para uma mudança e uma melhoria ainda maior dos professores do ensino fundamental I da rede municipal da Ilha de Itamaraca Pernambuco, dentro da prática pedagógica, é necessário que os mesmos busquem outros momentos de reflexão sobre a prática, não realizando essa maneira de formação contínua apenas nos momentos disponibilizados pela rede de ensino a qual fazem parte

RECOMENDAÇÕES

A realização deste estudo foi algo desafiante, que proporcionou um aprendizado significativo ao trabalho como pesquisadora. A relação com a temática investigada fez com que o seu desenvolvimento fosse, também, muito prazeroso e gratificante. Desse modo, procuramos contribuir com a discussão em torno da importância da formação continuada em pesquisa para os docentes do ensino fundamental I, por acreditarmos que ela proporciona uma formação mais contextualizada e apta a corresponder com as demandas de uma sociedade em constante transformação.

Nesta dissertação, pretendeu-se apresentar os aspectos das formações continuada oferecida na rede municipal da Ilha de Itamaracá - Pernambuco - Brasil, para um bom desenvolvimento da prática docente e melhoria na qualidade de ensino.

Considerando a formação dos docentes, descrita aqui nesta pesquisa a grande maioria com nível superior, discussões sobre teorias talvez não se configuraram como elemento inovador para o exercício da profissão. Entretanto, no modelo de formação adotado, fundamentos teóricos são discutidos a partir das práticas no cotidiano das salas de aula. Dessa forma, a discussão em torno de teorias envolvendo o ensino possivelmente não seria desconhecida para a maioria, mas os professores informaram que a formação levou-os a compreender melhor sua prática, contribuindo para o aumento de sua competência profissional.

Assim, de acordo com os resultados da pesquisa podemos aportar alguns saberes e recomendações que sejam capazes de contribuir na elaboração de novas propostas pedagógicas para a formação continuada dos professores, produzindo conhecimento transformando a realidade em que vivem.

1. A formação de professores na perspectiva proposta pode ser concebida como um instrumento que o qualifique os professores a compreender seu papel na luta pela qualidade;
2. A prática pedagógica pode acontecer concomitantemente com a produção da fundamentação teórica;

3. Efetivação da presença constante do professor em sala de aula bem com o contato permanente com seu aluno nas atividades propostas;

4. A frequência e assiduidade de professores e alunos em sala de aula com envolvimento em um numero maior de atividades acadêmicas práticas.

5. Organização de grupos de estudos como processo pedagógico de se avançar no coletivo na produção de conhecimentos adequados para as relações que se apresentam na escola e fora dela, considerando sempre o outro como suporte para novas aprendizagens.

6. Cuidados para não ser desviado o eixo principal da educação necessária para provocar mudanças sociais;

7. Revisão das teorias propostas e que práticas serão próprias para mudar e quais as próprias para permanecer;

8. Realização de práticas que possibilitem perceber a realidade circundante para poderem nela interferir com possibilidades de formação de uma qualidade de seres sociais comprometidos com suas práticas;

9. concepção de formação de professores como um instrumento que qualifique os professores a compreender seu papel junto a uma educação de qualidade.

10. Conhecimentos que permitam por sua vez, a realização de novas práticas

Por fim esperamos que nossas reflexões acerca dos saberes docentes do professor possam atender as mudanças que estão ocorrendo no mundo contemporâneo, pois tanto o processo de ensino-aprendizagem como a sociedade são dinâmicos.

De acordo com os dados analisados sobre as formações oferecidas pelo município, foi possível observar questionamentos e inferências, onde os professores pesquisados responderam as questões apresentadas dentro dos padrões que os possam valorizar.

Recomendamos também que na medida do possível que haja a participação dos professores no planejamento das formações continuada considerando suas opiniões e sugestões, pois precisamos de condições de trabalho propiciadoras da formação continuada, tendo clareza sobre as condições que os professores dispõem nas suas escolas para que possam utilizar os conhecimentos construídas nas formações continuadas em suas práticas cotidianas.

Finalizaremos recomendando que enquanto professores, formadores e sujeitos, se tenha a consciência formada a respeito de esta a serviço, em primeiro lugar de uma educação de qualidade e disposto a mudanças na política de formação oferecida pelo município.

BIBLIOGRAFIA

- Alves DV (2007). *Psicopedagogia: avaliação e diagnóstico*. Espírito Santo: ESAB.
- André MEDA (2009). A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. *Formação Docente*. Belo Horizonte. 1(1): 41-56.
- Angrosino M (2009). *Etnografia e observação participante*. Porto Alegre: Artmed.
- Antunes C (2008). *Professores e professauros: reflexões sobre a aula e prática pedagógica diversas*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Assis MBAC (1990). Aspectos afetivos do desempenho escolar: alguns processos inconscientes. *Boletim da Associação Brasileira de Psicopedagogia*. 20: 35-48.
- Bakhtin M (2003). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bardin L (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barros ML, Pereira AI, Goes AR (2008). *Educar com sucesso: manual para técnicos e pais*. Lisboa: Texto.
- Bauer MW, Aarts B (2002). A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: Bauer M, Gaskell G (org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis: Vozes.
- Bisquerra R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guia práctica*. Barcelona: CEAC.
- Boente A; Braga, Gláucia (2004). **Metodologia científica contemporânea**. Rio de Janeiro: Brasport, 2004
- Bogdan R, Biklen S (1994). Investigação qualitativa em educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: _____, _____ (Org.) *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto.
- Bourdieu P (2008). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Braga JL, Calazans MRZ (2001). *Comunicação e educação: questões delicadas na interface*. São Paulo: Hacker.
- Brasil. *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 16 nov. 2016.

_____. *Taxas de rendimento 2015*. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/cidade/4698-ribamar-fiquene/taxas-rendimento>>. Acesso em: 26 out. 2016.

Campus LMLA (1997). A rotulação de alunos como portadores de distúrbios ou dificuldades de aprendizagem: uma questão a ser refletida. *Serie ideias*. São Paulo. 28: 125-139.

Candau VM (1997). *Magistério: construção cotidiana*. In: _____ (Org). Rio de Janeiro: vozes.

Carmo H, Ferreira M. (1998). *Metodologia da Investigação: guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Carraher TN, Carraher DW, Schliemann AD (1989). *Na vida dez, na escola zero*. São Paulo: Cortez.

Cegalla DP (2005). *Dicionário da língua portuguesa*. São Paulo: Companhia Nacional.

Chartier R (2001). *À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude*. Porto Alegre: UFRGS.

Chevallard Y (1995). *La transposición didáctica: del saber sábio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique Grupo.

Coll C, Marchesi A, Palácios J (2004). *Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed.

Cunha MI. Inovações: conceitos e práticas. In: *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas: Papirus, 2004.

Del Prette ZAP, Del Prette A (1998). Desenvolvimento interpessoal e educação escolar: o enfoque das habilidades sociais. Sociedade brasileira de psicologia. *Temas em Psicologia*. Ribeirão. 6(3): 205-215.

Demo P (2000). *Conhecer e aprender: sabedoria dos limites e desafios*. Porto Alegre: Artmed.

_____. (1999). *Mitologias da avaliação: de como ignorar, em vez de enfrentar os problemas*. Campinas: Autores Associados.

Dubet F (1997). Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro. n. 5-6: 222-231.

Esteves M, Rodrigues A (1993). *Análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto.

Estrela MT (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na sala de aula*. Porto: Porto.

Férias Tur (2016). *Prefeitura municipal de Itamaracá*. Disponível em: <<http://www.ferias.tur.br/fotogr/135127/prefeituramunicipaldailhadeitamaraca-pe-fotosergiofalcetti/itamaraca/>>. Acesso em: 26 out. 2016.

Fernandes AH (2012). *Conversando sobre a linguagem na escola e construindo reflexões*. Disponível em: <<http://www.estacio.br/graduacao/pedagogia/literarte/literarte010/entrevista.asp>>. Acesso em: 13 out. 2016.

Fernández A (1990). *A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Ferreira ABH (1998). *Novo dicionário aurélio da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Ferreiro E (2005). *Alfabetização em processo*. 16. ed. São Paulo: Cortez.

Fonseca C (1999). Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação*. n. 10: 58-78.

Fonseca V (2005). Dificuldades de aprendizagem: na busca de alguns axiomas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. 39(3): 13-38.

_____ (1995). *Introdução às dificuldades de aprendizagem*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed.

Franchi EP (1995). *A causa dos professores*. São Paulo: Papirus.

Freire P (2006). *Extensão ou comunicação?* São Paulo: Paz e Terra.

_____ (2001). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freitas AS (2007). Os desafios da formação de professores no século XXI: competências e solidariedade. In: Ferreira ATB (Org). *Formação continuada de professores*. Belo Horizonte: Autêntica.

Freitas ALS (2004). *Pedagogia da conscientização: um legado de Paulo Freire à formação de professores*. Porto Alegre: EDIPUCRS.

Furtado, AMR, Borges MC (2007). *Módulo: Dificuldades de Aprendizagem*. Vila Velha: ESAB.

Garcia JN (1998). *Manual de dificuldades de aprendizagem, leitura, escrita e matemática*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Gasparin JL (2003). *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. São Paulo: Autores Associados.

Gatti BA, Barreto ESS (2009). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco.

Gil AC (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.

Jacob AV, Loureiro SR (1996). Desenvolvimento afetivo: o processo de aprendizagem e o atraso escolar. *Paidéia*. Ribeirão Preto. n. 10-11, fev./ago. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1996000100011>. Acesso em: 10 out. 2016.

Koch IGV, Elias VM (2009). *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto.

Lacerda CC (2011). *Problemas de aprendizagem no contexto escolar: dúvidas ou desafios?* Disponível em: <<http://www.bancoacademico.com.br/index.php/941-problemas-de-aprendizagem-no-contexto-escolar-duvidas-ou-desafios>> Acesso em: 12 out. 2016.

Laville C, Dionne J (1999). *A construção do saber*. Porto Alegre: Artmed.

Leite SAS (1995). O fracasso escolar no ensino de primeiro grau. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. 69(163): 510-540.

Libâneo JC (1998). *Adeus professor, adeus professora?: Novas exigências educacionais e profissão docente: Coleção questões da nossa época*. São Paulo: Cortez.

_____ (1989). *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola.

Lozano BA, Rioboo PA (1998). Dificuldades de aprendizagem: categorias y clasificación, factores, evaluación y proceso de intervención psicopedagógica. In Bermejo VS, Llera BJA. *Dificuldades de aprendizagem*. Madrid: Síntesis.

Lüdke M, André MEDA (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

Major S (1997). *Crianças com dificuldades de aprendizado*. São Paulo: Manoele.

Marconi MA, Lakatos EM (2008). *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados*. São Paulo: Atlas.

Marques MO (2000). *Formação do profissional da educação*. Ijuí: Unijuí.

MEC (2012). *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios*. Brasília: MEC, SEB.

_____ (2007). *Pro-letramento: programa de formação continuada de professores das séries iniciais do ensino fundamental*. Secretaria de Educação Básica.

Minayo MCS (1992). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec/Rio de Janeiro: Abrasco.

Monteiro AMC (2001). Professores entre saberes e prática. *Educação e Sociedade*. Campinas, 22(74).

Montenegro S (2011). As políticas públicas de formação de professores no Brasil e suas repercussões na prática pedagógica docente. Congresso Internacional de Educação. Barcelona.

Morais AG, Mandarino MCF (2007). Proposta pedagógica. Formação continuada na perspectiva do pró-letramento. *Boletim*. Brasília, Secretaria de Estado da Educação/MEC, n. 21: 3-13.

Myklebust HR, Johnson DJ (2008). *Distúrbios de aprendizagem: princípios e práticas educacionais*. São Paulo: Pioneira.

Nagel L (1989). *Avaliação, sociedade e escola: fundamentos para reflexão*. Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

Nérici IG (2004). *Lar, escola e educação*. São Paulo: Atlas.

Neves JL (1996). Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. *Cadernos de pesquisa em Administração*. São Paulo. 1(3).

Nóvoa A (1995). Formação de professores e profissão docente. In: _____ (Org). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.

_____ (2001). Professor se forma na escola. *Revista Nova Escola*. São Paulo, n. 142, maio.

Nunes CMF (2001). Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação e Sociedade*. 22(74). Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

Paiva EV (2003). *Pesquisando a formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A.

Paro VH (2006). *A escola pública que queremos*. Palestra proferida na Conferência Estadual de Educação: “Proposta dos trabalhadores da Educação para o Próximo Governo”, realizada em Curitiba/PR. Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública no Paraná.

Patto MHS (1999). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

_____ (2007). *Problemas de aprendizagem ou problemas na escolarização?* Universidade de São Paulo. Disponível em: <www.abrapee.psc.br/artigo5.htm>. Acesso em: 05 out. 2016.

Pereira ES (2013). Formação e prática do professor autor na EAD: Elaboração de Material Didático para o Curso de Pedagogia da UAB/UECE. Dissertação de Mestrado. Fortaleza, Universidade Estadual do Ceará.

Perrenoud P (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed.

_____ (2007). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens*. Porto Alegre: Artmed.

_____ (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote.

Piaget J (1974). *Aprendizagem e conhecimento*. Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos.

_____ (1998). *Problema de psicologia genética*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

_____ (1977). *Recherches sur l'abstraction réfléchissante*. Paris: Presses Universitaires de France.

Pimenta SG (1994). *O estágio na formação dos professores: unidade, teoria e prática?* São Paulo: Cortez.

Pombo O (2002). *A escola, a recta e o círculo*. Lisboa: Relógio D'Água.

Quivy R, Campenhoudt LV (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Sacristan JG (2008). Consciência e ação sobre a prática como liberação profissional dos professores. In: Nóvoa A (Org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto.

Santana IP *et al* (2012). *As dificuldades de aprendizagem na alfabetização*. Webartigos. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/as-dificuldades-da-aprendizagem-na-alfabetizacao/90813/>>. Acesso em: 19 out. 2016.

Saviani D (2007). *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez.

Schön D (2003). Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa A (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: D. Quixote.

Selltiz C (1967). *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. São Paulo: Herder.

Silva EL, Menezes EM (2005). *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.

Silva RD (2010). Saberes da experiência, formação de professores e profissão docente: Implicação e desafios para a prática pedagógica. In: Ferreira ATB. (Org). *Formação continuada de professores: Reflexões sobre a prática*. Belo Horizonte: Autêntica.

Silva TCM, Amazonas MCLA, Vieira LLF (2010). Família, trabalho, identidades de gênero. *Psicologia em Estudo*. Maringá. 15(1). Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722010000100016>. Acesso em: 16 nov. 2016.

Smith C, Strick L (2001). *Dificuldades de aprendizagem de A a Z*. Porto alegre: Artmed.

Soares SR, Cunha MI (2010). *Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade* Salvador: EDUFBA.

Souza EM (1996). *Problemas de aprendizagem: criança de 8 a 11 anos*. Bauru: EDUSC.

Stevanato IS *et al* (2003). Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. *Psicologia em estudo*. Maringá. 8(1): 67-76. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v8n1/v8n1a09.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2016.

Tardif M (2011). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.

_____ (2006). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.

_____ (1999). *Saberes profissionais dos professores conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação a formação para o magistério*. Mimeografado. Rio de Janeiro: PUC-Rio.

_____ (2014). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Thompson P (1992). *A voz do passado: história oral*. Trad. de Lólio Lourenço de Oliveria. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Torres RM. (1992). Educación para todos: La propuesta, la respuesta (1990-1999). Buenos Aires (apresentada no Painel Nueve años despues de Jomtien. *Conferência Anual da Sociedade Internacional de Educação Comparada*. Toronto, 14-18 de abril, 1999.

Triviños ANS (2007). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.

Valla VV (1994). Fracasso escolar e a democratização da escola pública. *Ideias*. n. 23: 15-22.

Vasconcelos MLMC (2001). *(In)disciplina, escola e contemporaneidade*. São Paulo: Mackenzie.

Vygotsky LS (1998). *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes.

Weiss ML (1997). *Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar*. Rio de Janeiro: D.P & A.

Zabala A (1998). *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre, Artmed.

Zagury T (2015). *Filhos adultos mimados, pais negligenciados*. Rio de Janeiro: Record.

Zeichner KM (1998). Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico *In: Gerald CM, Fiorentini D, Pereira EM (orgs.) Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Mercado de Letras, Campinas.

ANEXOS

GUIA DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM OS COORDENADORES

A entrevista contemplará as seguintes questões:

1. Qual a sua graduação? Possui especialização em que área?
- 2) Tempo de atuação como Coordenadora:
- 4) Como se deu o vínculo empregatício com essa função?
- 5) Como você considera sua relação profissional com os professores e equipe gestora?
- 6) Qual a sua opinião em relação aos cursos de Formação Continuada oferecidos pelo município?
- 7) Como você considera a sua atuação na escola? Aponte alguns fatores que demonstram a importância de sua atuação na mesma.
- 8) Que importância você atribui a Formação Continuada?
- 9) Em que momento e como você articula a Formação Continuada?
- 10) Você participa de curso de Formação Continuada na sua área?
- 11) Qual foi o curso Ano? Carga horária? E quem promove?
- 12) Quais os principais desafios e dificuldades você encontra na coordenação ;

QUESTIONÁRIO DE SONDAÇÃO DA FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA

Nome:

Telefones: _____

Formação:

- Ensino Médio:
- Ensino Superior
- Pós-Graduação:

Ensino médio: completo incompleto cursando

Ensino Superior: completo incompleto cursando

Pós-graduação: completo incompleto cursando

Você leciona no (a) Educação Infantil

- Ensino Fundamental - 1º Segmento (1º ao 5º ano)
- Ensino Fundamental - 2º Segmento (6º ao 9º ano)
- Ensino Médio

Tempo de magistério: _____

Caro (a) professor (a),

Solicitamos que responda, em conformidade com sua formação continuada e prática docente, o questionário proposto no sentido de identificar pontos significativos para análise, discussão e definição de estratégias visando a melhoria da qualidade da educação básica.

Agradecemos sua contribuição

1- É necessário mudanças nas práticas pedagógicas para melhoria do ensino aprendizagem?
Sim () Não() Por que _____

2-Existem dificuldades para desenvolver a prática pedagógica em sala de aula?
Sim () Não () Por que _____

3-A falta de formação continuada para professores que atuam em sala de aula prejudica o processo ensino aprendizagem?
Sim () Não () Por que _____

4-A escola, o município oferece alguma estrutura, material para que você desempenhe melhor suas atividades junto aos alunos?
Sim () Não () Por que _____

5-A sua formação acadêmica, assim como formação continuada, relacionados a sua atualização profissional como educador tem sido importante na administração de suas aulas?
Sim () Não () Por que _____

6-A formação continuada do professor é importante para a melhoria da qualidade do seu trabalho?
Sim () Não () Por que _____

7-Você concorde que o professor esta sempre se atualizando no desenvolvimento de sua prática pedagógica?
Sim () Não () Por que _____

8-Você concorda que as faculdades se dedicam muito em passar teoria mas acabam se afastando da prática?
Sim () Não () Por que _____

9- Os momentos de trocas de experiências com os colegas auxiliam no planejamento das suas aulas?
Sim () Não () Por que _____

10-Existe relação entre teoria e prática no cotidiano do professor para auxiliar o aluno no seu aprendizado?
Sim () Não () Por que _____

11-A sua prática pedagógica ajuda na alfabetização do aluno?

Sim () Não () Por que _____

12- A relação teoria e prática auxiliam o aluno no cotidiano escolar?

Sim () Não () Por que _____

13- O que você aprendeu nos cursos de formação são interessantes para o seu cotidiano escolar?

Sim () Não () Por que _____

14-Na sua opinião o ensino na rede publica atende a necessidade do aluno?

Sim () Não () Porque _____

15- Seu aluno é avaliado no desenvolvimento do ensino aprendizagem dele?

Sim () Não () Por que _____

16-As licenciaturas são cursos que têm por objetivo formar professores para educação básica. Você concorda com esta afirmação?

Sim () Não () Porque _____

17-A formação continuada na rede municipal da Ilha de Itamaracá é satisfatória?

Sim () Não () Por que _____

18- Para buscar uma melhoria na educação é necessário haver mudanças nos cursos de formação, tanto na formação inicial como na formação continuada ?

Sim () Não () Por que _____

19-Os cursos de formação continuada ajudaram no seu aperfeiçoamento profissional?

Sim () Não () Por que _____

20- Os cursos de formação que você já participou tem de algum modo, contribuindo para a sua prática pedagógica na sala de aula?

Sim () Não () Por que _____

CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu _____ diretora da escola
_____ autorizo a
mestranda Maria dos Prazeres Batista da Silva realizar a aplicação de questionário com as
professoras do 1º ao 5º ano anos do Ensino Fundamental desta escola.

Estou ciente de que os dados produzidos através do questionário serão
utilizados como elementos de análise para a dissertação da referida mestranda, assim como
poderão ser utilizados em futuros trabalhos acadêmicos.

Diretora