

## **O Professor e a Elaboração de Saberes em Espaços Compartilhados de Estudo e Reflexão**

### **The Teacher and the Knowing Elaboration in Shared Spaces of Study and Reflection**

Ana Carolina Gazana (Dissertação de Mestrado em Educação – Núcleo Temático de Alfabetização – apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro da Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Cecília de Oliveira Micotti)

O processo de alfabetização tem sido muito discutido nos últimos tempos. Muitas têm sido as pesquisas que, sob diferentes enfoques, se propõem a entender os freqüentes problemas encontrados na aprendizagem e no ensino da leitura e da escrita. Tais problemas remontam a décadas, mas, atualmente, têm-se mostrado mais preocupantes.

O fato é que, apesar de hoje em dia existir praticamente uma universalização do acesso à escola e dos índices de reprovação e evasão serem praticamente nulos em comparação aos de anos anteriores, por que, então, um elevado número de alunos não domina as competências básicas que os possibilitaria ler e escrever?

Interessados em responder essa questão e em encontrar formas de solucionar alguns problemas relativos à alfabetização, alguns autores propõem uma revisão das orientações que norteiam as práticas pedagógicas; outros apontam o investimento na formação de professores.

Pesquisas têm mostrado que a maior parte dos professores aprende a alfabetizar na prática, mediante o auxílio de colegas mais experientes. Esses professores, conforme investigou Micotti (2004, p.13), reconhecem a importância dos estudos feitos nos cursos de formação profissional, mas destacam a insuficiência dos mesmos para o trabalho efetivo de sala de aula. Por outro lado, os saberes da prática mostram-se insuficientes para as situações que requerem mudanças pedagógicas.

É sabido que o papel exercido pelos professores na aplicação das propostas de inovação pedagógica é determinante, o que coloca a questão das relações que se estabelecem entre as teorias e as práticas. Mediante tal fato, ques-

tiona-se: Como ajudar os professores a se apropriarem da produção de pesquisa sobre educação e ensino? Como potencializar a competência cognitiva e profissional dos professores? Como enriquecer as experiências de aprendizagem de modo a que os futuros professores aprendam a pensar? Como introduzir mudanças nas práticas escolares, partindo da reflexão sobre a ação? Que ingredientes do processo de ensino e aprendizagem (e que integram também as práticas de formação continuada em serviço) levam a promover uma aprendizagem que modifica o sujeito e o torna construtor de sua própria aprendizagem? (LIBÂNEO 2002, p. 71).

Questões como essas mostram que há muito a ser discutido e revisto nas propostas de formação se o objetivo é formar profissionais pensantes. Entretanto, para tentar responder a essas indagações, faz-se necessário compreender, antes, como ocorre a aprendizagem do adulto, pois como justifica Hernández (1998, p.1) a preocupação sobre a maneira como os docentes aprendem não é um tema irrelevante se observarmos o investimento público que representa a formação permanente e o número de professores que, preocupados ou não com o aperfeiçoamento didático e a renovação, participam a cada ano de seminários e grupos de capacitação.

Muitos pesquisadores têm se dedicado a investigar esse campo.

Josso (2004, p.79), em seus estudos sobre a aprendizagem do adulto no contexto de formação de professores, revela que os sujeitos-participantes sentiram grandes dificuldades em admitir que aprender não é apenas memorizar informações e um saber fazer, mas dedicar tempo e trabalho sobre si para mobilizar os recursos indispensáveis a toda e qualquer aprendizagem.

Marcelo García (1999, p. 55), ao discutir algumas teorias de aprendizagem do adulto e suas implicações para a formação de professores, lembra que não existe uma única teoria, mas destaca que a mais comentada tem sido a proposta por Knowles, definida como “andragogia”: “a arte e a ciência de ajudar os adultos a aprender”. De acordo com o autor, essa teoria fundamenta-se em cinco princípios que podem ser muito significativos para as propostas de formação de professores. Estes princípios sugerem que:

1. O autoconceito do adulto, como pessoa madura, evolui de uma situação de dependência para a autonomia.
2. O adulto acumula uma ampla variedade de experiências que podem ser um recurso muito rico para a aprendizagem.
3. A disposição de um adulto para aprender está intimamente relacionada com a evolução das tarefas que representam o seu

papel social.

4. Produz-se uma mudança em função do tempo à medida que os adultos evoluem de aplicações futuras do conhecimento para aplicações imediatas. Assim, um adulto está mais interessado na aprendizagem a partir de problemas do que na aprendizagem de conteúdos.

5. Os adultos são motivados para aprender por fatores internos em vez de por fatores externos. (KNOWLES, apud. MARCELO GARCÍA, 1999, p. 55)

Tomando-se o segundo princípio, por exemplo, verifica-se que, não é possível pensar uma proposta de formação continuada na qual não se utilize a experiência profissional dos professores como recurso que, associado a outros, promova a construção de conhecimentos. Não só esse, como todos os outros princípios podem orientar a elaboração de propostas mais eficientes para a formação docente.

Juntamente com essa teoria, Marcelo García (1999, p. 56) refere-se à teoria de Jarvis sobre a experiência adulta. De acordo com essa teoria, nem todas as experiências resultam necessariamente em aprendizagem. O autor define nove possibilidades de resultados para uma mesma experiência:

As três primeiras levam a respostas de não aprendizagem e são: a) presunção: o sujeito pensa que isso já o sabe; b) não consideração: não se tem em conta a possibilidade de resposta; c) recusa: recusa-se a oportunidade de aprender. Nas outras três possibilidades, a pessoa adulta aprende, mas trata-se de uma aprendizagem por memorização, e inclui as seguintes possibilidades: d) pré-consciente: a pessoa memoriza algo inconscientemente; e) prática: pode praticar-se uma nova capacidade sem a aprender; f) memorização: aquisição e armazenamento de informação. Por último, as possibilidades que geram aprendizagem significativa e integrada seriam as seguintes: g) contemplação: pensar no que se está a aprender, sem que se exija um resultado visível de conduta; h) prática reflexiva: tem a ver com a resolução de problemas; i) aprendizagem experimental: aprendizagem de uma pessoa ao realizar experiências no ambiente (MARCELO GARCIA, 1999, p. 56).

Este modelo permite afirmar que cada indivíduo reage de forma diferente quando vivencia uma mesma situação de formação e que, por isso, não basta colocar os professores em contato com “modelos de ensino” considerados “ideais” e esperar que eles reproduzam, de maneira idêntica, esses modelos em suas práticas.

Charlot (2005, p. 76) faz uma distinção entre mobilização e motivação que pode auxiliar a entender melhor a incoerência dos cursos de formação que se propõem a transmitir o conhecimento. Para o autor, motivação remete a uma ação exterior, como têm feito a maioria dos profissionais que trabalham com educação, sempre em busca de algo que motive o aluno ou que atraia a atenção dos professores. Mobilização, entretanto, remete “a uma dinâmica interna, à idéia de motor (portanto, de desejo)”: é o aluno que se mobiliza, é o professor que se mobiliza.

Essa diferenciação entre motivação e mobilização pode auxiliar na compreensão do porquê a simples proposição de um curso de formação continuada, por exemplo, não é suficiente para garantir que o professor modifique sua prática, pois, de acordo com Charlot (2005, p. 76) “ninguém pode aprender sem uma atividade intelectual, sem uma mobilização pessoal, sem fazer uso de si”, o que pressupõe que as atividades a serem desenvolvidas devem fazer sentido para os docentes.

Tendo em vista essa perspectiva de mobilizar os docentes, com a preocupação de proporcionar a construção de uma formação que esteja à altura das necessidades e das expectativas, Jolibert (et al., 2004, p.9) destaca ser preciso operar uma transformação didática que, além de atualizar os conteúdos, transforme as estratégias de formação, a gestão educativa e, em particular, o “status” dos docentes e dos formadores nas instituições de ensino.

É exatamente pensando numa transformação desse tipo e com o foco no ensino da língua materna, que a autora menciona os esforços da Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe da UNESCO, cuja proposta consiste na criação de Redes Nacionais que possibilitem mudanças na formação de docentes.

De acordo com Jolibert, essas Redes adotam o sócio-construtivismo como marco de referência e têm como eixos-chave pressupostos que vão ao encontro do que diz a teoria piagetiana sobre como ocorre a aprendizagem.

Trata-se, segundo a autora, de desenvolver a formação dos futuros docentes como um processo de construção de aprendizagem por parte deles mesmos, que vão, gradualmente, elaborando suas hipóteses para dar respostas a problemas da prática, seguindo opções metodológicas consistentes. Resumidamente, esses eixos propõem: desenvolver estratégias de formação de tipo construtivista; apoiar a formação numa prática efetiva de sala de aula, desde o início, sem limitá-la a sessões de observação; formar docentes que sejam leito-

res e produtores de todo tipo de texto, em situações reais de comunicação; atualizar o marco teórico de referência, selecionando conceitos que possam contribuir para a formação profissional; estruturar um currículo de conteúdos e estratégias de formação integrados, articulando a instituição formadora com as escolas, mediante projetos comuns de investigação-ação (JOLIBERT, et al., 2004, p. 11-12).

Com idéias semelhantes, Chamlian (2004, p. 178), após pesquisas realizadas com indivíduos em processo de formação e outros, já atuantes como docentes, aponta alguns caminhos a serem percorridos para que o desenvolvimento de saberes aconteça, entre os quais destaca:

- Estabelecimento de processos que favoreçam a percepção do conhecimento como algo que se constrói e não que se consome;
- Favorecer o autoconhecimento e reforço da identidade;
- Criação de espaços compartilhados para a construção do conhecimento;
- Humanização do processo e criação de vínculos professor/aluno, aluno/aluno;
- Vinculação entre atividade de formação e a atuação profissional;

De acordo com a autora, os itens acima mencionados podem contribuir na estruturação de cursos de formação mais eficazes, que promovam a aprendizagem do adulto. Além disso, reforçam a idéia de que não há “fórmulas prontas” a serem ensinadas nesses cursos e que a formação do indivíduo constitui-se num processo constante de reflexões, a partir de vivências teóricas e práticas.

Considerando o exposto, é objetivo dessa pesquisa averiguar como os professores alfabetizadores interagem com as idéias construtivistas em situações de estudos que privilegiem a inserção dos problemas da prática pedagógica em referenciais teóricos. Participam dessa investigação dezesseis professoras de escolas públicas do interior do Estado de São Paulo que lecionam nas quatro séries iniciais do Ensino Fundamental. São comparadas as respostas dadas por essas professoras a um questionário e as propostas de trabalho que elaboram, antes e após sua participação em sessões de estudo. No decorrer dessas sessões registros foram feitos em um diário de campo sobre as falas e atitudes das participantes em relação às situações vivenciadas nos encontros. Com os dados assim obtidos, busca-se identificar nas manifestações das professoras, no discurso e na prática pedagógica, as interações que estabelecem com a proposta construtivista. Os resultados apontam diferentes modalidades de interação que

podem ser atribuídas a diferentes fatores.

Um fator que exerce influência na maneira como as práticas são estabelecidas refere-se às interações entre os professores. Verificou-se no decorrer das sessões de estudo e reflexão que as trocas de experiências influenciaram em algumas mudanças ocorridas nos discursos sobre como cada professor trabalha a alfabetização.

Observou-se, ainda, que na maioria das vezes os discursos não condizem com a prática, e que representa um desafio para todos aqueles interessados em contribuir na identificação de processos de formação docente mais eficazes alcançar as mudanças esperadas tanto no discurso quanto nas práticas pedagógicas concomitantemente.

Outra questão que merece destaque diz respeito à contextualização das dificuldades da prática pedagógica com os referenciais teóricos selecionados. Mediante a participação e interesse demonstrado pelos professores nessas ocasiões, acredita-se que resida aí um indicativo que pode contribuir para a organização de espaços de formação continuada que resultem em aprendizagens efetivas por parte dos docentes. Entretanto, mediante a dificuldade manifestada por várias professoras para fazer essa contextualização, acredita-se que ainda faz-se necessário aprofundar a investigação dessa questão, buscando identificar caminhos que facilitem a ocorrência desse processo.

A mobilização para aprender tornou-se evidente frente aos resultados obtidos e deve ser considerada em qualquer tentativa de se promover mudanças nas práticas pedagógicas, incluindo as tentativas de contextualização das práticas com a teoria. Acredita-se que essa deve ser a premissa básica para que essas mudanças alcancem os objetivos esperados, ou seja, resultem em abordagens bem sucedidas da proposta construtivista. Se os professores não estiverem dispostos a assumir essa proposta, pouco ou nada adiantarão os cursos, palestras e encontros de formação continuada. Assumir essa proposta no sentido de reconhecer que há muito a ser aprendido e que para ocorrer essa aprendizagem muito estudo e reflexão são necessários.

Acredita-se que, com a realização desse estudo, a importância da formação inicial e continuada de professores alfabetizadores tenha sido destacada e que algumas alternativas para tornar mais eficazes esses processos formativos tenham sido apontadas, como por exemplo, a organização de espaços permanentes de estudo e reflexão que possibilitem o confronto de idéias e o aprofundamento tanto teórico quanto prático.

## Referências

- CHAMLIAN, H. C. *Experiências de pesquisa: o sentido da Universidade na formação docente*. Tese de Livre Docência. São Paulo, FEUSP, 2004
- CHARLOT, B. *Relações com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto alegre: Artmed, 2005
- HERNÁNDEZ, F. A importância de saber como os docentes aprendem. In: Pátio Revista Pedagógica. Porto Alegre: Artes Médicas, n.º 4, fev/abr. 1998.
- JOLIBERT, J. (et. al) *Transformar la formación docente inicial: propuesta en didáctica de lengua materna*. Bogotá: Coopertativa Editorial Magistério, 2004.
- JOSSO, M. C. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez Editora, 2004
- LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002, pp. 53-79
- MARCELO GARCIA, C. A formação de professores: centro de atenção e pedra-de-toque. In: NÓVOA, A. (Coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, pp. 51-76
- MICOTTI, M. C. de O. (Org.) *Alfabetização: os caminhos da prática e a formação de professores*. Prefácio. Rio Claro: Instituto de Biociências, 2004, pp. 7-13.

---

Ana Carolina Gazana  
Mestre em Educação pelo Instituto de Biociências da  
Unesp - Campus de Rio Claro  
Rua B, 26 - Jardim Margarida  
CEP: 13510-000 - Santa Gertrudes/SP  
E-mail: [carolgazana@itelefonica.com.br](mailto:carolgazana@itelefonica.com.br)

---