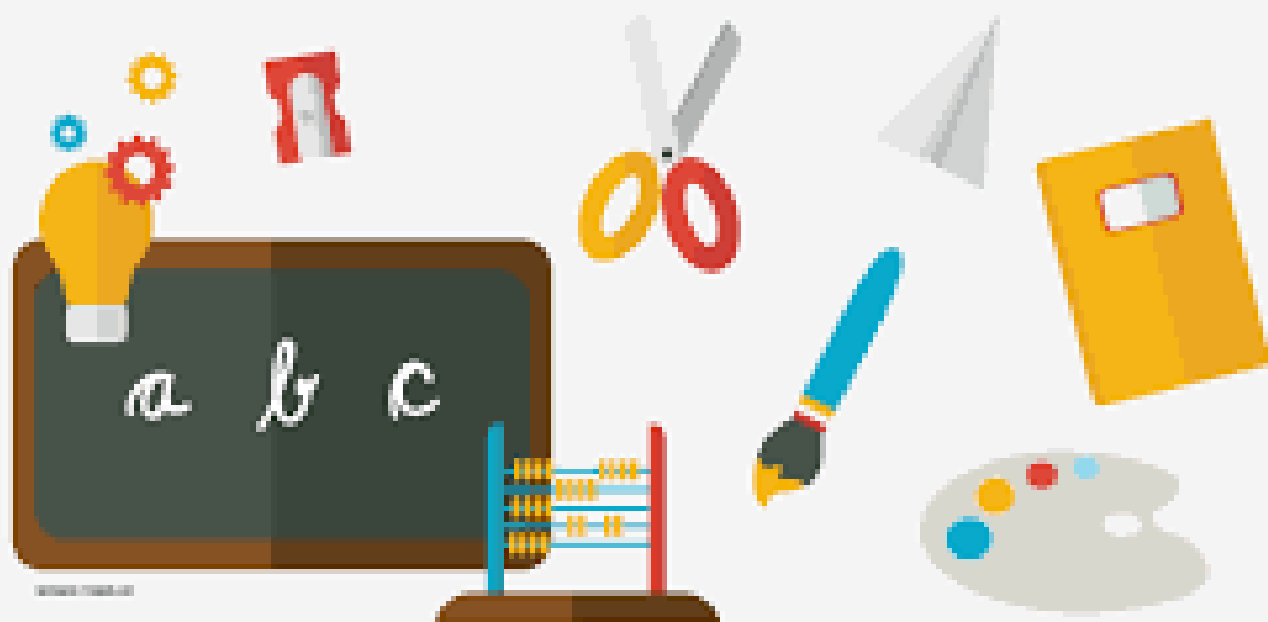




O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO DOCENTE ALFABETIZADOR

- Prof^a Ms. Nanci Carvalho Oliveira de Andrade
- Profa. Dra. Ana Silvia Moço Aparício



O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO DOCENTE ALFABETIZADOR

-
- Prof^a Ms. Nanci Carvalho Oliveira de Andrade
 - Profa. Dra. Ana Silvia Moço Aparício

SUMÁRIO

1	Apresentação	05
2	Conceito de Desenvolvimento Profissional Docente	08
3	A Alfabetização em foco	12
4	O papel da reflexão na construção da identidade docente	17
5	Bases do conhecimento	24
6	Diretrizes de formação	32
7	Referências	43
8	As autoras	46

ISBN:

DOI:

Título: O Desenvolvimento Profissional do Docente Alfabetizador

Autora: Nanci Carvalho Oliveira de Andrade

Orientação: Ana Sílvia Moço Aparício

Edição: 1º edição

Ano de edição: 2020

Local de edição: São Caetano do Sul

Tipo de suporte: E-BOOK

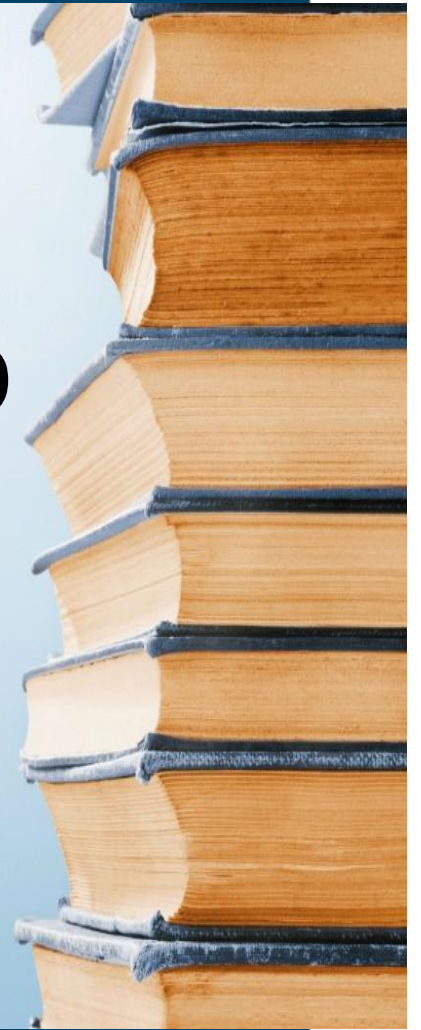
Formato: PDF

Páginas: 48

Editora:

01

APRESENTAÇÃO



Este caderno é o produto final de uma pesquisa do curso de Mestrado Profissional em Educação, na Linha de Formação de Professores e Gestores, com Diretrizes de formação para o Desenvolvimento Profissional do Docente Alfabetizador, baseadas em princípios que considerem os conhecimentos dos docentes na medida que participem de situações mediadas, se apropriem do conhecimento do conteúdo e compreendam como a criança aprende articulando o conhecimento acadêmico, científico e teórico como alavanca para transformação da prática.

O conceito de Desenvolvimento Profissional Docente – DPD – propõe a evolução da compreensão de como se produzem os processos de aprender a ensinar, e conforme Marcelo (2009, p.9), o termo desenvolvimento pressupõe evolução e continuidade.

Refletir sobre a ação, ou seja, pensar sobre a prática é um importante instrumento no processo de constituição da ação educativa, mas para que se estabeleça de forma transformadora se faz necessário compor com outros profissionais, pois o docente não se constitui como um profissional reflexivo sozinho, o contexto e a interação se determinam como um ambiente de aprendizagem.

A formação continuada assumida denota a ampliação do conhecimento pedagógico do conteúdo e se harmoniza às Diretrizes planejadas, uma vez que se associa ao processo de constituição do docente alfabetizador.

Esperamos que esse material possa colaborar na elaboração e constituição de formação continuada, entendendo e valorizando o processo de Desenvolvimento Profissional do Docente Alfabetizador em toda sua plenitude e responsabilidade.

02

**CONCEITO DE
DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DOCENTE**

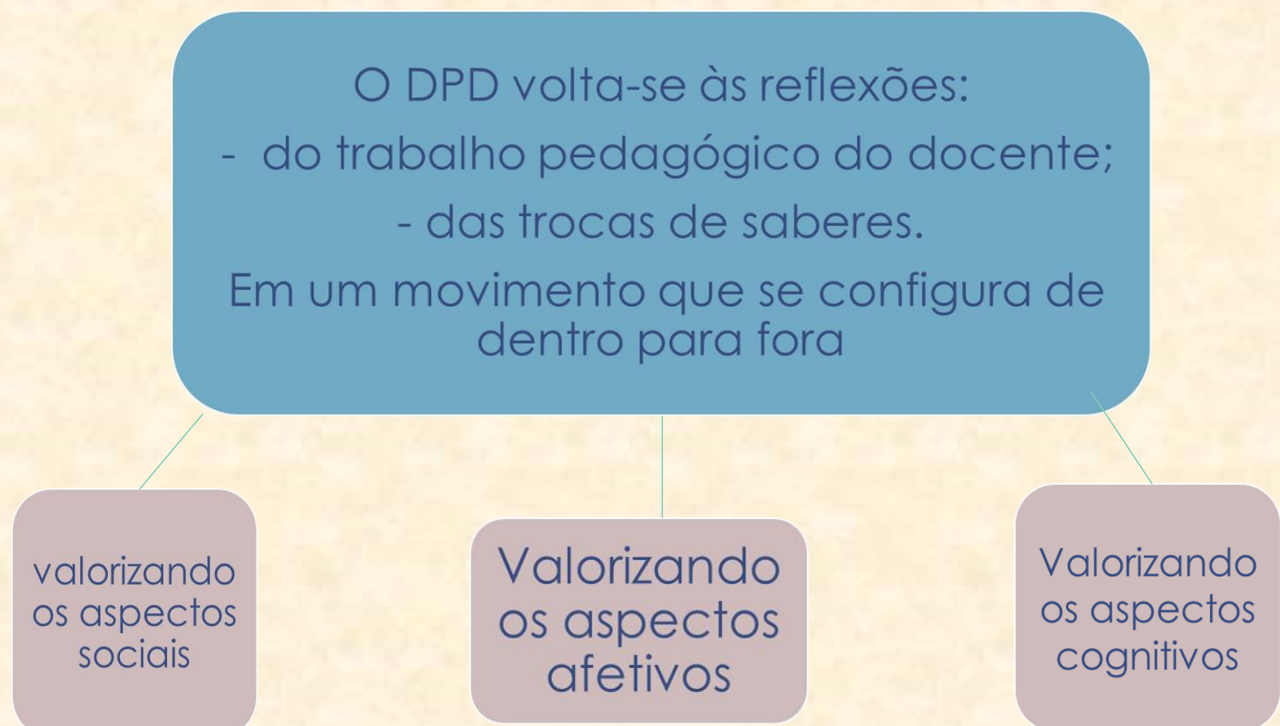


O conceito de Desenvolvimento Profissional Docente foi trazido para a agenda global e regional nos últimos anos por influência de organismos internacionais, tais como: a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) e a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

O conceito de DPD representa o processo de aprendizagem e desenvolvimento do professor contradizendo o simples processo baseado na ideia de formação na oferta de pequenos cursos, oficinas, palestras e workshops descontínuos, que muitas vezes não estabelecem relação direta com o cotidiano e não contribuem na problematização e transformação das práticas.

Fiorentini concebe o desenvolvimento profissional docente “como um processo contínuo que tem início antes de ingressar na licenciatura, estende-se ao longo de toda sua vida profissional e acontece nos múltiplos espaços e momentos da vida de cada um, envolvendo aspectos pessoais, familiares, institucionais e socioculturais” (2008, p. 45).

Ponte (1998), aponta perspectivas diferenciadas quando trata da compreensão de desenvolvimento profissional e formação.



Desse modo, investigar a própria prática é uma aprendizagem que ocorre mediante a participação em comunidades de postura investigativa (CRECCI; FIORENTINI, 2016).

Quando professores se expõem perante seus colegas, Cochran-Smith denomina esse movimento de desprivatização das práticas. Isso ocorre à medida que professores participam de contextos colaborativos, como nas comunidades investigativas nas quais podem contar com o apoio mútuo de colegas, gestores escolares e pesquisadores.

Para saber mais:

Form. Doc., Belo Horizonte, v. 05, n. 08, p. 11-23, jan./jun. 2013. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>

03

A ALFABETIZAÇÃO EM FOCO



Mediante o fracasso escolar e sua relação com os métodos de alfabetização utilizados nas escolas, o ensino da Língua Portuguesa passa a se apoiar em novos estudos sobre como se aprende a ler e escrever.

Amplia-se o olhar restrito da alfabetização enquanto codificação e decodificação da escrita.

Assim sendo, uma reflexão imprescindível se faz necessária sobre a compreensão dos processos de alfabetização e letramento.

Nas formações continuadas de docentes alfabetizadores, surge a necessidade de compreender os conceitos e especificidades de cada um desses processos, ressaltando que são percursos educacionais diferentes, mas que devem ser trabalhados juntos.

Na aprendizagem inicial da língua escrita, a uma ou outra função da escrita – à leitura ou à escrita – e ainda a alternância entre considerá-la como aprendizagem do sistema alfabético ortográfico – alfabetização – ou como, mais amplamente, também introdução da criança aos usos da leitura e da escrita nas práticas sociais – ao letramento – representam, em última análise, uma divergência em relação ao objeto da aprendizagem: uma divergência sobre o que se ensina quando se ensina a língua escrita.

Os processos de alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis, ultrapassa o saber ler e escrever para ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita.

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. (SOARES³, 2004, p.14).

Alfabetizar letrando significa orientar a criança para que aprenda a ler e a escrever levando-a a conviver com práticas reais de leitura e de escrita: substituindo as tradicionais e artificiais cartilhas por livros, por revistas, por jornais, enfim, pelo material de leitura que circula na escola e na sociedade, e criando situações que tornem necessárias e significativas práticas de produção de textos (SOARES, 2000, p. 3).

Alfabetizar letrando não significa esquecer do ensino da “técnica” da escrita propriamente dita e somente investir nas práticas de leitura de livros acreditando que desta maneira a criança irá se apropriar da escrita alfabética.

É necessário que o docente tenha fundamentos psicológicos, fonológicos, linguísticos e sociolinguísticos, ou seja, ter a fundamentação teórica e traduzi-la numa prática adequada.

Aprendizagem inicial da língua escrita
(Termo cunhado por Magda Soares)



Alfabetização



Letramento

Para saber mais acesse:

<https://www.youtube.com/watch?v=k5NFXwghLQ>

<https://www.youtube.com/watch?v=-YP-7l6oAZM8>

04

O PAPEL DA REFLEXÃO NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE



A formação continuada não pode ser interpretada apenas como um meio destinado a suprir as deficiências da formação inicial, ela deve se firmar como um processo permanente de desenvolvimento do docente. Por consequência, a reflexão sobre a prática pedagógica é considerada uma estratégia importante propiciando a (re) construção da identidade docente.

De acordo com Gatti (2010):

Com estas conceituações, estamos saindo do improviso, da ideia do professor missionário, do professor quebra-galho, do professor artesão, ou tutor, do professor meramente técnico, para adentrar a concepção de um profissional que tem condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos.

Já para Alarcão (2005):

Os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque refletem, de uma forma situada, na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico [...] e a sua aquisição pelo aluno, refletem na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral. Desta forma, têm um papel ativo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional.



Donald Schön foi um pedagogo estadunidense que estudou sobre a reflexão na educação. Foi professor no Instituto de Tecnologia de Massachusetts de 1968 até sua morte, em 1997.

Schön, apresenta sua teoria de prática reflexiva dividida em três ideias centrais:

a reflexão na ação

a reflexão sobre a ação

a reflexão sobre a reflexão na ação

A reflexão na ação, é a reflexão no percurso da ação, presente nas ações profissionais, podendo ser compreendido como conhecimento técnico, vivenciado em situações novas que superam suas experiências prévias, todavia, considerando o conhecimento como base para sua ação;



A reflexão sobre a ação, representa a reconstrução mental retrospectiva da ação para tentar analisá-la, agregando a vivência ao repertório de experiências práticas, sem necessariamente, uma sistematização teórica;

Por último a reflexão sobre a reflexão na ação, no conjunto de reflexões, proporciona a elevação no seu desenvolvimento profissional, influenciando diretamente em ações futuras, colocando em prova uma nova compreensão do problema.

As autoras Cochran-Smith e Lytle, identificaram três diferentes concepções de aprendizagem docente que se estabelecem entre conhecimento e prática profissional.

Fiorentini e Crecci (2016) são os autores que nos apresentam essa composição de aprendizagens e saberes.

A primeira concepção é denominada de “conhecimento-para-prática”, a qual os conhecimentos formais e as teorias gerados na academia sejam aprendidos pelos docentes e utilizados na prática, como forma de organizar e qualificar seu desempenho profissional. Cursos, oficinas e workshops conduzidos por especialistas de universidade são tidos como espaços para o contexto dessa concepção, direcionadas para a racionalidade técnica.

Caracterizada pelas autoras como “conhecimento-na-prática”, essa segunda concepção presume que a base seja os conhecimentos de natureza prática, que não são ensinados e sim provenientes de experiências próprias ou de outros docentes, considerando a reflexão sobre sua prática. O alerta das autoras para essa concepção se faz no isolamento do contexto, podendo se tornar naturalizado e reprodutivo sem proporcionar significativos desenvolvimentos e transformações.

A terceira concepção de aprendizagem docente é alcunhada de “conhecimento-da-prática”. Nessa concepção, o conhecimento teórico e o conhecimento prático não são dissociáveis, suas práticas são objetos de investigação intencional, utilizam-se das teorias como base para a compreensão da prática de ensinar. O destaque está na constituição de comunidades investigativas locais conectadas a outras comunidades, pois somente com a teorização e construção do trabalho coletivo desenvolverão a chamada postura investigativa.

Contudo, somente pensar sobre sua prática não é o bastante para levar a uma ação transformadora. Essa nova concepção de DPD valoriza a trajetória percorrida pelo docente em seu exercício profissional.

O trabalho docente e seu desenvolvimento profissional constituem-se como base para assegurar a qualidade da aprendizagem dos alunos.

05

**BASES DO
CONHECIMENTO**



Intui-se portanto que, o ato de pensar sobre sua prática não é o bastante para levar a uma ação transformadora, pois segundo Freire “[...] o importante é que a reflexão seja um instrumento dinamizador entre teoria e prática” (2001, p. 39), momento em que a crítica passa a complementar a reflexão:

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. [...]A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer (FREIRE, 2001, p.42-43).

Neste cenário, a esfera escolar é o espaço coletivo de formação contínua, que coloca em evidência a reflexão crítica da docência e a valorização dos saberes dos docentes enquanto produtores de conhecimento. Um grande desafio apontado por Nóvoa (1995, p.29) é o de “conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas”.

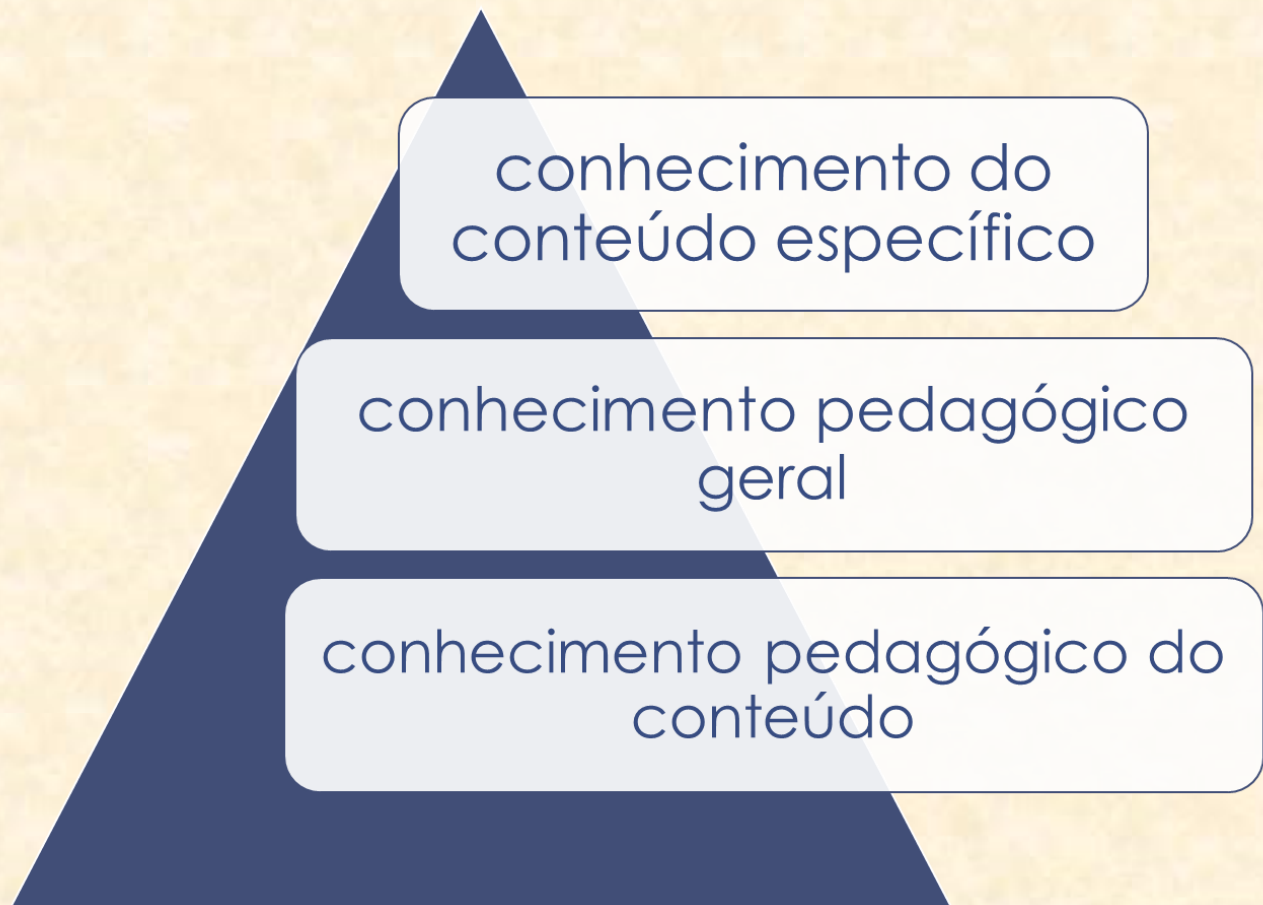
Algumas contribuições de L. S. Shulman, do material Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman (Maria da Graça Nicoletti Mizukami, 2004) são apresentadas sobre a compreensão de processos de aprendizagem profissional da docência.

A base de conhecimento para o ensino consiste de um corpo de: compreensões conhecimentos habilidades e disposições que são necessários para que o professor possa propiciar processos de ensinar e de aprender.

Esse processo é mais restrito em cursos de formação inicial, porém se torna mais aprofundada a partir da experiência profissional refletida e objetivada.

Não é fixa e imutável e implica construção contínua.

As categorias dessa base foram agrupadas por Shulman da seguinte maneira:



Conhecimento de conteúdo específico

Quando se fala de conhecimento de conteúdo específico, refere-se à forma como os novos conhecimentos são introduzidos e aceitos pela comunidade. É importante que o professor não só aprenda os conceitos, mas que os compreenda à luz do método investigativo e dos cânones de ciência assumidos pela área de conhecimento.

O professor deveria possuir uma compreensão mínima e básica da matéria (no nosso caso a Alfabetização) a ser ensinada de forma a tornar possível o ensino e a aprendizagem dos alunos e um bom conhecimento das possibilidades representacionais da matéria considerando aspectos específicos dos contextos em que leciona, da população que frequenta sua escola e suas classes.

Embora o conhecimento do conteúdo específico seja necessário ao ensino, o domínio de tal conhecimento, por si só, não garante que o mesmo seja ensinado e aprendido com sucesso. É necessário, mas não suficiente. (MIZUKAMI, 2004).

Conhecimento Pedagógico Geral

É o conhecimento que transcende uma área específica, pois inclui conhecimentos de teorias e princípios relacionados a processos de ensinar e aprender:

- conhecimentos dos alunos - características dos alunos, processos cognitivos e desenvolvimentais de como os alunos aprendem;
- conhecimento de contextos educacionais – micro: tais como grupos de trabalho ou sala de aula e gestão da escola – macro: como o de comunidades e de culturas, conhecimentos de outras disciplinas que podem colaborar com a compreensão dos conceitos de sua área. (MIZUKAMI, 2004)

Conhecimento Pedagógico do Conteúdo

Trata-se de conhecimento de importância fundamental em processos de aprendizagem da docência.

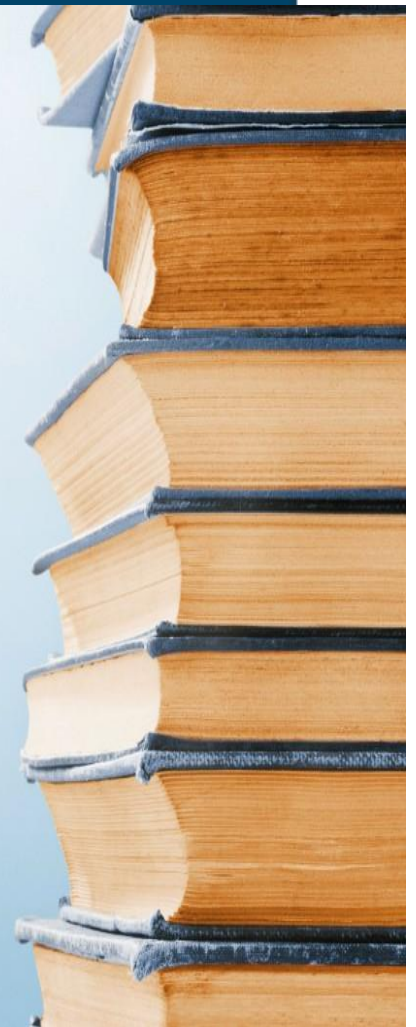
É o único conhecimento pelo qual o professor pode estabelecer uma relação de protagonismo.

É aprendido no exercício profissional, mas não prescinde dos outros tipos de conhecimentos que o professor aprende via cursos, programas, estudos de teorias, etc. É importante, por fim, que se considere que embora Shulman não coloque em forma destacada o conhecimento da experiência como uma categoria da base de conhecimento, a experiência está presente em todo o processo de raciocínio pedagógico, é condição necessária (embora não suficiente) para a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo por parte do professor. (MIZUKAMI, 2004).

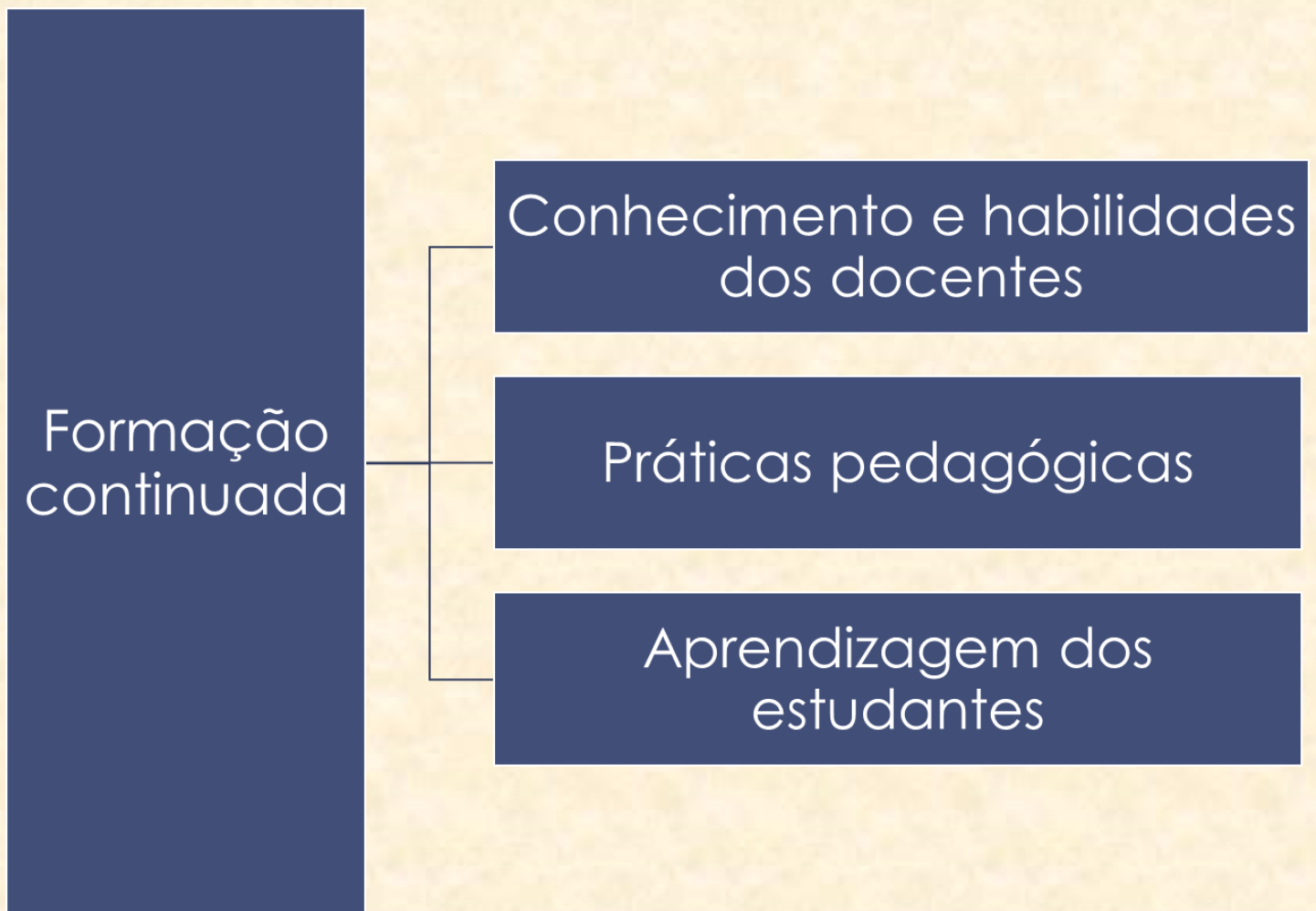
Para além do conhecimento do conteúdo, o conhecimento de como ensiná-lo é ponto primordial marcado na aprendizagem da docência. Afirmando esse pensamento, Shulman (2014) salienta ser especialmente relevante e fundamental, a forma como o docente compõe e elabora conceitos, e por conseguinte, apreende o conteúdo e o transforma, como facilitador da compreensão dos alunos, favorecendo o conhecimento e o desenvolvimento.

06

DIRETRIZES DE FORMAÇÃO



Modelo lógico dos efeitos esperados das iniciativas de formação continuada



Neste cenário, a esfera escolar é o espaço coletivo de formação contínua, que coloca em evidência a reflexão crítica da docência e a valorização dos saberes dos docentes enquanto produtores de conhecimento.

Um grande desafio apontado por Nóvoa (1995, p.29) é o de “conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas”.



A seguir traremos 5 pontos primordiais para o trabalho com a formação continuada na perspectiva do desenvolvimento profissional docente.

Na literatura estudada pelos pesquisadores da Fundação Carlos Chagas foram identificadas as seguintes características comuns de iniciativas eficazes em formação continuada de professores:

1. foco no conhecimento pedagógico do conteúdo

2. métodos ativos de aprendizagem

3. participação coletiva

4. duração prolongada

5. coerência

1

Os conhecimentos, habilidades e práticas dos professores aprimoram-se à medida que há maior articulação do conteúdo com a maneira por meio da qual os alunos o aprendem, favorecendo o desempenho acadêmico destes últimos.

As experiências de formação continuada avaliadas como eficazes têm o foco no “conhecimento pedagógico do conteúdo”

... o qual se refere à compreensão de como os conteúdos estão estruturados e articulados entre si, a fim de que os professores possam explicar um assunto específico de sua matéria e levar seus alunos a aprendê-lo.

2

O uso de metodologias que procuram promover a aprendizagem ativa dos professores se mostrou uma das principais características dos programas de formação continuada eficazes.

A aprendizagem ativa pode concretizar-se de várias formas:

**observar
professores
especialistas**

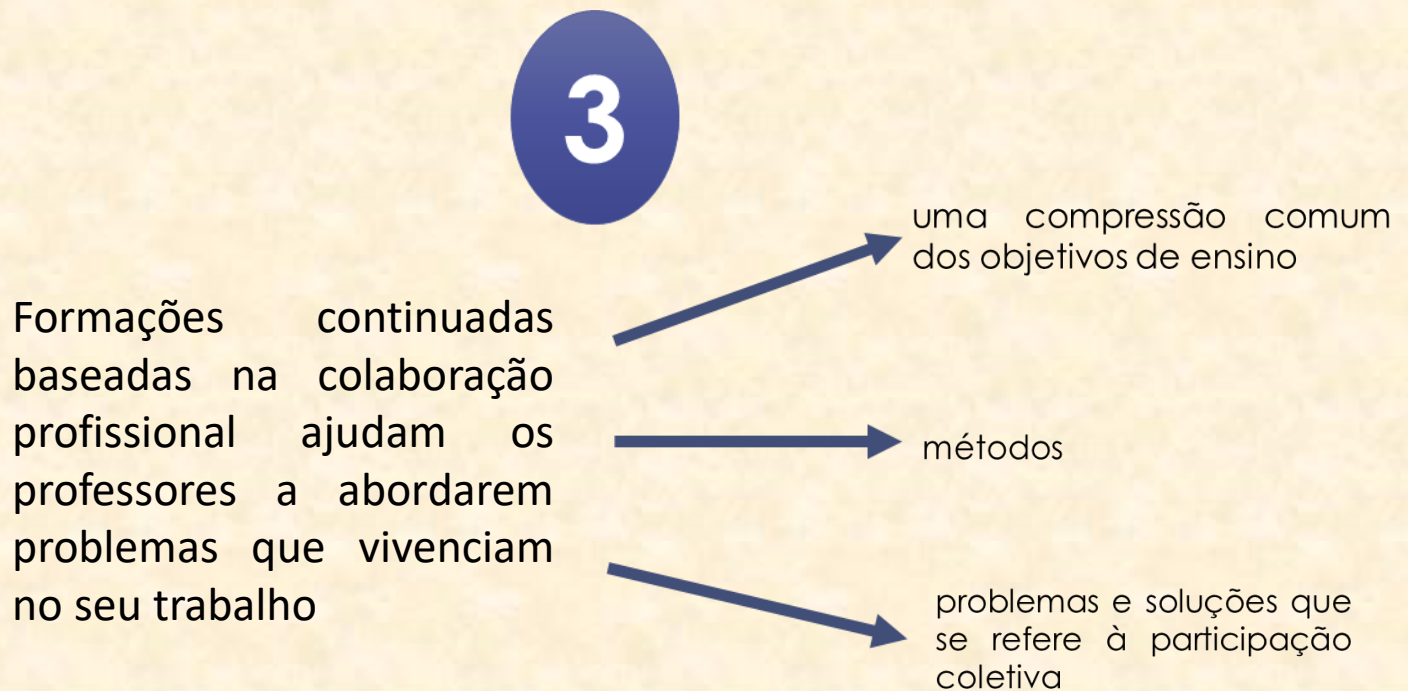
**ser
observado
dando
aulas**

**planejar novos materiais
a partir do currículo e
novos métodos de
ensino para serem
utilizados na sala de aula**

**coordenar
discussões**

**realizar
trabalhos
escritos**

A literatura mostra que os professores, quando tratados como aprendizes ativos, engajam-se mais e de maneira mais produtiva nas tarefas da docência. (FCC, São Paulo, v. 52, 2017).



As formações continuadas que ocorrem com um grupo de docentes da mesma escola, objetiva alinhar as metas de melhoria e parte das necessidades específicas locais.

Esse movimento proporciona aos docentes identificar quais aprendizagem docentes e discentes precisam ser estudadas. Além da valorização de seus parceiros de trabalho, por meio da observação e reflexão das práticas, eliminando o isolamento da sala de aula.

4



Workshop, palestras e outro tipos de ofertas semelhantes, de um dia, ocorrem de forma isolada e não são suficientes para promover mudanças profundas e sustentáveis nas práticas.

5

A coerência dos programas de formação continuada consiste em um aspecto relevante, pois necessitam levar em consideração aspectos como:

A

As políticas educacionais que incidem sobre a formação inicial, currículo, avaliações externas, livro didático;

B

O contexto da escola, suas prioridades e objetivos;

C

Os conhecimentos, experiências e necessidades dos docentes.

Queremos salientar que uma identidade profissional se constrói a partir dos significados e desejos que impulsionam na direção da profissão, por essa razão, destacamos que o Desenvolvimento Profissional Docente abordado nessa pesquisa mostra que desde à sua escolarização inicial, cada docente agrega significados enquanto ator e autor, carregado de sua história de vida, de seus valores, de suas representações, de seus conhecimentos e de seus convívios no seu cotidiano. A concepção do termo Desenvolvimento Profissional Docente ressalta que este processo contínuo de transformação e constituição do sujeito se constrói ao longo do tempo.

Dessa maneira, é importante evidenciar o quanto é complexo o processo de alfabetização e o quanto ser uma docente alfabetizadora demanda ter conhecimento e estudos específicos da área.

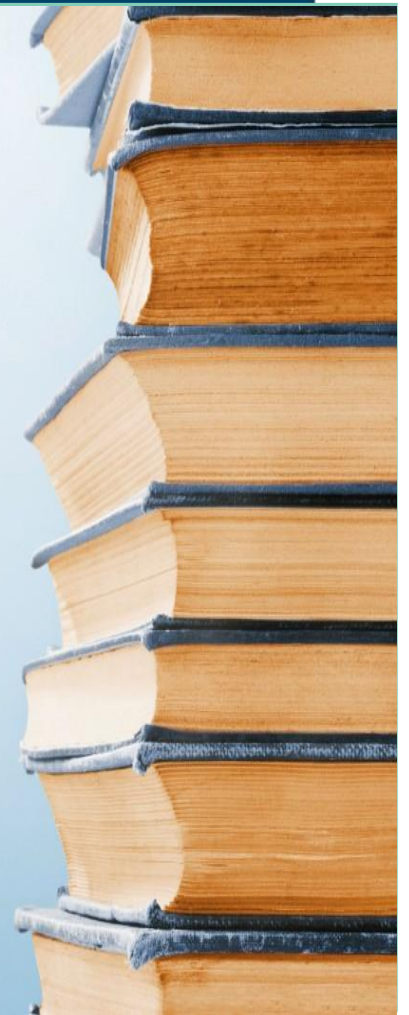


O docente constrói sua prática no envolvimento diário com a teoria e a reflexão, isto posto, as aprendizagens de seus alunos deveriam permear esse processo em um confronto pedagógico no qual a condição de mediador pudesse pôr em jogo os seus conhecimentos e de seus discentes.

Nesse sentido, apresentamos como sendo de fundamental importância que a formação continuada seja a articulação entre os diversos saberes e práticas dos docentes antigos e novos, à luz da teoria, na busca de promover mudanças e transformações e considerando os aspectos que envolvam as construções individuais e coletivas.

07

REFERÊNCIAS



ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educação & Sociedade. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>.

FIORENTINI, D. **A pesquisa e as práticas de formação de professores de Matemática em face das políticas públicas no Brasil**. Bolema, Rio Claro, v. 21, n. 29, p. 43-70, 2008.

FIORENTINI, D., CRECCI V. - **Interlocuções com Marilyn Cochran-Smith**. Revista Brasileira de Educação. v. 21 n. 65 abr.-jun. 2016.

MIZUKAMI, M. G. N. **Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman**. Edição: 2004 - Vol. 29 - N° 02.

Formação Docente, Belo Horizonte, v. 05, n. 08, p. 11-23, jan./jun. 2013. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em março de 2020.

MORICONI, G. M. (coord.). **Formação continuada de professores:** contribuições da literatura baseada em evidências / Gabriela Miranda Moriconi, Claudia Leme Ferreira Davis, Gisela Lobo B. P. Tartuce, Marina Muniz Rossa Nunes, Yara Lúcia Esposito, Lara Elena Ramos Simielli, Nayana Cristina Gomes Teles. São Paulo: FCC, 2017.

PONTE, J. P. Da formação ao desenvolvimento profissional. In: **ACTAS do Profmat 98**. Lisboa: Associação dos Professores de Matemática, 1998. p.27-44.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização:** as muitas facetas. 26^a Reunião Anual da Anped, 2004.

SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SHULMAN, L. S. “Knowledge and Teaching Foundations of the New Reform”, a Harvard Educational Review, v. 57, n. 1, p. 1-22, primavera 1987 (Copyright by the President and Fellows of Harvard College). Traduzido e publicado com autorização. Tradução de Leda Beck e revisão técnica de Paula Louzano. **Cadernos Cenpec**. São Paulo. v.4, n.2. p.196-229, dez. 2014.

08

AS AUTORAS



Ana Sílvia Moço Aparício



Professora do curso de graduação em Pedagogia e do Mestrado Profissional em Educação na Universidade Municipal de São Caetano do Sul (SP). Desenvolve pesquisas sobre os seguintes temas: inovação no ensino de língua portuguesa, didática da língua materna, letramento e multiletramentos, gêneros textuais e formação de professores. Possui graduação em Letras, mestrado e doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com estágio sanduíche em Didática de Língua Materna no LIDILEM (Laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues Etrangères et Maternelle) de l'Université Stendhal Grenoble 3, na França, e pós-doutorado em Educação pela Fundação Carlos Chagas. Tem experiência docente em cursos de graduação e pós-graduação em Pedagogia e em Letras, nas áreas de Linguística, Alfabetização, Ensino de Língua Portuguesa, Didática da Língua Materna e Educação a Distância, como tutora e autora de materiais didáticos.

Contato: anaparicio@uol.com.br

Nanci Carvalho Oliveira de Andrade



Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Fundação Santo André (2004). Pós-graduação Lato Sensu em Gestão Escolar e pós-graduação Lato Sensu em Mediações Tecnológicas em Ambientes Educacionais. Mestra em Educação pela USCS - Universidade Municipal de São Caetano do Sul - (2020). Formadora dos programas: PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - nos anos de 2007 e 2008 - e do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), de 2013 a 2016. Atuou como tutora EaD no curso de Pedagogia na Faculdade Estácio de Sá. Atualmente é membro da equipe técnica CEPEC (Coordenação de Estudos Pedagógicos e Curriculares) da Prefeitura de Santo André, na qual é funcionária da Educação desde 1992.

Contato: nanpauguihen@yahoo.com.br