



## **A PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS ALFABETIZADORAS NUM CONTEXTO DE EXCLUSÃO ESCOLAR: AS RELAÇÕES COM OS SABERES DOCENTES**

**SIEVERT, Mara Lisiane<sup>1</sup>; DHEIN, Carla Juliana Formulo<sup>2</sup>; PORTO, Gilceane Caetano<sup>3</sup>; DEL PINO, Mauro Augusto Burkert<sup>4</sup> – UFPel**

*<sup>1</sup>Aluna do Curso de Especialização em Educação na área de Alfabetização e Letramento da FaE/UFPel; e-mail: [marasia@gmail.com](mailto:marasia@gmail.com) – <sup>2</sup>Aluna do Curso de Especialização em Educação na área de Alfabetização e Letramento da FaE/UFPel; e-mail: [carlajulianad@yahoo.com.br](mailto:carlajulianad@yahoo.com.br) – <sup>3</sup>Profª do Departamento de ensino da Faculdade de Educação da UFPel - [gil.porto@terra.com.br](mailto:gil.porto@terra.com.br) – <sup>4</sup>Prof. do Programa de Pós-Graduação da FaE /UFPel - [delpino@ufpel.tche.br](mailto:delpino@ufpel.tche.br)*

### **1. INTRODUÇÃO**

A presente pesquisa é um recorte de uma investigação mais abrangente intitulada “*O lugar do professor no fracasso escolar*”, cujo propósito foi mapear a exclusão educacional no município de Pelotas/RS. Nesse sentido, este estudo, objetiva analisar, dentro deste contexto, a natureza dos saberes docentes nas práticas das professoras alfabetizadoras. É intenção da pesquisa analisar o que os sujeitos ‘dizem’ quando se referem aos saberes que fundamentam sua metodologia de trabalho relacionando -os com a sua formação, no intuito de isentar as suas práticas do processo de produção do fracasso escolar.

### **2. MATERIAL E MÉTODOS**

A pesquisa inclui como procedimento metodológico a investigação qualitativa (BOGDAN E BIKLEN, 1994). Inicialmente foi realizado um mapeamento da realidade escolar da 1ª série do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Pelotas, no período de 2000 até 2008, no qual se verificou o fenômeno da exclusão escolar na rede pública municipal de ensino urbana da cidade de Pelotas. Nesta etapa da pesquisa foi analisado o processo de exclusão nas duas escolas com maior indicador relativo a este fenômeno. Os sujeitos investigados foram as professoras alfabetizadoras formadas no curso de Pedagogia da UFPel que têm em sua classe alunos que estejam repetindo a 1ª série, totalizando. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas (BOGDAN e BIKLEN, 1994) com as professoras.

### **3. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A prática docente mobiliza diversos saberes provenientes de diferentes fontes em vários contextos. São os saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais que configuram um conjunto de conhecimentos que serão utilizados com distintos objetivos no exercício da atividade de ensino. O educador, segundo Tardif (2002), precisa estar ciente que para ensinar ou conduzir o processo de ensino-aprendizagem de um grupo de alunos, deve possuir saberes, conhecimentos, competências, habilidades (ou aptidões), ou seja, aquilo que ele chama de saber, de saber-fazer e de saber-ser. É durante a prática que esses saberes até então teorizados e discutidos em sala de aula pelos professores, assimilados e internalizados, são desafiados e experimentados na prática. Nas falas das professoras observamos a natureza dos saberes que deram suporte para o ato de ensinar. Segundo uma das entrevistadas:

*[...] então não me baseio na minha experiência por que não me lembro, mas também não me baseio totalmente na faculdade, assim, o que eu uso da faculdade foram experiências que eu ouvi das colegas durante [o curso], por que nós tínhamos um encontro semanal, durante o estágio, onde a gente socializava tudo o que fazia na sala de aula, coisas que eu achava maravilhosas por que eu não tinha feito magistério, daí as gurias falavam: ah, eu fiz magistério, no magistério eu aprendi tal coisa e apliquei no meu estágio. Então eu anotava aquelas coisas e eu ia gravando, então eu não uso nem da minha experiência, nem totalmente da faculdade. O que marca: as coisas que eu vejo, isso aí que eu vou usando, onde, coisas que eu leio, isso é o que me marca. (Professora A, p. 11,12)*

Em outro depoimento, a mesma professora afirma:

*Eu não sei, eu não fiz magistério, mas muitas colegas minhas disseram que no magistério deu à base, a formação, a prática em sala de aula ta baseada no magistério ta, porque eu me lembro das gurias organizando eu fiz isso e fiz isso, mas como, onde tu aprendesse isso? "ah eu fiz magistério", o magistério me deu muita noção porque eu me lembro muito bem quando eu tive didática [...]* (Professora A, p. 21)

A partir dos depoimentos das entrevistadas, podemos perceber que os saberes que regem mudança na prática das professoras surgiram no convívio com outras professoras, as quais fizeram o curso de magistério. O desenvolvimento do saber profissional está voltado, essencialmente, para os saberes mobilizados durante o curso os quais se deram pelo compartilhamento constante de atividades e trocas de conhecimento com as colegas que fizeram magistério. Desta forma, para esta professora, a reflexão socializada foi um fator importante para mobilização de seus saberes docentes.

Podemos observar, também, que a professora não identifica suas ações docentes como mobilizações de saberes oriundos, de certo modo, de sua história de vida, instituição escolar, da sociedade, de outros docentes, das instituições de formação, entre outras. De fato, Tardif (2002) auxilia no entendimento de que a atuação profissional com o passar do tempo vai constituindo a identidade do docente, em outras palavras, "o saber trabalhar".

Assim, evidenciamos nos depoimentos que a professora formada no curso de Pedagogia não se satisfaz com o que aprendeu na faculdade ao dizer que a construção de seus saberes partiu, basicamente, das situações de sucesso vivenciadas pelas colegas. Ao longo da história de vida pessoal e escolar supõe-se que o professor interioriza um certo número de conhecimentos, atitudes, valores, etc., os quais são reproduzidos e reutilizados na prática de seu ofício.

Para esta professora seria importante que os professores do Curso de Pedagogia apresentassem conhecimentos interessantes de como ensinar: *“realmente não queria receita, mas queria assim, por exemplo, como encaminhar uma aula”* [...] (Professora A, p.21). Contudo o curso foi revelando para esta professora uma outra perspectiva: *“a [professora do curso] dizia ó gurias não pensem que eu vim aqui para ensinar como se dá uma aula, não. O curso de pedagogia não é para isso (Professora , 21)”*. Noutro depoimento nota-se a incerteza do saber constituído:

*Eu acho que o professor não tem que [...] eu sei que não é só na faculdade que se aprende as coisas, eu que lá.. primeiro passa, como cada um dos cursos que tu te forma lá e aquilo é só um empurrão. Tu tens que continuar se informando, te especializando, lendo, aprendendo. Eu acho que o professor também tem grande responsabilidade, eu acho que tá tudo relacionado. (Professora B, p. 34)*

Sendo assim, os saberes docentes circundam entre o tempo da prática, das experiências vividas pelo professor, pela aprendizagem na própria trajetória escolar e principalmente nos cursos de formação docente e na experiência profissional. Segundo Tardif (2002), saberes específicos, sistematizados e saberes experienciais, são aliados, logicamente, a uma compreensão da construção e reconstrução permanente de conhecimentos fundamentados na complexidade do ensinar e do aprender, uma vez que ser professor exige que tenhamos posturas variadas, que sejamos excelentes articuladores de tarefas, já que é tarefa do professor estudar, planejar, construir, observar, analisar, avaliar, conduzir, experienciar e, principalmente, ensinar.

Os estudos de Cagliari (1989) evidenciam que “mais do que os vários outros tipos de professores, os alfabetizadores precisam de uma formação especial, mais sólida e sofisticada, dada a importância e a complexidade de seu trabalho [...]” (p. 13). Assim sendo, a alfabetização é um processo que demanda uma grande complexidade de aspectos e relações com que podem influenciar para a efetivação de uma boa aprendizagem ou, também, contribuir para ocorrência de muitos problemas. Deste modo, um dos aspectos mais significativos de conhecimento do professor alfabetizador é o conhecimento do funcionamento da língua e sua aquisição e, fundamentalmente, a metodologia utilizada pelo professor para alfabetizar os alunos.

A conclusão do curso de formação para determinada professora é expressa de forma angustiante, já que, ao final desta etapa ela esperava ter conhecimento de todos os saberes na prática de ensino:

*[...] um tempo antes faltava para se formar e o pessoal naquela ansiedade, naquela ansiedade que nós ia acabar o curso e nunca tinha visto uma metodologia, de nada porque a nossa foi a última de um currículo antigo que teve, e a gente não tinha, nós não tivemos metodologia, então depois de muita briga, muita insistência se resolveu ter uma semana de metodologia na faculdade, cada dia foi uma metodologia. Eu tive foi com a [professora do*

*curso], foi a que mais eu usei, a [professora do curso] usa muito trabalho, muito material concreto né, usava coisas com tampinha [...] por isso que utilizo muito na minha sala. Há gurias vamos fazer, pega uma revista aí, recorta essa figura e depois cola, faz um quebra cabeça e aí eles montam aquilo, atrás tu já escreve uma palavra, foi né tive uma aula de estudos sociais, uma aula de educação física eu não tive assim um semestre sobre isso. (Professora B, p. 20, 21)*

Assim, estas professoras atribuem a não aprendizagem das crianças em classes de alfabetização a ausência de saberes disciplinares para fundamentar suas práticas. A seguinte fala exemplifica este aspecto:

*Então pra mim faltou muita coisa. Principalmente nessa área da alfabetização, mesmo assim, eu acho que faltou bastante coisa. (RC, p 3).  
E também tinha muitos professores que...eu sei que tem uma..como vou dizer... bastante coisa pra passar, experiências e a gente não teve contato. Por que ou eles estavam envolvidos com outros projetos ou tavam fazendo mestrado ou tavam estudando fora, ou tavam fazendo outra coisa. Então, eu não sei, minha turma não teve muito assim. Não, não... a gente não conseguiu aproveitar muito. (Professora A, p 3)*

Para esclarecer melhor o que está sendo apontado, ao responder a questão: “Como tu avalia a formação que tu recebeste para trabalhar com turmas de primeira série?”, uma professora respondeu: *Como eu disse antes, falta muita coisa e nunca vou suprir todas as necessidades que a gente têm. (Professora B, p 12)*

#### 4. CONCLUSÕES

Através dos depoimentos colhidos e da bibliografia estudada, evidencia-se que o processo de edificação dos saberes docentes não está claro às professoras. A falta de fundamentação teórica impede seu exercício reflexivo de suas práticas (ZEICHNER, 1993). Elas procedem isentando-se do fracasso dos alunos culpabilizando a formação que tiveram para dar uma aula. Mas, esquecem-se de que o saber-fazer e o saber-ser em suas práticas devem-se aos saberes que são, portanto, plurais, heterogêneos provenientes de fontes e natureza variadas.

Por outro lado, observa-se que os saberes dessas professoras formadas no curso de Pedagogia da UFPel não atendem às angústias e necessidades para constituir conhecimentos necessários a atividade de ensino em classe de alfabetização e superar a exclusão escolar. Apesar de algumas das professoras buscarem conhecimentos em outros cursos, elas têm no curso de magistério a principal fonte de embasamento de suas práticas na 1ª série.

#### 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Lingüística**. São Paulo: Scipione, 1989.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Editora Vozes. Petrópolis, RJ. 2002.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. **O saber profissional dos professores – fundamentos e epistemologia.** In: SEMINÁRIO DE PESQUISA SOBRE O SABER DOCENTE, 1996, Fortaleza. *Anais.* Fortaleza: UFCE, 1996.

ZEICHNER, Kenneth M. **A Formação Reflexiva de Professores: Idéias e Práticas.** Lisboa: EDUCA, 1993.