



## FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS/AMAZONAS

Jediã Ferreira Lima  
Adriana Teixeira Gomes  
Rosana Marques de Souza

*Secretaria Municipal de Educação – Manaus-Amazonas-Brasil - jedylima@hotmail.com*

*Secretaria Municipal de Educação – Manaus-Amazonas-Brasil - adritgomes@gmail.com*

*Secretaria Municipal de Educação – Manaus-Amazonas-Brasil - rosana43marques@gmail.com*

### RESUMO:

Este artigo objetiva apresentar um estudo preliminar e bibliográfico da pesquisa a ser realizada, com o propósito de averiguar as abordagens teóricas e práticas dos professores alfabetizadores do Programa de Formação Continuada Tapiri da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas, analisando se as ações da formação continuada têm contribuído efetivamente para a construção e reconstrução da prática pedagógica desenvolvida no contexto educativo em que estão inseridos. Enfatiza que uma perspectiva de formação continuada deve ser pensada tomando por base o reconhecimento e a valorização dos saberes docentes no contexto das práticas de formação, em particular os saberes experienciais, relacionando-os com a importância da prática reflexiva do professor como um caminho para o diálogo entre teoria e prática. Apresenta uma nova proposta metodológica de alfabetização, a qual tem seus fundamentos pautados em conceitos e proposições da psicologia e da linguística, estabelecendo-se um novo rumo a ser vislumbrado pelos professores alfabetizadores que procuram respostas para as suas inquietações e anseios. É indubitavelmente uma alternativa de alfabetização que possibilita ao aluno estabelecer relação e sentido aquilo que lê e escreve.

**Palavras-chave:** Formação continuada, Professores alfabetizadores, Metodologia, Amazonas.

### INTRODUÇÃO

No que diz respeito ao tema deste artigo, Formação Continuada de Professores Alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas, surgiu em virtude da sua relevância e importância no contexto atual de diversas demandas de formação continuada desenvolvidas pelo Programa de Formação Continuada Tapiri da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas. O Programa de Formação vislumbra um novo profissional da educação, buscando possibilitar a esse profissional o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais a fim de promover uma profissionalização de qualidade. É pautado pela articulação entre formação inicial e continuada, pela interligação entre a cultura amazônica e a cidade de Manaus.

Resgata-se inicialmente aspectos referentes à ausência de reflexão epistemológica sobre o processo de ensino e aprendizagem, enfatizando que a falta dessa reflexão no cotidiano da escola

(83) 3322.3222

contato@fipedbrasil.com.br

[www.fipedbrasil.com.br](http://www.fipedbrasil.com.br)

conduz o discurso dos professores pautado nas concepções do senso comum. E o empirismo é a maneira que mais define a epistemologia do professor, pois a epistemologia empirista estabelece os pressupostos teórico-filosóficos da pedagogia da repetição ou da reprodução.

Referindo-se a uma nova perspectiva de formação continuada, ela deve ser pensada e pautada tomando por base o reconhecimento e a valorização dos saberes dos professores no contexto das práticas de formação, principalmente os saberes das experiências do dia-a-dia, relacionando-os com a importância da prática reflexiva do professor a qual deve ser exigência da relação teoria e prática.

Discorrendo sobre uma nova alternativa didática de alfabetização é imperativo afirmar que a proposta metodológica de alfabetização de Boas (1996) possibilita ao aluno estabelecer relação e sentido aquilo que lê e escreve, sendo que essa proposta percebe o processo de apropriação da língua a partir do aprendiz, perpassando pelas interações que são construídas efetivamente com os sujeitos envolvidos no processo.

Com base no exposto, este artigo objetiva apresentar um estudo preliminar e bibliográfico da pesquisa a ser realizada, a qual será consolidada através de pesquisa de campo descritiva, bem como quantitativa e qualitativa, com o propósito de averiguar as abordagens teóricas e práticas dos professores alfabetizadores do Programa de Formação Continuada Tapiri, analisando se as ações da formação continuada têm contribuído efetivamente para a construção e reconstrução da prática pedagógica desenvolvida no contexto educativo em que estão inseridos, a partir das reflexões acerca das abordagens construtivistas e sociointeracionistas vivenciadas durante as formações.

## **A AUSÊNCIA DE REFLEXÃO EPISTEMOLÓGICA SOBRE O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM E A FORMAÇÃO DOCENTE**

De acordo com Cagliari (2009), quando se fala em aprendizagem, é imperativo enfatizar que aprender não é somente repetir algo que foi ensinado, mas possibilitar a criação de algo parecido, partindo da iniciativa própria do sujeito que aprende. A repetição de modelos e de rótulos não possibilita o desenvolvimento do processo de aprendizagem, sendo este um processo heterogêneo e construtivo na mente e nas ações individuais do sujeito.

Infelizmente não é raro encontrar nas nossas escolas professores analfabetos por opção, ou seja, professores que, depois de formados, pararam seus estudos. [...] Há muitos professores que passam anos e anos lendo e escrevendo as mesmas coisas, porque acham que aprenderam assim e assim devem ensinar. São professores que sabem ler e escrever, mas não usam esse conhecimento, a não ser para repetir todos os anos as mesmas práticas educativas (CAGLIARI, 2009, p. 41).

Dessa forma, essas concepções são repletas de conceitos já pré-estabelecidos dentro do cenário educacional, levando o professor a reproduzir um fazer automático e mecânico, transmitindo e repetindo os conteúdos desarticulados do cotidiano do aluno, o que desencadeia um ensino e aprendizagem voltada para a memorização.

Nessa perspectiva, Rego (2013) afirma que não é possível aprender um conceito através de treinamento puramente mecânico, assim como ele não deve ser simplesmente transmitido ao aluno pelo professor. Enfatiza ainda que, a prática vivenciada no contexto escolar não é desafiadora, nem provocante e nem instigante, deixando de ampliar e instrumentalizar o desenvolvimento do sujeito, limitando-se ao que ele já se apropriou anteriormente. Logo, esse paradigma estabelece uma expectativa reduzida no que diz respeito ao papel da educação direcionado ao desenvolvimento do sujeito, visto que é considerado o seu desempenho uma consequência de suas capacidades inatas. Para a autora, na visão e na prática da pedagogia tradicional, o papel da escola e do processo de ensino é supervalorizado, sendo o aluno uma tábula rasa. Com base no exposto, a autora chama atenção para esse processo de ensino e aprendizagem desenvolvido à luz das concepções empiristas, posto que elas sirvam para justificar atuações diretivistas, autoritárias e práticas pedagógicas espontaneístas dos professores, baseadas fundamentalmente na experiência e no senso comum.

É relevante tecermos algumas considerações a respeito da formação docente, posto que os professores alfabetizadores têm uma formação inicial desvinculada das necessidades do cotidiano educativo, pois ela não possibilita a consolidação de uma teoria que os leve a refletir sobre o fazer diário dentro do espaço escolar, nem vivenciar questões relacionadas à docência na alfabetização.

Nesse contexto, Becker (1993) a partir da sua pesquisa, afirma que as concepções teóricas são trazidas pelos professores para o contexto educativo e a prática é um recurso sensorial que possibilita que a teoria seja retida pelo sujeito da aprendizagem. Essa é uma abordagem estática e empirista do conhecimento e nesse sentido, a falta de reflexão epistemológica no cotidiano da escola, conduz o discurso dos professores pautado nas concepções do senso comum. De acordo com este autor, o empirismo é a maneira que mais define a epistemologia do professor, sendo a postura mais verbalizada nos contextos educativos, atribuindo aos sentidos a fonte de todo conhecimento, o qual é entendido como algo decalcado na mente do sujeito. Destaca ainda em sua pesquisa, que a epistemologia empirista estabelece de maneira quase que inconsciente os pressupostos teórico-filosóficos da pedagogia da repetição ou da reprodução, sendo que essa perpassa pelo conceito de treinamento.

No entanto, Pimenta (2010) ressalta que a teoria como cultura objetivada é fundamental na formação do professor, uma vez que possibilita ao sujeito a construção de pontos de vista diversificados e direcionados a uma ação contextualizada. Assim sendo, os saberes teóricos articulam-se aos saberes da prática, ressignificando-se e sendo ressignificados. A função da teoria é ofertar ao professor possibilidades de análise para entender os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais, a fim de realizar intervenções vislumbrando as transformações pertinentes. Dessa forma, a autora destaca que o professor pode produzir conhecimento a partir da prática, desde que durante o processo de investigação ele possa refletir intencionalmente sobre essa prática, problematizando os resultados extraídos fundamentados pela teoria.

Sendo assim, é imperativo que a formação para professores esteja sempre pautada na reflexão-ação, pois partindo desse pressuposto a aprendizagem contribuirá para a reconstrução efetiva do saber de forma contínua e autônoma.

## **PARTILHANDO OS SABERES DOCENTES**

A respeito de uma nova perspectiva de formação continuada de professores, Candau (1997) afirma que ela deve ser pensada e pautada tomando por base o reconhecimento e a valorização do saber docente no contexto das práticas de formação continuada, em particular os saberes da experiência, pois eles nascem das experiências do dia-a-dia e são validados por elas, incorporando-se à vivência individual e coletiva.

Em sua pesquisa a respeito dos saberes que dão sustentação ao trabalho e à formação dos professores, Tardif (2014) destaca os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades, enfatizando que eles são utilizados diariamente pelos professores em sua prática docente. O autor evidencia que o saber dos professores é o saber deles, vinculado à pessoa e à identidade de cada um, com suas experiências pessoais, suas histórias profissionais e com as relações construídas com os alunos e com os demais sujeitos da escola. Os saberes dos professores são de ordem social e evoluem com o tempo e com as transformações sociais, isto é, a aprendizagem e o ensino são construções sociais que dependem da história e da cultura legítima de uma determinada sociedade. O autor salienta, ainda que, o saber dos professores não é um conjunto único de conteúdos cognitivos, mas implica um processo que é construído no decorrer da trajetória profissional de cada um. Desse modo, o autor explica também que as aprendizagens dos professores são pautadas nas diversas experiências familiares e escolares pelas quais eles passam antes mesmo da formação inicial. Essa imersão é efetivamente formadora, levando os professores a construírem e

estabelecerem crenças, representações e certezas sobre o processo de ensinar e aprender. O autor afirma que esses saberes trazidos e nascidos da experiência do trabalho cotidiano dos professores são tão marcantes que se perpetuam através dos anos, e até mesmo a formação acadêmica não é capaz de modificá-los e nem os desestabilizar. O mesmo autor destaca que esses saberes são chamados de saberes experienciais ou práticos e constituem a base da prática docente e da competência profissional.

O fio condutor da reflexão e da análise do trabalho docente são os modelos de ação presentes em suas práticas cotidianas, como as representações construídas por eles que servem para organizar, estruturar, definir e orientar essas práticas. As representações estão incorporadas à prática docente, fornecendo ao professor significações, referências e orientações às atividades no contexto escolar. O autor supracitado sinaliza que esses modelos podem ser sistematizados através de teorias e sua função seria possibilitar que os professores tenham razões para justificarem suas práticas pedagógicas cotidianas. Contudo, também chama atenção enfatizando que os modelos de ações educativas não são calcados somente nos conhecimentos teóricos e científicos, mas podem ser oriundos também da cultura cotidiana na qual o sujeito está inserido.

Nessa perspectiva, o autor evidencia que partindo do princípio de que os professores são atores competentes e ativos, devemos admitir que as práticas deles também são espaços de construção, transformação e de mobilização dos saberes. Portanto, essa ideia se opõe completamente à concepção tradicional da relação entre teoria e prática, posto que de acordo com essa concepção, o saber está ao lado da teoria, sendo a prática desprovida dele, formando-se efetivamente uma relação de aplicação de saberes. E é sob esse contexto tradicional que ainda perpassa a formação de professores em diversas instituições de ensino, os quais são vistos como aplicadores dos conhecimentos. No entanto, é necessária a efetivação de uma formação que possa subsidiar o trabalho do professor através de um sistema de práticas e de atores que as produzem e as assumem.

Diante desse contexto, Freire tece algumas considerações, a saber:

... um primeiro saber inicialmente apontado como necessário à formação docente, numa perspectiva progressista. Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. [...] devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho [...] (2011, p. 47).

Nesse sentido, é imperativo afirmar que a reflexão sobre a prática cotidiana dos professores deve ser exigência da relação teoria e prática.

Ao discorrer sobre a relação entre teoria e prática, Perrenoud (2002) diz que a função principal da reflexão sobre a prática é ajudar a realizar um balanço, entender o que deu ou não deu certo para poder instrumentalizar o docente para uma possível retomada da ação. Segundo Perrenoud (2002, p. 36), “a reflexão depois da ação pode – ainda que isso não seja automático – capitalizar experiência, ou até transformá-la em saberes capazes de serem retomados em outras circunstâncias”. O autor enfatiza que essa reflexão possibilita a construção de novos caminhos reinvestidos na ação. Destaca que um profissional reflexivo não se limita ao que aprendeu durante a graduação, nem ao que vivenciou no início da sua carreira, mas reexamina frequentemente seus objetivos, suas metodologias, suas evidências e seus saberes, participando de um ciclo permanente de aperfeiçoamento. O autor explicita ainda, que a formação continuada poderia ser calcada em uma prática reflexiva e não limitar-se a uma constante atualização dos saberes disciplinares, didáticos, metodológicos e tecnológicos. Nesse sentido, será possível efetivamente a construção de uma prática reflexiva, a qual descortinará novas formas de ensinar e aprender.

## **UMA NOVA ALTERNATIVA DIDÁTICA DE ALFABETIZAÇÃO: METODOLOGIA DE BASE LINGÜÍSTICA E PSICOLINGÜÍSTICA - PROPOSTA DE HELOISA VILAS BOAS**

A proposta metodológica de alfabetização de Heloisa Vilas Boas tem seus fundamentos pautados em conceitos e proposições da psicologia e da linguística e ao mostrar as premissas da sua proposta metodológica, Boas (1996) faz várias indagações referentes aos métodos de ensino que são usados tradicionalmente, enfatizando que tanto os métodos analíticos como os sintéticos:

... recaem na silabação, no fonema solto, na pura visualização da palavra e na sua associação a figuras, dificultando à criança ultrapassar o nível da mera percepção [...] relegam a um segundo plano a importante tarefa de buscar sentido para o que se lê, impedindo que a leitura seja vista pelo aluno como uma atividade significativa e atraente, em que ele tem um papel ativo e participante (BOAS, 1996, p. 11).

Nesse sentido, a autora destaca que essa questão deverá sempre ser levada em consideração quando se refere a escolha de métodos e técnicas que serão utilizados nos espaços educativos, partindo sempre do princípio que quaisquer metodologias demandam referências teóricas determinadas e um compromisso real com o processo histórico-social.

De acordo com a autora, o professor alfabetizador em diversos momentos, por não ter o conhecimento de como a alfabetização é organizada, por não conhecer sua natureza, seu funcionamento e sua produção, utiliza a fixação dos conhecimentos abordados em sala de aula como sua principal estratégia de aprendizagem, recorrendo com frequência à utilização de exercícios e palavras soltas, sem significados e descontextualizadas das situações sociais concretas

nas quais os alunos estão inseridos. Com base nessa constatação, se o professor alfabetizador refletir sobre o processo da aquisição da linguagem, indubitavelmente ele compreenderá que esses exercícios mecânicos estão aquém da maneira real e concreta de aprendizagem da língua oral. Nesse sentido, Ferreiro e Teberosky (1999) destacam que o professor deverá possibilitar que o aluno perceba sua competência linguística, posto que ele é falante da língua materna.

No entanto, como afirma Boas (1996), na alfabetização a escola e as cartilhas percorrem rumos opostos, enfatizando a aprendizagem perceptual, a formação de automatismos, de sílabas e frases soltas sem significados e sentidos. E para que o aluno domine as modalidades falada e escrita da língua, urge a necessidade de ele operar de maneira concreta com ela, observando suas semelhanças e diferenças, comparando e relacionando seus elementos em diversos contextos e situações sociais reais.

A proposta de alfabetização apresentada pela autora enfatiza que a aprendizagem deve possibilitar a interação social e que a efetivação do conhecimento deve acontecer através de atividades de reflexão por parte do aprendiz. Assim sendo, a proposta em questão é primordialmente uma alternativa de alfabetização que possibilita ao aluno estabelecer relação e sentido aquilo que lê e escreve. A autora propõe para o aprendizado da leitura e da escrita, um trabalho esquematicamente organizado em unidades interligadas. Dessa forma, partindo-se das etapas mostradas na metodologia, se verifica que o desenvolvimento do processo da alfabetização remete à trabalho, à reflexão a respeito da escrita e a participação e envolvimento direto dos alunos, sendo que a língua materna não é trabalhada e nem mostrada de maneira isolada e compartimentada.

Com isso, surge uma nova alternativa de alfabetização em que a autora evidencia que é necessário recuperar o universo sociocultural dos alunos, que foi abandonado pelo ensino mecanicista e focado nas cartilhas, dar importância à fala de cada um e conceder à linguagem seu real sentido, que implica interação social. Assim sendo, estabelece-se um novo rumo a ser vislumbrado pelos alfabetizadores que procuram respostas para as suas inquietações e anseios. A proposta de alfabetização estrutura e organiza os conhecimentos que surgiram a partir das pesquisas realizadas por Emília Ferreiro, a qual não construiu nenhuma metodologia de alfabetização, e, no entanto, apresentou uma maneira nova de como acontece o processo de aquisição da escrita.

Diante do exposto, urge a necessidade da efetivação de formação permanente que demande diversos estudos para possibilitar aos professores alfabetizadores o desenvolvimento de forma segura de uma prática complexa que é a alfabetização, pois segundo Soares (2011), uma concepção

coerente de alfabetização só será possível de ser desenvolvida nos espaços alfabetizadores a partir da articulação e integração das diferentes facetas inerentes a esse processo, como os conhecimentos da linguística, da psicologia, da psicolinguística, da sociolinguística e da pedagogia.

## **PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA TAPIRI**

É relevante ressaltar que no decorrer da formação inicial do professor as bases teóricas referentes à alfabetização são apresentadas de forma aligeirada, evidenciando-se isso na ausência de procedimentos teórico-metodológicos fundamentais para o desenvolvimento das práticas de alfabetização, sendo que no momento em que ele se desvincula da academia não demonstra competência para valorizar os conhecimentos prévios dos alunos e nem as possíveis diferenças presentes na sala de aula.

... a formação do alfabetizador – que ainda não se tem feito sistematicamente no Brasil – tem uma grande especificidade, e exige uma preparação do professor que o leve a compreender todas as facetas [...] e todos os condicionantes [...] do processo de alfabetização, que o leve a saber operacionalizar essas diversas facetas [...] em métodos e procedimentos de preparação para a alfabetização [...], em elaboração e uso adequados de materiais, e, sobretudo, que o leve a assumir uma postura política diante das implicações ideológicas do significado e do papel atribuído à alfabetização (SOARES, 2011, p. 24-25).

Com base no exposto, percebe-se a fragilidade do professor no que diz respeito às concepções que fundamentam o processo de alfabetização, levando-o a reprodução de um fazer automático e mecânico, transmitindo e repetindo os conteúdos desarticulados do cotidiano do aluno, desencadeando em um ensino e aprendizagem voltados para a memorização.

Ao discorrer sobre formação de professores, faz-se sempre relação com a aptidão que se deve ter para desenvolver tal ofício. Contudo, é importante destacar que tal aptidão só é adquirida quando a formação possibilita um elo com as várias vivências profissionais e pessoais dos sujeitos inseridos no contexto, pois o ato de aprender perpassa pelo que já foi vivenciado. Desse modo, se o professor não se perceber como sujeito inacabado que necessita sempre buscar e agregar conhecimentos, compromete-se a possibilidade de estabelecer significados e relações com os alunos.

Dessa forma, falar em reflexão sobre a prática docente, implica desenvolvimento da criticidade e entendimento das concepções que fundamentam tal prática, pois toda e qualquer ação é pautada pelas teorias que lhes servem de aporte. Nesse sentido, essas concepções apresentam possibilidades inovadoras e diversificadas no que se refere ao ensino e a aprendizagem, implicando consolidação de novas abordagens relacionadas à alfabetização e, conseqüentemente, o surgimento de outros vieses referentes à formação do professor alfabetizador. Estabelece-se assim, uma

formação teórica, contínua e sólida, posto que, mediante a reflexão sobre o fazer em sala de aula, o professor alfabetizador pode se apropriar dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento da ação de alfabetização, que é complexa e multifacetada, desvinculando-se efetivamente das concepções mecanicistas e prontas, tão difundidas e impregnadas pelo senso comum.

No que diz respeito a esta pesquisa, o Programa de Formação Continuada Tapiri da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas, perante esse novo contexto educacional, vislumbra um novo profissional da educação, buscando possibilitar a esse profissional o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais a fim de promover uma profissionalização de qualidade, semelhantemente um profissional que se perceba “como sujeito nutrido de sensibilidade imaginativa, criativa, lúdica e dialógica entre o corpo e o espírito, o pensar e o sentir, o viver e o aprender, o ser e o conhecer, a arte e a ciência, o homem e a natureza, a cidade e a floresta” (2014, p. 4).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, lei n. 9.394/96) aborda a necessidade da formação continuada dos professores, similarmente às responsabilidades do poder público. Essa Lei enfatiza a importância da formação continuada, a qual é apontada nos artigos 67, 80 e 87. Nessa perspectiva, é relevante destacar que o Programa de Formação Continuada Tapiri, estabelece que:

Apesar de objetar sobre questões que se sustentam sobre os saberes locais e os globais, e vice-versa, o foco da formação se direciona para a cidade de Manaus. E, ao situar Manaus no contexto formativo, pretende-se refletir em torno de seu desenvolvimento histórico, social, político, econômico, ambiental e cultural, creditando às pessoas que nela vivem o direito de se enxergarem como responsáveis pelo seu crescimento e desenvolvimento e, portanto, de ser fonte de conhecimento sobre si e sobre os outros (PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA TAPIRI, 2014, p. 4-5).

Sendo assim, este Programa é pautado pela articulação entre formação inicial e continuada, pela interligação entre a cultura amazônica e a cidade de Manaus, projetando uma educação pública de qualidade para todos.

O espaço destinado à formação continuada de professores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas foi criado em 2000 e regulamentado em 2001 com o nome de Centro de Formação Permanente do Magistério. Naquele mesmo ano foi lançado o Programa de Formação Tapiri, e a partir de 2009 esse espaço passou a chamar-se Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM). Em 2013, Através do Decreto nº 2.682, de 26 de dezembro desse mesmo ano, foi definido no Diário Oficial do Município de Manaus as competências da DDPM. Atualmente, a DDPM realiza as ações por meio de formação continuada presencial e curso

semipresencial e à distância, em parceria com a Universidade Federal do Amazonas, para os servidores da Secretaria Municipal de Educação que atuam nas escolas municipais.

A Formação Tapiri está organizada em um Núcleo de Estudos Estruturantes, que é constituído pela Escola de Professores, Escola de Gestão, Escola de Administrativos e Escola de Assessores Pedagógicos, e em um Núcleo de Estudos Interdisciplinares, que aborda temáticas que compõem o eixo interdisciplinar, com temas sociais e contemporâneos. Os encontros de formação acontecem nas dependências da DDPM e nos Polos de Formação. As formações para os professores alfabetizadores do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental têm como base teórica as concepções construtivistas e sociointeracionistas e são ministradas pela equipe de Professores Formadores da DDPM, no período de março a outubro do ano letivo.

Segundo Freire (2011, p. 40), “por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Nesse sentido, para a pesquisa em questão, as formações continuadas para os professores alfabetizadores estão vinculadas às reflexões, almejando o desenvolvimento de uma prática educativa crítica, consciente, humanizadora e emancipatória.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente artigo apresentou a trajetória do estudo preliminar e bibliográfico da pesquisa a ser realizada, a qual terá o propósito de averiguar as abordagens teóricas e práticas dos professores alfabetizadores do Programa de Formação Continuada Tapiri da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas, analisando se as ações da formação continuada têm contribuído efetivamente para a construção e reconstrução da prática pedagógica desenvolvida nos espaços educativos.

Nessa perspectiva, o estudo mostrou inicialmente os caminhos que a formação do professor alfabetizador tem trilhado e as concepções de ensino e aprendizagem que permeiam as propostas de formações, destacando que a falta de reflexão epistemológica no cotidiano da escola, conduz o discurso dos professores pautado nas concepções do senso comum, pois a epistemologia empirista estabelece os pressupostos teórico-filosóficos da pedagogia da reprodução. Nesse sentido, é imperativo que a formação para professores alfabetizadores esteja sempre pautada na reflexão-ação, posto que partindo desse pressuposto a aprendizagem contribuirá para a reconstrução efetiva do saber de forma contínua e autônoma.

Buscou-se analisar também no estudo, os saberes experienciais dos professores, assim como a exclusão desses saberes, relacionando-os com a importância da prática reflexiva do professor, como um caminho para o diálogo entre teoria e prática, pois somente através desse diálogo com o conhecimento científico, será possível efetivamente a construção de uma prática reflexiva, a qual descortinará novas formas de ensinar e aprender.

Ao se propor um estudo sobre formação de professores alfabetizadores, foi pertinente pensar em um modelo formativo que se discuta os conhecimentos necessários ao desenvolvimento da prática da alfabetização. Desse modo, analisou-se as contribuições da proposta metodológica de Boas (1996) que traduz-se em uma nova alternativa didática para a alfabetização, a qual tem seus fundamentos pautados em conceitos e proposições da psicologia e da linguística. Esta proposta implica um novo rumo a ser vislumbrado pelos professores alfabetizadores.

Constatou-se que as abordagens analisadas e comentadas no decorrer desse artigo, possibilitam o surgimento de um paradigma novo a respeito do ensino-aprendizagem e mostram novos caminhos para um fazer pedagógico que apresenta respostas às diversificadas demandas presentes no contexto escolar. E nesse contexto, o Programa de Formação Continuada Tapiri busca contribuir para que os professores alfabetizadores possam adquirir a instrumentalização necessária que possibilitará aos alunos o domínio da leitura e da escrita, os quais devem ser protagonistas nos espaços das salas de aula e que possam participar efetivamente dos processos sociais que demandam a competência de ler e escrever.

Finalmente, com base no exposto, é relevante pontuar que o estudo realizado indubitavelmente reforçou a certeza de que uma prática formativa pautada nos pressupostos apresentados e discutidos poderá efetivamente melhorar a qualidade de ensino e aprendizagem dos professores e alunos através de práticas capazes de promoverem o processo de alfabetização no sentido mais amplo da palavra, possibilitando o domínio do sistema de escrita alfabética e similarmente a compreensão leitora. Parte-se da premissa de que o conhecimento não é acabado, definitivo, absoluto, mas uma dinâmica que está em constante movimento, possibilitando a construção de aprendizagens significativas, pautadas na reflexão por parte do aprendiz.

## REFERÊNCIAS

BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor**: o cotidiano da escola. 12ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

- BOAS, Heloisa Vilas. **Alfabetização nova alternativa didática**: outras questões, outras histórias. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional lei nº. 9.394/96**. Ministério da Educação e Cultura. Brasília, 1996.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. 2ª. Ed. São Paulo: Scipione, 2009.
- CANDAU, Vera Maria (org.). **Magistério**: construção cotidiana. 4ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- MANAUS. **Decreto nº 2.682, de 26 de dezembro de 2013**. Dispõe sobre o Regimento Interno da Secretaria Municipal de Educação – SEMED e dá outras providências. Diário Oficial do Município de Manaus. Manaus, AM, 26 dez/2013. Ed. 3319. Ano XIV, p. 29-38.
- PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 6ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 24ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Programa de formação continuada Tapiri**. Departamento de Gestão Educacional. Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério. Manaus, 2014.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 6ª. Ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.