



Universidade Federal do Rio Grande



Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde

Associação Ampla FURG / UFRGS / UFSM

**APROPRIAÇÕES TEÓRICAS DE APRENDIZAGEM
NAS PRÁTICAS DE PROFESSORES NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Rejane Sperling Sell Mackedanz

Prof. Dr. Luiz Fernando Mackedanz

Rio Grande
2019

REJANE SPERLING SELL MACKEDANZ

**APROPRIAÇÕES TEÓRICAS DE APRENDIZAGEM NAS PRÁTICAS
DE PROFESSORES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado do Programa
de Pós-Graduação em Educação em
Ciências, da Universidade Federal de Rio
Grande – FURG

Orientador: Prof. Dr. Luiz Fernando
Mackedanz

RIO GRANDE

2019

Ficha catalográfica

M154a Mackedanz, Rejane Sperling Sell.
Apropriações teóricas de aprendizagem nas práticas de
professores nos anos iniciais do ensino fundamental / Rejane
Sperling Sell Mackedanz. – 2019.
150 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande –
FURG, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências:
Química da Vida e Saúde, Rio Grande/RS, 2019.

Orientador: Dr. Luiz Fernando Mackedanz.

1. Autonomia 2. Saberes Experienciais 3. Prática Docente
I. Mackedanz, Luiz Fernando II. Título.

CDU 371.13

Catálogo na Fonte: Bibliotecário José Paulo dos Santos CRB 10/2344

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

Rubem Alves

AGRADECIMENTOS

Não poderia começar qualquer agradecimento sem a palavra GRATIDÃO. Gratidão à Deus que me concedeu o privilégio de alcançar um sonho por mim considerado tão distante. Sou grata ao Senhor por me manter confiante nos propósitos que Ele tinha e tem, pra minha vida. Obrigada meu Deus, por me conduzir de maneira tão graciosa até o tão sonhado Mestrado.

Gratidão a minha Família, em especial aos meus pais Rui e Ruth que nunca pouparam esforços para me manterem estudando. Bancaram o quanto foi possível para que eu pudesse me tornar PROFESSORA, profissão esta que meu pai tem orgulho até em dizer a todos: “Minha filha é PROFESSORA!” Agradeço a minha mãe que em suas mais singelas memórias, guarda com zelo o momento da minha formatura e com o mesmo orgulho do meu pai vê, através da minha profissão, motivos pra se alegrar.

Gratidão a minha irmã Rosane que sempre me apoiou, incentivando que eu nunca desistisse em meio aos percalços da vida. Obrigada, minha irmã, por ter acreditado em cada sonho e por externar que tens admiração pelo que sou. Gratidão ao meu cunhado Alvanir, que sempre me incentivou na busca pela qualificação profissional para que eu pudesse caminhar com as minhas próprias pernas. Gratidão, Neco, por incontáveis vezes que bancasse os meus sonhos, fosse de maneira material ou fazendo eu acreditar que eu chegaria onde eu desejasse.

Gratidão ao Sr. Beni Holz (in memorian) e a Sra. Wanda Holz por me auxiliarem a terminar a graduação em Pedagogia numa Universidade privada. Em palavras não caberia o imenso carinho que tenho por vocês.

Gratidão aos meus primeiros Mestres, que me impulsionaram para a carreira docente de uma forma tão exemplar. Obrigada, tia Urânia, por ver em ti a possibilidade de alçar voos gigantes e, por escutar e observar os sonhos da “tagarela” em sua infância. Obrigada, professora Iolanda Nascente Klaes, por me fazer apaixonar por suas aulas. Por ter encontrado no afeto um jeito singular de fazer toda a diferença na vida de cada estudante que passou pelos seus olhos e pelo seu coração. Que possamos ainda nos encontrar várias vezes nos corredores dos supermercados e eu ter a certeza que escolhi a docência através dos abraços de quem, apesar do tempo, me chama pelo nome. Gratidão também aos professores que, em suas particularidades, me ensinaram a não me tornar quem eu não gostaria que meus alunos tivessem como referência.

Gratidão a todas as instituições de ensino do qual tive a oportunidade de aprender a ser professora. Gratidão a cada família que confiou o seu filho sobre a minha responsabilidade na arte de ensinar. Aprendemos juntos, firmamos laços, mantemos amizades duradouras.

Gratidão ao meu amigo Jonas Guilherme, que me inscreveu pela primeira vez em uma seleção de Mestrado, ainda em Santa Catarina. Obrigada meu amigo, por me fazer acreditar que o “astro” poderia ser Mestre.

Gratidão à escola que me abriu as portas para adentrar no espaço da pesquisa, em especial às professoras que dedicaram seu tempo para responder às questões propostas no trabalho. Obrigada ao diretor Volnei Mathies Filho e à coordenadora Miriam Acosta, pela parceria na conclusão da constituição do campo empírico desta pesquisa.

Gratidão à Escola Mário Quintana, em especial à Diretora pedagógica Sylvia Schlee, pelo incentivo, apoio e pela possibilidade de

conciliar o ofício diário da arte de educar com o desenvolvimento da pesquisa científica aqui apresentada.

Em especial, gratidão as minhas filhas Isadora e Bárbara e ao meu marido Luiz Fernando que são parte de mim, que me fazem ser cada vez melhor e que me motivam na busca de novos sonhos. Por vocês, acredito que é possível mais um passo... e mais um... e mais tantos outros que eu almejar sonhar, porque vocês estarão comigo!

Ao meu orientador, um carinho à parte. Gratidão por ter me encontrado e por ter me feito acreditar que as cento e poucas páginas desta dissertação seriam reais. Gratidão pela paciência, pelo zelo, pela elegância dos contrapontos nos momentos das discussões. Gratidão por ter acreditado que a “professorinha” poderia se tornar Mestre. Gratidão pelas inúmeras vezes que teu olhar crítico me fez perceber que era capaz de adentrar nos espaços das ciências e que a minha caminhada docente era valiosa e merecia ser vista, ouvida e escrita. Obrigada por acreditar em mim nas inúmeras vezes que eu mesma não acreditei. Gratidão por estar ao meu lado, junto de mim, em cada linha desta dissertação.

RESUMO

Ao ingressar em uma Licenciatura, o professor é apresentado a distintas teorias pedagógicas que fazem parte de sua prática cotidiana como docente. Logo, estes conhecimentos teóricos se entrelaçam aos saberes experienciais oriundos da própria prática escolar. Isso é particularmente interessante com professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, onde estas teorias pedagógicas carecem de uma discussão mais próxima das realidades escolares das quais estão inseridas. Surge a necessidade de amarrar uma rede de conhecimentos sustentados por uma formação teórica, inserido as experiências docentes como elo para uma aprendizagem bem fundamentada. Neste nível de ensino, é bastante comum as professoras se depararem com propostas pedagógicas diferenciadas, às quais não tiveram formação específica. Neste trabalho, investigamos a apropriação que estas docentes têm destas propostas, relacionando com seus conhecimentos acadêmicos prévios, sob a ótica dos saberes docentes e de sua autonomia. A partir de questionários aplicados às professoras, utilizamos a análise temática para destacar aspectos que mostram como elas adaptam sua formação teórica inicial à prática, pois elas interpretam o projeto pedagógico de acordo com suas percepções oriundas da formação inicial. Ressaltamos o entrelaçamento do que a escola propõe como proposta pedagógica com os conhecimentos do professor que atendem a esta proposta. Detectamos uma busca das docentes pela adaptação de seus conhecimentos experienciais ao projeto pedagógico, de forma a reforçar sua presença.

Palavras-chave: autonomia, saberes experienciais, prática docente.

ABSTRACT

Upon entering the teaching practice, the teacher is confronted with differences between the pedagogical theories learned along his formative course, in the teacher training degrees, and the experiential knowledge from the school practice. This is particularly interesting with teachers in the initial grades of Elementary School, where these pedagogical theories are not always sufficient for a daily practice. At this level of education, it is quite common for teachers to come across differentiated pedagogical proposals, to which they have not had specific training. In this work, we investigate the appropriation that these teachers have of these proposals, relating to their previous academic knowledge, from the point of view of teachers' knowledge and their autonomy. From questionnaires applied to teachers, we use the thematic analysis to highlight aspects that show how they adapt their initial theoretical formation to practice, because they interpret the pedagogical project according to their perceptions from the initial formation. We emphasize the interlacing between the school proposes as a pedagogical proposal and the teacher's knowledge that meets this proposal. We detected a teachers' search for the adaptation of their experiential knowledge to the pedagogical project, in order to reinforce their presence.

Keywords: autonomy, experiential knowledge, teaching practice.

SUMÁRIO

1. Introdução	1
2. Aspectos teóricos da pesquisa	11
2.1. A formação de professores para o Ensino Básico	12
2.2. Saberes docentes em movimento	15
2.3. Autonomia docente no espaço escolar	24
2.4. O Projeto Político Pedagógico	32
3. Aspectos metodológicos da pesquisa	36
3.1. Caracterização da escola	36
3.2. O corpus da pesquisa	39
3.3. A análise de dados	42
4. O professor das séries iniciais como agente científico do processo de aprendizagem	44
5. A identificação docente com novos modelos pedagógicos	73
5.1. Primeiro Questionário	74
5.2. Segundo Questionário	85
5.3. Discussão dos temas	94
6. Considerações finais e perspectivas	97
7. Referências bibliográficas	100
Anexo 1 – Primeiro Instrumento de Investigação	104
Anexo 2 – Segundo Instrumento de Investigação	108
Anexo 3 – Artigo aceito para publicação	112

1. Introdução

Os desafios que permeiam a Educação do século XXI vêm ganhando destaque, pois estão associados à ideia de que vivemos em uma sociedade onde as transformações acontecem de maneira significativa. Observar tais transformações sociais tem como desafio compreender de que modo nós, educadores, estamos a par de urgências que são pertinentes às necessidades da escola em meio a essas transformações. Para isso, destacam-se dois dos agentes que estão imersos nesse processo de mudança: alunos e professores.

Direcionando especial atenção aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a formação do professor merece destaque quando se discute o contexto da escola e suas mudanças, visando uma educação de qualidade¹. Especificamente falando da Licenciatura em Pedagogia, quaisquer alterações nesta formação requerem um olhar histórico, de forma a constituir um currículo que atenda as premissas da educação como um todo, neste contexto de mudanças.

Alguns trabalhos acadêmicos, voltados especificamente para a formação dos professores nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, apontam uma urgência na forma como o currículo da Licenciatura em Pedagogia necessita de uma apreciação mais densa, mais específica (CAMPOS, 1999; CHAKUR, 2005; NÓVOA, 2017). E essa especificidade retoma caminhos que ainda permanecem com profundas lacunas de cunho científico e prático. Assim, é preciso aproximar as práticas

¹ Ao fazer menção ao ensino (ou educação) de qualidade, pautamos nosso discurso em referenciais clássicos, que subentendem a aprendizagem significativa e duradoura, e a aprendizagem emancipadora do cidadão. Sem pautar em uma corrente filosófica, o termo permite a leitura também sob aspectos críticos, considerando a educação de qualidade como o objetivo de toda discussão nesse âmbito.

educacionais nos espaços da escola com questões teórico-científicas, e isto demanda uma revisão no currículo dessa licenciatura, bem como um novo olhar sobre as práticas que provém da experiência docente.

Os documentos oficiais que regem a Educação brasileira, em especial a LDB (BRASIL, 1996), trazem de maneira muito clara os objetivos ou metas para a educação nacional, elencados de forma incisiva, que necessitam ser alcançados em sua plenitude. As diretrizes nos remetem à valorização de aspectos que se dinamizam visando construir competências relevantes aos alunos. E essa relevância parte do princípio de um preparo para a vida em sociedade, buscando despertar no sujeito o senso crítico e reflexivo do que o cerca, pois em seu Art 1º, §2 afirma que “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996). Sendo assim, é importante sustentar o objetivo elencado a uma pedagogia que permita o desenvolvimento de habilidades e competências que preparem o sujeito para esta prática social. Pensar em metodologias e estratégias que alcancem a excelência na formação cidadã dos alunos se torna uma premissa relevante na estrutura das ações docentes.

É importante ter clareza quanto aos preceitos que norteiam a Educação Básica, bem como quanto aos objetivos ao final de cada etapa norteadora da mesma. Portanto, as instituições de ensino devem conhecer os pressupostos pedagógicos que baseiam os fundamentos educacionais de suas instituições. E neste aspecto a LDB também enfatiza como princípio o “pluralismo de ideias e concepções pedagógicas” (Art. 3º, inciso III). O conhecimento e aprofundamento das diferentes pedagogias pressupõem um estudo teórico amplo, visando verificar a pontualidade da escolha da dimensão que se vai seguir como marco

teórico para o desenvolvimento de atividades com os alunos. O conhecimento científico advindo de sua formação (graduação, pós-graduação), atrela-se às práticas moduladoras da rotina do professor, apoiando suas ações de ensino e aprendizagem num amplo contexto da prática social oriunda de uma determinada pedagogia.

A constante busca pela melhor forma de organizar suas aulas e planejar suas ações advém também de sua formação. Os saberes que ele possui para poder analisar, refletir, comparar e optar pela melhor forma de conduzir os conhecimentos interferem em sua prática. Assim, oportunizando uma constante busca por aprender, o professor também enxerga novas possibilidades de ensinar.

Os ambientes de aprendizagem sempre estiveram presentes em minha trajetória, fossem eles nas brincadeiras de infância, nas percepções que tinha dos professores ao longo de minha caminhada enquanto aluna ou ainda de familiares que optaram pela docência. O desejo de tornar-me “professora” sempre foi uma das opções muito destacadas dentre as que surgiam como possibilidades de profissão. Como mencionei, meu olhar aos mestres que fizeram parte de minha formação, sempre me direcionaram para a docência; entre seus jeitos, maneiras e posturas, pude ir “desenhando” o perfil de educadora que um dia almejava me tornar. Professores mais espontâneos, mais dinâmicos e que permitiam-se um contato através de um diálogo mais próximo de mim e de minha turma, sempre me encantaram. Professores que cumpriam suas tarefas de transmitir os conteúdos curriculares de uma maneira não tão tradicional, pela qual também era possível aprender, também não deixavam de ter seus encantos.

Fui percebendo que o mais importante não eram os conteúdos em si que me faziam gostar mais de Matemática ou de Português, mas sim, eram os professores por trás destas disciplinas. Em meio a questionários extensos, com respostas prontas e inquestionáveis, de exercícios de mera memorização, como todo adolescente, passei a questionar os significados e aplicabilidade destes para a vida. E, ao longo da vida escolar, fui mapeando onde, como e porque tais conteúdos faziam parte das aulas de Matemática, Língua Portuguesa, História... A convicção pela escolha do Curso de Pedagogia surgia já na 7º ano do Ensino Fundamental, ao ficar encantada com a interação que minha professora de Ciências (da Natureza) tinha com seus alunos. Não houve uma identificação com os conteúdos abordados pela disciplina, mas sim pela maneira que a professora conduzia suas aulas: era dinâmica, extrovertida, alegre e exigente.

Então, ingressei no Curso de Magistério do Instituto de Educação Assis Brasil em Pelotas e, simultaneamente, fui adquirindo experiências em Escolas de Educação Infantil, já como professora em exercício. Esta experiência, nestas instituições, me confrontou com mais uma escolha: a que grupo, especificamente, gostaria de lecionar? As incertezas tomavam conta ainda neste período, pois não tinha nenhuma experiência com as atividades dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esta só veio no último ano do curso de Magistério, ao realizar um estágio de seis meses em uma escola, com um grupo de alunos da 2ª série (na época, o EF ainda era estruturado por série, sem a implementação do 9º ano). Foi um período de muito aprendizado e o primeiro contato com a realidade do professor em uma sala de aula neste nível.

Neste momento, começaram os primeiros questionamentos sobre a minha prática e os conhecimentos adquiridos ao longo do curso de Magistério, em nível de Ensino Médio. As inquietações, ainda que tímidas, me fizeram observar situações que dependiam da experiência profissional que eu ainda estava construindo e que, por vezes, eram necessárias para resolução de conflitos que surgiam em uma sala de aula. Naquele momento, na percepção que tenho hoje, o mais importante e relevante eram as habilidades para confeccionar um bom cartaz, montar jogos associados às atividades e repassar o conteúdo que a escola tinha para cumprir. Com uma base teórica um pouco mais consolidada hoje, acredito que a intenção dos jogos era promover uma educação mais lúdica, mais próxima da realidade da infância, mais dinâmica e criativa.

Após a conclusão do curso de Magistério no Ensino Médio, ingressei na Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Católica de Pelotas. Assim como na trajetória do Magistério, passo a atuar como professora de Educação Infantil em uma instituição particular. Neste momento, com o conhecimento de bases teóricas, supostamente mais firmada, o planejamento das atividades para esse público torna-se ainda mais crítico, significativo e real.

Durante as atividades da licenciatura (que foram pontuais em determinados segmentos do ensino), fui me identificando com os discentes das séries iniciais, do qual provém uma maior identificação até os dias de hoje. Assim que formada na licenciatura, passo a exercer a docência em Santa Catarina, na cidade de Brusque. Nos meus primeiros dois anos na cidade, lecionei em uma escola particular para turmas da 2ª série, em escolas da rede estadual e municipal com turmas de 4ª série e ainda com Educação de Jovens e Adultos (EJA). Neste período, também

trabalhei com aulas de Língua Portuguesa para turmas de 6ª à 8ª série e também para o Ensino Médio.

Logo, passei a ser colaboradora do Sesi Escola, onde atuei inicialmente com a 1ª série do ensino fundamental e nos próximos anos com turmas de 4ª e 5ª série. Nesta instituição conheço a Pedagogia de Projetos, modelo pedagógico adotado pela instituição.

Então, nesta etapa profissional, pela primeira vez, me deparo com uma proposta que deveria permear todo planejamento das minhas aulas, de maneira interdisciplinar. A apropriação desta nova proposta de ensino, surge da observação das práticas de professores com mais experiência na instituição, que já dominavam a rotina de uma estrutura docente baseada na elaboração de projetos.

Após, inicio uma caminhada como professora do Sesc Escola, onde atuo com turmas de 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental e também em turmas de alunos que permaneciam em tempo integral na escola. Nesta instituição, também é adotada a Pedagogia de Projetos, onde me senti mais segura e mais preparada para organizar planejamentos e atividades que contemplassem a proposta. Saliento que, em nenhuma instituição escolar até este momento, é apresentado algum documento do qual eu enquanto educadora, deveria pautar a minha prática docente (me refiro aqui, ao PPP). As informações que obtive foram informais, dialogadas em reuniões e acompanhamento pela coordenação de ensino das mesmas.

Surge neste período, a necessidade de aperfeiçoamento profissional na área das Neurociências aplicadas à Educação, visto que uma nova realidade dentro das escolas exigia um conhecimento maior: inclusão de crianças com necessidades especiais nas classes regulares de ensino. Cada vez mais, percebia que os pais de crianças que apresentavam maiores

dificuldades no percurso de ensino-aprendizagem, exigiam respostas dos professores. Uma compreensão maior de como aprendemos, de como nosso cérebro aprende e quais as barreiras possíveis para dificuldades de aprendizagem, se tornava fundamental. Neste ponto de minha carreira docente, mais uma vez, cabe a busca teórica para associá-la com a prática e poder compartilhá-la com colegas e com toda comunidade escolar.

Partindo deste desafio, curso a pós-graduação em Neuropsicopedagogia do Desenvolvimento Humano, pelo Grupo Uniasselvi, na cidade de Blumenau (SC). Algumas respostas aos questionamentos dos pais, frente às dificuldades dos filhos, puderam tomar forma, favoreceram um diálogo mais coerente para que a prática em sala de aula pudesse realmente se tornar significativa para as crianças que necessitavam de um olhar mais específico.

Ainda no SESC, surge a oportunidade de coordenar projetos educacionais desenvolvidos pela instituição e que, atendiam comunidades escolares da região. Passo então a ser técnica de Educação Complementar do SESC da cidade de Brusque, coordenando projetos educacionais que visitavam escolas, promovendo oficinas, palestras e mostras com diferentes temáticas. Minha função também como técnica de Educação Complementar era de coordenar todo programa ambiental e de sustentabilidade da unidade. Desta forma, coordenava trabalhos relacionados à sustentabilidade em parceria com empresas do comércio, da cidade. Ainda, era responsável por Cursos de Valorização Social (CVS), que tinham como demanda, a promoção de cursos de interesse da comunidade comerciárias e afins (Libras, culinária...).

Em uma função mais técnica, com a responsabilidade de gerenciar diversos projetos e estabelecer relações com profissionais fora do

ambiente de trabalho, bem como com colegas de trabalho, surge mais uma necessidade de aperfeiçoamento. Nesta fase, realizei o MBA em Gestão de Pessoas pela Fundação Getúlio Vargas, em Blumenau. Nesta oportunidade, abrem-se perspectivas de estudos e aprendizagens mais amplas, que redimensionam meu olhar como pedagoga dentro das instituições escolares. Agora, observando as práticas pedagógicas “de fora” do contexto da sala de aula, passo a enxergar que, ainda permanecem distantes teorias pedagógicas das práticas de ensino.

Após a experiência na gestão de projetos educacionais, volto para a sala de aula em uma escola da rede municipal de ensino onde atuei com uma turma de pré-escola e com uma turma de 5º ano. Aqui, busco pela proposta pedagógica municipal, o qual deveria embasar todo o meu planejamento e ação docente. Recebo então, uma listagem de conteúdos que deveria cumprir nos três meses de aula que restavam para encerrar aquele ano letivo. Reportei-me à direção e coordenação da escola em busca de respostas, mas não obtive sucesso. Aqui, os saberes de minha experiência foram a base para concluir o trabalho daqueles poucos meses.

Retornei para Pelotas, onde atuo como professora de uma escola particular, em uma turma de 2º ano. Nesta trajetória, em diversos momentos, foi necessária a constante avaliação de como eu atuava nas diferentes instituições de ensino. Os desafios para a promoção de uma aprendizagem realmente criativa, reflexiva, dinâmica e coerente com os pressupostos de cada instituição, me fizeram perceber que as experiências ao longo da minha caminhada em sala de aula, tornariam a minha prática em nível de excelência, se eu buscasse fundamentos que pudessem sustentá-la e melhor compreendê-la.

A intencionalidade particular, individual da busca por pressupostos teóricos que embasassem cada planejamento nas distintas instituições de ensino, foi propulsora de constante inquietação. E, em toda minha caminhada pedagógica, não houve momentos em que, explicitamente, as escolas e instituições direcionassem o trabalho docente para um pressuposto teórico a ser seguido. Os docentes encaminhavam suas ações e planejamentos conforme julgavam atender às exigências práticas das escolas como o compromisso com os conteúdos a serem desenvolvidos em cada ano/série, o cumprimento do calendário escolar, entre outras atividades. Em alguns contextos eram compartilhadas ações que deveriam ser seguidas como modelos, mas se estas tivessem que ser abordadas com um fundo teórico, pouco tinham para dialogar entre seus pares. Em reuniões pedagógicas surgiam palavras soltas como construtivismo, autonomia, afetividade. Mas em nenhum momento as bases teóricas, que fundamentam a nossa compreensão de educação e a nossa prática, foram questionadas.

Assim, surge como questionamento principal da pesquisa: **Como os professores compreendem os modelos pedagógicos que embasam a prática docente da escola e como estabelecem uma harmonia com os saberes necessários à docência, no espaço da sala de aula?**

Partindo dessa premissa, nosso objetivo é investigar como os docentes relacionam os pressupostos teóricos dos modelos pedagógicos nos quais atuam com aqueles estudados durante a formação inicial.

Em busca das respostas a este questionamento, este trabalho tem a seguinte distribuição: no capítulo 2, apresentamos os principais referenciais teóricos utilizados neste trabalho, principalmente focados nos saberes profissionais e na autonomia do professor; no capítulo 3,

delimitamos nossa pesquisa, com sua caracterização e apresentamos nosso campo e corpus de pesquisa. Nossos resultados começam a ser apresentados no capítulo 4, onde fazemos uma revisão bibliográfica sobre a formação do professor para atuação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; no capítulo 5, as respostas obtidas junto às professoras investigadas são analisadas pela Análise Temática e os temas obtidos são discutidos. Encerramos o trabalho com nossas considerações sobre os achados da pesquisa, bem como alguns encaminhamentos que surgem para momentos posteriores.

2. Aspectos teóricos da pesquisa

A referência teórica adotada pelas escolas é de suma importância para que os docentes organizem suas atividades e práticas diárias. Adentrar em um espaço de ensino requer um olhar para o todo da instituição: comunidade escolar (localização, demanda...), corpo docente, gestão de ensino e modelo pedagógico adotado. Porém, quando se trata de pressupostos teóricos, há ainda um desalinhamento quando se estabelecem as relações entre teoria e prática nos espaços escolares. Num contexto de formação docente, em cursos de Licenciatura (como a Pedagogia) e em propostas oriundas de atividades de pós-graduação, muitos filósofos, pensadores e educadores são dissertados e estudados.

Pressupõe-se, portanto, que quem egressa dessa licenciatura e possui uma atividade acadêmica mais ativa (cursos de formação continuada), tenha uma compreensão mais aperfeiçoada quanto à autoria e entendimento coerente das distintas pedagogias que temos no âmbito educacional. Assim, com os conhecimentos científicos, já no exercício de sua docência, professores terão suas experiências com estas teorias a partir do momento que se apropriarem do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas onde trabalham.

O PPP estabelece, entre outras disposições, que teoria pedagógica deve nortear o planejamento das ações do professor. Portanto, o compromisso, tanto das escolas quanto de professores, é promover metodologias que possam melhor atendê-lo.

E, neste ponto, entre proposta pedagógica e metodologia de ensino é que ainda se fazem necessárias intervenções pontuais de estudos. Percebemos, ao longo de nossa prática, que ainda existe um desarranjo

entre esses dois pontos que compõem o sistema de ensino e que ainda carecem de êxito em sua aplicabilidade.

Assim, surge o eixo principal de nossa pesquisa, sobre a compreensão dos modelos pedagógicos que embasam a prática docente na escola. Neste sentido, apresentamos alguns pressupostos teóricos utilizados nesta investigação, sobre o professor e sobre seu espaço na escola.

2.1. A formação de professores para o Ensino Básico

O Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado pelo Congresso Nacional em 2014, tem como finalidade direcionar esforços e investimentos para a melhoria da qualidade da educação no país. Este traz, em seu documento oficial, prioridades a serem estabelecidas visando atingir o dever constitucional e as necessidades sociais. Dentre as prioridades destaca-se:

4. Valorização dos profissionais da educação. Particular atenção deverá ser dada à formação inicial e continuada, em especial dos professores. Faz parte dessa valorização a garantia das condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério (BRASIL, 2014).

Além disso, destacamos a Meta 16 apontada pelo Plano Nacional de Educação, estabelecida como:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014).

Além disso, o próprio PNE traz as estratégias a serem seguidas para alcançar esta meta:

16.1) realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

16.2) consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas;

16.3) expandir programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários, e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em Libras e em Braille, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os professores e as professoras da rede pública de educação básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação;

16.4) ampliar e consolidar portal eletrônico para subsidiar a atuação dos professores e das professoras da educação básica, disponibilizando gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos suplementares, inclusive aqueles com formato acessível;

16.5) ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e das professoras e demais profissionais da educação básica;

16.6) fortalecer a formação dos professores e das professoras das escolas públicas de educação básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público (BRASIL,2014).

Tais estratégias estão de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia Licenciatura (BRASIL, 2006), que afirma em seu Art. 5º, inciso XV, que o egresso deve estar apto à “utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos”.

As inquietações a respeito desta formação surgem a partir de práticas que explicitam o modelo educacional que permeia as escolas,

bem como o que se deseja partindo de cada pressuposto elencado como fator determinante na construção de novos conhecimentos. E partindo dessas interpretações de como se almeja um ensino de qualidade no Brasil, é preciso um olhar atento para a formação dos sujeitos que farão a ponte, a mediação para que tais objetivos se concretizem com sucesso: os professores.

Os professores brasileiros, historicamente, sofrem com uma cultura que os desvaloriza, que faz com que muitas vezes tenham um olhar sob a sua profissão com um cunho missionário, um dom ou ainda, falta de oportunidades no momento da escolha do que deseja seguir como carreira profissional (VALLE, 2002). Portanto, é preciso com urgência estabelecer uma nova identidade profissional em que o protagonismo do professor seja evidenciado de maneira positiva – a professoralidade (PEREIRA, 1996). O perfil do professor que se busca é de uma prática reflexiva (ALARCÃO, 2003), criando novas estratégias de ensino para um público que anseia urgentemente por respostas em curto prazo. Abre-se um novo olhar e uma nova postura desse perfil frente à sociedade moderna, conferindo a sua prática um teor não mais missionário, mas um status de pesquisador nas diferentes áreas da aprendizagem, que é construído ao longo de estudos científicos apresentados na literatura (NÓVOA, 2017). Porém, nem todo o conhecimento utilizado para a prática docente vem de sua formação inicial, e este saber tem seu lugar na constituição do professor, conforme nos mostra Tardif (2002).

2.2. Saberes docentes em movimento

Cada professor tem sua própria identidade docente, bem como percepções diferentes frente ao contexto que estão inseridos. Mesmo compartilhando o espaço escolar, cada agente pressupõe olhares distintos sobre sua prática. Desta forma, organizam sua ação docente através de modelos educativos advindos de teorias sistemáticas que guiam sua prática cotidiana. Surgem modelos de ação docente que partem de representações particulares, ou seja, que não estão necessariamente justificadas em pensamentos racionais ou científicos (TARDIF, 2002). A pedagogia, a didática e o ensino estão correlacionadas, pois desempenham funções importantes no desenvolvimento das atividades propostas pelo professor. E, na singularidade das ações no espaço da sala de aula, os saberes dos professores estabelecem a sua identidade, que vem alicerçada por sua trajetória enquanto ser social. Segundo Tardif (2002), os aspectos sociais e individuais dos professores podem apresentar uma relação observando dois perigos, denominados “mentalismo” e “sociologismo”.

O “mentalismo” está associado à ideia da redução do saber a processos mentais apoiados nas atividades cognitivas do sujeito, nas quais não há contribuição dos atores na composição concreta do saber. Assim, a produção social encerra-se em si mesma. Neste contexto, vários pontos importantes e que são fundamentais no processo de ensino e aprendizado deixam de ter um caráter crítico e reflexivo. Por esse motivo, o professor, enquanto aprendente, necessita ter o caráter de pesquisador, de investigador, de agente ativo na construção de saberes pertinentes a sua prática. Esse processo participativo, de aprendizado, valida esse saber sob um olhar cheio de significados e de identidade. A interação com o meio

faz parte dessa construção, é o que o torna social, criando assim saberes sociais.

Tardif (2002) elenca características que mostram que o saber dos professores é um saber social: primeiro, esse saber é partilhado pelos agentes da escola, do contexto em que o professor está, com seus pares, onde a coletividade destaca o que é singular; segundo, o saber é sustentado e legitimado por dimensões de caráter superior, hierárquico; terceiro, o saber é voltado para as relações estabelecidas com seus alunos, onde há reciprocidade durante a aquisição dos saberes; quarto, o professor se reinventa e seus saberes vão ao encontro dos movimentos sociais, da historicidade que o movimenta; quinto, o saber é social porque vem das experiências, de sua caminhada nos processos educativos, sua história profissional vai lhe dando a capacidade de promover uma “consciência prática”.

Portanto, é relevante entender que, ao compreender e conceituar os saberes docentes, também se torna significativo conceber a origem social da qual provém esses saberes, internalizando-os. É compreensível que o professor, como ator da produção concreta de saberes, precise atuar em seu contexto promovendo autonomia na construção dos mesmos, agindo sobre o social de maneira crítica e colaborativa e não à margem dos mecanismos sociais. A esta falta de identidade, levando os professores a um conceito de senso comum, sem relação com o seu contexto, Tardif (2002) denomina “sociologismo”. Para que o professor não se torne prisioneiro dele, é necessário que tenha posturas críticas bem fundamentadas sobre a sua ação. E, além dos conhecimentos das experiências, esta provém também de conhecimentos teóricos que corroboram sua crítica frente ao sistema dominante.

Por exemplo, ao utilizarmos o projetor multimídia na sala de aula, ele pode apenas transpor, de forma mecanizada, um conteúdo até então limitado aos livros didáticos. Este mesmo conteúdo, dependendo do conhecimento, do domínio e da capacidade de adaptabilidade que o professor possui, pode ser transformado em aulas potencialmente significativas. As experiências anteriores, as apropriações teóricas, o planejamento de estratégias da ação docente, possibilitam constantes ajustes na maneira pela qual o professor vai conduzir sua aula.

Por isso, se torna relevante que tanto as ideologias pedagógicas como as teorias de aprendizagem sejam bem compreendidas pelos profissionais da escola. Internalizar conceitos prontos sem compreendê-los se torna perigoso, pois não legitima a prática docente, configurando apenas um mecanismo de reprodução de senso comum. Apropria-se de uma determinada ideia sobre as distintas teorias de aprendizagem requer que se tenha um estudo eficaz sobre o assunto. As licenciaturas procuram apresentar embasamentos teóricos a formação docente. Assim, espera-se que os futuros professores ingressem na carreira com uma bagagem teórica significativa. Porém, na prática do cotidiano da sala de aula muitos professores acabam abarcando em “jargões” quando associam a sua identidade docente à uma determinada teoria de aprendizagem (RAPOPORT; SILVA, 2006).

Assim, surge a denominada “prática intuitiva”, resultante de *deformações feitas pela incompreensão inconsciente do professor* com o objetivo de justificar tal prática no contexto da escola (RAPOPORT; SILVA, 2006). E as ações do professor seguem enraizadas aos processos de ensino que eles próprios vivenciaram enquanto estudantes nos bancos acadêmicos (RAPOPORT; SILVA, 2006). Ou seja, representam o mesmo

papel que um dia observaram, reproduzem a “teoria” de aprendizagem do qual foram condicionados a aprender.

É importante que, ao adentrar no espaço da escola, o professor se aproprie dos fundamentos na qual a instituição apoia sua prática e esta com a construção de saberes para a comunidade escolar. Se busca portanto, contemplar um espaço para esclarecer dúvidas, manter o diálogo com as investigações atuais, pois o professor é um ser social, e isso exige movimento. A escola, historicamente, configura um espaço para a disseminação de conhecimentos e saberes, e por isso é confiada a ela a educação de crianças, jovens, adultos... E como responsável pelos conhecimentos de formação social, considerando o sujeito como um todo, ele precisa ter clareza dos princípios norteadores de sua prática. Essa é uma garantia necessária aos profissionais da educação, a legitimidade do conhecimento da realidade do contexto e das dimensões que norteiam nossos saberes, e é necessário zelar por ela.

Tardif (2002) nos mostra que os saberes dos professores dependem, por um lado, das condições concretas, nas quais o seu trabalho é realizado, e por outro, da personalidade e da experiência profissional dos próprios professores. Logo, a perspectiva procura “situar o professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo” (TARDIF, 2002, p. 16), baseando-se em vários fios condutores:

- Saber e trabalho - “o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula” (p. 16 e 17)
- Diversidade do saber - o saber dos professores é heterogêneo, visto que envolve conhecimentos e um saber-fazer muito variado

no próprio exercício do trabalho, procedendo de diversas fontes e natureza diferente;

- Temporalidade do saber - o saber dos professores é temporal, porque foi adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional;
- A experiência do trabalho enquanto fundamento do saber - “os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiano parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais” (p.21)
- Saberes humanos a respeito dos seres humanos - o trabalho deve ser interativo, no qual “o trabalhador se relaciona com o seu objeto de trabalho fundamentalmente através da interação humana” (p.22)
- Saberes e formação dos professores - parte da necessidade de repensar a formação para o magistério, considerando os saberes docentes e as realidades específicas do seu trabalho cotidiano, e expressando “a vontade de encontrar uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades *a respeito* do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores *em* suas práticas cotidianas” (p.23).

A pesquisa científica fomenta o interesse pela avaliação e, quando necessário, pela reorganização de sistemas. O corpo docente escolar é mais do que sujeito da pesquisa, é o propulsor na construção de novos cenários educacionais, onde a reflexão e a avaliação do trabalho fazem parte do planejamento ativo da escola. Tanto professores que exercem sua profissão no espaço da escola, quanto pesquisadores em educação

são partes de um mesmo processo que tem por finalidade refinar as premissas que sustentam as suas práticas. Sob esta ótica, devemos ter presente que o corpo docente escolar também produz pesquisa (DEMO, 1996). Por este mesmo motivo, os pesquisadores externos à comunidade escolar precisam ter o cuidado de retomar discussões a partir de suas conclusões ou encaminhamentos.

Ora, as ciências, ou pelo menos algumas dentre elas, não se limitam a produzir conhecimentos, mas procuram também incorporá-los à prática do professor. Nessa perspectiva, esses conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica ou erudita dos professores, e, caso sejam incorporados à prática docente, esta pode se transformar em prática científica, em tecnologia da aprendizagem, por exemplo. No plano institucional, a articulação entre essas ciências e a prática docente, se estabelece, concretamente, através da formação inicial ou contínua dos professores. Com efeito, é sobretudo no decorrer da sua formação que os professores entram em contato com as ciências da educação. (TARDIF, 2002, p.37)

Destaca-se ainda que os saberes docentes são plurais, emergem de sua prática, nas suas relações e que provém de sua construção profissional e de todo contexto que vai se construindo ao longo do cotidiano da sala de aula. E nesta jornada profissional, professores alinham diferentes saberes: 1. disciplinares, oriundos do currículo das disciplinas universitárias; 2. curriculares, construídos a partir das diretrizes criadas pela escola; 3. experienciais, validados que provém da sua prática (TARDIF, 2002).

Com uma gama de saberes distintos, o professor, em sua essência, é um indivíduo que se torna capaz de aprimorar seus conhecimentos observando seus movimentos docentes e os movimentos do seu entorno. Alguns saberes são explícitos e acompanham o fazer pedagógico de

maneira hierárquica. Fazer uma leitura crítica e reflexiva de saberes pré-estabelecidos, provenientes de estudos científicos, requer também habilidades de análise e compreensão de como colocar os mesmos em uma prática significativa para a aprendizagem.

...o professor ideal é alguém que deve conhecer a sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos. (TARDIF, 2002, p. 39)

Os saberes amplos e polivalentes dos professores, nos Anos Iniciais da Educação Básica, por exemplo, deveriam colocá-lo em um patamar de maior prestígio neste cenário de formação. Porém, muitos educadores deste segmento ainda são vistos como professores detentores de um conhecimento básico, sem vínculo científico. Historicamente, pode-se dizer que a visão da “docência como sacerdócio”, que vamos denominar cultura docente sacerdotal, ainda traz grandes preconceitos que preconizam a limitação de saberes docentes para esta faixa-etária, principalmente sob a ótica de investigadores acadêmicos.

Atualmente, porém, percebemos que os estudos que envolvem as práticas nos anos iniciais são permeadas por questões teóricas e experienciais que demandam um tratamento holístico da criança. Os alunos desta geração conseguem perceber, graças ao acesso amplo à informação, pela internet, que os saberes não são absolutos. Já buscam respostas para as suas inquietações, não esperando de forma inerte pelas respostas do professor que conduzem a novos conhecimentos.

Portanto, o “saber ensinar” também tomou outra forma; não se faz necessário e importante somente dominar técnicas ou metodologias no

planejamento das atividades em sala de aula, é preciso valorizar os procedimentos de como a informação chega ao aluno. Aqui, destaca-se um ponto importante: as relações que o professor estabelece com seus alunos. E essa rede de interações pressupõe atitudes que venham ao encontro do interesse dos alunos, valorizando o diálogo, as trocas de saberes para a construção de novas ideias.

A escola, como meio social, também se materializa através das relações e, em algumas destas, o professor necessita ajustar-se, tanto a regras e normas definidas externamente quanto às funções diversificadas associadas a elas. Partindo destes “objetos” inerentes às relações, Tardif (2002, p. 50-51) discorre sobre 3 observações importantes:

- Uma distância crítica entre saberes experienciais e saberes da formação, onde em algumas situações, mediante a realidade da escola. Aqui, professores passam a refletir sobre os conhecimentos oriundos de sua trajetória acadêmica e, quais se tornam relevantes para a sua atuação como professor.
- A prática docente e o aprender fazendo incitam a necessidade de provação e legitimidade para si e com seus pares, no início da carreira. Vai organizando a prática com possibilidades que provém delas mesmas, concebendo uma identidade profissional.
- Os alunos e suas ações na ação em sala de aula são geradores de satisfação e validação de seu trabalho, sua competência e seus saberes.

Os saberes advindos da experiência também são formadores, pois partem da realidade de cada professor mediante sua trajetória profissional. E a trajetória profissional tem muito de suas raízes na historicidade de vida do docente como agente da sua própria biografia.

Sua constituição com professor tem diferentes motivações: a tradição familiar neste ofício; as experiências primárias, com seus destaques durante o período escolar; a crença de que seus traços de personalidade sejam adequados à docência; ou ainda pelo atendimento às expectativas institucionais.

Então, a escola tem um mapa humano formado por diferentes personalidades, que constituem o mesmo espaço, apesar de estabelecer vínculos com a profissão de maneira muito singular. A trajetória de um docente pode vir marcada por pressupostos críticos, de construção de saberes bem alicerçados, pois, em sua essência, encontra-se arraigada a intenção da busca pela constante formação. Por outro lado, este espaço pode apresentar docentes que elegem o que já está construído como fonte natural para as suas práticas, seguindo ideologias já definidas e estabelecidas como eficazes.

Histórias de vida profissional que estão relacionadas a um olhar docente, vigilantes constante da sua prática, adequando-a às realidades sociais contemporâneas e à reescrita de suas trajetórias no espaço escolar, e biografias docentes nas quais a repetição de modelos pedagógicos são atribuições na ação da sala de aula dividem um mesmo espaço.

Por este motivo, faz-se necessário manter um diálogo promovendo provocações que oportunizem a discussão (e problematização) do que é comum aos dois grupos: a convivência no espaço escolar.

2.3. Autonomia docente no espaço escolar

Uma análise do ensino também deve preocupar-se com a figura do professor, como agente mediador, integrante do processo de ensinar e aprender, o qual necessita de olhar mais dinâmico. A elevação de um status profissional para os professores no Brasil, ainda encontra-se num processo de formação, tendo em vista a *cultura sacerdotal docente*, que dá forte caráter vocacional ao ofício de mestre (VALLE, 2002). Já percebemos movimentos sociais pela democratização do ensino, onde todos os envolvidos no fazer pedagógico possam contribuir de maneira reflexiva na construção de novas diretrizes e pressupostos. Reinventar os espaços da escola, procurando atender as novas demandas de ensino, tem desafiado educadores para a promoção de uma educação atrativa e relevante para as práticas sociais. E, para tornar efetiva e bem fundamentada esta ação docente, é preciso pensar nos investimentos que demandam esta nova organização. Oportunizar a formação continuada de professores é tarefa primordial quando se pensa em tornar as práticas de ensino realmente reflexivas, ancoradas na pesquisa e problematização.

Neste sentido, defendemos um contexto onde os educadores não sejam apenas cumpridores de sistemas pré-estabelecidos e organizados pela hierarquia direta ou indireta; onde os currículos passam a ser ativos, em um ciclo de movimento em constante colaboração, organização, avaliação e, quando necessário, reorganização. Busca-se a valorização do ensino que venha ao encontro de resultados que promovam uma prática social atuante e também reflexiva diante dos diferentes contextos nos quais os sujeitos encontram-se inseridos. E, o ensino que provém de práticas com direcionamentos reflexivos, requer movimentos organizados que promovam uma formação docente com o mesmo viés. Assim, professores, provenientes de contextos que possibilitam a sua construção

crítico-reflexiva, tornando-se atores ativos da sua própria trajetória de saberes, tornam-se, por consequência, promotores de práticas também fomentadas por discussões reflexivas nos espaços da escola. Professores que sejam capazes de organizar sua ação docente através de modelos educativos advindos de teorias sistemáticas que conduzem a sua prática. Destaca-se aqui, portanto, que a ação docente através de condutas com caráter original, também fazem parte da composição de uma nova identidade profissional. Essa identidade passa por ressignificações que não abandonam sua singularidade, suas representações particulares que, em determinados períodos não estão justificadas em pensamentos racionais ou científicos.

A centralidade colocada nos professores traduziu-se na valorização do seu pensar, do seu sentir, de suas crenças e seus valores como aspectos importantes para se compreender o seu fazer, não apenas de sala de aula, pois os professores não se limitam a executar currículos, senão que também os elaboram, os definem, os reinterpretam. Daí a prioridade de se realizar pesquisas para se *compreender* o exercício da docência, os processos de construção da identidade docente, de sua profissionalidade, o desenvolvimento da profissionalização, as condições em que trabalham, de *status* e de liderança (PIMENTA, 2002, p. 12 e 13).

Para as mudanças que se desejam, visando um olhar para uma escola de práticas reflexivas, também se faz necessário uma nova dinâmica nos cursos de formação inicial dos professores. Este novo paradigma na qualidade da formação docente ganhou fôlego principalmente nos anos 90, com a propagação da obra de Antonio Nóvoa, *Os professores e sua formação* (NOVOA, 1992).

As ideias contribuíram para a valorização do pensar do professor, de elementos que se tornam importantes na sua prática, não

evidenciando somente a ação docente no ambiente da sala de aula, mas também em outros contextos que contribuem para a formação deste, ultrapassando as paredes do palco da escola (CONTRERAS, 2002). Nesta formação, que privilegia os professores como agentes que fomentam e produzem conhecimento, pressupõe-se que os mesmos tenham, em sua trajetória, momentos que venham a gerar sólidas formações de cunho teórico, para que, mediante suas práticas, também tenham fundamentos que as originam de maneira significativa.

Como fenômeno profundo, a educação está diretamente relacionada aos movimentos sociais, retratando-a e delineando novas ideias para o futuro. Os desafios que emergem desta nova postura frente ao que ainda está por vir, observando a cinesia dos fatores externos, sociais, apontam para algumas provocações que nos remetem à reflexão. De acordo com Pimenta (2002), a clareza de significados que se promovem em torno da sociedade da informação e da sociedade do conhecimento é mais do que necessária. Segundo a autora, nem toda informação gera conhecimento.

O processo de conhecimento perpassa por habilidades com um olhar mais atento e profundo ao que se tem como informação. E, para transformá-la em conhecimento propriamente dito, com significado, se valorizam habilidades de questionamento, análise, comparação, organização, validades de fontes de onde emergem e, sua relevância ao contexto e de que maneira podem ser mediadas com os sistemas sociais. Eis aqui, a primordial tarefa do professor, provocar inquietações nos estudantes, promovendo uma consciência crítica do que lhe é apresentado, ou seja, torná-lo apto para ressignificar informações em conhecimentos.

As competências e as habilidades dos professores enquanto “provocadores” do pensamento crítico, por intermédio de informações apresentadas aos estudantes, só é possível quando o mesmo (professor) assume o papel de mediador da apropriação de informações, e já internalizou, em sua construção de saberes que a crítica reflexiva produz conhecimento. Ele precisa estar preparado para dinamizar estas ações, e as mesmas passam a ter mais efetividade quando já tiveram significados pessoais como experiência.

Trazer os conhecimentos advindos das experiências positivas estabelece uma relação de significados que tornam a prática educativa mais autônoma. Os encaminhamentos didáticos e metodológicos ganham um fôlego real quando partem de princípios que são capazes de consolidar a aprendizagem e torná-la efetivamente produtora de conhecimentos. Ao organizar sua prática, o professor manifesta uma autonomia de saberes que provém destas situações positivas de ensino, que estão abarcadas em discursos pedagógicos condizentes e devidamente amarrados a sua prática.

Quando fala em *autonomia*, Contreras (2002) alerta para que o conceito da palavra não se perca em slogans, mas que possa ser interpretada esclarecendo no que ela consiste, quais aspirações ela traduz. Além disso, traz a reflexão para o cuidado de tomadas de conceitos que caminhem para perspectivas de ideologias políticas, com controles discursivos que destoam de seu efetivo significado, sem a participação reflexiva a que se referem. Ainda faz menção ao pensamento que conduz a sua apropriação bem como sua estreita relação com a sociedade e sua finalidade para com a educação.

No Quadro 1 (CONTRERAS, 2002, p. 192) resumimos o papel e o significado da autonomia diante de três concepções sobre a profissão do professor, onde exigências de contextos, práticas docentes, finalidades dentre outros fatores apresentados, devem ser analisados em sua essência para a promoção conceitual das particularidades da autonomia.

Podemos perceber que o contexto onde os professores encontram-se inseridos clama cada vez mais por um docente atuante, com compromissos com suas práticas reflexivas. A autonomia partiu de uma necessidade de fazer com o professor aparecesse nos discursos sobre as reformulações políticas da educação. As manifestações sociais permitiram ao professor certo protagonismo nas relações entre escolas e sociedade. Com estudos direcionados à autonomia que os estudantes necessitam adquirir para construir suas trajetórias nos bancos escolares, percebeu-se que as trajetórias docentes também necessitavam de um olhar visando a promoção de identidade e autonomia.

Quadro 1: A autonomia profissional de acordo com os três modelos de professores

		MODELOS DE PROFESSORES		
		Especialista técnico	Profissional reflexivo	Intelectual crítico
DIMENSÕES DA PROFISSIONALIDADE DO PROFESSOR	<i>Obrigação moral</i>	Rejeição de problemas normativos. Os fins e valores passam a ser resultados estáveis e bem definidos, os quais se espera alcançar.	O ensino deve guiar-se pelos valores educativos pessoalmente assumidos. Definem as qualidades morais da relação e da experiência educativas.	Ensino dirigido à emancipação individual e social, guiada pelos valores de racionalidade, justiça e satisfação.
	<i>Compromisso com a comunidade</i>	Despolitização da prática. Aceitação das metas do sistema e preocupação pela eficácia e eficiência em seu êxito.	Negociação e equilíbrio entre os diferentes interesses sociais, interpretando seu valor e mediando política e prática entre eles.	Defesa de valores para o bem comum (justiça, igualdade e outros). Participação em movimentos sociais pela democratização.
	<i>Competência profissional</i>	Domínio técnico dos métodos para alcançar os resultados previstos.	Pesquisa/reflexão sobre a prática. Deliberação na incerteza acerca da forma moral ou educativamente correta de agir em cada caso.	Auto-reflexão sobre as distorções ideológicas e os condicionantes institucionais. Desenvolvimento da análise e da crítica social. Participação na ação política transformadora.
CONCEPÇÃO DA AUTONOMIA PROFISSIONAL		Autonomia como <i>status</i> ou como atributo. Autoridade unilateral do especialista. Não ingerência. Autonomia ilusória: dependência de diretrizes técnicas, insensibilidade para os dilemas, incapacidade de resposta criativa diante da incerteza.	Autonomia como responsabilidade moral individual, considerando os diferentes pontos de vista. Equilíbrio entre a independência de juízo e a responsabilidade social. Capacidade para resolver criativamente as situações-problema para realização prática das pretensões educativas.	Autonomia como emancipação: liberação profissional e social das opressões. Superação das distorções ideológicas. Consciência crítica. Autonomia como processo coletivo (configuração discursiva de uma vontade comum), dirigido à transformação das condições institucionais e sociais do ensino.

Fonte: Contreras (2002, p. 192)

Historicamente, boa parte dos docentes fez parte de uma profissão submissa a práticas que não lhe permitiam o diálogo e/ou discussões sobre sua prática. A reprodução meramente mecânica de estratégias de ensino, que visam a memorização de conteúdos, ainda é inevitável em algumas instituições escolares.

Promover a autonomia numa dinâmica tecnicista parece, num primeiro olhar, bastante abstrata. Surge a fragmentação entre quem assumia posições intelectuais do ensino, ou seja, quem fundamentava as premissas que sugeriam uma boa educação, e quem estava na ação destas, ou seja, as teorias não dialogavam com os agentes da sua prática. Tornava, portanto, as práticas dos professores passivas, sem quaisquer contribuições que pudessem complementar as “inovações” que eram preconizadas para o ensino.

Durante este tempo, professores tornavam-se mais submissos do que autônomos. Ao professor, portanto, não era creditado nenhum saber que pudesse ser atrelado aos documentos oficiais regentes. Mesmo sendo colocados à margem pelas diretrizes que preconizavam as reformulações e inovações no ensino, a importância e a relevância dos professores foi sendo recuperada, ao perceber os docentes e compreendê-los como atores essenciais nos sistemas de ensino.

Contreras (2002, p. 232-5) destaca algumas razões que tornaram esse pensamento possível:

- Crise do modelo clássico de inovação - evidenciam que a mera transmissão de novas ideias, bem comunicadas aos professores, baseadas em treinamentos, não apresentavam êxitos. Isso porque o que era construído era constituído com enfoques políticos, sem a representatividade dos professores. Se estes participam de

medidas inovadoras, passam além de serem agentes do processo, também tradutores e empreendedores das propostas das quais são diretamente afetados.

- Experiências de desenvolvimento do currículo baseadas nos professores - o papel do professor como protagonista de sua prática tomava uma forma mais real, onde os docentes tomam a identidade de produtores de conhecimentos críticos, capazes de transformar suas ações educativas.
- Mudança de perspectiva na compreensão dos professores - o professor passou a ser visto como produtores de conhecimentos cognitivos, criadores de pensamentos e práticas, promovendo um diálogo linear com os agentes científicos que produziam pesquisas em educação. Surgem duas tendências importantes: aprofundamentos nas ideias de relação de processos de socialização profissional, permitindo estabelecer estudos entre práticas e mentalidades dos professores em diferentes contextos de trabalho e a compreensão de que os conhecimentos acadêmicos não se esgotam em si mesmos, mas que os conhecimentos oriundos da prática também devem ser preconizados.
- A escola como unidade de ação e mudança - observação do contexto cultural da escola, levando em conta os agentes que nela atuam. Associar as inovações na escola pressupõe comprometer-se com as possibilidades de desenvolvimento formativo dos professores que nela habitam, uma é consequência da outra.
- A crise de ideia de mudança como solução definitiva de problemas - as soluções inovadoras partem de ideias que resolvam problemas

emergentes locais e temporais. Como a escola é movimento, as dificuldades podem aparecer em contextos a partir destas dinâmicas. A adaptabilidade aos problemas e a capacidade de criar estratégias de solução temporária e pontual, faz da escola um espaço aberto as constantes aprendizagens que ela também fomenta.

Portanto, a autonomia dos professores provém de necessidades destes em assumirem uma identidade participativa nos processos inovadores da escola. Os saberes docentes promovem pesquisa e, por consequência resultados que geram uma análise de intervenção sobre o campo empírico. Inovar na escola requer ousadia de participação coletiva, de contribuições que possam enriquecer o que é comum a todos, e em particular suas ações que promovam a aprendizagem. Esta autonomia, em conjunto com a contribuição coletiva, é intermediada por documentos escolares, dos quais falamos brevemente a partir de agora.

2.4. O Projeto Político Pedagógico

O olhar para os anseios dos alunos, nossos sujeitos da aprendizagem, requer também olhares para a postura e a percepção que os educadores têm sobre a sua prática em sala de aula, que é embasada em teorias e metodologias de ensino estruturadas pela escola através do seu Projeto Político Pedagógico (LOPES, 2010).

O Projeto Político Pedagógico tem seu marco através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996) que intensifica a elaboração e a autonomia da construção de projetos diferenciados levando em conta as necessidades de cada instituição de ensino.

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola (BRASIL, 1996).

Portanto, a escola pode elaborar, com autonomia, a sua proposta pedagógica baseada em normas gerais da educação, provendo por suas necessidades e princípios específicos.

Pode-se afirmar que o Projeto Político Pedagógico vem a ser a identidade da escola o que, de acordo com Lopes (2010), a própria sigla “PPP” vem a dizer muito sobre ele:

É **projeto** porque reúne propostas de ação concreta a executar durante determinado período de tempo.

É **político** por considerar a escola como um espaço de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, que atuarão individual e coletivamente na sociedade, modificando os rumos que ela vai seguir.

É **pedagógico** porque define e organiza as atividades e os projetos educativos necessários ao processo de ensino e aprendizagem. (LOPES, 2010, s/p, negrito no original).

Assim, toda comunidade escolar tem participação ativa na construção deste documento, uma vez que ele abarca as nuances de identidade da escola. A partir dele, as práticas educativas vão caminhando

em consonância com o contexto histórico e social da escola, fomentando uma gestão democrática.

Cabe aqui o levantamento de discussões acerca das compreensões que o corpo docente tem sobre este documento. É importante que professores (em específico) tenham conhecimentos, por exemplo, sobre pedagogias e metodologias de ensino, para uma clara compreensão das diretrizes do Projeto Político Pedagógico, uma vez que estas são baseadas em fundamentos teóricos que visam uma prática docente coerente.

Por esse motivo, manifestam a necessidade de uma sintonia entre o saber científico, produzido na Academia e na formação inicial, e o saber fazer, que envolve a prática cotidiana do professor, em vistas de uma democratização do ensino, na sociedade do conhecimento (CHEVALLARD, 1990).

Para finalizar este capítulo, retomamos algumas ideias apresentadas como embasamento teórico para discutir a atuação do professor no espaço escolar. Ao trazermos as contribuições de Tardif (2002), buscamos valorizar os saberes docentes oriundos da prática, e não somente aqueles desenvolvidos em sua formação inicial, já pensando que esta não consegue abarcar a vasta gama de possibilidades de atuação do professor. Ao buscarmos Contreras (2002), porém, discutimos a questão da autonomia do professor na sala de aula, num contexto onde o Projeto Político Pedagógico da escola, bem como sua coordenação, delimita sua ação. Mesmo assim, tal autonomia está em muito ligada à postura do professor em sua ação cotidiana.

No próximo capítulo, apresentamos a delimitação da pesquisa, em sua parte metodológica para a produção dos dados e sua análise, bem

como discutiremos brevemente as teorias de aprendizagem que surgem ao longo da pesquisa.

3. Aspectos metodológicos da pesquisa

Iniciamos este capítulo reafirmando nossa questão de pesquisa: **Como os professores compreendem os modelos pedagógicos que embasam a prática docente da escola e como estabelecem uma harmonia com os saberes necessários à docência, no espaço da sala de aula?** Para buscar respondê-la, nos colocamos em uma pesquisa de cunho qualitativo, escolhendo uma escola que adota uma metodologia diferenciada, baseada no desenvolvimento de aspectos socioemocionais nas crianças. Entendemos como diferenciada uma metodologia de trabalho que direciona o foco para outros fatores que não são apenas a relação professor-aluno, comum ao espaço escolar. Apesar de teóricos da Educação trabalharem com aspectos socioemocionais, estes, em geral, passam longe das relações escolares, ficando limitados a ações pontuais propostas pela escola. Ao modificar o foco da interação escolar, nos remetemos à diferenciação aqui mencionada.

A forma escolhida para produção de dados foi o questionário (APPOLINARIO, 2006), com questões fechadas que buscavam subsídios para entender aspectos relacionados à prática das docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O questionário foi escolhido devido ao tempo disponível para as participantes responderem o instrumento de pesquisa, além da dificuldade de encontrar espaços para realização de entrevistas, tanto físicos como na questão de agenda. Entendemos as limitações dos questionários, mas construímos nossa análise sobre as respostas transcritas.

Neste capítulo, trazemos a caracterização do espaço escolar estudado, bem como das professoras participantes. Além disso, discutimos brevemente a metodologia utilizada nos três momentos da pesquisa, para análise dos dados produzidos.

3.1. Caracterização da escola

A escola onde a pesquisa se desenvolveu, situa-se no bairro Lindóia da cidade de Pelotas/RS. É um estabelecimento de ensino reorganizado pela portaria nº 02.771 de 15/01/1981 e reconhecido pela portaria nº 22192 de 04/10/1963. É uma instituição vinculada à rede de ensino privada, sem fins lucrativos, de acordo com o certificado de Entidade de Fins Filantrópicos expedido pelo Conselho Nacional de Serviço Social do Ministério da Educação e Cultura de 06/10/1981 (SIMON, 2015).

A Associação Educacional de Pelotas (AEP), com sede no próprio colégio, é a mantenedora da instituição. Esta é a atual denominação da antiga Sociedade Educacional de Pelotas, associação criada por um grupo de pessoas lideradas pelo Reverendo Alfredo Simon, o qual idealizou esta sociedade, com a finalidade precípua de criar, manter e administrar o presente estabelecimento de ensino, de caráter educacional e de assistência social, inicialmente pensado para filhos de agricultores, mas que hoje atende moradores de todos os bairros de Pelotas (SIMON, 2015).

É uma Instituição estreitamente ligada à Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB), com princípios cristãos, valores éticos e morais claros, mas que busca no ecumenismo a essência de seu trabalho, sem discriminar qualquer credo religioso (SIMON, 2015).

A instituição de ensino apresenta como objetivo proporcionar o desenvolvimento integral do aluno, que possibilite o crescimento nas relações intra e interpessoais, a formação de uma consciência crítica e de cidadãos com princípios cristãos, éticos, morais, sociais, políticos e culturais (SIMON, s/d).

Destaca em seu PPP uma filosofia pedagógica sócio- interacionista que *“compreende a educação como uma construção coletiva permanente, cujos princípios são a convivência, a solidariedade, a justiça, a ética, o respeito, a valorização da vida em sua diversidade e a busca do conhecimento e a auto- realização”* (SIMON, 2015, p. 2). Dessa forma, acredita estar utilizando uma metodologia cooperativa e participativa.

Os objetivos gerais da escola estão pautados nos princípios filosóficos da instituição. Sua finalidade é a construção do conhecimento pelo próprio sujeito e sua integração no processo social, com senso crítico, para se tornar um cidadão consciente, pleno dos seus direitos e de seus deveres pra com a sociedade.

A visão pedagógica da escola entende que o conhecimento ocorre de modo formal e informal, podendo também ser construído de forma espontânea, orientado e conduzido. Destaca em seu PPP a consciência de que toda a ação educativa exige responsabilidade, dialogicidade, amorosidade e reciprocidade como uma perspectiva transformadora. Por consequência desta consciência, considera que para a ação educativa acontecer, não existem métodos acabados que sirvam para todas as pessoas e aplicáveis em qualquer lugar.

No que se refere às Diretrizes Pedagógicas, tem como fundamento o planejamento embasado nos quatro pilares da Educação: Aprender a ser, Aprender a fazer, Aprender a conhecer e Aprender a conviver

(UNESCO, 2010). A proposta metodológica da escola é sócio-construtivista e dialógica e utiliza-se do método global orientado o processo de alfabetização (SIMON, 2015).

Com relação a sua organização de Cursos, a Educação Infantil é constituída de três níveis: Nível I, Nível II e Nível III. O Ensino Fundamental adaptado à nova legislação está dividido em 9 anos e o Ensino Médio, em 3 anos.

O principal objetivo para a escolha desta escola foi que a mesma implementou, a partir do ano de 2018, uma metodologia pedagógica relacionada ao desenvolvimento da inteligência socioemocional (GOLEMAN, 2012), ainda não utilizada (à época) nas escolas da região.

No entanto, as teorias de aprendizagem utilizadas surgem na prática das professoras. Seus pressupostos podem ser mapeados à formação inicial, e mesmo a discussão no ambiente escolar não modifica a percepção desta. E devido a este mapeamento retrospectivo, é importante conhecer as professoras que tomaram parte na pesquisa.

3.2. O corpus da pesquisa

Nossa investigação tem foco nas professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da escola já apresentada. Na primeira etapa, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, para verificarmos o estado do conhecimento sobre a formação docente para esta etapa da Educação Básica, que é apresentada no capítulo 4.

Para a segunda etapa, docentes da escola foram convidadas pela pesquisadora em reunião acertada com a coordenação pedagógica da escola. A produção de dados foi realizada em dois momentos, separados

pelo período de um ano, ambos realizados por questionário, e um total de 10 professoras aceitaram participar e responder aos questionários (7 respostas ao primeiro questionário e 8 ao segundo). Deste total, 5 docentes responderam aos dois instrumentos de investigação (questionário).

No primeiro momento, o questionário foi estruturado com perguntas que buscavam investigar os pressupostos teóricos de formação inicial das professoras, bem como o conhecimento das mesmas sobre a proposta pedagógica da escola onde estavam inseridas. Dentre as 7 professoras que realizaram a devolutiva do questionário, 6 tem sua formação inicial em Pedagogia e 1 no curso de Letras.

Para o segundo momento, um novo questionário foi elaborado com o objetivo de investigar se as professoras estabeleciam relações entre seus conhecimentos oriundos de sua formação inicial, com as propostas descritas no PPP da escola. Neste segundo instrumento de investigação, também foi possível estabelecer relações entre a prática docente com a nova metodologia adotada pela escola. Participaram desta etapa 8 professoras, mantendo-se 5 do estudo original. Na tabela 1, apresentamos a caracterização das professoras investigadas. Nela observa-se que a maioria tem sua formação inicial na Licenciatura em Pedagogia, tanto a professora com mais tempo de carreira docente (nessa formação), quanto a professora com menos tempo de carreira. Inclui-se aqui também, a professora com formação em Letras com 24 anos de ação docente. As professoras destacam em sua formação inicial pressupostos teóricos muito comuns entre elas, merecendo maior consonância os pressupostos teóricos de Piaget, Vigostky e Paulo Freire. A professora que difere em sua resposta, neste aspecto teórico de formação inicial, é a professora com

formação em Letras/Inglês, trazendo como bagagem teórica Noam Chomsky.

PROFESSORA	FORMAÇÃO INICIAL	TEMPO DE MAGISTÉRIO	REFERÊNCIAS TEÓRICAS	Q1	Q2
P2001-46	HISTÓRIA	25 ANOS	Todas são igualmente importantes	X	X
P1992-48	PEDAGOGIA	24 ANOS	Proposta construtivista	X	X
P2000-44	PEDAGOGIA	22 ANOS	Paulo Freire, Vigotsky, Piaget.	X	X
P2004-37	PEDAGOGIA	12 ANOS	Paulo Freire, Vigotsky, John Dewey, Montessori, Piaget.	X	X
P2016-30	PEDAGOGIA	5 ANOS	Piaget, Emilia Ferrero, Paulo Freire	X	X
P2001-44	LETRAS	24 ANOS	Noam Chomsky	X	
P2015-29	LETRAS/ INGLÊS	11 ANOS	Tradicional/Construtivista		X
P2008-35	PEDAGOGIA	10 ANOS	Construtivista		X
P2010-33	PEDAGOGIA	5 ANOS	Paulo Freire	X	
P2015-35	PEDAGOGIA	4 ANOS	Construtivista		X

Tabela 1: caracterização das professoras participantes da pesquisa
Fonte: Autoria própria

Além disso, preferimos manter as informações conforme foram fornecidas pelas respondentes. Isso deixa livre para interpretação as respostas como “Construtivista”, nas quais podemos interpretar como embasada em Piaget, mas deixamos desta forma para mostrar como a professora interpretou a questão sobre seu referencial teórico.

Nota-se uma distribuição no tempo de docência das professoras investigadas: 4 professoras com mais de 20 anos, 3 professoras entre 10 e

20 anos e 3 professoras até 10 anos. A devolutiva do segundo questionário também contou com um número limitado de professoras respondentes, 5 professoras foram comuns aos dois questionários.

Os questionários utilizados como instrumentos de investigação são apresentados no Anexo 1, para mostrar as questões utilizadas na produção de dados. A partir destas, realizamos o procedimento analítico para buscar responder nossa questão de pesquisa.

3.3. A Análise dos Dados

Como já descrevemos acima, a investigação foi composta por dois momentos. Na pesquisa bibliográfica, buscou-se uma análise de conteúdo (BARDIN, 1977), na qual o foco estava em encontrar as ocorrências de descrição de estratégias e problemas enfrentados na formação de professores e ir coletando excertos dos textos para construir o relatório final. A pesquisa teve caráter exploratório e descritivo, como é usual em análises do estado do conhecimento.

Para analisar os dados produzidos nos questionários, nos valem de uma Análise Temática (BRAUN e CLARKE, 2006), onde as respostas foram inicialmente tabuladas, para melhor compreensão e aproximação entre as escritas. Atribuímos um código de identificação a cada professora respondente, conforme mostrado na Tabela 1, que consistia da letra P maiúscula (reafirmando sua professoralidade), seguida do ano de formação inicial (quatro dígitos) e sua idade (dois dígitos). Em um segundo momento, nossa leitura das respostas de todas as participantes, para cada uma das questões, nos permitiu o levantamento de temas comuns, e destes temas fomos gerando textos de síntese, onde as falas das professoras, nossas percepções teóricas e os referenciais levantados criam

uma ciranda de temas. Apresentaremos inicialmente os temas associados a cada questionário separadamente e depois discutimos seus pontos em comum, numa nova análise temática, para o processo de síntese, em nossa visão da metodologia.

Assim, neste capítulo, buscamos apresentar a metodologia da pesquisa, caracterizando o espaço onde a pesquisa foi desenvolvida, bem como os participantes da mesma. Defendemos, mais uma vez, a adoção do questionário como instrumento de coleta, devido à disponibilidade de tempo de pesquisadora e pesquisadas.

Por existirem duas etapas na pesquisa, adotamos duas formas de análise dos dados produzidos. Os resultados destas análises são apresentados nos dois próximos capítulos, nos quais podemos afirmar que trazemos os resultados desta pesquisa, aprofundando as discussões em relação ao marco teórico apresentado no capítulo 2.

4. O professor das séries iniciais como agente científico do processo de Aprendizagem

Para a primeira etapa de nossa investigação, procedemos um levantamento bibliográfico de artigos dispostos utilizando o banco de dados SciELO², utilizando a temática “A formação do professor para atuação nas séries iniciais do Ensino Fundamental”. Inicialmente, a pesquisa analisou títulos e subtítulos que estivessem relacionados à formação docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, combinando as palavras “formação docente”, “anos iniciais” e “ensino fundamental”. Numa primeira seleção, foram encontrados 31 artigos que contemplavam a busca pelo título. A partir de uma leitura atenta destes, chamou a atenção para as temáticas que se referem à formação do professor no século XXI, à postura docente frente às novas demandas na Educação e à autonomia decorrente desta, e à organização dos cursos de licenciatura em Pedagogia.

Após esta primeira pesquisa bibliográfica, verificou-se dois focos de análise oriundos das leituras realizadas: 1) diretamente sobre as habilidades e as competências que do professor (anos iniciais do EF) deve ter no atual cenário educacional; 2) questões norteadoras relevantes à importância do afeto e das habilidades emocionais no processo de ensino e aprendizagem. Escolhemos a primeira temática como mais próxima ao nosso problema de pesquisa inicial, reduzida ao quantitativo de 13 artigos.

Na leitura dos textos selecionados, fica evidente a importância de uma apreciação mais acentuada para a formação inicial dos professores, remetendo a uma análise do currículo atual dos cursos de Pedagogia.

² <http://www.scielo.org/php/index.php>

Outras questões que também merecem destaque, dizem respeito à formação continuada de professores, possibilitando um acompanhamento das novas ideias relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem.

As características polivalentes dos professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ainda se destacam no contexto de formação. Assim, torna-se precária a aquisição de conhecimentos mais específicos de caráter científico mais aprofundado. O que se quer dizer aqui, num breve exemplo, é que, se apresentam conceitos de temáticas das ciências da natureza (plantas, composição do solo...), importantes a serem ensinados, mas há uma lacuna de conhecimentos científicos de como esse processo científico decorre na aprendizagem das crianças nesta faixa-etária. Ou seja, são conhecimentos básicos de como ensinar as partes da planta, por exemplo, que advêm de explicações, muitas vezes superficiais, trazidas pelo livro didático.

Portanto, torna-se necessária a busca de novas fontes de conhecimento sobre os conteúdos tratados em sala de aula, o que nem sempre é possível pela formação e pela disponibilidade de material e de tempo pelo professor. Aqui se pode enfatizar um ponto importante: se uma criança, por curiosidade, explicitar o desejo através do diálogo em sala de aula, por exemplo, e questionar como as plantas que não tem flores se reproduzem, saberá o professor dos Anos Iniciais satisfazer essa curiosa pergunta? A promoção de conhecimentos que abrangem os currículos da escola básica não fica exclusivamente pautada em planejamentos sucintos de conceitos do senso comum. Esses conhecimentos pretendem, em sua organização, promover de maneira lógica o aprendizado. E cabe ao professor conhecer os processos que atendam às necessidades dessa demanda.

Assumir posturas de inquietação e reflexão diante de um contexto preestabelecido e que ainda é vigente em nosso país quanto ao papel do professor nos Anos Iniciais é relevante. É um espaço onde se tem um “mal-estar” docente (VALLE, 2002) associado diretamente a precárias condições de trabalho, carga horária excessiva para prover o sustento tendo em vista a baixa remuneração, pouca valorização social que, indiretamente, reflete o desempenho de suas funções, além de pouco incentivo para sua formação continuada. Portanto, assumir essa nova postura, de um professor inquieto e reflexivo, requer autonomia e um discurso condizente com as novas práticas que a educação contemporânea exige. As novas manifestações de mudança necessitam vir acompanhadas de discursos que possibilitem um novo olhar cultural com relação ao espaço profissional que o professor vem ocupando socialmente no Brasil. Para Davis et al (2007), estas posturas docentes

...expressam uma forma de organizar, esclarecer e articular as dimensões centrais da atividade: as informações advindas do mundo do qual se vive e atua (dimensão cognitiva), sua base volitiva (dimensão afetiva) e as ações envolvidas (dimensão motora). Quando surgem defasagens grandes entre o que se faz, pensa e sente, cria-se um estado de insatisfação que pode levar a uma eventual mudança na forma pela qual se executa uma certa atividade, como por exemplo, a docente (DAVIS et al, 2007, p. 232)

É preciso ter clareza que, atualmente, os cursos de Pedagogia tendem a formar professores polivalentes (PIMENTA et al, 2017), para atuação específica nos Anos Iniciais da Educação Básica. Porém, estes profissionais ainda carecem dos conhecimentos fundamentais relacionados aos conteúdos das diversas ciências que permeiam o ensino nessa etapa.

Estão estabelecidas no currículo dessa licenciatura dimensões que atendam à didática e práticas de ensino, mas deixam a desejar no âmbito mais específico dos conteúdos assumidos como primordiais para a compreensão de mundo. Então, como seria possível um professor, apresentar um determinado assunto ou conteúdo que não domina plenamente? Como tornar atrativa a Matemática, por exemplo, se em determinados contextos educacionais não são apresentadas às crianças maneiras dinâmicas pelas quais a Matemática assume um papel fundamental na vida cotidiana?

Neste ponto, também é possível abrir uma reflexão para a predominância da obrigatoriedade de “dar conta” de conteúdos programáticos preestabelecidos para cada ano das séries iniciais. A quantidade de conteúdos programáticos elencados para cada ano desta primeira etapa do Ensino Fundamental se torna mais importante do que a qualidade com que os mesmos vêm sendo trabalhados. Esta pouca valorização da qualidade não é culpa do professor, mas do sistema educacional como um todo, que obriga a avançar no sentido de cumprir o planejamento previsto para aquele ano letivo.

O professor, através de sua identificação com o contexto, assume posturas que podem atrair ou distanciar seus alunos às diversas áreas do conhecimento. Ele tem o poder de suscitar, através de aulas bem planejadas, a atenção e a motivação para as tarefas propostas. O que geralmente ocorre é que, na escolha pela Licenciatura da Pedagogia, os ingressantes neste curso já apresentam uma forte repulsa pelas áreas exatas e científicas (Ciências da Natureza). O foco passa a ser o “como ensinar”, deixando implícito “o que ensinar”.

Curiosamente, é na idade referente aos anos iniciais que as crianças apresentam maior curiosidade para descobrir como as coisas funcionam. Na maior parte das vezes, porém, o despreparo para responder estas questões acaba levando as crianças a apresentarem um novo olhar para a Matemática e as Ciências da Natureza somente no Ensino Fundamental II (CARVALHO, 1998). Nesse período, se deparam com professores, também licenciados, porém pouco preparados em como organizar seus conhecimentos para uma prática atrativa aos alunos dessa faixa etária.

As metodologias e dinâmicas num cenário educacional devem, na medida do possível, buscar a novidade, a inovação e despertar a curiosidade do sujeito que aprende. A formação docente precisa, cada vez mais, aproximar os conhecimentos científicos (algébricos em Matemática, fenômenos naturais em Ciências da Natureza...) em conhecimentos metodológicos (consonância da proposta pedagógica com o planejamento de atividades...) nos cursos de licenciatura.

Tomando como exemplo ainda a Matemática, o profissional que egressa da Licenciatura em Matemática, deve ter domínios básicos das fórmulas, conhecimentos estatísticos e aptidões que o permitam resolver questões de ordem numérica. Ou seja, sai da licenciatura um Matemático, e não propriamente um professor de matemática. Afinal de contas, as habilidades e aptidões que fazem do matemático um professor de matemática são bem distintas. Surge assim uma deficiência nesses cursos, relacionada à formação de um professor com um saber científico mais abrangente, envolvendo, como já citado, o ensino das Ciências Naturais (fenômenos da natureza), História (fatos históricos alinhados com diferentes contextos e, associando ao contexto do cenário atual) e outras disciplinas que fazem parte do currículo escolar. E estes conhecimentos só

ganham maior relevância a partir do 5º ano do Ensino Fundamental, quando passam a serem unidades curriculares próprias.

Neste ponto, cabe ressaltar o distanciamento entre as práticas docentes oriundas nos Anos Iniciais e nos Anos Finais do Ensino Fundamental, demonstrando a relevância e a urgência da promoção de um diálogo entre as mesmas. Diante de uma formação inicial tão diferente entre estes profissionais, cabe tornar relevante e primordial um alinhamento dos conhecimentos que se quer apresentar aos sujeitos da aprendizagem. Os alunos devem ser instigados a fazerem as pontes entre os conhecimentos aprendidos na primeira infância com os conhecimentos ao longo de sua trajetória estudantil. Reforçar e consolidar as bases da educação permite o desenvolvimento de habilidades que vão além da mera transmissão de conteúdos.

A comunicação entre os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e os professores dos anos finais enriquece o planejamento de ambos e privilegia a aprendizagem da parte do estudante. Surgem dessa busca integrada de saberes, as Comunidades de Prática (WENGER, 1998), que visam um diálogo entre docentes, cujos interesses comuns promovem discussões que auxiliam na busca pela excelência nas práticas cotidianas nos ambientes de ensino e aprendizagem. Para isso, é preciso que os docentes estejam realmente dispostos em promover um diálogo reflexivo com seus pares e, vislumbrar no outro a possibilidade de aperfeiçoar a sua própria prática.

A falta do conhecimento específico torna muitas vezes as aulas transmissivas, fundamentadas apenas na reprodução de conceitos, e não em sua construção a partir de uma mediação mais ampla e significativa. Em contraponto com a realidade da atuação dos professores nos Anos

Iniciais do Ensino Fundamental, encontram-se os professores oriundos de licenciaturas que dominam os conteúdos específicos, com uma base científica mais aprofundada, mas que, por sua vez, tem carência na esfera metodológica, pois seus cursos de formação não investiram tanto tempo no desenvolvimento da didática e da metodologia adequada. Um estudo realizado com os cursos de Licenciatura em Pedagogia organizados a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006, em instituições públicas e privadas no estado de São Paulo mostrou que há uma deficiência e uma inadequação nesses cursos para esse professor polivalente (PIMENTA et al., 2017).

Alguns elementos são de fundamental importância para iniciar uma reflexão acerca do cenário dessa licenciatura em especial, os que seguem merecem destaque pois foram os que demonstraram maior percentual em algumas categorias de análise (PIMENTA et al, 2107)

- Grande quantidade e diversidade de disciplinas ofertadas, muitas delas sem aderência à docência e às questões próprias dos anos iniciais da Educação Básica;
- Não há uma significativa formação pensando numa base teórica que aborde os conhecimentos relativos aos fundamentos teóricos da educação.
- Os conhecimentos sobre as ações de pesquisa e trabalho de conclusão de curso apresentam uma menor carga horária;
- Verificou-se uma preocupação com a estrutura metodológica do trabalho científico do que com a formação do professor para a pesquisa.

Ou seja, verificou-se uma diversidade de disciplinas curriculares que pouco contribuem para a docência plena do professor enquanto pesquisador e mediador dos conhecimentos. Percebeu-se uma ausência de foco na estrutura de objetivos que viessem ao encontro desse equilíbrio entre a teoria e prática. Ou seja, ainda há uma distância entre os pressupostos teóricos e as bases práticas firmadas no chão da sala de aula, onde se dá a concretização do trabalho do professor.

Com o objetivo de diminuir essa distância entre conhecimentos docentes, a teoria e a prática, Nóvoa (2017) afirma que existem movimentos autodenominados de “caminhos alternativos”

...que se definem, quase sempre, como modelos rápidos de formação de professores (*“fast-track teacher preparation”*), através de seminários intensivos de poucas semanas ou de processos de formação unicamente em serviço (no ‘chão da escola’, dir-se-ia no Brasil) (NÓVOA, 2017, p. 1110)

O autor também nos traz o seguinte questionamento: “como é que uma pessoa aprende a ser, a sentir, a agir, a conhecer e a intervir como professor?” (NÓVOA, 2017). A partir deste, o autor nos remete a proceder sobre três deslocções:

- A formação continuada, onde o professor permite-se buscar de maneira constante novos conhecimentos, onde também faz uma ponte à primeira formação acadêmica e como se pode continuar recrutando estudantes que se sintam atraídos pelas licenciaturas. Discorre sobre a importância das mediações ainda nos movimentos de formação, com trocas de experiências e de inovações que podem vir das relações com os colegas de profissão.

- Olhar sobre outras profissões universitárias, buscando nas mesmas fontes de inspiração, citando a medicina como norte. Neste aspecto, busca a valorização cultural da profissão, apontando matrizes que solidificara a profissão.
- Definição à especificidade da formação profissional docente. Nesta terceira deslocação utiliza a definição de Shulman para os contornos da pedagogia própria de cada profissão que apresenta uma síntese de três aprendizagens: cognitiva, prática e moral.

Nóvoa (2017) ainda nos remete à importância de um posicionamento profissional diante do contexto social que a educação vai se moldando. As mudanças constantes sugerem um novo olhar, um jeito diferente de lidar com a sua prática. Esse processo pode ser lento, gradativo e provocativo de maneira muito sutil. O professor, em sua dimensão cognitiva, deve ser instigado a se movimentar e transformar o desconforto cultural de sua profissão em desafios que possam construir uma nova identidade. Redirecionar e ressignificar o contexto, a cultura e o padrão coletivo de pensamento de um povo não se faz do dia para noite. É preciso sustentar-se em bases sólidas para que esse movimento crie um impacto que provoque mudanças no modo de agir, pensar e sentir.

Esta mudança de postura do professor é um processo, que Davis et al (2007) definem por alguns momentos:

- ✓ Desestabilização: em que as formas de ser, pensar e agir não se coadunam mais e as inconsistências levam à avaliação de que são inadequadas e/ou indesejáveis
- ✓ Ensaios de mudança: se criam resistência ao novo e as ações modificam-se devagar

- ✓ Reorientação: quando as barreiras são vencidas, permitindo de novo a articulação das três dimensões da atividade (cognitiva, afetiva e motora).

Assim, podemos afirmar que tal mudança de postura ocorre quando o sujeito percebe diferenças entre uma ação cotidiana e as articula com novas informações diante de seu contexto, daqui que vive. Essas mudanças de postura devem ter suas raízes na sua forma mais interna de perceber o fazer a educação, e devem emergir de uma necessidade de buscar orientações teóricas para a sua prática docente nos processos de ensinar, aprender e avaliar.

O percurso de formação docente não se ampara somente nos cursos de graduação, é um caminho de exercício reflexivo constante, que necessita da formação continuada. Assim como profissionais de outras áreas (médicos, arquitetos, etc...) necessitam estar atentos às mudanças dentro do seu contexto profissional, o docente também deve voltar a sua atenção às novas exigências, oriundas das reformas que o Ensino Básico vem passando no Brasil. Por exemplo, vivemos a era da tecnologia, o que assusta muitos profissionais, pois agrega ferramentas a ação pedagógica que nem todos dominam ou se identificam para se apropriarem. É um ciclo que permeia as ações de ser, pensar e agir de maneira consistente e coerente. Muitas mudanças de postura podem ocorrer durante os processos de aperfeiçoamento profissional. Neles, o professor é convidado a buscar e conhecer novos pressupostos, dialogar com novas concepções, revisitar seus achados e suas verdades.

Com um olhar dinâmico e investigativo de suas ações e posturas, o professor pode transformar o seu território de aprendizagem, onde ele,

como mediador dos conhecimentos, tem a responsabilidade de articular as informações e estruturar ações que sejam consistentes com aquilo que ela almeja obter: a apropriação dos saberes de seus alunos. Mesmo tendo que cumprir conteúdos que fazem parte do currículo básico exigido em cada ano que atua, planeja de maneira distinta de acordo com as variáveis desse contexto. Essa variação da ação, contemplando diferentes contextos, Piaget denomina de *esquemas* (Piaget, 1971). As turmas de alunos não são iguais umas das outras, assim como os alunos comportam-se e aprendem de maneira diferente, é necessário esse olhar para todo e também para as partes, contemplando um percurso de aprendizagem tranquilo para todos os agentes envolvidos. Bourdieu (1987) conceitua esse conjunto de esquemas de percepção e de intervenção originários das condutas dos sujeitos envolvidos de *habitus*:

Sistemas de disposições duradouros e transponíveis, estruturas estruturadas dispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípios geradores e organizadores de práticas e representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a visada consciente de fins e o controle expresso das operações necessárias para atingi-los, objetivamente “reguladas” e “regulares”, sem ser em nada o produto da obediência a regras e sendo tudo isso, coletivamente, orquestrado sem ser o produto da ação organizadora de um maestro (BOURDIEU, 1983, p. 357).

Então, quando há um contexto propício para a socialização dos envolvidos no processo de ensinar e aprender, estes assimilam, ainda que de maneira inconsciente, modelos de comportamento que vão ser seguidos como preceitos norteadores de qualquer ação. Neste contexto, o sujeito transpõe, em sua vivência, crenças e preceitos de valor agregados à sociedade na qual está inserido, o que intervém em sua maneira de

pensar, refletir e interagir com o meio, ou seja, seu processo de socialização. Ressalta-se que o *habitus* não se resume aos saberes propriamente aprendidos de uma maneira formal, escolarizada, mas sim dos que partem de referências oriundas da socialização em diferentes contextos. Mesmo não sendo sistematizado, acontece em uma inter-relação com os saberes não formais, visto que são aprendidos num contexto informal.

Partindo deste conceito de *habitus*, houve uma percepção do trabalho do professor em sua maneira de elaborar, interagir e direcionar suas ações pedagógicas (TOWNSEND e TOMAZZETI, 2007). Ações que partem do domínio de conceitos, regras e intenções previamente estabelecidas e que se apresentam com princípios norteadores de qualquer ação (demandas do MEC, do PPP da escola, etc).

As ações que partem desse princípio de adequação às políticas públicas da Educação, conceituou-se como *habitus rotinizado* (TOWNSEND e TOMAZZETI, 2007). Já o *habitus reflexivo* parte de uma análise mais profunda das ações mediante o contexto que se tem, partindo de experiências e pressupostos de um pensamento motivado pelo questionamento, pelo desconforto de ideias estabelecidas como verdade. Há ainda o *habitus professoral* (TOWNSEND e TOMAZZETI, 2007) caracterizado pela dinâmica e pela intencionalidade daquilo que se deve seguir como pressuposto legal (LDB...), bem como as relações estabelecidas ao longo do processo de identidade do professor. Inserem-se aqui suas práticas educativas em contextos escolares, sua formação acadêmica, as oportunidades de aperfeiçoamento, as reflexões desencadeadas das interações com outros professores.

O que a universidade traz para a formação do professor lhe permite dialogar e refletir sobre a sua prática no contexto da escola, com seu meio, tornando o *habitus rotinizado* um processo de análise consistente da realidade, almejando um contexto de práticas dialogadas, um *habitus reflexivo*. E esse percurso de ação sobre as intencionalidades já organizadas pelos órgãos responsáveis pela condução da Educação no Brasil, e a prática reflexiva diante dos mesmos, denominou-se *habitus professoral*. Um caminha junto com o outro, se complementando, mobilizando saberes de maneira reflexiva e dinâmica, produzindo conhecimento (TOWNSEND e TOMAZZETI, 2007).

Os saberes escolares, os conhecimentos produzidos na escola, partem de um movimento anterior, um movimento que anseia por profissionais que sejam capazes de levar para o contexto escolar, práticas reflexivas.

Os saberes docentes devem privilegiar a formação de um professor que tenha acesso ao conhecimento da Ciência da Educação, bem como o conhecimento das demais ciências. Esse professor também possui bagagem histórica e social própria que precisam ser levadas em consideração, saberes que contribuem para a sua formação acadêmica e posteriormente profissional (TARDIF, 2000).

Gauthier (1998) também traz a ideia de que o professor deve ser contemplado naquilo que ele já tem como experiência, onde é desafiado a buscar novos conhecimentos diante dos desafios que lhe são apresentados na constância arte de ensinar e aprender. Os professores possuem um portfólio de saberes que vão sendo colocados em prática, e dando identidade ao trabalho docente. A mesma preocupação que se tem

com o aluno em uma sala de aula, deve permanecer com o professor, quando ele se coloca no lugar de aprendiz.

Também vão recorrer aos saberes da *tradição pedagógica* (lembranças de sua infância na escola) e pelos *saberes experienciais* (constância de rotinas que originaram de tomadas de decisões próprias), considerados por Gauthier como pontos relevantes na construção de uma identidade para o docente (TOWNSEND e TOMAZZETI, 2007). Suas práticas derivam de suas experiências, e tomarão como ponto inicial memórias de identificação previamente vividas em sua história. Ou seja, um professor que teve a oportunidade de estar imerso em ambientes que o levavam a reflexão de conceitos que lhe foram apresentados, vai construir suas práticas levando essa mesma ação reflexiva para seus alunos. Não vai deixar de cumprir obrigações e seguir regimentos internos, mas será capaz de analisar o que a obrigatoriedade pode trazer como ferramenta de organização curricular como também instrumento de análise, reflexão e porque não, ponto de partida para mudanças que contemplem melhorias na ação de ensinar e aprender.

A universidade deve ter clareza que é preciso acompanhar as mudanças reais e torná-las atrativas ao público docente, é preciso edificar um lugar onde os pressupostos teóricos sejam alinhados com a prática em sala de aula, promovendo um olhar sobre a realidade.

A diversidade de disciplinas oferecidas deve promover o discurso reflexivo numa perspectiva teórico/prática, num olhar multidimensional dos saberes docentes sobre a prática pedagógica. A ausência de foco nos cursos de Pedagogia tem provocado certa indefinição até mesmo em seus campos de atuação.

Ainda temos a formação de profissionais em nível médio (cursos de Magistério) que em seu currículo enfatizam estruturas de ordem didática e metodológica. Nestes, a carência de um aporte teórico tem resultados refletidos na atuação desse profissional em sala de aula, onde organizam seus planejamentos através de sequências de atividades muitas vezes reprodutivas, oferecidas apenas pelos livros didáticos.

É necessário caminhar para uma proposta com objetivos bem claros e definidos: queremos professores que reproduzam o que apenas os livros didáticos sugerem ou queremos professores que tenham a habilidade e a necessidade de promover um investimento no planejamento que vai ao encontro do seu contexto de escola. Professores movimentam uma pluralidade de saberes que devem ser explorados; saberes que interferem e influenciam suas práticas.

Muitas das práticas docentes que se evidenciam no chão da sala de aula, também são modelos de como os professores foram conduzidos em seu processo de aprender educação enquanto estudantes nos bancos acadêmicos. De nada adiantam grupos de pesquisa universitários se dialogam a partir de suposições teóricas e não visitam a realidade da escola.

A universidade necessita ouvir a escola, seus professores, permanecer no campo da pesquisa para que suas análises possam resultar, em contrapartida, em soluções para problemas identificados. O professor deve ser o eixo propulsor das organizações de pesquisa, pois ele é quem movimenta o contexto da escola em sua extensão e deve se identificar como agente das possibilidades que geram desconforto e mudança de comportamento.

A contribuição da escola, por sua vez, necessita estar disposta a permanecer em constante estado de aprendizagem de reorganização, de avaliação e reformulação de ideias que não produzem resultados satisfatórios. É importante, nesse momento refletir sobre a sua prática, observando cada tomada de decisão e direcionando para a real mediação entre ensinar e aprender; estabelecer estratégias de observação que possam comprovar ou refutar sua intencionalidade. Faz-se necessário alinhar pressupostos teóricos com cada realidade escolar e, com cada realidade docente.

O saber científico deve ter a intencionalidade do desafio, da provocação para um pensamento reflexivo sobre a realidade. Não é possível acomodar uma única teoria para uma pluralidade de realidades culturais que temos no Brasil. E para isso, o entendimento do pesquisador em educação deve ser fomentado sobre as múltiplas interpretações que uma teoria está baseada, evitando cair nos modismos teóricos que muitas vezes sobrecam em nossas escolas.

A partir do momento que o professor se apropria de determinada teoria, de determinado conceito, pode desenvolver competências que levem essa concepção para a realidade que vive. Assim, tende a problematizar a relevância da singularidade dos diferentes contextos de aprendizagem. E essa aprendizagem deve ter como matéria-prima a produção do conhecimento.

A identidade do professor deve torná-lo capaz de olhar para o contexto atual e percebê-lo como único, suscetível a mudanças. As ações desenvolvidas nos cursos de formação de professores devem, portanto, promover esse olhar da diversidade, alicerçados em bases que possam aportar às condições necessárias para tal reflexão (FIGUERÊDO e CICILLINI,

2016). E sobre esse movimento acerca de um cenário de imprevisibilidade, onde o professor tem a oportunidade de movimentar o ato de ensinar de acordo com o cenário que possui, traçando estratégias claras que possibilitem o sucesso de suas ações:

[...] improvisação e adaptação a situações novas e únicas, que exigem do profissional reflexão e discernimento para que possa, não só compreender o problema, como também organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingi-los (TARDIF, 2000, p. 7).

Esse ato de planejar ultrapassa questões de ordem meramente sequenciais, pois implica em um olhar mais amplo do contexto para quem se planeja. Além de cumprir um currículo com bases já estabelecidas, necessita ter a flexibilidade das adaptações, das intencionalidades particulares do contexto. Cada escola, cada contexto atribui ao seu processo de ensino e aprendizagem diferentes fontes pedagógicas, ou seja, um plano que estabelece e norteia qual a melhor estratégia para que se obtenha o sucesso neste processo. Portanto, cabe ao docente, conhecer a Pedagogia a qual faz parte no contexto que se encontra e, objetivar suas ações para que contemplem a mesma.

No entanto, como professores, temos características e perfis distintos, que fazem com sejamos singulares na arte de ensinar, há “uma grande variação de um mestre a outro” e ao mesmo tempo “ligações bem estreitas entre o tipo de preparação e a pedagogia” adotada pelos professores. (PERRENOUD, 1994, p.35). Neste ponto, é relevante que a formação inicial do professor lhe dê aportes teóricos necessários para obter o sucesso em suas ações pedagógicas em sala de aula. E, se assim

não o for, que o docente tenha em si o movimento de busca, de aperfeiçoamento pessoal que reflita uma prática coerente, ou seja, concepções que fundamentem a prática.

Portanto, somente os cursos de Pedagogia e suas necessárias mudanças curriculares não serão garantias de uma nova Educação que se busca. Além da observação e da reflexão sobre a formação docente, cabe também promover uma profunda análise de quais professores estão embarcados nessa jornada pela qualificação profissional e, por consequência, suas percepções sobre as trajetórias de formação necessárias para a efetiva prática docente, durante e após a graduação.

Para Nascimento e Rodrigues (2018), surgem dois grupos distintos de professores: o primeiro segue a carreira por vocação, que almeja um novo futuro através de novas práticas que surgem no presente; já o segundo, surge a partir da acomodação, da desmotivação e por vezes até admite abandonar a carreira. São relações de prazer e motivação com denominadores por vezes comuns: um grupo “ascende” a partir das dificuldades, como a baixa valorização salarial e condições precárias de trabalho, e busca melhorias; o outro, a partir das mesmas razões, sofre com a acomodação e a falta de estímulo para continuar. Além disso, a escolha profissional, hoje, leva em conta o cenário da sociedade, ou seja, a estabilidade.

Partindo desse princípio, é relevante discorrer que muitos profissionais permanecem na profissão docente porque já atingiram, ao longo do tempo, condições financeiras que não lhe permitem aventurar-se em outros campos de atuação. Ou seja, o cotidiano da profissão, com a carga horária apertada, impossibilita o rompimento com o que já tem construído, visando alçar novos caminhos.

A identidade do professor, enquanto agente de transformação da realidade educacional, tem sua gênese nessa vontade em fazer a diferença, de inovar abordagens antes não evidenciadas, de identificação com o meio e o sentimento de construção de cenários que venham ao encontro de uma Pedagogia também científica, pois

O indivíduo se projeta naquilo que representa, constrói a si, a partir de suas percepções dos objetos, do mesmo modo que forma representações dos objetos a partir daquilo que considera como pertencente à sua identidade (PLACCO e SOUZA, 2012, p. 23).

Essa percepção de si e do outro, que vai sendo construída profissionalmente nos ambientes acadêmicos, de formação, se estendendo ao ambiente onde a prática de ensino ocorre, é estabelecida de maneiras distintas (CHAKUR, 2005). A autora segue as ideias de Huberman quando discorre sobre uma sequência da carreira docente, obedecendo ao tempo de carreira que se encontram. Apresenta algumas fases, onde as etapas não são cronológicas, nem universais:

o professor passa por uma fase inicial de *sobrevivência e descoberta*, com a entrada na carreira, que traz o sentimento de *choque da realidade*, mas implica em explorações e experimentações; em seguida, vem a do *comprometimento definitivo* ou *estabilização*, que ocorre entre 4 e 6 anos de carreira e favorece sentimentos ao mesmo tempo de independência e de pertença a um corpo profissional; a fase de *diversificação*, entre 7 e 25 anos, revela percursos individuais que vão desde a rotina até a crise existencial; dos 25 aos 35 anos caracteriza-se o aparecimento da *serenidade e distanciamento afetivo*, ou do *conservantismo*; e a fase do *desinvestimento* (*sereno ou amargo*) refere-se à época da aposentadoria, entre 35 e 40 anos de carreira (CHAKUR, 2005, p. 398).

Em outro momento, a autora também cita o trabalho de Levin e Ammon (1992), que acompanharam, por um período de cinco anos, o desenvolvimento do pensamento pedagógico de quatro professores do ensino básico, elencando três momentos: no início do programa (pré-serviço), no momento da graduação, dois anos mais tarde; e durante o terceiro ano de ensino complementar (CHAKUR, 2005).

Os dados coletados na entrevista clínica e observações, nos três momentos da pesquisa, foram analisados segundo o modelo dos níveis de concepção pedagógica (LEVIN e AMMON, 1992), que supõem que as compreensões mais avançadas evoluem de outras primitivas, seguindo uma sequência invariante (CHAKUR, 2005, p. 398-9):

1. Empirismo ingênuo – em que a aprendizagem deriva da experiência e ensinar é mostrar e expor verbalmente.
2. *Behaviorismo Cotidiano* – em que a aprendizagem provém de fazer (praticar) e o ensino é modelagem e reforçamento.
3. *Construtivismo Global* – quando a aprendizagem provém da exploração e o ensino é fornecer experiência participativa.
4. *Construtivismo Diferenciado* – a aprendizagem deriva da ação de dar sentido e o ensino é guiar o pensamento dentro dos domínios.
5. *Construtivismo Integrado* – a aprendizagem deriva da solução de problema e o ensino é guiar o pensamento através dos domínios.

Chakur (2005) ainda identifica o estudo da profissionalidade docente a partir de três construções teóricas apresentadas por Piaget, discutidas no capítulo 2 deste trabalho. Nesta abordagem, sugere-se um professor crítico, reflexivo, consciente e disposto a ser agente ativo do contexto do qual faz parte. Ou seja, é um gestor que estrutura esquemas profissionais

para a conquista da tomada de consciência frente aos inúmeros contextos que a escola apresenta. Portanto, a construção coletiva de saberes gera um diálogo que se apresenta numa pluralidade de ideias, de ações que geram decisões cada vez mais bem fundamentadas. O professor também possui, assim como os alunos, uma bagagem de conhecimentos, capaz de desenvolver uma vida cultural e científica própria, norteadas por construções baseadas em concepções que estão diretamente ligadas ao seu contexto de vida.

No entanto, culturalmente é imposta ao professor uma identidade que, muitas vezes, requer habilidades e competências as quais ele não foi preparado para possuir. Elencar tais habilidades requer uma dinâmica ativa por parte desse professor, pois além de ser capaz de desenvolver em si habilidades e competências, lhe cabe como objetivo despertar no aluno as mesmas aptidões em seu processo de aprendizagem. NÓVOA (2017) destaca que as relações entre as dimensões pessoais e profissionais não se dissociam na medida em que relacionamos o que somos àquilo que ensinamos. Ainda destaca três dimensões centrais para aprender a ser professor:

- Desenvolvimento de uma vida cultural e científica própria - o professor deve buscar constantemente conhecimentos científicos que atendam às necessidades dos alunos, oportunizando diálogos ricos em construções coletivas de conhecimentos. Aqui, o professor serve de inspiração e exemplo na busca por novas ideias.
- Construção de um *ethos* profissional - a prática docente deve ser constantemente analisada e, ao perceber que algo deve ser revisto, promover a crítica necessária e desacelerar no seu processo. A parada para uma nova tomada de posição evidencia a

ética profissional para que o percurso de aprender seja coeso e comprometido com a aprendizagem dos sujeitos envolvido neste processo.

- Compreensão de que um professor tem de se preparar para agir num ambiente de incerteza e imprevisibilidade - Não há uma receita ou fórmula mágica ou ainda métodos e técnicas que sejam considerados absolutamente eficientes em uma sala de aula. O professor enquanto agente mediador da aquisição de conhecimentos deve saber intervir como gestor e para isso, deve ter uma consciência crítica desde a sua formação.

Toda essa consciência de acasos permite que o professor amadureça em suas diferentes realidades, nos mais distintos contextos pedagógicos. Deve sim, manter-se atualizado, buscando novas alternativas de tornar suas aulas atrativas e atraentes, resgatando significados de modo a encontrar uma composição pedagógica que contemple uma disciplina de professor pesquisador, reflexivo sobre a sua própria produção de conhecimentos. As trocas, as mediações com seus pares tornam-se de grande valia, na medida em que as interações estabelecem vínculos. Os vínculos também são agentes que promovem aprendizado, onde os sujeitos aprendem por meio das interações (FREIRE, 2011).

Através dos vínculos é possível um diálogo amplo e significativo para a tomada de decisões, para o encaminhamento de novas propostas, para promover ações inovadoras, para discutir e acompanhar os avanços das ciências. Pois “ser professor não é apenas lidar com o conhecimento, é lidar com o conhecimento em situações de relação humana” (NÓVOA, 2017, p. 1127).

A escola é o centro das investigações docentes, pois é nela que se encontram os sujeitos que compõem os fundamentos da pesquisa. Portanto, as discussões que partem da escola devem promover análises de reflexão para um caminhar coletivo, visto que a mesma é formada por uma diversidade de professores que pensam, sentem e agem de maneiras distintas. Dentro dessa pluralidade de identidade é necessário traçar um equilíbrio, respeitando ideias e posições. Os espaços da escola devem promover um diálogo também com os conhecimentos que a universidade busca em suas práticas docentes. Para tanto, as barreiras hierárquicas que foram estabelecidas entre o conhecimento docente na escola e o conhecimento científico universitário, devem ser desmistificadas.

O olhar para uma educação em sua totalidade não deve fazer distinção entre esses dois ambientes que são sim, fontes de aprendizagem. As contribuições que ambos têm a fornecer, professores da Educação Básica e pesquisadores universitários, caminham juntas, se complementam e se objetivam no fazer pedagógico que tem como produto final levar significado no processo de aprender do aluno.

A promoção de vínculos além do espaço da escola não se refere somente à abertura para as discussões com as universidades. Esse espaço que hoje prima pela democratização dos saberes, torna a escola como espaço de convivência social, uma vez que “a fronteira entre escola e sociedade vai diluir-se e terá de ser substituída por um trabalho conjunto, comum, no espaço público da educação” (NÓVOA, 2017, p. 1129).

Portanto, nas novas ideias e concepções que surgem as inquietações e as mudanças de comportamento. As novas informações geram certa inconsistência na busca por uma coerência para pressupostos diferentes. E nesse processo em busca de uma nova configuração de ideias, teorias e

determinados conceitos antes vistos como verdade, surgem movimentos associados a resistências, à acomodação e à permanência em zonas de conforto. Permitir-se desbravar novas tendências e conhecer novos cenários sugerem movimento e contraposição à alienação. A formação continuada de professores aponta para novos olhares sobre velhas práticas, mas é preciso refletir sobre essas novas perspectivas com intuito de prever momentos através de uma autoavaliação docente. É nela que podem surgir as reais mudanças de postura do professor, direcionadas para novos modos de agir e pensar. Tais alterações na postura docente exigem:

modificações cognitivas por meio do fornecimento de novas informações que tenham um maior e melhor potencial explicativo das ações; estabelecimento de relações afetivas e emocionais fortes nas circunstâncias em que a mudança ocorre; capacidade de generalização da postura adotada por abarcar um leque grande de experiências (DAVIS et al., 2007, p. 232).

As modificações no pensamento do professor através de uma nova realidade, às novas exigências do contexto educacional sugerem dois movimentos, um positivo, caracterizado pelo desejo em participar, atuar, envolver-se com as questões em foco e comprometer-se com a busca por soluções para os problemas encontrados; e um negativo, evidenciado pela obrigação normativa, delegada por instâncias superiores e/ou regras institucionais (MONTEIRO, MONTEIRO e AZEVEDO, 2010, p. 120).

A participação por imposição, de forma hierárquica, não tende a surtir efeitos positivos, visto que oriunda que obrigações no fazer pedagógico. Essas obrigações podem gerar sentimentos de

descontentamento ou de impotência na participação de decisões importantes no percurso de consolidação de novas ideias. Assim, o professor não se sente parte do processo e sim, à parte do mesmo, cumprindo apenas exigências superiores. Aqui, sobre este ponto, não se percebe a presença da autonomia do professor.

Ainda fazendo referência à identidade do professor quanto a sua autonomia nos processos de ensino, é relevante apresentar as ideias de profissionalização e profissionalismo do professor.

Enquanto a profissionalização é concebida em função de mudanças socioeconômicas relativas ao processo de proletarização do professor, o qual teve suas funções e atribuições reduzidas a um mero reprodutor de fórmulas preestabelecidas, a profissionalidade relaciona-se com a maneira pela qual o professor exerce sua função (MONTEIRO, MONTEIRO e AZEVEDO, 2010, p. 120).

A questão da autonomia é analisada pelos autores partindo de três aspectos considerados fundamentais para caracterizar a profissão docente:

- Obrigação moral - caracteriza a formação do indivíduo de maneira mais ampla, onde a formação docente requer um caráter de formação moral; preza pelos valores que a sociedade valoriza e preza como importantes na formação do sujeito;
- Compromisso com a comunidade - relações sociais que compartilham a construção de valores socialmente aceitos
- Competência profissional - refere-se aos conhecimentos científicos, habilidades e técnicas que o professor necessita ter para intervir de maneira relevante nas práticas educacionais.

Um ponto a ser destacado vem ao encontro da aquisição de uma competência de intervenção com o meio social, promovendo o estabelecimento de vínculos de afetividade e confiança com a comunidade escolar. Estabelecendo vínculos, abrem-se possibilidade de confiança e mediação onde são possíveis debates reflexivos com a mesma. Partindo dessa aprovação externa que é a comunidade escolar, os autores lembram Pimenta (2000) ao destacar que “toda profissão só tem significado quando tem reconhecimento social” (MONTEIRO, MONTEIRO e AZEVEDO, 2010, p. 125). Ou seja, de alguma forma a sociedade estabelece e direciona as questões educativas no contexto da escola, já que “a autonomia envolve uma mobilização de todos no processo de tomada de decisão. E isso envolve, necessariamente, uma descentralização do poder” (MONTEIRO, MONTEIRO e AZEVEDO, 2010, p. 128).

Portanto, escolas e instituições de ensino devem nortear suas práticas educativas visando consolidar no aluno tais competências. É responsabilidade das mesmas definir conteúdo ou disciplinas que façam emergir as habilidades necessárias a essa inserção. O espaço escolar passa a ser a base oficial da socialização dos conhecimentos científicos e culturais da sociedade. Importante ressaltar que o MEC estabelece em âmbito nacional o que o aluno deve aprender, o que o professor deve ensinar e como ensinar. A docência na contemporaneidade surge a partir dos movimentos sociais, ou seja, a sociedade caminha para mudanças e, por consequência os mesmos movimentos devem ser observados na Educação. Movimentos estes que contemplem o ensino de qualidade, com profissionais bem preparados para assumirem o papel de contínuos agentes na esfera da pesquisa e da qualificação pessoal.

Surge daí um novo paradigma, onde a escola juntamente com todo corpo docente, na busca pela democratização da educação, tem como tendência à autonomia. Uma autonomia ainda que regida por normas e obrigações de legalidade educacional, mas que abre espaços para uma singularidade de esfera multicultural que se tem no Brasil. E nessa pluralidade populacional se faz referências às importantes mudanças sociais como: população concentrada nas cidades, famílias com menor número de filhos, mães atuando com força no mercado de trabalho e a gradativa expansão das matrículas nas redes públicas de ensino (CAMPOS, 1999).

Assim, a escola e as instituições de ensino devem atender às novas exigências e necessidades para uma formação crítica com foco na transformação e a nova estrutura de referenciais que gerenciem esse novo cenário. A nova Lei de Diretrizes e Bases, portanto, teve que se ater a mudanças numa visão de abrangência multifatoriais em todo o país, tais como: os sistemas de financiamento estudantil, busca por um currículo nacional, olhares atentos aos sistema de avaliação, criação de condições para a inserção e utilização adequada às tecnologias, gerenciamento de uma gestão ativa e cabe aqui também citar a importância de parcerias não governamentais.

Com a promulgação da LDB se enfatizam questões de ordem mais urgentes e dinâmicas, abrem-se discussões que ganham uma maior visibilidade, caminhando assim para a constante busca de soluções para problemas que atingem o cenário educacional brasileiro ao longo de sua história.

Os artigos elencados como base para o estudo apresentado, trouxeram contribuições através de olhares que nos remetem à uma

profunda análise e reflexão da posição do professor no contexto da atualidade. Os mesmos trazem uma produção teórica, elencada com práticas docentes que, em algumas situações e contextos, corroboram para uma defasagem na formação inicial do educador.

As interpretações acerca da atuação docente para a formação de um sujeito crítico e reflexivo são unânimes em discorrer sobre as habilidades que o professor deve trazer em sua essência docente, para formar esse sujeito. Torna-se importante discorrer sobre a relevância da formação continuada, buscando um comprometimento profissional que, avalia, redimensiona, analisa e organiza as práticas e suas implicações na vida do estudante.

A teia de conhecimentos científicos como âncoras dessa prática, requer aprimoramento latente, direcionado à compreensão de mundo, de realidade, de contexto social que melhor tem aplicabilidade. O desafiador cenário globalizado requer uma profunda apropriação das novas proposições pedagógicas, facilitando a consolidação das estruturas teóricas, promovendo a criação de modos de operação que correspondam às necessidades do contexto.

Os professores, portanto, necessitam assumir posturas críticas, que vão ao encontro de uma mudança de perfil decorrente de uma trajetória cultural que o desvaloriza. É preciso organizar os currículos à realidade que se deseja, tornando-o atrativo ao professor. Possibilitando assim, o desencadeamento de práticas bem fundamentadas, tanto teóricas como mobilizadoras de cenários educacionais arraigados a uma cultura de desvalorização social da profissão docente.

Dentro deste paradigma, partimos agora para os resultados de nossa pesquisa com as docentes atuantes no Ensino Básico, considerando os temas levantados por elas em suas respostas.

5. A identificação docente com novos modelos pedagógicos

Até aqui, já delimitamos o nosso campo de trabalho, caracterizando a escola e as docentes participantes desta pesquisa. A escolha pela escola se deu justamente pela novidade proporcionada na cidade de Pelotas pela aplicação de uma abordagem que privilegia o desenvolvimento socioemocional (GOLEMAN, 2012) da criança. Por ser uma novidade, este seria um espaço ideal para verificar como as referências da formação inicial são mantidas ou negociadas frente a uma abordagem com diferentes referenciais teóricos e filosóficos.

Este movimento da coleta de dados com os professores durante esta primeira e a segunda etapa de construção da pesquisa, apresentou resistência. O primeiro questionário apresentado teve um prazo de trinta dias para serem respondido, porém, o retorno do mesmo prolongou-se por mais trinta dias. No segundo questionário estabeleceu-se um prazo menor, de 15 dias, sendo que ocorreu o mesmo incidente de demora na devolução, também se estendendo por mais 15 dias. Isso ocorreu mesmo com o cuidado de apresentar a pesquisa ao grupo de professores, antes da entrega das questões, como um trabalho colaborativo, cujo objetivo era lançar um olhar sobre a prática pedagógica, que seria compartilhado com os sujeitos da pesquisa, após o término da investigação.

A escola, através da gestão pedagógica, acolheu a proposta, reconhecendo a importância desta percepção crítica da prática de seu corpo docente. Como já foi apontado anteriormente em alguns trabalhos, como os apresentados na pesquisa bibliográfica do Capítulo 4, este receio e falta de interesse dos docentes da Educação Básica pela participação na pesquisa em educação pode ser percebida como uma postura de

criticidade negativa à prática do professor, por parte dos pesquisadores acadêmicos. A resistência ao olhar de parceria entre a universidade e a escola vem ao encontro de que, em muitas situações a pesquisa realizada não assume um caráter cíclico: ela nasce de uma inquietação sobre uma determinada realidade, aplica e desenvolve um estudo sobre essa (e nessa) realidade, são constatadas questões que instigam a prática, é realizada uma avaliação, investigam-se as causas para determinadas inquietações, gerando resultados que preconizam novas compreensões sobre o assunto. Estas, porém, não retornam à escola.

Neste sentido, a parceria universidade e escola não pode ter um sentido único, onde uma (em geral, a primeira) adentra no espaço da outra (em geral, a segunda) com o intuito de apenas avaliar o saber-fazer pedagógico. O diálogo permite a construção de possibilidade de organizar novas estratégias, sempre que estas se mostrarem adequadas à construção efetiva de conhecimentos (científicos, sociais e cidadãos) por parte dos alunos.

Ao realizar a análise temática, elegemos 3 temas em cada questionário. Apesar de separados temporalmente por um ano, e com focos em aspectos diferentes, ao final da apresentação dos 6 temas fazemos a discussão sobre os pontos encontrados em comum sinalizando respostas para nossa questão de pesquisa.

5.1. Primeiro Questionário

Neste instrumento de pesquisa, buscamos verificar a formação inicial das professoras, seus pressupostos teóricos e como estes eram adaptados frente à proposta metodológica adotada pela escola. Três temas surgiram

da análise: formação inicial, proposta pedagógica e habilidades e competências necessárias para sua implementação. Apresentamos estes temas, buscando interlocução com o marco teórico neste momento.

Tema 1: Formação inicial/graduação

Mais do que caracterizar o curso de graduação de cada professora, nossa intenção aqui estava voltada para o referencial teórico aprendido pelas professoras, que embasava sua prática.

Assim, na licenciatura em Pedagogia, podemos notar uma grande ênfase na citação de teóricos, em sua maioria e pela ordem, Paulo Freire, Piaget e Vygotsky. Outros nomes que surgem são Emilia Ferrero, Maria Montessori e John Dewey, citados por poucas respondentes. Podemos inferir daí que existem modelos pedagógicos – e filosóficos – dominantes na formação inicial destas professoras, e as ocorrências de outros pensadores da educação surgem de interações fora do ambiente acadêmico, seja em escolas especializadas ou cursos de formação externos. Ainda podemos notar que tais pensadores não necessariamente são críticos ou modernistas, como podemos perceber pela citação do pragmatista Dewey.

Por outro lado, uma das entrevistadas (P2001-44) destacou Noam Chomsky como pressuposto teórico relevante durante a sua formação acadêmica e como base para direcionar a sua prática em sala de aula. A mesma constitui uma exceção na caracterização das respondentes, pois possui formação inicial no curso de Letras e demonstrou bastante conhecimento e apropriação deste pressuposto teórico, quando discorre

sobre aspectos específicos de sua formação, como a Gramática generativa-transformacional, de Noam Chomsky.

Durante sua formação docente, buscou aprimoramento em uma área específica da linguagem, evidenciada ao afirmar que *“Trabalho desde 1995 com alfabetização. A graduação em Letras me ajudou muito a compreender o processo de aquisição de uma língua e a especialização complementou isso trazendo um olhar mais específico”* (P2001-44).

Esta professora possui pós-graduação na área da Alfabetização e Letramento e sobre uma nova possibilidade em sua formação, destaca que *“...no momento me falta tempo. Gostaria de ter mais conhecimento na área da neurolinguística ou em algo da psicologia porque ambas as áreas tem relação com a minha prática”* (P2001-44).

Suas respostas acabam destacando-se das demais, pois percebemos um olhar mais aprofundado sobre o contexto e a realidade onde está inserida. Atender as suas necessidades, habilidades e competências, motivou-a em buscar conhecimentos específicos para desenvolver seu trabalho em sala de aula. E, conquistando as habilidades em si, como profissional, poderá despertar em seus alunos um melhor desempenho para o alcance dos objetivos nos anos iniciais que, entre outros, é a apropriação da escrita. Aqui, torna-se relevante a importância dos conhecimentos que vão além de como planejar boas aulas e torná-las significativas. Emerge no professor estar capacitado e motivado a aprimorar sua prática para aperfeiçoar as nuances do contexto da escola.

Tema 2- Proposta Pedagógica da escola

A questão seguinte solicitava que as professoras discorressem sobre a proposta pedagógica adotada pela escola onde se encontravam inseridas. Uma professora (P2001-44) citou a proposta sócio-construtivista sem fazer menção a quem (filósofo, teórico...) a mesma estava relacionada: *“De acordo com o Projeto Pedagógico, a escola acredita numa pedagogia sócio-construtivista. Mas algumas vezes na prática é bastante tradicional”* (P2001-44).

Das sete professoras respondentes, apenas uma (P2001-46) não respondeu a questão mais direta, onde era solicitada uma descrição sobre a proposta pedagógica da escola. Porém, essa mesma professora não hesitou em responder, na questão seguinte, que não vê problemas na aplicabilidade da proposta em sua prática docente, discorrendo:

Sim, porque disponibilizamos de vários recursos que permitem o desenvolvimento de um bom trabalho. A escola também nos proporciona liberdade para a realização de variadas atividades. O apoio da direção, coordenação, orientação entre outros setores da escola é fator de motivação para que possamos desenvolver nosso trabalho (P2001-46).

Notamos, neste discurso, que ela discorre sobre as ferramentas de ensino que a escola proporciona, bem como uma autonomia na realização de sua prática, o que sinaliza o respaldo dos gestores, através da liberdade em seu planejamento. Mesmo abstendo-se de mencionar a base teórica da escola, podemos supor que a professora acima tenha ciência das práticas que agregam valor à proposta teórica eleita. Esta suposição é permitida, pois a professora (P2001-46) é a que possui mais tempo de trabalho em sala de aula, com 25 anos de carreira. Pressupõe-se que a experiência em sala de aula seja um aspecto importante para que a

coordenação ofereça um respaldo positivo aos encaminhamentos práticos da professora, outorgando uma maior autonomia mesmo que os conhecimentos teóricos não sejam tão evidentes por parte dela.

Algumas falas da professora sugerem uma falta de apropriação teórica, pois menciona aspectos gerais pedagógicos sem conseguir fazer ligação com uma determinada corrente pedagógica, como ao apontar que *“Todas as referências teóricas são importantes quando buscamos uma prática pedagógica sólida e comprometida com um desenvolvimento global do aluno”* (P2001-46).

Aqui podemos fazer uma pequena constatação: a formação inicial das professoras não foi determinante para seu desembaraço com as teorias pedagógicas. Enquanto uma professora, formada no curso de Pedagogia, não conseguiu discorrer de forma mais clara sobre as correntes teóricas associadas às suas práticas, outra, proveniente de um curso de formação específica³, apontou aspectos teóricos que sustentam e norteiam a sua prática em sala de aula. Ressaltamos as semelhanças na experiência docente das professoras, com mais de 20 anos, e para o ano de formação de ambas.

Apesar de ser uma amostra, retirada de uma resposta escrita, através da proposta do questionário, em uma escola, nos sugere lançar um olhar com cautela aos currículos arquitetados nos cursos de Pedagogia. É necessário considerar e apreciar com afinco as demandas que temos nas escolas e a relevância do preparo do professor em distintas áreas do conhecimento, ampliando conceitos não somente metodológicos.

³ Aqui utilizamos a ideia do curso de formação específica para denominar aquele que está voltado para aspectos mais associados ao conteúdo a ser ministrado do que às metodologias de ensino.

Os professores, por sua experiência na docência (saberes experienciais), tornam suas aulas mais dinâmicas e criativas, pois buscam, através da avaliação da sua própria prática, maneiras de reorganizar suas ações (TARDIF, 2002). Mas fica notório nos discursos destas duas profissionais, formadas em licenciaturas distintas, que a apreciação para novos modelos pedagógicos podem agregar valor à formação de professores comprometidos e seguros na sua caminhada docente. Porém, não se descarta que a docente pode abranger na sua prática a essência de teorias e metodologias que ela considera importantes na construção dos saberes por seus alunos. A experiência e o fazer pedagógico podem vir a legitimar sua prática mesmo não explicitando a teoria/metodologia (TARDIF, 2002).

Nos relatos seguintes, ainda sobre a proposta pedagógica adotada pela escola, algumas respostas se referiram a metodologias, ou seja, de que forma as aulas eram planejadas. Fica evidente, nas respostas, que a utilização do livro didático como proposta pedagógica, bem como o desenvolvimento e cumprimento dos conteúdos escolares para a faixa etária da qual lecionam, é vista como recurso/ferramenta para as professoras. Para uma das respondentes, a escola trabalha com uma *“Proposta baseada em projetos, mas ainda conserva muitas características de escola tradicional”* (P1992- 48), apontando uma ressalva importante à conhecida Pedagogia de Projetos. Ainda é possível mapear respostas que deixam evidências das bases teóricas envolvidas, uma vez que *“A escola visa desenvolver um sujeito humano "cidadão", reflexivo, que construa seu conhecimento”* (P2000-44), ou que relatam *“Dificuldades em conciliar o livro didático e o tempo/demanda de atividades que*

atravessam o calendário. Mas tenho recebido apoio da coordenação para fazer 'aquilo' que acredito" (P1992- 48).

Quando a escola busca traçar metas e objetivos sólidos para uma educação de qualidade, leva em consideração todas as premissas para que a mesma se concretize com sucesso. Porém, sob a ótica do trabalho docente, isto ainda requer um olhar que além de propostas de conteúdos e sua obrigatoriedade nos currículos. Não estamos aqui discutindo a extinção dos conteúdos a serem apresentados e desenvolvidos nos diferentes segmentos da Educação Básica. Além de serem significativos para o desenvolvimento da cognição, de competências e habilidades em cada faixa etária, é importante entender como desenvolvê-los sem perder a essência das propostas pedagógicas voltadas a melhor aplicabilidade destas. Há uma demanda de desenvolvimento de habilidades lógico-matemáticas, de leitura e escrita, de aptidões motoras e emocionais que se buscam no processo de ensino e aprendizagem, que estão descritas nos PPPs das escolas que não podem ser ignoradas pela demanda de conteúdos. Uma coisa deve estar associada a outra, ou seja, desenvolver habilidades e competências a partir dos conteúdos, e não desenvolvê-los como cumprimento de currículo.

Surge, assim, uma questão emergente: Como podemos, através dos modelos pedagógicos escolhidos, promover uma harmonia entre os saberes essenciais para o currículo (que pressupõem conhecimentos teóricos sobre pedagogias e metodologias) e os saberes essenciais oriundos da prática docente?

Não se pode negar o que o sistema de ensino exige, mas podemos promover discussões e reflexões acerca das práticas desenvolvidas no chão da sala de aula. Quando a professora (P1992-48) destaca a Pedagogia

de Projetos, pressupõe-se que os temas norteadores de suas aulas partam do interesse dos seus alunos, de sua demanda e do seu contexto. Porém, ao deixar clara a dificuldade encontrada para conciliar o tempo de aula com as atividades do livro didático, presume-se que os temas a serem trabalhados não são sugeridos pelo contexto que ela tem, mas são previamente definidos pelo material didático.

Retornando às respostas dos sujeitos desta pesquisa, percebemos que alguns professores explicitaram seus conhecimentos relacionando-os a sua formação científica, acadêmica, e pautando neles as perspectivas de aprendizagem dos alunos. Estes saberes científicos estão relacionados as suas práticas pedagógicas, que por sua vez vão tomando forma relacionadas a seu cotidiano.

Tema 3- Habilidades e competências para a promoção da proposta pedagógica

Em outra questão, solicitamos que as professoras elencassem quais habilidades docentes seriam primordiais para que a proposta pedagógica da escola pudesse de fato ser evidenciada e alcançar o êxito. Percebemos, nas respostas das professoras, que elas percebem a busca de um professor comprometido e criativo com o processo de ensinar, por parte da escola. De certa forma, essas respostas refletem uma satisfação das professoras com seu status na docência. Também transparecem aspectos socioafetivos na postura do professor, pois

A Escola aposta em um professor comprometido com o seu trabalho, responsável, atualizado, criativo. Ter habilidades como relacionar-se bem com todos, desempenhar um bom

trabalho frente aos alunos e trazer coisas novas para o grupo faz parte do que a Escola busca (2001-46).

Uma professora ainda destacou a importância de *“Planejar atividades que desafiem o aluno a ser agente ativo de sua aprendizagem, conhecer o objeto de seu trabalho e interagir de uma forma criativa com os alunos”* (P2001-44), assim evidenciando, mais uma vez, as relações socioafetivas.

Ao professor no século XXI são exigidas inúmeras habilidades e competências. Tudo isso é demanda para contemplar o sujeito da aprendizagem inserido nesse novo século. Numa época onde o acesso à internet permite aos estudantes encontrarem informação e conhecimento em tempo real de inúmeras fontes, ao alcance de um clique ou de um toque, é importante que o professor surpreenda. Um professor que seja agente criativo de maneira constante em sala de aula requer um aprofundamento de conhecimentos sobre essa nova demanda.

É importante, e não menos relevante, apropriar-se dos atrativos que rodeiam o aluno fora da escola e que muitas vezes, o distanciam da mesma. Tornar a escola atrativa, motivadora e surpreendente, é uma necessidade que demanda um olhar para fora do contexto escolar. Os alunos são cercados por informações velozes, que captam a sua atenção e seus interesses numa velocidade avassaladora. E as ações da escola devem atentar para esses movimentos trazendo significado que mereça a mesma atenção. É preciso compreender e entender, por exemplo, as diferentes ferramentas disponíveis hoje, que também são fontes de informação e aprendizado.

O professor pode trazer para a sua sala de aula tais ferramentas para atuar de forma transformadora em sua prática, mas sem perder de

foco os objetivos reais para cada ação. Por isso, a constante avaliação da sua prática também requer movimento. Requer uma investigação e um diagnóstico de constante retomada de planejamento, quando assim for necessário, pois *“O estudo e a reflexão de sua prática traria ganhos para a escola, porque o corpo docente não apreze ter espaço para rever a sua prática e aprimorá-la”* (P1992- 48).

E essa exploração da prática docente pode ser feita na escola, com seus pares, através de formações simples, mas significativas. Parte daqui, portanto, outro aspecto que torna a pesquisa relevante: a formação dos professores dentro do espaço da escola. Este aspecto está relacionado à questão sobre os episódios de formação oferecidos pela escola para aprimoramento e adequação da prática pedagógica adotada pela mesma. Todas as professoras descreveram que há momentos de formação, onde as trocas de experiências docentes são bastante significativas. Relatam que

A coordenação pedagógica realiza reuniões quinzenais para a troca de experiências. Também incentiva a pesquisa de assuntos ligados à educação e a realidade do dia a dia para que possamos apresentar aos colegas (P2001-46).

Ou ainda que *“realizamos reuniões com temas que nos auxiliam a nossa prática em sala de aula, e palestras e cursos também são oferecidos”* (P2004-37), onde verificamos que o espaço disponibilizado pela escola, mesmo sendo voltado para a adequação dos professores ao modelo pedagógico determinado, é visto como uma oportunidade de interação e valorização das professoras. Nossa observação do espaço escolar também nos permite afirmar que esta oportunidade é interpretada como um espaço democrático de preparação e formação pedagógica.

Ao longo de algumas respostas dadas pelas professoras, neste instrumento de pesquisa, observou-se que as práticas das professoras são legitimadas em ações de autonomia, onde a gestão direta confia na ação docente. A questão objetivava saber se os professores conseguem aplicar a proposta pedagógica da escola em suas práticas de ensino no contexto da sala de aula.

No 1º ano é muito possível porque para adquirir a leitura e a escrita os alunos naturalmente interajem (sic) entre si e constroem seus conhecimentos na experimentação. Para alguns alunos, às vezes, é necessário sistematizar o conhecimento de uma forma mais mecânica e não me furto de lançar mão disso em prol da necessidade do aluno. (2001-44)

A resposta da professora P2001-44, fazendo uma relação com o quadro um profissional reflexivo, observa e sistematiza suas ações pedagógicas de acordo com as singularidades dos sujeitos. Ou seja, se o aluno não apresenta a capacidade de adquirir conhecimento de leitura e escrita partindo das interações com os seus, parte para uma didática que pressupõem a mecanização para alcançar o resultado esperado.

Este olhar dinâmico, compreendendo a particularidade de seus sujeitos, o torna reflexivo, mesmo tendo que se valer de diferentes pressupostos para que a aprendizagem ocorra. Parte de uma concepção de autonomia como responsabilidade moral, individual, considerando os diferentes pontos de vista. Possui uma capacidade de intervir sobre a sua realidade de maneira dinâmica, para que todos possam adquirir as habilidades básicas do seu segmento de ensino.

Já a professora P2001-46 pauta a autonomia de seu trabalho relacionando sua dinâmica a recursos para a realização de um bom

trabalho. Pressupõem-se, portanto, que tais ferramentas são importantes em sua prática, pois geram uma demanda de atividades.

Sim, porque disponibilizamos de vários recursos que permitem o desenvolvimento de um bom trabalho. A Escola também nos proporciona liberdade para a realização de variadas atividades. O apoio da direção, coordenação entre outros setores da escola é constante e fator de motivação para que possamos desenvolver nosso trabalho. (P2001-46)

Porém, pode-se cair em uma rotina onde somente os recursos didáticos são fontes de inspiração para o planejamento das atividades. Os mesmos são importantes desde que provenham de uma reflexão prévia articulada com objetivos a serem alcançados. Prendendo-se aos recursos pode estabelecer uma autonomia ilusória, onde cria-se uma dependência de diretrizes técnicas, no caso aqui, de recursos materiais para consolidação da sua prática. Aqui, pode-se estabelecer o que Contreras (2002) denomina como “especialista técnico”, apelando aos recursos materiais para dar uma boa aula. Dessa forma, está sujeito a deixar sua criatividade e seu senso crítico à mercê destes recursos.

5.2. Segundo Questionário

Um ano após a aplicação do primeiro questionário, foi elaborado novo instrumento de investigação. O mesmo elencou objetivos parecidos com os destacados na primeira etapa, porém com um foco mais dirigido à proposta pedagógica da escola. Valeu-se para a elaboração deste segundo instrumento, do Projeto Político Pedagógico da escola, procurando estabelecer relações entre o que os professores conheciam sobre o mesmo e como o harmonizavam com a prática cotidiana em sala de aula.

Um fator de relevância destacado neste segundo procedimento de investigação está ligado à percepção de um ensino atrelado à prática docente dos investigados. No ano de 2018, a escola adotou uma abordagem baseada em um programa de ensino visando desenvolver nos seus alunos (e na comunidade escolar como um todo), habilidades socioemocionais.

O objetivo da escola com esse programa é continuar promovendo e aprofundando os relacionamentos interpessoais saudáveis entre toda a comunidade escolar, buscando trazer mais ferramentas para que os alunos desenvolvam a sua inteligência dentro do máximo de seu potencial.

As atividades foram desenvolvidas com professores, pais e alunos. Houve cursos de formação continuada ao longo do ano com os agentes da instituição escolar. Aconteceram também encontros com os pais por meio de palestras com temáticas que abordavam o tema das emoções.

Cada segmento da escola (série) recebeu um kit de material gráfico (livros). Para os alunos, materiais com ilustrações e situações ajustadas metodologicamente a cada faixa etária. Estes buscavam auxiliar, em seus objetivos descritos, o desenvolvimento de aspectos emocionais, cognitivos e emocionais dos alunos.

Para as famílias, o livro distribuído tinha como objetivo promover uma análise da realidade atual da juventude, oferecendo (de acordo com o material) ferramentas que auxiliam no preparo do crescimento emocional dos filhos e o enfrentamento de adversidades da vida moderna.

Para os professores, foram disponibilizados materiais com informações específicas sobre os objetivos de cada lição, aula e atividades

a serem trabalhados com os alunos além de explicações práticas sobre o programa adotado.

Ao se deparar com as correntes pedagógicas ou mesmo programas de ensino que interferem em sua prática cotidiana, o professor busca conhecer as nuances teóricas que fundamentam a sua posição e, sempre que possível, apoiá-la com sua prática. Teoria e prática caminham juntas desde que tenhamos pleno conhecimento de sua relevância nos processos de aprendizagem. O diálogo dos saberes (teóricos e experienciais) dentro da escola necessita ser priorizado e discutido de uma maneira plural, sem desconsiderar a singularidade dos sujeitos que dela fazem parte. A pluralidade aqui referida é o contexto onde o professor atua, as condições de trabalho que lhe permitem realizar um trabalho bem planejado. As ferramentas que tornam a aula mais dinâmica, mais atrativa e mais motivacional aos olhares dos alunos não estão somente no uso de determinadas tecnologias, mas sim, no ser humano que transforma suas práticas através das relações.

É sob este viés que a pesquisa vem buscando consolidar-se, analisando os discursos dos professores sobre as suas práticas no contexto da sala de aula, investigando se estas se harmonizam com o que a escola embasa seus processos de ensinar e aprender. Consideramos a análise de 7 professoras, sendo 3 participantes exclusivas desta segunda etapa.

A partir de suas respostas, considerando a Análise Temática descrita anteriormente, conseguimos chegar à 3 temas, mais uma vez replicando o espaço dos saberes docentes oriundos da prática dos professores: elaboração do PPP, teorias de aprendizagem e planejamento docente.

Tema 4: Elaboração do PPP

Das 8 docentes que retornaram este questionário, apenas 2 participaram de maneira efetiva da construção do PPP. Ambas são participantes do primeiro questionário e possuem respectivamente 5 (P2016-30) e 12 anos (P2004-37) de experiência docente. Vale lembrar aqui que a o PPP fornecido pela escola teve sua atualização no ano de 2015. Supõe-se que a professora (P2004-37) tenha participado da reestruturação do documento, devido ao seu ano de formação. Ambas participaram em momentos distintos e, portanto, a professora (P2004-37) teve a oportunidade de agregar uma análise da reelaboração tendo vivenciado os movimentos da escola durante os anos de sua prática na mesma. A professora (P2016-30) trouxe, provavelmente, conhecimentos advindos dos seus saberes experienciais durante o seu processo de formação inicial. Inferimos isso pelo tempo de experiência docente, 5 anos, quando confrontado com o ano de conclusão da graduação, no ano de 2016, o que mostra que muito desta experiência ocorreu como estagiária ou monitora.

Quanto ao restante do grupo, 6 professoras relatam ter conhecimento da proposta da escola, a partir de reuniões pedagógicas. Ou seja, sua participação não inclui a construção, apesar de estas reuniões permitirem que as mesmas entendam a proposta e o embasamento teórico da mesma. Então, podemos concluir que todas as docentes investigadas têm contato com o PPP da escola, seja em sua elaboração/reestruturação, seja em reuniões de planejamento.

Aqui é importante a ressalva sobre o trabalho de alinhamento entre o PPP e a prática docente. Conforme mostramos anteriormente, o

documento sugere uma filosofia sócio-interacionista, que remete à Vigotsky (LA TAILLE, 1992), mesmo que as professoras que fizeram parte da pesquisa não tenham esse referencial teórico em seu discurso sobre a prática. Além disso, devemos deixar claro que o PPP é um documento onde a escola afirma seus compromissos e suas ambições como instituição de ensino, necessitando uma tradução para o campo prático. Enfim, o destaque para os três processos necessários para uma educação de qualidade (amar, pensar e servir), dado no PPP, reflete a metodologia focada no desenvolvimento das relações socioemocionais no espaço escolar.

Tema 5: Teoria de Aprendizagem

Por causa desta constatação, pressupõe-se que todas as professoras tenham clareza da filosofia pedagógica da escola: socio-interacionista, descrita no documento (SIMON, 2015).

Esta, de acordo com o PPP, *“compreende a educação como uma construção coletiva permanente, cujos princípios são a convivência, a solidariedade, a justiça, a ética, o respeito, a valorização da vida em sua diversidade e a busca do conhecimento e da auto-avaliação. Sendo assim, utilizamos uma metodologia cooperativa e participativa”* (SIMON, 2015, p. XX).

Em outro ponto do documento, o mesmo destaca que a visão pedagógica da escola *“entende que o conhecimento ocorre de modo formal e informal, podendo também ser construído de forma espontânea, orientado e conduzido”* (SIMON, 2015, p. XX). E ainda segue: *“... toda ação educativa exige responsabilidade, dialogicidade, amorosidade e*

reciprocidade, com uma perspectiva transformadora... não existem métodos acabados, que sirvam para todas as pessoas e aplicáveis em qualquer lugar” (SIMON, 2015, p. XX).

Destaca que, para a escola alcançar os princípios orientadores da visão pedagógica busca alguns movimentos que, no nosso entendimento, nos remetem a ideia do socio-interacionismo de Vigostky (dinamicidade, flexibilidade, processo dialógico) bem como as ideias construtivistas de Piaget (o lúdico, a criatividade, a avaliação). Porém, a expressão “sócio-interacionista” aparece de forma clara apenas na resposta da professora (P2000-44), que trabalha na escola a 6 anos (tempo que houve a última reestruturação do PPP). As demais associam a dinâmica da escola em sua prática como sendo Construtivista.

Aparecem nas escritas do PPP que há um planejamento que permite a construção dos saberes de maneira coletiva, fomentando a curiosidade através de processos lúdicos e dinâmicos, nos remetendo ao construtivismo.

Quando falamos no Sócio-Interacionismo de Vygotsky e no Construtivismo de Piaget (LE TAILLE, 1992), precisamos ter clareza que estamos nos referindo a teorias de aprendizagem. Enquanto Piaget defende que a estruturação do organismo precede o desenvolvimento, para Vygotsky é o próprio processo de aprender que gera e promove o desenvolvimento das estruturas mentais superiores. Pode-se concluir que ambos falam da cognição e ambos podem ser considerados interacionistas. Assim como ambos negam a ideia de que o conhecimento vem da memória ou de modo inato.

Observando as duas correntes pedagógicas e associando-as às respostas das professoras, não se pode discorrer que as docentes que não

responderam que o sócio-interacionismo como proposta emergente do PPP estão equivocadas. Em suas práticas, na sala de aula, as professoras promovem o sujeito como cerne do processo de aprendizagem, cada um a seu modo. Ou seja, a ação do sujeito tem um poder de determinação nos processos de ensinar e aprender.

A própria identidade do professor em sua formação, traz elementos teóricos de Piaget e Vygostky, acomodando e tornando-as reais em suas práticas, de acordo com a própria identificação. Identificação que pode promover através de sua prática experiencial, o que é possível alcançar em meio aos diferentes contextos das instituições de ensino no qual se encontra.

O texto apresentado no PPP não evidencia explicitamente a qual Teoria de Aprendizagem a escola está embasada. Conduz os professores a elaborarem seus planejamentos e desenvolverem suas atividades de acordo com a filosofia e visão pedagógica. Desta forma, os docentes podem interpretar a melhor maneira de chegar ao que a escola busca como aprendizagem significativa. Isso é perceptível no segundo item deste questionário, onde as professoras identificam a sua prática através das teorias de aprendizagem, e as consideram relacionadas com o PPP da escola.

Tema 6: Planejamento docente

A organização das ações planejadas na escola, de acordo com a análise no PPP, está fundamentado nos 4 pilares da Educação: Aprender a ser, Aprender a fazer, Aprender a conhecer e Aprender a conviver (UNESCO, 2010).

Metade das docentes participantes percebe este fundamento para as atividades desenvolvidas, visando o desenvolvimento das habilidades de observar, sentir, compreender, raciocinar e transformar, sendo que 2 destas participaram da construção do documento. Percebe-se que estas 4 professoras mantêm a coerência na questão anterior, onde se identificam na escola com uma proposta de construção do conhecimento. Ressalta-se aqui que, até o momento, há um discurso coerente entre as práticas docentes e as propostas pedagógicas que a escola vem trazendo como parâmetros de educação que almeja alcançar.

Ainda sobre os fundamentos do planejamento docente, temos 2 professoras (P2015-29 e P2008-35) que destacam cumprir conteúdos programáticos das diferentes áreas do conhecimento, com vistas a alcançar habilidades importantes para o ano seguinte. As duas tiveram contato com o PPP apenas em reuniões pedagógicas. Uma delas (P2015-29), a menos experiente entre todas as entrevistadas, com apenas 4 anos de carreira docente, respondeu que sua prática parte de pressupostos construtivistas. Assim, supomos que ela tem como premissa o cumprimento dos conteúdos dispostos no currículo, relacionando os mesmos com tais pressupostos. E, supostamente, parte destes conteúdos tendo em vista um planejamento que a partir das interações se constroem os conceitos dentro de cada disciplina (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências...). Não se pode afirmar que a prática parte da sistematização de conceitos e conteúdos, uma vez que faz uma associação da sua prática com o construtivismo e não de forma tradicional (memorização, repasse de conteúdos).

As duas professoras com mais tempo na carreira docente (P1992-48 e P2001-46) elegeram como fundamentos de sua prática o

desenvolvimento de habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos alunos. A docente P1992-48 vê suas ações como sendo construtivistas, enquanto a professora P2001-46 mantém uma visão de ensino tradicional.

São agentes que fazem parte de um mesmo contexto de aprendizagem, mas que, em suas práticas, apresentam nuances que ora se aproximam, ora divergem da proposta do PPP, principalmente quando mencionadas práticas tradicionais de ensino. Levando em consideração o tempo na docência, as duas professoras com mais experiência mantêm uma coerência quando fundamentam suas ações, porém divergem quanto a proposta de ensino da escola.

Quanto às propostas de ensino que sustentam o PPP da escola, pode-se afirmar que a maioria das professoras embasa seu planejamento de acordo com o que a escola busca em seu documento. Destaca-se apenas uma professora que trabalha com o as séries iniciais do ensino fundamental, cuja formação inicial não provém do curso de Pedagogia. A mesma tem graduação na Licenciatura em História, pressupondo que suas referências teóricas não tenham tanta ênfase aos estudiosos da Educação, citados pelas outras professoras com graduação na área específica.

Sendo assim, professores mobilizam e movimentam diversos saberes diariamente e estes refletem a sua prática dentro dos ambientes escolares. Os professores oriundos de uma formação onde os conceitos sobre Educação são mais direcionados, onde a didática incorpora o cotidiano do trabalho, serão mais arraigados às teorias e metodologias específicas do ensino.

5.3. Discussão dos temas

Percebemos que, ao longo dos temas elencados, existem dois grupos a serem pensados: a caracterização teórica das entrevistadas e a configuração dos saberes docentes oriundos da prática. Assim, estes emergem como nossos temas finais, que devem ser percebidos como orientados a responder nossa questão de pesquisa. Em nosso primeiro tema emergente, os professores são fortemente influenciados por sua formação teórica inicial. Isso se percebe ao discutir as teorias de aprendizagem e como estas estariam ligadas ao que trazem de seus cursos de graduação. Por exemplo, mesmo a escola apontando uma filosofia sociointeracionista (claramente relacionada à Vygotsky), muitas professoras entrevistadas interpretam sua prática, orientada pelo PPP, como construtivista, uma vez que sua formação teórica associa este construtivismo ao interacionismo de Piaget.

Além disso, nota-se que a proposta pedagógica da escola continua sendo percebida como adaptada aos pressupostos teóricos das professoras investigadas, e não o contrário. Apesar do PPP trazer uma clara referência a uma linha filosófica, as docentes interpretam livremente, adequando seu discurso para aquilo esperado pela escola. Logo, percebemos que saberes teóricos e práticos chegam a uma harmonia sem uma declaração explícita dos professores, apenas adaptando conforme são questionadas sobre sua prática.

Já o segundo tema traz as contribuições específicas da prática, que se configuram ao longo da vivência docente, seja na escola investigada ou em outras. Estes saberes são percebidos no auxílio à construção e/ou reformulação do PPP da escola, onde são importantes para adaptar a

realidade do professor ao preconizado pela escola, através de sua coordenação e direção, para atender interesses comuns.

Isso é percebido, principalmente, quando discutimos as habilidades e competências necessárias para a promoção da proposta pedagógica, pois as professoras investigadas sentem a necessidade de mostrar que, mesmo sem citar o desenvolvimento de relações socioafetivas em sua formação inicial, relacionam sua preocupação com o planejamento de atividades que promovam tais aspectos. Para isto, são descritas as interações proporcionadas nas reuniões pedagógicas, que fazem parte da estrutura da escola, e servem para trabalhar as concepções da PPP e da nova proposta pedagógica adotada pela escola no período.

Além disso, é neste segundo tema que surge a concepção do professor reflexivo, aquele que utiliza seus saberes docentes práticos para sua construção profissional, e isso também se reflete no planejamento apresentado nas respostas ao segundo questionário. Muitas vezes, durante a formação inicial, existe uma preocupação em trazer novos elementos para a sala de aula, mas as professoras trazem sua percepção a respeito de seu lugar na estrutura escolar, mostrando a necessidade de planejar atividades que preparem os estudantes para a série seguinte. Mas, conforme vimos no último tema, todas as professoras trazem o embasamento de seu planejamento no PPP da escola.

Nesta seção, apresentamos nossa análise dos questionários realizados em dois momentos, com professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola confessional da cidade de Pelotas/RS. Os dois temas finais encontrados refletem muito do referencial teórico trabalhado na formação de professores, seja quanto à

formação inicial, através de teorias de aprendizagem, seja quanto aos saberes profissionais, advindos do estágio e da vivência em sala de aula.

Assim, verificamos as apropriações teóricas conforme Tardif (2002), onde os saberes oriundos da prática não são relevados, sendo fundamentais na constituição do professor.

6. Considerações finais e perspectivas

Ao longo deste trabalho, buscamos investigar de que forma as professoras dos Anos Iniciais adaptam o referencial teórico oriundo de sua formação inicial, geralmente em cursos de Licenciatura em Pedagogia, para a prática docente cotidiana, mediada pelo Projeto Político Pedagógico. Baseado em Tardif (2002), entendemos que os saberes experienciais são determinantes na constituição docente, e nesta pesquisa conseguimos fazer o paralelo entre eles e os saberes teóricos advindos da formação inicial.

Ao realizar a pesquisa bibliográfica, verificamos como a literatura traz contribuições ao debate sobre a formação inicial nos cursos de Pedagogia, geralmente corroborando a assertiva de uma formação defasada dos professores, quando consideradas as metodologias de ensino aplicadas na escola. A necessidade de profissionais críticos sobre sua prática e reflexivos quanto a necessidade permanente de buscar novos saberes é apontada como um sinal para a formação de professores para o século XXI. Assim, é possível desencadear práticas educativas bem fundamentadas.

Na análise dos questionários obtidos pelos instrumentos de investigação, percebemos este ir e vir entre os saberes teóricos e experienciais, mostrando que as professoras equilibram-se durante sua prática. A proposta pedagógica da escola é percebida dentro do olhar teórico moldado na formação inicial, mostrando a adaptabilidade destas professoras ao modelo adotado pela escola.

Os dois temas que surgem desta análise deixam isso claro, uma vez que as professoras não abandonam suas concepções teóricas da formação

inicial, antes aplicam de forma seletiva para mostrar esta adaptação à proposta da escola. No caso, a opção pelo desenvolvimento de habilidades socioemocionais traz grandes contribuições a esta discussão, uma vez que tais aspectos não são mencionados em momento algum pelas professoras ao falar de sua formação inicial.

É neste ponto que entra o segundo tema, onde a prática docente permite às professoras apropriarem-se do referencial teórico proposto pela escola para trabalhar tais habilidades, mostrando realmente os saberes profissionais docentes, definidos por Tardif (2002).

Podemos agora retomar nossa questão de pesquisa: **Como os professores compreendem os modelos pedagógicos que embasam a prática docente da escola e como estabelecem uma harmonia com os saberes necessários à docência, no espaço da sala de aula?** Para respondê-la, com base nos dois temas elencados na análise, podemos afirmar que a experiência individual de cada professor, compondo seus saberes docentes, permite que o conhecimento teórico proveniente da formação inicial adapta-se para reinterpretar a leitura da proposta pedagógica da escola.

Desta forma, os agentes envolvidos nos processos didáticos escolares (professores, coordenação e direção) mantêm-se sob a organização do Projeto Político Pedagógico, cada um de acordo com sua função. São as professoras, porém, que desempenham o papel mais determinante neste espaço, justamente por trazer saberes experienciais de diferentes espaços, para a constituição da escola como espaço de aprendizagem. Deixamos aqui a conclusão de nosso artigo, recentemente aceito para publicação, no qual afirmamos que

escolas e instituições de ensino devem buscar nortear suas práticas educativas visando consolidar no aluno um movimento

de aprendizagem alicerçado em pressupostos teóricos previamente definidos. Os professores participantes da pesquisa desenvolvem suas práticas docentes através de teias de aprendizagem que emergem ora da proposta pedagógica da escola, ora de suas premissas advindas da experiência neste contexto. Notou-se através das escritas dos professores que, a autonomia nasce de uma caminhada que perpassa pelas vivências de situações que demandam ações que produzem o conhecimento de acordo com a realidade do contexto. A teoria caminha em parceria com a prática, validando conceitos que são construídos ao longo da trajetória profissional. A experiência da prática em sala de aula, oportuniza um portfólio de ações de acordo com a geração que se tem no momento e as demandas advindas da mesma. Portanto, a promoção de trocas de saberes no espaço escolar se torna importante, pois assim como a experiência é relevante, a leitura científica diante destas mesmas experiências, vem a fomentar um discurso coeso e promissor para a qualidade na Educação que tanto se busca (MACKEDANZ; MACKEDANZ, 2019, p. 17).

Assim, este trabalho ainda aponta a necessidade de novos estudos, principalmente ao considerar o próprio currículo da formação inicial, por não tratar de aspectos teóricos mais modernos, sobretudo quando relacionados ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais, ou quanto às contribuições das Neurociências para a Educação, assunto que não discutimos aqui. Além disso, é importante que estudos acompanhando as relações entre professores em exercício, projeto político pedagógico e novas abordagens didáticas sejam desenvolvidos, para auxiliar nesta adaptação docente ao meio escolar.

7. Referências Bibliográficas

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Ed. Cortez, 2003.

APPOLINARIO, Fabio. *Metodologia da Ciência: filosofia e prática da pesquisa*. São Paulo: Thomson, 2006.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Edições 70, 1977.

BOURDIEU, Pierre. *Questões de Sociologia*. Porto Alegre: Ed. Marco Zero, 1983.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia Licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, seção 1, p. 11, 2006.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014. Disponível em <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Disponível em -. Acesso em 18 de junho de 2018.

BUENO, José Geraldo Silveira. *Função social da escola e organização do trabalho pedagógico*. Revista Educar, v. 17, p. 101-110, 2001.

CAMPOS, Maria Malta. *A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate*. Educação & Sociedade, v. 68, p. 126-142, 1999.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. *Ciências no Ensino Fundamental: o conhecimento físico*. São Paulo: Scipione, 1998.

CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite. *O desenvolvimento profissional de professores de séries iniciais do Ensino Fundamental*. Paideia, v. 15, n. 32, p. 397-407, 2005.

CHEVALLARD, Yves. *La Transposition Didatique*. Grenoble: La Pensée sauvage, 1991.

CONTRERAS, José. *A autonomia dos professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

DAVIS, Claudia; ESPOSITO, Yara Lúcia; NUNES, Marina M. R.; NUNES, César A. A., BIZZOCCHI, Miriam *Posturas docentes e formação universitária de professores do Ensino Fundamental*. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 130, p. 227-245, 2007.

DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. Campinas: Editores Associados, 1996.

FIGUEIRÊDO, Arthane Menezes; CICILLINI, Graça Aparecida. *Sobre as professoras dos primeiros anos e suas práticas: influências da formação*. Educar em Revista, v. 60, p. 293-304, 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários á prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GAUTHIER, Clermont et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998.

HUBERMAN, M. *O ciclo de vida profissional dos professores*. In A. Nóvoa, (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995. pp. 31-61.

LA TAILLE, Yves. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo, Summus, 1992.

LEVIN B. B.; AMMON, P. *The development of beginning teachers' pedagogical thinking: a longitudinal analysis of four case studies*. *Teacher Education Quarterly*, v. 19, n. 4, p. 19-37, 1992.

LOPES, Noemia. *O que é projeto político-pedagógico (PPP)*. *Revista Gestão Escolar*, n. 11, 2010. Disponível em <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/560/o-que-e-o-projeto-politico-pedagogico-ppp>. Acesso em 30 de maio de 2019.

MACKEDANZ, Rejane Sperling Sell; MACKEDANZ, Luiz Fernando. *Percepção de docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre a relação entre Projeto Pedagógico e formação inicial*. *Revista Thema*, aceito para publicação, 2019.

MONTEIRO, Marco Aurélio Alvarenga; MONTEIRO, Isabel Cristina de Castro; AZEVEDO, Tânia Cristina Arantes Macedo de. *Visões da autonomia do professor e sua influência na prática pedagógica*. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 12, n. 3, p. 117-130, 2010.

NASCIMENTO, Ivany Pinto; RODRIGUES, Sônia Eli Cabral. *Representações sociais sobre a permanência na docência: o que dizem os docentes do ensino fundamental?* *Educação e Pesquisa*, v. 44, artigo e166148, 2018.

NÓVOA, António. *Formação de professores e profissão docente*. In: NÓVOA, António (coord.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 13-33.

NÓVOA, António. *Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente*. Cadernos de Pesquisa, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

OLIVEIRA PENNA, Marieta Gouvêa de. *Exercício docente na escola: relações sociais, hierarquias e espaço escolar*. Educação e Pesquisa, v. 34, n. 3, p. 557-569, 2008.

PERRENOUD, Philippe. *Formação de Professores entre a teoria e a prática*. Paris: L'Harmattan, 1994.

PEREIRA, Marcos Villela. *A estética da professoralidade: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor*. Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Supervisão e Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, PUC-SP, 1996. 293 p.

PIAGET, Jean. *A representação do mundo na criança*. Rio de Janeiro, Zahar, 1971.

PIMENTA, Selma Garrido. *Apresentação à edição brasileira* In: CONTRERAS, José. *A autonomia dos professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi; PEDROSO, Cristina Cinto Araújo; PINTO, Umberto de Andrade. *Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente*. Educação e Pesquisa, v. 43, n. 1, p. 15-30, 2017.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUSA, Vera Lúcia Trevisan de. *Movimentos identitários de professores e representações do trabalho docente*. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso; SOUZA, Clarilza Prado de (Org.). *Representações sociais: diálogos com a educação*. Curitiba: Champagnat: Fundação Carlos Chagas, 2012. p. 22-23.

RAPOPORT, Andrea; SILVA, João Alberto da. *A utilização de referenciais teóricos na prática docente*. Psicologia para a América Latina, n. 5, México, 2006.

SIMON, Colégio Sinodal Reverendo Alfredo. *Projeto Político Pedagógico*. Comunicação Privada. 2015.

SIMON, Colégio Sinodal Reverendo Alfredo. Site da escola na internet. Disponível em <http://www.colegiosimon.com.br/novosite/>. s/d.

STANO, Rita de Cássia M. T. *O caminho de um grupo de formação continuada docente: do compartilhamento de práticas docentes para uma pedagogia da e para a autonomia*. Educar em Revista, v. 57, p. 275-290, 2015.

TARDIF, Maurice *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério*. Revista Brasileira de Educação, n. 13, p. 6-24, 2000.

TONWSEND, Cristina Bandeira; TOMAZZETI, Elisete Medianeira. *A mobilização de saberes nas práticas de professores dos anos iniciais: um estudo de caso*. Revista Educar, v. 29, p. 207-221, 2007.

THOMAZZI, Áurea Regina Guimarães; ASINELLI, Thania Mara Teixeira. *Prática docente: considerações sobre o planejamento das atividades pedagógicas*. Revista Educar, v. 35, p. 181-195, 2009.

UNESCO. Educação: um tesouro a descobrir. Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Brasília: UNESCO, 2010.

VALLE, Ione Ribeiro. Da “identidade vocacional” à “identidade profissional”: a constituição de um corpo docente unificado. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. especial, p. 209-230, 2002.

WENGER, Eugene. *Communities of practice: learning, meaning and identity*. New York, Cambridge University Press, 1998.

ANEXO 1

Primeiro Instrumento de Investigação



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
PPG EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: QUÍMICA DA
VIDA E SAÚDE



Orientador: Prof. Dr. Luiz Fernando Mackedanz
Mestranda: Rejane S. S. Mackedanz

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

A escola contemporânea vem sofrendo diversas transformações à medida que temos uma demanda de alunos que desafiam o repensar da prática docente. As relações que passamos a estabelecer com essa nova demanda necessitam um novo olhar diante das novas habilidades sociais que, por vezes, ainda nos são desconhecidas. Portanto, a tarefa do professor em mobilizar a atenção dos alunos frente a um currículo sistematizado, e, por sua vez, tornar esse aluno autor da construção de novas aprendizagens, é um caminho a ser percorrido.

O convite à você, professor, é possibilitar uma análise da sua prática pedagógica, contemplando um olhar crítico e investigativo na busca de estratégias que venham ao encontro dos objetivos que norteiam o Projeto desenvolvido por sua escola.

IDENTIDADE PROFISSIONAL

- 1) Idade: _____
- 2) Graduação: _____
- 3) Instituição de conclusão da Graduação: _____
- 4) Ano de conclusão da graduação: _____
- 5) No que diz respeito aos referencias teóricos estudados na graduação, quais você julga indispensáveis para a sua formação docente? Por quê?

- 6) Possui pós graduação? () Sim () Não
Se possui especialização, descreva em que área:

7) Qual o motivo pela escolha desta área de especialização?

8) Pretende cursar algum outro tipo de pós-graduação? Se SIM, em que área e por quê?

9) Há quanto tempo leciona? _____

IDENTIDADE PROFISSIONAL NA ESCOLA QUE ATUA

1) Há quanto tempo trabalha na escola? _____

2) Qual a faixa etária dos alunos com os quais realiza suas atividades pedagógicas? _____

3) Há quanto tempo trabalha com essa faixa etária? _____

4) Já trabalhou em outro segmento, que não compreendesse o Ensino Fundamental I (1º ao 4º ano)? Se SIM, com qual segmento?

5) Qual a proposta pedagógica desenvolvida pela escola?

6) Sua prática em sala de aula lhe permite alcançar os objetivos traçados pela Proposta Pedagógica da Escola? Por quê?

7) Em sua opinião, quais habilidades o professor deveria desenvolver para ir ao encontro da Proposta Pedagógica da escola?

8) Dentre as habilidades descritas anteriormente, qual consideras mais relevante? Por quê?

9) A escola lhe oportuniza momentos de formação para adequar a Proposta Pedagógica a sua prática em sala de aula? De que forma?

10) Há dificuldades em aplicar a Proposta Pedagógica em sua sala de aula? SE há, descreva:

PRÁTICA DOCENTE

Em relação à nova Proposta adota pela escola:

1) Como compreendes a relevância da mesma para a sua prática em sala de aula?

2) De que forma os conhecimentos que você traz da sua formação podem ser utilizados em conjunto com essa nova proposta?

ANEXO 2

Segundo Instrumento de Investigação



Orientador: Prof. Dr. Luiz Fernando Mackedanz

Mestranda: Rejane S. S. Mackedanz

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

A escola contemporânea vem sofrendo diversas transformações à medida que temos uma demanda de alunos que desafiam o repensar da prática docente. As relações que passamos a estabelecer com essa nova demanda necessitam um novo olhar diante das novas habilidades sociais que, por vezes, ainda nos são desconhecidas. Portanto, a tarefa do professor em mobilizar a atenção dos alunos frente a um currículo sistematizado, e, por sua vez, tornar esse aluno autor da construção de novas aprendizagens, é um caminho a ser percorrido.

O convite à você, professor, é possibilitar uma análise da sua prática pedagógica, contemplando um olhar crítico e investigativo na busca de estratégias que venham ao encontro dos objetivos que norteiam o Projeto desenvolvido por sua escola.

IDENTIDADE PROFISSIONAL

Idade: _____

Graduação: _____

Ano de conclusão da Graduação: _____

Tempo de atuação docente: _____

ASSINALA A ALTERNATIVA QUE MELHOR CONTEMPLA A TUA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA ALFREDO SIMON

A. Como classificas o teu contato com o Projeto Pedagógico da escola:

- () Oportunidade de participar da construção
- () Contato a partir de reuniões pedagógicas
- () Leitura do documento
- () Não tive contato.

B. Observando a tua prática, descreveria a mesma baseada:

- () Tradicional
- () Construtivista
- () Sócio- interacionista
- () Outra Qual? _____

C. O teu planeamento pedagógico, nas ações de sala de aula, é fundamentado:

() No desenvolvimento de habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos alunos

() Cumprindo conteúdos programáticos das diferentes áreas do conhecimento com vistas ao próximo ano letivo.

() Organização de atividades que permitem trabalhar a curiosidade, a imaginação e ação do aluno, contemplando os 4 pilares da Educação: Aprender a ser, Aprender a fazer, Aprender a conhecer e Aprender a conviver.

D. Como a nova metodologia adotada pela escola (desenvolvimento de habilidades socioemocionais) é aplicada na tua prática cotidiana em sala de aula?

- () Vinculada aos conteúdos programáticos elencados para o segmento que lecionas.
- () Existem momentos específicos para a aplicação da proposta.
- () Aplicada a partir da necessidade observada pelo professor.

RESPONDE:

1. É possível estabelecer a relação entre a metodologia de ensino da escola com o a organização do teu planeamento? De que forma?

2. Pela tua experiência, o que achas que foi positivo na implementação da nova metodologia adotada pela escola?

3. O que ainda consideras importante ajustar para que a metodologia possa ter mais significado na sua implementação?

ANEXO 3

Artigo aceito para publicação na Revista Thema (2019)

**Percepção de docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre a
relação entre Projeto Pedagógico e formação inicial**
**Perception of teachers of the Elementary School Initial Years on the relation
between Pedagogical Project and initial formation**

Resumo. Um dos espaços com maior aporte teórico no contexto escolar está localizado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, onde são exigidos muitos conhecimentos diferentes das docentes. Neste trabalho, buscamos encontrar intersecções entre o conhecimento proveniente da formação inicial e o conhecimento oriundo da prática, para professoras em serviço neste espaço em uma escola privada, confessional. A investigação parte de uma pesquisa que visa realizar uma leitura cruzada entre as propostas descritas no Projeto Político Pedagógico da escola e o perfil do professor mediante as ações educativas provenientes de sua formação pedagógica e de sua experiência profissional. Ressalta-se o entrelaçamento com o que a escola propõe como proposta pedagógica e os conhecimentos do professor que atendem a esta proposta. Detectamos uma busca das docentes pela adaptação de seus conhecimentos experienciais ao projeto pedagógico, de forma a reforçar sua presença.

Palavras Chave: *formação docente; prática de ensino; autonomia.*

Abstract. One of the spaces with the greatest theoretical contribution in the school context is located in Elementary School Early Years, where many different knowledge of teachers is required. In this work, we seek to find intersections between the knowledge coming from the initial formation and the knowledge coming from the practice, for teachers in service in this space in

a private, confessional school. The research is based on a research that aims at a cross - reading between the proposals described in the School's Political Pedagogical Project and the profile of the teacher through the educational actions derived from his pedagogical training and his professional experience. We emphasize the interlacing with what the school proposes as a pedagogical proposal and the teacher's knowledge that meets this proposal. We detected a teachers' search for the adaptation of their experiential knowledge to the pedagogical project, in order to reinforce their presence.

Key-words: *teacher training; teaching practice; autonomy.*

1. INTRODUÇÃO

Por muito tempo, a cultura dita sacerdotal (VALLE, 2002) do magistério, sobretudo para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, impediu discussões mais profundas sobre a formação de professores para este nível, nas licenciaturas em Pedagogia. Por este motivo, quaisquer alterações nesta formação requerem um olhar histórico (PIMENTA et al., 2017), de forma a constituir um currículo que atenda as premissas da educação como um todo. Por exemplo, estas discussões manifestam a necessidade de uma sintonia entre o saber científico, produzido na Academia e na formação inicial, e o saber fazer, que envolve a prática cotidiana do professor (TARDIF, 2000), em vistas de uma democratização do ensino, na sociedade do conhecimento.

Diversos trabalhos acadêmicos são voltados especificamente para a formação dos professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental (DAVIS et al., 2007; MONTEIRO, MONTEIRO e AZEVEDO, 2010; PIMENTA et al., 2017; NÓVOA, 2017) e apontam a necessidade destas discussões sobre o currículo de formação, com especificidades que retomam caminhos que ainda permanecem

com profundas lacunas de cunho científico e prático. Assim, é preciso aproximar as práticas educacionais nos espaços da escola com questões teórico-científicas, e isto demanda uma revisão no currículo dessa licenciatura (PIMENTA et al, 2017).

Os documentos oficiais que regem a Educação brasileira, ao traçar metas para a educação nacional, fornecem diretrizes relacionadas à construção de determinadas competências, relevantes para os alunos. Essa relevância parte do princípio de um preparo para a vida em sociedade, buscando despertar no sujeito o senso crítico e reflexivo do que o cerca, pois a Lei de Diretrizes e Bases - LDB – Lei nº 9394/96, em seu Art 1º, §2 afirma que “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996). A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) reforça esse compromisso, ao discutir as finalidades do Ensino Básico em termos das competências.

É de extrema importância ter clareza quanto aos preceitos que norteiam a Educação Básica, bem como quanto aos objetivos ao final de cada etapa da Educação Básica. Para os Anos Iniciais, por exemplo, a BNCC sinaliza uma articulação entre experiências vividas ao longo da formação básica, que “precisa prever tanto a **progressiva sistematização** dessas novas experiências quanto ao desenvolvimento, pelos alunos, de **novas formas de relação** com o mundo” (BRASIL, 2017, p. 55-6, grifos no original). Neste aspecto a LDB também enfatiza como princípio o “pluralismo de ideias e concepções pedagógicas” (Art. 3º, inciso III).

Portanto, se torna relevante o conhecimento e aprofundamento das diferentes pedagogias pressupondo um estudo teórico amplo, visando verificar a validade da escolha dos pressupostos utilizados no desenvolvimento de atividades com os alunos. Estas atividades precisam ser pensadas de forma a contribuir para

uma formação para a vida em sociedade, desenvolvendo competências que oportunizem o estímulo ao senso crítico e reflexivo diante de seu contexto social. Assim, o conhecimento científico atrela-se às práticas moduladoras da rotina do professor, apoiando suas ações de ensino e aprendizagem num amplo contexto da prática social oriunda de uma determinada pedagogia.

Num contexto de formação docente, em especial na licenciatura em Pedagogia, são diversas as fontes de estudo para este aporte teórico. Pressupõe-se, portanto, que os egressos tenham uma compreensão quanto a autoria e entendimento coerente das distintas teorias que temos no âmbito educacional. Já no que trata de pressupostos teóricos, há ainda um desalinhamento quando se estabelecem as relações entre teoria e prática nos espaços escolares (FIGUEIRÊDO e CICILLINI, 2016). Porém, ao adentrar em um espaço de ensino e necessário um olhar para o todo da instituição: comunidade escolar (localização, demanda...), corpo docente, gestão de ensino e modelo pedagógico adotado. Isso pode ser verificado na desejada apropriação do Projeto Político Pedagógico da escola, que estabelece, entre outras disposições, a fundamentação teórica para a prática pedagógica.

Assim, surge como questionamento principal a forma **como os professores em exercício percebem os modelos pedagógicos adotados nas escolas onde atuam, e como relacionam os pressupostos teóricos destes com aqueles estudados durante a formação inicial**. Nosso objetivo principal é mapear as relações estabelecidas pelos docentes entre sua formação teórica e sua prática, além de verificar de que forma os professores conseguem apreender novos pressupostos teóricos pedagógicos ou, em outras palavras, sua adaptabilidade a novas propostas.

Para buscar responder esta questão, nos colocamos em uma pesquisa de cunho qualitativo, escolhendo uma escola que adota a Pedagogia de Projetos,

em conjunto com uma metodologia que visa o desenvolvimento de aspectos socioemocionais nas crianças. Nesta escola, foram selecionadas docentes das séries iniciais do Ensino Fundamental, com experiências de docência distintas, bem como formações iniciais com pontos importantes a serem considerados para o desenvolvimento das questões que nortearam a pesquisa. Como instrumento de investigação, organizamos um questionário estruturado que buscava investigar os pressupostos teóricos de formação inicial das professoras, bem como o conhecimento das mesmas sobre a proposta pedagógica da escola onde estavam inseridas. Buscou-se perceber se havia uma constituição de coerência entre as práticas docentes com os alunos com a proposta apresentada no Projeto Político Pedagógico da instituição da qual desenvolviam essas práticas.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Saberes docentes em movimento

É importante entender que cada professor apresenta identidade e percepções próprias frente ao contexto que estão inseridos. Mesmo compartilhando o espaço escolar, cada agente pressupõe olhares distintos sobre sua prática. Desta forma, organizam sua ação docente através de modelos educativos advindos de teorias sistemáticas que guiam sua prática cotidiana. Surgem modelos de ação docente que partem de representações particulares, ou seja, que não estão necessariamente justificadas em pensamentos racionais ou científicos (TARDIF, 2002). A pedagogia, a didática e o ensino estão correlacionadas, pois desempenham funções importantes no desenvolvimento das atividades propostas pelo professor. E, na singularidade das ações no espaço da sala de aula, os saberes dos professores estabelecem a sua identidade, que vem alicerçada por sua trajetória enquanto ser social.

Segundo Tardif (2002), os aspectos sociais e individuais dos professores podem apresentar uma relação observando dois perigos: o “mentalismo”, associado à ideia da redução do saber a processos mentais apoiados nas atividades cognitivas do sujeito, onde não há contribuição dos atores na composição concreta do saber, e “sociologismo”, interpretado como a falta de identidade do professor quanto à validação de seus saberes sociais.

Para que o professor não se torne prisioneiro destes perigos, é necessário assumir posturas críticas bem fundamentadas sobre a sua ação. E, além dos conhecimentos experienciais, estas provêm também de conhecimentos teóricos que corroboram sua crítica frente ao sistema dominante.

Ao se deparar com as correntes pedagógicas em seu espaço escolar, o professor é apresentado às nuances teóricas que fundamentam a sua posição e, sempre que possível, procurar apoiá-la com sua prática. Teoria e prática caminham juntas desde que tenhamos pleno conhecimento de sua relevância nos processos de aprendizagem. O diálogo dos saberes dentro da escola (TARDIF, 2002) necessita ser priorizado e discutido de uma maneira plural, sem desconsiderar a singularidade dos sujeitos que dela fazem parte, nem o contexto local.

Por isso, é importante que as teorias pedagógicas sejam bem compreendidas pelos profissionais da escola. Internalizar conceitos prontos sem compreendê-los se torna perigoso, pois não legitima a prática docente, configurando apenas um mecanismo de reprodução de senso comum. É importante que, ao adentrar no espaço da escola, o professor se aproprie da “verdade” na qual a instituição apoia sua prática e a construção de saberes para a comunidade escolar. É preciso esclarecer dúvidas, manter o diálogo com as investigações atuais, pois o professor é um ser social, e isso exige movimento.

A escola, historicamente, configura um espaço para a disseminação de conhecimentos e saberes, e por isso necessita de clareza sobre os princípios norteadores de sua prática. Essa é uma garantia necessária aos profissionais da educação, a legitimidade do conhecimento da realidade do contexto e das dimensões que norteiam nossos saberes, e é necessário zelar por ela.

Tardif (2002) nos mostra que os saberes dos professores dependem, por um lado, das condições ambientais, onde seu trabalho é realizado, e por outro, da personalidade e da experiência profissional dos mesmos. Logo, a perspectiva procura “situar o professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo” (TARDIF, 2002, p. 16), baseando-se em vários fios condutores, envolvendo relações entre saber e trabalho, assim como os saberes humanos a respeito dos seres humanos e da formação dos professores (TARDIF, 2000).

Com uma gama de saberes distintos, o professor, em sua essência, é um indivíduo que se torna capaz de aprimorar seus conhecimentos observando seus movimentos docentes e os movimentos do seu entorno. Alguns saberes são explícitos e acompanham o fazer pedagógico de maneira hierárquica. Fazer uma leitura crítica e reflexiva de saberes pré-estabelecidos, provenientes de estudos científicos, requer também habilidades de análise e compreensão de como colocar os mesmos em uma prática significativa para a aprendizagem.

...o professor ideal é alguém que deve conhecer a sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (TARDIF, 2002, p. 39).

Os saberes amplos e polivalentes dos professores, nos anos iniciais da Educação Básica, por exemplo, deveriam colocá-lo em um patamar de maior

prestígio neste cenário de formação. Porém, muitos educadores deste segmento ainda são vistos como professores detentores de um conhecimento básico, sem vínculo científico. Historicamente, pode-se dizer que a visão da “docência como sacerdócio”, que vamos denominar cultura docente sacerdotal (VALLE, 2002), ainda traz grandes preconceitos que preconizam a limitação de saberes docentes para esta faixa etária, principalmente sob a ótica de investigadores acadêmicos. Atualmente, porém, percebemos que os estudos que envolvem as práticas nos anos iniciais são permeadas por questões teóricas e experienciais que demandam um tratamento holístico da criança. Os alunos desta geração conseguem perceber, graças ao acesso amplo à informação, pela internet, que os saberes não são absolutos (MORAES, 2007). Já buscam respostas para as suas inquietações, não esperando de forma inerte pelas respostas do professor que conduzem a novos conhecimentos.

Portanto, o “saber ensinar” também tomou outra forma; não se faz necessário e importante somente dominar técnicas ou metodologias no planejamento das atividades em sala de aula, é preciso valorizar os procedimentos de como a informação chega ao aluno. Aqui, destaca-se um ponto importante: as relações que o professor estabelece com seus alunos. E essa rede de interações pressupõe atitudes que venham ao encontro do interesse dos alunos, valorizando o diálogo, as trocas de saberes para a construção de novas ideias.

Os saberes advindos da experiência também são formadores, pois partem da realidade de cada professor mediante sua trajetória profissional. E esta tem muito de suas raízes na historicidade do docente como agente da sua própria biografia. Sua constituição com professor tem diferentes motivações: a tradição familiar neste ofício; as experiências primárias, com seus destaques durante o período escolar; a crença de que seus traços de personalidade sejam adequados à docência; ou ainda pelo atendimento às expectativas

institucionais. Então, a escola tem um mapa humano formado por diferentes personalidades, que constituem o mesmo espaço, apesar de estabelecer vínculos com a profissão de maneira muito singular.

A trajetória de um docente pode vir marcada por pressupostos críticos, de construção de saberes muito bem alicerçados, pois, em sua essência, encontra-se arraigada a intenção da busca pela constante formação. Por outro lado, este espaço pode apresentar docentes que elegem o que já está construído como fonte natural para as suas práticas, seguindo ideologias já definidas e estabelecidas como eficazes. Histórias de vida profissional que estão relacionadas a um olhar docente, vigilantes constante da sua prática, adequando-a as realidades sociais contemporâneas e à reescrita de suas trajetórias no espaço escolar, e biografias docentes nas quais a repetição de modelos pedagógicos são atribuições na ação da sala de aula dividem um mesmo espaço. Por este motivo, faz-se necessário manter um diálogo promovendo provocações que oportunizem a discussão (e problematização) do que é comum aos dois grupos: a convivência no espaço escolar.

2.2 Autonomia docente no espaço escolar

Uma análise do ensino também direciona um olhar importante para a figura do professor como agente mediador, o qual sugere movimentos dinâmicos nas relações de aprendizagem, que provêm de uma formação pedagógica ativa do professor, observando contextos para uma melhor e adequada formação da demanda de alunos que se apresenta no século XXI. Apesar de se observar uma nova geração de alunos, com características e particularidades que provêm de uma nova era social, a geração do professor ainda permanece enraizada em pressupostos históricos de sacerdócio. A definição de um status profissional para os professores ainda encontra-se num processo de formação, tendo em vista a cultura sacerdotal docente, que dá forte caráter vocacional ao ofício de

mestre (VALLE, 2002). Já percebemos movimentos sociais pela democratização do ensino, onde todos os envolvidos no fazer pedagógico possam contribuir de maneira reflexiva na construção de novas diretrizes para ressignificar tais pressupostos. Apesar dessa cultura sacerdotal ainda permear os espaços da profissionalidade docente, há movimentos que buscam reinventar os espaços da escola, procurando atender as novas demandas de ensino, tem desafiado educadores (NASCIMENTO e RODRIGUES, 2018) para a promoção de uma educação atrativa e relevante para as práticas sociais. E, para tornar efetiva e bem fundamentada esta ação docente, é preciso oportunizar a formação continuada de professores é tarefa primordial quando se pensa em tornar as práticas de ensino realmente reflexivas, ancoradas na pesquisa e problematização (NÓVOA, 1992).

Logo, professores provenientes de contextos que possibilitam esta construção crítico-reflexiva, sendo assim atores ativos da sua própria trajetória de saberes, tornam-se, por consequência, promotores de práticas também fomentadas por discussões reflexivas nos espaços da escola. Professores que sejam capazes de organizar sua ação docente através de modelos educativos advindos de teorias sistemáticas que conduzem a sua prática. Destaca-se aqui, portanto, que a ação docente através de condutas com caráter original, também fazem parte da composição de uma nova identidade profissional. Esta passa por ressignificações que não abandonam sua singularidade, suas representações particulares que, em determinados períodos não estão justificadas em pensamentos racionais ou científicos.

A centralidade colocada nos professores traduziu-se na valorização do seu pensar, do seu sentir, de suas crenças e seus valores como aspectos importantes para se compreender o seu fazer, não apenas de sala de aula, pois

os professores não se limitam a executar currículos, senão que também os elaboram, os definem, os reinterpretem. Daí a prioridade de se realizar pesquisas para se compreender o exercício da docência, os processos de construção da identidade docente, de sua profissionalidade, o desenvolvimento da profissionalização, as condições em que trabalham, de status e de liderança (PIMENTA, 2002, p. 12 e 13).

Para as mudanças que se desejam, visando um olhar para uma escola de práticas reflexivas, também se faz necessário uma nova dinâmica nos cursos de formação inicial dos professores (NOVOA, 1992). As ideias contribuíram para a valorização do pensar do professor, de elementos que se tornam importantes na sua prática, não evidenciando somente a ação docente no ambiente da sala de aula, mas também em outros contextos que contribuem para a formação deste, ultrapassando as paredes do palco da escola (CONTRERAS, 2002).

Nesta formação, que privilegia os professores como agentes que fomentam e produzem conhecimento, pressupõe-se que os mesmos tenham, em sua trajetória, momentos que venham a gerar sólidas formações de cunho teórico, para fundamentar suas práticas futuras. Como fenômeno profundo, a educação está diretamente relacionada aos movimentos sociais, delineando novas ideias para o futuro. Os desafios que emergem desta nova postura frente ao que ainda está por vir, observando a cinesia dos fatores externos, sociais, apontam para algumas provocações que nos remetem à reflexão. De acordo com Pimenta (2002), a clareza de significados que se promovem em torno da sociedade da informação e da sociedade do conhecimento é mais do que necessária. Segundo a autora, nem toda informação gera conhecimento. O processo de conhecimento perpassa por habilidades com um olhar mais atento

e profundo ao que se tem como informação. E, para transformá-la em conhecimento propriamente dito, com significado, se valorizam habilidades de questionamento, análise, comparação, organização, validades de fontes de onde emergem e, sua relevância ao contexto e de que maneira podem ser mediadas com os sistemas sociais.

As competências e as habilidades dos professores enquanto “provocadores” do pensamento crítico, por intermédio de informações apresentadas aos estudantes, só é possível quando assumem o papel de mediadores na apropriação de informações, e já internalizaram, em sua construção de saberes que a crítica reflexiva produz conhecimento. Ele precisa estar preparado para dinamizar estas ações, e as mesmas passam a ter mais efetividade quando já tiveram significados pessoais como experiência. Trazer os conhecimentos advindos das experiências positivas estabelece uma relação de significados que tornam a prática educativa mais autônoma. Os encaminhamentos didáticos e metodológicos ganham um fôlego real quando partem de princípios que são capazes de consolidar a aprendizagem e torná-la efetivamente produtora de conhecimentos. Ao organizar sua prática, o professor manifesta uma autonomia de saberes (CONTRERAS, 2002) que provém destas situações positivas de ensino, que estão abarcadas em discursos pedagógicos condizentes e devidamente amarrados a sua prática.

Quando fala em autonomia, Contreras (2002) alerta para que o conceito da palavra não se perca em slogans, mas que possa ser interpretada esclarecendo em que consiste, quais aspirações traduz. Além disso, traz a reflexão para o cuidado de tomadas de conceitos que caminhem para perspectivas de ideologias políticas, com controles discursivos que destoam de seu efetivo significado, sem a participação reflexiva a que se referem. Ainda faz menção ao

pensamento que conduz a sua apropriação bem como sua estreita relação com a sociedade e sua finalidade para com a educação.

No Quadro 1, resumimos o papel e o significado da autonomia diante de três concepções sobre a profissão do professor, onde exigências de contextos, práticas docentes, finalidades dentre outros fatores apresentados, devem ser analisados em sua essência para a promoção conceitual das particularidades da autonomia.

Quadro 1: A autonomia profissional de acordo com os três modelos de professores

		MODELOS DE PROFESSORES		
		Especialista técnico	Profissional reflexivo	Intelectual crítico
DIMENSÕES DA PROFISSIONALIDADE DO PROFESSOR	<i>Obrigação moral</i>	Rejeição de problemas normativos. Os fins e os valores passam a ser resultados estáveis e bem definidos, os quais se espera alcançar.	O ensino deve guiar-se pelos valores educativos pessoalmente assumidos. Definem as qualidades morais da relação e da experiência educativas.	Ensino dirigido a emancipação individual e social, guiada pelos valores de racionalidade, justiça e satisfação.
	<i>Compromisso com a comunidade</i>	Despolitização da prática. Aceitação das metas do sistema e preocupação pela eficácia e eficiência em seu êxito	Negociação e equilíbrio entre os diferentes interesses sociais, interpretando seu valor e mediando política e prática entre eles.	Defesa de valores para o bem comum (justiça, igualdade e outros). Participação em movimentos sociais pela democratização.
	<i>Competência profissional</i>	Domínio técnico dos métodos para alcançar os resultados previstos.	Pesquisa/reflexão sobre a prática. Deliberação na incerteza acerca da forma moral ou educativamente correta de agir em cada caso.	Autorreflexão sobre as distorções ideológicas e os condicionantes institucionais. Desenvolvimento de análise e da crítica social. Participação na ação política transformadora.
CONCEPÇÃO DA AUTONOMIA PROFISSIONAL		Autonomia como <i>status</i> ou como atribuição. Autoridade unilateral do especialista. Não ingerência. Autonomia ilusória: dependência de diretrizes técnicas, insensibilidade para os dilemas, incapacidade de resposta criativa diante da incerteza.	Autonomia como responsabilidade moral individual, considerando os diferentes pontos de vista. Equilíbrio entre a independência de juízo e a responsabilidade social. Capacidade para resolver criativamente as situações-problema para realização prática das pretensões educativas.	Autonomia como emancipação: liberação profissional e social das opressões. Superação das distorções ideológicas. Consciência crítica. Autonomia como processo coletivo (configuração discursiva de uma vontade comum), dirigido à transformação das condições institucionais e sociais do ensino.

Fonte: Contreras (2002, p. 192)

Percebemos que as discussões sobre a autonomia partem de uma necessidade de fazer com que o docente aparecesse nos discursos sobre as reformulações políticas da educação. Promover a autonomia numa dinâmica tecnicista parece, num primeiro olhar, bastante abstrata. Surge a fragmentação entre quem assumia posições intelectuais do ensino, ou seja, quem fundamentava as premissas que sugeriam uma boa educação, e quem estava na ação destas, ou seja, as teorias não dialogavam com os agentes da sua prática. Tornava, portanto, as práticas dos professores passivas, sem quaisquer contribuições que pudessem complementar as “inovações” que eram preconizadas para o ensino (FINO, 2011). Durante este tempo, professores tornavam-se mais submissos do que autônomos. Ao professor, portanto, não era creditado nenhum saber que pudesse ser atrelado aos documentos oficiais regentes. Mesmo sendo colocados à margem pelas diretrizes que preconizavam as reformulações e inovações no ensino, a importância e a relevância dos professores foi sendo recuperada, ao perceber os docentes e compreendê-los como atores essenciais nos sistemas de ensino (CUNHA, 2008).

Portanto, a autonomia dos professores provém de necessidades destes em assumirem uma identidade participativa nos processos inovadores da escola. Os saberes docentes promovem pesquisa e, por consequência resultados que geram uma análise de intervenção sobre o campo empírico. Inovar na escola requer ousadia de participação coletiva, de contribuições que possam enriquecer o que é comum a todos, e em particular suas ações que promovam a aprendizagem.

3. METODOLOGIA DE PESQUISA E ANÁLISE DE DADOS

Esta investigação se enquadra como uma pesquisa qualitativa, exploratória, baseada em uma pesquisa bibliográfica inicial. Isso significa que nosso instrumento de pesquisa teve seus elementos construídos após a revisão

bibliográfica, com foco nas ideias de Tardif (2002) e Nóvoa (1992), sobre a identidade docente e a percepção destes sobre a mesma.

A escola escolhida para a investigação é da rede privada, de caráter confessional, na cidade de Pelotas/RS, que contempla, em seu Projeto Político Pedagógico, o desenvolvimento das atividades baseado na Pedagogia de Projetos. Previamente, foram realizadas reuniões com a coordenação pedagógica e com a direção da escola, para apresentação da proposta e convite aos professores. Foi realizada uma reunião com o público-alvo, professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, onde expusemos nossos objetivos e o caráter não compulsório de participação na pesquisa.

O instrumento consiste em um questionário, onde juntamos elementos de caracterização do professor e seu perfil, com questões voltadas às percepções do professor sobre a metodologia da escola e sobre os referenciais teóricos necessários para a prática. Foi escolhido o questionário por escrito como metodologia pela disponibilidade de tempo das professoras para a marcação de entrevistas. Com isso, assumimos que algumas das respostas podem não alcançar totalmente o pretendido pelos pesquisadores. Além disso, isso exigiu uma cobrança mais próxima pela devolução dos questionários, sendo que algumas das entrevistadas acabaram não entregando suas respostas, sendo assim desconsideradas.

Para analisar estas respostas, nos valem de uma análise temática (BRAUN e CLARKE, 2006), onde as respostas foram inicialmente tabuladas, para melhor compreensão e aproximação entre as escritas. Atribuímos um código de identificação a cada professora respondente, que consistia do ano de formação inicial (quatro dígitos) e sua idade (dois dígitos). Em um segundo momento, nossa leitura das respostas de todas as participantes, para cada uma das questões, nos permitiu o levantamento de temas comuns, e destes temas

fomos gerando textos de síntese, onde as falas das professoras, nossas percepções teóricas e os referenciais levantados criam uma ciranda de temas.

TEMA 1- Formação inicial- graduação

Quanto a formação inicial, a grande maioria das entrevistadas refere-se ao aporte teórico como associado à Freire, Piaget e Vygotsky, mais comuns no currículo universitário. Outros nomes (Ferrero, Montessori e Dewey) surgem, em geral, de interações fora do ambiente acadêmico, seja em escolas especializadas ou cursos de formação externos. Ainda podemos notar que tais pensadores não necessariamente são críticos ou modernistas, como podemos perceber pela citação do pragmatista Dewey.

Por outro lado, uma das entrevistadas destacou Noam Chomsky como pressuposto teórico relevante durante a sua formação acadêmica e como base para direcionar a sua prática em sala de aula. A mesma constitui uma exceção na caracterização das respondentes, pois possui formação inicial no curso de Letras e demonstrou bastante conhecimento e apropriação deste pressuposto teórico, quando discorre sobre aspectos específicos de sua formação, como a Gramática generativa-transformacional, de Noam Chomsky.

Durante sua formação docente, buscou aprimoramento em uma área específica da linguagem, evidenciada ao afirmar que *“Trabalho desde 1995 com alfabetização. A graduação em Letras me ajudou muito a compreender o processo de aquisição de uma língua e a especialização complementou isso trazendo um olhar mais específico”* (2001-44).

Esta professora, possui pós-graduação na área da Alfabetização e Letramento e sobre uma nova possibilidade em sua formação, destaca que *“...no momento me falta tempo. Gostaria de ter mais conhecimento na área da neurolinguística ou em algo da psicologia porque ambas as áreas tem relação com a minha prática”* (2001-44).

Suas respostas acabam destacando-se das demais, pois percebemos um olhar mais aprofundado sobre o contexto e a realidade onde encontra-se inserida. Atender as suas necessidades, habilidades e competências, motivou-a em buscar conhecimentos específicos para desenvolver seu trabalho em sala de aula. E, conquistando as habilidades em si, como profissional, poderá despertar em seus alunos um melhor desempenho para o alcance dos objetivos nos anos iniciais que, entre outros, é a apropriação da escrita. Aqui, torna-se relevante a importância dos conhecimentos que vão além de como planejar boas aulas e torná-las significativas. Emerge no professor estar capacitado e motivado a aprimorar sua prática para aperfeiçoar as nuances do contexto da escola.

Tema 2- Proposta Pedagógica da Escola

Já quanto à proposta da escola, a associação com a pedagogia sócio-construtivista é destacada no discurso da maioria das professoras, apesar de não ser algo integralmente alcançado, como inferimos da fala: *“De acordo com o Projeto Pedagógico, a escola acredita numa pedagogia sócio-construtivista. Mas algumas vezes na prática é bastante tradicional”* (2001-44).

Das sete professoras respondentes, apenas uma (2001-46) não respondeu a questão mais direta, onde era solicitada uma descrição sobre a proposta pedagógica da escola. Porém, essa mesma professora não hesitou em responder, na questão seguinte, que não vê problemas na aplicabilidade da proposta em sua prática docente, discorrendo:

Sim, porque disponibilizamos de vários recursos que permitem o desenvolvimento de um bom trabalho. A escola também nos proporciona liberdade para a realização de variadas atividades. O apoio da direção, coordenação, orientação entre outros setores da escola é fator de

motivação para que possamos desenvolver nosso trabalho.

(2001-46)

Notamos que, mesmo abstendo-se de mencionar a base teórica da escola, podemos supor que a professora acima tenha ciência das práticas que agregam valor à proposta teórica eleita. Esta suposição é permitida pois esta professora é a que possui mais tempo de trabalho em sala de aula, com 25 anos de carreira. Pressupõe-se que a experiência em sala de aula seja um aspecto importante para que a coordenação ofereça um respaldo positivo aos encaminhamentos práticos da professora, outorgando uma maior autonomia mesmo que os conhecimentos teóricos não sejam tão evidentes por parte dela. Algumas falas da professora sugerem uma falta de apropriação teórica, pois menciona aspectos gerais pedagógicos sem conseguir fazer ligação com uma determinada corrente pedagógica, como ao apontar que *“Todas as referências teóricas são importantes quando buscamos uma prática pedagógica sólida e comprometida com um desenvolvimento global do aluno”* (2001-46).

Aqui podemos fazer uma pequena constatação: a formação inicial das professoras não foi determinante para seu desembaraço com as teorias pedagógicas. Enquanto uma professora, formada no curso de Pedagogia, não conseguiu discorrer de forma mais clara sobre as correntes teóricas associadas às suas práticas, outra, proveniente de um curso de formação específica, apontou aspectos teóricos que sustentam e norteiam a sua prática em sala de aula. Ressaltamos as semelhanças na experiência docente das professoras, com mais de 20 anos, e para o ano de formação de ambas. Apesar de ser uma amostra, retirada de uma incursão em uma escola, nos sugere lançar um olhar com cautela aos currículos arquitetados nos cursos de Pedagogia. É necessário considerar e apreciar com afinco as demandas que temos nas escolas e a relevância do preparo do professor em distintas áreas do conhecimento,

ampliando conceitos não somente metodológicos. Os professores, por sua experiência na docência, tendem a tornar suas aulas mais dinâmicas e criativas, pois buscam, através da avaliação da sua própria prática, maneiras de reorganizar suas ações.

Ainda sobre a proposta pedagógica adotada pela escola, fica evidente, nas respostas, que a utilização do livro didático como “currículo”, bem como o desenvolvimento e cumprimento dos conteúdos escolares para a faixa etária da qual lecionam, são vistas como estratégias de conforto para as professoras. Entre as respostas, surgem percepções de uma *“Proposta baseada em projetos, mas ainda conserva muitas características de escola tradicional”* (1992-48), apontando uma ressalva importante à conhecida Pedagogia de Projetos; ou percepções de que *“A escola visa desenvolver um sujeito humano "cidadão", reflexivo, que construa seu conhecimento”* (2000-44). Quando a professora (1992-48) destaca a Pedagogia de Projetos, pressupõe-se que os temas norteadores de suas aulas partam do interesse dos seus alunos, de sua demanda e do seu contexto. Porém, também deixa clara a dificuldade encontrada para conciliar o tempo de aula com as atividades do livro didático, e assim presume-se que os temas a serem trabalhados não são sugeridos pelo contexto que ela tem, mas são previamente definidos pelo material didático.

Quando a escola busca traçar metas e objetivos sólidos para qualificar a educação, leva em consideração todas as premissas para que a mesma se concretize com sucesso. Porém, sob a ótica do trabalho docente, isto ainda requer um olhar que vá além de propostas de conteúdos e sua obrigatoriedade nos currículos. Não estamos aqui discutindo a extinção de conteúdos a serem apresentados e desenvolvidos nos diferentes segmentos da Educação Básica. Além de serem significativos para a construção cidadã, é importante entender como desenvolvê-los sem perder a essência das propostas pedagógicas

voltadas a melhor compreensão deles. Há uma demanda de desenvolvimento de habilidades lógico-matemáticas, de leitura e escrita, de aptidões motoras e emocionais que se buscam no processo de ensino e aprendizagem. O fator a ser investigado é: Como podemos, através dos modelos pedagógicos escolhidos, promover uma harmonia entre os saberes essenciais para o currículo e os saberes essenciais para a vida? Não se pode negar o que o sistema de ensino exige, mas podemos promover discussões e reflexões acerca das práticas desenvolvidas no chão da sala de aula.

Tema 3- Habilidades e Competências para a promoção da Proposta Pedagógica

Quando questionadas sobre as habilidades docentes consideradas primordiais para que a proposta pedagógica da escola pudesse alcançar êxito, fica evidente, em suas respostas, que elas percebem a busca de um professor comprometido e criativo com o processo de ensinar. De certa forma, essas respostas refletem uma satisfação das professoras com seu status na docência. Também a transparecem aspectos socioafetivos na postura do professor, pois

A Escola aposta em um professor comprometido com o seu trabalho, responsável, atualizado, criativo. Ter habilidades como relacionar-se bem com todos, desempenhar um bom trabalho frente aos alunos e trazer coisas novas para o grupo faz parte do que a Escola busca (2001-46).

Ou ainda *“Planejar atividades que desafiem o aluno a ser agente ativo de sua aprendizagem, conhecer o objeto de seu trabalho e interagir de uma forma criativa com os alunos”* (2001- 44).

Ao professor no século XXI são exigidas inúmeras habilidades e competências. Tudo isso é demanda para contemplar o sujeito da aprendizagem desses dias. Numa época onde o acesso à internet permite aos estudantes encontrarem

informação e conhecimento em tempo real de inúmeras fontes, ao alcance de um clique ou de um toque, é importante que o professor surpreenda, que seja agente criativo de maneira constante em sala de aula, e isto requer um aprofundamento de conhecimentos sobre essa nova demanda. É importante, e não menos relevante, apropriar-se dos atrativos que rodeiam o aluno fora da escola e que muitas vezes, o distanciam da mesma. Tornar a escola atrativa, motivadora e surpreendente, é uma necessidade que demanda um olhar para fora do contexto escolar. Os alunos são cercados por informações velozes, que captam a sua atenção e seus interesses numa velocidade avassaladora. E as ações da escola devem atentar para esses movimentos trazendo significado que mereça a mesma atenção. É preciso compreender e entender, por exemplo, as diferentes ferramentas disponíveis hoje, que também são fontes de informação e aprendizado. O professor pode trazer para a sua sala de aula tais ferramentas para atuar de forma transformadora em sua prática, mas sem perder de foco os objetivos reais para cada ação. Por isso, a constante avaliação da sua prática também requer movimento. Requer uma investigação e um diagnóstico de constante retomada de planejamento, quando assim for necessário, pois *“O estudo e a reflexão de sua prática traria ganhos para a escola, porque o corpo docente não parece ter espaço para rever a sua prática e aprimorá-la”* (1992-48).

Tema 4- Formação continuada e autonomia

Outro aspecto relevante que emerge da pesquisa é a formação dos professores dentro do espaço da escola. Este aspecto está relacionado à questão sobre os episódios de formação oferecidos pela escola para aprimoramento e adequação da prática pedagógica adotada pela escola. Todas as professoras descreveram que há momentos de formação, onde as trocas de experiências docentes são bastante significativas. Relatam, por exemplo, reuniões

quinzenais com a coordenação pedagógica para a troca de experiências, onde verificamos que o espaço disponibilizado pela escola, mesmo sendo voltado para a adequação dos professores ao modelo pedagógico determinado pela escola, é visto como uma oportunidade de interação e valorização das professoras. Nossa observação do espaço escolar também nos permite afirmar que esta oportunidade é interpretada como um espaço democrático de preparação e formação pedagógica.

Retornando às respostas dos sujeitos desta pesquisa, percebemos que algumas professoras explicitaram seus conhecimentos relacionando-os a sua formação científica, acadêmica, e pautando neles as perspectivas de aprendizagem dos alunos. Estes saberes científicos estão relacionados as suas práticas pedagógicas, que por sua vez vão tomando forma relacionadas a seu cotidiano. Ao longo de algumas repostas dadas pelas professoras participantes da pesquisa, observou-se que suas práticas são legitimadas em ações de autonomia, onde a gestão direta confia na ação docente. A questão objetivava saber se os professores conseguem aplicar a proposta pedagógica da escola em suas práticas de ensino no contexto da sala de aula.

No 1º ano é muito possível porque para adquirir a leitura e a escrita os alunos naturalmente interajem (sic) entre si e constroem seus conhecimentos na experimentação. Para alguns alunos, às vezes, é necessário sistematizar o conhecimento de uma forma mais mecânica e não me furto de lançar mão disso em prol da necessidade do aluno.

(2001-44)

Isso mostra a caracterização de um profissional reflexivo, que observa e sistematiza suas ações pedagógicas de acordo com as singularidades dos sujeitos. Ou seja, se o aluno não apresenta a capacidade de adquirir

conhecimento de leitura e escrita partindo das interações com os seus, parte para uma didática que pressupõem a mecanização para alcançar o resultado esperado. Parte de uma concepção de autonomia como responsabilidade moral, individual, considerando os diferentes pontos de vista. Possui uma capacidade de intervir sobre a sua realidade de maneira dinâmica, para que todos possam adquirir as habilidades básicas do seu segmento de ensino.

Já a professora 2001-46 pauta a autonomia de seu trabalho relacionando sua dinâmica a recursos para a realização de um bom trabalho. Pressupõem-se, portanto, que tais ferramentas são importantes em sua prática pois geram uma demanda de atividades. Portanto não apresenta em seu discurso possibilidades de reflexão sobre a sua própria prática, visto que estabelece êxito da mesma mediante recursos didáticos para sua ação docente. Estabelece uma autonomia ilusória, onde parte da dependência de diretrizes técnicas, no caso aqui, de recursos materiais para consolidação da sua prática.

Sim, porque disponibilizamos de vários recursos que permitem o desenvolvimento de um bom trabalho. A Escola também nos proporciona liberdade para a realização de variadas atividades. O apoio da direção, coordenação entre outros setores da escola é constante e fator de motivação para que possamos desenvolver nosso trabalho.

(2001-46)

Assumir novas posturas diante de um contexto pré-estabelecido e que ainda é vigente em nosso país, onde se tem um “mal-estar” docente associado diretamente a precárias condições de trabalho, carga horária excessiva para prover o sustento tendo em vista a baixa remuneração, pouca valorização social que, indiretamente, reflete o desempenho de suas funções, além de pouco incentivo para sua formação continuada. Portanto, assumir uma nova

postura requer autonomia e um discurso condizente com as novas práticas que a educação contemporânea exige. Essa nova postura necessita vir acompanhada de discursos que possibilitem uma mudança de cultura com relação ao espaço profissional que o professor vem ocupando socialmente no Brasil. Para Davis et al (2007), estas posturas docentes

...expressam uma forma de organizar, esclarecer e articular as dimensões centrais da atividade: as informações advindas do mundo do qual se vive e atua (dimensão cognitiva), sua base volitiva (dimensão afetiva) e as ações envolvidas (dimensão motora). Quando surgem defasagens grandes entre o que se faz, pensa e sente, cria-se um estado de insatisfação que pode levar a uma eventual mudança na forma pela qual se executa uma certa atividade, como por exemplo, a docente (DAVIS et al, 2007, p. 232)

É preciso ter clareza que, atualmente, os cursos de Pedagogia tendem a formar professores polivalentes (PIMENTA et al, 2017), para atuação específica nos Anos Iniciais da Educação Básica, porém sem os conhecimentos fundamentais do conteúdo das diversas ciências que permeiam o ensino nessa etapa. Estão estabelecidas no currículo dessa licenciatura dimensões que atendam à didática e práticas de ensino, mas deixam a desejar no âmbito mais específico dos conteúdos assumidos como primordiais para a compreensão de mundo. Então, como seria possível um professor, apresentar um determinado assunto ou conteúdo que não domina plenamente? Como tornar atrativa a Matemática, por exemplo, se não são apresentadas às crianças maneiras dinâmicas pelas quais a Matemática assume um papel fundamental na vida cotidiana? O professor, através de sua identificação com o contexto, assume

posturas que podem atrair ou distanciar seus alunos às diversas áreas do conhecimento (CENCI, BECKER e MACKEDANZ, 2015).

Ele tem o poder de suscitar, através de aulas bem planejadas, a atenção e a motivação para as tarefas propostas. O que geralmente ocorre é que, na escolha pela Licenciatura da Pedagogia, os ingressantes neste curso já apresentam uma forte repulsa pelas áreas exatas e científicas (Ciências da Natureza). O foco passa a ser o “como ensinar”, deixando implícito “o que ensinar”. Curiosamente, é na idade referente aos anos iniciais que as crianças apresentam maior curiosidade para descobrir como as coisas funcionam. Na maior parte das vezes, porém, o despreparo para responder estas questões acaba levando as crianças a apresentarem um novo olhar para a Matemática e as Ciências da Natureza somente no Ensino Fundamental II. Nesse período, se deparam com professores, também licenciados, porém pouco preparados em como organizar seus conhecimentos para uma prática atrativa aos alunos dessa faixa etária. As metodologias e dinâmicas num cenário educacional devem, na medida do possível, buscar a novidade, a inovação e despertar a curiosidade do sujeito que aprende. A formação docente precisa, cada vez mais, aproximar os conhecimentos científicos dos conhecimentos metodológicos nos cursos de licenciatura.

Tomando como exemplo a Matemática, o profissional que egressa da Licenciatura em Matemática, deve ter domínios básicos das fórmulas, conhecimentos estatísticos e aptidões que o permitam resolver questões de ordem numérica. Ou seja, sai da licenciatura um Matemático, e não propriamente um professor de matemática. Afinal de contas, as habilidades e aptidões que fazem do matemático um professor de matemática são bem distintas. Surge assim uma deficiência nesses cursos, relacionada à formação de um professor com um saber científico mais abrangente, envolvendo, por

exemplo, o ensino das Ciências Naturais (fenômenos da natureza), História (fatos históricos alinhados com diferentes contextos e, associando ao contexto do cenário atual) e outras disciplinas que fazem parte do currículo escolar, mas só ganham maior relevância a partir do 5º ano do Ensino Fundamental, quando passam a ser unidades curriculares próprias.

O distanciamento entre as práticas docentes oriundas nos Anos Iniciais e nos Anos Finais do Ensino Fundamental, demonstra a relevância e a urgência da promoção de um diálogo entre as mesmas. Diante de uma formação inicial tão diferente entre estes profissionais, cabe tornar relevante e primordial um alinhamento dos conhecimentos que se quer apresentar aos sujeitos da aprendizagem. Os alunos devem ser instigados a fazerem as pontes entre os conhecimentos aprendidos na primeira infância com os conhecimentos ao longo de sua trajetória estudantil. Reforçar e consolidar as bases da educação permite o desenvolvimento de habilidades que vão além da mera transmissão de conteúdos. A comunicação entre os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e os professores dos anos finais enriquece o planejamento de ambos e privilegia a aprendizagem da parte do estudante.

Surgem dessa busca integrada de saberes, as Comunidades de Prática (WENGER, 1998), que visam um diálogo entre docentes, cujos interesses comuns promovem discussões que auxiliam na busca pela excelência nas práticas cotidianas nos ambientes de ensino e aprendizagem. Para isso, é preciso que os docentes estejam realmente dispostos em promover um diálogo reflexivo com seus pares e, vislumbrar no outro a possibilidade de aperfeiçoar a sua própria prática.

Pelo que percebemos das respostas das professoras, ainda há uma distância entre os pressupostos teóricos e as bases práticas firmadas no chão da sala de aula, onde se dá a concretização do trabalho do professor. Com o objetivo de

diminuir essa distância entre conhecimentos docentes, a teoria e a prática, Nóvoa (2017) afirma que existem movimentos autodenominados de “caminhos alternativos”

...que se definem, quase sempre, como modelos rápidos de formação de professores (“fast-track teacher preparation”), através de seminários intensivos de poucas semanas ou de processos de formação unicamente em serviço (no ‘chão da escola’, dir-se-ia no Brasil) (NÓVOA, 2017, p. 1110)

O autor também nos traz o seguinte questionamento: *“como é que uma pessoa aprende a ser, a sentir, a agir, a conhecer e a intervir como professor?”* (Nóvoa, 2017). A partir disso, nos remete à importância de um posicionamento profissional diante do contexto social que a educação vai se moldando. As mudanças constantes sugerem um novo olhar, um jeito diferente de lidar com a sua prática. Esse processo pode ser lento, gradativo e provocativo de maneira muito sutil. O professor, em sua dimensão cognitiva, deve ser instigado a se movimentar e transformar o desconforto cultural de sua profissão em desafios que possam construir uma nova identidade. Redirecionar e ressignificar o contexto, a cultura e o padrão coletivo de pensamento de um povo não se faz do dia para noite. É preciso sustentar-se em bases sólidas para que esse movimento crie um impacto que provoque mudanças no modo de agir, pensar e sentir.

Através dos vínculos é possível um diálogo amplo e significativo para a tomada de decisões, para o encaminhamento de novas propostas, para promover ações inovadoras, para discutir e acompanhar os avanços das ciências. Pois *“ser professor não é apenas lidar com o conhecimento, é lidar com o conhecimento em situações de relação humana”* (NÓVOA, 2017, p. 1127).

A escola é o centro das investigações docentes, pois é nela que se encontram os sujeitos que compõem os fundamentos da pesquisa. Portanto, as discussões que partem da escola devem promover análises de reflexão para um caminhar coletivo, visto que a mesma é formada por uma diversidade de professores que pensam, sentem e agem de maneiras distintas. Dentro dessa pluralidade de identidade é necessário traçar um equilíbrio, respeitando ideias e posições. Os espaços da escola devem promover um diálogo também com os conhecimentos que a universidade busca em suas práticas docentes. Para tanto, as barreiras hierárquicas que foram estabelecidas entre o conhecimento docente na escola e o conhecimento científico universitário, devem ser desmistificadas. O olhar para uma educação em sua totalidade não deve fazer distinção entre esses dois ambientes que são sim, fontes de aprendizagem. As contribuições que ambos tem a fornecer, professores da Educação Básica e pesquisadores universitários, caminham juntas, se complementam e se objetivam no fazer pedagógico que tem como produto final levar significado no processo de aprender do aluno.

A promoção de vínculos além do espaço da escola não se refere somente à abertura para as discussões com as universidades. Esse espaço que hoje prima pela democratização dos saberes, torna a escola como espaço de convivência social, uma vez que *“a fronteira entre escola e sociedade vai diluir-se e terá de ser substituída por um trabalho conjunto, comum, no espaço público da educação”* (NÓVOA, 2017, p. 1129).

4. CONCLUSÕES

Como podemos perceber da literatura, o receio e a falta de interesse dos docentes da Educação Básica pela participação na pesquisa em educação podem ser percebidos como uma postura de criticidade negativa à prática do professor, por parte dos pesquisadores acadêmicos. Foi notória essa resistência

quanto a devolutiva das questões propostas nesta pesquisa. A resistência ao olhar de parceria entre a universidade e a escola vem ao encontro de que, em muitas situações a pesquisa realizada não assume um caráter cíclico: ela nasce de uma inquietação sobre uma determinada realidade, aplica e desenvolve um estudo sobre essa (e nessa) realidade, são constatadas questões que instigam a prática, é realizada uma avaliação, investigam-se as causas para determinadas inquietações, gerando resultados que preconizam novas compreensões sobre o assunto. Estas, porém, não retornam à escola.

Neste sentido, é preciso ter clareza de que a parceria universidade e escola não pode ter um sentido único, onde uma (em geral, a primeira) adentra no espaço da outra (em geral, a segunda) com o intuito de apenas avaliar o saber-fazer pedagógico. O diálogo deve permitir a construção de possibilidade de organizar novas estratégias, sempre que estas se mostrarem adequadas à construção efetiva de conhecimentos (científicos, sociais e cidadãos) por parte dos alunos. A pesquisa científica deve fomentar o interesse pela avaliação e, quando necessário, pela reorganização de sistemas. O corpo docente escolar é mais do que sujeito da pesquisa, é o propulsor na construção de novos cenários educacionais, onde a reflexão e a avaliação do trabalho fazem parte do planejamento ativo da escola. Tanto professores que exercem sua profissão no espaço da escola, quanto pesquisadores em educação são partes de um mesmo processo que tem por finalidade refinar as premissas que sustentam as suas práticas. Sob esta ótica, devemos ter presente que o corpo docente escolar também produz pesquisa (DEMO, 1996). Por este mesmo motivo, os pesquisadores externos à comunidade escolar precisam ter o cuidado de retomar discussões a partir de suas conclusões ou encaminhamentos (TARDIF, 2002).

Portanto, nas novas ideias e concepções que surgem as inquietações e as mudanças de comportamento. As novas informações geram certa inconsistência na busca por uma coerência para pressupostos diferentes. E nesse processo em busca de uma nova configuração de ideias, teorias e determinados conceitos antes vistos como verdade, surgem movimentos associados a resistências, à acomodação e à permanência em zonas de conforto. Permitir-se desbravar novas tendências e conhecer novos cenários sugerem movimento e contraposição à alienação. A formação continuada de professores aponta para novos olhares sobre velhas práticas, mas é preciso refletir sobre essas novas perspectivas com intuito de prever momentos através de uma auto-avaliação docente. É dela que podem surgir as reais mudanças de postura do professor, direcionadas para novos modos de agir e pensar. Tais alterações na postura docente exigem:

modificações cognitivas por meio do fornecimento de novas informações que tenham um maior e melhor potencial explicativo das ações; estabelecimento de relações afetivas e emocionais fortes nas circunstâncias em que a mudança ocorre; capacidade de generalização da postura adotada por abarcar um leque grande de experiências (DAVIS et al., 2007, p. 232).

As modificações no pensamento do professor através de uma nova realidade, às novas exigências do contexto educacional sugerem dois movimentos, um positivo, caracterizado pelo desejo em participar, atuar, envolver-se com as questões em foco e comprometer-se com a busca por soluções para os problemas encontrados; e um negativo, evidenciado pela obrigação normativa, delegada por instâncias superiores e/ou regras institucionais (MONTEIRO, MONTEIRO e AZEVEDO, 2010).

A participação por imposição, de forma hierárquica, não tende a surtir efeitos positivos, visto que oriunda que obrigações no fazer pedagógico. Essas obrigações podem gerar sentimentos de descontentamento ou de impotência na participação de decisões importantes no percurso de consolidação de novas ideias. Assim, o professor não se sente parte do processo e sim, à parte do mesmo, cumprindo apenas exigências superiores. Aqui, sobre este ponto, não se percebe a presença da autonomia do professor.

Ainda fazendo referência à identidade do professor quanto a sua autonomia nos processos de ensino, é relevante apresentar as ideias de profissionalização e profissionalismo do professor.

Enquanto a profissionalização é concebida em função de mudanças socioeconômicas relativas ao processo de proletarização do professor, o qual teve suas funções e atribuições reduzidas a um mero reproduzidor de fórmulas preestabelecidas, a profissionalidade relaciona-se com a maneira pela qual o professor exerce sua função (MONTEIRO, MONTEIRO e AZEVEDO, 2010, p. 120).

Portanto, escolas e instituições de ensino devem buscar nortear suas práticas educativas visando consolidar no aluno um movimento de aprendizagem alicerçado em pressupostos teóricos previamente definidos. Os professores participantes da pesquisa desenvolvem suas práticas docentes através de teias de aprendizagem que emergem ora da proposta pedagógica da escola, ora de suas premissas advindas da experiência neste contexto. Notou-se através das escritas dos professores que, a autonomia nasce de uma caminhada que perpassa pelas vivências de situações que demandam ações que produzem o conhecimento de acordo com a realidade do contexto. A teoria caminha em parceria com a prática, validando conceitos que são construídos ao longo da

trajetória profissional. A experiência da prática em sala de aula, oportuniza um portfólio de ações de acordo com a geração que se tem no momento e as demandas advindas da mesma. Portanto, a promoção de trocas de saberes no espaço escolar se torna importante, pois assim como a experiência é relevante, a leitura científica diante destas mesmas experiências, vem a fomentar um discurso coeso e promissor para a qualidade na Educação que tanto se busca.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 18 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2ª ed. revista. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2018.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, Abingdon, v. 3, n. 2, pp. 77-101. Abr/Jun. 2006.

CENCI, Danielle; BECKER, Maria Luíza Rheighantz; MACKEDANZ, Luiz Fernando. Produções acadêmicas sobre o ensino do sistema de numeração decimal: o estado da arte. **Porandu**, Ponta Porã-MS, v. 1, n. 1, p. 29-41, 2015.

CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. **Cadernos de Pedagogia Universitária**, São Paulo, vol. 6. Pró-Reitoria de Graduação. Universidade de São Paulo, Set 2008.

DAVIS, Claudia; ESPOSITO, Yara Lúcia; NUNES, Marina M. R.; NUNES, César A. A., BIZZOCCHI, Miriam Posturas docentes e formação universitária de professores do Ensino Fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 227-245, Jan/Abr. 2007.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Editores Associados, 1996.

FIGUEIRÊDO, Arthane Menezes; CICILLINI, Graça Aparecida. Sobre as professoras dos primeiros anos e suas práticas: influências da formação. **Educar em Revista**, v. 32, n. 60, p. 293-304, Abr/Jun. 2016.

FINO, Carlos Nogueira. Investigação e inovação (em educação). In FINO, Carlos Nogueira e SOUSA, Jesus Maria. *Pesquisar para mudar (a educação)*, Funchal: Universidade da Madeira – CIE-Uma, p. 29-48, 2011. Disponível em: http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/Investigacao_e_inovacao.pdf.

Acesso em 24 de agosto de 2018.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. São Paulo: Objetiva, 2012.

MONTEIRO, Marco Aurélio Alvarenga; MONTEIRO, Isabel Cristina de Castro; AZEVEDO, Tânia Cristina Arantes Macedo de. Visões da autonomia do professor e sua influência na prática pedagógica. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 12, n. 3, p. 117-130, Set/Dez. 2010.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 13ª Ed. Campinas: Papirus, 2007.

NASCIMENTO, Ivany Pinto; RODRIGUES, Sônia Eli Cabral. Representações sociais sobre a permanência na docência: o que dizem os docentes do ensino fundamental? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, artigo e166148, 2018.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 13-33.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, Out/Dez. 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. Apresentação à edição brasileira In: CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi; PEDROSO, Cristina Cinto Araújo; PINTO, Umberto de Andrade. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 15-30, Jan/Mar. 2017.

TARDIF, Maurice Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 13, p. 6-24, Jan/Abr. 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GATHER THURLER, M. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VALLE, Ione Ribeiro. Da “identidade vocacional” à “identidade profissional”: a constituição de um corpo docente unificado. **Revista Perspectiva**. Florianópolis, v. 20, n. Especial, p. 209-230, Jul/Dez. 2002.

WENGER, Eugene. **Communities of practice: learning, meaning and identity**. New York: Cambridge University Press, 1998.