

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC
LINHA DE PESQUISA FORMAÇÃO HUMANA E DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DOCENTE

MAYANA VIRGINIA REBOUÇAS

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS DO ENSINO
FUNDAMENTAL I DA ESCOLA ESTADUAL ANTÔNIO CARLOS –
CARAÚBAS/RN

MOSSORÓ/RN

2018

MAYANA VIRGINIA REBOUÇAS

**AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS DO ENSINO
FUNDAMENTAL I DA ESCOLA ESTADUAL ANTÔNIO CARLOS –
CARAÚBAS/RN**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, na Linha de Pesquisa Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Antônia
Teixeira da Costa.

MOSSORÓ/RN

2018

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

R292p Rebouças, Mayana Virginia

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS DO
ENSINO FUNDAMENTAL I DA ESCOLA ESTADUAL

ANTÔNIO CARLOS CARAÚBAS RN. / Mayana Virginia Rebouças.
- Mossoró, 2018.

106p.

Orientador(a): Profa. Dra. Maria Antônia Teixeira da Costa.

Dissertação (Mestrado em Programa de Pós- Graduação
em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do
Norte.

1. Prática pedagógica. 2. Saberes docentes. 3. Saberes da
Experiência. 4. Ensino Fundamental I. I. Costa, Maria Antônia
Teixeira da. II. Universidade do Estado do Rio Grande do
Norte. III. Título.

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pela Diretoria de Informatização (DINF), sob orientação dos bibliotecários do SIB-UERN, para ser adaptado às necessidades da comunidade acadêmica UERN.

MAYANA VIRGINIA REBOUÇAS

**AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS DO ENSINO
FUNDAMENTAL I DA ESCOLA ESTADUAL ANTÔNIO CARLOS –
CARAÚBAS/RN**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, na Linha de Pesquisa Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Antônia Teixeira da Costa.

Dissertação apresentada e aprovada em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Antônia Teixeira da Costa, Orientadora.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

Profa. Dra. Ady Canario de Souza Estevão, Examinadora externa.
Universidade Federal Rural do Semi-Árido

Profa. Dra. Meyre Ester Barbosa de Oliveira, Examinadora interna.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

**MOSSORÓ/RN
2018**

Dedico este trabalho ao meu Deus, autor da minha fé, a minha mãe Antônio Maria de Menezes que esteve sempre ao meu lado, a todos que estiveram comigo ao longo dessa trajetória acadêmica, especialmente a professora Dra. Maria Antônio Teixeira da Costa e as professoras que contribuíram para a realização deste estudo.

AGRADECIMENTOS

Gratidão

Gabriela Rocha

Tudo foi feito por Ti, tudo é dado a Ti

Tudo foi feito por Ti, tudo é dado a Ti

E não há palavras pra expressar

O que fizestes pra me salvar

Obrigado, Senhor, pelo seu amor

Como é bom viver milagres

Obrigado, Senhor, pelo seu favor

Nossa esperança está em Ti

Tu és o Deus que dá, Senhor, todas as visões

A sabedoria, tudo vem de Ti

Deus do impossível, que nos surpreende

Tu nos dá vitória e nos faz crescer

Obrigado, Senhor, obrigado

Obrigado, Senhor, obrigado

Sou grata:

À Deus, primeiramente, por todas as bênçãos recebidas, por Teu cuidado e tão grande amor, por ter me salvado e me dado uma nova vida.

O término desse trabalho é o início de uma nova fase em minha vida profissional e pessoal. O quanto eu mudei após esses longos anos de estudos me faz perceber na prática a transformação que ocorre em nossas vidas através da educação. A jornada não foi fácil, foi repleta de desafios e conquistas e a cada caminho dado eu dividi muitos momentos com pessoas especiais, se cheguei até aqui, podem ter certeza que não conseguiria sozinha, partilhei com muitos os meus sonhos, também as angústias e nesse momento gostaria de agradecer...

À minha mãe, Antônia Maria de Menezes, que com sua humildade me ensinou valores, que título nenhum poderá superar. Pela sua presença constante, pela sua doce vida, pelo apoio, tudo que eu sou e serei é por ti, mainha. Eu nunca poderei agradecer por tudo que a senhora fez por e faz por mim.

Ao meu irmão, Marcos Vinicius de Menezes, que sempre me deu total apoio e se orgulha com cada vitória por mim conquistada.

À minha família, pelo apoio, pelo incentivo, por creditarem em mim e por sempre manter a esperança de que eu conseguiria alcançar meus sonhos.

Ao meu noivo, Ben-Hur Monrahatty Gandhi Pinheiro Sisenando, pelo amor, pela confiança, pelos momentos de aflições divididos e principalmente pelo apoio e incentivo.

À minha Professora Dr. Maria Antônia Teixeira da Costa, a quem serei eternamente grata, por tudo que me ensinou e pela amizade construída, agradeço pela paciência, humildade e carinho, enfim, por tudo de bom que a senhora plantou em meu coração. Eu quero ser uma semente que gera bons frutos. Minha retribuição será dar continuidade e seguir sempre o seu exemplo.

Aos colegas do mestrado, em especial a Adailza Mendes Holanda, pela amizade além da academia. Pelas experiências vividas, todos os momentos compartilhados, pelas várias vezes que me estendeu a mão e toda disponibilidade em sempre me ajudar.

Às professoras entrevistadas, que carinhosamente se dispuseram a participar e contribuir com nosso trabalho.

Aos amigos que sempre estão torcendo por mim e vibrando com as minhas conquistas e também sou grata as minhas companheiras de trabalho que compendiam minhas ausências e me deram total apoio.

Aos professores Dr. Francisco das Chagas da Silva Souza e Dra. Hostina Maria Ferreira do Nascimento, pelas ricas contribuições na qualificação do mestrado.

Ao pessoal do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), em especial, a Profa. Dra. Maria Edgleuma de Andrade (coordenadora) e a Profa. Dra. Normandia de Farias Mesquita Medeiros (vice coordenadora) e Adiza Cristiane Avelino Bezerra, pela atenção e responsabilidade com os alunos e por nos atender tão bem desde a inscrição para a seleção do mestrado até o presente momento.

Aos amigos e colegas de trabalho, em especial a Francisca Vânia Soares Praxedes Da Costa, por todo apoio nos momentos em que estive ausente do meu trabalho.

A todos e todas o meu muito obrigada...

RESUMO

Esta pesquisa vincula-se a linha de pesquisa Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente- POSEDUC/UERN e tem como objeto de estudo as práticas pedagógicas de professoras do ensino fundamental I. A pesquisa possui como objetivo geral: analisar que saberes da experiência são evidenciados na prática pedagógica de professoras do ensino fundamental I na Escola Estadual Antônio Carlos em Caraúbas/RN que tornam as suas práticas exitosas. Definiu-se como abordagem qualitativa e como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica e documental, como procedimento de coleta de dados utilizou-se a entrevista narrativa e semiestruturada. O referencial teórico está principalmente pautado em: Saviani (2007), Pimenta (2009) e Libâneo (1990) Tardif (2010). Além disso, recorreremos à documentos e legislações importantes sobre ensino fundamental e a escola pesquisada. Portanto, pretende-se, com os resultados da pesquisa, descrever a prática pedagógica de professoras que atuam nos anos iniciais na Escola Estadual Antônio Carlos e identificar os saberes da experiência que tornam as práticas pedagógicas das professoras exitosas. Os resultados mostram que os planos de aula, junto aos anos de experiência, são redimensionados, a partir das experiências das professoras e as metodologias são modificadas com o tempo. Desse modo, os saberes da experiência envolvem lições relacionadas ao conhecimento, a metodologia, habilidades e competências, não podendo ser entendido como um processo individualizado, os saberes da experiência são a junção de vários outros saberes.

Palavras-chave: Prática pedagógica. Saberes docentes. Saberes da Experiência. Ensino Fundamental I.

ABSTRACT

This research is linked to the line of thought of Human Formation and Teaching Professional Development and has as its subjective of study the pedagogic practices of Elementary School POSEDUC/UERN. This work has as its general objective: To analyze which knowledges of experience are highlighted on the pedagogic practice of elementary school teachers from the state school Antônio Carlos, located in Caraúbas – RN and made their works successful. It was defined a qualitative approach, with bibliographic and documental search as methodological procedure, and was used a narrative semi-structured interview for data gathering. The theoretical indicative is mostly guided by: Saviani (2007), Pimenta (2009), Libâneo (1990) and Tardif (2010). In addition to it, it was consulted documents and important legislations on middle school and the school studied. It's intended, with the research results, to describe the pedagogy used by the teachers that practice in the first years of Escola Estadual Antônio Carlos and identify what knowledges of experience made them successful. The results show that: the lesson plans are re-dimensioned with the years of experience, the knowledge of experience concern lessons related to knowledge, methodology, habilities and competences, and is not an independent process, it is the addition of many understandings.

Keywords: Pedagogy practice. Teaching knowledge. Experience Knowledge. Elementary school.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Etapas da Entrevista Narrativa.....	35
Figura 2 – População de Caraúbas.....	42
Figura 3 – Fachada do Grupo Escolar Antônio Carlos.....	49
Figura 4 – Fachada da Escola Estadual Antônio Carlos nos dias atuais	49
Figura 5 – Nível de proficiência em leitura dos alunos da E.E. Antônio Carlos	55
Figura 6 – Classificação das tendências pedagógicas.....	70
Figura 9 – Plano de aula cedido pela Professora 1.....	86
Figura 9 – Crianças aprendendo com o jogo de palavras	87
Figura 11 – Plano de aula cedido pela Professora 2.....	88
Figura 12 – Imagens das crianças aprendendo com jogos de letras	89
Figura 12 – Atividades realizadas com as crianças sobre dia e noite (movimentos da Terra)	90
Figura 14 – Aula sobre os movimentos da terra e a transição do dia para noite.....	92

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dissertações do programa de pós-graduação em educação- UERN/POSEDUC	18
Tabela 2 – Perfil dos participantes da pesquisa	36
Tabela 3 – Roteiro entrevista semiestruturada.....	38
Tabela 4 – índice de desenvolvimento da educação básica em Caraúbas/RN.....	44
Tabela 5 – Classificação dos saberes docentes	61

LISTA DE SIGLAS

FE – FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LDB – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA

PCNS – PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

PNAIC – PACTO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

POSEDUC – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

IDEB – ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA

PNE – PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

PME – PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

PNLD – PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO

PPP – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

RN – RIO GRANDE DO NORTE

UERN – UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE

UFRN – UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

SEB – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

*“Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador,
a gente se faz educador, a gente se forma, como educador,
permanentemente, na prática e na reflexão da prática.”*

Paulo Freire (1999)

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 CONSTRUÇÃO DE UM ITINERÁRIO DE PESQUISA: OS CAMINHOS DO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO	27
2.1 ABORDAGEM QUALITATIVA.....	27
2.2 PESQUISA DOCUMENTAL E BIBLIOGRÁFICA	29
2.3 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	30
2.4 ENTREVISTA NARRATIVA	32
2.5 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	35
3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA E O ENSINO FUNDAMENTAL EM CARAÚBAS	40
3.1 A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE CARAÚBAS.....	41
3.2 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA ANTÔNIO CARLOS	48
3.3 O PACTO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA- PNAIC NA ESCOLA ESTADUAL ANTÔNIO CARLOS	52
4 NARRATIVAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E OS SABERES DA EXPERIÊNCIA	58
4.1 SABERES DOCENTES: O SABER DA EXPERIÊNCIA.....	58
4.2 AS TEORIAS PEDAGÓGICAS QUE NORTEIAM A PRÁTICA DOCENTE.....	69
4.3 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS NARRATIVAS DAS PROFESSORAS: PRÁTICAS EXITOSAS	76
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS.....	98
ANEXOS	103

1 INTRODUÇÃO

Nesse trabalho – nossa Dissertação de Mestrado em Educação – investigamos a prática pedagógica de duas professoras do ensino fundamental I da Escola Estadual Antônio Carlos no Município de Caraúbas-RN, conforme Lakatos e Marconi (2003, p. 238) essa pesquisa trata-se de: "um estudo teórico, de natureza reflexiva, que consiste na ordenação de ideias", neste caso, com o foco para os saberes da experiência que tornam as práticas exitosas.

Primeiramente, relacionar práticas pedagógicas com teorias pedagógicas foi uma preocupação que surgiu durante a realização do curso de Pedagogia no Núcleo de Educação Superior de Caraúbas (NAESC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) nos anos de 2011 a 2015. Assim, o nosso trabalho de conclusão de curso (monografia) focou nessa temática e teve como título: “práticas pedagógicas de professores de pedagogia: uma prática educativa freireana?”. Na monografia citada, consideramos que as práticas pedagógicas de professores do curso de pedagogia, em muitos aspectos, se assemelham as ideias freireanas.

Incentivada por alguns professores da Faculdade, cursei disciplina como aluna especial do Mestrado em Educação da UERN e logo depois fui aprovada na seleção como aluna regular. Então, ressurge a ideia de continuar a pesquisa sobre as práticas pedagógicas de professores, porém sob outra ótica, investigando práticas pedagógicas de professoras do ensino primário que atuaram no Grupo Escolar Antônio Carlos nos anos de 1965 a 1975.

Conforme nos aproximávamos do nosso objeto de estudo, do *lócus* da pesquisa, da busca de documentos, de professoras que atuaram nesses anos foram surgindo inúmeras dificuldades. Nesse sentido, redimensionamos alguns aspectos do nosso objeto de estudo. Decidimos não investigar as práticas de professoras daqueles anos e sim focar na prática pedagógica de professores do ensino fundamental I da Escola Estadual Antônio Carlos na atualidade.

Ao iniciarmos nossa busca por documentos e professores antigos na Escola Estadual Antônio Carlos, lembramos que esta escola há mais de 100 anos, resiste ao tempo, as modificações diversas na educação e sempre com bons resultados, inclusive recebendo prêmios pelo sucesso em gestão escolar.

Nossa admiração pela Escola cresceu mais ainda ao constatarmos a situação da escola pública brasileira. Na maioria dos casos, há falta de material didático, baixos salários dos professores, ausência dos pais à escola, além de baixo índice dos rendimentos escolares.

Diante desse fato, refletimos sobre a prática pedagógica de professores buscando compreender como se desenvolvem essas práticas exitosas na escola. Surgem então algumas perguntas: Como desenvolver práticas pedagógicas exitosas na Escola pública? Essas práticas são baseadas em quais teorias? Que conteúdos são ensinados e que atividades são realizadas pelas professoras?

Nesse estudo, quando falamos de prática pedagógica nos referimos à ação do professor em sala de aula, a prática pedagógica de professores apresenta diversas dimensões (professor, aluno, metodologia, o planejamento das aulas, relação professor e aluno, concepção de educação e de escola). Segundo Monteiro (2001, p. 129-130):

As pesquisas que têm investigado esse conhecimento tácito, elaborado e mobilizado durante a ação pelos professores e, também, por qualquer outro profissional prático (reconhecendo-se as especificidades, possibilitaram o desenvolvimento de uma epistemologia da prática que abre perspectivas muito promissoras aos estudos do campo educacional).

Na perspectiva de compreender melhor essa prática pedagógica realizamos uma pesquisa exploratória para verificar o que as pesquisas revelavam sobre a prática pedagógica de professores nos anos iniciais do ensino fundamental. De acordo com Gil (2008) a pesquisa exploratória tem a finalidade de nos dar uma visão ampla dos estudos que já foram desenvolvidos.

Portanto, a realização dessa pesquisa exploratória se constituiu em um espaço de formação e de construção do conhecimento por meio da realização de uma verificação bibliográfica de pesquisadores que já realizaram estudos da nossa área de interesse. Com essa investigação poderemos identificar quais teorias estão sendo utilizadas, quais procedimentos metodológicos foram aplicados e ainda encontrar referenciais teóricos, contribuindo com outras pesquisas na realização de novos estudos.

Para Motta-Roth e Hendges (2010) a revisão da literatura significa buscar referências em pesquisas e redações acadêmicas e suas variadas funções são: aproveitar, reconhecer e dar crédito a produção intelectual de outros autores.

Também é considerada uma questão básica de ética acadêmica e de consciência do grau de ineditismo da nossa pesquisa. Os mesmos autores apresentam ainda, funções essenciais da revisão da literatura e definem a importância dessa pesquisa exploratória da seguinte forma:

Assim, a revisão de literatura pode ser vista como o momento em que situamos nosso trabalho, pois ao citar uma série de estudos prévios que servirão como ponto de partida para nossa pesquisa, estaremos “afunilando” a discussão até chegar ao tópico específico que vamos investigar. Por meio da revisão de literatura, reportamos e avaliamos o conhecimento produzido em pesquisas prévias destacando conceitos, procedimentos, resultados, discussões e conclusões relevantes para o trabalho (MOTTA-ROTH E HENDGES, 2010, p. 91).

Para realizar essa pesquisa exploratória, buscamos no banco de dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN/POSEDUC) sobre a prática pedagógica de professores mais relacionadas ao nosso estudo no que se refere a temática, ao nível de ensino, aos objetivos, a metodologia. Para Lakatos e Marconi (2003, p. 225):

Pesquisa alguma parte hoje da estaca zero. Mesmo que exploratória, isto é, de avaliação de uma situação concreta desconhecida, em um dado local, alguém ou um grupo, em algum lugar, já deve ter feito pesquisas iguais ou semelhantes, ou mesmo complementares de certos aspectos da pesquisa pretendida. Uma procura de tais fontes, documentais ou bibliográficas, toma-se imprescindível para a não duplicação de esforços a não “descoberta” de ideias já expressas, a não inclusão de “lugares-comuns” no trabalho.

De tal forma, elegemos os seguintes buscadores para realizar a pesquisa: prática, prática pedagógica, prática docente, prática pedagógica de professores, práticas exitosas e anos iniciais. Vejamos a tabela abaixo:

**Tabela 1 – Dissertações do programa de pós-graduação em educação-
UERN/POSEDUC**

TÍTULO	AUTOR	ANO DE PUBLICAÇÃO
FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UERN: UM OLHAR SOBRE A ORGANIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS PROFISSIONAIS ESPECÍFICOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	Alana Raquel Gama de Oliveira	2013

AS LINHAS E AS ENTRELINHAS DE UMA HISTÓRIA: A CONCEPÇÃO DE CONDIÇÃO HUMANA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR-ENFERMEIRO NUM DIÁLOGO COM A COMPLEXIDADE	Elane da Silva Barbosa	2013
SABERES DOCENTES MOBILIZADOS NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS: PERCURSOS DE PRÁTICAS EXITOSAS	Francicleide Cesário de Oliveira Fontes	2013
O PEDAGOGO NA ASSOCIAÇÃO DE APOIO AOS PORTADORES DE CÂNCER DE MOSSORÓ E REGIÃO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E OS PERCURSOS FORMATIVOS	Helena Perpétua de Aguiar Ferreira	2013
O COLÉGIO NOSSA SENHORA DAS VITÓRIAS EM ASSÚ/RN: RECONSTRUINDO SUAS PRÁTICAS EDUCATIVAS (1927-1937)	Silvia Helena de Sá Leitão Moraes Freire	2013
AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS NARRATIVAS DAS PROFESSORAS PRIMÁRIAS DE APODI/RN (1946-1961)	Edinária Marinho da Costa	2014
AUTONOMIA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA PERSPECTIVA DA PROFISSIONALIZAÇÃO: LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL	João Júnior Fernandes de Moraes	2014
PROGRAMA UM COMPUTADOR POR ALUNO: ENTRE SABERES DOCENTES, DISPOSIÇÕES SOCIAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	Nalígia Maria Bezerra Lopes	2014
REDIMENSÕES PESSOAIS E PROFISSIONAIS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA DOCENCIA UNIVERSITÁRIA: NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS	Aleksandra Nogueira de Oliveira Fernandes	2015
AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO GRUPO ESCOLAR CORONEL SOLON NAS NARRATIVAS DE PROFESSORES DE GROSSOS-RN	Ana Glícia de Souza Medeiros	2015
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES DE ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA ESCOLA MUNICIPAL RURAL ANTONIA EURLÍ DE BRITO DE JANDUÍ/RN	Iure Coutre Gurgel	2015
PROJETO PROFESSOR CONECTADO: RESSIGNIFICAÇÕES NO CONTEXTO DA PRÁTICA	Maria de Fátima da Silva Melo	2016
"EU NÃO FUI PREPARADA, MAS EU ACHO ASSIM, QUE A FUNÇÃO DO BIBLIOTECÁRIO É...": AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE BIBLIOTECÁRIAS	Ranieli Amorim Carvalho	2017

DE SEVERIANO MELO/RN		
----------------------	--	--

Fonte: Elaboração própria. 2018.

Assim sendo, constatamos que de 95 dissertações publicadas pelo programa dos anos de 2011 a 2016, apenas treze (13) pesquisas tratam a prática pedagógica. Destas, nove (09) apresentam no título o nome “prática pedagógica”, como vemos na tabela acima e apenas uma (01) mostra em seu título os anos iniciais.

Enquanto isto, a dissertação de Barbosa (2013) intitulada: “as linhas e as entrelinhas de uma história: a concepção de condição humana na prática pedagógica do professor-enfermeiro num diálogo com a complexidade” disserta sobre a prática pedagógica do professor, porém do professor-enfermeiro, o que difere da nossa que busca analisar a prática do professor dos anos iniciais do ensino fundamental.

Sobre o ensino fundamental que Oliveira (2013) vai discutir em seu trabalho “A formação do professor no curso de pedagogia da UERN: um olhar sobre a organização dos conhecimentos profissionais específicos nos anos iniciais do ensino fundamental” é considerável que este não discorre sobre conceitos de prática pedagógica, ou mesmo sobre as teorias implícitas, sendo assim um trabalho que reflete sobre a formação de professores do curso de pedagogia/campus central da UERN, tomando como referência a organização das disciplinas referentes aos conhecimentos profissionais específicos para a docência, nos anos iniciais do ensino fundamental, com o intuito de destacar seus componentes formativos.

Já Fontes (2013) em sua dissertação: “saberes docentes mobilizados na alfabetização de crianças: percursos de práticas exitosas” nos chamou atenção, isto pois neste trabalho investigamos as práticas exitosas de professoras dos anos iniciais. Ela procurou responder como se deu a constituição dos saberes docentes mobilizados na prática pedagógica de alfabetizadores de crianças que conseguem resultados positivos no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, ela investigou, através de enunciados de professores alfabetizadores de crianças que conseguem resultados positivos, a construção/constituição dos saberes docentes mobilizados nas suas práticas pedagógicas.

Prosseguindo a nossa averiguação, a pesquisa titulada: “O pedagogo na associação de apoio aos portadores de câncer de Mossoró e região: práticas

pedagógicas e os percursos formativos”, defendida em 2013, sob a orientação da professora Dra. Normandia de Farias Mesquita Medeiros, traz uma colaboração sobre o objeto de estudo que são as práticas pedagógicas, objetivando analisar as práticas desenvolvidas por pedagogos que atuam em diferentes contextos educativos. Portanto, avaliamos esse estudo como de fundamental importância, contendo dados que vem de encontro ao nosso interesse investigativo e metodológico, principalmente relacionado ao nosso objeto: “A prática pedagógica de professoras do ensino fundamental I na cidade de Caraúbas-RN”.

Ainda seguindo a mesma linha de raciocínio, outros estudos que, embora tenham um recorte temporal distante do nosso, possuem o seu objeto relacionado à este, são as dissertações desenvolvidas pelas professoras: Edinária Marinho da Costa, denominada, intitulada de “As práticas pedagógicas nas narrativas das professoras primárias de Apodi/RN (1946-1961)” e também “As práticas pedagógicas no Grupo Escolar Coronel Solon nas narrativas de professoras de Grossos-RN (1958 – 1971)” de Ana Glícia de Souza Medeiros, orientadas pela professora Dra. Maria Antônia Teixeira da Costa.

Noutra perspectiva, o trabalho de Silvia Helena de Sá Leitão Moraes Freire, defendido em 2013, tem como título: “O colégio Nossa Senhora das Vitórias em Assú-RN: reconstruindo suas práticas educativas(1927-1937)”, com o objetivo investigar como se constituiu a história de tal instituição, com enfoque para suas práticas educativas, entre os anos de 1927 a 1937, em seu trabalho revelam-se os aspectos históricos sobre a criação dos grupos escolares, mas principalmente sobre as práticas educativas dessa instituição e a aproximação às ideias da escola nova.

As práticas pedagógicas, realizadas no período de 1946 a 1961, constatadas por Costa (2014) desenvolveram-se baseadas, principalmente, nos princípios do modelo tradicional de ensino, nas experiências pessoais e profissionais dos professores e na realidade precária das condições de trabalho e materiais.

Como nós, a questão a ser respondida por Costa (2014), foi saber como se desenvolveram as práticas pedagógicas de professores primários que lecionaram no Grupo Escolar Ferreira Pinto, em Apodi, nos anos de 1946 a 1961, tal investigação nos fez refletir e questionar: Como são desenvolvidas as práticas pedagógicas nas escolas públicas estaduais no município de Caraúbas-RN? Podemos afirmar que nosso recorte temporal é posterior ao seu, entretanto, é possível tomar de seu

estudo as referências, a forma como organizou seu trabalho e as considerações finais alcançadas.

Enquanto isso, João Junior Fernandes de Moraes, em seu estudo sobre “A autonomia de professores dos anos iniciais do ensino fundamental na perspectiva da profissionalização: legislação educacional”, analisa a autonomia de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Senhora Santana, no Município de Tenente Laurentino Cruz-RN , à luz da legislação educacional municipal e escolar (1997-2012) na perspectiva da profissionalização. Estudo que se relaciona com o nosso, pois apresenta discussões sobre os professores dos anos iniciais, que também constitui parte fundamental de nosso trabalho.

A pesquisa de Nágila Maria Bezerra Lopes (2014), Programa Um Computador Por Aluno: entre saberes docentes, disposições sociais e práticas pedagógicas, procurou compreender as práticas pedagógicas dos professores com o uso do *laptop* educacional no Programa Um Computador por Aluno (PROUCA). Buscou investigar quais os saberes docentes orientam essas práticas no desenvolvimento desse programa, quais disposições sociais estão imbricadas nas atividades com o *laptop* educacional e, ainda, o modo como o professor relaciona os seus saberes anteriores com aqueles adquiridos na formação para a execução do programa. Selecionamos esse trabalho, ao o considerarmos uma importante contribuição à nossa pesquisa, afinal o mesmo tem como objetivo compreender as práticas pedagógicas dos professores, investigando quais saberes docentes orientam suas práticas.

A dissertação de Aleksandra Nogueira de Oliveira Fernandes (2015), Redimensões pessoais e profissionais da prática pedagógica na docência universitária: narrativas (auto) biográficas, analisa as redimensões pessoais e profissionais da prática pedagógica universitária na FE/UERN de 2010 a 2014. O mesmo traz uma discussão relevante ao nosso estudo no que diz respeito as dimensões das práticas pedagógicas.

O autor Medeiros (2015), também corrobora com a nossa investigação com o objetivo caracterizar as práticas pedagógicas realizadas pelas professoras que lecionaram no Grupo Escolar Coronel Solon nos anos de 1958 a 1971, relacionando-as com as teorias da Educação que discutem a docência na perspectiva do profissionalismo docente, realizando uma reflexão sobre os conteúdos, o

planejamento, a relação professor e aluno e considera que as práticas das professoras entrevistadas revelam modelos diferenciados de ensino.

A pesquisa realizada por Iuri Coutre Gurgel, está inclusa em nosso estudo, pois a sua investigação intitulada: Práticas pedagógicas: narrativas de experiências de professores de aluno com deficiência visual na Escola Municipal Rural Antonia Eurlí de Brito de Janduís/RN, mesmo buscando narrar as práticas inclusivas colabora com nosso trabalho sobre a reflexão de práticas pedagógicas desenvolvidas por professoras no município de Janduís/RN que também são professoras do ensino fundamental e se aproxima da nossa problemática.

O estudo sobre o Projeto Professor Conectado: ressignificações no contexto da prática, realizado por Maria de Fátima da Silva Melo (2016), visa analisar as ressignificações desencadeadas nas ações de docentes que atuam no ensino médio de escolas estaduais situadas na cidade de Mossoró/RN, a partir do Projeto Professor Conectado, portando como base o contexto da prática. Tal estudo se insere na nossa investigação, uma vez que traz discussões sobre a prática e suas significações.

Já o autor Ranieli Amorim Carvalho (2017), em seu estudo sobre a função do professor bibliotecário, intitulada de: "Eu não fui preparada, mas eu acho assim, que a função do Bibliotecário é...", as Práticas Pedagógicas de Bibliotecárias de Severiano Melo/RN, o objetivo da pesquisa era identificar e compreender práticas de leitura na escola e na família por meio de um projeto de incentivo à leitura de uma escola da cidade de Mossoró/RN.

Para tanto, as pesquisas realizadas pelo os alunos do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERN-POSEDUC, revelam as práticas pedagógicas desenvolvidas nos mais variados contextos e localidades e uma diversidade de práticas.

Desse modo, constatamos que as práticas pedagógicas e os saberes docentes de professores tem sido objeto de estudo de diversos pesquisadores, tais como: Clark e Peterson (1997), Marrero (1993), Nunez (2009), Pimenta (1999), Tardif (2010), Luckesi (1994). Sendo assim, professores têm exercido suas práticas e muitas vezes não detêm clareza das teorias que a fundamentam, muitas vezes baseiam-se em crenças e recriam suas práticas, geralmente ensinando como aprenderam, da maneira que verificamos em Costa (2003).

É por isto, que discutir a prática pedagógica de professores com o foco em saberes da experiência torna a prática pedagógica exitosa é fundamental para conhecermos mais sobre a docência, bem como sistematizar e socializar esses saberes que contribuem para a história da profissão.

Em nossa formação como pedagogos, estudamos teorias pedagógicas que muitas vezes não colocamos em prática e as pesquisas sobre a prática pedagógica afirmam que os professores, ao assumirem uma sala de aula, afirmam o quanto a teoria é diferente da prática. Por muitos anos professores tem trabalhado em uma perspectiva tradicional, ensinam como aprenderam. (COSTA, 2009).

Na maioria das vezes, predomina uma prática tradicional em que o professor é o centro do processo conforme Freire (1987). Muitas questões vieram à tona ao constataremos o sucesso da prática das professoras, em particular ao questionarmos sobre uma prática pedagógica exitosa, esses questionamentos nos permitiram elaborar a nossa pergunta de partida: que saberes da experiência são evidenciados nas práticas pedagógicas de professoras do ensino fundamental I na Escola Estadual Antônio Carlos no município de Caraúbas/RN que tornam suas práticas exitosas?

Portanto, entendemos que a prática pedagógica é um exercício contínuo e que sofre transformações, podendo variar de um professor para outro. Nessa perspectiva, desenvolvemos o cerne do nosso estudo e dessa forma elaboramos o subsequente objetivo geral: analisar que saberes da experiência são evidenciados na prática pedagógica de professoras do ensino fundamental I na escola estadual Antônio Carlos em Caraúbas-RN que tornam suas práticas exitosas.

Sendo assim, para analisarmos, nas narrativas de professoras de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental seus saberes pedagógicos, especificamente, os saberes da experiência, que tornam a prática pedagógica exitosa. Elencamos como objetivos específicos:

- Descrever a prática pedagógica de professoras que atuam nos anos iniciais na Escola Estadual Antônio Carlos, no município de Caraúbas-RN. No que se refere ao planejamento, aos conteúdos ensinados, recursos didáticos e a relação professor aluno.
- Identificar os saberes da experiência que tornam as práticas pedagógicas das professoras exitosas.

Após definirmos os objetivos, decidimos o *lôcus* da pesquisa. Como o nosso campo de pesquisa seria o Grupo escolar e devido à falta de sujeitos, partimos à um novo estudo, mas continuamos então no mesmo local, porém, agora substituímos pela Escola Estadual Antônio Carlos, no município de Caraúbas/RN. A definição da escola, desde os nossos primeiros desejos investigativos, se deu pelo fato de a mesma contribuir com a educação da minha cidade natal há 100 anos, resistindo ao tempo e as modificações sempre com bons resultados, além de ser considerada umas das melhores instituições de ensino do município.

Para tanto, este trabalho está estruturado em quatro capítulos, nos quais corroboramos com fundamentação teórica sobre prática pedagógica e saberes docentes, como também perpassamos pelos teóricos que discutem procedimentos metodológicos, fazendo a construção do Trajeto de Pesquisa, discutindo sobre as dimensões da prática pedagógica no ensino fundamental menor, as professoras e suas concepções de práticas pedagógicas.

Neste primeiro capítulo, que chamamos de introdução, situamos a pesquisa, destacando o processo de construção do objeto, o contexto do estudo realizado, o levantamento das pesquisas realizadas e explicitamos nossa opção pela investigação, desde os primeiros percursos formativos, a trajetória como aprendiz de pesquisadora, experiências profissionais e as reconstruções que foram realizadas ao longo da caminhada no mestrado e na realização dessa dissertação.

No segundo capítulo **“Construção de um itinerário de pesquisa: os caminhos do processo de investigação”** propomos a contextualização da metodologia de pesquisa, com o intuito de trazer reflexões sobre essas questões relacionadas às entrevistas utilizadas, abordagem e o tipo de pesquisa, ou seja, os caminhos da construção de um objeto de pesquisa e os seus procedimentos.

No capítulo 3, denominado de **“A prática pedagógica e o ensino fundamental em Caraúbas-RN”** destacamos características do ensino fundamental no município e seu contexto local, buscando sobre a cidade em autores como: Cascudo (1998), Fernandes (2013), Oliveira (2001). Nesse mesmo espaço, abordaremos a prática pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental, o projeto político pedagógico da escola Antônio Carlos, o plano municipal de educação, os parâmetros curriculares do ensino fundamental, a lei de diretrizes e bases da educação nacional e o Programa Nacional de Aprendizagem na Idade Certa.

O quarto capítulo, **“Narrativas da prática pedagógica e os saberes da experiência”**, pretendemos lançar um olhar reflexivo, sobre as práticas pedagógicas das professoras, as teorias pedagógicas e os saberes docentes, especificamente os saberes da experiência, sob a perspectiva de Saviani (2007), Pimenta (2009) e Libâneo (1990) Tardif (2010), em seguida iremos relacionar o planejamento das aulas, narradas pelas professoras, como elas preparavam suas aulas e de que maneira elas veem o planejamento para o desempenho do seu trabalho. Seguindo essa ideia, nos propomos a escrever a partir do que foi apreendido nas entrevistas sobre os conteúdos de ensino e a rotina pedagógica, o que é ensinado pelas professoras, como organizam as suas aulas, como é a rotina e a relação professor-aluno, evidenciando por meio das narrativas das professoras concepções da prática pedagógica, elementos condicionantes da prática, tais como: o planejamento de ensino e os conteúdos ensinados, materiais didáticos e atividades realizadas pela professora em sala, conteúdos ensinados e as discussões acerca dos saberes docentes. Por fim, findamos esse estudo apresentando as considerações finais.

2 CONSTRUÇÃO DE UM ITINERÁRIO DE PESQUISA: OS CAMINHOS DO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO

"Pesquisa é curiosidade formalizada. Estar mexendo e estar procurando com um propósito."
Zora Neale Hurston

Neste capítulo, abordamos o percurso do processo de investigação ao considerar a configuração do estudo, a abordagem metodológica adotada, os procedimentos de coleta de dados, etapas da entrevista e análise dos dados.

Logo, a idealização deste estudo surgiu a partir das reflexões sobre o fazer e o ser professor, inquietações que nasceram desde a graduação no curso de pedagogia e que me acompanharam nas experiências profissionais. O foco do nosso estudo, está na análise das práticas de professoras, destacando os saberes das experiências, que resultam em práticas exitosas, especificamente de professoras das séries iniciais do ensino fundamental. Para Lakatos e Marconi (2003, p. 155): "A pesquisa, portanto, é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais".

Em suma, a análise dos dados se fundamenta a partir de autores que investigam a prática pedagógica, como: Saviani (2007), as teorias pedagógicas: Libâneo (1990), e os saberes docentes: Pimenta (2009) e Tardif (2010). A seguir, apresentamos os procedimentos metodológicos, a abordagem da pesquisa qualitativa e a utilização de entrevistas.

2.1 ABORDAGEM QUALITATIVA

A presente pesquisa se configura como uma investigação de natureza qualitativa, em um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a dados quantificados. Conforme Minayo, a pesquisa qualitativa:

Responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja,

ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2009, p. 21).

Como lembra Rey (2005, p. 81) a “pesquisa qualitativa envolve a imersão do pesquisador no campo da pesquisa”, ou seja, a pesquisa qualitativa é subjetiva e promove o envolvimento dos participantes que ultrapassam as expectativas da produção de conhecimento e o pesquisador vai construindo seu caminho. Sob outro ângulo, para Gil (2002) o uso da abordagem qualitativa nos permite um contato mais próximo com a área estudada e isso provoca um aprofundamento maior e mais preciso do objeto pesquisado.

Então, para alcançarmos os objetivos propostos, isto é, a prática pedagógica de professoras do ensino fundamental, desenvolvidas na escola estadual Antônio Carlos no município de Caraúbas/RN e, como são revelados em suas narrativas, os saberes da experiência expressos na prática, utilizamos um conjunto de técnicas de coleta de dados e instrumentos, a saber: pesquisa qualitativa, pesquisa documental e bibliográfica, entrevista narrativa e semiestruturada.

A pesquisa na área da educação é caracterizada em sua essência qualitativa, portanto, entendemos que pesquisas educacionais bem como as qualitativas são aquelas que conforme Oliveira (2008, p. 4) corresponde a: “um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para a compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação”.

Ainda de acordo com Oliveira (2008), a pesquisa com abordagem qualitativa busca fazer caracterização dos resultados da pesquisa sem mensuração quantitativa de características ou comportamento.

Reafirmamos de acordo com Minayo (2002), quando entendemos que a educação por meio da pesquisa pode ser um caminho para promover a produção de conhecimento e de saberes muito subjetivos.

Segundo Gatti (2010) as pesquisas com abordagens qualitativas é um campo muito vasto para investigação científica, em suas palavras ela diz que:

As alternativas apresentadas pelas análises chamadas qualitativas compõem um universo heterogêneo de métodos e técnicas, que vão desde análise de conteúdo com toda sua diversidade de propostas, passando

pelos estudos de caso, pesquisa participante, estudos etnográficos, antropológicos, etc (GATTI, 2010, p. 28).

Portanto para a autora, a pesquisa qualitativa, explicita a possibilidade de analisar uma diversidade de estudos e constrói, junto ao autor, as alternativas para obtenção de informações que buscam em determinado assunto.

2.2 PESQUISA DOCUMENTAL E BIBLIOGRÁFICA

A pesquisa Documental utilizada em nosso estudo, permite ao pesquisador construir dados a partir de documentos, que segundo Gil (2008):

O primeiro passo consiste na exploração das fontes documentais, que são em grande número. Existem, de um lado, os documentos de primeira mão, que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc. De outro lado, existem os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc (GIL, 2008, p. 51).

Outrossim, a pesquisa documental é aquela que utiliza fontes importantes para desenvolver e conduzir a pesquisa como regulamentos, normas, decretos, cartas, diários, jornais, discursos, arquivos e regimentos escolares, legislação, fotos, entre outros. Para May (2004), as pesquisas documentais oferecem uma ampla variedade de fontes documentais, a autora afirma que:

Os documentos, lidos com a sedimentação das práticas sociais, têm o potencial de informar e estruturar as decisões que as pessoas tomam diariamente e a longo prazo; eles também constituem leituras particulares dos eventos sociais. Eles nos falam das aspirações e intenções dos períodos aos quais se referem e descrevem lugares, relações sociais de uma época na qual podíamos não ter nascido ainda ou simplesmente não estávamos presentes (MAY, 2004, p. 205).

Nossa pesquisa usufruiu desses documentos em busca de entender e conhecer sobre o trabalho das professoras do ensino fundamental. Segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 174):

A característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois.

Para fundamentar a entrevista, utilizamos a pesquisa documental para demonstrar o que os documentos dizem sobre as práticas de professoras e as leis educacionais vigentes. Já no que se refere aos procedimentos de coleta de dados, realizamos um levantamento bibliográfico sobre os estudos que já foram realizados a respeito do tema, para Lakatos e Marconi (2003, p. 183):

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 183).

Por isto, a pesquisa bibliográfica nos conferiu aporte para construirmos nosso estudo a partir de material já publicado, buscando produções sobre educação, formação de professores, práticas, teorias pedagógicas e saberes docentes em dissertações e teses de programas sobre educação e desenvolvimento profissional docente no intuito de conhecer os conhecimentos produzidos acerca do tema da pesquisado.

2.3 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Para tanto, é no intuito de alcançar mais dados referentes ao que pesquisamos, que realizamos entrevistas semiestruturadas com as professoras. Primeiramente foi realizada uma conversa inicial e depois marcamos sessões de entrevistas. Segundo Lakatos e Marconi (2003) a entrevista trata-se de uma conversação efetuada face a face, de maneira metódica; proporciona ao

entrevistado, verbalmente, a informação necessária. Os autores ainda destacam a importância da entrevista para as pesquisas em ciências sociais:

A entrevista é importante instrumento de trabalho nos vários campos das ciências sociais ou de outros setores de atividades, como da Sociologia, da Antropologia, da Psicologia Social, da Política, do Serviço Social, do Jornalismo, das Relações Públicas, da Pesquisa de Mercado e outras (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 196).

Para realização das entrevistas, fez-se necessário elaborar um roteiro para orientar o foco da pesquisa e nortear o diálogo. Desse modo, as entrevistas possibilitaram o conhecimento da realidade e o contexto das professoras entrevistadas, bem como a escolha pela profissão, aspectos condicionantes da prática pedagógica e os saberes docentes. A realização da entrevista se deu inicialmente, pela leitura do termo de consentimento e da proposta da pesquisa.

Segundo Trivinos (1987, p. 146):

Podemos entender por entrevista semiestruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

Em vista disso, a entrevista semiestruturada favoreceu o diálogo com as professoras, a partir de perguntas elaboradas pela pesquisadora, em busca de descobrir sobre a prática das entrevistadas. Corroborando com a afirmação, para Lakatos e Marconi (2003, p. 197) a entrevista semiestruturada:

É aquela em que o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido; as perguntas feitas ao indivíduo são predeterminadas. Ela se realiza de acordo com um formulário (ver mais adiante) elaborado e é efetuada de preferência com pessoas selecionadas de acordo com um plano.

Dessa forma, a entrevista foi conduzida a partir de um roteiro, que será anexado a esse estudo. Dividida em sessões, na primeira entrevista descobrimos os dados de identificação, infância e contexto social, na segunda, pudemos observar aspectos que contemplaram a escolha pelo magistério e a experiência profissional,

já na terceira entrevista, foram contemplados questionamentos sobre as professoras e suas concepções de práticas pedagógicas e os saberes docentes por elas mobilizados. Essa estruturação baseou-se nos termos de Gil (2008, p. 111):

A entrevista é seguramente a mais flexível de todas as técnicas de coleta de dados de que dispõem as ciências sociais. Daí porque podem ser definidos diferentes tipos de entrevista, em função de seu nível de estruturação. As entrevistas mais estruturadas são aquelas que predeterminam em maior grau as respostas a serem obtidas, ao passo que as menos estruturadas são desenvolvidas de forma mais espontânea, sem que estejam sujeitas a um modelo preestabelecido de interrogação.

A realização da entrevista estruturada deu-se de acordo com Minayo (2009, p. 64), sendo ela umas das principais fontes de coletas de dados desse estudo: “Que combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender a indagação formulada”.

Goldenberg (2004, p. 88) aponta vantagens da entrevista:

1. Pode coletar informações de pessoas que não sabem escrever;
2. As pessoas têm maior paciência e motivação para falar do que para escrever;
3. Maior flexibilidade para garantir a resposta desejada;
4. pode-se observar o que diz o entrevistado e como diz, verificando as possíveis contradições;
5. Instrumento mais adequado para a revelação de informação sobre assuntos complexos, como as emoções;
6. permite uma maior profundidade;
7. Estabelece uma relação de confiança e amizade entre pesquisador-pesquisado, o que propicia o surgimento de outros dados.

A entrevista semiestruturada permite perguntas restritas, comumente de identificação, mas possui principalmente perguntas livres, possibilitando as professoras a falarem mais sobre o assunto, com uma ideia direcionada.

De acordo com Lakatos e Marconi (2003, p. 199), a entrevista deve seguir a uma preparação que consiste em:

- a) Planejamento da entrevista: deve ter em vista o objetivo a ser alcançado.
- b) Conhecimento prévio do entrevistado: objetiva conhecer o grau de familiaridade dele com o assunto.
- c) Oportunidade da entrevista: marcar com antecedência a hora e o local, para assegurar-se de que será recebido.
- d) Condições favoráveis: garantir ao entrevistado o segredo de suas confidências e de sua identidade.

- e) Contato com líderes: espera-se obter maior entrosamento com o entrevistado e maior variabilidade de informações.
- f) Conhecimento prévio do campo: evita desencontros e perda de tempo.
- g) Preparação específica: organizar roteiro ou formulário com as questões importantes.

A partir dessas considerações, percebemos a importância que o planejamento e o roteiro da entrevista impõe, de modo que o roteiro possa ocorrer naturalmente, não impedindo o pesquisador de fazer algumas perguntas que surgem no decorrer da entrevista.

2.4 ENTREVISTA NARRATIVA

A entrevista Narrativa vem se destacando nos últimos anos nas pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, de acordo com Jovchelovitch e Bauer (2015, p. 90), as narrativas surgiram com a política de Aristóteles e cresceu com a consciência de que narrar histórias faz emergir as experiências dos sujeitos entrevistados e está “relacionado com a crescente consciência do papel que o contar histórias desempenha na conformação de fenômenos sociais”.

Consideramos incluir a entrevista narrativa nesse estudo por buscar mais do que a ação de narrar acontecimentos, por permitir um papel reflexivo, para Jovchelovitch e Bauer (2015, p. 90) “a narrativa como uma forma discursiva, narrativas como história, e narrativas como histórias de vida e histórias societais, foram abordadas por teóricos culturais e literários, linguistas, filósofos da história, psicólogos e antropólogos”.

Considerando o problema de investigação proposto, a historicidade do contexto para o desenvolvimento desta pesquisa os saberes das professoras da escola Antônio Carlos, bem como o período e contexto dos sujeitos para a mesma, escolhemos pelo método da Entrevista Narrativa, produzida as suas características.

Entre as sustentações do método utilizado destacamos o pensamento de Jovchelovitch e Bauer (2015), quando diz que:

A entrevista narrativa (daqui em diante, EN) tem em vista uma situação que encoraje e estimule um entrevistado (que na EN é chamado um “informante”) a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social. A técnica recebe seu nome da palavra latina

narrar, relatar, contar uma história (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2015, p. 93).

A em um manuscrito não publicado Schutze (1977, apud JOVCHELOVITCH; BAUER, 2015, p. 93) sugeriu uma sistematização dessa técnica. Sua ideia básica e reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes, tão diretamente quanto possível”.

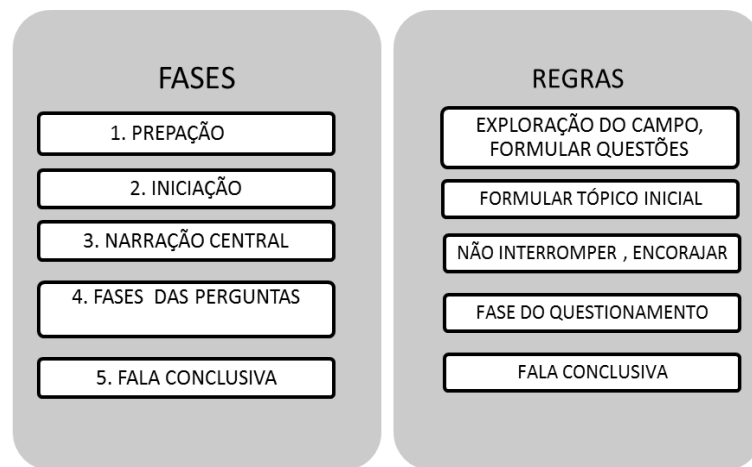
Segundo Jovchelovitch e Bauer (2015, p. 91) a entrevista narrativa é um método de geração de dados, permitindo que as experiências humanas sejam expressas em formas de narrativas dão infinitas possibilidades investigativas e de apreciação de acontecimentos. Portanto ainda de acordo com os autores entendemos que através da entrevista narrativa, “as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam a cadeia de conhecimento que constroem a vida individual e social”.

Para este estudo, utilizamos a entrevista narrativa e suas técnicas para alcançarmos os nossos objetivos e Segundo Jovchelovitch e Bauer (2015) a entrevista narrativa se organiza em fases, que devem ser cumpridas pelo pesquisador a fim de propiciar uma entrevista rica sobre o assunto em interesse. Na entrevista narrativa o papel do pesquisador também é muito importante, para Jovchelovitch e Bauer (2015):

O entrevistador procura obter de cada entrevista uma narração completa dos acontecimentos que expresse uma perspectiva específica. Ele, por conseguinte, se coloca como alguém que não sabe nada, ou muito pouco, sobre a história que está sendo contada, e que não possui nela interesses particulares (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2015, p. 101).

Assim o pesquisador deverá seguir algumas regras da entrevista narrativa a fim de garantir o encorajamento do narrador e oferecer ao pesquisador uma entrevista mais profunda, deixando o entrevistado a disposição de contar os principais acontecimentos. Mostraremos o resumo das fases e regras principais da pesquisa na figura abaixo:

Figura 1 – Etapas da Entrevista Narrativa



Fonte: Jovchelovitch e Bauer (2015).

Sobre isto, Santos (2013) apresenta os benefícios de utilizar nas investigações a entrevista narrativa, para ele:

Uma das principais vantagens de se trabalhar com a narrativa é que se trata de um instrumento através do qual as pessoas atribuem unidade e coerência à sua existência, e o estudo de como as pessoas costuram elementos dispersos para realizar essa construção pode ajudar na compreensão de como essas produções dão forma ao significado da existência humana no âmbito pessoal e coletivo em vários contextos sociais (SANTOS, 2013, p. 27).

Para Santos (2013), a entrevista narrativa não é apenas utilizada para narrar momentos, mas também como fontes de possível interpretação, de acordo com os objetivos do estudo. O autor afirma que: “é central a percepção de que as pessoas utilizam a narrativa não apenas para (re)construir eventos passados, mas, entre outros objetivos, para que tais eventos sejam interpretados de acordo com as representações”.

2.5 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Foram selecionadas duas professoras do ensino fundamental I. A escolha foi realizada com base nos seguintes critérios: o acesso da pesquisadora e por se tratar

de professoras alfabetizadoras. Este segundo critério surgiu por versar de uma escola que é referência no município em alfabetização de crianças e na qualidade do ensino ofertado pela escola.

Das professoras que compõe o quadro de funcionários da Escola Estadual Antônio Calos, as duas professoras selecionadas, ambas possuem licenciatura Plena em Pedagogia e são funcionárias efetivas da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte. Foram socializadas a essas professoras as intencionalidades da pesquisa e as mesmas demonstraram interesse em participar.

Os sujeitos da pesquisa, são as professoras das séries iniciais do ensino fundamental, e sua atuação ocorre principalmente nas salas de 1º ao 2º ano. Nosso estudo envolve as suas práticas, analisando-as e refletindo sobre os saberes docentes, especialmente o saber da experiência.

A construção das informações ocorreu durante os meses de abril a junho do ano de 2018, foram realizadas entrevistas semiestruturadas e entrevista narrativa com as duas professoras. As entrevistas, foram organizadas em sessões e cada etapa tinha duração aproximadamente de 30 minutos cada, entre a conversa inicial e final não gravada, cada entrevista era agendada antecipadamente e gravada pela pesquisadora.

Considerando a integridade dos sujeitos nesta pesquisa, bem como a garantia em resguardar a identidade dos participantes, não foi necessária à sua identificação. Iremos denominar as professoras de Professora 1 (P1) e Professora 2 (P2).

Na tabela abaixo sintetizamos o perfil das professoras sujeitos da pesquisa:

Tabela 2 – Perfil dos participantes da pesquisa

PERFIL DO PARTICIPANTE	PROFESSORA 1	PROFESSORA 2
FORMAÇÃO:	PEDAGOGIA	PEDAGOGIA
SEXO:	FEMININO	FEMININO
DATA DE NASCIMENTO:	21/05/1970	20/10/1987
TEMPO DE ATUAÇÃO:	12 anos	3 anos
INSTITUIÇÃO FORMADORA:	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN- CAMPUS AVANÇADO DE PATU	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE- UFRN
ANO DE CONCLUSÃO DO	1995	2011

CURSO:		
PÓS-GRADUAÇÃO	PSICOPEDAGOGIA CLINICA E INSTITUCIONAL	ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INTERDISCIPLINAR

Fonte: Elaboração própria. 2018.

Por assim observarmos, uma das professoras nasceu em Grossos/RN, no dia 21 de maio de 1970. Afirma que teve uma infância normal e relembra que era uma criança alegre, esperta e extrovertida. Seus pais valorizavam a escola e ela gostava muito de estudar. A professora, iniciou a vida escolar com 7 anos de idade. Não fez a pré-escola, ingressou logo na 1ª série e das lembranças que carrega da escola quando criança, eram as atividades de cobrir as letras do alfabeto e de brincar bastante no recreio.

Ao questionarmos a professora, sobre como era o ensino, quando ela iniciou os estudos e destaca ter estudado em um regime tradicional em que as atividades mais realizadas eram de coordenação, cópias e cartilha. Atualmente é professora efetiva do estado e do município de Caraúbas e atua no Antônio Carlos há 12 anos.

Portanto, para a P1, “ser professor é está compromissada com a educação, em formar pessoas de bem para vida e para o mercado de trabalho. É uma profissão desvalorizada, mas de um grande valor. Árdua, mas gratificante, quando vemos nossas sementes darem frutos”.

Enquanto isso, a professora 2, nasceu em Natal, no ano de 1987, relata que como a grande maioria das pessoas dessa época passaram por uma infância difícil, com o desemprego do pai, a mãe também era responsável por trabalhar para manter a casa. A mesma tinha incentivo por parte de sua mãe para estudar e iniciou a vida escolar aos 4 anos de idade, em uma escola religiosa, coordenada por freiras e relembra o quanto esse colégio era rígido.

Logo, as atividades que ela mais realizava eram de cunho tradicional, como atividades de cobrir pontilhados e atividades impressas na folha. A referida professora atua na escola Antônio Carlos há três anos, para ela para ser professora deve gostar muito do que faz, uma vez que é uma profissão muito desvalorizada. Então, segundo Shulman:

Um professor sabe alguma coisa não sabida por outrem, presumivelmente os alunos. Um professor pode transformar a compreensão de um conteúdo,

habilidades didáticas ou/e valores em ações e representações pedagógicas. Essas ações e representações se traduzem em jeitos de falar, mostrar, interpretar ou representar ideias, de maneira que os que não sabem venham a saber, os que não entendem venham a compreender e discernir, e os não qualificados tornem-se qualificados. Portanto, o ensino necessariamente começa com o professor entendendo o que deve ser aprendido e como deve ser ensinado. Ele procede com uma série de atividades, durante as quais os alunos recebem instruções e oportunidades específicas para aprender (SHULMAN, 1987, p. 205).

Desta maneira, Shulman (1987) discorre sobre a influência do professor na representação do ensino, considerando que a ação de um professor pode mudar a forma como o aluno compreende o assunto, a partir de sua prática pedagógica e consequentemente dos saberes mobilizados em seu exercício.

Conforme pode ser verificado na tabela abaixo, o roteiro de cada entrevista dividiu-se em quatro sessões. Na primeira sessão da entrevista foram recolhidos dados sobre informações pessoais relevantes, como: escolaridade, infância e contexto social. Na segunda etapa, a escolha pela profissão e alguns aspectos da atuação profissional, como tempo de escola entre outros, já no terceiro e quarto encontros de entrevista consideramos a prática pedagógica, planejamento, a rotina de sala de aula.

Tabela 3 – Roteiro entrevista semiestruturada

ROTEIRO DE ENTREVISTA	
1ª SESSÃO	
1.	Gostaríamos que a senhora inicie falando onde e quando nasceu e aproveitasse para nos contar um pouco sobre sua infância.
2.	Com quantos anos teve início a sua vida escolar? Como foram os seus primeiros anos de vida estudantil?
3.	Como era o ensino quando a senhora iniciou os seus estudos?
4.	Você poderia me contar qual a sua formação profissional e quais elementos ajudou a escolher a sua profissão?
2ª SESSÃO	
5.	Há quanto tempo a senhora atua como professora na Escola Estadual Antônio Carlos?
6.	Como iniciou as suas atividades na referida escola?
7.	Como são as condições de trabalho?
8.	O que é ser professora?
9.	Qual a sua trajetória como professora?
3ª SESSÃO	
10.	Que recursos didáticos na instituição escolar são disponibilizados para melhorar desenvolvimento de sua prática pedagógica?
11.	Que lições o professor não pode deixar de ensinar?
12.	Como dever ser a postura de um professor?

13. Como a senhora ensina?
14. Ao longo do ano senhora elabora e executa projetos?
15. A senhora elabora as suas aulas com base em documentos oficiais, como por exemplo: PCNS, PPP entre outros?
16. Que método a senhora utiliza em suas aulas para fazer a avaliação da aprendizagem de seus alunos?
17. Qual a importância do planejamento para a realização das aulas?
18. O que a senhora entende por prática pedagógica?
19. Que tipo de atividades a senhora mais realiza em sala de aula?

4ª SESSÃO

20. Como você planeja suas aulas?
21. Utiliza algum material para pesquisa e ou referência?
22. Participa de planejamento coletivo? Planeja com seus colegas professores?
23. Como é escolhido os conteúdos de ensino e metodologias?
24. Na sua prática pedagógica você utiliza mais os saberes que aprendeu na faculdade ou os saberes da experiência?
25. Você se inspira em algum professor?
26. Como você avalia a sua prática pedagógica?
27. A sua prática pedagógica ainda é a mesma forma de quando você iniciou a docência?
28. Você costuma refletir sobre sua prática? O que essa reflexão propicia?
29. Em sua prática docente, como ocorre a relação professor e aluno; professor e professores; professor e pais/comunidade; e professor e supervisão/direção?
30. Como é realizada a avaliação dos alunos?
31. O que você pensa sobre os saberes da experiência?
32. O que você mais aprendeu com a experiência?
33. O que mudou com tempo ao elaborar seu plano de aula?
34. Os saberes da experiência contribuíram para que o plano de aula melhorasse?
35. O que tornam as suas práticas exitosas?

Fonte: Elaboração própria. 2018.

De modo geral, o roteiro subsidiou as entrevistas e as informações só foram possíveis através da organização das ideias e das questões elaboradas, a preparação do roteiro e da entrevista foi muito importante para atingir os resultados do estudo. Em uma pesquisa semiestruturada é indispensável fazer o planejamento e trajeto das entrevistas para que o momento de recolhimento dos dados seja conduzido da melhor maneira possível.

3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA E O ENSINO FUNDAMENTAL EM CARAÚBAS

Ao decorrer da trajetória profissional, o professor passa por múltiplas modificações em função de diferentes situações que ocorrem ao longo dos anos, assim como também existem as transformações sociais, políticas, econômicas e culturais que ocorrem na escola, na sociedade e na realidade em que estão inseridas. Freire (1987, p. 17) afirma que “uma determinada época histórica é constituída por determinados valores, com formas de ser ou de comportar-se que buscam plenitude” essas mudanças refletem, com o tempo, novas formas de conduzir a escola e as ações pedagógicas, portanto, cada época é marcada de historicidade e subjetividade humana.

Deste modo, para analisar a prática pedagógica do professor do ensino fundamental e verificar os saberes da experiência que tornam a sua prática exitosa, adentramos em um campo que nos permite o conhecimento dos saberes docentes revelados a partir das ações na prática profissional edificadas de acordo com a história carregadas de valores e saberes experienciais que os professores vão adquirindo ao longo das vivências no dia a dia das escolas.

Para compreendermos sobre a prática pedagógica do professor do ensino fundamental I, julgamos necessário compreender o que é a prática. Segundo o dicionário de língua portuguesa, “prática” significa a aplicação das regras e dos princípios e uma arte ou de uma ciência.

Conforme Freire (1970, p. 8) “a prática é um método pedagógico que procura dar ao homem, a oportunidade de redescobrir-se através da retomada reflexiva do próprio processo em que vai ele se descobrindo, manifestando e configurando”. Sendo assim, julgamos o professor e suas práticas como objeto de nosso estudo, na perspectiva de conhecer, a partir da prática pedagógica e dos saberes da experiência, o que o professor desenvolve em sala de aula.

Neste próximo capítulo, abordamos questões sobre a contextualização da escola e em que realidade estão estabelecidas as práticas docentes e a organização do ensino fundamental.

3.1 A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE CARAÚBAS

Nesta seção, apresentamos a prática pedagógica do ensino fundamental a partir de reflexões das Leis que regem a educação básica no Brasil, além do plano municipal de educação do Município de Caraúbas, o plano estadual de educação, os parâmetros curriculares do Ensino Fundamental e o projeto político e pedagógico da escola.

Consideramos importante iniciar essa seção descrevendo a cidade em que a escola está inserida, isto por entender que dessa maneira enfatizamos os resultados desse estudo, incluindo a educação como processo social e intrínseco a sociedade, como também destacar a importância de conhecer o local, a história e o contexto social de escolas públicas, sobre esse assunto Libâneo (1992) confirma que:

O processo educativo, onde quer que se dê, é sempre contextualizado social e politicamente; há uma subordinação a sociedade, que lhe faz exigências, determina objetivos e lhe provê condições e meios de ação. [...] Conforme dissemos, a educação é um fenômeno social. Isso significa que ela é parte integrante das relações sociais, econômicas, políticas e culturais de uma determinada sociedade. [...] Assim, as finalidades e os meios da educação subordinam-se à estrutura e dinâmica das relações entre classes sociais, ou seja, são socialmente determinadas (LIBÂNEO, 2013, p. 16).

Por conseguinte, adentramos no contexto local e social da escola e posteriormente às práticas nela desempenhada, tecendo discussões sobre escola, as práticas e a comunidade em que a mesma está inserida, situando assim, a escola em sua essência e as representações sociais e características de uma determinada região que influenciam diretamente no fazer e nas ações pedagógicas de professores que nela trabalham.

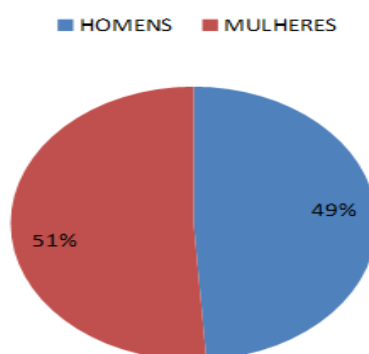
A escola Estadual Antônio Carlos fica situada na cidade de Caraúbas, no interior do Estado do Rio Grande do Norte, é um município fundado em 05 de março de 1868. Segundo o historiador, Oliveira (2001) a cidade tem suas origens com a construção de uma capela, que em um ano de seca e escassez de água, fez com que o Capitão Leandro Bezerra fizesse uma promessa a São Sebastião, que se não faltasse água construiria uma capela dedicada ao santo.

A cidade de Caraúbas vem crescendo ao longo de um século e, apesar das dificuldades enfrentadas, a educação sempre veio acompanhada a esse desenvolvimento, embora, até hoje ainda sejam necessárias muitas melhorias.

Mesmo com o passar dos tempos, a base econômica do Município de Caraúbas, está instituída na agricultura, pecuária e no comércio. Inclusive, ainda hoje, muitas famílias vivem do plantio de milho, feijão, frutas, verduras e da agricultura. Quanto ao comércio, existem alguns lojistas que estão no ramo seguindo tradições familiares e devido à falta de emprego surgiram muitos novos empreendedores.

É nesse contexto cheio de histórias, culturas e representações que a Escola Estadual Antônio Carlos, *lócus* deste estudo está inserida a mais de cem anos, contribuindo na formação básica dos caraubenses. Atualmente, o município segundo dados do IBGE, tem em área territorial de 1.095,803 km², fica situado na microrregião da Chapada do Apodi e na mesorregião do Oeste Potiguar, localizando-se a uma distância de 296 quilômetros de Natal, a capital do estado, e tem a população estimada em 20.707 habitantes, conforme demonstramos na tabela abaixo:

Figura 2 – População de Caraúbas



Fonte: IBGE, 2018.

A escolha por este município e pela escola como campo dessa investigação tem relação pessoal, embora tenha surgido maior interesse quando tivemos a oportunidade de conhecer essa instituição de ensino no meu estágio supervisionado II. Ainda cursando Pedagogia na UERN/NAESC, pude observar e colocar em prática os conhecimentos adquiridos na minha formação inicial, foi nessa instituição onde

podemos ter o primeiro contato com o ensino fundamental e desde esse momento o interesse foi despertado pelos anos iniciais do ensino fundamental.

A educação em Caraúbas teve início desde a criação da Paróquia, conforme cita Manoel Jácome (apud OLIVEIRA, 2001, p. 143), com a criação da cadeira de primeiras letras para o sexo masculino, estabelecidos na Lei Provincial nº 387 de 19 de agosto de 1858 sendo o seu primeiro regente o professor Aderaldo José de Moura. O ensino primário, em 1909, foi inaugurado na cidade com o Grupo Escolar Antônio Carlos que conforme Manoel Jácome (apud OLIVEIRA, 2001, p. 147): “Iniciou suas atividades em abril de 1909, com duas classes e 77 alunos”.

Em mais de 150 anos de história, a educação no município de Caraúbas apresenta um conjunto crescente no que diz respeito a oferta da educação básica e estrutura das instituições. Mesmo ainda não apresentando os resultados desejados, é perceptível seu crescimento e os avanços já conquistados. Caraúbas conta com instituições de ensino público, da rede municipal e estadual e ainda com algumas instituições de ensino privadas.

A oferta educacional de nível superior também se destaca, pois a cidade dispõe de um campus da Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA) e ainda com a presença de polos da Universidade Aberta do Brasil, além disso tem a sua disposição Universidades Privadas, valendo salientar que recentemente o município ofertava vagas em ensino superior pelo Núcleo Avançado da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - NAESC/UERN.

De acordo com o Art. 206, da Constituição Federal, de 1988 o ensino deve estar pautado nos seguintes aspectos:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela EC n. 53/2006) VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII – garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988, art. 206).

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, o acesso ao Ensino Fundamental aos 6 (seis) anos permite que todas as crianças brasileiras possam usufruir do direito à educação, as beneficiando de um

ambiente educativo mais voltado à alfabetização e ao letramento, à aquisição de conhecimentos de outras áreas e ao desenvolvimento de diversas formas de expressão, ambiente a que já estavam expostas as crianças dos segmentos de rendas média e alta e que pode aumentar a probabilidade de seu sucesso no processo de escolarização (BRASIL, 2013).

Diante deste cenário, segundo o IBGE (2015), os alunos dos anos iniciais da rede pública da cidade tiveram nota média de 4.8 no IDEB, sendo que a Escola Estadual Antônio Carlos, foi a única que superou todos os índices do IDEB no município, tendo o resultado 6.0, conforme apresentamos na tabela abaixo:

Tabela 4 – índice de desenvolvimento da educação básica em Caraúbas/RN

		IDEB- ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA- CARAÚBAS-RN					
		IDEB			METAS		
ANO	DESEMPENHO	2011	2013	2015	2011	2013	2015
	ESCOLAS MUNICIPAIS	4.0	3.7	4.8	3.2	3.5	3.8
	ESCOLAS ESTADUAIS	4.2	3.7	5.0	4.0	4.3	4.6
	E. E. ANTÔNIO CARLOS	4.9	4.8	6.0	4.3	4.6	4.9

Fonte: índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB), 2015.

Os resultados expostos acima, demonstram os índices de educação básica no município de Caraúbas, onde podemos destacar que a escola escolhida como *lôcus* de pesquisa se sobressai em um dos principais indicadores de avaliação, superando em 2015 os resultados à nível de estado e município.

Segundo o artigo 22, da Lei 9.394/96, a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando e assegurar formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. O município de Caraúbas possui, conforme dados do censo escolar de 2017, um total de 1.390 alunos matriculados no Ensino Fundamental menor, em escolas públicas estaduais, procurando atender as intenções da lei.

Conforme consta na Lei 9.394/96, em seu artigo 32, sobre a obrigatoriedade no ensino fundamental e os objetivos, percebemos a partir desses dados que o

ensino fundamental de Caraúbas, principalmente da Escola Estadual Antônio Carlos, mostra que está de acordo com o que diz a LDB:

O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Em 11 de maio de 2015, o então prefeito Ademar Ferreira da Silva, sancionou a Lei Ordinária Nº 1.125 de 02 de junho de 2015, aprovada pela Câmara Municipal de Caraúbas que dispõe sobre Plano Municipal de Educação do Município de Caraúbas/RN.

Sobre a realização do plano municipal de educação a LDB diz que cabe ao respectivo sistema de ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetro para atendimento do disposto neste artigo e ainda orienta a responsabilidade dos municípios da seguinte forma:

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de: I – organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados; II – exercer ação redistributiva em relação às suas escolas; III – baixar normas complementares para o seu sistema de ensino; IV – autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino; V – oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. VI – assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal. Parágrafo único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica.

O PME do Município de Caraúbas possui como objetivo nortear a educação da cidade com o intuito de oferecer uma educação de qualidade para todos. Através do plano municipal, podemos conhecer e refletir sobre as práticas, as ações, metas e estratégias desenvolvidas para a educação.

A educação municipal está organizada em conformidade com Estados e Municípios de acordo com as exigências da LDB e apresenta um sistema educacional ajustado em:

Ações descentralizadas no processo de construção da democracia e alicerçado nos princípios da gestão democrática. É a descentralização com o poder decisório para que se planeje com autonomia a partir da realidade local. É utilizar a possibilidade que a lei oferece para adequá-la à realidade políticopedagógica do município, podendo contemplar nas suas normas os avanços e a caminhada com a comunidade escolar. O Sistema Municipal de Educação está instituído através da Lei Nº 682 de 26 de setembro de 2003 (PNE, 2005, p. 42).

O ensino fundamental em Caraúbas de acordo com o PNE de Caraúbas dispõe sobre:

A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade, propõe-se com essa medida que melhore as condições de equidade e de qualidade da Educação Básica. Contudo esse atendimento no município de Caraúbas tendo em vista dispor de sistema próprio e ter o Conselho Municipal de Educação constituído houve ampliação desse atendimento atingindo hoje a totalidade da demanda (PNE, 2005, p. 42).

No que se refere a valorização dos docentes, encontramos no PNE que 26,21% dos profissionais da Educação Básica concluíram a pós-graduação conforme o que diz o plano o município de Caraúbas e hoje conta com 90% dos professores com graduação e 80% com pós-graduação. Esses dados demonstram a preocupação dos docentes em estar sempre buscando pela formação e realização de práticas pedagógicas mais significativas.

A prática pedagógica do professor tem como referência os documentos, leis e saberes constituídos dentro e fora da formação docente. O planejamento da prática do professor apoia-se em outros planejamentos que estabelecem e organizam a educação municipal, estadual e nacional. Por este motivo, a Escola Estadual Antônio Carlos tem suas ações pautadas também no plano de educação do estado e, a partir desses documentos, os professores podem subsidiar as suas escolhas e planejar seus trabalhos pedagógicos.

Neste sentido, refletir a prática docente a partir dos planos que regem a educação em sua amplitude geral, é pensar sobre um registro importante que ampara a ação pedagógica como parte do processo. No plano estadual de

Educação do Estado do Rio Grande do Norte (PEE-RN 2015-2025), no que se refere ao ensino fundamental, tem como meta: “Universalizar o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que, pelo menos, 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada até o último ano da vigência do PEE (2015-2025)”.

A universalização é uma realidade no estado do Rio Grande do Norte, dados do INEP (2017) indicam que 98,3% dos estudantes potiguares, entre 6 e 14 anos, estão cursando o ensino fundamental e, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, os principais objetivos do ensino fundamental I são:

- compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito; • posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas; • conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País; • conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (PCN, 1997, p. 69).

Assim como:

- perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente; • desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania (PCN, 1997, p. 69).

E também:

- conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva; • utilizar as diferentes linguagens — verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação; • saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos; • questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação (PCN, 1997, p. 69).

Decerto, os Parâmetros Curriculares Nacionais sugerem que os alunos sejam capazes de atingir os objetivos mencionados acima, para tanto, é importante que o professor tenha conhecimento de todas essas finalidades para elaborar o seu plano. Percebemos nos objetivos, aspectos das proposições de Paulo Freire visto que se espera que os alunos favoreçam a aprendizagem coletiva, na participação social, construtiva, transformadora, questionadora da realidade e capacidade crítica.

3.2 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA ANTÔNIO CARLOS

Inserida no processo histórico e social do município de Caraúbas, encontramos a Escola Estadual Antônio Carlos, ela possui uma história de fundação consolidada de acordo com Saviani (2008) sobre a criação das escolas primárias nos estados brasileiros na forma de grupos escolares, incentivada pelo ideário do iluminismo republicano. Diante disso, com a reforma do Ensino e criação de novos espaços modernos educacionais, os grupos escolares no Rio Grande do Norte surgem pela Lei nº 249 de 22 de novembro do ano de 1907.

Conforme Lei nº 249 de 1907, no primeiro governo de Dr. Antonio José de Mello e Souza (1907-1908), devido ao pensamento político republicano na Assembleia Legislativa do Rio Grande do Norte, esse governante foi autorizado a proceder à reforma da educação escolar (Lei nº 249, de 22 de novembro de 1907), imprimindo, especialmente ao ensino primário, moldes mais amplos e garantidores da sua proficiência.

Dois anos após a criação da lei que autorizou a criação dos grupos escolares norte rio-grandenses, passa a existir em 1909 sob o Decreto nº 194 de 15 de março de 1909 o Grupo Escolar Antônio Carlos, consolidado pelo então Intendente Municipal o Senhor Reinaldo Gomes Fernandes Pimenta.

O Grupo Escolar Antônio Carlos, hoje Escola Estadual Antônio Carlos, está localizado na cidade de Caraúbas interior do Rio Grande do Norte, inaugurado pelo Dr. José Augusto, sendo este o local onde estão sendo mobilizadas as práticas pedagógicas pelas professoras.

De acordo com Oliveira (2001), os primeiros professores do Grupo Escolar acima citado foram: Lourenço Gurgel de Oliveira que ministrava aulas apenas para o sexo masculino e Ana Guerra que ensinava apenas meninas.

Segundo o projeto político e pedagógico da Escola Estadual Antônio Carlos (2017):

Com a Lei 5.692/71, passou a denominar-se Escola Estadual Antonio Carlos. O decreto nº 12.509/95 de 12/02/1995, o transformou em Centro Escolar Antonio Carlos, até o ano de 1999, durante todo esse período jurisdicionava as escolas da rede estadual de ensino, inclusive as Escolas Isoladas do município de Caraúbas, Gov. Dix-Sept Rosado e de Olho D'água dos Borges (PPP, 2017, p. 15).

No ano de 1943, a escola era administrada pelo prefeito Aproniano Martins de Sá, juntamente com o Governador do Estado, Rafael Fernandes. Este ano marca a inauguração do prédio da segunda e definitiva sede do Grupo Escolar Antônio Carlos, localizado na Praça Aproniano Martins de Sá, nº 65, no centro da cidade, ilustradas nas figuras a seguir:

Figura 3 – Fachada do Grupo Escolar Antônio Carlos.



Fonte: Acervo fotográfico da Escola Estadual Antônio Carlos. 2018.

Figura 4 – Fachada da Escola Estadual Antônio Carlos nos dias atuais.



Fonte: Acervo fotográfico da Escola Estadual Antônio Carlos. 2018.

A figura 3 mostra a fachada, ainda com sua estrutura inicial, traços da arquitetura da década de 40. Resistindo ao tempo na figura 4, mostramos a fachada que ainda apresenta traços fortes da estrutura inicial, após 75 anos de construção da sede própria da escola, cujo prédio atualmente conta: com 08 (oito) salas de aula, 01 (uma) diretoria, 01 (uma) sala de secretaria, 01 (uma) biblioteca, 03 (três) áreas abertas, 01 (um) laboratório de informática que se encontra desativado por deficiência da rede elétrica, 01 (uma) sala de professores, 01 (uma) cantina, 01 (um) depósito para merenda, 01 (um) depósito para almoxarifado, 02 (dois) sanitários: 01 (um) sanitário masculino e 01 (um) sanitário feminino, 01 banheiro adaptado para alunos com necessidades especiais e rampas de acesso a escola e as salas de aula conforme registra o projeto político pedagógico da escola (2017).

O quadro funcional da escola contou, no ano de 2017, com 40 servidores públicos estaduais efetivos e temporários e 04 mantidos por firmas terceirizadas, que são assim se distribuem: 20 professores e 12 administrativos, 02 apoio pedagógico e 01 coordenação pedagógica, 01 bibliotecária, 03 auxiliares de serviços gerais e 02 merendeiras. A gestão escolar é composta por 01 gestora e 01 vice-gestor, 01 coordenadora financeira escolhida através de eleições, ocorridas a cada dois anos e ainda conta com o Conselho Escolar, escolhido em assembleia.

A escola, no ano de 2017, tinha um índice de 499 alunos matriculados, distribuídos em 16 turmas. Destes alunos matriculados, 150 participam do Programa Mais Educação, implantado nessa instituição desde 2012. Enquanto o projeto político-pedagógico, nomeado na LDB como proposta ou projeto pedagógico, representa mais do que um documento. É um dos meios para viabilização da escola

democrática e autônoma para todos, com qualidade social. Autonomia pressupõe liberdade e capacidade de decidir a partir de regras relacionais.

De tal forma, o exercício da autonomia administrativa e pedagógica da escola pode ser traduzido como a capacidade de governar a si mesmo, por meio de normas próprias. (BRASIL, 2013). Observando o PPP da escola, podemos entender transformações sociais, políticas e culturais sofridas pela escola e percebemos que a instituição trabalha em uma perspectiva de uma escola que possibilite o desenvolvimento pleno do educando, trazendo como a missão:

Construir uma aprendizagem através de relatos de experiência do aluno, de defender o seu ponto de vista, do criticar, do propor e sugerir ideias e práticas para se chegar ao conhecimento. Que todo o trabalho de construção do conhecimento seja democrático, participativo, consolidado, positivo e para um bem comum (PPP, 2017, p. 24).

No PPP da escola, também encontramos o diagnóstico e a descrição da realidade da instituição, o mesmo abordou a situação apontando também os pontos positivos e quais deveriam melhorar. Das situações apresentadas, a escola aponta que o seu sucesso está no diferencial na aprendizagem do aluno, em projetos realizados, na responsabilidade dos professores, entre outros, e destaca a necessidade de mudanças na estrutura física para implantação da sala de atendimento educacional especializado, além das falhas existentes pela ausência da família e pelo sistema avaliativo precário.

Uma característica importante é em relação a formação dos profissionais, principalmente dos professores, que garantem ações pedagógicas mais significativas que resultam no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Outro fator relevante é a inquietação que a escola apresenta a respeito da realidade dos alunos e o contexto em que se insere, posto na PPP da escola, da seguinte forma:

Promover, a/ao aluno/a, acesso ao conhecimento sistematizado e, a partir deste, a produção de novos conhecimentos. Preocupar-se com a formação de um/a cidadão/ã consciente e participativo/a na sociedade em que está inserido/a (PPP, 2017, p. 23).

Para Luckesi (1994), a escola traduz a prática pedagógica, para compreender a prática é necessário perceber que:

Ao selecionar a escola como objeto de reflexão filosófica, não o fazemos de maneira gratuita. A razão é que, à medida que a sociedade humana foi se tornando complexa, teve necessidade de institucionalizar um meio eficiente de transmissão da cultura acumulada, necessária à sua sobrevivência. Privilegiar a escola, como objeto de estudo e reflexão, significa assumi-la como instância erigida pela sociedade para a educação e instrução das novas gerações. Isso não significa que outras instâncias educacionais, tais como família, comunidade, grupo social etc. não tenham um papel significativo (LUCKESI, 1994, p. 77).

A Escola Antônio Carlos possui um PPP atualizado anualmente, organizado em aspectos históricos e legais, definições de metas e ações, fundamentação teórica e metodológica, função social da escola, organização do processo didático-pedagógico e também a formação inicial e continuada dos professores.

3.3 O PACTO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA- PNAIC NA ESCOLA ESTADUAL ANTÔNIO CARLOS

Julgamos necessário acrescentar às discussões deste estudo, aspectos da formação continuada do Pacto da Alfabetização na Idade Certa esta pesquisa está vinculada a formação do público alvo desse programa, que neste caso são as práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental e também pela representação que a formação no programa de alfabetização reflete nas ações pedagógicas, contudo o projeto apoia-se em eixos de atuação que estão ligados a prática pedagógica das professoras.

As ações do PNAIC (2015, p. 12) sustentam-se em quatro pilares de atuação:

1. formação continuada presencial para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo;
2. materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais;
3. avaliações sistemáticas;
4. gestão, controle social e mobilização.

Um das principais ações do PNAIC é a formação de professores e, conseqüentemente, a transformação da prática a partir de cursos, oficinas e

reflexões proporcionadas pelos formadores do pacto. Nesse sentido, no que diz respeito a nossa pesquisa surgem alguns questionamentos voltados a relação entre a formação do PNAIC e as ações exercidas em sala de aula pelas professoras. Além disso, de acordo com a Secretaria de Educação Básica (SEB), (2015, p. 12):

A proposta de implantação de programas de formação continuada de professores alfabetizadores nos moldes do que observamos no PNAIC, vem se delineando desde 2008, em um contexto de renovação curricular, em especial pela ampliação do Ensino Fundamental para nove anos.

O Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), objetiva a formação de professores alfabetizadores, a inovação de práticas, a utilização de recursos e novas metodologias de ensino que favoreçam o desenvolvimento de alfabetização e matemática nas crianças. É um compromisso formal assumido entre Governo Federal, Distrito Federal, Estados, Municípios e sociedade em assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os 8 anos de idade, ou seja, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental e surge assim, a necessidade da implementação de ciclos de alfabetização e da meta 5, proposto pelo PNE.

No documento orientador do programa, muitos aspectos inerentes às práticas pedagógicas são propostos ao professor como fundamentais para o desenvolvimento da ação docente quanto a problematização da prática. Dentre eles, podemos destacar: planejamento, uso de materiais didáticos, rotina das aulas, avaliação, o quê, como e para quê ensinar.

De acordo com o manual do PNAIC, se organizam a fim de que o programa favoreça a formação continuada de professores, materiais didáticos e pedagógicos, novas reflexões sobre avaliação e gestão, controle social e mobilização na sala de aula. De certo modo, as professoras participantes do programa mobilizam práticas e saberes apreendidos na formação continuada para alfabetizadores, na inserção de novos recursos e materiais didáticos que diferenciam a sua ação pedagógica, como também em novas percepções dos processos avaliativos.

Nas narrativas dos planos de aulas das professoras, localizamos ações relacionadas à formação continuada do PNAIC. Ao perguntar as professoras sobre como é elaborada as suas aulas, obtivemos a resposta:

Elaboro minhas aulas com base no PPP da escola e também no programa nacional de aprendizagem na idade certa (PNAIC). Realizo atividades de

leitura e escrita com jogos de alfabetização e matemática do PNAIC, roda de leitura, brincadeiras (PROFESSORA 1, 2018).

Nas minhas aulas, incluo algumas metodologias que aprendi com o PNAIC, tem o momento de leitura de todos os dias, a rotina diária de acolhida, oração, momentos de atividades lúdicas com jogos didáticos e também roda de conversa, para discutir o que aprendemos ou para introduzir a aula (PROFESSORA 2, 2018).

De acordo com o manual do PNAIC, os recursos didáticos disponíveis são:

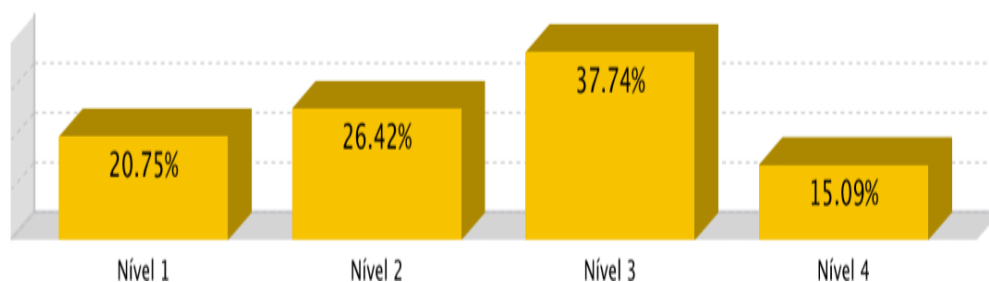
Livros didáticos (entregues pelo PNLD) e respectivos manuais do professor; obras pedagógicas complementares aos livros didáticos e acervos de dicionários de língua portuguesa (também distribuídos pelo PNLD); jogos pedagógicos de apoio à alfabetização; obras de referência, de literatura e de pesquisa (entregues pelo PNBE); obras de apoio pedagógico aos professores; e tecnologias educacionais de apoio à alfabetização. Além de novos conteúdos para alfabetização, muda também a quantidade de materiais entregues às escolas, cujos acervos serão calculados por número de turmas de alfabetização e não por escola, possibilitando aos docentes e alunos explorar melhor os conteúdos (PNAIC, 2015, p. 13).

Entendemos que o PNAIC é: “um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas disponibilizados pelo MEC, tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores” (BRASIL, 2015). E de acordo com o Art. 5º da portaria 867 que dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação (PNME). As ações de formação do PNAIC e do PNME têm por objetivos:

I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental; II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica; III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB; e IV - contribuir para o aperfeiçoamento do desempenho dos professores.

O último resultado da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), desenvolvidos com os alunos da Escola Antonio Carlos, em 2016, apresentam resultados positivos, em relação ao contexto profissional e socioeconômico, além de demonstrar dados importantes dos testes de aprendizagem em alfabetização e matemática, trazem à tona resultados de práticas eficazes. Esses dados são apresentados em níveis de proficiência e indicam os resultados dos alunos em leitura, escrita e matemática, a saber:

Figura 5 – Nível de proficiência em leitura dos alunos da E.E. Antônio Carlos



Fonte: INEP/Boletim Escolar, ANA, 2016.

A classificação dos alunos da escola Estadual Antônio Carlos, por níveis de proficiência estão distribuídos em quatro níveis. Dos alunos matriculados 37,74% dos estudantes são capazes de: localizar informação explícita em textos de maior extensão como fragmento de literatura infantil, curiosidade científica, sinopse, lenda, cantiga folclórica e poema, quando a informação está localizada no meio ou ao final do texto; identificar o referente de um pronome pessoal do caso reto em textos como tirinha e poema narrativo; inferir relação de causa e consequência em textos verbais como piada, fábula, fragmentos de textos de literatura infantil e texto de curiosidade científica, com base na progressão textual; informação em textos como história em quadrinhos, tirinha, piada, poema e cordel; assunto em textos de divulgação científica e fragmento de literatura infantil; e sentido de expressão de uso cotidiano em textos como poema narrativo, fragmentos de literatura infantil, de curiosidade científica e tirinha. Além de todas as demais habilidades dos níveis anteriores, que descreveremos a seguir.

Com relação ao segundo nível, 26, 42% das crianças estão nesse plano. Nessa condição, é suposto que as crianças apresentam maiores habilidades em: localizar informações explícitas em textos curtos como piada, parlenda, poema, quadrinho, fragmentos de narrativas e de curiosidade científica, e em textos de maior extensão, quando a informação está localizada na primeira linha do texto; reconhecer a finalidade de texto como convite, campanha publicitária, infográfico, receita, bilhete, anúncio, com ou sem apoio de imagem; identificar assunto em textos como campanha publicitária, curiosidade científica ou histórica, fragmento de reportagem e poema cujo assunto está no título ou na primeira linha; inferir relação de causa e consequência em tirinha.

No nível 4, aonde a criança é capaz de realizar as atividades dos níveis anteriores, 15,09% apresentam capacidade de: identificar o referente de: pronome

possessivo em poema e cantiga; advérbio de lugar em reportagem; pronome demonstrativo em fragmento de texto de divulgação científica para o público infantil; pronome indefinido em fragmento de narrativa infantil; e pronome pessoal oblíquo em fragmento de narrativa infantil; identificar relação de tempo entre ações em fábula e os interlocutores de um diálogo em uma entrevista ficcional; inferir sentido de expressão não usual em fragmento de texto de narrativa infantil.

Somente 20,75% dos alunos estão no nível um, neste caso, os estudantes provavelmente são capazes de: ler palavras com estrutura silábica canônica, não canônica, ainda que alternem sílabas canônicas e não canônicas.

É possível observar nos resultados citados, traços do exercício pedagógico. De maneira satisfatória e eficaz, os dados demonstram que a escola apresenta bons resultados em níveis de leitura e escrita. Em relação aos níveis de aprendizagem e escrita do aluno, os resultados mostram que 67,92% dos alunos provavelmente escrevem ortograficamente palavras com diferentes estruturas silábicas. Na produção de textos, provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, embora possam não contemplar todos os elementos da narrativa e/ou partes da história a ser contada. Articulam as partes do texto com a utilização de conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores, mas ainda cometem desvios que comprometem parcialmente o sentido da narrativa, inclusive por não utilizar a pontuação ou utilização dos sinais de modo inadequado. Além disso, o texto pode apresentar poucos desvios de segmentação e alguns desvios ortográficos que não comprometem a compreensão.

Diante das entrevistas realizadas com as professoras alfabetizadoras, identificamos em suas falas algumas contribuições das oficinas/cursos oferecidas pelo programa às professoras, além da menção dos recursos do projeto que elas utilizam em suas aulas e algumas metodologias compreendidas na formação. As duas professoras afirmam, em seus discursos, que o PNAIC oferece subsídios como a realização de novos modelos de ensino, avaliação e propostas didáticas após a aprendizagem resultantes dos estudos do pacto.

Nos relatos das professoras, colhemos informações que ressaltavam a inclusão do lúdico na mediação dos conteúdos, através da inserção de jogos de alfabetização matemática, letramento, bingos, jogos de palavras e muitos outros, ainda a prática de leitura diária, organização de rotina, sequências didáticas e a valorização de projetos de leitura.

Habitualmente, as professoras apoiavam seus discursos nas influências que as formações do PNAIC refletiam em suas aulas, como por exemplo: na contextualização das atividades, na inserção de brincadeiras e jogos, novas metodologias de ensino, o estímulo a leitura, roda de conversa e leitura diariamente, compartilhamento de experiências e a realização de práticas inovadoras.

No caderno 5 do PNAIC, são citadas as práticas de compreensão e produção de textos que articulam a fala e a escrita, tais como:

- O reconto oral pelas crianças de histórias que foram lidas para elas;
- a reescrita de textos pelos alunos ou pelo professor escriba de textos mediada pela leitura oral do professor;
- a produção coletiva de textos, centrada nos aspectos textuais (e não na notação alfabética) e mediadas oralmente pelo professor escriba;
- o ditado ao professor (os próprios alunos determinam as formas que serão escritas, revisando o texto junto com o professor);
- o uso de procedimentos recursivos de planificação e de revisão oral do texto escrito;
- a leitura e a escrita de textos que se sabe de memória, como os textos da tradição oral, em que há o ajuste do oral que se sabe de cor ao texto escrito;
- a produção e a análise de gêneros orais e escritos que se relacionam (como explicar oralmente as regras de um jogo ou de uma brincadeira e produzir, por escrito, um texto instrucional, autonomamente ou com o professor como escriba);
- a oralização de textos escritos, como a recitação de poemas, a leitura oralizada.

A esse respeito, as professoras relatam que a partir das formações do PNAIC, elas utilizam: rodas de leitura (diariamente), atividades de escrita, contação de história, atividades com músicas e interpretações de texto, histórias em vídeos, produção textual e atividades relativas a leitura e oralidade.

4 NARRATIVAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E OS SABERES DA EXPERIÊNCIA

Os saberes docentes, especialmente os saberes da experiência têm ganhado espaços importantes nas produções e discussões acerca da formação e prática docente, no entanto, com o sucateamento da educação em nosso país. Na maioria das vezes, a propagação do fracasso escolar, a desvalorização profissional e as crises educacionais são tantas que camuflam a divulgação das práticas exitosas de professores.

Indo além, continuamos a pesquisa com intuito de podermos refletir sobre os saberes docentes, privilegiando o saber da experiência nas práticas a partir dos relatos de aulas das professoras entrevistadas. Sendo assim, fazemos uma reflexão sobre as possíveis relações entre o exercício pedagógico e os saberes da experiência às práticas exitosas das professoras, a luz de Pimenta (1999) e Tardif (2010).

4.1 SABERES DOCENTES: O SABER DA EXPERIÊNCIA

Segundo Pimenta (1997), pesquisas recentes têm se voltado à análise da prática docente, indagando-se por que, nas práticas pedagógicas e nas organizações escolares, se praticam teorias outras que não são necessariamente aquelas produzidas pelas recentes investigações das ciências da educação. De acordo com Monteiro (2001):

Nesse contexto, foi criada a categoria “saber docente”, que permite focalizar as relações dos professores com os saberes que dominam para poder ensinar e aqueles que ensinam, sob uma nova ótica, ou seja, mediadas por e criadoras de saberes práticos, que passam a ser considerados fundamentais para a configuração da identidade e competência profissionais (MONTEIRO, 2001, p. 123)

Na concepção de Tardif (2010) os saberes são diversos e partem de diferentes perspectivas e contexto e apresentam diversas particularidades:

O saber dos professores, não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente dominar o seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua “consciência prática” (TARDIF, 2010, p. 14).

Discutir os saberes docentes é ao mesmo tempo pensar sobre sua realidade social e entender que os saberes dos professores são reflexos de sua formação, do exercício em prática, também da experiência profissional e de conhecimentos científicos. Para Tardif (2010, p. 16): “os saberes dos professores são uma realidade social, materializada, através de uma formação, de programas práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada e etc., e são ao mesmo tempo os saberes dele”.

Therrien (1993), em suas pesquisas na área da educação vem dedicando seu tempo de estudos no campo do Saber Docente e o seu texto “o saber social da prática docente” trata sobre o saber de experiência entendido como saber construído na prática social e pedagógica diária. Para o autor, as práticas pedagógicas de professores mobilizam uma diversidade de saberes e os saberes de experiência apontam inter-relações com os demais.

Ainda segundo Therrien (1993), o saber social do docente e o saber de experiência é construído em contexto determinado e suas investigações acerca da prática docente e o saber social mostram a escola como local de mediação dos saberes sociais. Nesse sentido, os professores lidam diariamente com uma diversidade de saberes distintos mobilizados em sua prática docente e tais saberes aos poucos vão constituindo a identidade docente. Deste modo, os saberes docentes, ou seja, os saberes sociais podem ser: o saber ensinado, o saber ensinar, os saberes disciplinares e o saber de experiência.

Conforme o autor, o saber ensinado é decorrente dos saberes curriculares provenientes dos programas de ensino, já o saber ensinar é consequência dos saberes da formação profissional, os saberes disciplinares referem-se aos diversos campos do conhecimento e mediante esses saberes, articula-se a eles o saber da experiência, o saber próprio da identidade do docente que é construído no interstício de sua práxis social cotidiana como ator social, educador e docente em interação com outros sujeitos e em relação com a pluralidade dos demais saberes docentes disponíveis.

Na ótica de Therrien, o saber de experiência do docente ultrapassa o limite dos conhecimentos adquiridos na prática da profissão e inclui aquilo que alguns autores qualificam de saber cultural. O saber de experiência do professor se identifica, portanto, com seu saber social próprio resultante de sua práxis social cotidiana.

O autor apresenta também algumas distinções entre o saber e o conhecimento, para ele o conhecimento tem uma extensão ampla e refere a "toda apreensão simbólica da realidade" (DANDURAND; OLLIVIER, 1991, p. 4 apud THERRIEN, 1993, p. 5) A noção de saber, mais restrita, aponta em última instância para o conhecimento científico que obedece à racionalidade científica, ou ainda, refere a conhecimentos mais próximos das práticas.

Para Therrien, o saber social corresponde aos saberes que envolvem aspectos teóricos e práticos e pode ser definido como o conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes produzidas pelas classes, para dar conta de seus interesses. Logo, o saber social é uma construção coletiva e está fortemente ligado a movimentos políticos, sociais e científicos. Para ele, a atividade educativa e a atividade docente, sejam a nível superior ou básico, faz parte do processo social e, conseqüentemente, de saberes sociais. Por isso, cabe salientar a importância de compreender os saberes docentes, incluindo os saberes construídos na experiência cotidiana do professor.

Therrien afirma que os saberes docentes:

Saber pedagógico heterogêneo, produto de fontes múltiplas e diversas em contextos diferentes. Em segundo lugar, a natureza construída e interativa desses saberes revela seu caráter provisório e sua dinâmica de transformação segundo as mudanças sociais, culturais e educativas que os afetam. Terceiro, tratando-se de saberes situados no tempo e no espaço, sua análise deve dar conta da relação dialética que eles mantêm com os diversos componentes da prática social e pedagógica de seus atores (THERRIEN, 1993, p. 8).

Compreendemos que o professor, fundamenta a sua prática pedagógica, aos saberes da docência. O ensino exige dos professores a mobilização de vários saberes. Apresentamos na tabela abaixo, a classificação dos saberes docentes discutidos por Pimenta (1999) e Tardif (2010).

Tabela 5 – Classificação dos saberes docentes

PIMENTA (1999)	
• SABERES DA EXPERIÊNCIA	São os saberes produzidos pelos professores no dia-a-dia da profissão docente e se constitui em um processo permanente de reflexão sobre a própria prática e a de outros educadores.
• SABERES DO CONHECIMENTO	São os saberes relacionados aos assuntos que será ensinado aos alunos na sala de aula, por exemplo: português, matemática, história e etc.
• SABERES PEDAGÓGICOS	São os saberes determinados pela formação profissional. É a apropriação de técnicas e métodos que adequados ao seu trabalho favorece o ensino e a aprendizagem do aluno
TARDIF (2010)	
• SABERES DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL	São os saberes decorrentes da formação profissional inicial ou contínua, também conhecidos como saberes pedagógicos, ou seja, métodos e técnicas sobre saber/ ser professor.
• SABERES DISCIPLINARES	São saberes das ciências da educação, os saberes adquiridos das diversas disciplinas. Como por exemplo: matemática, português, geografia e etc.
• SABERES CURRICULARES	São os saberes relacionados a forma como ocorre a gestão dos conhecimentos por meio dos objetivos, métodos, conteúdos.
• OS SABERES EXPERIENCIAIS	São os saberes adquiridos da própria a ação profissional e são construídos por meio de vivências, trocas de conhecimentos e experiências e nasce da reflexão sobre a ação nas relações estabelecidas pelo professor com outros professores e com os educandos.

Fonte: Adaptado de Pimenta (1999) e Tardif (2010).

Para que possamos compreender melhor a prática das professoras, consideramos importante fazer uma discussão a respeito dos conceitos dos saberes da docência a luz dos autores citados na tabela 5. Logo que explicitamos na tabela acima, Pimenta (1999) identifica três saberes: os saberes da experiência, do conhecimento e os saberes pedagógicos, já Tardif (2010) caracteriza que os saberes são: os saberes da formação, disciplinares, curriculares e os experienciais. A seguir, descrevemos um pouco sobre cada um deles.

Conforme Pimenta (1999), os professores em pleno exercício trazem em sua prática aspectos de professores desde o momento em que eram alunos ao torna-se professores e na reflexão da prática de outros educadores:

Os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem em seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão

sobre a sua prática, mediatizada pela de outrem- seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores (PIMENTA,1999, p. 20).

Segundo a autora, os saberes da experiência nascem do pensamento reflexivo, construído a partir de suas relações com a prática cotidiana de seu exercício docente, seja pela análise e reflexão de sua própria prática ou pela reflexão da prática de outros professores. Portanto, a experiência dos saberes não está ligada tão somente a quantidade de tempo trabalhado, muito pelo contrário, estão mais relacionados aos saberes adquiridos a partir de práticas exercidas por nós e por outros construídos diariamente no cotidiano escolar.

Para Pimenta (1999), o saber da experiência é o fazer pedagógico construído e reconstruído no dia a dia de sua prática, erguidos no chão das escolas em um processo permanente de troca de conhecimentos, vivências, de aprendizados, conceitos e reflexões sobre as ações. Sobre a ação reflexão homem e realidade, Freire (1997) afirma que:

Assim, como não há homem sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem – realidade. Esta relação homem – realidade, homem – mundo, ao contrário do contato animal com o mundo, como já afirmamos, implica a transformação do mundo, cujo produto, por sua vez, condiciona ambas, ação e reflexão. É, portanto, através de sua experiência nestas relações que o homem desenvolve sua ação-reflexão, como também pode tê-las atrofiadas. Conforme se estabeleçam estas relações, o homem pode ou não ter condições objetivas para o pleno exercício da maneira humana de existir (FREIRE, 1997, p. 8).

Disto isto, é um saber individual, mas também coletivo expresso por meio da reflexão contínua sobre a teoria e a prática, que vai se modificando permanentemente através da auto-formação do professor em suas vivências ao ensinar os alunos, na relação com colegas professores e ao colocar em prática as suas competências profissionais.

Nos termos de Sacristán (1999), a prática é culturalmente construída nas ações. É neste contexto que Pimenta se empenha em discutir sobre os saberes: o saber da docência - o conhecimento, é subdividido através de ações que se dependem entre si: a ação de conhecer, de trabalhar o conhecimento, avaliar, contextualizar e por último ter a sabedoria de tornar útil o saber adquirido.

Pimenta (1999), afirma que o saber pedagógico se refere ao conhecimento, que a autora denomina de: os saberes docentes - o conhecimento, entende-se como

o referencial do ensino no qual o professor partirá para mediar os alunos, a ciência que o professor irá ensinar-aprender. Em outras palavras, são os saberes que o professor irá ensinar aos alunos na sala de aula, por exemplo: ciências humanas, lições de matemática, linguagem, entre outros, que estão articulados aos conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais. Para a autora, esse conhecimento deve apresentar-se da seguinte forma:

O conhecimento não se reduz a informação. Esta é um primeiro estágio daquele. Conhecer implica um segundo estágio: o de trabalhar com as informações classificando-as, analisando as e contextualizando-as. O terceiro estágio tem a ver com a inteligência, a consciência ou a sabedoria. Inteligência tem a ver com a arte de vincular conhecimentos de maneira útil e pertinente, isto é, de produzir novas formas de existência, de humanização (PIMENTA, 1999, p. 21-22).

Pensar desta forma, é ver que o conhecimento vai além da finalidade de informar, é impor a esse saber a responsabilidade de que o conhecimento do professor requer atitudes de inteligência, consciência e sabedoria. É nesse conjunto que o docente põe em prática o seu entendimento, com o objetivo de produzir várias formas de existência. Segundo Pimenta (1999) os saberes amparam a prática pedagógica e é por meio da prática que os professores reelaboram as suas ações, tomam decisões e dão direção ao exercício docente.

Ainda de acordo com a autora, os saberes pedagógicos são também os saberes didáticos. Aqueles que estão relacionados ao saber ensinar, como ensinar, os processos de ensino, concepção de aluno, de escola, entre outros. Neste sentido, os saberes didáticos auxiliam o saber pedagógico e são entendidos como:

Os saberes pedagógicos em que se destacavam os temas do relacionamento professor-aluno, da importância da motivação e do interesse dos alunos no processo de aprendizagem, das técnicas ativas de ensinar. Época em que a pedagogia, baseada na ciência psicológica, se constituiu como uma psicopedagogia. Outras vezes, foram as técnicas de ensinar o foco da pedagogia, que, então, se constituiu em uma tecnologia. Em outras épocas, assumiram o poder os saberes científicos. Aí ganha a importância a didática das disciplinas, pois entende-se que o fundamental no ensino são os saberes científicos (PIMENTA, 1999, p. 24).

Os saberes pedagógicos são saberes adquiridos na ação de se tornar professor, são saberes institucionais, aonde o docente se apropria de técnicas e métodos que, adequados ao seu trabalho, favorecem o ensino e a aprendizagem do

aluno. É também na ação que se produzem os saberes, portanto, os saberes pedagógicos, isto é, saberes científicos (teorias sobre ensinar/aprender/mediar/criança, aluno, espaço escolar e assim por diante). Deste jeito, o saber pedagógico é construído na ação de reflexão do seu próprio fazer e refazer sobre ensinar, que inicia na formação inicial e posteriormente vai ganhando força na formação continuada.

Os saberes docentes compreendem conceitos importantes sobre o saber, o que fazer e o saber ser professor. Segundo Tardif (2010, p. 36) os saberes docentes podem ser compreendidos e definidos como: “o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Não obstante, seguindo o raciocínio de Tardif (2010, p. 36) os saberes da formação profissional são o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. Tais saberes referem-se ao processo da constituição do professor, ou seja, os conhecimentos adquiridos na faculdade sobre as ciências da educação para condução e o desenvolvimento do ensino e aprendizagem. Para o autor, os estudos dos saberes profissionais são vistos nessa perspectiva:

Esses conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica ou erudita dos professores, e, caso sejam incorporados a prática docente está pode transforma-se 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 sobre tudo no decorrer de sua formação que os professores entram em contato com as ciências da educação (TARDIF, 2010, p. 37).

Como revela Tardif (2010, p. 37) os saberes dos professores não são apenas os conhecimentos de sua formação acadêmica, é uma atividade que mobiliza vários saberes, inclusive os que se referem aos pedagógicos. Nessa perspectiva, para o autor os saberes pedagógicos são: “doutrinas ou concepções provenientes de reflexão sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa”.

Para além dos saberes da formação profissional e os saberes pedagógicos Tardif (2010), discute a respeito dos saberes disciplinares, que o próprio nome já revela que são os saberes relacionados às disciplinas ensinadas na escola:

São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados as universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdade ou de cursos distintos. Os saberes disciplinares (por exemplo, matemática, história, literatura, etc.) são transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentes das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores. Os saberes disciplinares emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes (TARDIF, 2010, p. 38).

Os saberes docentes dos professores também se referem aos conhecimentos relativos ao currículo e manuais da escola. Nessa hipótese, os saberes curriculares são os que:

Correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar caracteriza e apresenta os saberes sociais por elas definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para cultura erudita. Apresentam concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos e métodos) que os professores devem saber aplicar (TARDIF, 2010, p. 38).

A partir desse pressuposto, entendemos que os saberes curriculares são aqueles que envolvem concepção de ensino, gestão de sala de aula, ao preparo da aula, planejamento, método avaliativo, entre outros, ou melhor, são os saberes criados pelo sistema educacional. Para isso, os professores, no exercício de sua profissão, também mobilizam conhecimentos derivantes das vivências e práticas da profissão, esses saberes são aqueles que:

Os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por elas validados. Eles incorporam-se a experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de *saber-fazer* e de *saber-ser*. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos (TARDIF, 2010, p. 38-39).

De acordo com o pensamento de Tardif (2010), entendemos por saberes da experiência àqueles provenientes da prática cotidiana em sala de aula, são os saberes que exigem do professor mais do que conhecimentos curriculares, métodos ou técnicas, são aqueles conhecimentos que surgem de uma determinada ação, acontecimento, contexto, reflexão das turmas de alunos e assim por diante.

Em virtude disso, perguntamos as professoras o que elas compreendem sobre os saberes da experiência e a partir das respostas das professoras pudemos relacionar tais saberes à concepção de Tardif e Pimenta. Para as professoras entrevistadas, os saberes da experiência são:

Os saberes da experiência aprendemos no dia a dia: na sala de aula, em contato com o ensino, com os alunos, com a escola, na troca de experiência entre os professores e nas ações de nossa prática pedagógicas dia após dia (P1).

Os saberes da experiência para mim foram fundamentais para compreensão da relação teoria e da prática. As vezes o que aprendemos na academia, na teoria, está muito distante da realidade e muitas vezes não faz muito sentido para gente, acontece que a gente compreende de uma forma e na prática é outra. Os saberes da experiência que construímos com tempo e vamos aprendendo e aplicando, resignifica tudo aquilo que a gente aprendeu na faculdade. Os saberes da experiência são muito importantes por que são um complemento do que aprendemos na teoria ao colocarmos na prática (P2).

Como observamos em suas narrativas, a compreensão que as professoras apresentam sobre os saberes da experiência está ligado às ações sobre a prática, a relação teoria e prática e que o saber da experiência é adquirido nas relações professor-aluno, professora-escola, professor-comunidade e está fortemente unido a troca de experiência, na aprendizagem coletiva e no contato que o professor faz ao ensinar.

Portanto, podemos compreender que os saberes da experiência podem ser entendidos como a junção de vários saberes ao colocarmos em prática em efetivo exercício profissional. Ainda sobre esse assunto questionamos as professoras o que elas aprenderam com a experiência e obtivemos as seguintes respostas:

Aprendi com os anos de experiência a planejar com mais eficiência e clareza de como eu iria ensinar determinado conteúdo, a utilizar estratégias mais eficazes para suprir as necessidades de meus alunos, para que a aprendizagem aconteça. Com o tempo e as experiências vividas em sala de aula, aprendi a ser mais observadora, compreensível e a valorizar a avaliação contínua, observando cada avanço dos alunos (P1).

Com a experiência eu aprendi a ser professora, não foi só com o diploma da faculdade que eu aprendi a ser professora. Eu aprendi a ser professora, sendo professora, fazendo o meu papel e fazendo as coisas acontecerem dentro da sala de aula. E todos os dias eu aprendo e resignifico tudo que eu sei. Que eu acho que eu sei, eu sempre digo assim: acho que sei. Pois eu vejo a aprendizagem como um processo constante de mudança (P2).

Conforme vamos relacionando o saber da experiência na compreensão das professoras à concepção dos autores, identificamos que o saber da experiência se dá na relação professor/escola/aluno/comunidade, ou seja, onde ocorrem as ações e as expressões dos demais saberes pedagógicos. Desse modo, as professoras afirmam que os saberes da experiência modificam a prática e até mesmo a elaboração dos planos de aula. Com a palavra as entrevistadas:

Com tempo e as experiências, mudei a forma de elaborar o meu plano de aula. Antes eu seguia todas normas teóricas de um plano e hoje vejo que não há mais necessidade disso, pois hoje sei que o mais importante é o que quero alcançar com a aula planejada e qual o meu principal objetivo (P1).

Inicialmente planejava minhas aulas e meus planos de aulas pareciam umas receitas, continham todos os ingredientes e modo de fazer. Hoje com a experiência eu reformulei meu plano e tento a cada dia melhorar mais as minhas aulas, com o saber da experiência já sei como devo dar uma determinada aula, o que eu vou precisar, quais os conteúdos que eu vou dar, que é mais importante do que o passo a passo da aula do início ao fim que eu realizava. E foi no dia a dia, sendo professora que eu senti a necessidade de reformular a maneira como eu preparava as minhas aulas e escrevia os meus planos (P2).

Percebemos que para as professoras o saber da experiência permite que elas tenham mais clareza nas definições, no formato de elaboração e de colocar em prática as suas aulas. Para elas, os saberes da experiência contribuíram para os planos e, conseqüentemente, as aulas melhorassem, pois, a partir desses saberes as professoras planejam com mais clareza, de acordo com a realidade do aluno, e com a prática puderam perceber que há uma necessidade maior, que os planos precisam está dentro do contexto e da realidade de sua sala de aula.

Shulman (1987) aponta alguns aspectos condicionantes sobre os saberes dos professores, esses saberes são adquiridos: na formação acadêmica, nos materiais sobre o processo educacional institucionalizado, pesquisas sobre escola, aprendizagem e ensino e os saberes dele mesmo. Para o autor, os conhecimentos dos professores devem abordar, no mínimo:

- conhecimento do conteúdo;
- conhecimento pedagógico geral, com especial referência aos princípios e estratégias mais abrangentes de gerenciamento e organização de sala de aula, que parecem transcender a matéria;
- conhecimento do currículo, particularmente dos materiais e programas que servem como “ferramentas do ofício” para os professores;
- conhecimento pedagógico do conteúdo, esse amálgama especial de conteúdo e pedagogia que é o terreno exclusivo dos professores, seu meio especial de compreensão profissional;
- conhecimento dos alunos e de suas

características; • conhecimento de contextos educacionais, desde o funcionamento do grupo ou da sala de aula, passando pela gestão e financiamento dos sistemas educacionais, até as características das comunidades e suas culturas; e • conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica (SHULMAN, 1987, p. 206).

Lançar um olhar reflexivo sobre as práticas pedagógicas de professoras do ensino fundamental I é, ao mesmo tempo revelar a atuação do professor em suas mais variadas formas e, nesse contexto, é importante considerar os saberes que estão incorporados à prática e a forma de como o professor estabelece seus conhecimentos há relação ao saber da experiência e ao conhecimento didático-pedagógico.

Muitas vezes a prática do professor apresenta diferentes aspectos, pois a prática pedagógica é uma escolha subjetiva e possui características próprias de um professor para outro. Para Saviani (2007, p. 414): “o ato pedagógico é também um ato político”.

De acordo com Vaillant e Marcelo (2012, p. 53) “ao ensinar, podemos atuar de forma intuitiva, empregando o nosso sentido comum para ensinar algo aos outros. Mas também podemos atuar com certa racionalidade e método”.

Paulo Freire (1996), em sua obra “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa”, exhibe concepções que definem vários modelos de prática pedagógica no que diz respeito à organização de sala de aula, relação professor-aluno, pesquisa, planejamento, entre outros. Um dos principais saberes necessários à prática docente é a compreensão de que o ensino não é uma transferência de conteúdo, do professor para o aluno. Logo que Freire (1996, p. 12) assegura que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Deste modo, é a elaboração coletiva de ciência e informação aonde o professor com sua experiência oferece possibilidades ao educando de construir seu próprio conhecimento.

O educador deve ter conhecimento de seu papel e de sua ação pedagógica, caso contrário, o mesmo pode promover uma aula prática sem sentido, sem objetivo. Conhecer sobre sua ação torna-se importante para melhor compreender a diversidade do contexto escolar, corroborando sobre isso Freire (1996, p. 11) diz que: “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”.

Percebemos que a prática de Paulo Freire se baseia no diálogo, na emancipação dos sujeitos, é indagadora e privilegia a realidade dos alunos. Segundo Freire (1987, p. 48) a prática do professor é estabelecida da seguinte maneira: “a educação autêntica, repitamos, não se faz de “A” para “B” ou de “A” sobre “B”, mas de “A” com “B” mediatizados pelo mundo”.

A prática pedagógica consolida-se na formação da docência incorporados as experiências profissionais. Libâneo (1990) diz que a base da prática pedagógica está:

Uma boa parte dos professores, provavelmente a maioria, baseia sua prática em prescrições pedagógicas que viram senso comum, incorporados quando de sua passagem pela escola ou transmitidas pelos colegas mais velhos; entretanto, essa prática contém pressupostos teóricos implícitos (LIBÂNEO, 1990, p. 19).

É uma atividade historicamente construída, entre professores, alunos, entre teoria, prática e vivências. É um exercício que conforme Libâneo (1990) é repassada de um professor para o outro e pressupõe teorias que nem sempre apresentam clareza de sua existência.

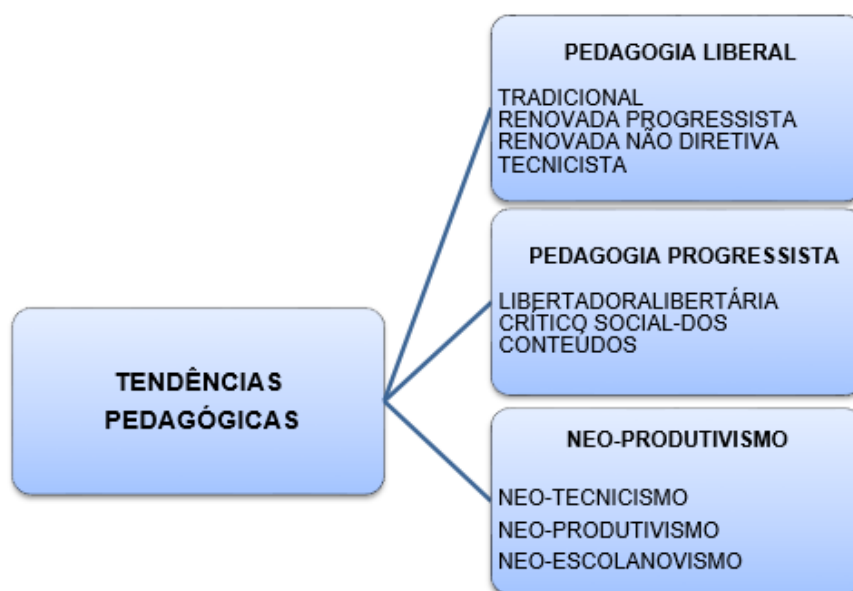
4.2 AS TEORIAS PEDAGÓGICAS QUE NORTEIAM A PRÁTICA DOCENTE

Visto que no fragmento anterior refletimos sobre as práticas e os saberes docentes e percebemos que essas categorias se consolidam nas relações sociais e que variam de acordo com o momento político, social, econômico e cultural em que está inserido o professor, discutiremos neste momento, as influências das tendências na prática pedagógica. Vale salientar que o professor reflete algumas tendências em suas práticas e podemos afirmar que as práticas exercidas em sala de aula, estão envolvidas em pelo menos uma dessas teorias.

Diante deste fato, pretendemos nesse trecho discutir sobre as tendências pedagógicas que amparam o trabalho docente. Para analisarmos a prática pedagógica de professoras da Escola Estadual Antônio Carlos fez-se necessário compreender as tendências pedagógicas que podem ocorrer em sala de aula. De acordo com Saviani (2007, p. 417): “ao apresentar sua concepção no livro a

democratização da escola pública, o autor, parte de uma exposição das tendências pedagógicas classificadas em duas modalidades”, a saber:

Figura 6 – Classificação das tendências pedagógicas



Fonte: Adaptado de Libâneo (1990/2007).

Assim de acordo com Saviani (2007), Libâneo analisa as tendências pedagógicas da seguinte maneira:

Para permitir uma comparação entre as diferentes pedagogias, o autor analisa a partir dos seguintes aspectos: Papel da escola, conteúdos de ensino, métodos do ensino, relacionamento professor-aluno, pressupostos de aprendizagem e manifestações na prática escolar (SAVIANI, 2007, p. 417).

As tendências pedagógicas consistem em um conjunto de fundamentos que subsidiam a prática pedagógica de professores. De acordo com Saviani (2007, p. 06), as ideias pedagógicas podem ser compreendidas como: “Por ideias pedagógicas entendo as ideias educacionais, não em si mesmas, mas na forma como se encarnam no movimento real da educação, orientando e, mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa”.

Segundo Libâneo (1990, p. 21) “O termo liberal não tem sentido de ‘avançado’, ‘democrático’, ‘aberto’, como costuma ser usado”. Como explica Libâneo, a terminologia liberal não tem relação de progresso e avanços educacionais no sentido denotativo, o mesmo revela o intuito de justificar o capitalismo, é uma manifestação contra os interesses sociais coletivos e busca da valorização dos interesses individuais. Nessa tendência, a escola tem função de preparar os indivíduos para o desenvolvimento social singular e os conteúdos de ensino são mais importantes do que o processo de aprendizagem dos educandos.

No que se refere a Luckesi (1994, p. 54) diz que:

A pedagogia liberal sustenta a idéia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais, por isso os indivíduos precisam aprender a se adaptar aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes através do desenvolvimento da cultura individual. A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois, embora difunda a idéia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições.

O conceito de tradicional, na pedagogia liberal, está vinculado à realização do indivíduo através do seu próprio esforço, na pedagogia tradicional não é levado em consideração a realidade do aluno. Nessa tendência, o professor é o centro do processo educativo, ele impõe regras e há uma hierarquia na relação professor-aluno. O processo de aprendizagem se dá pela transmissão de conteúdo, repetição e memorização.

Freire (1987) vê a tendência tradicional, como concepção bancária aonde o educador exerce o papel de alienador, e o aluno de alienado. O professor é o que detém de todo o conhecimento e o educando não sabe de nada. Reafirma o autor citado:

Se põe frente aos educandos como sua antinomia necessária. Reconhece na absolutização da ignorância daqueles a razão de sua existência. Os educandos, alienados, por sua vez, à maneira do escravo na dialética hegeliana, reconhecem em sua ignorância a razão da existência do educador (FREIRE, 1987, p. 34).

Freire (1987) acreditava que na tendência tradicional, o professor ensinava como quem depositava algo em alguém, onde o aluno, visto como um receptor, não

podia questionar, discutir ou contribuir com o conhecimento, somente o professor era o detentor do saber. Para Luckesi (1994):

Na tendência tradicional, a pedagogia liberal se caracteriza por acentuar o ensino humanístico, de cultura geral, no qual o aluno é educado para atingir, pelo próprio esforço, sua plena realização como pessoa. Os conteúdos, os procedimentos didáticos, a relação professor-aluno não tem nenhuma relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as realidades sociais. E a predominância da palavra do professor, das regras impostas, do cultivo exclusivamente intelectual (LUCKESI, 1994, p. 55).

Já a tendência Liberal Renovada, trata a educação como um processo de dentro para fora, aonde o indivíduo aprende a partir dos interesses pessoais. O educando, neste caso é o centro do processo e essa teoria defende a autoeducação. Esta tendência está subdividida em: renovada progressivista e renovada não-diretiva, quando a criança aprende fazendo.

Luckesi (1994) refere-se a essa tendência, assim:

A tendência liberal renovada acentua, igualmente, o sentido da cultura como desenvolvimento das aptidões individuais. Mas a educação é um processo interno, não externo; ela parte das necessidades e interesses individuais necessários para a adaptação ao meio. A educação é a vida presente, é a parte da própria experiência humana. A escola renovada propõe um ensino que valorize a auto-educação (o aluno como sujeito do conhecimento), a experiência direta sobre o meio pela atividade; um ensino centrado no aluno e no grupo (LUCKESI, 1994, p. 55).

Na tendência Liberal Tecnicista, nos termos de Libâneo (1990), o principal objetivo era a preparação da mão de obra, o ensino era estabelecido pela sociedade industrial e tecnológica, na pedagogia tecnicista o mais importante eram as técnicas e a produtividade. Sobre a teoria tecnicista Libâneo afirma que: “Ela é encarada como instrumento capaz de promover, sem contradição, o desenvolvimento econômico pela qualificação da mão-de-obra, utiliza-se basicamente do enfoque sistêmico, da tecnologia educacional e da análise experiencial do comportamento”.

Na perspectiva de Saviani (2007), a pedagogia baseava-se em:

Com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que torne o objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende a objetivação do trabalho pedagógico (SAVIANI, 2007, p. 379).

Ainda de acordo com Libâneo (1990, p. 32) “os termos progressistas nas tendências pedagógicas possuem o objetivo de sustentar a ideia de uma educação sociopolítica”. Portanto, a tendência tecnicista, objetivava moldar o aluno por meio de técnicas e apoiava-se no preparo para a produção e aumento do sistema capitalista, Luckesi (1994), nos confirma isso ao dizer:

A tendência liberal tecnicista subordina a educação à sociedade, tendo como função a preparação de “recursos humanos” (mão-de-obra para a indústria). A sociedade industrial e tecnológica estabelece (cientificamente) as metas econômicas, sociais e políticas, a educação treina (também cientificamente) nos alunos os comportamentos de ajustamento a essas metas. No tecnicismo acredita-se que a realidade contém em si suas próprias leis, bastando aos homens descobri-las e aplicá-las. Dessa forma, o essencial não é o conteúdo da realidade, mas as técnicas (forma) de descoberta e aplicação (LUCKESI, 1994, p. 55-56).

Libâneo (1990, p. 32) escreve que pedagogia progressista se manifesta em três tendências: “a libertadora, mais conhecida como pedagogia de Paulo Freire, a Libertária, que reúne os defensores da auto-gestão pedagógica e a crítica social dos conteúdos acentua os conteúdos as realidades sociais”. Neste sentido, as teorias da pedagogia progressista propõem a superação da pedagogia tradicional. Portanto, a tendência progressista, de acordo com Luckesi, é uma resposta contra a sociedade capitalista (1994):

O termo “progressista”; emprestado de Snyders, é usado aqui para designar as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação. Evidentemente a pedagogia progressista não tem como institucionalizar-se numa sociedade capitalista; daí ser ela um instrumento de luta dos professores ao lado de outras práticas sociais (LUCKESI, 1994, p. 63).

A pedagogia libertadora na visão de Saviani (2007, p. 322): “A matriz pedagógica traduziu-se como “um método ativo, dialogal, crítico e criticizador”, que propiciasse a modificação do conteúdo programático da educação”. Por isto, Luckesi (1994) considera essa concepção da tendência da pedagogia libertadora e libertária, quando escreve que:

As versões libertadora e libertária têm em comum o antiautoritarismo, a valorização da experiência vivida como base da relação educativa e a ideia de autogestão pedagógica. Em função disso, dão mais valor ao processo de

aprendizagem grupal (participação em discussões, assembléias, votações) do que aos conteúdos de ensino (LUCKESI, 1994, p. 64).

Isto quer dizer que o foco da pedagogia libertadora e libertária era vencer o autoritarismo da pedagogia tradicional, de forma que a concepção de educação fosse entendida a partir da experiência dos envolvidos e da valorização da participação de todos no processo educativo, em síntese, essas tendências são a favor da liberdade, da valorização do ser e da transformação.

Luckesi (1994, p. 64) reflete sobre a pedagogia crítico social dos conteúdos:

A tendência da pedagogia crítico-social dos conteúdos propõe uma síntese superadora, das pedagogias tradicional e renovada, valorizando a ação pedagógica enquanto inserida na prática social concreta. Entende a escola como mediação entre o individual e o social, exercendo aí a articulação entre a transmissão dos conteúdos e a assimilação ativa por parte de um aluno concreto (inserido num contexto de relações sociais); dessa articulação resulta o saber criticamente reelaborado.

Em pedagogia crítico-social dos conteúdos, Saviani (2007, p. 417) descreve que Libâneo “entende que, na pedagogia crítico social dos conteúdos, o papel primordial da escola é difundir conteúdos vivos, concretos, indissociáveis das realidades sociais”.

Saviani (2007) busca uma análise das ideias pedagógicas no Brasil, no período de 1991 a 2001, o autor faz uma discussão de tendências pedagógicas baseadas em disposições anteriores, principalmente a que se relaciona as categorias: ao neo-productivismo, neo-escolanovismo, neo-construtivismo e o neo-tecnicismo.

De acordo com Saviani (2007), na década de 1980 já se falava das dificuldades nas concepções pedagógicas e da necessidade de uma nova fase dessas ideias. Nesse meio, discutia-se o declínio da escola pública e muitos outros aspectos voltados à essas ideias da educação, diante desse contexto surgem novos processos produtivos que transformaram o modelo fordista pelo toyotismo. Nessa fase, era importante a educação escolar e a influência que tinha a educação no processo econômico e produtivo.

Seguindo o entendimento de Saviani, a teoria neo-productivista:

Essa teoria surgiu no período dominado pela economia keynesiana e pela política do Estado de bem-estar, que, na chamada era de ouro do capitalismo, preconizavam o pleno emprego. Assim a versão originária da teoria do capital humano entendia a educação como tendo por função

preparar as pessoas para atuar num mercado em expansão que exigia força de trabalho educada. À escola cabia formar mão-de-obra que progressivamente seria incorporada pelo mercado, tendo em vista assegurar a competitividade das empresas e o incremento da riqueza social e da renda individual (SAVIANI, 2007, p. 427).

Para Saviani, o neo-produtivismo resultou na pedagogia da exclusão, voltada para interesses individuais. O indivíduo nesse momento é o responsável por exercer suas capacidades e suas escolhas e está preparado para a competitividade do mercado de trabalho, em consequência disso à escola é vista como a garantia da empregabilidade e a educação são preconizadas como investimento para a humanidade.

Aprender a aprender, tem suas origens nas ideias escolanovistas, segundo Saviani, tal fato significava adquirir a capacidade de buscar conhecimento através de si mesmo, momentos depois esse movimento passou a ser entendido como a necessidade de constante formação para atualização, essas fases caracterizam a teoria do neo-escolanovismo e para Saviani (2007), essa tendência ocorre:

Com efeito, deslocando o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade, configurou-se uma teoria pedagógica em que o mais importante não é ensinar e nem mesmo aprender algo, isto é, assimilar determinados conhecimentos. O importante é aprender a aprender, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com as situações novas. E o papel do professor deixa de ser o daquele que ensina para ser o de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem (SAVIANI, 2007, p. 429).

Na teoria neo-construtivista está muito presente as ideias de Piaget, nessa tendência a ideia central é a ação do ponto de partida do conhecimento, onde a educação é concebida como mecanizada e operatória. Para Saviani (2007):

Compreendem-se, então, as afinidades do discurso neoconstrutivista com a disseminação da “teoria do professor” que valoriza os saberes docentes centrados na pragmática da experiência cotidiana. E compreende-se, também, o elo com a chamada pedagogia das competências (SAVIANI, 2007, p. 434).

A teoria do neo-construtivismo revelava a outra face da pedagogia do aprender a aprender, que segundo Saviani (2007, p. 435) o objetivo seria dotar os indivíduos de comportamento flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de

uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas.

Saviani (2007) compreende essa teoria:

Compreendem-se, então, as finalidades do discurso neo-construtivista com a disseminação da “teoria do professor reflexivo”. (FACCI, 2004), que valoriza os saberes docentes centrados na pragmática da experiência cotidiana. E compreende-se, também, o elo com a chamada “pedagogia das competências” (SAVIANI, 2007, p. 434).

Ou seja, o neo-tecnicismo a escola procura passar o ensino com foco nas disciplinas de conhecimento para o ensino por competências. Saviani sobre essa teoria afirma que: “A base da pedagogia tecnicista são os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, dos quais deriva o corolário relativo à obtenção do máximo resultado com o mínimo de dispêndios”. Neste conjunto, segundo o autor, no neo-tecnicismo o professor passa a ser um treinador e a educação deixa de ser um processo de esclarecimento, de conscientização e torna-se doutrinária, treinamento para atuação no mercado.

4.3 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS NARRATIVAS DAS PROFESSORAS: PRÁTICAS EXITOSAS

Já sabemos que o professor, em sua prática, mobiliza uma diversidade de saberes de variadas fontes, sejam elas advindas dos saberes da formação inicial, continuada, dos saberes pedagógicos, curriculares e até mesmo os saberes construídos de sua própria prática.

O presente tópico buscou analisar as narrativas das práticas pedagógicas das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental I sobre os saberes da experiência que tornam sua prática exitosa. Para analisar a prática docente fez-se necessário pensar na relação professor-aluno, no planejamento do ensino, nos conteúdos de ensino e materiais didáticos, e outras coisas mais.

Desta forma, a análise dos planejamentos de aulas e os conteúdos ensinados, destacando como as professoras compreendem o planejamento é o objetivo deste tópico. Logo, o planejamento pode ser definido como organização da

ação docente. Libâneo (1990, p. 222) define planejamento como: “é o processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulado a atividade escolar e a problemática do contexto social”.

Braz (2006, p. 30) assegura que o planejamento se caracteriza em ações antes e após a realização da aula ao colocar o plano em prática desde a sua elaboração. A mesma afirma que: “o ato de planejar o ensino está centrado em processos de pensamentos denominados de pré-ativos e pós-ativos. Ou seja, ao planejar o professor desenvolve processos de pensamentos antes da sua interação em sala de aula, assim como produz reflexões após a interação com a turma”.

Planejar o ensino é pensar nas ações que o professor irá realizar em sala de aula, é mais ainda do que cumprir protocolos, é refletir sobre os objetivos e a organização da atividade docente. Assim para Libâneo (1990, p. 222) planejar “é uma atividade de reflexão acerca das nossas opções e ações”, portanto o ato de planejar é considerado para o autor acima da seguinte forma:

A ação de planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo; é, antes, a atividade consciente de previsão das ações docentes fundamentadas em opções políticas pedagógicas, e tendo como referência permanente as situações didáticas concretas (isto é, a problemática social, econômica, política e cultural que envolve a escola, os professores, os alunos, os pais, a comunidade, que interagem no processo de ensino) (LIBÂNEO, 1990, p. 222).

Na perspectiva de Vasconcellos (2002, p. 148), “planejar significa antever uma forma possível e desejável. Se não há planejamento corre o risco de se desperdiçarem oportunidades muito interessantes. Não dá para dar aula improvisando”.

Sobre a importância do planejamento do ensino, as professoras responderam que:

Não podemos pensar no ensino sem planejamento, ele é o norte para que possamos alcançar nossos objetivos e o que fazer para que o aluno aprenda. Para um ensino de qualidade acontecer devemos estar conscientes na sala de aula sobre três perguntas importantes: O que queremos? Como faremos? E por que alcançar? Me reúno para planejar na escola, um dia na semana, eu e a outra professora, na segunda-feira chego lá despreocupada, pois é o meu dia de planejar as aulas da semana (P1).

A P2, diz que o planejamento é a direção para o alcance dos objetivos na aula e afirma que o planejamento é o seu guia:

O planejamento é de fundamental importância. Na escola nós temos o dia de planejar, cada turma tem o dia, então eu me reúno toda terça-feira com a outra professora do segundo ano e a gente planeja a semana. No dia que não, quando acontece de ter alguma coisa para resolver, para não faltar dia de aula, ou eu chego mais tarde e não acontece esse planejamento conjunto, eu fico meio perdida. Eu planejo em casa, mas em casa não planejo semanalmente, acabo planejando diariamente. Então assim, é muito importante, por que é o meu guia, se a gente não planeja, não sabe nem o que vai fazer, a gente vai dar a aula, faz, por que já aconteceu de eu ir dar uma aula sem planejar aquela aula, pegava o livro e dizia vou só olhar aqui o que é... e decidir eu vou fazer isso na hora e vou tirar uma atividade, mas assim... a gente se sente insegura e as crianças percebem que aquilo não foi planejado (P2).

Na compreensão de Braz (2006, p. 30), “o trabalho de planejar exerce uma influência significativa nos processos que ocorrem em sala de aula, nos conteúdos da matéria, na maneira de organizar os trabalhos em grupos e na aprendizagem dos alunos”. Para Luckesi (2002) o planejamento de ensino pode ser entendido como:

A previsão inteligente e bem articulada de todas as etapas do trabalho escolar que envolvem as atividades docentes e discentes, de modo a tornar o ensino seguro, econômico e eficiente; - é a previsão das situações específicas do professor com a classe; - é o processo de tomada de decisões bem informadas que visam a racionalização das atividades do professor e do aluno, na situação ensino-aprendizagem, possibilitando melhores resultados e, em consequência, maior produtividade (LUCKESI, 2002, p. 122).

Nesse mesmo sentido Libâneo, (1990, p. 223), diz que “em primeiro lugar, o plano é um guia de orientação, pois nele são estabelecidos as diretrizes e os meios de realização do trabalho docente”. Percebe-se, nas narrativas das professoras, a importância do planejamento para o bom desempenho do trabalho docente, não só como um requisito cobrado pela coordenação da escola, mas como parte fundamental para a realização de suas práticas, nos termos de Vasconcellos (2002, p. 149) “o plano de aula deve ser feito, antes de mais nada, como uma necessidade do professor”.

É perceptível, durante a realização da entrevista, a importância que as professoras dão ao planejamento e a relevância de ter um dia dedicado ao ato de planejar na escola, junto com professores e supervisão pedagógica. Desse modo, o professor e sua maneira de planejar e de elaborar as aulas contribuem para a qualidade de ensino e das aulas.

A realização do planejamento com toda equipe, apesar de ter o foco para a promoção de eventos realizados na escola, mostrou-se bastante produtiva na fala das professoras, mais especificamente na gestão da escola de valorizar a opinião dos professores. A realidade da escola, nesta abordagem, as professoras afirmaram que:

Além da gente planejar semanalmente, também tem o planejamento coletivo, a gente uma vez por mês, quando vamos trabalhar algum projeto da escola, datas importantes, fazemos aquele planejamento coletivo, com os professores de todos os turnos, matutino e vespertino. A equipe da escola, a gestão, coordenadores e supervisão, juntam todos os professores e vamos planejar (P1).

Temos o planejamento por segmento, que acaba sendo o planejamento coletivo, onde pensamos as nossas aulas, para ser ao máximo para as duas turmas de cada ano que estejam niveladas e, temos também o planejamento da escola, então, temos o planejamento dos turnos, quando teremos datas comemorativas, projeto ou alguma sequência que envolva todas as turmas (P2).

Os conteúdos de ensino adotados pelas professoras são vistos por Zabala (1998) como o que ensinamos. Segundo o autor, “conteúdo” é um termo utilizado para expressar aquilo que se deve estudar, então entendemos como conteúdo:

Tudo quanto se tem que aprender para alcançar determinados objetivos que não apenas abrangem as capacidades cognitivas, como também incluem as demais capacidades. Deste modo, os conteúdos de aprendizagem não se reduzem unicamente às contribuições das disciplinas ou matérias tradicionais. Portanto, também serão conteúdos de aprendizagem todos aqueles que possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas de relação interpessoal e de inserção social (ZABALA, 1998, p. 30).

De acordo com a P1, sobre a escolha dos conteúdos:

Eu sou professora alfabetizadora, então os alunos têm os livros de português, de matemática e também tem o integrado que é de ciências humanas. No livro de ciências humanas a gente trabalha ciência, geografia e história e, desde o início do ano, a escolha dos conteúdos, eu venho dando de acordo com esses livros. Mas eu estou notando que os meus alunos não estão se desenvolvendo, por que o que precisa para eles (1º ano) é aprender a ler e escrever. Então eu estou notando que eu preciso mudar minha metodologia e as minhas estratégias para que os alunos aprendam, se eles ainda não souberem, não adianta só eu dar só conteúdo, no segundo semestre eu vou mudar e vou escolher os conteúdos de acordo com a necessidade da criança. Vou trabalhar mais leitura, mais escrita e noções de matemática para que eles venham se desenvolver (P1).

Percebemos nos relatos da professora, a inquietação em desenvolver a capacidade dos alunos, aonde a mesma afirma que a escolha dos conteúdos deve partir da necessidade da turma, ao invés de ser uma escolha mecânica, a seleção do conteúdo envolve as atividades, assuntos e atitudes que devem ir de encontro ao que o aluno carece, trabalhando de forma que os alunos superem as dificuldades.

O relato da professora demonstra a preocupação de ensinar a ler e escrever, como também as noções de matemática. De acordo com as Diretrizes do Ensino fundamental (2013, *online*) é nessa fase da vida escolar que: “a criança desenvolve a capacidade de representação, indispensável para a aprendizagem da leitura, dos conceitos matemáticos básicos e para a compreensão da realidade que a cerca, conhecimentos que se postulam para esse período da escolarização”.

Sobre a escolha dos conteúdos de ensino a Professora-2 revelou que:

Os conteúdos, como já falei, são com base nos livros, eu não olho os documentos oficiais, pois acredito que o livro esteja com bases nesses documentos, nós não conseguimos bater os conteúdos dos livros, então a gente elenca os que a criança naquele ano tem que sair, naquele nível, com pelo menos uma noção básica. Normalmente o livro são 4 unidades, então a gente separa uma unidade por bimestre. Dentro daquela unidade, são três ou quatro capítulos, então eu vou pegar aqueles conteúdos que as crianças não podem deixar de ver (P2).

No depoimento da professora, entendemos que o mais importante não é consumir o livro de capa a capa, o mais significativo é que a criança atinja o nível desejado de acordo com o ano escolar em que se encontra. Outro fator importante da fala da professora é a autonomia na escolha e seleção dos conteúdos, é perceptível a preocupação da relevância dos mesmos e a inquietação constante em planejar as aulas buscando superar as dificuldades dos alunos.

A respeito da escolha dos conteúdos, os Parâmetros Curriculares Nacionais, do 1º ao 5º ano, propõem que a seleção seja realizada através de uma reflexão, pois os conteúdos têm papel fundamental ao alcançar os objetivos da escola, do ensino, de forma que os conteúdos venham a contribuir para a formação do aluno.

Nesta proposta, os conteúdos e o tratamento que a eles deve ser dado assumem papel central, uma vez que é por meio deles que os propósitos da escola são operacionalizados, ou seja, manifestados em ações pedagógicas. No entanto, não se trata de compreendê-los da forma como são comumente aceitos pela tradição escolar. O projeto educacional expresso nos Parâmetros Curriculares Nacionais demanda uma reflexão sobre a seleção de conteúdos, como também exige uma resignificação, em

que a noção de conteúdo escolar se amplia para além de fatos e conceitos, passando a incluir procedimentos, valores, normas e atitudes. Ao tomar como objeto de aprendizagem escolar conteúdos de diferentes naturezas, reafirma-se a responsabilidade da escola com a formação ampla do aluno e a necessidade de intervenções conscientes e planejadas nessa direção (PCN, 1997, p. 51).

A escolha dos conteúdos descritos pelas professoras da Escola Estadual Antônio Carlos, nos permite constatar conforme Braz (2006, p. 90) quando a mesma discorre sobre que os conteúdos de ensino:

Estão baseados, principalmente, em conhecimentos científicos, destituídos da intencionalidade de contextualizá-los e questioná-los, como se observa através do 'livro do professor', enquanto umas das tecnologias educativas mais utilizadas para o ensino dos conteúdos programados.

É por isto que a escolha dos conteúdos deve ser feita para formar a aprendizagem dos alunos, no PCN, os conteúdos são subdivididos em três: “os conteúdos são abordados em três grandes categorias: conteúdos conceituais, que envolvem fatos e princípios; conteúdos procedimentais e conteúdos atitudinais, que envolvem a abordagem de valores, normas e atitudes”.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), “O aluno precisa aprender não apenas os conteúdos escolares, mas também saber se movimentar na instituição pelo conhecimento que adquire de seus valores, rituais e normas, ou seja, pela familiaridade com a cultura da escola”. Portanto, as seleções dos conteúdos devem ser feitas de acordo com as seguintes orientações:

- I – a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;
- II – consideração das condições de escolaridade dos estudantes em cada estabelecimento;
- III – orientação para o trabalho;
- IV – promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais (BRASIL, 2013, p. 24).

Para Libâneo (1990), “a seleção e organização dos conteúdos passam por determinados requisitos e critérios, bem como pela especificidade da matéria. Devemos lembrar-nos de que os conteúdos não consistem apenas de conhecimento, mas também de habilidades, capacidades, atitudes e convicções”.

As Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental preveem o ensino interdisciplinar, na tentativa de melhorar o ensino-aprendizagem dos alunos e a

importância de superar o ensino disciplinar. Devemos considerar ao preparar os conteúdos e as aulas:

Em relação à organização dos conteúdos, há necessidade de superar o caráter fragmentário das áreas, buscando uma integração no currículo que possibilite tornar os conhecimentos abordados mais significativos para os educandos e favorecer a participação ativa de alunos com habilidades, experiências de vida e interesses muito diferentes (BRASIL, 2013, p.118).

Nesse ponto de vista, alguns elementos das falas das professoras, em relação aos conteúdos de ensino, as aulas e as metodologias adotadas nos permitem perceber que as lições distinguem para o ensino fragmentado e separado por disciplinas.

O material didático pode ser definido amplamente como produtos pedagógicos utilizados na educação e, especificamente, como material instrucional que se elabora com finalidade didática (BANDEIRA, 2009). Portanto, considerar quais recursos são utilizados nas atividades realizadas em sala, que estão inseridos no plano de aulas das professoras, é o objetivo desta seção.

A utilização de materiais didáticos reflete no trabalho pedagógico, mostrando que o professor não se limita apenas ao uso do livro ou apenas exposição de conteúdo, contudo, na metodologia do professor os materiais didáticos podem despertar o interesse dos alunos e facilitar o trabalho pedagógico. Neste sentido, de acordo com a P1, os recursos didáticos que estão disponíveis na escola consistem em: “recursos tecnológicos, como *data-show*, *notebook*, serviços de som nas salas de aula, jogos de alfabetização, matemáticos e livros enviados pelo MEC” (P1).

Nos PCNS do Ensino Fundamental, (1997, p. 67), apontam que é necessário complementar as aulas com materiais para que os conteúdos sejam trabalhados de maneira mais vasta e isto levanta a questão de que o professor não deve ter como recurso somente o livro didático: “Todo material é fonte de informação, mas nenhum deve ser utilizado com exclusividade. É importante haver diversidade de materiais para que os conteúdos possam ser tratados da maneira mais ampla possível”.

Segundo a P2, a Escola Antônio Carlos, disponibiliza vários recursos que contribuem para a melhoria de suas aulas:

São vários recursos, nós temos uma biblioteca bem recheada [...] vale lembrar que as crianças, realmente têm acesso a essa biblioteca e isso ajuda muito para o desenvolvimento da leitura. Temos computadores, temos

muitos jogos didáticos e *data-show*. Todas as salas de aula são equipadas com aparelhos de som e microfone, que nos ajuda na hora de passar uma música, ao fazer uma atividade com música, vídeos e/ou utilizar o microfone. Temos muitas coisas! Microfone, caixa de som, material, para o que precisar: cartolina, folhas, livros, jogos. Temos também um material para atividades físicas: bola, bambolê, cones, que servem para usar não só na aula de educação física como em outras aulas, temos muitas coisas que utilizamos em nossas aulas (P2).

É perceptível, no discurso das professoras, a importância do material didático para a prática docente. Os materiais consistem em instrumentos facilitadores da aprendizagem e para complementação didática à aula. Sobre a constituição dos materiais didáticos, está nas Diretrizes Nacionais da Educação Básica, (2013, p. 250) que:

O material didático constitui-se no instrumento facilitador da construção do conhecimento e mediador da interlocução entre os sujeitos do processo educacional. Pode ser composto de material impresso, audiovisual, além daqueles desenvolvidos para ambientes virtuais de ensino e aprendizagem web.

As professoras entrevistadas evidenciam que o uso material didático, proporciona uma aula mais prazerosa, participativa e mais interessante para os alunos. Os materiais didáticos oportunizam experiências práticas, despertam a curiosidade do aluno, algumas vezes dão a possibilidade de materializar o assunto estudado e com isso tornam-se ferramentas facilitadoras da aprendizagem. Assim, fica evidente a importância e a utilização desses materiais de apoio pedagógico e o quanto é frequente a utilização desses recursos em suas aulas. A esse respeito, às professoras confirmam que:

Ensino de acordo com o nível de aprendizagem e a realidade do aluno, buscando estratégias diferentes e eficazes que melhorem sua aprendizagem. Realizo mais atividades que desenvolvam a leitura e a escrita dos educandos através de: jogos, roda de leitura, uso do alfabeto móvel, auto-ditado, escrita espontânea e produção de texto (P1).

Os livros didáticos foram os recursos mais mencionados pelas professoras, disponibilizados para a escola pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), são escolhidos coletivamente junto com os professores do município e são entregues as escolas com jogos e livros de histórias infantil. Sendo assim, a interação professor-aluno é um aspecto fundamental da organização da “situação

didática”, tendo em vista alcançar os objetivos do processo de ensino: a transmissão e assimilação dos conhecimentos, hábitos e habilidades (LIBÂNEO, 1990).

A interação que ocorre entre professor e aluno é uma relação construída na escola e que interfere na organização do processo de ensino e é estabelecida diariamente na atuação docente. Neste sentido, compreendemos que essa relação influencia o exercício docente e que se efetiva em sala de aula dia após dia e podem ser percebidas em dois aspectos, conforme afirma Libâneo (1990):

Podemos ressaltar dois aspectos da interação professor-alunos no trabalho docente: o aspecto cognoscitivo (que diz respeito as formas de comunicação dos conteúdos escolares e as tarefas escolares indicadas aos alunos) e os aspecto sócio emocional (que diz respeito as relações pessoais entre professor e aluno e às normas disciplinares indispensáveis ao trabalho docente) (LIBÂNEO, 1990, p. 249).

O exercício docente ocorre quando há relação entre alunos e professores, não é possível pensar na prática de professores sem estabelecer relações entre aspectos condicionantes das interações que ocorrem na sala de aula, da mesma forma que “Não há docência, sem discência” (FREIRE, 1996, 11).

A relação pedagógica é um vínculo que está ligado ao processo de aprendizagem dos alunos, seja na interação em sala de aula, na comunicação, no diálogo e até mesmo na influência da assimilação de conteúdos e na participação dos alunos na aula.

Zabala (1998) afirma que, o modelo tradicional de ensino determinava a forma de se relacionar em sala de aula e, por sua vez, a falta de interação entre alunos e professores, ou a relação hierárquica que ocorria de cima para baixo, não permitia uma aprendizagem significativa, pelo contrário, o aluno não tinha o direito de intervir. Nesse ponto, podemos afirmar que no modelo de ensino das pedagogias renovadas, a participação do aluno pode, inclusive, favorecer e determinar a aprendizagem do mesmo.

Ainda de acordo com Zabala, o professor deve apresentar uma relação com base nos aspectos construtivistas, pois as mesmas estabelecem parâmetros nas relações e interações que ocorrem em sala de aula. Para o autor, tal concepção permite dizer que: “Ensinar envolve uma série de relações” (ZABALA, 1998, p. 90).

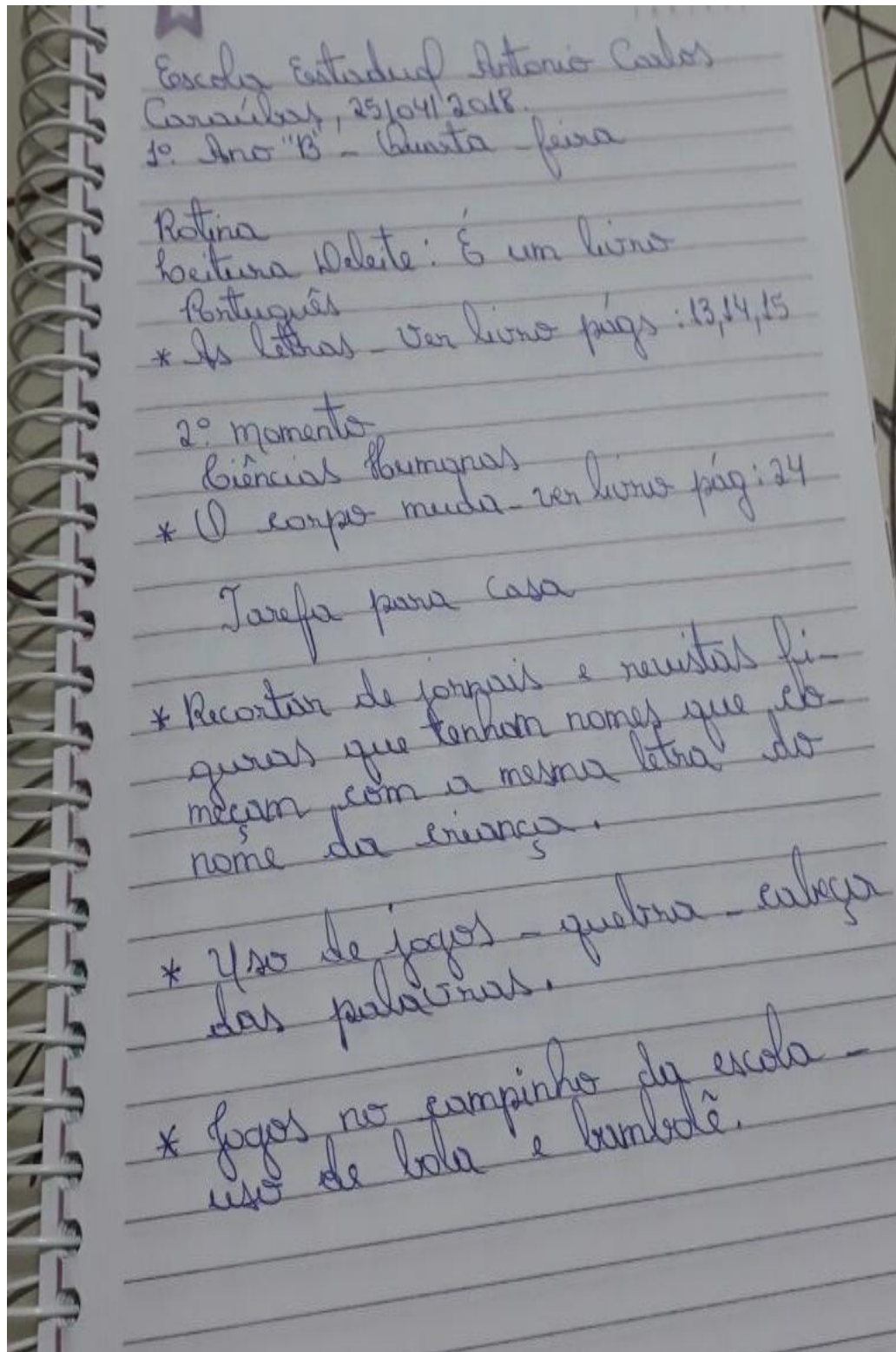
Sobre a relação professor aluno:

Eu procuro me relacionar muito bem com meus alunos, gosto de trabalhar em grupo, sou uma professora que procura observar as dificuldades dos alunos, na sala de aula, para procurar ajudar aquela criança. Eu gosto de ajudar aos meus alunos, aquelas crianças que eu vejo que são mais caladas, que precisam mais, eu procuro ajudar a elas. Eu vejo que professor e aluno, para que aprendizagem aconteça, deve haver um bom relacionamento. O professor tem que saber escutar o aluno, não só o professor deve falar, só impor ali conhecimento, mas sim trabalhar de acordo com a realidade deles (P1).

As relações professores e alunos, na visão das entrevistadas, se caracterizam em um determinado modelo, que para as professoras significa um exemplo de boa relação. Tal relação tinha influência na forma de realizar o trabalho, na organização da sala de aula, na sensibilização da professora em perceber os alunos com mais dificuldades e na contribuição para o bom relacionamento entre educador e educando, no processo da aprendizagem e na importância de saber ouvir a turma.

A P1 inicia as suas aulas com uma sequência de ações, a rotina, denominada pela professora, consiste em: acolhida, rodas de conversas, músicas, oração e a “chamadinha”, a mesma também utiliza o calendário para conhecer o dia da semana e do mês em que estão e, por fim, faz uma leitura antes de iniciar a aula.

Figura 9 – Plano de aula cedido pela Professora 1



Fonte: Caderno de plano cedido pela Professora 1. 2018.

Em suas narrativas, a mesma afirma que ao iniciar um conteúdo para dar início a aula faz perguntas aos alunos relacionados a matéria. A partir dos

conhecimentos prévios dos alunos, ela extrai o que estes sabem e o que têm mais dificuldade, fazendo uma explanação da aula.

Na aula de Língua Portuguesa, a professora trabalhou a leitura sobre o livro, respondeu exercícios e dando continuidade fez uma tarefa utilizando jogos de quebra-cabeça das palavras. Nas imagens a seguir, podemos observar as crianças realizando a atividade com jogos de palavras.

Figura 10 – Crianças aprendendo com o jogo de palavras

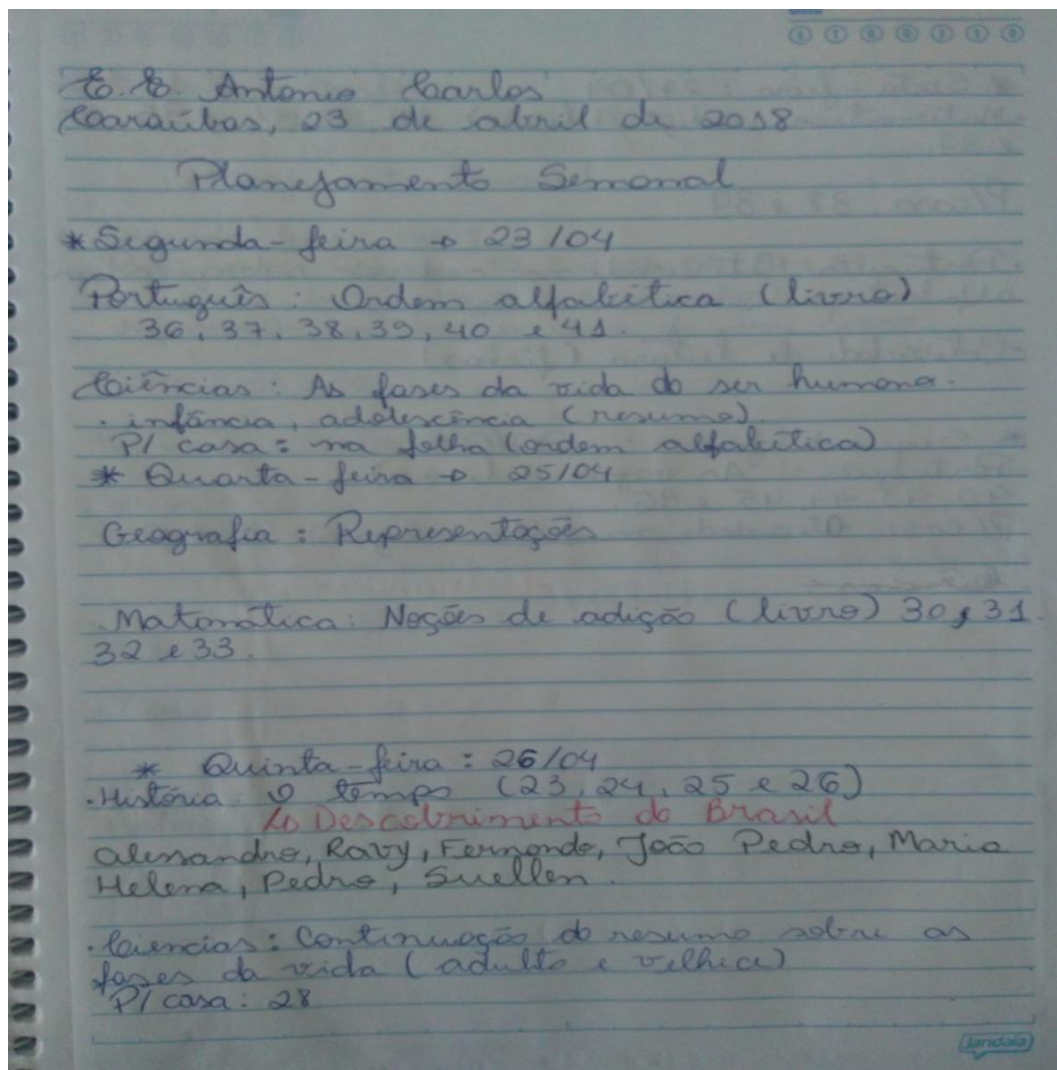


Fonte: Arquivo pessoal da professora 1. 2018.

A P2, ao ser instigada a narrar sobre suas aulas deixa claro que o seu plano não é exatamente igual ao que aprendeu na faculdade. Segundo ela, não há registro dos objetivos e de todos os elementos do planejamento de aula e não segue o modelo de plano acadêmico. No plano de aulas, a professora anota somente as disciplinas do dia, o conteúdo e as atividades.

A mesma afirma que o plano fica detalhado em sua mente e só necessita escrever os principais pontos do planejamento. Na figura abaixo, segue imagens cedidas pelas professoras de seus planos de aula:

Figura 11 – Plano de aula cedido pela Professora 2



Fonte: Caderno de plano cedido pela P2. 2018.

A professora citada também realizou as suas aulas baseadas em uma rotina, que compreende o momento da acolhida, oração, leitura de leve e roda de conversa. Seguindo este pensamento, em uma aula de história, por exemplo, sobre a história do Brasil, a P2 iniciou a aula explicando aos alunos o que iriam aprender naquele dia, em seguida passou vídeos sobre a chegada dos portugueses ao Brasil, um dos vídeos era a história contada através de músicas, outro a história do Brasil em quadrinhos e o terceiro vídeo acerca de uma narrativa. A partir das filmagens, deu continuidade à aula questionando os alunos: “Quem descobriu o Brasil?”, “Como eles chegaram ao Brasil?”, “O que eles entenderam sobre o assunto?”.

Figura 12 – Imagens das crianças aprendendo com jogos de letras



Fonte: Arquivo pessoal da P2. 2018.

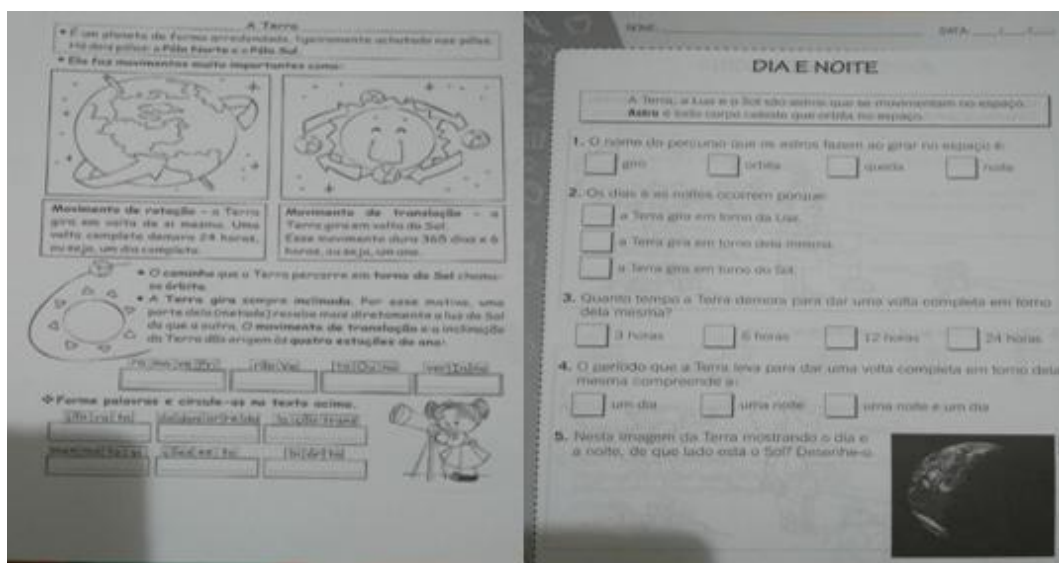
Em suas aulas a professora privilegia o debate e deixa os alunos à vontade para dizer o que entenderam sobre o assunto estudado, segundo Freire (1996, p.

16) “Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”. De acordo com o autor, o que o aluno sabe é importante e ele torna-se também parte fundamental da construção do conhecimento.

Em seguida, escolhemos o plano de Ciências realizado pela professora que abordou o tema: o dia e a noite (Movimentos da Terra). No primeiro momento, a professora trabalhou a parte teórica apresentada no livro. Após conversar sobre o assunto, pediu que as crianças fizessem uma leitura silenciosa para então retirar algumas dúvidas. Posteriormente, realizou a leitura e ainda fez a leitura coletiva, onde cada aluno realizava uma parte da leitura do texto.

Adiante, a professora passou a explicar o conteúdo e, em seu relato, a mesma afirma ter procurado explicar o assunto por meio da realidade e da experiência dos alunos. Neste mesmo momento, cada aluno tinha a oportunidade de contribuir com a aula a partir de conhecimentos prévios sobre o tema estudado. Com as atividades realizadas, a professora passou o conteúdo através de desenhos, seguido da cópia de um texto sobre os movimentos da Terra. Desse mesmo assunto, surgiram novos temas de estudo, como por exemplo: as estações do ano e os meses do ano. Na imagem a seguir uma das atividades realizadas com as crianças:

Figura 13 – Atividades realizadas com as crianças sobre dia e noite (movimentos da Terra)



Fonte: Arquivo pessoal da P2. 2018.

Ainda nessa aula, em uma roda de conversa a professora propôs uma discussão sobre o que os alunos aprenderam com relação aos movimentos da Terra. Além disso, foi feita a exposição de vídeos que abordavam o tema. Para a finalização, a professora apresentou um globo com reflexo da luz para explicar como ocorre o movimento da terra e a passagem do dia para noite. Segue imagens abaixo dessa aula:

Figura 14 – Aula sobre os movimentos da terra e a transição do dia para noite



Fonte: Arquivo pessoal da P2. 2018.

Desta forma, percebemos o empenho da professora em mediar o ensino e sua preocupação em ensinar os alunos de maneira significativa e prática. A professora, em suas narrativas e no seu plano, demonstra zelo no preparo das aulas. Prioriza o debate e a aprendizagem por meio da realidade, de atividades concretas e de experiências.

As professoras acompanham as crianças durante maior parte da aula, sempre estão ao lado do aluno retirando dúvidas e auxiliando na resolução de exercícios. As professoras relatam a importância de observar e explorar o conhecimento prévio dos alunos, deixando que eles se percebam como parte integrante da construção e do processo de aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante todo o percurso deste trabalho, buscamos apresentar reflexões importantes sobre prática pedagógica e os saberes docentes, com foco nos saberes da experiência mobilizados na prática docente. Esforçamo-nos em buscar sobre conceitos relacionados à prática pedagógica, para analisar o saber da experiência de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental I, como resultado de práticas exitosas.

Ao propormos o estudo acerca dos saberes da experiência, compreendemos segundo Tardif (2010) que os próprios professores, no seu exercício profissional, desenvolvem saberes relevantes e significativos desenvolvidos na prática de sua profissão. Para nós, a proposta de analisar as práticas pedagógicas das professoras e os saberes da experiência por elas evidenciados foi de fundamental importância e também de caráter de formação por parte do pesquisador por se tratar também de questionamentos que surgiram na formação profissional e na prática como professora.

Não pretendemos explicar nesta pesquisa somente as práticas exitosas das professoras, mas também a contribuição dos saberes da experiência das mesmas. Os saberes que permeiam a pesquisa estão ligados às concepções docentes sobre prática, planejamento, relação professor-aluno, conteúdos de ensino e metodologias adotadas.

Constatamos que os saberes da experiência são erguidos à medida em que o professor estabelece relação entre a sabedoria, a teoria, o conhecimento prático, a autorreflexão, a análise de prática de outros professores e que a consolidação do mesmo não está ligada tão somente a quantidade de tempo de atuação, mas na avaliação de sua ação e na reflexão contínua sobre a própria prática.

Este estudo tratou de analisar as práticas das professoras por meio da pesquisa e está fundamentado em uma investigação de natureza qualitativa, com base em de Minayo (2002), Ludke e Marli (1986), Gil (1999) e Rey (2005).

No capítulo 3, intitulado de “A Prática Pedagógica e o Ensino Fundamental em Caraúbas” nos propusemos a discorrer sobre a ação pedagógica do professor com base nos documentos que alicerçam as práticas no município e na escola pesquisada. Na oportunidade, realizamos algumas considerações sobre o município

de Caraúbas e o ensino fundamental contextualizando com o projeto político pedagógico da instituição, os planos municipais e estaduais da educação, os parâmetros curriculares nacionais da educação brasileira, a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa.

Neste tópico, nos aproximamos de questões voltadas a contextualização da escola e em qual conjunto estão estabelecidas as práticas docentes, voltando o nosso olhar para organização do ensino fundamental.

A Prática Pedagógica no 1º Ano do Ensino Fundamental no Município de Caraúbas, apresenta avanços no que diz respeito a oferta da educação básica e estrutura das instituições, apresentamos os índices de educação básica dos alunos da Escola Estadual Antônio Carlos dos 1.390 alunos matriculados no Ensino Fundamental menor, em escolas públicas estaduais. Constatamos nos indicadores nacionais que a educação no município de Caraúbas continua apresentando importantes melhorias no que se refere ao Ensino Fundamental e que a cidade busca realizar um ensino a partir dos documentos que regem a educação.

Os levantamentos do censo escolar (2017) apontam que as crianças estão sendo matriculadas na faixa etária exigida, a partir dos 06 anos e frequentando a escola como está previsto nas metas do Plano Municipal e Nacional de Educação. Com essa discussão, trouxemos apontamentos sobre o Programa Nacional da Alfabetização na Idade Certa e dados do INEP, com os resultados da prova ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização) que mostram que houve melhoria no aprendizado de alfabetização e matemática.

Para além da descrição desses, pudemos refletir sobre as transformações sociais que ocorrem na educação por meio da compreensão da realidade. Nesse sentido, corroboramos com Freire (1979, p. 20) quando o mesmo afirma que: “Existe uma série de fenômenos sociológicos que têm ligação com o papel do educador”.

Após essas explanações, consideramos que o município de Caraúbas teve, desde as suas primeiras décadas, grandes influências educacionais e políticas. Essa pesquisa nos permitiu conhecer o *lôcus* deste estudo, quando nos referimos ao grupo escolar. Portanto, Caraúbas passou a contar com uma instituição responsável por um novo modelo de educação e que se trata de uma escola que se sustenta até os dias atuais e vem contribuindo a mais de um século para a formação de muitos caraubenses, hoje nomeada de Escola Estadual Antônio Carlos, uma instituição que apresenta bons resultados no IDEB do município.

As Narrativas da Prática Pedagógica e os Saberes da Experiência foram apresentados no capítulo 4. Nesse tópico, lançamos reflexões através de diálogos entre as teorias pedagógicas e os saberes do professor, especialmente os saberes docentes da experiência a partir das reflexões de autores como: Saviani (2007), Pimenta (2009) e Libâneo (1990) Tardif (2010). Essas ponderações se deram a partir do detalhamento do planejamento das aulas, dos assuntos estudados, da rotina pedagógica e dos recursos didáticos.

Neste capítulo, discutimos sobre os saberes docentes apresentando que o professor, baseia a sua prática pedagógica aos saberes da docência e que o ensino e ação do professor exige deles a mobilização de vários saberes como: os saberes da formação profissional, os saberes das disciplinas e dos conhecimentos em geral, os saberes de cunho pedagógico, o conhecimento do saber ensinar, além dos saberes construídos a partir das reflexões e ações de sua própria prática cotidiana. Depois, tecemos algumas considerações sobre as tendências pedagógicas que amparam o trabalho docente para então descrever como ocorre o planejamento, as relações entre professores e alunos, a escolha dos conteúdos e dos recursos didáticos.

Perante tais relações, compreendemos que a prática das professoras e as suas narrativas apontam para a importância da formação continuada, a prática pedagógica sob o olhar do contexto da sala, o respeito aos saberes dos educandos para atingir os objetivos do processo de ensino e aprendizagem, a reflexão da prática, a tomada de consciência da postura do professor. No entanto, nas narrativas das professoras encontramos alguns pontos como: o desconhecimento do projeto político da escola e as leis que regem a educação municipal e nacional.

Essa última seção é composta pelos resultados das entrevistas e narrativas dos planos de aulas das professoras e versa sobre as categorias de análise da prática pedagógica, das ações educativas dos professores e os saberes mobilizados por elas. Dos resultados apresentados neste capítulo podemos destacar: a preocupação em considerar aspectos da realidade dos alunos, consciência da inconclusão do homem, especialmente a necessidade de formação continuada do professor, a importância e o cuidado dos planos de aula, a relação dialógica entre professor, aluno e comunidade escolar.

Nas narrativas das aulas das professoras, é perceptível a preocupação em trabalhar de acordo com a necessidade do aluno, a consideração da participação do

educando como agente construtor do seu próprio conhecimento, a inquietação de trazer aulas mais atrativas para os estudantes, a importância do planejamento e a valorização da opinião dos alunos. Vale salientar que a prática pedagógica está sempre em estado de transformação e sofre modificações a partir de formações, novos conhecimentos, vivências e também pela apropriação dos saberes experienciais.

Portanto os saberes da experiência das professoras evidenciam que:

- Os planos de aula com os anos de experiência são redimensionados.
- A partir das experiências das professoras as metodologias são modificadas com o tempo.
- As professoras ainda apresentam em sua prática reflexos da pedagogia tradicional.
- As práticas das professoras são moldadas a partir das necessidades dos educandos.
- Os saberes da experiência envolvem lições relacionadas ao conhecimento, a metodologia, habilidades e competências e não pode ser entendido como um processo individualizado.
- As professoras afirmam que o saber da experiência modifica o trabalho docente e que ensinam totalmente diferente de sua prática inicial.
- O saber da experiência proporcionou ensinamentos que não foram compreendidos somente com os estudos teóricos.
- A professora aprende com os erros e acertos e repete as práticas e ações positivas realizadas.

Em relação aos saberes experienciais, as professoras demonstraram articular sua vivência a partir das necessidades da turma. Observam quais as necessidades dos alunos e fazem suas metodologias para atingir o objetivo da classe. As professoras têm uma prática ora tradicional, ora contemporânea, mas para ambas o planejamento é parte indispensável para realização das aulas.

Para as professoras o que torna as suas práticas exitosas são: compromisso, a constância em realizar estratégias que favorecem aprendizagem dos alunos, a sensibilidade de diversificar as aulas, sempre à procura de trazer atividades e novas aulas, para que desperte a curiosidade dos alunos e a vontade aprender, o planejamento como parte indispensável, o diálogo entre alunos e outros

professores, criatividade, as trocas de experiência, a pesquisa para apreensão de novos meios que tornem as aulas cada vez mais atrativas e interessantes e a preocupação em tornar o ambiente escolar um local prazeroso e lúdico para que a criança saia da aula com vontade de retornar a escola.

Durante as entrevistas realizadas, as professoras relatam inúmeras vezes a reflexão sobre a prática, a necessidade de mudança e a importância de o professor estar a todo instante: questionando-se, pesquisando, inovando e refletindo sobre suas ações em sala de aula. Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. (FREIRE, 1996)

De modo geral, na prática das professoras os saberes que mais são evidenciados em seu cotidiano são os que aprenderam no próprio exercício profissional, nos erros e acertos de suas ações e do ser professor.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre**: Imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ, Brasil: Editora Vozes, 2008.
- BANDEIRA, D. Material didático: conceito, classificação geral e aspectos da elaboração. Curitiba, IESDE, 2009, p. 13-33. Disponível em: <http://www2.videolivreria.com.br/pdfs/24136.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2018.
- BASTOS, Lílíana Cabral; SANTOS, William Soares dos. **A entrevista na pesquisa qualitativa**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2013.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- BEHRENS, M. A. **O Paradigma emergente e a prática pedagógica**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- BORGES, Cecília. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação & Sociedade**. v. 12, n. 74, p. 59-76. abr./jun. 2001.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2018. 518 p.
- _____. Escola Estadual Antônio Carlos. **Projeto Político e Pedagógico**. Caraúbas, 2017.
- _____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar**. Brasília: MEC, 2017.
- _____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização**. Brasília: MEC, SEB, 2015.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: MEC, SEB, 2015. 112 p.
- _____. Prefeitura Municipal de Caraúbas. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação**. Caraúbas, 2015.
- _____. Rio Grande do Norte. Lei n. 249 de 22 de novembro de 1907. **Autoriza o governo a reformar a Instrução Pública**. Natal: Typographia d'A República, 1908.

_____. Rio Grande do Norte. Secretaria Estadual de Educação. **Plano Estadual de Educação**, 2015.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126 p.

_____. Senado Federal. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2018.

BRAZ, Anadja Marilda Gomes. **Teorias implícitas dos estudantes de Pedagogia sobre a docência do ensino fundamental**. 2006. 165f. Tese (Doutorado) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UFRN). Natal, 2006.

CASCUDO, Luiz Câmara. Notícia sobre dez municípios potiguares. **Fundação Vingt-Un Rosado Coleção Mossoroense**, v. 1001, Mossoró/RN, 1998.

CLARK, Christopher M.; PETERSON, Penélope L. Procesos de pensamiento de los docentes. In: WITTROCK, Merlim C. (Org.). **La investigación de la enseñanza, III: profesores y alumnos**. Barcelona: Paidós, 1997.

COSTA, Edinária M. **As Práticas Pedagógicas nas Narrativas das Professoras Primárias de Apodi/Rn (1946-1961)**. 2014, 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2012.

COSTA, Maria Antônia Teixeira da. **O ensino primário no Rio Grande do Norte: memória, educadores e lições sobre o ensinar (1939-1969)**. Mossoró: UERN, 2009.

DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FERRO, M. A. B. **Educação, trabalho e cidadania no Brasil: uma abordagem histórica**. In: MENDES SOBRINHO, J. A. C. (Org). **Formação e prática pedagógica**: diferentes contextos de análise. Teresina: EDUFPI, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação e Mudança**. 12. ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1979.

GATTI, Bernadete A. **A construção da pesquisa em educação do Brasil**. Brasília: Líber Livro, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDENBERG, Mirían. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**: a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

_____. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LÜDKE, Menga; MARLI, E. D. A. André. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.

MARRERO, Javier. *Lãs Teorias implícitas del profesorado: vinculo entre la cultura y la practica de la enseñanza*. In: RODRIGO, Maria. J.; RODRIGUEZ, Armando; MARRERO, Javier. **Lãs Teorias Implícitas**: una aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid: Visor, 1993.

MAY, Tim. **Pesquisa Social**: questões, métodos e processos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MEDEIROS, Ana Glícia de Souza. **As práticas pedagógicas no Grupo Escolar Coronel Solon nas narrativas de professoras de Grossos-RN (1958 – 1971)**. 2015. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró-RN, 2015.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores entre saberes e prática. **Educação & Sociedade**, v. 12, n. 74, p. 121-142, abr. 2001.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela H. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer Pesquisa Qualitativa**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 1999.

REY, Fernando Gonzáles. **Pesquisa Qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SAVIANI, D. et al. **O Legado Educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007. 473p.

SHULMAN, L. S. Knowledge and Teaching Foundations of the New Reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-22. 1987.

SILVA, Adlene Arantes. **Processo de Racialização das Escolas Primárias Pernambucanas**. 2014. 255f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB, 2013.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: UFSC, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

_____. **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*. ANPED, São Paulo, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAUICE_TARDIF.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2018.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, vol.21, nº 73, Dezembro/00. Disponível em Acesso em 17/06/2018.

TEIXEIRA NETO, Euclides. **Anália Maciel**: a educadora, a escola, a cidade. 2012. 120f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Natal, 2012.

TERRIEN, J. O saber social da prática docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 14, n. 46, p. 408-418, dez. 1993.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar**: As quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Editora Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2012.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico: elementos metodológicos para a elaboração e realização. 10. ed. São Paulo: Libertad, 2002.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXOS

ANEXO A – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Prezado entrevistado, as questões elaboradas para esse roteiro se referem a uma pesquisa semiestruturada para a realização do trabalho de dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. Esta pesquisa objetiva investigar AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I NO MUNICÍPIO DE CARAÚBAS/RN, realizadas em uma Escola Pública Estadual. Comprometemos-nos em resguardar a identidade e integridade dos participantes, não sendo necessária a sua identificação.

1ª ENTREVISTA

1. Gostaríamos que a senhora iniciasse falando onde e quando nasceu e aproveitasse para nos contar um pouco sobre sua infância.
2. Com quantos anos teve início a sua vida escolar? Como foram os seus primeiros anos de vida estudantil?
3. Como era o ensino quando a senhora iniciou os seus estudos?
4. Você poderia me contar qual a sua formação profissional e quais elementos ajudou a escolher a sua profissão?

2ª ENTREVISTA

1. Há quanto tempo a senhora atua como professora na Escola Estadual Antônio Carlos?
2. Como iniciou as suas atividades na referida escola?
3. Como são as condições de trabalho?
4. O que é ser professora?
5. Qual a sua trajetória como professora?

3ª ENTREVISTA

1. Que recursos didáticos na instituição escolar são disponibilizados para melhorar desenvolvimento de sua prática pedagógica?
2. Que lições o professor não pode deixar de ensinar?

3. Como dever ser a postura de um professor?
4. Como a senhora ensina?
5. Ao longo do ano senhora elabora e executa projetos?
6. A senhora elabora as suas aulas com base em documentos oficiais, como por exemplo: PCNS, PPP entre outros?
7. Que método a senhora utiliza em suas aulas para fazer a avaliação da aprendizagem de seus alunos?
8. Qual a importância do planejamento para a realização das aulas?
9. O que a senhora entende por prática pedagógica?
10. Que tipo de atividades a senhora mais realiza em sala de aula?

4ª ENTREVISTA

1. Como você planeja suas aulas?
2. Utiliza algum material para pesquisa e ou referência?
3. Participa de planejamento coletivo? Planeja com seus colegas professores?
4. Como é escolhido os conteúdos de ensino e metodologias?
5. Na sua prática pedagógica você utiliza mais os saberes que aprendeu na faculdade ou os saberes da experiência?
6. Você se inspira em algum professor?
7. Como você avalia a sua prática pedagógica?
8. A sua prática pedagógica ainda é a mesma forma de quando você iniciou a docência?
9. Você costuma refletir sobre sua prática? O que essa reflexão propicia?
10. Em sua prática docente, como ocorre a relação professor e aluno; professor e professores; professor e pais/comunidade; e professor e supervisão/direção?
11. Como é realizada a avaliação dos alunos?
12. O que você pensa sobre os saberes da experiência?
13. O que você mais aprendeu com a experiência?
14. O que mudou com tempo ao elaborar seu plano de aula?
15. Os saberes da experiência contribuíram para que o plano de aula melhorasse?
O que tornam as suas práticas exitosas?

ANEXO B – LIVROS DO PROFESSOR, 1º ANO



ANEXO C – LIVROS DO PROFESSOR – 2º ANO

