



CIÊNCIAS HUMANAS

Percepção de docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre a relação entre Projeto Pedagógico e formação inicial*Perception of teachers of the Elementary School Initial Years on the relation between Pedagogical Project and initial formation*Luiz Fernando Mackedanz¹, Rejane Sperling Sell Mackedanz²**RESUMO**

Os Anos Iniciais do Ensino Fundamental constituem-se em um espaço que exige uma grande gama de conhecimentos docentes diferentes. Por esse motivo, é importante que a formação inicial esteja em sintonia com a prática no espaço escolar. Neste trabalho, buscamos encontrar intersecções entre os conhecimentos teóricos e práticos, através de uma entrevista exploratória com professoras em serviço em uma escola privada, confessional. A investigação parte de uma pesquisa que visa realizar uma leitura cruzada entre as propostas descritas no Projeto Político Pedagógico da escola e o perfil do professor mediante as ações educativas provenientes de sua formação pedagógica e de sua experiência profissional. Através da análise temática das entrevistas, percebemos a adaptação dos conhecimentos das professoras ao que a escola apresenta como proposta pedagógica. Além disso, também identificamos que os saberes docentes oriundos da prática dominam a atuação, sendo considerados como determinantes para tal adaptação.

Palavras-chave: Formação docente; prática de ensino; autonomia.

ABSTRACT

Elementary School Early Years constitute a space that requires a great range of different teaching knowledge. For this reason, it is important that the initial training is in tune with the practice in the school space. In this work, we seek to find intersections between theoretical and practical knowledge, through an exploratory interview with teachers in service in a private, confessional school. The research is based on a research that aims at a cross-reading between the proposals described in the School's Political Pedagogical Project and the profile of the teacher through the educational actions derived from his pedagogical training and his professional experience. Through the thematic analysis of the interviews, we perceive the adaptation of the teachers' knowledge to what the school presents as a pedagogical proposal. In addition, we also identify that the teaching knowledge from practice dominates the performance, being considered as determinants for such adaptation.

Keywords: Teacher training; teaching practice; autonomy.

¹ Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande/RS, Brasil. E-mail: luismackedanz@furg.br

² Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande/RS, Brasil. E-mail: rejanesell@hotmail.com



1. INTRODUÇÃO

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

Diversos trabalhos acadêmicos são voltados especificamente para a formação dos professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental (DAVIS *et al.*, 2007; MONTEIRO, MONTEIRO; AZEVEDO, 2010; PIMENTA *et al.*, 2017; NÓVOA, 2017) e apontam a necessidade destas discussões sobre o currículo de formação, com especificidades que retomam caminhos que ainda permanecem com profundas lacunas de cunho científico e prático. Assim, é preciso aproximar as práticas educacionais nos espaços da escola com questões teórico-científicas, e isto demanda uma revisão no currículo da licenciatura em Pedagogia. (PIMENTA *et al.*, 2017).

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

É de extrema importância ter clareza quanto aos preceitos que norteiam a Educação Básica, bem como quanto aos objetivos ao final de cada etapa da Educação Básica. Para os Anos Iniciais, por exemplo, a BNCC sinaliza uma articulação entre experiências vividas ao longo da formação básica, que “precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas novas experiências quanto ao desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo.” (BRASIL, 2017, p.55-56, grifos no original). Neste aspecto a LDB também enfatiza como princípio o “pluralismo de ideias e concepções pedagógicas.” (Art. 3º, inciso III).

Portanto, se torna relevante o conhecimento e aprofundamento das diferentes pedagogias pressupondo um estudo teórico amplo, visando verificar a validade da escolha dos pressupostos utilizados no desenvolvimento de atividades com os alunos. Estas atividades precisam ser pensadas de forma a contribuir para uma formação para a vida em sociedade, desenvolvendo competências que oportunizem o estímulo ao senso crítico e reflexivo diante de seu contexto social. Assim, o conhecimento científico atrela-se às práticas moduladoras da rotina do professor, apoiando suas ações de ensino e aprendizagem num amplo contexto da prática social oriunda de uma determinada pedagogia.

Num contexto de formação docente, em especial na licenciatura em Pedagogia, são diversas as fontes de estudo para este aporte teórico. Pressupõe-se, portanto, que os egressos tenham uma



compreensão quanto a autoria e entendimento coerente das distintas teorias que temos no âmbito educacional. Já no que trata de pressupostos teóricos, há ainda um desalinhamento quando se estabelecem as relações entre teoria e prática nos espaços escolares. (FIGUEIRÊDO; CICILLINI, 2016). Porém, ao adentrar em um espaço de ensino é necessário um olhar para o todo da instituição: comunidade escolar (localização, demanda...), corpo docente, gestão de ensino e modelo pedagógico adotado. Isso pode ser verificado na desejada apropriação do Projeto Político Pedagógico da escola, que estabelece, entre outras disposições, a fundamentação teórica para a prática pedagógica.

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

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

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. SABERES DOCENTES EM MOVIMENTO

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

Segundo Tardif (2002), os aspectos sociais e individuais dos professores podem apresentar uma relação observando dois perigos: o "mentalismo", associado à ideia da redução do saber a processos mentais apoiados nas atividades cognitivas do sujeito, onde não há contribuição dos



atores na composição concreta do saber, e “sociologismo”, interpretado como a falta de identidade do professor quanto à validação de seus saberes sociais.

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

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

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

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

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

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

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

Os saberes amplos e polivalentes dos professores, nos anos iniciais da Educação Básica, por exemplo, deveriam colocá-lo em um patamar de maior prestígio neste cenário de formação. Porém, muitos educadores deste segmento ainda são vistos como professores detentores de um



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

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

Os saberes advindos da experiência também são formadores, pois partem da realidade de cada professor mediante sua trajetória profissional. E esta tem muito de suas raízes na historicidade do docente como agente da sua própria biografia. Sua constituição com professor tem diferentes motivações: a tradição familiar neste ofício; as experiências primárias, com seus destaques durante o período escolar; a crença de que seus traços de personalidade sejam adequados à docência; ou ainda pelo atendimento às expectativas institucionais. Então, a escola tem um mapa humano formado por diferentes personalidades, que constituem o mesmo espaço, apesar de estabelecer vínculos com a profissão de maneira muito singular.

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

2.2. AUTONOMIA DOCENTE NO ESPAÇO ESCOLAR

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



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

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

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

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

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



valorizam habilidades de questionamento, análise, comparação, organização, validades de fontes de onde emergem e, sua relevância ao contexto e de que maneira podem ser mediadas com os sistemas sociais.

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

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

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

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

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



contribuir com o desenvolvimento de todos, em particular suas ações que promovam a aprendizagem.

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

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

Fonte: (CONTRERAS, 2002, p.192).

3. METODOLOGIA DE PESQUISA E ANÁLISE DE DADOS

Esta investigação se enquadra como uma pesquisa qualitativa, exploratória, baseada em uma pesquisa bibliográfica inicial. Isso significa que nosso instrumento de pesquisa teve seus elementos construídos após a revisão bibliográfica, com foco nas ideias de Tardif (2002) e Nóvoa (1992), sobre a identidade docente e a percepção destes sobre a mesma.

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



O instrumento consiste em um questionário, que busca levantar elementos voltados às percepções do professor sobre a metodologia da escola e sobre os referenciais teóricos necessários para a prática, além da caracterização das professoras envolvidas na pesquisa. Foi escolhido o questionário por escrito como metodologia pela disponibilidade de tempo das professoras para a marcação de entrevistas. Com isso, assumimos que algumas das respostas podem não alcançar totalmente o pretendido pelos pesquisadores, bem como a possibilidade de algumas entrevistadas não entregarem suas respostas.

Para analisar estas respostas, nos valem de uma análise temática (BRAUN; CLARKE, 2006), para a qual as respostas foram inicialmente tabuladas, para melhor compreensão e aproximação entre as escritas. Atribuímos um código de identificação a cada professora respondente, que consistia do ano de formação inicial (quatro dígitos) e sua idade (dois dígitos). Em um segundo momento, nossa leitura das respostas de todas as participantes, para cada uma das questões, nos permitiu o levantamento de temas comuns, e destes temas fomos gerando textos de síntese, nos quais as falas das professoras, nossas percepções teóricas e os referenciais levantados criam uma ciranda de temas.

3.1. TEMA 1 - FORMAÇÃO INICIAL - GRADUAÇÃO

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

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

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

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

Suas respostas acabam destacando-se das demais, pois percebemos um olhar mais aprofundado sobre o contexto e a realidade onde encontra-se inserida. Atender as suas necessidades, habilidades e competências, motivou-a em buscar conhecimentos específicos para desenvolver seu trabalho em sala de aula. E, conquistando as habilidades em si, como profissional, poderá despertar em seus alunos um melhor desempenho para o alcance dos objetivos nos anos iniciais



que, entre outros, é a apropriação da escrita. Aqui, torna-se relevante a importância dos conhecimentos que vão além de como planejar boas aulas e torná-las significativas. Emerge no professor estar capacitado e motivado a aprimorar sua prática para aperfeiçoar as nuances do contexto da escola.

3.2. TEMA 2- PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA

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

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

Sim, porque disponibilizamos de vários recursos que permitem o desenvolvimento de um bom trabalho. A escola também nos proporciona liberdade para a realização de variadas atividades. O apoio da direção, coordenação, orientação entre outros setores da escola é fator de motivação para que possamos desenvolver nosso trabalho. (2001-46).

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

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



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

Quando a escola busca traçar metas e objetivos sólidos para qualificar a educação, leva em consideração todas as premissas para que a mesma se concretize com sucesso. Porém, sob a ótica do trabalho docente, isto ainda requer um olhar que vá além de propostas de conteúdos e sua obrigatoriedade nos currículos. Não estamos aqui discutindo a extinção de conteúdos a serem apresentados e desenvolvidos nos diferentes segmentos da Educação Básica. Além de serem significativos para a construção cidadã, é importante entender como desenvolvê-los sem perder a essência das propostas pedagógicas voltadas a melhor compreensão deles. Há uma demanda de desenvolvimento de habilidades lógico-matemáticas, de leitura e escrita, de aptidões motoras e emocionais que se buscam no processo de ensino e aprendizagem. O fator a ser investigado é: Como podemos, através dos modelos pedagógicos escolhidos, promover uma harmonia entre os saberes essenciais para o currículo e os saberes essenciais para a vida? Não se pode negar o que o sistema de ensino exige, mas podemos promover discussões e reflexões acerca das práticas desenvolvidas no chão da sala de aula.

3.3. TEMA 3 - HABILIDADES E COMPETÊNCIAS PARA A PROMOÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA

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

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

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

Ao professor no século XXI são exigidas inúmeras habilidades e competências. Tudo isso é demanda para contemplar o sujeito da aprendizagem desses dias. Numa época na qual o acesso à internet permite aos estudantes encontrarem informação em tempo real de inúmeras fontes, ao alcance de um clique ou de um toque, é importante que o professor surpreenda, que seja agente



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

3.4. TEMA 4 - FORMAÇÃO CONTINUADA E AUTONOMIA

Outro aspecto relevante que emerge da pesquisa é a formação dos professores dentro do espaço da escola. Este aspecto está relacionado à questão sobre os episódios de formação oferecidos pela escola para aprimoramento e adequação da prática pedagógica adotada pela escola. Todas as professoras descreveram que há momentos de formação, nos quais as trocas de experiências docentes são bastante significativas. Relatam, por exemplo, reuniões quinzenais com a coordenação pedagógica para a troca de experiências, e verificamos que este espaço disponibilizado pela escola, inicialmente voltado para a adequação dos professores ao modelo pedagógico determinado pela escola, é visto como uma oportunidade de interação e valorização das professoras. Nossa observação do espaço escolar também nos permite afirmar que esta oportunidade é interpretada como um espaço democrático de preparação e formação pedagógica.

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

Ao longo de algumas respostas dadas pelas professoras participantes da pesquisa, observou-se que suas práticas são legitimadas em ações de autonomia, pois tem a confiança da coordenação da escola. A questão objetivava saber se os professores conseguem aplicar a proposta pedagógica da escola em suas práticas de ensino no contexto da sala de aula.

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

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



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

Já a professora 2001-46 pauta a autonomia de seu trabalho relacionando sua dinâmica a recursos para a realização de um bom trabalho. Notamos, porém, que a reflexão sobre sua prática está ausente de seu discurso, vinculando muito seu êxito docente a fatores externos. Pressupõem-se, portanto, que tais ferramentas são importantes em sua prática, pois geram uma demanda de atividades. Assim, estabelece-se uma autonomia ilusória, pois parte da dependência de diretrizes técnicas, de recursos materiais para consolidação da sua prática.

Sim, porque disponibilizamos de vários recursos que permitem o desenvolvimento de um bom trabalho. A Escola também nos proporciona liberdade para a realização de variadas atividades. O apoio da direção, coordenação entre outros setores da escola é constante e fator de motivação para que possamos desenvolver nosso trabalho. (2001-46).

Assumir novas posturas diante de um contexto pré-estabelecido e que ainda é vigente em nosso país, pois percebe-se um "mal-estar" docente associado diretamente a precárias condições de trabalho, carga horária excessiva para prover o sustento tendo em vista a baixa remuneração, pouca valorização social que, indiretamente, reflete o desempenho de suas funções, além de pouco incentivo para sua formação continuada. Portanto, assumir uma nova postura requer autonomia e um discurso condizente com as novas práticas que a educação contemporânea exige. Essa nova postura necessita vir acompanhada de discursos que possibilitem uma mudança de cultura com relação ao espaço profissional que o professor vem ocupando socialmente no Brasil. Para Davis *et al.* (2007), estas posturas docentes

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

É preciso ter clareza que, atualmente, os cursos de Pedagogia tendem a formar professores polivalentes (PIMENTA *et al.*, 2017), para atuação específica nos Anos Iniciais da Educação Básica, porém sem os conhecimentos fundamentais do conteúdo das diversas ciências que permeiam o ensino nessa etapa. Estão estabelecidas no currículo dessa licenciatura dimensões que atendam à didática e práticas de ensino, mas deixam a desejar no âmbito mais específico dos conteúdos assumidos como primordiais para a compreensão de mundo. Então, como seria possível um professor, apresentar um determinado assunto ou conteúdo que não domina plenamente? Como tornar atrativa a Matemática, por exemplo, se não são apresentadas às crianças maneiras dinâmicas pelas quais a Matemática assume um papel fundamental na vida cotidiana? O professor, através de sua identificação com o contexto, assume posturas que podem atrair ou distanciar seus alunos às diversas áreas do conhecimento. (CENCI; BECKER; MACKEDANZ, 2015).



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

Tomando como exemplo a Matemática, o profissional que egressa da Licenciatura em Matemática, deve ter domínios básicos das fórmulas, conhecimentos estatísticos e aptidões que o permitam resolver questões de ordem numérica. Ou seja, sai da licenciatura um Matemático, e não propriamente um professor de matemática. Afinal de contas, as habilidades e aptidões que fazem do matemático um professor de matemática são bem distintas. Surge assim uma deficiência nesses cursos, relacionada à formação de um professor com um saber científico mais abrangente, envolvendo, por exemplo, o ensino das Ciências Naturais (fenômenos da natureza), História (fatos históricos alinhados com diferentes contextos e, associando ao contexto do cenário atual) e outras disciplinas que fazem parte do currículo escolar, mas só ganham maior relevância a partir do 5º ano do Ensino Fundamental, quando passam a ser unidades curriculares próprias.

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

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

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



teoria e a prática, Nóvoa (2017) afirma que existem movimentos autodenominados de “caminhos alternativos”

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

Neste ponto, podemos fazer o contraponto ao afirmar que esta formação, que une teoria e prática, passa longe das escolas, justamente pela distância na relação entre a Universidade (teoria) e a escola (prática).

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

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

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

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



4. CONCLUSÕES

Confirmando o que é apresentado na literatura, o receio e a falta de interesse dos docentes da Educação Básica pela participação na pesquisa em educação podem ser percebidos como uma postura de criticidade negativa à prática do professor, por parte dos pesquisadores acadêmicos. Foi notória essa resistência quanto a devolutiva das questões propostas nesta pesquisa. A resistência ao olhar de parceria entre a universidade e a escola vem ao encontro de que, em muitas situações a pesquisa realizada não assume um caráter cíclico: ela nasce de uma inquietação sobre uma determinada realidade, aplica e desenvolve um estudo sobre essa (e nessa) realidade, são constatadas questões que instigam a prática, é realizada uma avaliação, investigam-se as causas para determinadas inquietações, gerando resultados que preconizam novas compreensões sobre o assunto. Estas, porém, não retornam à escola.

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

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

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

As modificações no pensamento do professor através de uma nova realidade, às novas exigências do contexto educacional sugerem dois movimentos, um positivo, caracterizado pelo desejo em participar, atuar, envolver-se com as questões em foco e comprometer-se com a busca por



soluções para os problemas encontrados; e um negativo, evidenciado pela obrigação normativa, delegada por instâncias superiores e/ou regras institucionais. (MONTEIRO; MONTEIRO; AZEVEDO, 2010).

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

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

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

Portanto, escolas e instituições de ensino devem buscar nortear suas práticas educativas visando consolidar no aluno um movimento de aprendizagem alicerçado em pressupostos teóricos previamente definidos.

Para os professores participantes da pesquisa, suas práticas docentes são desenvolvidas através de teias de aprendizagem que alternam premissas advindas da experiência na escola com a proposta pedagógica da escola. Nas escritas dos professores percebemos que a autonomia nasce das vivências de situações que demandam ações que produzem o conhecimento de acordo com a realidade do contexto. A teoria caminha em parceria com a prática, mas a última é importante por validar os conceitos construídos ao longo da formação inicial. A experiência da prática em sala de aula oportuniza um portfólio de ações direcionadas às demandas da geração atualmente na escola. Portanto, a promoção de trocas de saberes no espaço escolar se torna importante, pois assim como a experiência é relevante, a leitura científica diante destas mesmas experiências, vem a fomentar um discurso coeso e promissor para a qualidade na educação que tanto se busca.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

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



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

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

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

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

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

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

FINO, Carlos Nogueira. Investigação e inovação (em educação). In: FINO, Carlos Nogueira e SOUSA, Jesus Maria. **Pesquisar para mudar (a educação), Funchal**: Universidade da Madeira – CIE-Uma, p. 29-48, 2011. Disponível em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/Investigacao_e_inovacao.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2018.

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

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

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 13. ed. Campinas: Papyrus, 2007.

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

Submetido em: **17/01/2019**

Aceito em: **10/07/2019**