

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO**

DAIANA BACH

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: A CONSTRUÇÃO DA COMPREENSÃO SOBRE O
ENSINO**

**PONTA GROSSA
2019**

DAIANA BACH

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: A CONSTRUÇÃO DA COMPREENSÃO SOBRE O
ENSINO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, na Linha de Pesquisa Ensino e Aprendizagem, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Simone Regina Manosso
Cartaxo

PONTA GROSSA
2019

Bach, Daiana
B117 Práticas pedagógicas: a construção da compreensão sobre o ensino / Daiana Bach. Ponta Grossa, 2019.
147 f.

Dissertação (Mestrado em Educação - Área de Concentração: Educação),
Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Simone Regina Manosso Cartaxo.

1. Prática pedagógica. 2. Compreensão de ensino. 3. Anos iniciais do Ensino Fundamental. I. Cartaxo, Simone Regina Manosso. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação. III.T.

CDD: 371.12



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado e Doutorado




TERMO DE APROVAÇÃO

DAIANA BACH

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: A CONSTRUÇÃO DA COMPREENSÃO SOBRE O ENSINO

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador (a)  Prof. Dra. Simone Regina Manosso Cartaxo - UEPG


Prof. Dra. Vânia Finholdt Ângelo Leite - UERJ


Prof. Dra. Lucimara Cristina de Paula - UEPG


Prof. Dra. Silmara Gomes Papi - UEPG

Ponta Grossa, 30 de julho de 2019.

Dedico a “los nadies: los hijos de nadie, los dueños de nada.
Los nadies: los ningunos, los ninguneados, corriendo la
Llebre, muriendo la vida, jodidos, rejodidos:
Que no son, aunque sean.
Que no hablan idiomas, sino dialectos.
Que no hacen arte, sino artesanía.
Que no practican cultura, sino folklore.
Que no son seres humanos, sino recursos humanos.
Que no tienen cara, sino brazos.
Que no tienen nombre, sino número.
Que no figuran en la historia universal, sino en la crónica
Roja de la prensa local.
Los nadies, que cuestan menos que la bala que los mata.”

Eduardo Galeano

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter permitido a realização desta pesquisa e ter me confortado nos momentos de angústia, guiando meu caminho e oferecendo forças para que eu não desistisse.

Aos meus pais, Mário e Donilha, pelo incentivo, doação, companheirismo e exemplo de união nesta caminhada. E às minhas irmãs, Daniele e Michele, pela paciência e amizade nos momentos difíceis e de alegria.

À minha orientadora, professora Simone, que não mediu esforços para que este trabalho se concretizasse, sempre solícita às minhas indagações. Além de ser um exemplo de professora e pesquisadora, sempre demonstrou serenidade e companheirismo, sou grata por todos os momentos.

Aos membros da Banca, prof.^a dr.^a Vânia Finholdt Ângelo Leite, prof.^a dr.^a Lucimara Cristina de Paula e prof.^a dr.^a Silmara Gomes Papi, pelos valiosos apontamentos neste trabalho.

Aos meus colegas e professores do mestrado, que sempre incentivaram para que eu persistisse na caminhada, com quem trocamos angústias, conquistas e descobertas, em especial à minha amiga Victória, que sempre foi solícita em me ajudar com palavras e ações, e às colegas Layze e Thaianne, pelo apoio recebido.

À equipe da Secretaria de Educação do município de Palmeira, juntamente com as diretoras, pedagogas e professoras que aceitaram participar desta pesquisa e auxiliaram na construção de reflexões sobre a prática pedagógica, apontando possibilidades de transformação. Agradeço, em especial, às professoras que pude acompanhar durante todo o ano letivo de 2018. Vocês fazem a diferença!

Às amigas Joana, Liliane e Suelen, por suas sugestões na pesquisa, companheirismo e amizade.

Aos amigos e demais familiares que apoiaram minha trajetória no mestrado, agradeço pelos passeios, sorrisos e conversas que ajudaram a superar os obstáculos.

Quando não houver saída
Quando não houver mais solução
Ainda há de haver saída
Nenhuma ideia vale uma vida
Quando não houver esperança
Quando não restar nem ilusão
Ainda há de haver esperança
Em cada um de nós
Algo de uma criança

Enquanto houver sol
Enquanto houver sol
Ainda haverá
Enquanto houver sol
Enquanto houver sol

Quando não houver caminho
Mesmo sem amor, sem direção
A sós ninguém está sozinho
É caminhando
Que se faz o caminho
Quando não houver desejo
Quando não restar nem mesmo dor
Ainda há de haver desejo
Em cada um de nós
Aonde Deus colocou

Enquanto houver sol

(Sérgio Britto/Banda Titãs)

BACH, Daiana. **Práticas pedagógicas: a construção da compreensão sobre o ensino**. 2019. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a prática pedagógica das professoras da Educação Básica. Objetiva desvelar, a partir dessa prática, como se constitui o ensino nas escolas municipais de Palmeira, a fim de possibilitar reflexões sobre a reelaboração da prática. Como objetivos decorrentes, foram definidos: caracterizar práticas pedagógicas produzidas pelas professoras durante o processo de ensino e contextualizá-las, situando-as e explicando os determinantes internos e externos que as orientam. Considerando as relações que permeiam a prática, indaga-se o que as práticas das professoras revelam sobre o processo de ensino nas escolas. O eixo epistemológico que orienta a pesquisa e análise dos dados é a teoria como expressão da prática, discutida por Martins (1996; 1998) e Santos (1992). O referencial teórico utilizado para abordar o conceito de prática pedagógica baseia-se em Freire (1987; 1996) e Souza (2016). As discussões acerca do ensino fundamentam-se em Freire (1996), Roldão (2007) e Pimenta et al. (2013). O ensino é permeado por relações horizontais e verticalizadas, e as discussões delas decorrentes apoiam-se em Freire (1990) e Arroyo (2013). Para as questões relacionadas à função da escola pública, apoia-se em Oliveira (2009), Libâneo (2016) e Veiga e Silva (2018). A natureza da pesquisa é qualitativa e os procedimentos utilizados para coleta de dados são: questionários, observação participante com registros em notas de campo, conforme as contribuições de Bogdan e Biklen (1994), além de entrevistas semiestruturadas. O questionário foi respondido por 66 professoras e a observação da prática pedagógica foi realizada em duas escolas com 4 professoras. Os dados são analisados a partir da análise de conteúdo proposta por Bardin (2016). Os resultados apontam que os sujeitos se constituem como professoras com base em suas vivências, sua formação e o constante processo de reflexão sobre a prática, realizando-se a práxis transformativa, com base no conceito de desenvolvimento profissional docente discutido por Marcelo (2009). As práticas pedagógicas são caracterizadas como tradicionais, avaliativas, de punição e recompensa e desafiadoras, com o uso de caderno, quadro e cópia, e a transmissão do conhecimento. As práticas avaliativas apontam a avaliação como quantificação e controle dos conteúdos assimilados, embora haja tentativas de uma avaliação formativa e emancipatória. As práticas de punição e recompensa são compostas por troca de favores por bom comportamento e realização das atividades, e, por fim, há práticas desafiadoras, em que as professoras instigam os alunos a pensar criticamente. A relação professora/alunos/conhecimento é afetiva, porém verticalizada, de modo que as professoras detêm o conhecimento e o controle sobre ele, devendo transmiti-lo a seus alunos. A pesquisa apurou que a prática pedagógica revela um constante processo de reflexão. Há momentos em que o ensino é compreendido a partir do seu caráter de transformação e emancipação política e humana, e, em outros, como meio de reprodução das formas de organização decorrentes do sistema capitalista. Portanto, há indícios de movimentos contraditórios na constituição do ensino público a partir da prática pedagógica das professoras.

Palavras-chave: Prática pedagógica. Compreensão de ensino. Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

BACH, Daiana. **Práticas pedagógicas: a construção da compreensão sobre o ensino**. 2019. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019.

ABSTRACT

This research has as its object of study the pedagogical practice of teachers of basic education. It aims to reveal, from this practice, how the teaching is constituted in the municipal schools of Palmeira, in order to enable reflections about reworking of the practice. The following objectives were defined: to characterize pedagogical practices produced by teachers during the teaching process and to contextualize them, situating and explaining the internal and external determinants that guide them. Considering the relations that permeate the practice, we inquire what the practices of teachers reveal about the teaching process in schools. The epistemological axis which guides the research and analysis of data is theory as an expression of practice, discussed by Martins (1996; 1998) and Santos (1992). The theoretical reference used to approach the concept of pedagogical practice is based on Freire (1987; 1996) and Souza (2016). The discussions about education are based on Freire (1996), Roldão (2007) and Pimenta et al. (2013). Education is permeated by horizontal and vertical relations, and the resulting discussions are based on Freire (1990) and Arroyo (2013). For questions related to the public school function, it is based on Oliveira (2009), Libâneo (2016) and Veiga e Silva (2018). The nature of the research is qualitative and the procedures used for data collection are: questionnaires, participant observation with records in field notes, according to the contributions of Bogdan and Biklen (1994), in addition to semi-structured interviews. The questionnaire was answered by 66 teachers and the observation of the pedagogical practice was carried out in two schools with 4 teachers. The data are analyzed from the content analysis proposed by Bardin (2016). The results point out that the subjects constitute themselves as teachers based on their experiences, their formation and the constant process of reflection on the practice, realizing the transformative praxis, based on the concept of professional teacher development discussed by Marcelo (2009). Pedagogical practices are characterized as traditional, evaluative, punitive and rewarding and challenging, with the use of notebook, blackboard and copy, and the transmission of knowledge. The evaluative practices point to the evaluation as quantification and control of the assimilated contents, although there are attempts of a formative and emancipatory evaluation. The practices of punishment and reward are composed of exchange of favors for good behavior and accomplishment of activities, and, finally, there are challenging practices, in which the teachers instigate the students to think critically. The teacher / student / knowledge relation is affective, but vertical, so that the teachers have the knowledge and control over it, and must transmit it to their students. The research found that the pedagogical practice reveals a constant process of reflection. There are times when teaching is understood from its character of political and human transformation and emancipation, and in others, as a means of reproducing the forms of organization arising from the capitalist system. Therefore, there are indications of contradictory movements in the constitution of public education from the pedagogical practice of the teachers.

Key words: Pedagogical Practice. Teaching Comprehension. Initial years of Elementary School.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Pesquisas sobre prática pedagógica, prática docente e prática de ensino.....	36
Gráfico 2 – Aplicação dos questionários.....	52
Gráfico 3 – Formação das professoras participantes da primeira etapa da pesquisa.....	53
Gráfico 4 – Idade das professoras participantes da primeira etapa da pesquisa ...	54
Gráfico 5 – Tempo de experiência docente – primeira etapa da pesquisa	55
Gráfico 6 – Escolha da profissão docente	75
Figura 1 – Categorias e subcategorias de análise	71
Quadro 1 – Demarcações legais do ensino brasileiro	28
Quadro 2 – Prática pedagógica e ensino nas teses e dissertações	37
Quadro 2 – Prática pedagógica e ensino nas teses e dissertações	38
Quadro 2 – Prática pedagógica e ensino nas teses e dissertações	39
Quadro 2 – Prática pedagógica e ensino nas teses e dissertações	40
Quadro 2 – Prática pedagógica e ensino nas teses e dissertações	41
Quadro 2 – Prática pedagógica e ensino nas teses e dissertações	42
Quadro 3 – Quadro de coerência e organização da pesquisa	49
Quadro 4 – Perfil das professoras que aceitaram participar da pesquisa	56
Quadro 5 – Observações: Professora 1	65
Quadro 6 – Observações: Professora 2	66
Quadro 7 – Observações: Professora 3	66
Quadro 7 – Observações: Professora 3	67
Quadro 8 – Observações: Professora 4	67
Quadro 9 – Observações em reuniões e momentos festivos – Escola A.....	68
Quadro 10 – Observações em reuniões e momentos festivos – Escola B.....	68
Quadro 11 – Práticas de punição e recompensa	95

LISTA DE SIGLAS

AIEF	Anos Iniciais do Ensino Fundamental
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEEJA	Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
EF	Ensino Fundamental
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PPP	Projeto Político Pedagógico
SME	Secretaria Municipal de Educação
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 – A PRÁTICA PEDAGÓGICA E SUAS RELAÇÕES COM A ESCOLA PÚBLICA E O ENSINO	16
1.1 PRÁTICA PEDAGÓGICA: CONCEITO E RELAÇÕES	16
1.2 COMPREENSÃO DE ENSINO E RELAÇÕES COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	19
1.2.1 Abordagens sobre o ensino: concepções e contextos.....	23
1.3 A ESCOLA PÚBLICA E SUA FUNÇÃO SOCIAL.....	26
1.4 A TEORIA COMO EXPRESSÃO DA PRÁTICA: POR UMA PRÁTICA EMANCIPADORA.....	30
CAPÍTULO 2 – CAMINHOS PERCORRIDOS NA PESQUISA	35
2.1 PESQUISAS SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA E O ENSINO.....	35
2.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	47
2.2.1 Questionários: Primeira etapa da pesquisa	49
2.2.2 Caracterização das professoras participantes da primeira etapa da pesquisa	53
2.2.3 Contextualização do campo – escolas participantes da pesquisa.....	57
2.2.4 Observação participante.....	62
2.2.5 Entrevista semiestruturada	69
2.2.6 Análise de conteúdo	69
CAPÍTULO 3 – COMPREENSÕES DE ENSINO EXISTENTES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS PROFESSORAS	72
3.1 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: QUEM SÃO ESTAS PROFESSORAS?	72
3.1.1 Motivação para a escolha da profissão docente.....	74
3.1.2 Situações significativas para a docência	78
3.1.3 Um olhar sobre a prática	85
3.2 CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: QUE PRÁTICAS SÃO ESTAS?	90
3.2.1 Práticas tradicionais.....	90
3.2.2 Práticas avaliativas.....	92
3.2.3 Práticas de punição e recompensa.....	94
3.2.4 Práticas desafiadoras	99
3.3 RELAÇÕES ENTRE OS SUJEITOS DA PRÁTICA: QUAIS RELAÇÕES SÃO ESTABELECIDAS?.....	102
3.3.1 Relação professora/alunos/conhecimento.....	102
3.3.2 Relação escola/família.....	105
3.3.3 Relação professora/equipe pedagógica	108
3.4 DETERMINANTES EXTERNOS E INTERNOS: QUAIS ELEMENTOS ORIENTAM ESTA PRÁTICA?	110

3.4.1	Organização dos sujeitos no espaço escolar	110
3.4.2	Projetos e avaliações externas.....	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		117
REFERÊNCIAS.....		122
APÊNDICES		128
ANEXO		144

INTRODUÇÃO

As inquietações que motivaram esta pesquisa estão relacionadas à atuação profissional na Educação Básica da rede pública do município de Palmeira, onde houve a oportunidade de trabalhar como professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, posteriormente, como coordenadora pedagógica. Esta atuação possibilitou uma relação constante entre elementos teóricos práticos, o que levantou indagações a partir da prática pedagógica.

A pesquisa intitulada A práxis na formação inicial de professores: concepção dos acadêmicos do 4º ano do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa, realizada durante o ano de 2016, evidenciou que o conceito de práxis pode ser compreendido à medida que os acadêmicos ultrapassam os limites da formação inicial e ampliam seus repertórios de saberes teórico práticos (BACH, 2016).

Portanto, minha prática e as problematizações que emergiram de pesquisa realizada no âmbito da formação inicial (BACH, 2016) foram propulsoras para o ingresso no Mestrado e a realização desta pesquisa. As contribuições de Freire fizeram com que, enquanto professora e pesquisadora, buscasse nas práticas pedagógicas indícios de uma prática emancipadora (FREIRE,1987), na qual o conhecimento é tratado a partir de problematizações e não de afirmações estáticas e acabadas, possibilitando que se estabeleçam relações mais humanas e respeitadas entre os pares envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Ao propor esta pesquisa, o objeto de estudo foi analisado com um olhar esperançoso, trazendo, com as contribuições de Freire (2011), o verbo “esperançar”, no sentido de lutar, de não perder a fé nas pessoas e na possibilidade de transformação. Neste sentido, as professoras são consideradas como sujeitos históricos, sociais e imersos em constante processo de produção e reflexão de suas práticas (MARTINS,1998), pois entendemos que a prática pedagógica constitui a compreensão de ensino das professoras.

O conceito de prática pedagógica é compreendido como dimensão da prática social e está vinculado à concepção de sociedade, homem e mulher e de educação, que decorrem das formas de organização social. Sendo assim, a prática pedagógica é composta por intencionalidades, pois relações e conteúdos são planejados de modo consciente a todo instante (SOUZA, 2016).

Este estudo pretende destacar a relevância da temática para o campo educacional, pelas contribuições que traz para a análise de como tem se constituído o ensino a partir das práticas pedagógicas que se dão nas escolas públicas e as relações estabelecidas entre a instituição pública, o Estado e a sociedade, contextualizando determinantes internos e externos que interferem na compreensão de cada professor¹ ao pensar e agir sobre o ensino.

Desta maneira, foi levantado o seguinte questionamento: O que as práticas das professoras revelam sobre o processo de ensino nas escolas? A partir desta questão, formulou-se o objetivo geral: - Desvelar, a partir da prática pedagógica das professoras, como se constitui o ensino nas escolas municipais de Palmeira, a fim de possibilitar reflexões . Com vistas a alcançar o objetivo geral, foram definidos os seguintes objetivos decorrentes:

- Caracterizar práticas pedagógicas produzidas pelas professoras durante o processo de ensino;
- Contextualizar as práticas, situando-as e explicando os determinantes internos e externos que orientam esta prática.

A pesquisa está organizada em quatro momentos.

O Capítulo 1 objetiva apresentar e discutir os principais conceitos que orientam a análise dos dados, dentre eles, a prática pedagógica é compreendida a partir de sua intencionalidade em transformar as relações sociais que a compõem, pautando-se nas contribuições de Freire (1987; 1996) e Souza (2016). Ainda neste capítulo, o eixo epistemológico da *teoria como expressão da ação prática*, discutido por Bernardo (1977), Santos (1992) e Martins (1996 e 1998), aponta que as transformações sociais se dão pela luta de classes, com a participação de todos no processo de produção do conhecimento.

A partir do eixo epistemológico adotado na pesquisa, entende-se que a compreensão de ensino se constitui na prática pedagógica das professoras, e este ensino é meio de viabilização da superação de processos de transmissão/assimilação do conhecimento, conforme Arroyo (2013) e Oliveira (2009).

O Capítulo 2 situa o objeto de estudo, mapeando as pesquisas sobre a prática pedagógica e o ensino, conforme as contribuições de Vosgerau e Romanowski (2014). Após a análise de 31 pesquisas, entre teses e dissertações produzidas nos últimos 10

¹ Entenda-se: um professor ou uma professora.

anos, identificaram-se lacunas nas discussões sobre a compreensão de ensino a partir da prática pedagógica. Neste capítulo, são apresentados os procedimentos metodológicos, pautados em Gamboa (1998; 2007); a abordagem qualitativa se dá em função de sua busca de expandir a compreensão do objeto de estudo (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Para atingir os objetivos propostos, organizou-se a coleta de dados com o uso de questionários, observação participante, com registro de notas de campo, e entrevistas. O referencial para a análise dos dados foi a análise de conteúdo, proposta por Bardin (2016), na qual foram organizadas categorias temáticas emergentes da recorrência de temas nos dados.

No Capítulo 3 são apresentadas e discutidas as quatro categorias e suas subcategorias, elencadas após a análise de conteúdo. A primeira é *Desenvolvimento profissional docente*, na qual são analisados os dados referentes à *Motivação para escolha docente*, com as contribuições de Arroyo (2013) e Tardif (2002). Ainda nesta categoria, são apresentadas *situações significativas para a docência*, com a discussão do conceito de *desenvolvimento profissional docente*, pautado em Formosinho (2009) e Marcelo (2009); e, por fim, nesta primeira categoria são trazidas discussões sobre *um olhar sobre a prática*, em que as professoras estão constantemente indagando suas práticas, conforme Freire (2011) e Thompson (2009), e reorganizando-as.

A segunda categoria compõe a *Caracterização da prática pedagógica*, na qual foram identificadas práticas *Tradicionais; Avaliativas, de Punição e recompensa e Desafiadoras*. Para tais discussões, são trazidas contribuições de Santos (1992), Cappelletti (2012) e Freire (1987;1996).

A terceira categoria desvelou *Relações entre os sujeitos da prática*, discutindo-se a relação *professora/alunos/conhecimento; escola/família e professoras/equipe pedagógica*. As discussões se ancoram na prática problematizadora e crítica trazida por Freire (1987; 1996; 2011) e nas contribuições de Martins (1996). Na terceira categoria, compreende-se que a busca pela coerência é árdua, a partir da aceção de que somos seres contraditórios.

A quarta categoria discute os *Determinantes internos e externos* que orientam a prática pedagógica, apresentando a *organização dos sujeitos no espaço* escolar, que sofre determinações do modo de produção capitalista, conforme Santos (1992), e por fim, são analisados *projetos e avaliações externas*, que não são idealizados pelas professoras, havendo uma dicotomia entre quem planeja e quem apenas executa os projetos.

Nas considerações finais, retoma-se a questão orientadora de pesquisa e busca-se analisar, juntamente com os sujeitos, a prática pedagógica. A partir desta análise, são levantadas novas indagações e a compreensão do processo de pesquisa em seu inacabamento. Por fim, são trazidas reflexões coletivas sobre a reelaboração da prática.

CAPÍTULO 1

A PRÁTICA PEDAGÓGICA E SUAS RELAÇÕES COM A ESCOLA PÚBLICA E O ENSINO

Este capítulo anuncia os principais conceitos abordados no trabalho e o eixo epistemológico que orienta a análise do objeto de estudo “prática pedagógica das professoras do município de Palmeira”.

A construção dos conceitos de prática pedagógica e ensino é fundamentada na teoria como expressão da prática, pois o conhecimento é produzido por seres históricos e inacabados. A teoria expressa a prática social de cada grupo. Sendo assim, o eixo epistemológico que orientará toda a construção desta pesquisa é a teoria como expressão da prática (MARTINS, 1996, 1998; SANTOS, 1992).

Inicialmente, é discutido o conceito de prática pedagógica fundamentado em Freire (1987 e 1996) e Souza (2016). As discussões têm seguimento com a conceitualização de ensino e as relações que nele se estabelecem, articuladas à função social da escola pública.

1.1 PRÁTICA PEDAGÓGICA: CONCEITO E RELAÇÕES

Ao se discutir o conceito de prática pedagógica, compreende-se que ela é produzida em um espaço e tempo e, por isso, recebe interferências externas e internas ao meio escolar. Da mesma forma que recebe interferências, a prática pedagógica interfere nesse espaço, contribuindo para a manutenção ou transformação do modo como se organiza a sociedade. Assim, concorda-se com Souza (2016, p.40) que “a natureza da prática pedagógica reside na sua intencionalidade, no contexto da prática social”.

Neste sentido, a prática pedagógica é compreendida na inserção de uma dimensão de prática social, a qual abrange de modo mais amplo processos formativos que englobam aspectos políticos, culturais, sociais e históricos.

Souza (2016) aponta três elementos importantes para conceituar a prática pedagógica. O primeiro elemento diz respeito ao contexto em que esta prática ocorre, podendo ser a escola (espaço onde se realiza esta pesquisa) ou outros espaços não escolares. Portanto, o espaço onde a prática pedagógica ocorre é determinante - e não somente ele - para a forma como ela se consolida na ação docente.

O segundo elemento faz referência à intencionalidade desta prática, a qual pode ser a formação escolar, política, sociocultural, técnica, entre outras, ou seja, não há prática pedagógica neutra, pois sempre há uma intencionalidade implícita ou explícita, a qual atenderá determinados interesses.

E, finalmente, o terceiro elemento está atrelado com os sujeitos da prática, os quais podem ser professores, coordenadores, alunos e pais, que estabelecem diferentes relações entre si e com o conhecimento (SOUZA, 2016).

Analisando os elementos da prática pedagógica apontados por Souza (2016), observa-se que eles contribuem para a perpetuação das relações hierárquicas, ou para a transformação no modo como são estabelecidas as relações com o conhecimento e entre os sujeitos envolvidos nesse processo. Neste mesmo sentido, Franco (2016) afirma que, na medida em que a prática pedagógica é compreendida como dimensão da prática social, sua capacidade de transformação em determinada realidade é reconhecida.

Reconhece-se que a prática pedagógica expressa uma intencionalidade através das relações que são estabelecidas entre si, juntamente com o planejamento de conteúdos de modo consciente, sempre visando atingir determinadas finalidades e, por ser uma dimensão da prática social, está vinculada à concepção de sociedade, de ser humano e de educação.

No âmbito desta pesquisa, o objeto de estudo é determinado por uma rotina e organização de tempo e espaço, entendidos como determinantes internos, assim como a prática pedagógica é marcada por diretrizes, avaliações externas, formações continuadas, que pertencem aos determinantes externos.

Não obstante os determinantes internos e externos, quando se compreende o conceito de prática pedagógica como dimensão da prática social, consideram-se possibilidades de transformação da realidade, estabelecendo relações mais horizontais e humanas.

Para Freire (1987), falta aos homens e mulheres a compreensão da totalidade na qual estão inseridos. Indo mais além, percebe-se que, atualmente, a escola está organizada de modo cada vez mais fragmentado. Salas de aula separadas por paredes que ultrapassam a separação física, paredes que impedem que o conhecimento seja construído coletivamente, que sejam realizadas trocas de saberes, e que impedem que professores possam compartilhar seus medos, expectativas, conquistas e frustrações perante a docência. Por conseguinte, uma sociedade cada

vez mais especializada em uma área do conhecimento e distanciada de um processo de humanização.

Arroyo (2013, p.53) afirma que

[...] não nascemos humanos, nos fazemos. Aprendemos a ser. Todos passamos por longos processos de aprendizagem humana. Se preferimos, toda criança nasce humana, mas isso não basta: temos que aprender a sê-lo. Podemos acertar ou fracassar. Nessa aprendizagem também há sucesso e fracasso.

As contribuições de Arroyo (2013) chamam a atenção para a necessidade de discussões sobre as relações sociais, a função do ensino e a maneira como o conhecimento tem sido construído. Ao assumir a função de ensinar, o Estado passa a atender aos interesses de uma determinada classe dominante em um processo articulado à lógica de mercado, às relações entre Estado e empresas privadas, a acordos políticos e tantos outros aspectos que vão se entrelaçando, interferindo nas práticas pedagógicas que são estabelecidas em diferentes relações (LIBÂNEO, 2016).

Neste sentido, Santos (1992) compreende que a escola passa a ter o papel de compartilhar o conhecimento produzido pelas camadas populares, pois entende que, para a classe trabalhadora se libertar das relações hierárquicas, é necessário que ela domine o conhecimento historicamente produzido pela humanidade.

De um lado, há o Estado e a classe dominante inculcando nos dominados os seus interesses, por meio da linguagem, cultura e valores. E de outro, há pessoas que buscam práticas transformadoras e se utilizam de estratégias que fazem com que a classe trabalhadora se aproprie de modo crítico desse conhecimento que lhe é imposto, possibilitando, desse modo, que se liberte das desigualdades, da desumanização e opressão vivenciada diariamente. Em síntese,

As práticas pedagógicas incluem desde o planejamento e a sistematização da dinâmica dos processos de aprendizagem até a caminhada no meio de processos que ocorrem para além da aprendizagem, de forma a garantir o ensino de conteúdos e atividades que são considerados fundamentais para aquele estágio de formação do aluno, e, por meio desse processo, criar nos alunos mecanismos de mobilização de seus saberes anteriores construídos em outros espaços educativos. (FRANCO, 2016, p.547)

Desta maneira, o conceito de prática pedagógica é composto por diversos elementos. Nesta prática, há sempre uma intencionalidade e relações complexas que ressaltam sua dimensão da prática social.

1.2 COMPREENSÃO DE ENSINO E RELAÇÕES COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Compreende-se que o modo de a sociedade se organizar vem se modificando, desde a disposição em tribos, em que se produzia o necessário para a sobrevivência de determinada comunidade, até os dias atuais, que contam com uma organização pautada no sistema de produção capitalista. Neste sistema, a distribuição desigual dos meios de produção tem gerado desigualdades sociais, econômicas, culturais, entre tantas outras que aumentam significativamente ao longo dos tempos.

O trabalho sempre esteve presente nas formas de organização da humanidade e foi se modificando conforme a evolução humana. Ele é compreendido como a capacidade humana de transformar a natureza em objetos que atendam às suas demandas (MARX; ENGELS, 1998). Neste contexto de evolução e reorganização da sociedade, o processo de ensino também vai se constituindo de diversas formas. Nas tribos, por exemplo, os mais velhos transmitiam seus conhecimentos a respeito do domínio da natureza, crenças e valores daquele grupo para os mais novos. Nos feudos, os artesãos ensinavam seu ofício para seus filhos e, assim, o ensino era hereditário em ambas as situações apresentadas.

Desta maneira, desde que a história da humanidade passa a ser registrada oficialmente, há indícios da existência de determinadas maneiras de ensino, as quais buscaram atender as necessidades históricas e sociais de cada contexto.

No que diz respeito à função de ensinar, Roldão (2007, p.94) argumenta que ela “existiu em muitos formatos e com diversos estatutos ao longo da história, mas a emergência de um grupo profissional estruturado desta função é característica em torno da modernidade, mais propriamente a partir do século XVIII”. Neste sentido, é compreendida a relação entre a função de ensinar e as transformações na sociedade, bem como a intencionalidade de alguns grupos sociais neste processo, já que, assim como sofrem alterações da sociedade, também atuam nela.

Segundo Martins (1996, p. 81):

O capitalismo nascente à época de Comênio buscava acabar com a fragmentação e o particularismo próprio do modelo feudal. As relações comerciais que se estabeleciam então apontavam para a necessidade da criação de Estados Nacionais buscando uma unidade [...] período em que a necessidade da estruturação e manutenção da instituição escolar aparece como prioridade; como um instrumento capaz de promover a unidade desejada pela classe burguesa, agora no poder. Novas relações sociais, novas tecnologias, novos procedimentos didáticos.

Percebe-se, com Martins (1996), que as necessidades emergentes da ascensão burguesa apontam para um ensino unificador e formador de força de trabalho, dando continuidade ao sistema de produção capitalista.

Dialogando com Martins (1996), são elaboradas três questões orientadoras das próximas discussões, quais sejam: “Para quem o ensino é pensado? Por quem é pensado? E como é pensado?”. As três questões orientam para as diferentes abordagens de ensino e suas inúmeras finalidades.

Quando se faz a afirmação de que o ensino sempre esteve vinculado ao trabalho, não está se defendendo um ensino simplesmente formador para o trabalho, mas um ensino que está em constante processo de criação e recriação e em contato com as formas de organização do trabalho de cada época, atrelado a crenças e valores culturais que constituem as organizações sociais.

Respondendo à primeira questão, observa-se que, no sistema de produção capitalista, o ensino é organizado de modo a garantir a universalização de crenças, valores, conhecimentos e para manter a harmonia social, fazendo com que cada um desempenhe seu papel já estabelecido na sociedade, mantendo-a como está.

Nesta perspectiva, o ensino assume um papel primordial na sociedade: atender aos interesses da classe burguesa. Para Santos (1992), o objetivo da burguesia com a transição do feudalismo para o capitalismo (ou do sistema econômico feudal para o sistema econômico capitalista), que iniciou no período da Baixa Idade Média, especificamente a partir do século XIV, torna-se a manutenção do poder, já que o mesmo não pertence mais à Igreja Católica e sim, à burguesia.

Nesse mesmo sentido, Freire (1990, p.24) defende que “não foi a educação burguesa que criou ou formou a burguesia, mas a burguesia, que chegando ao poder, teve o poder de sistematizar a sua educação”.

Não obstante se reconheça que o poder econômico, político e cultural esteja centrado em uma pequena parcela de determinada classe social, não se pode deixar de discutir que, dentro das relações de poder, há vários movimentos e lutas que buscam a superação e transformação deste sistema. Assim, uma superação que resulte na transformação de relações verticalizadas e de poder em relações mais justas e igualitárias, em que as pessoas tenham acesso ao conhecimento e bens materiais produzidos pela humanidade de modo cada vez mais equânime.

Marx e Engels (1998, p.72) discorrem que “em cada período produziu-se uma união das forças produtivas existentes na medida em que as necessidades tornaram

isso uma exigência.” Desta maneira, houve lutas por diferentes espaços, entre diversos grupos, ocorridas ao longo dos tempos, seja pela conquista de terras, recursos naturais, questões religiosas, entre outras, e é a partir desta perspectiva que se busca a aproximação do conceito de ensino, compreendendo seu inacabamento e poder transformativo.

Ainda, sobre a questão “para quem o ensino é pensado?”, se há uma compreensão de que ele é pensado para todos, quem são todos e quem assume a responsabilidade desta afirmação na sociedade?

Bernardo (1977) explica que a escola se torna uma instituição capitalista a partir das reorganizações das relações de trabalho, passando a se organizar semelhantemente a uma empresa, dirigida por gestores e os docentes na classe trabalhadora. Sendo assim, os alunos não são explorados pelo capitalismo somente quando se assalariam, mas já quando frequentam a escola.

Nessa perspectiva, a escola é organizada como a instituição formal que tem como principal função consolidar os poderes adquiridos pela burguesia em uma determinada sociedade. Saviani (2007), na obra *Escola e Democracia*, apresenta e discute as principais teorias educacionais que compõem o quadro de ensino brasileiro, em consonância com o âmbito mundial, classificando-as em *Teorias Não-Críticas* e *Teorias crítico-reprodutivistas*.

Na Pedagogia Tradicional classificada como Teoria Não-crítica, em destaque principalmente no século XIX com a criação do sistema nacional de ensino no Brasil, a educação é compreendida como um direito de todos e dever do Estado e, desta maneira, o poder não só econômico, mas político e cultural passa a pertencer à classe em ascensão. Esta classe, ao se empoderar na tomada de decisões em relação aos conteúdos e metodologias a serem instituídos nas escolas públicas, amplia seu poder.

Nesse sentido, segundo as palavras de Freire (1996, p.127):

[...] do ponto de vista dos interesses das classes dominantes, quanto menos as dominadas sonharem o sonho de que falo e da forma confiante como falo, quanto menos exercitarem a aprendizagem política de comprometer-se com uma utopia, quanto mais se tornarem abertas aos discursos ‘pragmáticos’, tanto melhor dormirão as classes dominantes.

Assim, o conceito de ensino defendido pelos interesses capitalistas é pautado em discursos pragmáticos, ou seja, que se dispõe a atender às necessidades imediatas da população de modo positivista. A sociedade é concebida como um

conjunto harmônico com funções predeterminadas e não possibilitam espaço para transformação da ordem preestabelecida.

Martins (1996) esclarece que, em oposição a essa concepção burguesa que permeia o sistema capitalista, a qual tem como centralidade a racionalidade subjetiva do indivíduo, há reflexões que se fundamentam no paradigma marxista e que discutem o ensino a partir da relação conteúdo-forma, compreendendo o conhecimento a partir das relações que se estabelecem entre homens e mulheres, os quais são sujeitos históricos e produtores de conhecimento. Nesta óptica, o processo de transmissão do conhecimento já não se sustenta.

No que se refere à questão “como o ensino é pensado?”, os aspectos legais que regularizam a concepção de ensino presente no Brasil estão vinculadas a questões mundiais e legitimam o movimento pela luta de poder por meio do ensino.

Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96 (BRASIL, 1996) aponta, no Art. 3º, que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
- XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Lei nº 13.632, de 2018)

Constata-se, a partir desse documento, que o Estado responsabiliza o sujeito pelo seu fracasso ou sucesso escolar e profissional. A mensagem é implícita e indica que: - Todos possuem a liberdade de vender e/ou comprar a força de trabalho; - Todos têm as mesmas oportunidades de acesso à escola, logo, aqueles que não obtiverem êxito é por causa da sua incapacidade ou incompetência de aprender os conteúdos já determinados pelos interesses de uma classe dominante (ações de meritocracias);

- Todos serão respeitados desde que se enquadrem nas normas do sistema;

- Todos podem escolher entre as opções já definidas pelo sistema.

Desta maneira, no país, consideram-se os entraves e formas de organização do ensino que determinam as práticas pedagógicas e, ao mesmo tempo, que as determinam, sofrem constantes movimentos de resistência.

Pimenta et al. (2013, p.144) explicam que o ensino é “uma prática social complexa” realizada por “seres humanos entre seres humanos”, “situados em contextos diversos: institucionais, culturais, espaciais, temporais, sociais”. Neste sentido, o ensino é definido a partir das relações entre professores e estudantes, e a forma como estas relações se organizam podem contribuir para a manutenção ou transformação das formas impostas pela organização no sistema capitalista.

Compreendendo que o ensino se dá em vários momentos, podendo ocorrer dentro do espaço escolar ou fora dele, compreende-se também que as relações estabelecidas no mesmo não são neutras, pois decisões são tomadas a cada momento, conteúdos são privilegiados em detrimento de outros, posturas, valores e uma cultura dominante pode ou não ser inculcada nos alunos. Sendo a escola um dos espaços - talvez o mais influente na sociedade -, portanto, há um posicionamento a partir de um ensino emancipatório, o qual oportunize que os oprimidos tenham elementos que os auxiliem em suas lutas.

Nesta pesquisa, o conceito de ensino é compreendido além de uma mera transmissão de conhecimentos, pois, na atual sociedade da informação, as relações autoritárias entre quem sabe e quem aprende, já não mais se sustentam.

Sendo assim, compreendemos o conceito de ensino a partir das possibilidades de transformações que o compreendem. Entendendo seu inacabamento e construção histórica, a partir das relações sociais que são estabelecidas entre os envolvidos no processo ensino e aprendizagem.

Para dar continuidade aos apontamentos sobre o ensino, são apresentadas as abordagens de ensino discutidas por Mizukami (1986).

1.2.1 Abordagens sobre o ensino: concepções e contextos

Mizukami (1986) realizou um estudo sobre as abordagens de ensino, situando-as em um contexto histórico e social. Ela definiu e analisou as seguintes abordagens: tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista e sociocultural.

A abordagem tradicional compreende a concepção de homem como um ser passivo, o qual é comparado a um vasilhame vazio a ser preenchido com conteúdo, e

um dos principais espaços de transmissão do conhecimento deve ser a escola. Nesta abordagem, o objetivo da educação está diretamente ligado à construção de valores universais que começam a ser discutidos na Europa, a partir do século XVI, por autores como Francis Bacon (1561-1626), René Descartes (1596-1650), John Locke (1632-1704) e Immanuel Kant (1724-1804).

Neste período, a escola é entendida como um espaço de poder. Deixa de atender aos anseios da Igreja Católica e começa a ser pensada pela burguesia, tornando-se um espaço por onde todos deverão transitar (ensino público, gratuito e obrigatório). O conteúdo predefinido é transmitido aos alunos, que devem mostrar que aprenderam e se responsabilizar pela aprendizagem.

As críticas de Freire (1987) a este foco transmissivo do ensino são discutidas através do conceito de educação bancária, o qual está relacionado à ideia de depósito e saque no banco, pois o professor deposita os conteúdos que devem ser memorizados pelos alunos e, durante a avaliação, o professor vai sacar os conteúdos. Nesta perspectiva, não há possibilidade de uma ressignificação do conhecimento, mas somente a sua memorização.

Em oposição ao ensino tradicional e ao processo de ensino pautado na transmissão e memorização do conhecimento, Pereira (2014) argumenta que, no modelo *emancipatório*, a educação é concebida “como expressão de um ativismo político e imagina a sala de aula como um local de possibilidade, permitindo ao professor construir modos coletivos para ir além dos limites.”

A seguir, tem-se a abordagem comportamentalista, a qual tem a experiência como base do conhecimento e defende uma sociedade ideal. Mizukami (1986) explica que os estudos de Skinner fundamentam a compreensão do comportamento humano, que pode ser moldado conforme os interesses sociais. Nesta abordagem, cabe à escola transmitir a cultura de cada sociedade, como forma de manter a harmonia nas relações sociais já preestabelecidas. O papel do professor é moldar o comportamento de seus alunos, garantindo a harmonia na sociedade.

A abordagem humanista dá centralidade ao sujeito, o principal elaborador do conhecimento, portanto, não há modelos e regras prontos, mas um processo de vir a ser. O papel do professor passa a ser o de criar condições de aprendizagem, oportunizando que cada aluno² construa os seus motivos para aprender, e os

² Entenda-se: um aluno ou uma aluna.

conteúdos devem ser de acordo com o interesse de cada indivíduo. Um dos principais representantes deste pensamento foi John Dewey (1859-1952).

Para Dewey (1971, p.46), “A criança é o ponto de partida, o centro e o fim. Seu desenvolvimento e seu crescimento o ideal”; nesta perspectiva, é perceptível um avanço em relação ao protagonismo da criança no processo educativo, se comparado à abordagem tradicional e comportamentalista.

Na abordagem cognitivista, o conhecimento é produzido a partir da interação entre o ser humano e o mundo, logo, o conhecimento vai sendo adquirido a partir das interações que se constroem com o mundo, o processo de ensino-aprendizagem se baseia na teoria do desenvolvimento e conhecimento, contando como principal representante Jean Piaget (1896-1980).

A abordagem sociocultural considera os alunos como sujeitos sócio-históricos, ou seja, os determinantes e o contexto são levados em consideração. Como por exemplo, a classe social, gênero, crenças, valores e tantas outras relações. Nesta abordagem, a escola é compreendida como um espaço de possibilidades de superação da relação entre opressor e oprimido, e a educação como um meio de libertação e emancipação humana. Paulo Freire (1921-1997) é apontado como um dos seus principais representantes.

Freire, em *Pedagogia da autonomia* (1996), pontua elementos necessários para que se torne possível a consolidação de um ensino emancipador, como a rigorosidade metódica e respeito aos saberes dos educandos. O autor defende que é preciso ensinar a partir da prática dos alunos, instigando-os para que reflitam e, posteriormente, transformem esta realidade, entendendo o processo de busca, de pesquisa como algo primordial para o ensino.

Em síntese, percebe-se que na abordagem tradicional o ensino tinha como protagonista o professor. Em contrapartida, na abordagem humanista, há uma inversão radical nesta relação, pois nela o aluno é reconhecido como o detentor do saber/experiência, cabendo ao mestre apenas mediar a relação entre aluno e conhecimento. Finalmente, com as contribuições de Paulo Freire, o foco passa a ser a relação que é estabelecida entre professor e aluno com o conhecimento.

Desta maneira, compreende-se que um ensino emancipatório tem como ponto de partida a prática dos envolvidos neste processo, e decorrente dela, o conhecimento é ressignificado para que não se permaneça no senso comum, mas, também, que não o menospreze.

Martins (1998) aduz que, embora ainda haja uma separação entre quem planeja e quem deve executar o ensino, o professor não perde sua criatividade, seu pensamento crítico e sua capacidade de buscar alternativas na prática pedagógica e nas relações estabelecidas nela. Nessa ótica, há possibilidades de, mesmo que inseridos em espaços idealizados para atender aos interesses de uma classe dominante, se realizem ações que promovam transformação e interferências nas relações que se consolidam na sociedade.

Aspectos pertencentes a cada abordagem de ensino estão presentes nas práticas pedagógicas do século XXI, o que leva à conclusão de que o ensino é a expressão de processos históricos e sociais, no qual as mudanças ocorrem em um tempo/espço que nem sempre condizem com as expectativas levantadas em relação a possíveis transformações do ensino. Há práticas pedagógicas permeadas por relações mais humanas e horizontais. Há movimentos pela transformação. O ensino não está estagnado.

1.3 A ESCOLA PÚBLICA E SUA FUNÇÃO SOCIAL

Em uma das questões propostas na primeira etapa da pesquisa – com a aplicação de questionários (Apêndice A), ao ser solicitada a descrever uma situação marcante ao longo de sua trajetória enquanto docente, a Professora 11 respondeu:

Tive um aluno danado que havia reprovado com outra professora por indisciplina, eu chamava a atenção dele diariamente, ele veio para mim no mês de agosto e ficou até o final do ano, quando me trouxe um cartão com o escrito: “Obrigado professora por me ensinar, me educar e me tornar uma pessoa melhor neste mundo.” (QP11, fevereiro de 2018)

Reprovação, indisciplina, transformação. Três palavras que geram reflexões relacionadas à função social da escola pública.

Oliveira (2009) aponta que, historicamente, a constituição dos sistemas de ensino foi idealizada para responder às demandas ou necessidades por grupos hegemônicos, sobretudo, aos interesses dos grupos pertencentes às classes dominantes, entre os quais se destacam:

a) Garantir a unidade nacional e legitimar o sistema; b) contribuir com a coesão e o controle social; c) reproduzir a sociedade e manter a divisão social; d) promover a democracia da representação; e) contribuir com a mobilidade e ascensão social; f) apoiar o processo de acumulação; g) habilitar técnica, social e ideologicamente os diversos grupos de trabalhadores para servir ao mundo

do trabalho; h) compor a força de trabalho; i) proporcionar uma força de trabalho capacitada e flexível para o crescimento econômico. (OLIVEIRA, 2009, p.238)

Depreende-se, com o autor, que o ensino é composto por relações complexas. Diariamente, as lutas de classe se consolidam na organização do tempo e espaço escolar; na seleção de conteúdos e metodologias que são supervalorizados verbalmente e, até mesmo, financeiramente, através de concursos e premiações.

Atendendo aos interesses das classes dominantes, há o incentivo à formação aligeirada para o mercado de trabalho, exigindo-se do ensino um retorno cada vez mais imediato, e, por fim, a desvalorização do ensino público, buscando convencer a população a recorrer a instituições particulares geridas por grandes empresários.

Em contrapartida, Oliveira (2009) ressalta a disputa entre diferentes classes econômicas em torno da constituição do sistema de ensino, na qual vêm sendo apresentadas propostas por membros de movimentos sociais, que atendem aos interesses de uma parcela maior, porém, não mais favorecida da população. Entre estas propostas, estão:

a) Transformar a sociedade, de modo a eliminar as divisões estabelecidas; b) desbarbarizar a humanidade, no que concerne aos seus preconceitos, opressão, genocídio, tortura, etc.; c) conscientizar os indivíduos tendo em vista uma formação de sujeitos críticos, autônomos e emancipados; d) desenvolver uma educação integral, que permita o desabrochar das potencialidades humanas; e) apropriar-se do saber social, que permita uma socialização ampla da cultura e apreensão dos conhecimentos e saberes historicamente produzidos; f) formar para o exercício pleno da cidadania. (OLIVEIRA, 2009, p.238)

Se, por um lado, há grupos empenhados em sustentar as desigualdades sociais, buscando se manter no poder ao utilizar o ensino como meio de atingir seus objetivos, há outros grupos engajados em fazer do ensino um meio de resistência às desigualdades sociais e econômicas, oportunizando relações mais justas e igualitárias.

A resposta da Professora 11 indica movimentos contraditórios presentes no ambiente escolar, mais especificamente na realidade vivenciada nas escolas públicas, as quais se propõem a oferecer um ensino laico, público e de qualidade para todos.

Há sujeitos envolvidos neste processo, há relações estabelecidas entre os sujeitos e o objeto de conhecimento, assim como entre seus pares. Martins, Romanowski e Cartaxo (2014, p.39) argumentam que, no processo de ensino, são considerados “elementos articuladores que envolvem o professor, o estudante e o

conhecimento em um amplo contexto que é determinante e também determinado pelos sujeitos.”

Ao se observar o contexto brasileiro, percebe-se que, a partir da Constituição Federal de 1988, o ensino começa a ser objeto de estudo e de disputa entre diferentes interesses. Araujo (2018) traz discussões, apresentadas no Quadro 1, com as demarcações legais em torno do ensino brasileiro, demarcações estas, que permitem a visualização dos limites constituídos no âmbito político, no que diz respeito ao ensino como dever do Estado.

Quadro 1 – Demarcações legais do ensino brasileiro

Ano	Documentos legais	Presidenciáveis	Ministros da Educação
1988	Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988.	José Sarney (Partido do Movimento Democrático Brasileiro) PMDB	Ministro Hugo Napoleão do Rego Neto
1995	Instituição do Conselho Nacional de Educação pela lei n. 9.131, de 25 de novembro de 1995.	Fernando Henrique Cardoso (Partido da Social Democracia Brasileira) PSDB	Ministro Paulo Renato Souza
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.	Fernando Henrique Cardoso (Partido da Social Democracia Brasileira) PSDB	Ministro Paulo Renato Souza
1998	Plano Nacional de Educação. Proposta do Executivo ao Congresso Nacional.	Fernando Henrique Cardoso PSDB	Ministro Paulo Renato Souza
2001	Plano Nacional de Educação, pela Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001.	Fernando Henrique Cardoso PSDB	Ministro Paulo Renato Souza
2005	Lei n. 11.114, de 16 de maio de 2005 (obrigatoriedade da matrícula aos 6 anos).	Luiz Inácio Lula da Silva (Partido dos Trabalhadores) PT	Ministro Tarso Genro
2006	Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 (obrigatoriedade do EF com 9 anos).	Luiz Inácio Lula da Silva PT	Ministro Fernando Haddad
2013	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCNEB).	Dilma Rousseff PT	Ministro Aloizio Mercadante
2014	Plano Nacional de Educação, Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.	Dilma Rousseff PT	Ministro Henrique Paim
2017	Base Nacional Comum Curricular, homologada em 20 de dezembro de 2017.	Michel Temer PMDB	Ministro Rossieli Soares da Silva

Fonte: Adaptado de Araujo (2018, p.17)

Conforme dados do Quadro 1, atentamos para o fato de que as questões de ensino sempre estiveram articuladas a políticas governamentais, propostas de governo, investimentos em políticas de valorização docente, universalidade do ensino, políticas de acesso e permanência, disputa por conteúdos a serem inseridos nos currículos, órgãos responsáveis em manter as estruturas escolares e outras questões, as quais interferem especificamente nas práticas pedagógicas.

Deste modo, defende-se que a função da escola pública é oferecer uma educação de qualidade, conforme Veiga e Silva (2018, p.46) defendem:

Educação de qualidade é responsabilidade do Estado e de governos, que, por meio de financiamentos e de políticas públicas comprometidas com os interesses da sociedade, criam as condições objetivas e subjetivas para que a alcancemos. Essa responsabilização é inegociável não pode se expressar por reformas, que pouco ou quase nada contribuem para a transformação das estruturas que embasam as mudanças: social, educacional, econômica, cultural, política.

Libâneo (2016) argumenta que há uma discordância entre pesquisadores e docentes da área de educação em relação à função da escola pública, que interfere na qualidade de educação defendida por Veiga e Silva (2018). Se, por um lado, há interesses do Banco Mundial em apresentar uma missão da escola de acolhimento aos pobres, como forma de minimizar os impactos da desigualdade social gerada pelas suas ações econômicas, pelo outro, há uma compreensão de que a função legítima da escola é democratizar o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, de modo a emancipar e criar condições de luta para as classes menos favorecidas. Segundo o autor, esses conflitos de interesses resultam em uma educação desvalorizada, com políticas fracas e contraditórias para o âmbito educacional.

Nesta pesquisa, entende-se que a escola está em constante processo de ressignificação de pressupostos teóricos, pedagógicos, epistemológicos, culturais, sociais e políticos, logo, necessita ser espaço de estudo e discussão; não se pode pesquisar apenas sobre a escola pública, mas com ela, e por uma educação de qualidade, a qual garanta que todos, independentemente de sua classe, raça, gênero ou cultura, possam se apropriar dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e fazer uso deles em suas lutas diárias.

1.4 A TEORIA COMO EXPRESSÃO DA PRÁTICA: POR UMA PRÁTICA EMANCIPADORA

Desde os escritos de Platão (428 a.C.- 347 a.C.) e Aristóteles (384 a.C.-322 a.C.) na Antiga Grécia, percebe-se que havia uma relação entre teoria e prática, embora essa relação fosse dicotômica, ou seja, permeava uma separação bastante nítida entre os dois campos. Esta dicotomia se consolidava na execução do trabalho manual pelos escravos, e do trabalho intelectual pelos filósofos, homens que possuíam riquezas e prestígio social.

Châtelet (1994) apresenta e discute alguns conceitos platônicos, como *mundo inteligível* e *mundo sensível*, levando a problematizar e compreender de que forma essa relação entre o real-objetivo (prática) e o imaterial-inteligível (teoria) foi sendo construída ao longo da história para atender às demandas do seu contexto histórico-social. Estas discussões são apresentadas com o intuito de entendimento de conceitos que ainda se perpetuam nas relações do século XXI.

No que diz respeito ao *mundo inteligível*, Châtelet (1994, p.40) afirma que:

Platão diz que esse mundo é tão belo, tão profundamente inteligível, de uma transparência tão brilhante que mal se pode falar dele com as palavras do mundo sensível. Na verdade, é na conduta do filósofo, onde se manifesta realmente que tal mundo será reconhecido.

Para Kowarzik (1983), a origem dessa relação entre teoria e prática pode ser apontada em Sócrates e em Platão, entretanto, com propriedades diferentes.

Enquanto em *Sócrates* a teoria se coloca a serviço da possibilidade de uma práxis virtuosa do indivíduo, enquanto revelação maiêutica da consciência, estimulando-o a fazer o que lhe cabe na comunidade ética da pólis, em *Platão* a teoria se coloca numa ordem hierárquica inversa, reivindicando a transformação social que ultrapassa o indivíduo singular, e partindo da ideia do bem e da justiça. (KOWARZIK, 1983, p.20)

Recorrendo à história da valorização social atribuída a diversas profissões, percebe-se que, atualmente, profissões que trabalham nas áreas das engenharias, medicina e administração, recebem um olhar diferenciado por parte da sociedade, tanto em relação à remuneração como ao prestígio social. Não foram estas concepções sendo construídas desde a Grécia Antiga? A supremacia da teoria em relação à prática não teria suas origens em alguns conceitos de Platão e estariam relacionadas também ao trabalho?

No dicionário de Filosofia³, Mora (1978, p.393) define a palavra teoria, tendo seu significado primário relacionado com contemplação.

Daí que se possa definir a teoria como uma visão inteligível ou uma contemplação racional. Na atualidade o termo 'teoria' não equivale exatamente ao de contemplação, pois designa uma construção intelectual que aparece como resultado do trabalho filosófico ou científico [...]

Nessa definição, é possível compreender de onde emerge o discurso de algumas pessoas quando mencionam frases semelhantes a esta: na prática, a teoria é outra! Nesta perspectiva, prática e teoria são abordadas como conceitos antagônicos, ou seja, a teoria não advém de uma prática e vice-versa.

Em contrapartida, Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido* (1987), compreende a prática e a teoria como conceitos indissociáveis, utilizando a palavra *práxis* para expressar esta indissociabilidade e a importância da mesma, para que haja um processo de transformação e não de manutenção da forma de organização da sociedade e das relações que são estabelecidas nela; para que haja uma educação emancipatória e não bancária; e se não, talvez, um dos aspectos mais importantes, que haja coerência entre aquilo que se faz e aquilo que se diz.

Freire (1987, p.38) comenta que “a práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos.” Por sua vez, Bach e Paula (2016 p.4) argumentam que “por meio da relação teoria e prática, pode-se chegar a uma verdadeira reflexão crítica, realizando assim, através da educação, práticas transformadoras da realidade em que o sujeito se encontra.”

Candau e Lelis (2012) organizam as diferentes concepções em dois esquemas: “a visão dicotômica e a visão de unidade”. Para as autoras, a visão dicotômica entre teoria e prática:

- é centrada na afirmação da separação entre teoria e prática;
- é pautada em uma visão dissociativa ou associativa, na qual a primeira compreende que aos teóricos cabe pensar, elaborar, refletir e planejar, enquanto aos práticos executar, agir e fazer.

³ A definição da palavra “prática” não foi encontrada neste dicionário de Filosofia, seria mais um dos resquícios de uma teoria em supremacia da prática?

- o ponto de partida é a teoria, ela é compreendida como superior a prática, pois a prática é apenas uma aplicação da teoria;
- devem manter-se separadas, pois uma prejudica a outra.

As autoras discutem que a corrente positivista assume um posicionamento de visão dicotômica-associativa da relação teoria e prática, elencando três consequências principais apresentadas por Chauí (2003).

- o positivismo reduz a teoria como uma forma de organização e sistematização hierárquica da prática;
- no positivismo, é estabelecida uma relação autoritária entre teoria e prática, na qual a teoria guia a prática, ou seja, há uma separação nítida entre quem planeja uma ação e quem a executa;
- neste pensamento, a prática é reduzida a mero instrumento de execução.

Na escola, campo desta pesquisa, são identificados resquícios de um modelo positivista, ao observar a chegada de projetos, avaliações e tantas outras políticas que são muitas vezes suavemente impostas e talvez por este motivo passam despercebidas. Percebe-se ainda que tais ações ocorrem de forma autoritária em relações verticalizadas, nas quais há um distanciamento entre quem planeja aquelas ações e quem deve executá-las.

Questões como estas mobilizam a busca por outras formas de compreender a relação teoria e prática, para que não se permaneça no fatalismo e se busquem meios de superação e transformação, formas de lutas contra relações autoritárias e desigualdades sociais.

Em oposição a esta fragmentação, Candau (2012) aponta que há uma visão de unidade entre teoria e prática, e é a partir desta ótica que a pesquisa está pautada, entretanto, é importante esclarecer que

Unidade não significa identidade entre esses dois polos. Há uma distinção entre teoria e prática no seio de uma unidade indissolúvel. Esta unidade é assegurada pela relação simultânea e recíproca, de autonomia e de dependência de uma relação com a outra. Na verdade, esta simultaneidade e reciprocidade expressa o movimento das contradições nas quais os dois polos se contrapõem e se negam constituindo uma unidade. (CANDAU, 2012, p.62)

Nesta perspectiva, a teoria não é mais compreendida como algo estático, pronto e acabado, que serve como guia da ação prática, portanto, a prática faz com

que a teoria se modifique conforme a realidade. Para Kowarzik (1983), a prática é compreendida como toda atividade humana que difere de comportamentos naturais. Portanto, requer sempre decisões conscientes que incluem elementos teóricos.

No eixo epistemológico que compreende a *teoria como guia da ação prática* há um entendimento de que as classes trabalhadoras precisam se apropriar dos conhecimentos para poderem lutar (MARTINS,1996). Dirá Saviani (2007, p.55): “se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores”.

Nesse eixo epistemológico, apesar de se buscarem mudanças na forma de organização da sociedade capitalista, é esperado que algumas pessoas detenham o conhecimento, e uma pequena parcela da população teria o papel de transformar as relações humanas; nesta compreensão, apenas líderes seriam capazes de realizar o movimento de transformação.

Uma das fragilidades da teoria como guia da ação prática se encontra na dificuldade em romper com o processo de transmissão e assimilação do conhecimento, pois compreende que algumas pessoas detêm o saber e devem compartilhar com os demais.

Na segunda concepção marxista, a de “luta de classes”, há um entendimento de que a transformação social se fará de modo histórico, através das lutas dos trabalhadores com suas próprias organizações. Martins (1996) reconhece estes grupos como mais radicais, pois estão voltados para uma alteração dos próprios processos de produção do conhecimento e das relações sociais.

Para Santos (1992, p.125), “as atuais metodologias de ensino impedem a ação coletiva e direta dos alunos; elas são a materialização de relações sociais capitalistas”. A forma como o espaço físico da escola é utilizado, os materiais que são de uso coletivo ou não, a maneira como os conteúdos são abordados de modo fragmentado, os horários de convivência entre professores e alunos, as atribuições destinadas a cada cargo ocupado na instituição são determinantes externos e internos destas relações.

A teoria como expressão da ação prática se articula com a luta de classes discutida pelo referencial marxista, devido à compreensão de que o conhecimento produzido pela humanidade é fruto de sua prática, de suas relações e de cada

contexto social. Logo, teoria e prática se articulam num processo de indissociabilidade, pois toda teoria expressa uma prática.

Conclui-se que a teoria é a expressão da prática, pois expressa toda a compreensão de mundo, de homem e mulher envolvidos em uma relação dialética e contraditória. Esta relação abarca questões objetivas e subjetivas, relações de disputa pelo poder, que ocorrem num espaço e tempo histórico.

Em uma sociedade em que rege o modo de produção capitalista, o eixo epistemológico da teoria como guia da ação prática reafirma a incapacidade de luta da classe dominada, confirmando a perpetuação das desigualdades sociais, econômicas, culturais e da exploração do homem pelo homem.

Entretanto, nesta pesquisa, entende-se que seres humanos são capazes de produzir conhecimento, mas nem todos sabem ou acreditam nesta teoria. Não sabem por que o acesso ao que produzem foi-lhes negado, assim como toda a sua história. Não acreditam porque sentem-se incapazes, diante de um sistema tão complexo e articulado. Esta pesquisa demonstra que somos seres inacabados, inconclusos, seres históricos e dialéticos, e que há movimentos que indicam transformações, embora ainda que de modo tímido e fragmentado, muitos grupos lutam contra a exploração humana na lógica capitalista.

CAPÍTULO 2 CAMINHOS PERCORRIDOS NA PESQUISA

Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa que, em seu percurso metodológico, utilizou: a) questionários, os quais permitem a abrangência da participação de um número expressivo de participantes; b) mapeamento das pesquisas sobre a prática pedagógica e o ensino; c) observações com as notas de campo, organizadas com base nas contribuições de Bogdan e Biklen (1994), as quais trazem descrições detalhadas da observação da prática pedagógica; d) as entrevistas semiestruturadas com questões emergentes da análise dos dados obtidos nos questionários e notas de campo.

Assim, o capítulo está estruturado em três momentos: apresentação e discussão do mapeamento das pesquisas sobre prática pedagógica e ensino; apresentação da metodologia e dos instrumentos de coleta de dados, e caracterização do campo e dos sujeitos da pesquisa.

2.1 PESQUISAS SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA E O ENSINO

A prática pedagógica e o ensino têm sido objeto de investigação de um número expressivo de pesquisas realizadas nas últimas duas décadas no cenário brasileiro. Situar a prática pedagógica, objeto de estudo desta pesquisa, é uma maneira de dialogar com as contribuições do eixo epistemológico da *teoria como expressão da prática*, no qual a construção do conhecimento é compreendida como uma ação coletiva que se dá em constante processo de inacabamento, partindo impreterivelmente da prática vivenciada pelos sujeitos.

Conforme Martins (1996, p.78) “as sistematizações teóricas das abordagens distintas da relação conteúdo-forma, no contexto dos diferentes modelos de ensino, são produzidas socialmente a partir de determinadas circunstâncias históricas”.

Ao se fazer o levantamento das pesquisas produzidas nas últimas décadas sobre a prática pedagógica e o ensino, foi considerada a relação entre a pesquisa e o ensino, pois conforme Freire (1996, p.29), “não há ensino sem pesquisa, assim como não há pesquisa sem ensino”.

A partir das contribuições de Romanowski e Ens (2006), buscou-se situar o objeto de estudo, decorrente da leitura dos resumos e alguns fragmentos dos trabalhos coletados com as principais discussões em torno da prática pedagógica e

ensino. O levantamento das pesquisas produzidas nas últimas décadas oportuniza uma análise qualitativa dos estudos que abrangem discussões próximas desta pesquisa em questão.

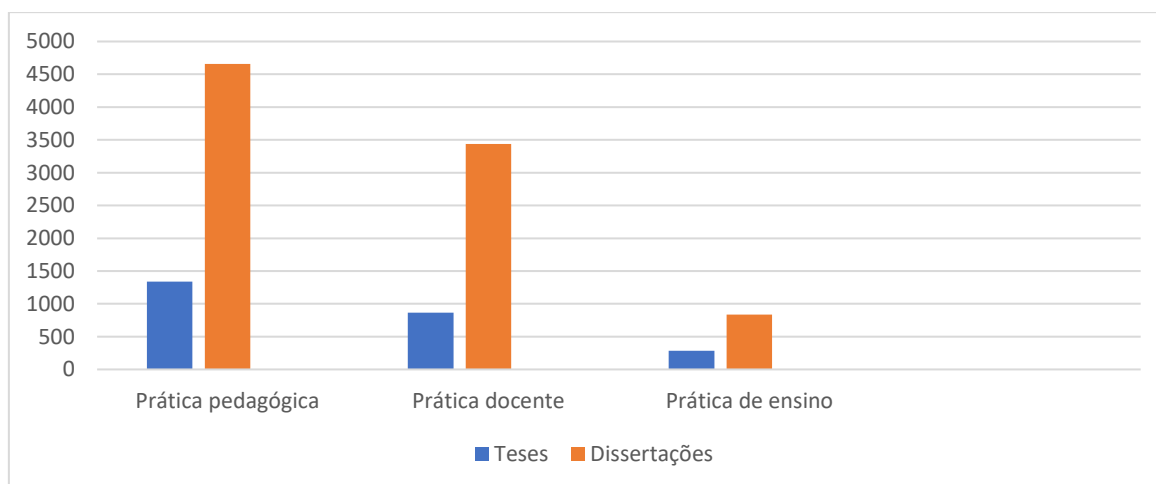
Durante o mês de setembro do ano de 2018, foram definidas como palavras-chave “prática pedagógica”; “prática docente” e “prática de ensino”, tendo como referência o objetivo principal da presente pesquisa, o qual é desvelar, a partir da prática pedagógica das professoras, como se constitui o ensino nas escolas municipais de Palmeira. A pesquisa foi realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

As referidas três palavras-chave foram selecionadas com o intuito de abarcar o maior número de trabalhos que contemplassem o objeto de estudo, mesmo que, em cada uma delas, os pesquisadores tenham optado por trabalhar com conceitos diferentes, que se aproximam na sua essência.

Para o refinamento dos resultados encontrados na busca, selecionou-se Educação e Ensino como áreas de conhecimento. O levantamento de dados teve início com a palavra-chave “prática pedagógica”, totalizando 6 mil trabalhos produzidos desde o ano de 1996 até 2018, entre eles, 4.660 dissertações e 1.340 teses. Ao se realizar o mesmo procedimento com a palavra “prática docente”, apareceram 4.301 trabalhos, dentre eles, 3.438 dissertações e 863 teses produzidas entre os anos de 1996 e 2018. Com a palavra “prática de ensino”, obtiveram-se 1.121 trabalhos, sendo 835 dissertações e 286 teses de doutorado.

Os dados coletados foram organizados no Gráfico 1, apresentando-se quantitativamente informações obtidas.

Gráfico 1 – Pesquisas sobre prática pedagógica, prática docente e prática de ensino



Fonte: A autora (2018), com base nos dados disponibilizados no Catálogo de Teses e Dissertações - CAPES

Há um número expressivo de pesquisas vinculadas à palavra “prática pedagógica”, ao se comparar com a quantidade das outras duas palavras-chaves. Também é identificada a prevalência da publicação de dissertações em detrimento das teses.

Após este levantamento, como forma de reduzir o número de pesquisas a serem analisadas e aproximá-las com o objeto de estudo, definiu-se uma nova palavra composta pelos conceitos de “prática pedagógica” e “ensino”, pois, conforme Vosgerau e Romanowski (2014, p.173), pesquisas como esta têm como finalidade central “o mapeamento, principalmente servindo ao pesquisador como uma referência para a justificativa lacuna que a investigação que se pretende realizar poderá preencher”.

Desse modo, com a palavra-chave “prática pedagógica ensino”, foram localizados 64 trabalhos, entre eles, 52 dissertações e 12 teses, os quais foram produzidos entre os anos de 1996 até 2017, anos em que havia pesquisas produzidas na área. Com os resultados da busca pela palavra-chave “prática pedagógica ensino”, foi organizado o Quadro 2, destacando-se 31 pesquisas que continham a palavra prática pedagógica em seu título, entendendo-se que tais trabalhos possibilitariam discussões mais próximas da temática.

Quadro 2 – Prática pedagógica e ensino nas teses e dissertações

(continua)

Ano de publicação	T	D4	Título de todos os trabalhos levantados	Nome dos autores	Títulos que contêm a palavra prática pedagógica
1996		X	"A prática pedagógica do professor do ensino básico de jovens e adultos: desacertos, tentativas, acertos..."	GUIDELLI, R. C	X
1997		X	Dificuldade de leitura e compreensão de textos na 3ª e 4ª séries do primeiro grau em escolas públicas estaduais de Manaus	COSTA, A. R. M.	
1998		X	Uma Interlocação entre Paulo Freire e Matthew Lipman na Educação Pública: Educar para pensar	WEIMER, M. S. M.	
2000		X	Os paradigmas de história frente a prática pedagógica dos professores no Ensino Superior: caminhos e descaminhos em busca de qualidade	BIAGGINI, J. G. C.	X

⁴ A letra T representa as teses levantadas, e a letra D representa as dissertações levantadas.

Quadro 2 – Prática pedagógica e ensino nas teses e dissertações

(continuação)

Ano de publicação	T	D	Título de todos os trabalhos levantados	Nome dos autores	Títulos que contêm a palavra prática pedagógica
		X	Vivenciando a história: relato de uma experiência	MALUF, E. M.	
2001		X	A Concepção de Ciência Representada na Prática Pedagógica do Professor Licenciado para Ensinar Ciências	CARVALHO, M. A. B	X
		X	A prática pedagógica inovadora como pressuposto para o alcance da visão sistêmica no ensino da enfermagem	ALVES, M. H. L	X
		X	A Prática Pedagógica no Curso de Biblioteconomia da UFSC: discurso dos docentes do CIN e dos alunos do curso	HILLESHEIM, A. I. de A	X
2002		X	A ruptura com a lógica transmissiva e a construção de novas práticas pedagógicas no ensino de Matemática	LEITE, E. M. A	X
		X	A tecnologia educacional na prática pedagógica dos professores de ensino médio em escolas estaduais de Curitiba-PR	GARCIA, V. D	X
2003	X		A prática avaliativa do exame nacional do ensino médio (ENEM): pressupostos conceituais e implicações no contexto escolar	ZANCHET, B. M. B. A.	
		X	Educação para a cidadania e desenvolvimento da consciência crítica no ensino técnico: análise e proposição da prática pedagógica a partir da experiência do CEFET-PR, de 1971 a 1996	ZAPP, U	X
	X		O que se mostra no trabalho desenvolvido em matemática por professores das séries iniciais do ensino fundamental?	SILVA, N. M. da C. B.	
		X	Transformações na prática pedagógica na Escola de Música Anthenor Navarro - Paraíba no ano de 2003	RAFAEL, M. J. A	X
2004		X	O ensino com pesquisa e a construção do conhecimento por meio da produção de textos	SILVA, C. T.	
		X	O uso da informática nas séries iniciais do ensino fundamental: um estudo sobre a prática pedagógica no ensino de Geografia	CANÇANÇÃO, E	X

Quadro 2 – Prática pedagógica e ensino nas teses e dissertações

(continuação)

Ano de publicação	T	D	Título de todos os trabalhos levantados	Nome dos autores	Títulos que contêm a palavra prática pedagógica
2005		X	A formação continuada do professor de matemática a partir da sua prática pedagógica	COSTA, R. R. da	X
		X	A prática pedagógica do professor de língua inglesa nas escolas públicas do Ensino Médio	SOUZA, M. G. M. de	X
		X	A supervisão escolar no município de Esteio: um estudo de caso	UCZAK, L. H.	
	X		Formação de professores: conhecendo as formas de organização curricular das especializações e as necessidades do professor para a prática de uma educação inclusiva	RIBEIRO, M. J. L.	
		X	O conceito de ação em Piaget e o processo de ensino-aprendizagem de matemática	BRUM, F. Z. de	
2006		X	A prática pedagógica no ensino técnico e tecnológico apoiada pelas tecnologias	RIZZATO, F. A. P	X
2007		X	A prática pedagógica do professor de Administração: um estudo por meio da Metodologia da Problematização	GOMES, D. F. M	X
		X	Práxis pedagógica sócio-histórica: uma análise da atividade docente	COUTO, L. P.	
2008		X	Obstáculos Didáticos no Cotidiano da Prática Pedagógica do Enfermeiro Professor: da identificação à superação	RODRIGUES, M. T. P	X
2009		X	A informática como ferramenta no processo ensino-aprendizagem da Escola Agrotécnica	FERREIRA, N. C. S.	
		X	Educação ambiental em escolas de ensino fundamental da rede municipal de Araraquara: do projeto político-pedagógico à sala de aula	FERRARI, A. L.	
		X	Interdisciplinaridade na prática pedagógica: ensino e aprendizagem em Ciências	STAMBERG, C. da S	X
	X		Projeto Civitas: (multi)(pli)cidades e as interveRsões do tempo nas práticas pedagógicas – Ensino Fundamental	MARTINS, M. A. R	X
2010		X	A docência em química no 9º ano do ensino fundamental: contribuições para a construção da cidadania	SOARES, M. de F. C.	

Quadro 2 – Prática pedagógica e ensino nas teses e dissertações

(continuação)

Ano de publicação	T	D	Título de todos os trabalhos levantados	Nome dos autores	Títulos que contêm a palavra prática pedagógica
		X	A Filosofia no Ensino Médio nas escolas públicas de Teresina: o desafio de ir além da escolarização	MELO, R. M. da S.	
		X	A sala de aula inclusiva na rede pública com alunos surdos: um estudo de caso de um professor de língua inglesa	VICTOR, C. F. da S.	
2011		X	A implantação do Ensino Fundamental de 9 anos: a prática pedagógica das professoras do 1º ano	LIMA, T. M. S. de	X
		X	Análise da Influência da Educação Profissional: Percepção de Docentes e Discentes do IF Baiano, Campus Senhor do Bonfim, e Assentados da Comunidade Serra Verde	ANGELIM, V. G. L.	
2012		X	O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) nas escolas de Campo Grande/MS: a influência na prática pedagógica segundo os professores de matemática	SAMPAIO, E. M. R	X
2013		X	Artes visuais e Ensino Médio: representações de professores sobre a prática pedagógica (2004-2010)	FRANÇA, R. de C. C. R. de	X
		X	Formação docente e prática pedagógica no Ensino Superior à luz de um pensamento complexo, ecologizante e transdisciplinar	GORSKI, E. L	X
	X		O ESCRITO E O PRATICADO NO CURRÍCULO DE CIÊNCIAS: um estudo da relação dos professores de Ciências com as Diretrizes Curriculares de Ciências do Estado do Paraná	ROCHA, M.	
		X	Professor de química, livros didáticos e os cadernos do Estado de São Paulo: relações complexas	MAIA, J. de O.	
		X	Reflexo da adoção da história da matemática na prática pedagógica dos professores de matemática do Ensino Médio de uma escola da rede particular de ensino do município de Sobral	CARVALHO, L. M. C. de	X
2014		X	A formação continuada de professores da rede municipal de São Luís e a organização do ensino em ciclos: uma unidade de educação básica em foco	MARTINS, A. P. de A.	

Quadro 2 – Prática pedagógica e ensino nas teses e dissertações

(continuação)

Ano de publicação	T	D	Título de todos os trabalhos levantados	Nome dos autores	Títulos que contêm a palavra prática pedagógica
2014		X	Desafios e perspectivas na inclusão das TICs como instrumento didático no ensino de conceitos científicos nas séries iniciais do ensino fundamental	PINHEIRO, R. M. G.	
	X		Discurso e prática docente no Ensino Superior: discussão e encaminhamentos	CHAVES, L. F. M.	
		X	Formação continuada: Algumas compreensões sobre o processo formativo a partir das concepções dos professores de Ciências	SILVA, L. R. F.	
	X		O programa PDE paranaense e sua influência sobre as práticas de professores de Química	SA, M. B. Z.	
2015		X	A instrução da tarefa: uma análise de aulas de Química como contribuição à modelização do ensino	SANTOS, K. N. dos	
		X	Olhares dos professores de licenciatura em física: caminhos para uma prática pedagógica apoiada no paradigma da complexidade	MACHADO, M. W. M	X
		X	Práticas pedagógicas de leitura e escrita direcionadas a estudantes com diagnóstico de dislexia: o olhar dos professores do ensino fundamental I	GÓES, C. B	X
		X	Representações docentes sobre educação para as relações étnico-raciais em um CMEI de Goiânia: entre a teoria e a práxis	ALVARENGA, H. M. de	
2016		X	A Educação Ambiental nas escolas de ensino fundamental: um estudo sobre a prática pedagógica em Teixeira de Freitas (BA)	SOUZA, T. do A. E	X
	X		Professoras iniciantes e o aprender a ensinar matemática em um grupo colaborativo	CIRIACO, K. T.	
2017		X	A educação em saúde na prática pedagógica de uma escola pública frente aos desafios da política neoliberal	STUART, R. A. J.	X
		X	A educação física na rede municipal de ensino de Ponta Grossa/PR: a prática pedagógica nas aulas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	SILVA, G. S. da C. da	X

Quadro 2 – Prática pedagógica e ensino nas teses e dissertações

(conclusão)

Ano de publicação	T	D	Título de todos os trabalhos levantados	Nome dos autores	Títulos que contêm a palavra prática pedagógica
2017	X		A fala dos professores dos centros estaduais de educação de jovens e adultos (CEEJA) de São Paulo Ensino Individualizado e Práticas Pedagógicas	CUNHA, A. dos S	X
		X	A investigação cooperativa como metodologia para o ensino de química: ampliando olhares na escola estadual Francisco de Assis Pinheiro (ITAÚ/RN)	OLIVEIRA, A. L. de	
		X	Grupo de estudos sobre resolução de problemas: um caminho para o desenvolvimento profissional docente	MONTEIRO, R.J.	
	X		Impactos afetivos das práticas pedagógicas no Ensino Superior: o olhar dos alunos	BARROS, F. R. de	X
		X	Logaritmos e exponenciais: da teoria à prática pedagógica	RIBEIRO, L. G. S	X
		X	O lúdico no processo de ensino e aprendizagem: concepções e práticas pedagógicas de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	SILVA, J. M. da	X
		X	Os efeitos político-pedagógicos produzidos pela prática da capoeira no contexto escolar: a compreensão dos coletivos docentes de duas escolas da RME-POA	ARAÚJO, M. L. de	
		X	O uso das tecnologias pelos professores corregentes no município de Curitiba	GARCIA, J. C. H.	

Fonte: A autora (2018)

Embora tenham sido localizados três trabalhos produzidos no ano de 2018 na página inicial do *site*, ao buscar pelo título e arquivo completo, os mesmos não foram localizados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Em vista disso, esta pesquisa foi realizada em dois momentos, com o intuito de averiguar se não havia problemas técnicos no *site*, e mesmo assim não foi possível localizar os três últimos trabalhos.

Dos trabalhos apresentados no Quadro 2, foram selecionadas para análise 31 pesquisas que possuíam a palavra “prática pedagógica” em seus títulos⁵. As próximas

⁵ Os trabalhos utilizados nesta análise encontram-se devidamente referenciados no Apêndice B.

discussões sintetizam o que foi observado nos trabalhos selecionados, sendo apontados elementos referentes à metodologia e lacunas sobre prática pedagógica e ensino. Para tanto, baseia-se na leitura dos resumos dos trabalhos, bem como sua introdução e demais capítulos quando o resumo não trazia todas as informações necessárias.

Em relação aos sujeitos das pesquisas, observou-se que apenas dois trabalhos possuem como sujeitos alunos e alunas, sendo que, em um dos trabalhos, os sujeitos são discentes do Ensino Superior de diferentes áreas de concentração, e, no outro, os sujeitos são professores e professoras de Educação Física que lecionam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, juntamente com 200 alunos matriculados no 5º ano de uma rede pública municipal.

Os demais trabalhos têm como sujeitos professores e professoras da rede municipal e estadual, pública e particular, os quais atuam desde os AIEF até o Ensino Superior, perpassando por disciplinas específicas dos diferentes componentes curriculares nos Anos Finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos.

Em relação aos instrumentos para coleta de dados, observou-se a predominância das entrevistas estruturadas e semiestruturadas; na sequência, os questionários têm sido muito utilizados no estudo exploratório como forma de compreender o tema de modo mais amplo e selecionar sujeitos e campos de pesquisa; e, em seguida, se encontra a análise documental, observação e grupo de estudo.

No que se refere à coleta de dados e análise em pesquisas qualitativas, Triviños (1987, p.137) afirma que este processo “não admite visões isoladas, parceladas, estanques. Ela se desenvolve em interação dinâmica retroalimentando-se, reformulando-se constantemente”.

Neste sentido, busca-se em algumas pesquisas o conceito de prática pedagógica e o que os resultados das pesquisas apontavam sobre a prática pedagógica e as relações que a permeiam. Foi identificado que a prática pedagógica tem sido compreendida em algumas pesquisas como uma possibilidade de transformação dos sujeitos e campo de pesquisa.

O trabalho de Leite⁶ (2002) expressa uma compreensão de que a transformação do ensino se dá com o rompimento de práticas transmissivas, ao

⁶ Os trabalhos citados neste item estão devidamente apresentados no Quadro 2 e referenciados no Apêndice B.

reiterar que, para formar cidadãos críticos, é necessário romper com a mera transmissão do conhecimento. Entretanto, a autora reconhece que, para ocorrer essa ruptura na transmissão do conhecimento, é necessário muito mais do que mudar os materiais ou métodos, pois a prática está inserida num contexto maior que a determina.

A pesquisa de Souza (2005) dialoga com as contribuições de Leite (2002) ao afirmar que “o processo ensino/aprendizagem é fundamentalmente social e histórico, pois sua constituição está sujeita as influências de fatos externos e internos.” (SOUZA, 2005, p.18). Ela mostra, nos resultados de sua pesquisa que há uma predominância de uma concepção de ensino tradicional da língua inglesa e explica que o trabalho com regras gramaticais, leitura e escrita são abordados a partir da transmissão de conhecimento, e que a oralidade não é explorada nas aulas de língua inglesa.

Por sua vez, Rafael (2003) se aprofunda na discussão de determinantes internos e externos ao espaço universitário, ressaltando a necessidade de se repensar o ensino de Música a partir de uma construção coletiva de conhecimentos prevista em um novo Currículo para o curso. As contribuições do autor apontam que a prática pedagógica é compreendida em sua totalidade, havendo uma busca pela visão dos determinantes que interferem para que a mesma ocorra desta ou de outra maneira, ao contextualizar estes determinantes no modo de produção capitalista, no qual são estabelecidas relações de poder, processos de manutenção e lutas pela transformação da realidade objetiva e subjetiva.

Em relação ao processo de produção do conhecimento, o pesquisador Martins (2009) (Apêndice B) debate, em sua tese, condições para os docentes enquanto pesquisadores criarem e recriarem estratégias de ensino para além dos modelos de produção.

Machado (2015) afiança que os professores formadores de um curso de Licenciatura em Física ainda mantêm, em sua maioria, práticas pedagógicas conservadoras, com algumas iniciativas isoladas que caracterizam ações voltadas para o pensamento complexo, entretanto, de forma geral, os docentes acreditam que a mudança no conteúdo e não na forma de ensinar já é suficiente para transformar sua prática pedagógica.

A pesquisa de Cunha (2017) vai além, ao investigar a compreensão que os professores possuem sobre suas práticas realizadas na CEEJA, partindo do pressuposto de que há grande dificuldade em romper com práticas de ensino

bancárias que caracterizam o trabalho docente desde as séries iniciais e orientam a prática pedagógica. Percebe-se uma aproximação da pesquisa de Cunha (2017) com a pesquisa que está se delineando nesta dissertação, devido aos dados indicarem a predominância de um ensino transmissivo, mesmo havendo tentativas de construir o conhecimento de modo mais coletivo e significativo por meio das relações que se dão no processo de ensino e aprendizagem.

As pesquisas de Hillesheim (2001) e Barros (2017) apontam uma discussão mais aprofundada sobre as relações estabelecidas no processo ensino aprendizagem. Hillesheim (2001) buscou, em sua dissertação, investigar as relações entre professor e aluno de um curso de Biblioteconomia, tendo como resultados a necessidade de se estabelecer um diálogo maior entre o corpo docente e discente.

Barros (2017), por sua vez, investigou o olhar dos alunos sobre impactos positivos e negativos em sua relação com os conteúdos, decorrente das práticas pedagógicas dos professores, buscando compreender de que forma estas práticas interferem para que os alunos se afastem ou se aproximem do conhecimento. Como resultados, em sua tese, a autora apresentou cinco núcleos temáticos, nos quais são discutidas as relações entre professores, alunos e conhecimento; características dos professores; e processos avaliativos. Tais temas contribuem para a aproximação ou distanciamento dos alunos com o conhecimento.

Gomes (2007) assevera, em sua pesquisa, que a falta de clareza pedagógica dos professores atuantes em Cursos Superiores de Administração afeta diretamente a qualidade do processo ensino aprendizagem, e que o aumento dos cursos de Administração nas IES prejudica a qualidade da formação do administrador, pois demanda a formação e contratação aligeirada de professores que muitas vezes não possuem uma formação voltada para o pedagógico.

Stuart (2017) apresenta, em sua pesquisa, que as práticas pedagógicas estão cada vez mais sendo afetadas por políticas neoliberais, interferindo na valorização docente e na qualidade do processo ensino e aprendizagem. A autora pauta seus estudos nas contribuições freirianas para a construção de uma perspectiva transformadora de práticas que visam romper com os ideais de políticas neoliberais que vêm se fortificando no ensino público. Os resultados da pesquisa de Stuart (2017) indicam que a prática pedagógica dos professores e coordenadoras pedagógicas dos Anos Finais do Ensino Fundamental – os quais atuam em diferentes disciplinas - apresenta uma visão fragmentada sobre noções de saúde, a qual é considerada uma

temática que pode ser trabalhada em todas as disciplinas. Segundo a autora, em decorrência, os conteúdos são apresentados para os alunos de modo verticalizado e apenas com uma visão higienista e biomédica, indicando práticas pedagógicas que contribuem para a manutenção do ensino como transmissão de conhecimentos.

Lima (2011) constata que os professores atuantes no 1º ano dos AIEF não participaram da tomada de decisões da implementação do ensino de 9 anos, de modo que desenvolvem práticas pedagógicas isoladas do coletivo e muitas vezes investem recursos próprios em sua formação continuada.

Em relação às práticas mais conservadoras, permeadas por métodos que focam na transmissão e assimilação de conhecimentos por meio da memorização, Lima (2011, p.89) reflete que “a prática pedagógica das professoras pesquisadas do 1º ano amolda-se a pressões internas e externas no que se refere à leitura e à escrita como o foco primordial no aprendizado das crianças no 1º ano”, ou seja, nesta pesquisa, há uma busca pela compreensão da prática em um contexto amplo, situando os sujeitos em um sistema de organização interna e externa ao ambiente escolar.

Gorski (2013) avança nas discussões ao afirmar que a formação continuada pode contribuir para a superação de práticas pautadas em visões mais conservadoras, entretanto, reconhece que há necessidade da criação de condições objetivas e políticas que oportunizem reflexões individuais e coletivas do corpo docente sobre sua prática.

Os autores Rizzato (2006), Carvalho (2013) e Ribeiro (2017) propõem intervenções nas práticas pedagógicas de modo que contribuam para uma melhor aprendizagem dos alunos. Rizzato (2006) aponta a promoção de mudanças do uso das tecnologias nas práticas pedagógicas, enquanto Carvalho (2013) e Ribeiro (2017) sugerem alterações na forma como conteúdos de Matemática são abordados, de modo que sejam mais significativos para os alunos.

Nos trabalhos analisados, percebe-se uma diversidade no campo de pesquisa e nos instrumentos de coleta de dados que contribuem para as análises, localizando-se, como ponto em comum o estudo da prática pedagógica em diferentes âmbitos. Ressalta-se, assim, a necessidade de discutir o que as práticas pedagógicas das professoras revelam sobre o processo de ensino nas escolas, com vistas a contribuir para a melhoria do ensino público.

As pesquisas discutem alguns elementos que permeiam a prática pedagógica de professores atuantes em diferentes níveis de ensino, como as relações entre professor/aluno/conhecimento; rupturas dos processos de transmissão do conhecimento; movimentos de ação-reflexão-ação sobre a prática pedagógica; proposições de novas metodologias pedagógicas e determinantes internos e externos ao ambiente escolar que interferem nas práticas pedagógicas.

Entretanto, observa-se uma lacuna nas discussões que compreendem a prática pedagógica como ponto de partida para a constituição do ensino, o que indica a necessidade de desvelar como tem se constituído o ensino nos espaços escolares a partir da prática pedagógica, situando-a em um contexto permeado por relações horizontais ou verticais, composto por sujeitos históricos e sociais, constituindo o ensino em um constante processo de inacabamento.

2.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

A presente pesquisa é caracterizada como qualitativa, pois seu objetivo é expandir, e não limitar, a compreensão a respeito do objeto de estudo (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Assim, conforme Cavalcante, Calixto e Pinheiro (2014, p.14), “a abordagem qualitativa aplica-se ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças [...] produto das interpretações que os seres humanos fazem de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos.”. Este tipo de abordagem permite a discussão de novos conceitos no decorrer da pesquisa.

A pesquisa se baseia no eixo epistemológico da *teoria como expressão da ação prática*, tendo como objeto de estudo a prática pedagógica das professoras da Educação Básica. Conforme diz Martins (1996, p.88), “a base do conhecimento é a ação prática que os homens realizam através de relações sociais, mediante instituições.”

Reconhece-se, a partir de Gamboa (2007, p.99), que “sem pesquisa não realizamos o movimento crítico da transformação da prática e da teoria”, portanto, ao entender a pesquisa como um processo de construção do saber a partir da prática e

observando os meios para se construir o conhecimento, enfatiza-se o processo, e não o produto, ou resultados finais, reforçando o caráter qualitativo desta pesquisa.

Neste sentido, os dados são apresentados datados com o objetivo de situar o período da coleta de dados (fevereiro de 2018 a maio de 2019 – com duração aproximada de um ano e meio) e dialogar com o eixo epistemológico, em que se considera o contexto histórico e social em que as relações são produzidas.

Durante o processo de definição do objeto desta pesquisa, dos objetivos e dos referenciais teóricos que fundamentam o estudo, foi realizado contato formal com a Secretaria de Educação do município de Palmeira para apresentar a intenção de pesquisa e solicitar autorização para desenvolvê-la nas escolas da rede municipal de ensino (Apêndice D). O contato foi fundamental para estabelecer um clima de parceria e garantir os encaminhamentos de pesquisa com a secretaria, as escolas, os diretores e os professores.

Conforme Gamboa (1998, p.9),

O método, ou o caminho do conhecimento é mais amplo e complexo. Por sua vez, um método é uma teoria de ciência em ação que implica critérios de cientificidade, concepções de objeto e de sujeito, maneiras de estabelecer essa relação cognitiva e que necessariamente remetem a teorias do conhecimento e a concepções filosóficas do real. Essas diversas concepções dão suporte às diversas abordagens utilizadas nas construções científicas e na produção de conhecimentos.

O método foi se constituindo durante o andamento da pesquisa de acordo com a definição do objeto de estudo e dos objetivos. Conforme assevera Martins (1998, p.47), “no processo dialético o que importa não é a crítica pela crítica, mas uma crítica que permita uma compreensão dos determinantes de uma dada prática sobre a realidade”.

A seguir, se encontra o Quadro 3, de coerência interna da pesquisa, o qual foi sendo construído e modificado ao longo do percurso investigativo, findando apresentar de modo claro e objetivo a forma como está organizada e estruturada a pesquisa, bem como sua rigorosidade metodológica.

Quadro 3 – Quadro de coerência e organização da pesquisa

Objeto de estudo: Prática pedagógica das professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental		
Questão	Objetivos	Procedimentos da pesquisa
O que as práticas das professoras revelam sobre o processo de ensino nas escolas?	<p>Principal</p> <p>Desvelar, a partir da prática pedagógica das professoras, como se constitui o ensino nas escolas municipais de Palmeira, a fim de possibilitar reflexões sobre a reelaboração da prática.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Questionários: primeira etapa de pesquisa:</i> aplicação dos questionários com todas as professoras da rede municipal durante primeiro dia da Semana Pedagógica. – <i>Observação participante:</i> observações em diferentes momentos, turmas e escolas no decorrer do ano letivo de 2018. – <i>Entrevista semiestruturada:</i> questões emergentes da análise dos dados obtidos nos questionários e observações participantes. – <i>Análise de conteúdo:</i> categorias temáticas propostas por Bardin (2016).
	<p>Decorrentes</p> <ul style="list-style-type: none"> – Caracterizar práticas pedagógicas produzidas pelas professoras durante o processo de ensino; – Contextualizar as práticas, situando-as e explicando os determinantes internos e externos que as orientam. 	

Fonte: A autora (2018)

O quadro de coerência interna permite a leitura da pesquisa como um todo, indicando seu delineamento e articulação teórica.

2.2.1 Questionários: Primeira etapa da pesquisa

O eixo epistemológico da *teoria como expressão da ação prática* demanda uma visão que oportunize a compreensão da totalidade do contexto e dos sujeitos que o compõem. O conceito de totalidade é compreendido como

[...] princípio metodológico, significa que nada pode ser compreendido de modo isolado. O sentido de cada parte, de cada fato, de cada dado só emerge na medida em que ele for apreendido como momento de um conjunto, como resultado de um processo através do qual cada um dos elementos parciais vai adquirindo a sua natureza e a sua especificidade. Trata-se, pois, de apreender o processo através do qual vão se constituindo, ao mesmo tempo, a totalidade de determinado objeto e as partes que o compõem, a hierarquia e a ordem entre os diversos momentos, o modo como se relacionam entre si o todo e as partes, sob a regência do primeiro, as relações das diversas partes entre si e a passagem de um momento a outro. (TONET, 2013, p.116)

Desta maneira, a escolha dos instrumentos para a coleta de dados está relacionada com a busca de se compreender a prática pedagógica e as relações que se estabelecem nela, pois não buscar-se-á compreender a prática pela prática, assim como não se tem a intenção de compreender a prática à luz de uma teoria, mas, sim, conforme Martins (1998), entender que o conhecimento é produzido através das relações e práticas humanas.

Portanto, pautando-se em estudos bibliográficos sobre a prática pedagógica e o ensino, bem como nas vivências como professora e coordenadora pedagógica, organizou-se o questionário em momentos que oportunizassem às professoras olhar para sua prática, redigir e argumentar sobre como o ensino se constitui em sua prática pedagógica.

Todas as questões que compuseram os questionários pautaram-se no referencial teórico adotado e já anunciado nesta pesquisa, pois conforme alude André (2006, p.41): “sem um referencial básico de apoio, a pesquisa pode cair num empirismo vazio e conseqüentemente não contribuir para um avanço em relação ao já conhecido”. Entretanto, é reconhecida a necessidade de estar sempre revisitando e problematizando este referencial.

Os questionários (Apêndice A – modelo 1 e 2) foram organizados com questões objetivas e descritivas apoiadas nas ideias dos casos de ensino.

Conforme as contribuições de Nono (2005), constata-se que os casos de ensino são importantes instrumentos na investigação e desenvolvimento do conhecimento, pois este valioso instrumento possibilita a atuação e reflexão dos participantes sobre situações vivenciadas em seu cotidiano escolar, valorizando seu desenvolvimento profissional e experiência escolar. Entende-se, ainda, que no momento em que as professoras analisaram e se posicionaram perante os casos de ensino propostos, elas refletiram sobre sua própria prática pedagógica. Elas assumiram um papel de observadoras, indagando as questões presentes nos casos de ensino e questionando-se enquanto professoras e mediadoras do conhecimento.

Após elaborados os questionários, os mesmos foram testados com a colaboração de duas professoras do município de Ponta Grossa e mestrandas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG. As colaboradoras responderam prontamente aos questionários e indicaram alterações para garantir que fossem atingidos os objetivos da pesquisa.

Na sequência, os questionários foram apresentados à Coordenação Pedagógica do município, a qual concordou com o conteúdo e autorizou a aplicação para todos os professores do município na Semana Pedagógica.

A aplicação dos questionários foi realizada durante a Semana Pedagógica do município de Palmeira, no mês de fevereiro do ano de 2018, com aproximadamente 200 professoras efetivas dos AIEF na rede pública do respectivo município, dentre elas professoras que estavam atuando como diretoras, pedagogas, psicopedagogas e na coordenação pedagógica da Secretaria Municipal de Educação.

Com o intuito de apresentar como se deu o processo de aplicação dos questionários, este processo foi registrado em uma nota de campo (BOGDAN; BIKLEN, 1994) e organizado para que se possa acompanhar o processo de construção da pesquisa. A seguir, transcrição da nota de campo.

01 de fevereiro de 2018

Salão da Escola I.

Encontro pedagógico de retorno das atividades do ano letivo

Inicialmente, a Equipe Pedagógica da Secretaria de Educação mostrou-se bastante interessada em participar desta pesquisa, pois no encontro que ocorreu no ano de 2017, disseram que iriam disponibilizar um tempo para que as professoras respondessem aos questionários no primeiro dia da Semana Pedagógica quando todos os professores do município estariam reunidos. Entretanto, alguns dias antes da aplicação dos questionários, no início de 2018 a equipe informou que a o primeiro dia de formação foi reduzido de 8 horas para 4 horas (à tarde). Deste modo, os questionários teriam que ser entregues no início da tarde, e recolhidos no final do encontro.

C.O. ⁷Antes dos questionários serem aplicados, comecei a me questionar sobre quantas professoras os responderiam, quais professoras aceitariam participar ou não da observação participante e quais eram seus motivos, também me questionei sobre o que deveriam responder nas questões propostas nos questionários.

Enfim, chegou o dia 1 de fevereiro de 2018. Neste dia, cheguei até o prédio onde ocorreria o encontro de professores às 12 horas e 40 minutos. Fiquei na entrada distribuindo os questionários para as professoras e buscando explicar de modo bem breve do que se tratava, o fluxo de pessoas começou a aumentar, pois estavam chegando professoras, pedagogas, diretoras, psicopedagogas, professores de educação física, educadores e algumas coordenadoras da secretaria de educação, então, uma professora, se propôs a me ajudar a entregar os questionários.

Quando a cerimônia de posse das diretoras iniciou, percebi que não tinha conseguido entregar os questionários para todas as professoras, então, solicitei para

⁷ C.O. (Comentários da observadora). Indicam registros de ideias, reflexões e palpites, para auxiliar na análise dos dados.

que duas coordenadoras da SME me auxiliassem na entrega dos questionários nas salas por escola. Após a cerimônia, as duas coordenadoras aceitaram prontamente a me ajudar.

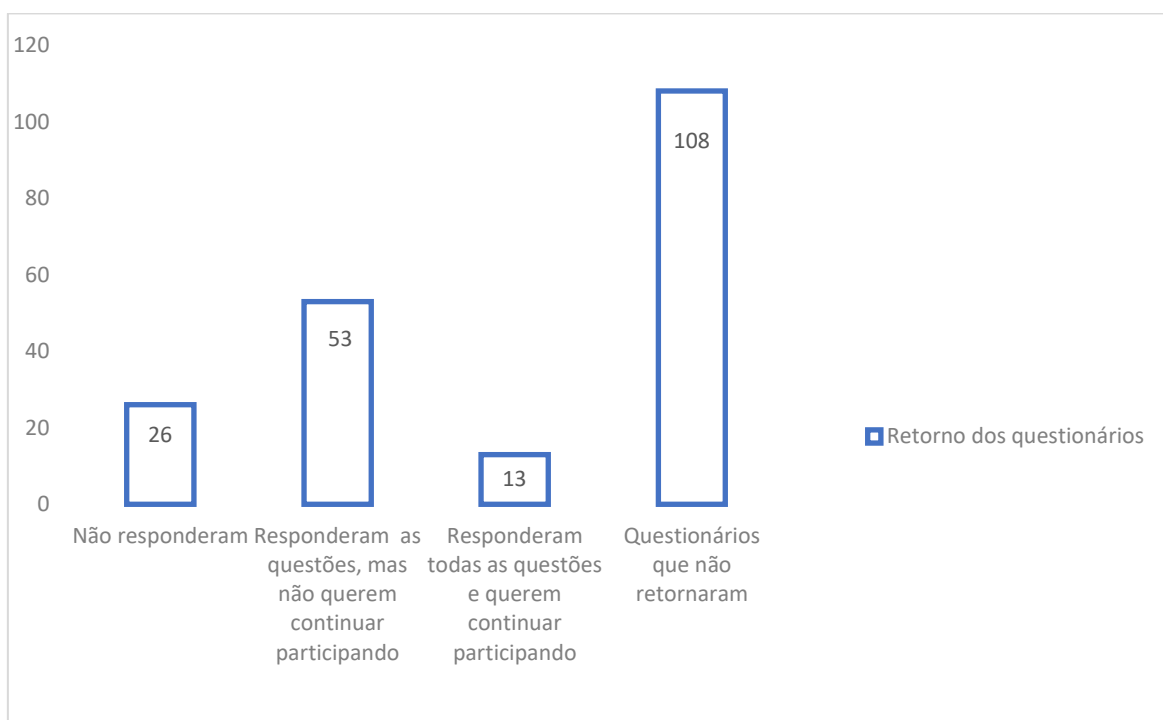
Anteriormente, eu havia conversado com a coordenadora pedagógica da SME, e ela disse que na reunião que haviam feito com as diretoras no dia 29 de janeiro, solicitaram para as diretoras incentivarem as professoras a responder os questionários e que as mesmas ajudassem a recolhê-los ao término do encontro, mas ao que foi possível perceber, no dia 01 de fevereiro, algumas diretoras estavam com dúvidas e me perguntaram se era para responder no dia 01, pois achavam que não daria tempo.

C.O. Outro ponto que vale a pena ser destacado, é que nos dados obtidos, tivemos a colaboração de dez educadoras infantis, que atuam em um Centro Municipal de Educação Infantil. Uma das coordenadoras se enganou e entregou para as educadoras, desta forma, penso ser de suma importância compilar e analisar os dados destas educadoras, já que as mesmas, contribuíram prontamente na pesquisa e também atuam no processo ensino. Penso que quando nos propomos a trabalhar com seres humanos, precisamos estar dispostos a lidar com situações inusitadas, procurando aprender com elas e assumindo o papel de pesquisadora, a qual precisa estar apta a realizar algumas mudanças conforme os acontecimentos vão ocorrendo.

Apesar de não ter sido possível acompanhar o processo que se deu enquanto as professoras respondiam os questionários, penso que cada uma delas buscou contribuir à sua maneira com seriedade e sinceridade, e que este foi um momento muito rico.

Foram distribuídos 200 questionários, dos quais 66 retornaram respondidos. O Gráfico 2 apresenta o mapeamento inicial da aplicação dos questionários.

Gráfico 2 – Aplicação dos questionários



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2018)

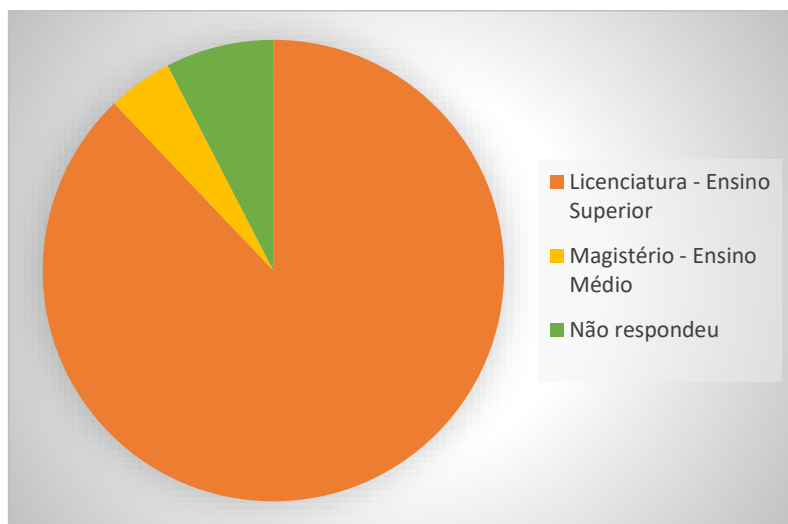
Em relação ao número de questionários respondidos, também é preciso considerar a redução⁸ da carga horária destinada para o encontro pedagógico, em consequência, a redução do tempo para as professoras responderem aos questionários e, ainda, como cada diretora assimilou as orientações repassadas na reunião, na qual a pesquisadora não estava presente, portanto, não há como ter certeza de que fatores determinaram esses dados, entretanto, da perspectiva assumida inicialmente, considera-se que todo este contexto impactou na quantidade de questionários respondidos.

Ao ler os dados, surgem os questionamentos: Como tem se consolidado as relações⁹ entre os profissionais da Educação Básica e os pesquisadores da área educação? Como esses profissionais compreendem a relevância da pesquisa acadêmica na Educação Básica e quais determinantes para esta compreensão?

2.2.2 Caracterização das professoras participantes da primeira etapa da pesquisa

A primeira etapa desta pesquisa contou com a participação de 66 professoras, cuja caracterização inclui a formação, a idade e o tempo de experiência docente. O Gráfico 3 apresenta a formação das professoras.

Gráfico 3 – Formação das professoras participantes da primeira etapa da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2018)

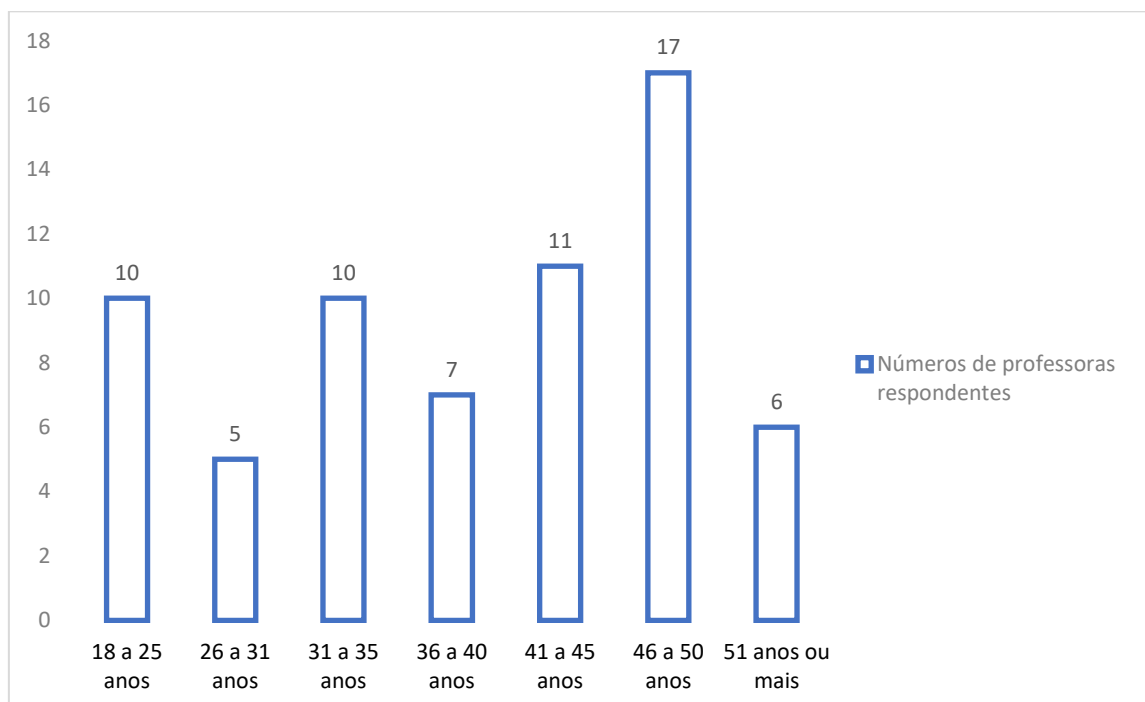
⁸ Inicialmente, o primeiro dia da Semana Pedagógica seria de 8 horas, mas com a redução para 4 horas – não houve possibilidade de a pesquisadora explicar para as professoras sobre a pesquisa, como combinado inicialmente com a SME, reduzindo-se, assim, o tempo para as professoras responderem os questionários, o que pode ter levado a um número menor de participação.

⁹ Logo após a aplicação dos questionários, foi enviada uma carta de agradecimento pela participação dos professores nesta etapa da pesquisa (Apêndice E).

Observa-se que das 66 professoras, 3 indicaram não possuir formação em nível superior, e 5 não responderam. Ainda em relação à formação, os dados mostram que, das 58 professoras que indicaram ser licenciadas, 36 disseram ser licenciadas em Pedagogia e 2 não especificaram o curso.

O Gráfico 4 representa a idades das professoras.

Gráfico 4 – Idade das professoras participantes da primeira etapa da pesquisa



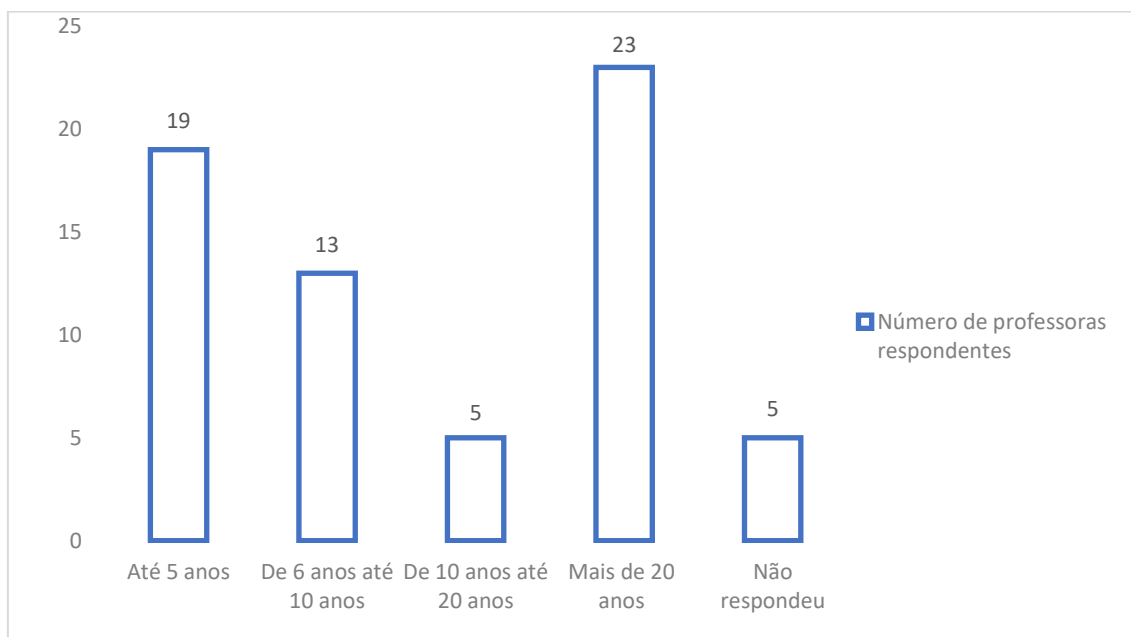
Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2018)

O mapeamento da idade das professoras permite identificar que o município de Palmeira conta com um corpo docente experiente, e, em sua maioria, acima dos 40 anos de idade.

O tempo de experiência docente das professoras participantes da pesquisa é considerado, pois se reconhece, com Huberman (1995), as diferentes fases pelas quais os professores passam, de modo que, em cada uma dessas fases, apresentam uma relação com o ensino e, conseqüentemente, novas formas de compreendê-lo.

O Gráfico 5 expressa a experiência docente das professoras.

Gráfico 5 – Tempo de experiência docente – primeira etapa da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2018)

Os dados indicam que um número expressivo de professoras demonstrou interesse em participar da pesquisa, já que 66 professoras responderam aos questionários e 13 mostraram interesse em participar das observações e entrevistas.

Com relação à formação das professoras, observou-se que, na rede municipal, há professoras formadas em diferentes áreas, como Letras, Matemática, História, Geografia, Educação Física, Biologia e predominantemente Pedagogia, pois o município exige, para a contratação de professores dos Anos Iniciais, o Magistério, em nível Médio.

Portanto, as professoras participantes da primeira etapa da pesquisa podem ser caracterizadas, em sua maioria, como pedagogas formadas, com idade acima de 40 anos, o que enriquece as discussões e traz diferentes olhares sobre a prática pedagógica.

2.2.2.1 Caracterização das professoras participantes da segunda etapa da pesquisa

A fim de preservar a identidade dos sujeitos participantes, as professoras serão denominadas como P1, P2, P3 e P4 no decorrer da apresentação dos dados obtidos nas observações e entrevistas, e nos dados coletados nos questionários, as participantes foram enumeradas de 1 até 66, seguindo a mesma ordem dos quadros

apresentados. Do mesmo modo, será preservado o nome das escolas onde a pesquisa foi realizada, as quais serão nomeadas como Escola A e Escola B.

Do total de 66 questionários respondidos, 13 professoras aceitaram continuar participando da pesquisa. Destas, foram selecionadas 4 professoras, atendendo aos seguintes critérios estabelecidos pela ordem de relevância apresentada:

- Aceitação da professora em continuar participando da pesquisa;
- Escolas onde havia sido feito um primeiro contato com as diretoras e que funcionam no período vespertino (período em que a pesquisadora tinha disponibilidade para realizar a coleta de dados);
- Localização na área urbana do município (para facilitar o acesso da pesquisadora);
- Tempo de experiência docente (duas professoras no início da carreira e duas no final da carreira docente);
- Diversificação das funções e ciclo.

O perfil das professoras que se dispuseram a continuar participando da pesquisa é variado, demonstrando que tanto professoras no início, como no final da carreira se dispuseram a contribuir e percebem a pesquisa como um momento de crescimento profissional.

No Quadro 4, foi organizado o perfil das 4 professoras que aceitaram participar das demais etapas da pesquisa e que atenderam aos critérios de seleção.

Quadro 4 – Perfil das professoras que aceitaram participar da pesquisa

Professora	Atuação nas Escolas A ou B	Idade	Tempo de experiência no magistério	Atuação durante o ano letivo de 2018	Formação acadêmica
Professora 1	Escola A	18 a 25 anos	Até 5 anos	Turma 5º ano	Licenciatura em Letras
Professora 2	Escola A	26 a 30 anos	Até 5 anos	Turma 3º ano	Licenciatura em Pedagogia
Professora 3	Escola B	46 a 50 anos	Mais de 20 anos	Turma 2º ano	Normal Superior com Mídias Interativas
Professora 4	Escola B	51 anos ou mais	Mais de 20 anos	Projeto de Leitura (Trabalha com todas as turmas, atividades relacionadas a leitura)	Normal Superior com Mídias Interativas

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2018)

Após a verificação dos critérios já apresentados, foram selecionadas as professoras que contribuiriam nas observações e entrevistas semiestruturadas.

Assim, 2 professoras estão nos seus 5 primeiros anos da carreira docente. Huberman (1995) define o período entre 1 e 3 primeiros anos da carreira docente como *Fase de estabilização*, caracterizada, segundo ele, como fase de comprometimento definitivo com a profissão, pois as professoras passam a ter “a sua turma” e sentem uma responsabilidade maior de quando eram estagiárias.

As outras 2 professoras atuam há mais de 20 anos na profissão; ainda neste movimento, acompanhou-se o processo de aposentadoria de uma das participantes, que ocorreu no mês de setembro do ano de 2018, durante as observações, realizando-se, assim, a entrevista com a professora 4, após aquela estar aposentada.

Segundo Huberman (1995), as professoras participantes poderiam estar passando pela fase de *Serenidade e distanciamento afetivo*, prevendo muitos dos problemas que surgem no cotidiano escolar e os tratando com um certo distanciamento afetivo, ou seja, as professoras não “levam os problemas para casa” e conseguem lidar melhor com algumas situações. O autor explica que tais fases não podem ser compreendidas como “receitas prontas e acabadas” e que nem todos passarão por ela num mesmo tempo de carreira docente e nem apresentarão sempre os mesmos comportamentos.

A escolha das professoras foi fundamental para a pesquisa, pois possibilitou uma visão a partir de diferentes anos (do 2º ao 5º) e vivências, demonstrando a complexidade na constituição de ensino e a diversidade de características dos sujeitos.

2.2.3 Contextualização do campo – escolas participantes da pesquisa

Inicialmente, foram escolhidas duas escolas localizadas na área urbana do município, as quais oferecem turmas do 1º ao 5º ano no período vespertino, no qual a pesquisadora tinha disponibilidade para realizar as observações participantes.

Para estas escolhas, fundamentou-se nas contribuições de Bogdan e Biklen (1994), quando descrevem sobre os aspectos necessários que se deve levar em consideração no momento da escolha do campo de pesquisa, por exemplo: levar em conta as capacidades do pesquisador, como a sua disponibilidade de tempo e locomoção; estar ciente de que a investigação qualitativa é um processo intensivo,

portanto, a escolha do campo é de suma relevância; e, finalmente, escolher um local no qual não se esteja inteiramente envolvido.¹⁰

As observações ocorreram em duas escolas públicas do município de Palmeira.

A Escola A localiza-se na região central do município, e ao seu redor se encontram casas, igreja, mercado e uma Associação de Assistência Social, que grande parte dos alunos frequentam no período matutino, almoçam na instituição e à tarde vão para a escola.

Segundo consta no Projeto Político Pedagógico (2013, p.19):

Os alunos vêm de famílias, em sua maioria, com baixa remuneração, muitas sem emprego fixo, numerosas e muito carentes. Muitas famílias são desestruturadas e entre outras situações que levam a problemas comportamentais na Escola e também no Ensino-aprendizagem.

Ao se definir uma família como desestruturada, percebe-se que o documento indica, de modo implícito, que se deve ter um modelo de estrutura, logo, alguns apontamentos neste documento que fazem referência à família e ao contexto social dos alunos podem auxiliar no próximo capítulo, na discussão sobre a relação entre escola e família, bem como o contexto social dos sujeitos que dela fazem parte.

Atualmente, a escola é composta por 195 alunos, que estão divididos em 9 turmas, do 1º ao 5º ano dos AIEF, na organização em ciclos. A instituição ainda conta com 21 funcionários, entre professores, secretário, pedagogas, psicopedagoga, diretora e técnicas operacionais¹¹.

O prédio da instituição é compartilhado com um Colégio que pertence ao Governo Estadual, ou seja, no período matutino e noturno funcionam turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos.

Algumas professoras comentam que o uso compartilhado do espaço é um grande desafio, pois quando elas fazem algo diferente com os alunos, como um cartaz, maquete, por exemplo, às vezes acontece de os alunos do outro turno depredarem o material, o que pode ser um determinante para a não confecção de materiais diversificados nas turmas em que se realizou parte desta pesquisa¹².

¹⁰ Vale ressaltar que, durante a pesquisa, a mestranda atuou em outra instituição de ensino, não sendo aquelas nas quais estavam sendo realizadas as observações participantes.

¹¹ São servidores públicos, que têm como função preparar a merenda para os alunos e cuidar da limpeza e manutenção do espaço escolar.

¹² Na subcategoria Organização dos sujeitos no espaço escolar, as professoras tiveram a oportunidade de expor sua compreensão durante a entrevista semiestruturada.

O Projeto Político Pedagógico vigente nos AIEF teve sua última atualização no ano de 2013; na proposta, observa-se a ênfase na participação do aluno no processo de construção do conhecimento e a finalidade de formação para o exercício da cidadania. Os dados apontam possibilidades de o aluno construir o conhecimento e ressignificá-lo em algumas situações.

Conforme consta na página 4 do documento já referenciado, foi observado que a justificativa traz as seguintes palavras: “queremos uma Escola que ofereça a todos os alunos as mesmas oportunidades de se tornarem cidadãos conscientes, críticos e participativos, com um lugar de destaque na sociedade”. Em seguida, na página 7 há um poema da autora Andrea C. Ramal, escrito no ano de 1999, com o título “Era uma vez uma escola (homenagem a Paulo Freire)”, que faz referência às contribuições do autor e o modo como concebia a construção do conhecimento e os sujeitos envolvidos neste processo.

No campo onde são delimitadas as funções de cada funcionário da escola, o docente é visto como um facilitador da aprendizagem dos alunos e da construção de sentidos, sendo um gerenciador de informações¹³. Neste sentido, identificam-se várias abordagens de ensino, como a humanista, a qual compreende o docente como facilitador do processo de ensino, e a sociocultural, além de afirmações relacionadas à abordagem cognitivista, discutida por Piaget, que também podem ser identificadas.

A apresentação dos pressupostos filosóficos-sociológicos (ESCOLA MUNICIPAL, 2013, p.31) inicia com a afirmação de que o mundo está em constante movimento, logo, a educação deve acompanhar este movimento adaptando suas metodologias, materiais didáticos, espaços educativos, entre outras transformações.

Sobre a metodologia de ensino, o Projeto Político Pedagógico (2013) aponta que ela “está baseada na proposta construtivista, ou seja, o objetivo é levar a criança a explorar e descobrir todas as possibilidades” desenvolvendo sua capacidade de observar e pensar (ESCOLA MUNICIPAL, 2013, p. 32).

A Escola B está localizada em um dos bairros de classe econômica média-baixa do município e tem seu funcionamento no período da tarde, das 12 horas e 50 minutos às 16 horas e 50 minutos. É composta por aproximadamente 104 alunos, organizados em cinco turmas, contando com o apoio de 16 funcionários, entre eles professores, diretora, pedagoga, psicopedagoga, equipe administrativa e técnica.

¹³ O termo está relacionado com a abordagem tecnicista. É possível identificar mais de uma abordagem no texto.

Em seu projeto, a instituição de ensino propõe como um de seus objetivos gerais proporcionar conhecimentos necessários para a vida dos alunos, que ajudarão cada um a atingir seus ideais e sonhos, considerando os aspectos legais que garantem pela LDB 9.394/96 o direito social de toda criança ao acesso à educação, visando uma aprendizagem com significado.

Parte do espaço físico da instituição é compartilhado com a Comunidade escolar de um Colégio Estadual que funciona no período matutino. A secretaria, direção e sala dos professores são ocupadas separadamente, enquanto as salas de aula, refeitório, cozinha e quadra esportiva são de uso compartilhado.

Em relação à avaliação, no PPP é apontado que

Numa perspectiva sócio construtivista - escola, professores e alunos – devem ser avaliados não apenas pelo volume de informações adquiridas mas sobretudo, pelo desenvolvimento da capacidade de produzir conhecimento. Deve-se valorizar sempre as conquistas pessoais de cada aluno, para que eles próprios avaliem de forma positiva suas ações, suas capacidades de concentração e envolvimento nas atividades, de satisfação com sua própria produção e com suas pequenas conquistas. (ESCOLA MUNICIPAL, 2014, p.35)

Observa-se a compreensão de uma avaliação de cunho formativo e não apenas classificatório. Entretanto, a partir da leitura deste documento e ao se considerarem o sistema de notas vigente no município, as avaliações externas e *rankings* de escolas presentes no âmbito nacional, levantam-se alguns questionamentos: Como tem se compreendido e efetivado na prática pedagógica das professoras o processo avaliativo? Tem se oportunizado a consolidação de avaliações que compreendam o sujeito em sua integralidade?

O projeto ainda traz discussões acerca da relação entre escola e família; entre o cuidar e educar, buscando estabelecer proximidades entre os pares. São apresentados também os conteúdos separados por disciplinas e em cada ano que devem ser abordados – os conteúdos também sofreram algumas adequações nos anos posteriores à construção da proposta.

2.2.3.1 O ensino público no município de Palmeira

O município de Palmeira localiza-se na Região dos Campos Gerais do estado do Paraná. Segundo dados do IBGE (2018), a população estimada para 2018 é de 33.757 munícipes.

A cidade é governada por 1 prefeito, 1 vice-prefeito, 9 vereadores, e 12 secretarias municipais, juntamente com a procuradoria e controladoria, conforme dados obtidos no endereço eletrônico da prefeitura¹⁴.

A Secretaria Municipal de Educação, conforme dados coletados no endereço eletrônico do município, tem a missão de

[...] elaborar, implantar e gerir políticas públicas educativas que garantam o desenvolvimento intelectual, físico, social, econômico, político e cultural, promovendo o desenvolvimento Humano e Social do Município; estar em consonância com as Leis, diretrizes e normas vigentes a fim de assegurar a estabilidade legal de toda estrutura educacional; ofertar “Qualidade Educacional com professores qualificados na área, através do Plano de Formação Continuada”; possibilitar estrutura física adequada à demanda de alunos do município; garantir a oferta da merenda escolar; prestar serviço de transporte escolar que dele necessitem; estar compatível no Censo Escolar; solicitar, adquirir, conservar e distribuir materiais para as escolas; zelar e organizar os registros e documentação do patrimônio da rede dos sistema de ensino; estar atenta a programas do Governo Federal que sejam compatíveis com as necessidades da demanda social e educacional do momento; gerenciar o fluxo financeiro decorrente de todas as transferências Federais, Estaduais e Municipais, assim como prestar contas com exatidão no processo; construir processos pedagógicos, curriculares e avaliativos centrados na melhoria das condições de aprendizagem através do Projeto Político Pedagógico e da Proposta Curricular; estabelecer competências e as responsabilidades da rede escolar analisando o contexto social e histórico regional de cada Escola; desenvolver o Plano Municipal de Educação; oficializar ações Democráticas da rede ou do sistema de ensino, através de Conselhos, Parcerias e ações junto aos movimentos sociais; revitalizar o Estatuto do Magistério de acordo com as Leis vigentes; gerir o plano de carreira do magistério; participar de todas as datas comemorativas de relevante importância, estar em consonância com as demais Secretarias para desenvolver projetos e outras atividades que fortaleçam o desenvolvimento social; organizar e estabelecer ações interativas e democráticas junto a Rede de Ensino em um sistema de consciência evolutiva permanente. (SECRETARIA..., 2018)

A Secretaria é articuladora entre políticas públicas e as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas.

Os dados referentes à missão da SME dialogam com as contribuições de Libâneo (2016), quando afirma haver uma disputa de interesses pelo poder na educação pública. Há movimentos contraditórios em que se devem promover políticas de valorização docente, formação continuada e assegurar que, por meio do ensino, seja promovido o desenvolvimento intelectual, físico, social, econômico, político e cultural. Há, também, uma necessidade de o município se adequar a políticas federais

¹⁴ Pode ser consultado em: www.palmeira.pr.gov.br

e estaduais e promover ações em parcerias com outras secretarias, incluindo eventos relativos a datas comemorativas.

O município é responsável por manter 5 CMEIs localizados na área urbana, que oferecem turmas de 4 meses a 5 anos de idade, nomeadas como Creche I, Creche II, Creche III, Pré I e Pré II; 5 escolas localizadas na área urbana, com turmas do 1º ao 5º ano, organizadas em ciclos, sendo o 1º, 2º e 3º ano (1º ciclo) e 4º e 5º ano (2º ciclo); 9 escolas localizadas na área rural do município, com turmas do 1º ao 5º ano, organizadas em ciclos (nessas escolas do campo há turmas de Pré I e Pré II, devido ao fato de não haver CMEIs).

Pinheiro (2018) aponta, em sua pesquisa intitulada “Trabalho e educação de jovens do campo no município de Palmeira/PR”, o fato de grande parte da população de Palmeira estar concentrada na área rural, havendo também uma prevalência da economia na agricultura e pecuária, dialogando com o maior número de escolas localizadas no campo. Segundo a autora:

Um dos municípios dos Campos Gerais que se destaca pela sua população rural é Palmeira, que está na Mesorregião Centro Oriental Paranaense, o qual possui 32.123 habitantes, segundo o último censo do IBGE, realizado em 2010, sendo que 12.748 residem no campo, dentre esta população estão os jovens (de 15 a 24 anos), que são: 3651 que moram na cidade e 2068 que vivem no campo. (PINHEIRO, 2018, p.68)

Destaca-se que o município de Palmeira tem sua economia concentrada em atividades do setor primário, e uma educação do campo com um número expressivo de alunos. Segundo dados da SME, em 2018 havia 1.074 alunos matriculados na área rural e 1.602 alunos na área urbana.

2.2.4 Observação participante

Após a definição do campo de pesquisa e dos sujeitos, iniciaram-se as observações, objetivando-se caracterizar práticas pedagógicas produzidas pelas professoras durante o processo de ensino. Bogdan e Biklen (1994) citando Wax (1971, p.370) afirma que

Uma pessoa que não consegue suportar sentir-se atrapalhada ou descolada, que se sente esmagada sempre que comete um erro - embaraçosos ou não – que não é, psicologicamente capaz de ser, ou ser tratada como parva, não apenas por um dia ou uma semana, mas durante meses sem conta, deverá

pensar duas vezes antes de decidir ser um observador participante. (WAX, 1971 *apud* BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.122)

Conforme Wax (1971), para que se realize a observação participante, é extremamente necessário o comprometimento da pesquisadora e a aceitação dos desafios que surgem ao longo da pesquisa. Dessa forma, elencam-se momentos em que se esperava que pudessem ocorrer as observações, os quais foram fundamentais para a realização da pesquisa. Os momentos previstos no início das observações e análise das respostas dos questionários foram os seguintes:

- Primeira e segunda semana de aula (visando observar se são realizadas atividades diagnósticas dos níveis de conhecimento dos alunos pela professora, e, posteriormente, se são traçadas estratégias de ensino para atender às necessidades que vão surgindo ao longo do processo);
- Avaliação (conhecer os instrumentos de avaliação utilizados pelas professoras e buscar compreender como são definidas estas escolhas);
- Conselho de Classe (possibilita conhecer um pouco mais a respeito do campo de pesquisa, do corpo docente e discente, maiores fragilidades encontradas no processo de ensino, e o que é planejado para superar as dificuldades);
- Momentos festivos (estes momentos possibilitam uma maior interação da pesquisadora com toda a comunidade escolar, bem como atentar-se a como se dão estes momentos, quem participa, por quem é planejado e qual a sua finalidade);
- Reunião pedagógica (durante as reuniões, é possível que a pesquisadora observe como se constitui o ensino na prática dos demais professores do campo de pesquisa, podendo estabelecer um paralelo com os dados obtidos em algumas salas de aula);
- Reunião com os pais (conhecer como se dá a participação da família no âmbito escolar, remetendo-se novamente à compreensão de ensino que permeia as práticas pedagógicas de cada professora);
- Planejamento (este é um momento fundamental para que se observe o que o professor prioriza no seu planejamento: o aluno? Questões burocráticas? O conteúdo? Questões pessoais (por exemplo, vou trabalhar com Arte na sexta-feira porque é mais “leve” e na sexta-feira já estou cansada)? O

planejamento ocorre de modo individual, em grupo com professores e/ou equipe pedagógica?

Após algumas observações e leitura dos questionários, emergiu a necessidade de observar também aspectos relacionados à relação professora/aluno, relação professora/família, relação professora/professores, como a professora concebe o aluno, relação aluno com o conhecimento, a organização do tempo da aula, a organização e ocupação do espaço, a utilização dos recursos didáticos e o que é avaliado.

Ao adentrar em um contexto complexo como a escola, adequações necessitam ser realizadas, portanto, alguns momentos não puderam ser observados, uma vez que não houve acesso:

- Conselho de Classe (Percebeu-se um sentimento de insegurança e uma atitude reservada por parte da equipe escolar quando se propôs o acompanhamento deste momento. Portanto, para não causar algum desconforto durante a pesquisa, este momento não foi observado);
- Reunião pedagógica (Foram observados apenas encontros durante o lanche e conversas no corredor da escola, apontando o tempo como um determinante que impede o diálogo entre os diferentes pares do espaço escolar);
- Planejamento (Devido à falta de professoras, muitas vezes o momento de planejamento foi alterado e não foi possível observar este momento com todas as professoras).

Os possíveis limitantes citados trazem as seguintes problematizações: Como tem sido estabelecidas as relações entre a escola e universidade? As pesquisas têm sido feitas com, para ou pela escola? Quais espaços de diálogos têm-se nas escolas públicas para organizar decisões coletivas e colaborativas? Quais são os determinantes para a falta de professores nas escolas?

Estas problematizações chamam a atenção para o olhar detalhado e compromisso ético que o pesquisador assume quando se propõe a observar, a longo prazo, o campo de pesquisa.

Para se realizar o registro das observações, foram utilizadas notas de campo, com o objetivo de descrever detalhes e problematizar aspectos que chamavam a atenção.

Bogdan e Biklen (1994, p.152) explicam que

As notas de campo consistem em dois tipos de materiais. O primeiro é descritivo, em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas. O outro é reflexivo – a parte que aprende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações.

A seguir, são apresentados quadros com informações de todas as observações realizadas durante o ano letivo de 2018, descrevendo os momentos e o tempo de duração de cada observação da prática de cada professora, bem como as reuniões e momentos festivos presenciados.

Quadro 5 – Observações: Professora 1

Escola A – Professora 1 - Turma 5º ano				
Data	Dia da Semana	Horário/intervalo	Horário total	Momento observado
21/03	Quarta-feira	13h-13h50min	50min	– Aproximação do campo – Aula de Matemática – PROERD – Tia não!
27/03	Terça-feira	12h55-13h50min	55min	– Experimento de Ciências – Apresentação de vídeo
11/04	Quarta-feira	13h50-14h50min	1h	– Troca de sala devido ao PROERD – Aula de Matemática
06/06	Quarta-feira	13h50-14h45min	55min	– Aula sobre Verbos – Leitura de livros – Maiores interações com os alunos
16/08	Quinta-feira	12h40-13h50min	1h05min	– Início da aula – Aula de Matemática – Inclusão escolar
21/09	Sexta-feira	12h50-13h50min	1h	– Avaliação de Português
05/11	Segunda-feira	14h-15h15min	1h15min	– Revisão para prova de Português
12/11	Segunda-feira	15h40min-16h35min	55min	– Hora atividade
30/11	Sexta-feira	13h15min-13h50min	35min	– Recuperações
Total aproximado de horas observadas				8 horas e 30 minutos

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2018)

Quadro 6 – Observações: Professora 2

Escola A – Professora 2 - Turma 3º ano				
Data	Dia da Semana	Horário/intervalo	Horário total	Momento observado
21/03	Quarta-feira	13h55min-14h45min	50min	– Aproximação do campo – Aula de Matemática
27/03	Terça-feira	13h55min-14h45min	50min	– Aula de Português – antônimo e sinônimo
11/04	Quarta-feira	13h-13h50min	1h	– Atividades de rotina – Cópia no caderno de caligrafia
06/06	Quarta-feira	12h45min-13h50min	1h05min	– Avaliação externa-indagações da prof. ^a – Medicamentos na educação – Outro observador
16/08	Quinta-feira	13h50min-14h45min	55min	– Aula de Matemática – Atendimento individualizado
21/09	Sexta-feira	13h50min-14h45min	55min	– Avaliação de História e Geografia
05/11	Segunda-feira	13h-14h	1h	– Aula de Matemática
12/11	Segunda-feira	14h50min-15h40min	50min	– Hora atividade
30/11	Sexta-feira	13h50min-14h45min	55min	– Avaliação de Ciências
Total aproximado de horas observadas				8 horas

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2018)

Quadro 7 – Observações: Professora 3

(continua)

Escola B – Professora 3 - Turma 2º ano				
Data	Dia da Semana	Horário/intervalo	Horário total	Momento observado
14/03	Quarta-feira	14h05 min-14h45min	40min	– Aproximação do campo – Atividade avaliativa de Matemática
20/03	Terça-feira	15h-15h55min	55min	– Atividade avaliativa de Geografia – Leitura
28/03	Quarta-feira	13h50min-14h40min	50min	– Atividade de Matemática – Momento após aula de Educação Física
10/04	Terça-feira	13h40min-14h40min	1h	– Atividade de Português: Separando em sílabas – Música sobre a paz
24/04	Terça-feira	12h50min-13h55min	55min	– Aula de Matemática/Material Dourado
22/05	Terça-feira	12h55min–13h50min	55min	– Aula de Português/Formação de Frases

Quadro 7 – Observações: Professora 3

(conclusão)

Escola B – Professora 3 - Turma 2º ano				
Data	Dia da Semana	Horário/intervalo	Horário total	Momento observado
05/06	Terça-feira	13h55min–15h	1h05min	– Localização de palavras e frases em música; Recreio na sala - motivo chuva
03/07	Terça-feira	15h40min-16h30min	50min	– Apresentação para os familiares
15/08	Quarta-feira	13h50min-14h40min	50min	– Escovação – Produção de textos – Divisão dos alunos
04/10	Quinta-feira	13h50min–14h40min	50min	– Hora atividade
27/11	Terça-feira	15h15min-16h30min	1h15min	– Avaliação História e Geografia – Produção de texto
Total aproximado de horas observadas				10 horas

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2018)

Quadro 8 – Observações: Professora 4

Escola B – Professora 4 - Professora de Leitura/ 4º Ano				
Data	Dia da Semana	Horário/ intervalo	Horário total	Momento observado
14/03	Quarta-feira	13h05min-14h	55min	– Aproximação do campo – Hora atividade -planejamento
20/03	Terça-feira	16h-17h	1h	– Substituição na turma do 5º ano
28/03	Quarta-feira	13h50min-14h40min	50min	– Atividade de Matemática – Momento após aula de Educação Física
10/04	Terça-feira	15h-16h	1h	– Aula de Leitura – 4º ano B
24/04	Terça-feira	14h-14h45min	45min	– Aula de Leitura – 4º ano A
22/05	Terça-feira	13h50min–14h40min	50min	– Aula de Leitura – 4º ano A
05/06	Terça-feira	12h45min–13h50min	55min	– Substituição professora 4º ano - Licença maternidade – Aposentadoria
15/08	Quarta-feira	13h05min-13h50min	45min	– Início da aula – Aula de Matemática
31/08	Sexta-feira	15h-15h30min	30min	– Momento de aposentadoria – despedida da escola e alunos
Total aproximado de horas observadas				8 horas

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2018)

Ao compreender a prática pedagógica como prática social, entende-se que ela ultrapassa os limites da sala de aula (OLIVEIRA, 2009). Portanto, foram observados outros momentos em que ocorrem relações sociais que mediam essa prática: reuniões e momentos festivos.

Quadro 9 – Observações em reuniões e momentos festivos – Escola A

Escola A – Momentos observados em outros espaços da escola				
Data	Dia da Semana	Horário/intervalo	Horário total	Momento observado
31/01	Quarta-feira	13h30min-14h	30min	– Aproximação do campo – Conversa com pedagogas e diretora sobre a realização da pesquisa no presente campo
09/05	Quarta-feira	15h20min-17h	1h20min	– Apresentação em comemoração ao Dia das Mães e assinatura de boletins
28/05	Segunda-feira	12h40min-13h50min	1h10min	– Leitura do Projeto Político Pedagógico – Diálogo com prof. ^a , pedagogas e funcionárias – momento paralisação dos caminhoneiros ¹⁵
12/07	Quinta-feira	14h15min-15h40min	1h25min	– Festa julina interna com apresentações de danças das diferentes turmas.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2018)

Quadro 10 – Observações em reuniões e momentos festivos – Escola B

Escola B – Momentos observados em outros espaços da escola				
Data	Dia da Semana	Horário/ intervalo	Horário total	Momento observado
29/01	Segunda-feira	8h40min-9h10min	30min	– Aproximação do campo – Conversa com pedagoga e diretora sobre a realização da pesquisa no presente campo
13/07	Sexta-feira	14h20min-16h30min	2h10min	– Festa julina interna com apresentações de danças das diferentes turmas
Total aproximado de horas observadas				3 horas

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2018)

¹⁵ Durante o mês de maio de 2018, o país vivenciou uma paralisação nacional em virtude da luta por conquistas para a classe dos caminhoneiros, paralisação que afetou diversos campos da sociedade, entre eles, o funcionamento de algumas escolas.

2.2.5 Entrevista semiestruturada

Após o término das observações, foi iniciada a análise dos dados obtidos nos questionários e notas de campo. A partir desta análise, emergiu a necessidade de entrevistar as professoras envolvidas na pesquisa.

Compreende-se, com apoio em Brooks (2017), a necessidade de ouvir os participantes da pesquisa, de dialogar sobre os dados e esclarecer quaisquer indagações que surjam no tratamento das informações, tratando-se com ética os sujeitos e dados de pesquisa.

A entrevista foi organizada segundo Manzini (2003), seguindo um planejamento com intuito de atingir os objetivos da pesquisa, por meio de uma adequação da sequência de perguntas, elaboração de roteiro e a necessidade de ajustamento do roteiro após a realização de uma entrevista piloto¹⁶.

As entrevistas possibilitam, conforme Bardin (2016), uma *análise de conteúdo* para ir além da leitura do simples real, pois a entrevista permite ao entrevistador, além de estabelecer uma comunicação verbal com o entrevistado, ter a oportunidade de observar a comunicação não verbal, como os gestos, posturas e outros comportamentos durante a entrevista.

Bogdan e Biklen (1994, p.134) mencionam que “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam o mundo”. Desta maneira, foram organizadas questões gerais (Apêndice F) à prática pedagógica das quatro professoras e questões específicas para cada professora, reconhecendo-se que cada sujeito poderia contribuir de uma maneira com a pesquisa.

2.2.6 Análise de conteúdo

A análise dos dados está pautada na *análise de conteúdo*, a qual é compreendida como

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas

¹⁶ Foi realizada a entrevista piloto com a Professora 3, após análise dos dados, constatou-se a adequação das questões.

e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações.
(BARDIN, 2016, p.37)

Bardin (2016) compreende que a análise de conteúdo consiste em classificar diferentes elementos segundo critérios de classificação que sejam significativos perante os objetivos propostos na pesquisa.

Para realizar a análise, a autora destaca a rigorosidade e as três etapas necessárias para o tratamento e análise dos dados, quais sejam: a pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência, a interpretação.

A pré-análise é o momento de organização da pesquisa. Inicialmente, é realizada uma *leitura flutuante* do material coletado, que consiste em “estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações.” (BARDIN, 2016, p.126)

Ainda no momento da pré-análise, devem ser escolhidos os documentos que serão analisados; nesta pesquisa foram elencadas quais questões dos questionários seriam analisadas e após uma leitura flutuante das notas de campo foram selecionados os trechos que seriam analisados, conforme sua representatividade e recorrências em que emergiram.

A segunda etapa é a da exploração do material, em que se organizam códigos para trabalhar com os dados dos três instrumentos utilizados na pesquisa. A letra Q se refere aos questionários; a letra O se refere à observação e a letra E à entrevista. Os questionários foram enumerados de 1 a 66, conforme o número de professoras que os responderam. A mesma enumeração foi utilizada para citar as observações e entrevista, sendo que, destas duas fases, participaram somente 4 professoras¹⁷.

Por fim, a terceira etapa requer que o tratamento dos resultados obtidos e interpretação sejam baseados na rigorosidade técnica para sua validação. Deste modo, os dados obtidos foram organizados e analisados seguindo estas três etapas.

Após estes procedimentos, iniciou-se a categorização dos dados, a qual, segundo Bardin (2016), consiste no agrupamento de dados que possuem aproximações em suas características. Para esta análise, foi utilizado o critério de categorização semântica, resultando em *categorias temáticas*.

A medida que vai lendo os dados, repetem-se ou destacam-se certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem

¹⁷ Exemplo: QP2 (Questionários - Professora 2). EP2 (Entrevistas - Professora 2).

e acontecimentos. O desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida, escreve palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.221)

Após este procedimento, os dados foram organizados em quatro categorias, seguidas de 12 subcategorias emergentes das temáticas que surgiram das leituras do material selecionado para análise, as quais são apresentadas na Figura 1.

Figura 1 – Categorias e subcategorias de análise



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2018)

As categorias levantadas orientam as discussões do próximo capítulo.

CAPÍTULO 3

COMPREENSÕES DE ENSINO EXISTENTES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS PROFESSORAS

O presente capítulo tem como objetivo caracterizar e contextualizar as práticas pedagógicas produzidas pelas professoras durante o processo de ensino, a partir dos determinantes externos e internos ao ambiente escolar, os quais orientam esta prática. Além disso, procura responder à questão: “O que as práticas das professoras revelam sobre o processo de ensino nas escolas?”.

Para a estruturação do capítulo, são apresentados e discutidos os dados coletados durante a aplicação dos questionários, notas de campo elaboradas a partir das observações e entrevistas elaboradas a partir da análise dos dados dos questionários e observações.

O capítulo está organizado em quatro tópicos referentes às categorias levantadas e suas subcategorias após a análise dos dados, de modo a tratar o objeto de estudo em consonância com os objetivos e dados levantados, resultando em como o ensino tem se constituído a partir da prática pedagógica das professoras.

As categorias organizadas são: Desenvolvimento profissional docente: Quem são estas professoras?; Caracterização da prática: Que práticas são estas?; Relações entre os sujeitos da prática: Quais relações são estabelecidas?; e Determinantes internos e externos: Quais elementos orientam esta prática?

3.1 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: QUEM SÃO ESTAS PROFESSORAS?

Compreende-se que os estudos sobre o desenvolvimento profissional têm apresentado um movimento na definição desta temática. Cartaxo e Tozetto (2018, p.276) apontam que este movimento “ocorre em decorrência de novas pesquisas e compreensões a respeito de como se produzem os processos de aprender a ensinar”.

Marcelo (2009) entende o desenvolvimento profissional como um processo individual e coletivo dos professores. Este processo está contextualizado no local de trabalho dos professores – a escola, e “contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais.” (MARCELO, 2009, p.10). As experiências formais contemplam os encontros de formação continuada, cursos de especialização na área de educação,

entre outros. E as informais abarcam a troca de experiências entre professores e a reflexão da própria prática transformando a maneira de ensinar.

O conceito de desenvolvimento profissional docente auxilia no desvelamento de como ocorre o ensino nas escolas municipais a partir da prática pedagógica, haja vista que o professor tem papel fundamental no processo de ensino aprendizagem. Logo, há a necessidade de compreender como ele se constitui enquanto docente, e como este processo interfere na sua prática pedagógica.

Formosinho (2009) argumenta que a profissão docente abrange muito mais do que uma especialidade em determinada área de conhecimento, neste caso, a educação, o autor aponta que a *profissão de ensinar* requer a disponibilidade de sujeitos dispostos a promover a transformação e o desenvolvimento humano. O termo *profissão de ensinar* se refere ao compromisso ético e político que os docentes precisam ter com o conhecimento e, mais profundamente, com a humanidade.

Partindo do eixo epistemológico da teoria como expressão da prática, é imprescindível que se responda “Quem são estas professoras?” para, então, desvelar como tem se constituído o ensino nas escolas.

Nas entrevistas, ao serem questionadas sobre qual é a função social da escola, as professoras responderam:

Hoje em dia, eu acho que a escola está meio sobrecarregada, porque não tem mais aquele papel de somente ensinar. Hoje em dia, a escola está fazendo um papel até importante em relação a formação do ser, desde valores, assim, eu acho que tudo está quase que pertencendo a escola, porque, antes os alunos vinham de casa com esses valores, e agora a escola tem que trabalhar isso com eles, eu acho que a escola hoje em dia, é mais do que importante. (EP1, maio de 2019)

Eu acho que a escola, na verdade, não tem o valor que devia, mas é uma função muito importante. Porque é a formação do cidadão, é ali que começa a formação. Mas não é valorizada do jeito que deveria, mas é bem importante. (EP2, maio de 2019)

Breve¹⁸ pausa - pensativa – função da escola perante a sociedade? Acho que a função DA ESCOLA¹⁹ é fazer com que os alunos se tornem pessoas mais críticas. Principalmente, no mundo em que nós estamos vivendo hoje. Ele faz com que os alunos tenham uma maior compreensão daquilo que eles aprendem, pois às vezes a gente tenta passar alguma coisa para os alunos, e parece que eles não se - *breve pausa* – não dão a opinião deles. Nos dias de hoje, é necessário que haja pessoas críticas, que enfrentem as coisas de maneira diferente, que às vezes acaba se acomodando e deixando as coisas passarem do jeito que estão. Ser crítico é importante! (EP3, maio de 2019)

¹⁸ Itálico – utilizado para apresentar gestos e reações das entrevistadas.

¹⁹ Letra caixa alta – utilizada para destacar a entonação da voz e destaques dados as palavras pelas professoras.

Breve pausa – pensativa e surpresa – É muito importante. Eu acho que a escola tem uma ligação com a sociedade, um propósito de fazer o melhor, porque a gente depende da sociedade, como a sociedade depende da escola. É ali que se forma uma família digamos assim, mais ampla, maior, que vai ter interferência de muitas outras pessoas, muitas outras novidades, projetos digamos. [...] Não tem como se desligar da sociedade, porque o que acontece lá, são coisas que dentro da escola tem que estar sendo tratadas. Eu acho que ainda falta muito, porque a gente recebe muito. Temas, muita coisa pra você trabalhar, e às vezes tem coisas que você acaba deixando de lado, lógico, tudo é exigido para que se trabalhe, mas às vezes a gente deixa de lado por ter as AVALIATIVAS, e muitas outras coisas. É tudo DATADO, que você tem que estar apressando e correndo no ensino da criança, que às vezes é um processo que TEM QUE SER lento, porque a criança não tem para dar assim, tão depressa, e os assuntos da sociedade tem que estar dentro da escola. (EP4, maio de 2019)

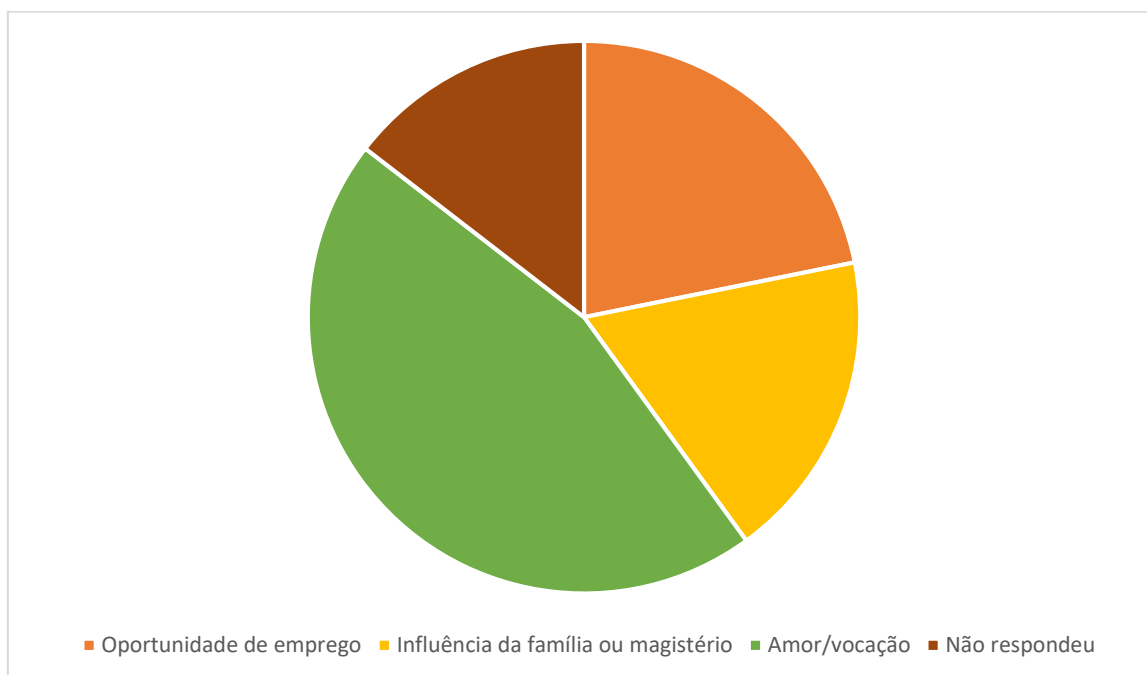
Observou-se que as construções conceituais a respeito do ensino e sua função social vão sendo alteradas ao longo da vida pessoal e profissional dos docentes. As professoras destacaram, nas entrevistas, que a escola tem como função social formar cidadãos críticos, criativos e que tenham mais respeito uns com os outros. A compreensão delas sobre a função da escola perante a sociedade apresenta como elas constituem o ensino a partir de sua prática pedagógica, bem como a motivação que as levou a escolher a profissão docente.

As professoras reconhecem que a função da escola é determinada por um contexto mais amplo e exigente que interfere na formação do cidadão, demonstrando o desejo de fazer muito mais pelos seus alunos. Expressam que há um olhar sobre a prática pedagógica que compreende o ensino nas suas relações mais complexas.

3.1.1 Motivação para a escolha da profissão docente

Os motivos que levaram à escolha da profissão docente ajudam a elucidar como o ensino é constituído, a partir das práticas destas professoras. Assim, na questão 7 do questionário, ao serem indagadas sobre os motivos que levaram à escolha da profissão docente, as professoras escreveram respostas bastante próximas, as quais foram organizadas no Gráfico 6, no qual são ilustradas as principais temáticas emergentes da recorrência nas respostas.

Gráfico 6 – Escolha da profissão docente



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2018)

Vale ressaltar que a questão era descritiva, portanto, algumas professoras responderam mais de um motivo que influenciou na escolha da profissão. Observou-se que quase 50% das professoras relaciona a profissão com a questão afetiva e vocacional, compreendendo o ensino como um ato de se doar pelo outro e que estaria ligado a uma vocação já preexistente no sujeito.

As palavras amor, vocação, e gosto pelo ensino e crianças apareceram com uma recorrência significativa nas respostas.

Arroyo (2013) critica algumas construções sociais da figura do professor de Educação Infantil, dos Anos Iniciais e Finais, Ensino Médio e do professor universitário, trazendo uma enriquecida discussão sobre estereótipos impostos pela sociedade para os profissionais desta categoria.

A imagem de professora primária é dominante, com traços bastante feitos, onde predomina a competência para o ensino das primeiras letras e contas, mas sobretudo o carinho, o cuidado, a dedicação e o acompanhamento das crianças. (ARROYO, 2013, p.30)

É fato que todo profissional deve ter amor à sua profissão, entretanto, um amor na perspectiva freiriana, um amor no sentido de comprometimento e a busca de realização profissional. Arroyo (2013) auxilia na compreensão de que, ao se reduzir

este amor a questões afetivas, abre-se espaço para uma desvalorização da carreira docente e distanciamento com a profissionalização e valorização da categoria.

Durante a entrevista, na última questão, que era livre para cada professora falar algo que não lhe fora perguntado, a Professora 4 demonstrou ter um imenso amor e comprometimento pela profissão docente. Veja-se:

[...] esperamos que tenhamos dias melhores. Quando vemos estes cortes na educação, estas defasagens, estas reclamações, que muitas vezes, eu vejo que não é por falta de amor de quem está lá. O professor dá muito de si, a gente vê essas meninas novas entrando, cabecinha fresquinha, tanta motivação, tanta coisa lúdica, moderna, gostosa de ver no ensino. Temos esperança de que venham dias melhores, que venha essa valorização, porque o ensino é tudo, você estar com amor vale muito mais a pena. (EP4, maio de 2019)

Os dados indicam que as professoras expressam, em sua fala, o clamor pela valorização docente e do ensino, assim como o reconhecimento de que o amor como sinônimo de afetividade não é suficiente para alcançar a almejada valorização, porém, não deixa de ser importante para que se conquiste um ensino de qualidade.

Outras professoras apontaram a escolha da profissão docente, relacionando-a a questões econômicas e oportunidade de ter uma profissão.

Oferta e procura. (QP15, fevereiro de 2018)

Estabilidade, trabalhar meio período. (QP20, fevereiro de 2018)

Oportunidade. (QP38, fevereiro de 2018)

Era pouca opção naquela época. (QP44, fevereiro de 2018)

Já a escolha da profissão como uma oportunidade de emprego remete a uma necessidade de sobrevivência, ao constatar um ensino inserido em um contexto capitalista rodeado por relações complexas.

Mackevicz (2017) revela, em sua pesquisa, que 81% dos estudantes de licenciaturas são do gênero feminino e apenas 19% são do gênero masculino. No ano de 2016, segundo o autor, 95,6% dos estudantes matriculados no curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPG eram do sexo feminino. A caracterização das professoras desta pesquisa revela que das 66 professoras que responderam aos questionários, 36 são licenciadas em Pedagogia em diferentes instituições de Ensino Superior.

Muitas destas professoras escolheram a profissão docente há mais de duas décadas, entretanto, os dados da pesquisa de Mackevicz (2017) indicam que a opção das licenciaturas para o sexo feminino ainda predomina nas relações de trabalho atuais.

As professoras que responderam esta questão possuem diferentes concepções, tendo vivenciado tempos e espaços que determinaram suas escolhas, assim como elas, enquanto sujeitos, puderam atuar de certo modo na tomada de decisões desta escolha.

Quando a Professora 40 responde que escolheu atuar como docente por reconhecer “*a importância dessa profissão, que além de ensinar e formar todas as outras, tenho amor a transferência que adquirimos.*”, o ensino é compreendido como uma troca, uma relação entre sujeitos e objeto de conhecimento.

Algumas professoras relacionam a escolha da profissão ao fato de enxergarem na docência possibilidades de transformação da sociedade.

O fato de gostar de ensinar e aprender, de poder contribuir no processo de ensino aprendizagem das crianças e acompanhar o seu desenvolvimento em todos os aspectos. (QP16, fevereiro de 2018)

Por acreditar na Educação como transformadora no comportamento do indivíduo e o professor ser responsável. (QP32, fevereiro de 2018)

O amor pela educação e a esperança de mudar a realidade de muitas famílias através da educação, do conhecimento. (QP37, fevereiro de 2018)

Vontade de fazer a diferença na educação, em especial na Educação Especial. (QP49, fevereiro de 2018)

Com apoio em Tardif (2002), compreende-se que os professores ocupam uma posição astuta nas relações complexas que se estabelecem nos sistemas de educação, haja vista que eles são capazes de mobilizar diferentes conhecimentos com diversos fins, possibilitando processos de construção do conhecimento mais coletivos e críticos.

A escolha pela docência está atrelada ao desejo de mudança das formas de organização social, bem como à necessidade de sobrevivência neste sistema baseado no modo de produção capitalista, resultando em contradições nos interesses pelo ensino e constituindo a compreensão de ensino expressa na prática. Conforme aponta Souza (1995 p.19), “o sistema do capital mundial não determina todos os acontecimentos de nossa realidade, mas seguramente ele é um elemento

condicionante do conjunto dos acontecimentos que definem nosso processo histórico”.

Portanto, os determinantes sociais, econômicos e culturais que levam à escolha da profissão docente interferem diretamente na constituição do ensino e das estratégias que vão sendo organizadas pelas professoras para atenderem seus objetivos pessoais e profissionais. Tais estratégias são baseadas a partir de suas relações afetivas com as crianças ou no reconhecimento social, no salário, em um emprego que garante estabilidade por meio de concurso público, ou mesmo estratégias que compreendem o ensino como elemento articulador de transformação das relações sociais.

3.1.2 Situações significativas para a docência²⁰

A análise desta subcategoria focalizou a seguinte questão: “Escreva uma situação de aprendizagem marcante ao longo de sua trajetória como aluna em qualquer nível de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio ou Magistério, Graduação ou Especialização) que influencia você na sua atuação como professora” (Questionário para estudo exploratório – Apêndice A).

Dos 66 questionários aplicados, foram analisados 42, que retornaram com a questão selecionada respondida.

Lembro-me que me espelhava em uma professora que tive. Sempre dizia que quando crescesse seria igual a ela e assim tornei-me professora. (QP31, fevereiro de 2018)

Não são raras as vezes que se ouvem relatos de professores contando que escolheram sua profissão em decorrência de inspirações que tiveram como discentes, assim como não são raras as vezes que se lembrar de algum professor que marcou enquanto alunos, ou recordam-se momentos e atitudes repetidas durante todo aquele ano letivo. Pode-se até lembrar das palavras ditas por um professor e que podem deixar marcas para a vida toda.

A opção por examinar situações de aprendizagens vivenciadas pelas professoras fundamenta-se na compreensão da experiência humana, no pressuposto de que homens e mulheres são sujeitos que vivenciam experiências e pensam sobre

²⁰ Esta análise é um recorte do Capítulo 2 – Situações significativas para a docência publicado no ano de 2019, no livro intitulado *Docência: processo de aprender e ensinar*.

elas. As pessoas pensam e elaboram conceitos sobre as experiências na sua complexidade, dentro de suas consciências, e em seguida agem em situações determinadas (THOMPSON, 2009).

Neste sentido, Formosinho (2009, p.95) afirma que a formação dos professores tem a especificidade intrínseca à profissão, pois “a docência é uma profissão que se aprende pela vivência da docência” e, conforme estudos de Cartaxo (2014), no desenvolvimento profissional, os professores avaliam seus formadores constantemente e estes passam a ser modelos de aprendizagem da profissão.

O eixo epistemológico da *teoria como expressão da prática* sustentou a definição desta subcategoria, possibilitando análises fundamentadas no conceito de desenvolvimento profissional discutido por Formosinho (2009) e Marcelo (2009), conceito que, segundo Hobold (2018, p.426),

[...] é amplo e abarca processos constitutivos da trajetória de vida de um professor, incluindo os aspectos familiares, escolares, profissionais e, até mesmo, espirituais (pensando aqui não na religião, mas nos aspectos que se vinculam às crenças, aos credos e a outras representações que constituem a espiritualidade de um professor).

Desta forma, ao identificar as situações de aprendizagem significativas para a formação e atuação das professoras - formação que se inicia nos primeiros anos da Educação Básica até o Ensino Superior com continuidade nos encontros de formação, vivências e cursos de pós-graduação, emerge a necessidade de discutir sobre a formação docente. Para tanto, utilizar-se-á o conceito de desenvolvimento profissional.

Formosinho (2009) apresenta diferentes modelos de desenvolvimento profissional: Modelo de desenvolvimento profissional autônomo; Modelo de desenvolvimento profissional baseado nos processos de observação/supervisão e apoio profissional mútuo; Modelo de desenvolvimento profissional no desenvolvimento curricular e/ou organizacional ou baseado em projetos; Modelo de desenvolvimento profissional por meio de cursos de formação e Modelo de desenvolvimento profissional por meio da investigação para a ação.

O primeiro modelo está relacionado aos professores que aprendem sozinhos, com leituras e pesquisas individuais, sendo os próprios indivíduos responsáveis por sua formação. Este modelo conduz à compreensão sobre algumas ações mais individuais que ocorrem no cotidiano escolar.

No modelo baseado nos processos de observação profissional e apoio mútuo, há cumplicidade e comprometimento ético entre os professores, que se propõem a observar e contribuir com seus pares. Neste modelo, observam-se relações mais colaborativas da construção do conhecimento.

Nos modelos curricular e/ou baseado em projetos e no que se dá por meio de cursos de formação, há uma predominância do enfoque na resolução de situações problemas emergentes do cotidiano dos professores e professoras.

No último modelo apresentado, este desenvolvimento se dá pela investigação da prática, reflexão sobre a mesma e ações transformativas.

De acordo com Marcelo (2009a), o conceito de *desenvolvimento profissional* tem sido utilizado como sinônimo de formação continuada, entretanto, este conceito se materializa dentro de um contexto, sendo permeado por crenças e valores que são constituídos ao longo da vida pessoal e profissional dos docentes, incluindo opiniões em relação a discussões religiosas, de raça e de gênero e que a formação inicial pode ou não ajudar para a transformação destas crenças já construídas, mesmo que de modo implícito durante todas as fases da vida de cada sujeito.

Em todos estes modelos, são estabelecidas diferentes relações dos profissionais da educação com o objeto de conhecimento, bem como com sua própria constituição enquanto docentes e com seus alunos.

Formosinho (2009, p.99) entende “o ofício de professor diferentemente de todos os outros, aprendido antes de haver uma opção vocacional, é aprendido de modo implícito e num período prolongado”. Observou-se que umas das professoras apresentou um processo de relações de poder na universidade entre professor e aluno e, ainda, alguns processos de desigualdade e exclusão social. Veja-se:

Na graduação sofri discriminação por parte de professora com perfil tirano e seletivo, o que me ensinou pela dor (não penso que seja ou tenha sido necessário mas agradeço) a não proceder de igual maneira na minha atuação como professora. (QP22, fevereiro de 2018)

Os apontamentos da professora 22 indicam a vivência de uma relação opressora entre a professora e os estudantes envolvidos naquela situação durante o período de Formação Inicial. Esta situação fez com que fossem construídos conceitos relacionados a colaboração e processo de humanização implicitamente e a longo prazo na docência da mesma.

Nos espaços da universidade, têm se estabelecido relações entre professor e aluno que assumem perspectivas dialógicas e horizontais ou uma relação verticalizada (MACKEIVICZ, 2017). A dimensão dialógica do ensino se concretiza nas relações estabelecidas entre professor-aluno-conhecimento, fazendo com que os laços afetivos sejam propulsores de um processo didático baseado na interação e no compartilhar no âmbito das relações humanas (VEIGA, 2006).

A Professora 22 vivenciou processos de exclusão e opressão durante um determinado momento de sua formação acadêmica. Entretanto, através de um processo de observação-reflexão e transformação de crenças pelo seu desenvolvimento profissional, ela explicou que busca não reproduzir em sua prática esses movimentos de opressão.

A Professora 47 também se aproxima desta transformação em sua compreensão de ensino e de ser humano.

Minha primeira professora, do pré que me humilhava por ser pobre, escolhia os alunos ricos e tudo me tratava mal. Por causa dela eu resolvi ser essa profissional e mudar tudo que ela fez, ser gentil, amável, com todas as crianças, cuidar e dar atenção, coisa que eu não recebi. (QP47, fevereiro de 2018)

Marcelo (2009, p.16) argumenta que “a mudança de crenças é um processo lento, que se deve apoiar na percepção de que os aspectos importantes do ensino não serão distorcidos com a introdução de novas metodologias ou procedimentos didáticos.”

Neste sentido, Romão (2013, p.90) afirma que “em tais contextos de processos de desestruturação econômica, social, política e ética, os aspectos epistemológicos, políticos e axiológicos tendem a ser envolvidos pela atmosfera da crise [...] gerando uma espécie de individualismo ético”. Nesse viés, há um entendimento individualista e de opressão do processo de ensino e aprendizagem e das relações humanas que se dão nele.

Marcelo (2009) afirma que, em todas as nações, há um consenso de que os professores influem de forma significativa na aprendizagem dos seus alunos e na qualidade da educação. O autor ainda discute que as condições de trabalho influenciam na atuação dos docentes, logo, compreende que as situações anteriormente apresentadas fazem parte de uma organização muito maior.

Portanto, há o entendimento de que a *teoria é uma expressão da ação prática*, ou seja, ela expressa as vivências, reflexões e reações produzidas a partir de determinantes da prática.

Quando a Professora 5 responde que “as situações marcantes para mim são aquelas em que eu vejo professores que vestem a camisa da educação, me espelho muito nesses profissionais para minha carreira”, e ainda quando a Professora 16 responde “uma professora da 2ª série que ensinava com muito amor e comprometimento”, observa-se o compromisso ético e político que os profissionais da educação precisam ter com a formação de seus alunos e alunas buscando, conforme aponta Freire (1996, p.96), “a aproximação cada vez maior entre o que digo e o que faço, entre o que pareço ser e o que realmente estou sendo”.

Na resposta da Professora 4 são enfatizadas características específicas de sua professora, conforme ela afirma: “o que mais me marcou, foi ter sido alfabetizada por uma docente responsável, dedicada e amorosa e isto são referências que carrego comigo para uma boa e feliz docência.”

A contribuição da Professora 15 chama atenção ao responder: “uma professora de matemática, muito profissional e competente, aplicou uma prova sobre logaritmo, a turma toda teve um desempenho ruim, ela retornou o conteúdo todos os bimestres seguintes”.

Neste exemplo, a situação foi tão significativa para ela que lembrou detalhadamente da ação de sua professora, bem como do conteúdo que a turma não havia compreendido, o que denota que sua professora de matemática refletiu criticamente sobre sua prática, transformando-se e transformando a realidade daqueles alunos.

Nas respostas das Professoras 4, 5, 15 e 16, algumas contribuições de Paulo Freire permeiam as situações de aprendizagem que foram consideradas como significativas para o processo de formação e atuação das professoras participantes. O compromisso ético com o educando e o conhecimento, a amorosidade, respeito e diálogo rodeiam as práticas pedagógicas lembradas carinhosamente e como fonte de inspiração pelas professoras nos questionários.

Nas respostas das Professoras 21, 37 e 40, é possível identificar o conceito de amor nas práticas que marcaram seu processo formativo.

Havia uma professora (1º ano) que demonstrou grande entusiasmo em ensinar e ao longo desta etapa oferecia atividades diferenciadas e era bastante afetiva.(QP21, fevereiro de 2018)

O carinho, atenção e dedicação da minha professora de Educação Infantil, ela era uma pessoa muito humilde e humana, sempre nos incentivando. (QP37, fevereiro de 2018)

Professoras que passaram esse amor pela a profissão; estágios, onde as crianças nos passavam o amor pela profissão.(QP40, fevereiro de 2018)

Além do amor, é preciso que quem ensina tenha também humildade para aprender, a exemplo da professora citada na resposta de número 15, que não hesitou em rever sua prática quando se fez necessário.

Freire (1987) esclarece que, para que haja uma prática problematizadora, é necessário o profundo amor às pessoas, compromisso com elas e com as suas causas, assim como uma intensa fé em seu poder de fazer e refazer. A humildade da professora em se colocar no papel de aprendiz gera uma abertura para o diálogo e troca de saberes, não devendo se confundir com uma simples ‘conversa’, mas como uma intenção de ensinar e aprender de modo crítico e libertador.

Outro aspecto está relacionado com o conceito de esperança definido por Freire (2011), o qual entende esperança não no sentido de ‘esperar’ que algo aconteça, mas de acreditar na possibilidade para que a luta não fraqueje e, assim, agir para que ocorra transformações de fato.

Uma situação de aprendizagem considerada significativa para a Professora 18 é composta por: “situações em que o professor não desiste do aluno e busca motivá-lo são importantes para o desenvolvimento do aluno”.

A Professora 36 ainda complementa, respondendo que “me chamou muita a atenção quando pedia várias vezes a ajuda da minha professora, e ela incansavelmente me auxiliava. E a partir desta situação busco estar sempre a serviço do meu aluno.”

Por conseguinte, conceitos como o amor, fé, humildade, respeito e confiança compõe uma prática problematizadora e estes aspectos marcam profundamente a vida de quem teve contato com eles, servindo como uma inspiração na formação e atuação das professoras.

Freire discute que a prática bancária

[...] por óbvios motivos, insiste em manter certas razões que explicam a maneira como estão sendo os homens no mundo e, para isto, mistifica a

realidade. A problematizadora, comprometida com a libertação se empenha na desmitificação. Por isto, a primeira nega o diálogo, enquanto a segunda tem nele o selo do ato cognoscente, desvelador da realidade. (FREIRE, 1987, p.72)

Identifica-se a significância das situações tanto para os alunos, quanto para as professoras, indicando a necessidade de processos formativos mais humanos, éticos e emancipatórios. Processos formativos fundamentados na compreensão de homem e mulher como seres inacabados, seres em movimento, seres históricos e sociais com a capacidade de transformar algumas situações vivenciadas.

A Professora 2 revelou no questionário que teve uma professora que a marcou negativamente por privilegiar os alunos bem vestidos. Durante a entrevista, foi solicitado para que ela falasse sobre o assunto. Veja-se:

[...] eu acho agora, depois que a gente trabalha, vemos que na verdade, eu era uma criança quieta, meio afastada e daí ela tinha os que ela gostava mais - *pareceu nervosa* - depois, fazendo estágio, no magistério e na faculdade, eu vi algumas situações que era bem claro que era preconceito. [...] já via, a pessoa era deixada de lado. Mas agora eu entendo um pouco melhor, talvez não fosse por mal. Mas foi uma situação que me deixou bem magoada. Mas às vezes, era porque eu era mais quieta, mais na minha, às vezes acontece e é por não gostar mesmo. **Pesquisadora: E o que você acredita que leva as professoras a agirem desta forma? Por que elas fazem isso?** Porque as professoras querendo ou não, preferem as crianças que são mais bonitinhas, mais cheirosinhas, mais quietinhas, que faz tudo certinho e acaba que, às vezes uma criança é mais quieta, a outra mais bagunceira, às vezes não aprende não entende e você perde a paciência. *Breve pausa* - A questão que eu lembro, que quando eu era criança, todo teatro, TODA APRESENTAÇÃO que tinha, eu era excluída, sempre era árvore, nunca sobrava nada pra mim. Nunca era escolhida por primeiro, sempre atrás. Isso que eu lembro! E é uma coisa que tentava sempre não fazer, tanto é que quando eu faço teatro, alguma coisa, é tudo por sorteio, porque eu não escolho: ah, a mais bonitinha vai na frente. [...] Porque eu tenho muito medo de agir dessa forma, de alguma criança se sentir assim comigo. **Pesquisadora: Então você procura fazer diferente!** Sim! (EP2, maio de 2019)

Com essa contribuição, finaliza-se esta parte, trazendo-se alguns questionamentos para os leitores também inferirem sobre os dados apresentados, a partir da compreensão do objeto de estudo em sua totalidade.

Quais crenças, valores e concepção filosófica permeiam as atitudes das professoras que discriminavam seus alunos? Essas professoras tinham consciência de suas atitudes, ou pensavam estar respeitando a todos? Quais as condições de trabalho e da formação acadêmica e humana dessas professoras que foram apontadas com práticas negativas?

Estas questões levam à reflexão sobre as relações estabelecidas no processo de ensino-aprendizagem, a responsabilidade de ser docente e trabalhar com seres humanos, além do cuidado em não selecionar de acordo com padrões preestabelecidos pela sociedade.

Examinar situações de aprendizagem vivenciadas pelas professoras enquanto estudantes, significativas para a sua formação e atuação, mobiliza a agir, a problematizar e transformar algumas realidades através de ações mais coletivas e menos individualistas. Do mesmo modo, conduzem a uma reflexão sobre a profissão docente e seus impactos para a formação de novos docentes ou, então, profissionais de outras áreas.

Isto posto, professores e professoras que assumem este compromisso desde a Educação Infantil até os cursos de pós-graduação sempre serão vistos como uma inspiração para a carreira por seus alunos, aumentando ainda mais seu compromisso ético, profissional e político. Sabe-se que este não é um processo fácil, mas, sim, possível.

3.1.3 Um olhar sobre a prática

A análise dos dados permitiu evidenciar que as professoras estão constantemente apurando seu olhar sobre a prática.

Nesta perspectiva, Thompson (2009) não reduz a experiência ao senso comum como muitos intelectuais, mas a considera possível de ser elaborada na forma de conhecimento. Ele define que toda a base teórica deve ser apreendida na prática do agir humano e na medida do diálogo entre teoria e evidência.

Neste sentido, o processo de ensino e aprendizagem, assim como a visão de aluno enquanto ser histórico e social e a compreensão de sociedade são expressos nas práticas vivenciadas pelas professoras, ou seja, o conhecimento é construído a partir das práticas.

Durante uma das observações, enquanto a Professora 4 analisava um simulado que os alunos do 5º ano haviam resolvido, ela fez alguns questionamentos sobre os resultados obtidos e questões que se relacionam com sua prática pedagógica.

Enquanto eles estavam fazendo esta atividade a professora começou a ver os simulados e me chamou até sua carteira para que eu visse como eles

tinham ido. Ela comentou da dificuldade dos alunos em interpretar as questões e disse não saber onde isso ia parar, criticou o uso excessivo das tecnologias. **C.O.** *Penso que este momento foi muito rico para a pesquisa, pois através de um diálogo, a professora se posicionou perante o ensino, com frases semelhantes a: - Eu não sei onde vamos parar, antes os alunos liam e interpretavam, agora só querem saber de celular, videogame e computador; - Eles serão os nossos profissionais do futuro, como será?* (OP4, março de 2018)

Foram observadas críticas em relação ao uso excessivo das tecnologias impactando nos resultados escolares. Os dados indicam que a professora também compreende que sua prática impacta diretamente na sociedade, haja vista que se sente responsável pela formação humana e profissional dos futuros adultos desta geração.

Durante a entrevista, porém, a Professora 4, ao ser indagada sobre o uso das tecnologias, informou que considera importante para a aprendizagem do aluno um trabalho atrelado com o uso das tecnologias.

Em uma das aulas de Matemática, a Professora 1 organizou uma atividade em que os alunos do 5º ano deveriam produzir situações problemas envolvendo medidas de tempo (conteúdo já trabalhado em aulas anteriores) para trocar com seus colegas e resolver a situação proposta por algum colega. Embora tenha sido observado um comprometimento e esforço da professora em fazer com que os alunos participassem, os resultados obtidos não foram os esperados pela professora, pois vários alunos ficaram conversando sobre outros assuntos e reclamando da atividade.

A professora finalizou agradecendo e disse ainda que, nesta turma precisava ser bem tradicional. Ela disse: "veja, hoje eu tentei fazer algo diferente porque você vinha e não deu certo". Eu solicitei para que ela não mudasse sua prática na próxima observação e trabalhasse do mesmo que sempre trabalha, ela então concordou. (OP1, março de 2018)

A professora demonstrou uma compreensão sobre o que seria um ensino tradicional e não tradicional, refletido a partir de sua prática, e concluiu que precisava agir de modo diferente para atingir os objetivos almejados. Durante a entrevista, ao ser indagada sobre esta situação, a Professora 1 explicou que

[...] o ensino tradicional para mim, remete a algo mais RÍGIDO, algo que você tem que manter mais a disciplina, isso pra mim é um método mais tradicional, envolve mais o poder do professor durante a aula. E eu realizava esta prática porque meus alunos necessitavam disso pra aprender, porque havia muitos alunos indisciplinados ali. Eu até tentava fazer de outras formas, mas, eu vi que o que realmente fazia eles me darem um feedback era sendo tradicional.

Pesquisadora: E quando você fala assim, que poderia ser outra forma, como assim você acha que poderia ser, se não fosse esta questão da indisciplina que você colocou? Então, eu tentava fazer com eles brincadeiras, coisas mais lúdicas, mas realmente não havia respeito, não havia a participação, daí alguns alunos queriam, estavam participando, mas, havia outros alunos que estavam sendo prejudicados, então não funcionou. (EP1, maio de 2019)

Para Mizukami (1986), na abordagem tradicional, o professor é o detentor do conhecimento e são estabelecidas relações verticalizadas entre aluno, professor e conhecimento. Nesta abordagem, espera-se que o aluno receba passivamente o conteúdo e o reproduza. Percebeu-se que a Professora 1 fez uma autocrítica de sua prática ao caracterizá-la como tradicional, balizando os determinantes que a orientam. Ela justificou que o comportamento dos alunos é fator determinante para a prática e apontou tentativas de um ensino mais participativo, porém, sem êxito na aprendizagem daquela turma.

Ainda nessa observação, é constatada a mudança no comportamento dos sujeitos decorrente a presença da observadora. Bogdan e Biklen (1994) explicam sobre a necessidade de se considerar, na análise dos dados, que a simples presença da pesquisadora pode causar mudança no comportamento dos sujeitos envolvidos.

Durante uma aula de Português no 3º ano, a Professora 2 pareceu incomodada com sua prática.

C.O. Enquanto corrigia os cadernos, a professora comentou que perdia muito tempo vendo caderno por caderno todos os dias, mas que ela fazia isso porque a diretora havia a orientado desta maneira, pois disse que os pais iam reclamar na escola se a professora não corrigisse o caderno, ou deixasse alguma palavra escrita de forma errada. Quem orienta o trabalho pedagógico? Qual a relação professora/pais? Qual compreensão de ensino leva aos pais a acreditarem que os cadernos devem ser corrigidos todos os dias e todas as palavras? (OP2, março de 2018)

Na entrevista, foi perguntado à Professora 2 que apontasse sua compreensão sobre as práticas de correção. Veja-se:

[...] Ajuda se a criança errar e você fazer ela voltar e corrigir de volta. Agora, tem coisas que eu acho que não ajuda, por exemplo, você corrigiu no quadro, e ter que olhar um por um?! [...] A gente fala, fala: olhem no quadro e vejam como que está, e façam igual está no quadro. Aí eles copiam com erros ortográficos e tem que ficar olhando detalhe por detalhe, se não, vem pai reclamar, aí eu acho que não ajuda. Porque se fez a continha errada, volta e arruma aí eu acho que ajuda. **Pesquisadora: Então você acha que ajuda quando a criança aprende? Mas naquele caso, era mais uma questão da família que determinava?** Sim, por exemplo, a gente corrigia a atividade,

fazia no quadro e ia pra casa com erro ortográfico, e tinha pai que vinha reclamar. Assim, você corrigiu no quadro, querendo ou não, são 25, 26 alunos e você corrigir um por um, TODOS erros ortográficos, às vezes acaba passando. Daí eu acho que não ajuda na aprendizagem, porque na verdade, você corrige o erro, mas a criança nem está junto com você para ver [...] (EP2, maio de 2019)

Percebe-se, novamente, que as relações estabelecidas neste processo determinam a prática pedagógica, e as professoras estão refletindo e agindo constantemente em sua prática.

Em outro momento, foi observado que:

Para quem terminava a prova, a professora entregava um desenho relacionado com o Dia da árvore para que colorissem. Em determinado momento, a professora demonstrou novamente sua preocupação com o aluno que havia sido incluído no 5º ano, ela disse que ficava com pena de ter que entregar a prova igual para ele, mas que depois pedia para a professora de Apoio refazer toda a prova com ele. **C.O.** *De que forma a inclusão está sendo pensada? O sistema exige uma avaliação igual para todos, isso contribui para a inclusão? Quando a secretaria ou mesmo o núcleo determina estas ações, de que forma as professoras se organizam? Este trabalho com a professora de apoio, seria uma relação de tipo novo?* (OP1, setembro de 2018)

Na entrevista, retomou-se esta questão com a Professora 1, a qual contou um pouco sobre como tem compreendido a inclusão nas escolas.

Essa segunda experiência não foi muito boa, porque o aluno na verdade, foi incluído somente entre aspas, porque o aluno não acompanhava a turma, então eu acho que os alunos de classe e de inclusão devem ser mais acompanhados. Sei que realmente o professor da sala de aula não consegue dar conta de um aluno às vezes que tem muita dificuldade. E esse aluno dessa segunda experiência, ele era um aluno que foi para o 5º ano, ele era alfabetizado, mas os limites dele eram bem demarcados, ele não acompanhava, ele estava ali somente de corpo presente, eu até tentava fazer com eles experiências assim mais, atividades orais e tal, pra ver se ajudava, mas não dava resultados. Que nem com o outro aluno da experiência que eu tive, então realmente ele foi INCLUÍDO somente pra ele passar pra próxima etapa e continuar. E até mesmo hoje, assim eu converso com os outros professores que ele tem hoje no estado, e eles percebem muito isso, o erro dele ter avançado para um 6º ano sem condições, então, eu acho que isso realmente não foi uma inclusão. **Pesquisadora: E pra ocorrer a inclusão, como poderia ser? O que poderia ter?** Talvez, se esse menino tivesse alguém mais presente com ele, um tutor [...] (EP1, maio de 2019).

Na fala da Professora 1, é perceptível sua preocupação com os alunos que possuem dificuldades de aprendizagem e sua compreensão de que há um sistema que determina formas de organizar o ensino. Entretanto, ela lança possibilidades de

se organizar, de modo que estas relações mais autoritárias e excludentes sejam amenizadas.

Gaio (2018), baseada nas contribuições de Santos (1992) e Bernardo (1977), discute que

[...] no interior do sistema capitalista, os trabalhadores estabelecem entre si relações sociais coletivas e solidárias, geradas a partir da necessidade de sobrevivência dentro do sistema, modificando a forma competitiva e individual presente neste sistema. (GAIO, 2018, p.68)

Durante observação realizada no mês de outubro de 2018, foi possível perceber que a Professora 3 demonstrou preocupação ao comentar que estava pensando em quem deveria ficar retido no 2º ano e o que seria melhor para seus alunos. Durante a entrevista, ela respondeu:

Eu acho que estar tentando trazer para a sala de aula aquilo que os alunos mais necessitam, principalmente quando trabalhamos algum tema, algum conteúdo, percebemos que eles têm bastante dificuldade. Então, trazer de forma diferente para que eles consigam sanar o problema que eles enfrentam, pois nem sempre todos os alunos conseguem entender aquilo que a gente passa no primeiro instante. Precisamos estar renovando de maneira diferente, não daquela mesma forma que a gente já ensinou, buscando, tentando outras alternativas. **Pesquisadora: Isso seria o melhor para seus alunos?!** Sim. (EP3, maio de 2019)

Assim, a Professora 3 demonstrou estar refletindo sobre sua prática e transformando-a constantemente, conforme as necessidades dos alunos.

Em vista disso, os dados apresentados nesta subcategoria revelam um comprometimento ético das professoras com a aprendizagem de seus alunos. Seria, talvez, um comprometimento marcado por um sentimento de fracasso por não conseguir mudar tudo aquilo que desejava? Seria um sentimento de conquista por avançar em alguns momentos? Nesta aprendizagem, também há sucesso e fracasso (ARROYO, 2013).

Portanto, o olhar sobre a prática pedagógica, a autocrítica e o reconhecimento dos determinantes internos e externos constituem o ensino nas escolas municipais de Palmeira.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: QUE PRÁTICAS SÃO ESTAS?

Não há conhecimento firme, seguro, que possibilite uma prática correta, porque a prática deve ser inventada pelos práticos. Quer dizer, a prática não pode ser inventada pela teoria, a prática é inventada pelos práticos. O problema é saber o papel que cumpre a teoria na invenção da prática. Além disso, é preciso atentarmos para o fato de que são metáforas criadas pelos que elaboram discursos sobre educação, não pelos que estão trabalhando as práticas em educação. (SACRISTÁN, 2002, p.83)

Ao se levantar o intento de desvelar como se constitui o ensino a partir das práticas pedagógicas, há uma concordância com Sacristán (2002) quando afirma que há discursos de valorização à profissão docente bem distantes da realidade encontrada em diversos países.

Ao se caracterizarem as práticas pedagógicas observadas, além de se analisar o conteúdo das notas de campo, conforme as contribuições de Bardin (2016), utilizou-se como estratégia a análise da conjuntura, a qual serve para “se identificar as intenções dos grupos e classes sociais e tentar descobrir os sentidos mais globais dos acontecimentos e da ação de diferentes autores.” (SOUZA, 1995, p.39).

Ao se levantar a categoria de caracterização da prática pedagógica e entendê-la no contexto das relações produzidas entre professora/alunos/conhecimento, foi observado que estas práticas são: tradicionais; avaliativas; de punição e recompensa e desafiadoras.

3.2.1 Práticas tradicionais

Compreende-se, com base em Mizukami (1986), que na abordagem de ensino tradicional há ênfase na transmissão do conhecimento. O professor é visto como o detentor do saber e o aluno é entendido como um ser vazio, que precisa ser preenchido por conteúdos.

Ao ler as notas de campo codificadas na subcategoria práticas tradicionais, verificou-se a recorrência do uso do caderno, quadro, cópia e o pedido constante de silêncio para os alunos. Entende-se que tais recorrências podem identificar práticas tradicionais, o que conduz ao processo de ensino aprendizagem com ênfase na transmissão/assimilação do conhecimento.

A partir das contribuições de Mizukami (1986), ao discutir a abordagem de ensino tradicional, infere-se que o uso de caderno, quadro e cópia, em grande parte das notas de campo, se referiam à imitação de modelos. O pedido de silêncio foi mencionado por entender-se que ele expressa uma relação de poder entre professor e aluno.

Entretanto, concorda-se que, para aprender, é preciso de silêncio em alguns momentos; do mesmo modo, que o papel do professor é ensinar e levar o aluno a pensar e construir o conhecimento, e para tal finalidade, precisará explicar. Finalmente, reconhece-se que práticas de cópia, uso de caderno e quadro nem sempre caracterizam uma prática tradicional. Ou melhor, nem sempre o fato de uma prática ser caracterizada como tradicional expressa que ela é ruim ou ultrapassada.

Em algumas observações a serem mencionadas na subcategoria práticas desafiadoras, o uso do quadro se dá de modo interativo e significativo para os sujeitos envolvidos no processo ensino aprendizagem, apontando que o que torna uma prática tradicional não é somente o material, método ou conhecimento, mas a relação estabelecida entre os pares, a qual se dá na prática que expressa uma teoria.

Santos (1992) explica que o conhecimento não se constitui como fim em si mesmo, pois se compreende a realidade através das relações que se estabelecem nela.

Os dados indicam que as aulas são organizadas por atividades que ocorrem em tempos e espaços determinados. Há um tempo estimado para a professora fechar as notas bimestrais e passar determinados conteúdos, por exemplo. Assim como há um tempo para cada aula, para o momento de brincar e lanchar, e outras atividades.

O espaço da sala de aula não é o único espaço de aprendizagem na escola, porém, não foi possível, durante as observações, visualizar a utilização de outros espaços. Seria talvez porque as professoras não os utilizam? Por que elas não conseguem utilizá-los? Ou porque, nos momentos em que a pesquisadora esteve presente, eles simplesmente não foram utilizados?

As atividades observadas revelam que o trabalho com textos é feito de modo desvinculado da realidade dos alunos. Ainda que haja tentativas de tornar a leitura e os conteúdos mais significativos, não há uma ruptura do processo de transmissão/assimilação do conhecimento.

Utilizar o quadro, organizar atividades de cópia e localização de palavras e frases não fazem da prática uma prática tradicional. A questão é se estas estratégias

se repetem ao longo dos 200 dias letivos, como o ensino tem sido constituído nas escolas municipais de Palmeira?

Durante a entrevista, a Professora 2 foi estimulada a comentar sobre a pesquisa em desenvolvimento. Ela observou novamente as categorias e mostrou interesse em falar sobre o ensino tradicional.

*Pensou um pouco [...] ah, aquela turma era uma turma que começou bem complicada, eu no começo me assustei, até porque a gente muda de um lugar para o outro. A gente tem um baque. Depois de julho, nossa! Me apeguei bastante a eles, gosto muito deles até hoje, sinto muita falta, eu acho que eu ajudei bastante eles, e eles me ajudaram. Em questão de organização mesmo, eu consegui, eu tenho muito orgulho deles, eu consegui organizar eles de um jeito que eles conseguiram melhorar. Acho que é isso. Às vezes parece, que nem você falou do tradicional, mas às vezes a turma PRECISA do tradicional, se não, eles não vão pra frente. A gente tenta, mas nem sempre dá pra fazer diferente. **Pesquisadora: Muito obrigada.** (EP2, maio de 2019)*

Deste modo, percebe-se que as práticas estão inseridas em contextos que exigem do professor dar conta de repassar todos os conteúdos, que aproveite o máximo de tempo das aulas, que tenha quantidade de matéria nos cadernos, que os alunos estão sendo preparados pela sociedade a ouvir somente esta linguagem. Mas, mesmo assim, há movimentos contraditórios em que as professoras buscam trabalhar de modo mais articulado diversificando sua prática. Há movimentos que mostram que esta forma de organização pode ser superada.

3.2.2 Práticas avaliativas

Cappelletti (2012) discorre que as propostas avaliativas têm apontado para a discussão entre dois espaços ideológicos de avaliação: avaliação como controle e avaliação como processo emancipatório. As contribuições da autora permitem a análise dos dados de modo a identificar aspectos que caracterizam as práticas avaliativas decorrentes de avaliação como controle ou como processo emancipatório.

Durante uma das observações²¹, a Professora 3 comentou com seus alunos sobre a importância de eles não terem preguiça no momento de ler e fazer a prova escrita, pois, se não prestassem atenção, iriam perder nota.

²¹ Conforme nota de campo registrada no mês de agosto de 2018.

Em outro momento²², enquanto explicava um conteúdo de Ciências, a Professora 4 disse: “Gravem: núcleo, manto e crosta, pois vai cair na prova!”

Os alunos²³ do 5º ano, enquanto oravam no início da aula, agradeciam e faziam preces para o Anjo da guarda, solicitando que tivessem uma boa aula e que fossem bem na prova para não ficar de recuperação.

Essas situações se aproximam do entendimento de que a avaliação, em alguns momentos, é compreendida pelas professoras e alunos como instrumento de controle, o avaliar para quantificar e o avaliar para controlar parece permear as práticas avaliativas.

A educação bancária discutida por Freire (1987) se aproxima desta discussão, pois é como se a professora depositasse os conhecimentos nos alunos e durante a avaliação os sacasse, e os alunos que conseguirem gravar mais informações terão uma nota maior. Entretanto, quando a Professora 3 pede para que os alunos leiam a prova com atenção, ela poderia estar voltada para uma avaliação pautada em uma perspectiva mais crítica, na qual os alunos teriam que refletir sobre aquele conhecimento.

Durante uma observação de atividade avaliativa de Geografia,²⁴ a Professora 3 comentou com a turma do 2º ano que o objetivo daquela atividade era localizar os objetos no mapa da sala, portanto, a escrita não seria avaliada; ela ainda se desculpou com a pesquisadora, informando que, na semana seguinte, não faria atividade avaliativa, pois havia coincidido de toda vez que ocorria observação a professora estar aplicando avaliações.

Diante desta situação, há indícios de determinantes externos que fazem com que as práticas avaliativas sejam mais voltadas para o controle e a quantificação daquilo que foi aprendido, revelando, assim, a necessidade de se refletir e dialogar constantemente sobre os processos avaliativos que têm se consolidado nas escolas e o que os tem determinado.

Com relação à avaliação, a Professora 3 comentou na entrevista que:

[...] todo dia a gente está avaliando o aluno. Assim, a forma que eu avalio, às vezes através de jogos, de uma brincadeira, que nem agora, com o 1º ano eu fiz atividade avaliativa de Matemática que era contagem de palitos, para colocar no recipiente de acordo com o número, é uma forma que eles meio

²² Conforme nota de campo registrada no mês de junho de 2018.

²³ Conforme nota de campo registrada no mês de setembro de 2018.

²⁴ Conforme nota de campo registrada no mês de março de 2018.

que brincam e que mostram que eles estão sabendo alguma coisa ou não. Então tem várias maneiras de se avaliar, pode ser de forma escrita, através do jogo como te falei ou da brincadeira, eu sempre procuro usar estas três formas, nem sempre a gente consegue fazer só atividade diferenciada [...]. **Pesquisadora: Eu lembro que nas observações eu vi muitos momentos de avaliação. Agora relendo as notas de campo, uma vez você ficou preocupada, você me disse assim: - Não se preocupe, você só está vendo eu fazer avaliação, você se lembra?! risos em sinal de concordância** **Você poderia comentar a questão das provas, como você se organiza, o que determina, como você gostaria que fosse? [...]** *pensativa* - Eu acho que talvez eu tenha ficado preocupada pela quantidade de avaliativa que precisava fazer, e às vezes no meu modo de ver, era bastante. Agora neste ano, já teve menos, mas assim, eu acho que foram feitas várias atividades avaliativas porque eu não costumo colocar muita quantidade de conteúdo na avaliação, eu prefiro fazer ela menor, valendo menos ponto, pra que o aluno tenha mais chance, pra ajudar na nota dele [...] (EP3, maio de 2019)

Observa-se que a Professora 3 demonstrou compreender a avaliação como um processo. Ela reconhece que há uma organização de sistema por notas, delimitando uma quantidade de atividades avaliativas, enfatizando o resultado final. Entretanto, o professor tem a autonomia para organizar estas atividades de acordo com a necessidade de seus alunos. A professora também apontou a alteração no sistema dentro de um ano, devido às reivindicações das professoras, demonstrando que o ensino está em constante processo de construção e que há movimentos que buscam transformação.

3.2.3 Práticas de punição e recompensa

Conforme discutido o conceito de desenvolvimento profissional docente, sabe-se que, no decorrer da carreira docente, cada professor elabora estratégias de ensino que auxiliam em suas práticas pedagógicas. Durante a coleta de dados, foram evidenciadas práticas de punição e recompensa como forma de se obter um comportamento esperado pelos alunos. Cada professora se organiza conforme as respostas obtidas pela turma.

Compreende-se que estas estratégias estão relacionadas a uma sociedade que exige determinados comportamentos de cada indivíduo, onde meritocracia está fortemente presente. No Quadro 11 são apresentadas práticas observadas, juntamente com questionamentos decorrentes, que auxiliam na análise e inferências sobre os dados.

Quadro 11 – Práticas de punição e recompensa

Trecho da nota de campo	Questionamentos decorrentes
A professora comentou que como alguns alunos haviam desrespeitado a soldada que trabalha com o PROERD – Programa Educacional de Resistência às Drogas, os mesmos deveriam fazer um cartão se desculpando por seu comportamento.	De que forma a professora buscou formas de fazer com que seus alunos percebessem que haviam errado e deveriam fazer algo a respeito?
[...] havia cartazes fixados com os seguintes títulos: [...] Semáforo da disciplina (havia o desenho do semáforo com as cores verde, amarelo e vermelho, e palitos de sorvete – cada palito com o nome de algum aluno; neste dia, todos os palitos estavam na cor verde).	Seria uma maneira mais lúdica de trabalhar com a indisciplina em sala de aula? E se o nome fosse parar na cor vermelha?
Os alunos estavam conversando de modo a fazer barulho, então a professora disse: “Luz, câmera!” e eles responderam: “Ação! Fechou o bocão” e todos ficaram em silêncio absoluto após essa resposta.	Seriam combinados já organizados no início do ano?
[...] e enquanto corrigia os cadernos, pediu para a ajudante do dia anotar no quadro quem fizesse bagunça . Enquanto a professora estava corrigindo os cadernos, o sinal para o recreio bateu. Ela então pediu para que todos sentassem e abaixassem a cabeça na carteira . Quando todos estavam em silêncio, a prof. ^a começou a contar até o número que havia contado quando eles estavam fazendo bagunça, de modo a descontar esse tempo do recreio .	Será que é bom para o desenvolvimento das crianças, que elas tenham a responsabilidade de fiscalizar seus colegas? Como a professora compreende essa ação e seus impactos na turma?
A prof. ^a foi nas carteiras ver quem fez a tarefa de casa , disse que quem não tinha feito ficaria sem recreio .	O momento do recreio é uma recompensa? Quem não faz tarefa é porque não quis fazer? Por que não conseguiu? Esqueceu?
Como a prof. ^a desta turma havia faltado e a prof. ^a de leitura iria assumir as aulas durante a tarde toda, uma das crianças perguntou se eles terminassem poderiam sair brincar no pátio , e a prof. ^a disse que se eles caprichassem sim .	A brincadeira é uma recompensa? Se se comportar brinca?

Fonte: Elaborado pela autora a partir da coleta de dados (2018)

Em outros momentos, as professoras combinavam que quem tirasse nota máxima ganharia uma caneta, um adesivo ou um coelhinho para colocar na ponta do lápis; e havia outros combinados de que se houvesse bagunça, se perderia o momento do recreio ou de alguma brincadeira no pátio. São algumas estratégias que constituem uma compreensão de ensino disciplinadora.

Entretanto, concorda-se com Arroyo (2013) de que os professores se organizam estrategicamente para responder a determinações de ordem social muitas

vezes desumanizadoras, e que exigem do professor resultados imediatistas no processo ensino e aprendizagem e comportamentos aclamados socialmente.

As canetas, os coelhinhos, os adesivos são adquiridos com que recursos? Os 15 minutos do recreio também são perdidos pela professora que gostaria apenas de sentar-se e conversar com os colegas naquele momento? Para quê e para quem a necessidade de atingir a nota máxima? Estas práticas de punição e recompensa estariam relacionadas com a forma de organização social no modo de produção capitalista? “Você precisa produzir, não pode conversar, caso contrário será punido...” revela que existem regras a serem cumpridas e não compreendidas.

Mizukami (1986) apresenta que, na abordagem comportamentalista, a escola deve adotar o controle do comportamento dos alunos, aquele que se pretende ter na sociedade, reforçando-se, através de elogios e recompensas, comportamentos positivos. E com punições os comportamentos que não atendam aos interesses do tipo de sociedade que se quer construir.

No caso de ensino 1 (Apêndice A), a professora Laura puniu seu aluno, deixando-o sem nota porque não entregou uma atividade avaliativa na data combinada. De um total de 32 professoras que receberam este caso para analisar durante a aplicação dos questionários, 5 responderam que compreendem a atitude da professora Laura e uma disse que aprova.

Compreendo. Na minha opinião penso que a professora poderia ter adquirido um diálogo mostrando a importância de cumprir as datas, que dessa vez ela iria aceitar, mas valendo menos nota. (QP40, fevereiro de 2018)

Aprovo. Porque a regra de avaliação é única para todos os alunos. (QP43, fevereiro de 2018)

A análise do caso de ensino 1 apontou que algumas professoras apoiam práticas punitivas e a nota como recompensa por uma atividade proposta ou um comportamento esperado de cada aluno. Com relação às práticas de punição e recompensa, as professoras trouxeram nas entrevistas os seguintes apontamentos:

Neste ano eu tenho um combinado com meus alunos, estou trabalhando com pauta, a gente organiza as aulas que a gente vai ter no dia e no final, como recompensa, eles têm uma brincadeira. É uma forma de incentivar até o rendimento deles na aula, porque no começo eu via que eles estavam muito devagar, e agora como eles sabem que vai ter uma brincadeira, ou eles vão ler um livrinho, eles vão ser os protagonistas no final da aula, aí há um rendimento. Auxiliou no meu trabalho e eles gostam muito. Outra coisa que eu faço também é o chapéu da leitura, porque eles não gostavam de ler,

agora, eu inventei assim, uma prática, que vem a visita do chapéu, o chapéu vai passando na cabecinha deles, quem estiver com o chapéu tem que ler e contar o que leu, e quem vai cada vez mais se dedicando, que eu vejo que leu bem, ganha um adesivo. Pra eles é uma felicidade, coisa que veja, na sala do ano passado eu não conseguia fazer. **Pesquisadora: E agora neste ano, você está com 3º ano, isso?** Sim. **Pesquisadora: E esses combinados você vai construindo junto com eles, ou você os traz prontos, como é?** Esse das brincadeiras eu construí com eles. Mas o do chapéu, foi mais assim, eu que percebi que tinha que inventar alguma coisa pra eles começarem a ter gosto pela leitura. Porque eles não demonstravam isso, e cobrando, aí que eles não vão. (EP1, maio de 2019)

Foi observado que a Professora 1 elabora estas estratégias com o intuito de melhorar a qualidade do processo ensino aprendizagem com seus alunos. Ela afirmou, também, que o comportamento da turma é uma variável para a forma como ela organiza sua prática. Durante sua fala, percebeu-se que ela buscou construir junto com os alunos alguns combinados que os ajudariam na aprendizagem. Assim como fez a Professora 3.

Um dos jeitos que eu achei há um bom tempo atrás, é de fazer combinados com eles em sala de aula. Estes combinados desde que, no início do ano eu já conversei com eles que eles terão direito no dia do seu aniversário a ter seu presentinho, que é uma coisa simbólica – que não é AQUELA COISA – mas que é uma coisinha que eles vão gostar, as vezes até um brinquedinho, baratinho, junto com um lápis, borracha [...] E isso eu faço [...] pra ajudar no comportamento, então a criança que: só incomoda, incomoda, não é que ela não vai ganhar esse presente, só que eu posso adiar uns dias e entregar depois, eu posso deixar no armário, e ir prolongando esse tempo. Outra coisa, eu sempre levo surpresa em sala de aula. O que que são as surpresas, às vezes um pirulito, um balão, uma bexiga, às vezes um brinquedinho de plástico, eu sempre digo pra eles: amanhã tem surpresa! Ou, hoje tem surpresa, no final da aula, quem merecer vai ganhar. Mas esse quem merecer acaba que todo mundo acaba ganhando, então a gente só tarda um pouquinho para aquele que está mais malandrinho -risos. E são combinados que funcionam [...] eu acho que combinado faz parte do dia a dia do professor, até assim, esta questão de comportamento SÉRIO [...] melhora bastante, porque tem alunos que sentem que precisam melhorar para que eles tenham o mesmo direito que os outros. E até a questão do recreio, se for necessário deixar aluno sem recreio, eu sou a favor de deixar aluno sem recreio, é lógico que ele não vai perder o lanche, nem nada, mas, se ele tiver que perder a brincadeira ele vai perder. O que eu acho que não pode acontecer é a gente combinar com a criança e não cumprir [...] Isso, vai reforçar o comportamento ruim dele, quando a gente combina e cumpre com a palavra, parece que tem um bom rendimento depois. **Pesquisadora: Muito bem, e esses combinados que você faz, você faz junto com eles? Eles vão te ajudando?** É, eu sempre no primeiro dia de aula, já é costume meu, apresentar os direitos e deveres do aluno, assim como eu tenho meus direitos e deveres, eles também têm, independente de ser 1º ano, deles serem pequenos, eles têm que entender que tem normas para seguir [...] Sempre fiz desta forma, sempre coloco já os direitos e deveres e partindo daí, eu vou para os combinados, o que pode e o que não pode, o que posso ter e o que não posso ter, o que posso tirar deles e o que eu não posso, eu faço desta forma. (EP3, maio de 2019)

A Professora 3 enfatizou a importância dos combinados com os alunos, destacando, durante a entrevista, a compreensão de que o aluno precisa ter limite para aprender, e que a indisciplina tem se constituído como um dos maiores desafios da profissão docente, exigindo dos professores, cada vez mais, novas estratégias de ensino e melhoria do comportamento, do respeito com o próximo e o interesse em aprender.

Quanto às práticas de punição e recompensa, a Professora 2 comentou:

Eu uso bastante esse tipo de coisa – *deu uma gargalhada* – principalmente ali, porque assim, eles vão pra AMAS²⁵ de manhã, eles vêm pra escola de tarde e já estão saturados de escola. Já estão cansados de ter que ficar parados. Acaba virando uma chantagem – mas é o jeito que a gente arruma de dar aula, de conseguir que eles aprendam. Eu tenho os combinados com eles, tem o semáforo, verde, amarelo e vermelho, e se não se comportam vão para o amarelo, se continuam vão para o vermelho [...] Aí quem está no vermelho. Tem o álbum das estrelinhas. Na sexta-feira eu dou uma estrelinha. Por exemplo, está no vermelho não ganha estrelinha. É por bimestre, aí quando eles completam o álbum, eles ganham um prêmio. Então são 4 bimestres, 4 prêmios no ano. E ajuda bastante, principalmente, depois que acontece que chega o primeiro prêmio, eles começam a entender que se eles não se comportarem, eles não vão ganhar, porque, se não fizer assim, às vezes a gente não consegue nem falar. E também contar – eu conto também – *deu uma risada, demonstrou estar lembrando dela contando*. Tinha bastante de contar, do ajudante cuidar, querendo ou não, vira um tipo de chantagem, [...] mas assim, é pra ajudar eles, pensando no bem deles e não no da gente, se não a gente não consegue ensinar nada. **Pesquisadora: E você, quando faz estes combinados, por exemplo o semáforo, você combina com eles? Você constrói junto com eles, como que é feito?** Sim, tem um cartaz na sala, dos combinados. Eu acho que até quando você foi, ele tinha sido tirado já, porque os da manhã rasgaram. Mas eu faço o cartaz e levo os papéis pra gente fazer o combinado junto[...] E eles cobravam bastante isso. Às vezes, não fazia tarefa, eles diziam, - ah, então vou para o amarelo [...] Cobravam bastante. Eles se organizavam e ajudava bastante. (EP2, maio de 2019)

A Professora 2 pareceu não concordar com algumas de suas práticas, entretanto, demonstrou uma necessidade de organizar a prática pedagógica desta maneira, para que conseguisse atingir a finalidade do processo ensino e aprendizagem. Em sua fala, indica outro determinante externo: os alunos chegam na escola cansados, acordaram cedo e não conseguem se concentrar. Ou, então, precisaram ficar sentados a manhã inteira na outra escola, quando chega o horário da outra aula eles querem extravasar sua energia. De que forma a escola tem se organizado para acolher estas crianças?

²⁵ Instituição de ensino que alguns alunos frequentam no contraturno.

A Professora 4 comentou que gostava de utilizar recadinhos e adesivos de incentivo nos cadernos dos alunos, motivando-os a sempre melhorar.

Práticas punitivas e compensatórias expressam determinada compreensão sobre o ensino. Estaria o ensino sendo compreendido como um ensaio para a vida em sociedade? Um meio de controle dos comportamentos esperados na sociedade?

Os dados dialogam com as discussões sobre o conceito de prática pedagógica apresentadas no Capítulo 1, enfatizando que não há prática pedagógica neutra e nem desvinculada de processos mais amplos. A prática pedagógica, nesta pesquisa, é compreendida em seu contexto e nas relações que a permeiam.

3.2.4 Práticas desafiadoras

Ao ser solicitada para que descrevesse uma situação de aprendizagem marcante ao longo de sua carreira como professora, respondeu a Professora 66:

Os alunos que recebi em um dos anos que lecionei vieram de um contexto onde reproduziam atividades de forma mecânica, tinham que decorar. Tive grandes dificuldades em ajudá-los: a construir o pensamento, o aprendizado mediador, fazendo com que os alunos se tornem mais pensantes, reflexivos e críticos. No decorrer do processo ouvi um relato de um aluno: “Professora, gosto de suas aulas porque tudo o que aprendo, estou usando para minha vida.” Isso para mim foi motivo para continuar ensinando, pensando no aluno, em seus interesses e motivações. (QP66, fevereiro 2018)

No decorrer da pesquisa, deparou-se com práticas desafiadoras, em que as professoras desafiavam seus alunos e se desafiavam a pensar criticamente, a construir o conhecimento de modo significativo e consistente. Assim, as professoras iam de carteira em carteira e explicavam uma, duas e quantas vezes fossem necessárias para que seus alunos aprendessem e ressignificassem aqueles conceitos.

Durante algumas observações, analisou-se que a Professora 1 valorizava as produções de sua turma, elogiando e encorajando os alunos do 5º ano a criarem e pensarem sobre os conhecimentos já produzidos pela humanidade. As perguntas são bem frequentes em sua prática. São identificadas iniciativas em que há oportunidade para que os alunos falem, respondam e argumentem.

Em umas das observações realizadas no mês de março de 2018, a Professora 1 levou um pulmão feito com litro de garrafa PETI descartável. e utilizou o material pedagógico para ensinar sobre o Sistema Respiratório, de modo que foi indagando e

ativando os conhecimentos prévios de seus alunos para, então, trabalhar com o conteúdo.

Freire (1996, p.47) comenta que “ensinar não é transferir conhecimento”, sendo imprescindível a humildade daquele que ensina também estar disposto a aprender. Os alunos do 5º ano não somente aprendiam, mas ensinavam, porque a professora 1 estava disposta a aprender.

Perguntas como: “Por que você escreveu assim? Como você pensou aqui? Veja bem, será que é assim?” são identificadas com frequência na prática da Professora 2. Observa que, assim como a Professora 1, a Professora 2 não media esforços enquanto tentava fazer com que os alunos do 3º ano compreendessem princípios da Língua Portuguesa e demais áreas do conhecimento.

Observei que havia alguns brinquedos ao fundo da sala, a professora então comentou que na sexta-feira era ‘O dia do brinquedo’ e que ela era a única professora na escola que fazia isso, ela contou esta questão com bastante entusiasmo e orgulho, ainda completou que entendia que as crianças precisavam brincar, não é porque não são mais da Educação Infantil que não precisam brincar. (OP2, setembro de 2018)

A Professora 2 busca a todo momento o que ela considera bom para seus alunos. Freire (1996) explica que ensinar também é querer o bem dos educandos, é tratá-los com afeto e cada um à sua maneira.

A Professora 3 alfabetiza seus alunos, tendo como ponto de partida as respostas e perguntas deles. Está sempre indo de carteira em carteira, dizendo frases como: “Presta mais atenção! Tem que arrumar esta! Tente ler, eu sei que você consegue! O que você quis escrever aqui?”. Durante as aulas em que faz uso do quadro, ela questionava a turma, pedia que erguessem a mão para falar e registrava as contribuições, construindo, dessa forma, alguns conceitos coletivamente. Este tipo de práticas dialoga com as contribuições de Freire (1987), ao defender que cabe ao professor despertar a curiosidade de seus alunos.

A Professora 3 comentou que busca organizar sua prática desta forma, porque acredita que

O aluno pode mostrar um pouquinho mais daquilo que ele está aprendendo, que ele está compreendendo no dia a dia. Eu acho interessante a gente fazer sempre esse tipo de coisa pra puxar do aluno um pouquinho mais [...] (EP3, maio de 2019)

Destaca-se outra prática desafiadora:

A professora perguntou para uma aluna como foi a visita do “Tiquinho” – e ela comentou que ele fez muito barulho de noite. **C.O.** *Os alunos do 2º ano estão estudando sobre os seres vivos, portanto, eles possuem um mascote da turma – um hamster que cada dia dorme na casa de alguém, e o aluno ou aluna responsável por cuidar do animal deve contar como foi sua experiência para os colegas, há também uma plantinha que fica na sala e é regada e cuidada por todos.* Após esta aluna contar como foi a visita ela pegou o caderno de registros da turma e foi até a frente ler o que havia escrito sobre sua experiência com o mascote, os alunos podem tirar fotos ou desenhar algo também. A professora ficou ao lado dela ajudando em sua leitura. **C. O.** *Como a professora concebe seus alunos? Como seres históricos e produtores de conhecimento? Ao oportunizar e valorizar experiências como estas, qual a relação estabelecida com o conhecimento?* (OP3, agosto de 2018)

A Professora 4 também demonstrou práticas desafiadoras, momentos em que ela discutia com os alunos sobre a necessidade de se respeitarem as diferenças de classe, raça e gênero, que permearam a coleta de dados. Em uma das observações, a professora havia enviado uma entrevista, para ser realizada em casa, sobre o uso e opinião a respeito dos meios de comunicação de massa. Veja-se o que ocorreu quando os alunos começaram a ler suas respostas:

Um aluno leu a questão que perguntava sobre quais programas de TV o entrevistado não gostava e por quê. Alguns responderam “Novela da Globo” porque é chato, ou porque tem muita violência.” E assim seguiram dizendo as suas respostas. A professora aproveitou o momento e parabenizou os alunos pela sua criticidade, ela comentou que podemos escolher o que assistir ou não, e não devemos concordar com tudo que aparece na TV, mas pensar sobre aquilo para formar uma opinião. **C.O.** *Fazer com que os alunos reflitam sobre os meios de comunicação de massa e a sua possibilidade de escolher e argumentar sobre os conteúdos repassados levam a qual compreensão de ensino?* (OP4, julho de 2018)

Desta maneira, pode-se caracterizar as práticas observadas a partir de diversos olhares, contudo, quando se compreende a intencionalidade e complexidade das práticas pedagógicas, passa-se a enxergá-las a partir de contextos contraditórios e relações verticalizadas e horizontais. Tentativas de manutenção e transformação, um olhar das professoras que está vinculado com suas compreensões de mundo, de ser humano e de valores e crenças construídos historicamente.

3.3 RELAÇÕES ENTRE OS SUJEITOS DA PRÁTICA: QUAIS RELAÇÕES SÃO ESTABELECIDAS?

No início da carreira, conheci um aluno de 1ª série, um dos mais caprichosos da turma, com letra linda. De repente começou a trazer o caderno sujo e a letra feia, chamei muito sua atenção e depois de dois dias, descobri que não tinha mais casa para morar e estava dormindo num forno e por isso toda a sujeira. Depois aprendi a ser mais atenta com cada aluno. (QP32, fevereiro de 2018)

Relações entre professora/aluno/conhecimento, escola/família e professoras/equipe pedagógica permeiam as práticas pedagógicas de cada professor. Ao ser indagada sobre uma situação de aprendizagem marcante ao longo de sua carreira, a Professora 32 recordou as relações que são estabelecidas entre professora e alunos, e como a materialidade da vida interfere no processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Martins (1996), as relações que envolvem a prática pedagógica são complexas e implicam na organização social. Portanto, contextualizar o objeto de estudo nas relações que o compreende possibilita construções do conhecimento mais coletivas e a compreensão da prática pedagógica como prática social.

3.3.1 Relação professora/alunos/conhecimento

Inúmeras foram as vezes em que se observaram alunos correndo até suas professoras para contar suas novidades, enxergando na figura da professora uma referência de família, de acolhimento e de confiança. Em uma das observações²⁶, a Professora 3 recebeu duas alunas novas em sua turma, chamou-as para sentarem-se perto dela e foi logo pedindo aos demais alunos para convidarem-nas para brincar, e que lhe apresentassem a escola durante o recreio. Logo, houve uma preocupação da professora não somente com questões pedagógicas, mas sociais e afetivas.

No caso de ensino 2, problematizou-se que, embora a professora Joana tenha recebido orientações de sua coordenadora pedagógica para que seguisse os conteúdos do 4º ano e deixasse seus quatro alunos que não estavam alfabetizados, pois provavelmente eles seriam aprovados por Conselho de Classe por estarem com uma idade já avançada, a professora persistiu e conseguiu alfabetizar três de seus alunos.

²⁶ Conforme nota de campo registrada no mês de maio de 2018.

Das 33 professoras que responderam em relação à atitude da professora Joana, 10 compreendem, 2 desaprovam, 23 professoras aprovam e 8 disseram ter realizado. Com relação à atitude da coordenadora pedagógica, 10 compreendem, 19 disseram que desaprovam, 3 aprovam e 13 já presenciaram.

A professora venceu a barreira da presença de crianças não alfabetizadas em sua turma e buscou meios para fazer com que eles passassem a ter interesse, pela escola e conseguiu alfabetizá-los e, quanto a posição da coordenadora, esta deveria oferecer meios para facilitar a aprendizagem e o processo ensino aprendizagem. (QP21, fevereiro de 2018)

Eu desaprovo a omissão e a negligência pedagógica de não assumir essa responsabilidade de retomar os conteúdos para ajudar a professora e os alunos, inclusive atender esses alunos em particular. Esse trabalho, ainda que eu presencie negado, pertence à nobreza da pedagogia. (QP22, fevereiro de 2018)

Devemos nos preocupar com o aluno, dar as melhores condições para seu desenvolvimento do aprendizado. (QP25, fevereiro de 2018)

A análise do caso de ensino 2 aponta direcionamentos de que as professoras defendem o direito de o aluno aprender; o direito de cada criança ter o acesso ao conhecimento e o dever de cada professor buscar diferentes metodologias que garantam esta aprendizagem. As professoras ressaltam a necessidade de olhar para o aluno como um todo.

No caso de ensino 1 (Apêndice A), a compreensão do aluno em sua completude também foi identificada. Veja-se:

Eu considero uma atitude muito errada porque acredito que o professor precisa entender o contexto da sua escola e da situação ocorrida. (QP2, fevereiro de 2018)

O professor tem que ter cuidado para conhecer a realidade de cada aluno, cada um tem uma condição social e o professor deve proporcionar condições para o aluno entregar o trabalho atrasado, pois a recuperação paralela de trabalho é um direito do aluno. (QP32, fevereiro de 2018)

Devemos considerar a situação sócio econômica dos nossos alunos antes de desenvolvermos uma proposta como esta. Faz-se necessário que ela seja viável ou não; cabendo ao professor analisar antes de pôr em prática. (QP36, fevereiro de 2018)

O professor precisa levar em consideração a classe social do seu alunado e, exigir de acordo com as possibilidades de cada um. (QP49, fevereiro de 2018)

Nos recortes apresentados para discussão, as professoras compreendem a necessidade de ponderar o contexto social e econômico dos alunos, sendo preciso

considerar os inúmeros papéis vivenciados por estes sujeitos na sociedade, para então se planejar a prática, de modo que se contribua para a superação das desigualdades.

As relações entre professora/conhecimento/alunos são complexas e sofrem determinações externas ao ambiente escolar, precisando ser consideradas para que se tenha um processo de ensino aprendizagem significativo. Entretanto, os dados apontaram relações verticais, nas quais a professora é vista como a detentora do conhecimento e a responsável em manter a disciplina em sala de aula. Seguem alguns trechos para análise:

Um dos alunos começou a conversar e seu colega começou a chamar a sua atenção, então a professora disse: “A professora que deve corrigir e mais ninguém.” (OP4, abril de 2018)

Quando o sinal bateu – aproximadamente às 13 horas a professora chegou na sala, quando ela chegou, os alunos que estavam em pé foram imediatamente sentar-se. (OP1, agosto de 2018)

Nos trechos apresentados, são identificadas relações de poder entre professor e aluno, pois cabe ao professor manter a disciplina para o bom andamento das aulas. Tais relações são determinadas pela própria forma de organização social, pelas disputas de poder e pela concepção de homem e sociedade que vigora atualmente. Neste sentido, a compreensão dos processos educativos em sua totalidade, ou seja, no contexto em que ocorrem, assumem uma perspectiva crítica e reflexiva da própria prática (FREIRE, 2011).

Durante as entrevistas, as Professoras 1, 2 e 3 vislumbraram como desafios na realização de seu trabalho a indisciplina dos alunos. Elas reforçaram que o mau comportamento dos alunos tem interferido na qualidade do processo ensino e aprendizagem e nas relações nele estabelecidas.

Portanto, em alguns momentos são identificadas relações horizontais entre professor/aluno/conhecimento, nas quais as professoras oportunizam espaço para os alunos se expressarem e se posicionarem perante o conhecimento, considerando o aluno em sua totalidade, bem como são identificadas relações verticais em que o professor é compreendido como o detentor do saber e o responsável por manter a ordem na sala de aula. Isso conduz a movimentos contraditórios e relações complexas.

3.3.2 Relação escola/família

A nossa família é como uma raiz, e é com ela que crescemos, aprendemos e nos fortificamos [...] não há família certa ou errada, cada um tem um tipo de família. Alguns vivem com os pais, os avós, os tios... (O, maio de 2018)

Durante a apresentação para o Dia das mães, à qual a diretora da Escola A se referiu como um “Dia para família,” ela demonstrou sua concepção de família ao agradecer a presença de todos e comparar a família a uma raiz, a raiz de uma árvore que dá frutos, que passa por momentos difíceis e alegres e precisa ser cuidada para não se acabar. Existem diversas variedades de árvores, existem diversas variedades de famílias.

Neste sentido, observa-se que a escola tem buscado superar os preconceitos decorrentes da defesa de uma *família tradicional*²⁷ e acompanhar os movimentos ocorridos na sociedade, pois cada criança pertence a uma forma de organização familiar e datas como Dias das Mães, Dia dos Pais podem se tornar dolorosas e confusas para algumas crianças.

Abbagnano (2007, p.497, grifos nossos) traz o conceito de família da seguinte maneira:

Aqui só nos interessa registrar o uso lógico e metodológico deste conceito que é recentíssimo. Uma “F. de conceitos” é um conjunto de conceitos entre os quais se estabelecem relações diversas que não sejam redutíveis a um só conceito ou princípio. É precisamente o que o ocorre entre os membros de uma **F. humana**, os quais **nem sempre têm uma única propriedade comum**, e, mesmo quando têm, ela **não resume nem esgota toda a semelhança familiar**.

Neste sentido, o conceito de família é compreendido a partir de suas diversidades, não havendo um modelo a ser seguido. Portanto, é reconhecida a partir dos laços afetivos que são estabelecidos em determinados grupos humanos.

Sobre a importância da participação da família na vida escolar dos alunos, para sua aprendizagem, Polonia e Dessen (2005, p.304) entendem que a família é como “impulsionadora da produtividade escolar e do aproveitamento acadêmico e o distanciamento da família, podendo provocar o desinteresse escolar e a desvalorização da educação, especialmente nas classes menos favorecidas.”

²⁷ Termo usado para definir uma família composta por pai (geralmente responsável pelo sustento da casa), mãe (geralmente responsável em cuidar do lar e da educação dos filhos) e filhos.

Neste sentido, a discussão sobre as relações entre escola e família são indispensáveis para a análise do objeto de estudo desta pesquisa, pois entender como estas relações afetam a aprendizagem leva a perceber como as professoras expressam suas compreensões sobre o ensino em sua prática pedagógica.

Oliveira (2009) aponta que a função da escola sempre foi alvo de disputa entre as classes dominantes e as classes dominadas, e, enquanto algumas famílias pertencentes a classes dominantes entendem que o papel da escola é contribuir para perpetuação das relações de poder decorrentes do modo de produção capitalista, as famílias pertencentes as classes dominadas – e as quais se reconhecem como classe dominada –, visualizam na escola um espaço de emancipação política e humana.

No que diz respeito à relação entre escola e família, a Professora 1 comentou que:

Os encontros com a família eram em reuniões, quando havia uma necessidade, era chamado a mãe ou um responsável para conversar. Sempre as mães iam, quando eram chamadas elas iam. Só que assim, a participação, até mesmo quando a gente manda um bilhete, coisas que poderiam ser resolvidas ali, mandando um bilhete, ou só uma conversa com os pais em casa, a gente percebe que não acontece. A família deixa a desejar nesta questão de estar mais presente com o aluno, às vezes até em uma atividade, um trabalhinho, uma tarefa de casa, isso eu acho que a família deixava a escola em segundo plano, ah, eu não fiz a tal tarefa porque minha mãe falou que nós íamos passear e a tarefa não era importante, podia fazer no outro dia, ou a professora ia entender, alguma coisa assim, sempre tinham essas desculpas. Parecia que a família não valorizava, achava que era perda de tempo. **Pesquisadora: E quando acontecia essas coisas assim, como que você agia? Ou alguma forma de repente de não acontecer mais?** Era sempre chamado os pais para conversar lá na escola, aí algumas mães iam, mas realmente defendiam o lado delas, porque elas diziam que estavam cansadas, que não podiam ajudar o aluno, ou que não sabiam a atividade, mas no caso, era mesmo para cobrar que o aluno fizesse, que as tarefas de casa, a gente manda o que eles fazem em sala, a gente não vai mandar uma coisa diferente, difícil [...]. (EP1, maio de 2019)

A Professora 2 afirmou que a comunicação com os pais se dá pela agenda. Ela questionou o fato de os pais cobrarem muito da escola e não fazerem a sua parte. Disse que gostaria que eles participassem mais, e que eles têm todo o direito de reivindicar uma boa educação para seus filhos, mas também têm o dever de acompanhá-los nos estudos e reuniões.

A pesquisadora verificou as agendas dos alunos e constatou que a comunicação com os pais se dá geralmente através de bilhetes registrados na agenda. Há uma comunicação frequente entre professoras e família, para informar

sobre o controle de medicamentos como *Ritalina* – que são ingeridos na escola para ajudar na concentração e comportamento dos alunos, segundo comentários das professoras observadas.

Leonardo e Suzuki (2016) comentam que a medicalização no ensino é decorrente das relações produtivas que se articulam na escola, a profissão docente cada vez mais precária, o processo de ensino cada vez mais defasado, gerando um fracasso escolar e apontando a falsa necessidade de, cada vez mais, especialistas da educação reafirmarem que o problema do fracasso escolar está no aluno, haja vista que o aluno que não se concentra, não se comporta. Assim, tornando-se rentável para indústria farmacêutica fabricar remédios que prometem solucionar o problema de modo muito mais eficaz, ao invés de se refletirem e discutirem soluções reais para o problema.

A Professora 3 também explicou que se comunica com os pais pela agenda e nas reuniões, e que quando há necessidade, ela os chama para conversar de modo individual. Em sua prática, há um diferencial, notado quando ela revela relações colaborativas entre escola e família, veja-se:

[...] nas minhas turmas eu acho que sempre tive, *breve pausa* – não sei se é o jeito de chamar, de conversar, de trabalhar em sala de aula, eu sempre tive turmas participativas. No dia da reunião, faltam poucos pais para assinar o boletim, só que eu às vezes costumo sempre fazer com eles alguma apresentaçõzinha no dia reunião, daí eu já faço isso sabe?! Talvez isso cativa eles e chamem mais. Mas sempre tive boa participação, não posso me queixar – *risos*. (EP3, maio de 2019)

Notou-se que a Professora 3 elabora estratégias para estabelecer relações colaborativas com a família. Durante as observações, houve a oportunidade de acompanhar uma das apresentações que citou na entrevista. A professora, inclusive, apresentou três vezes a mesma música em sala, pois alguns pais se atrasaram porque estavam trabalhando.

A Professora 4 percebeu um grande avanço na participação dos pais na vida escolar dos alunos. Como está aposentada, disse que, no início de sua carreira, recordava-se de ter tido alguns confrontos com pais e que recentemente ficou muito satisfeita com a participação dos familiares, ressaltando, ainda, que há muito para melhorar.

À vista disso, as relações entre escola e família mostram que há momentos em que as organizações familiar e escolar são compreendidas a partir de seus limites e

possibilidades, buscando a aproximação entre ambas. Por outro lado, também há momentos de disputa e discordância entre família e escola, as quais nem sempre parecem estar caminhando para o mesmo objetivo.

As discussões levam a compreender que é necessário alinhar a função da escola e da família em relação ao processo ensino e aprendizagem. E quando ambas estão trabalhando juntas, as chances de se alcançar uma educação de qualidade são maiores.

3.3.3 Relação professora/equipe pedagógica

A falta de professoras, a troca de horário das aulas, o controle no uso dos materiais didáticos, como a equipe pedagógica concebe o trabalho docente e as relações de confiança e poder entre professoras e equipe pedagógica caracterizam as relações estabelecidas entre estes dois grupos.

Durante a coleta de dados, observou-se que inúmeras vezes faltavam professoras por motivos pessoais, de saúde, ou mesmo porque elas entravam com pedido de licença e levava um tempo para que encontrassem uma professora substituta. Então, a equipe pedagógica fazia alterações nos horários de Aula de Leitura, Apoio, Educação Física e substituições, visando solucionar as demandas emergentes.

Constatou-se que as trocas constantes nos horários e organização da escola impactam na prática pedagógica das professoras e no planejamento das mesmas. Sobre algumas situações observadas nesta subcategoria, a Professora 1 comentou:

Normalmente eu faço o planejamento em casa, porque sempre na escola ocorre um imprevisto, falta professora, aí a professora que daria a Hora Atividade supre a falta daquela professora e a gente acaba ficando sem Hora Atividade, então, é mais em casa que eu faço os planejamentos, em cada semana, ou às vezes durante o dia, às vezes eu quero modificar algo. [...] (EP1, maio de 2019)

Entende-se que as questões reveladas pela Professora 1 abrangem aspectos políticos, econômicos e de âmbito maior. Entretanto, nesta pesquisa, é reconhecido que cada sujeito, dentro de suas possibilidades, busca alternativas de solução para as questões.

Neste sentido, consideram-se alguns movimentos por uma educação com mais qualidade. Ao se propor trocas nas aulas e organizar o andamento da escola, a equipe

pedagógica visa suprir as necessidades de imperativos cotidianos. Entretanto, neste movimento são mostrados os limites, como aulas improvisadas e trocas constantes de professoras, interferindo diretamente na qualidade do ensino.

Durante a entrevista, a Professora 4 comentou que

[...] tinha momentos em que dava certo as Horas Atividades, de bater com outro colega, isso é importante [...] é tão bom quando você tem outro pensamento, outras ideias [...](EP4, maio de 2019)

Santos (1992) argumenta que os grupos de trabalhadores se organizam em seu próprio local de trabalho para buscarem alternativas reais ao modo de produção capitalista e os impasses estabelecidos por este sistema educacional.

Durante a aproximação de um dos campos de pesquisa, em uma conversa com a equipe pedagógica²⁸, a diretora comentou que seria interessante observar pontos extremos, ou seja, uma professora que ela considerava que tinha uma prática boa e outra não tão boa assim, e ainda acrescentou que talvez a professora procurasse melhorar. No mesmo discurso, a diretora disse que esta era a sua visão e não é porque ela dizia que a prática não era boa que talvez não fosse.

A fala da equipe pedagógica aponta qual a compreensão que se tem de cada prática pedagógica, percebendo-se também o cuidado da equipe pedagógica ao estabelecer juízo de valor à prática das professoras, o que revela ética e respeito.

Durante o acompanhamento das festas julinas nas duas escolas, constataram-se relações estabelecidas entre professoras e equipe pedagógica. Em uma das festas, foi observada a integração da equipe pedagógica com o corpo docente, momento que pareceu ser planejado coletivamente²⁹. Enquanto isso, na outra escola³⁰ as professoras não souberam informar exatamente o horário das atividades festivas e nem como elas ocorreriam.

Estes dados são apresentados com o objetivo de se compreenderem as práticas das professoras no contexto das suas relações e de se entender por que elas escolhem agir e ensinar de determinadas maneiras. Observou-se que cada escola se organiza de uma maneira e estabelece diferentes relações entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

²⁸ Conforme nota de campo registrada no mês de janeiro de 2018.

²⁹ Conforme nota de campo registrada no mês de julho de 2018.

³⁰ Conforme nota de campo registrada no mês de julho de 2018.

Portanto, segundo os dados coletados, existem situações em que a equipe pedagógica elabora compreensões sobre o trabalho docente, assim como as professoras estão constantemente pensando sobre a forma como é organizado o tempo e espaço escolar. A falta de tempo aparece como determinante para o não diálogo entre equipe pedagógica e professoras, resultando em dificuldades de se pautarem por decisões coletivas e colaborativas dentro do ambiente escolar.

3.4 DETERMINANTES EXTERNOS E INTERNOS: QUAIS ELEMENTOS ORIENTAM ESTA PRÁTICA?

Entende-se por determinantes externos leis, decretos, políticas de valorização e formação docente, projetos propostos pela SME e os próprios acontecimentos mais amplos que ocorrem na sociedade, devido ao fato de que, mesmo estando fora do ambiente escolar – espaço onde se consolida a prática pedagógica – interferem diretamente nela. Tais determinantes são desenhados sem a autoria das professoras e demais sujeitos envolvidos no processo.

Em contrapartida, os determinantes internos são compostos pela organização do tempo e espaço escolar, seu regimento interno e as relações horizontais ou verticais estabelecidas entre toda a comunidade escolar. Os dados apontam que há um conjunto de práticas que interroga o modo de produção capitalista, produzindo práticas desafiadoras, com ações mais coletivas, conforme as contribuições de Santos (1992) e Martins (1998).

Desta maneira, a última categoria está organizada de modo que se compreenda o objeto de estudo em sua totalidade, visando levantar apontamentos que provoquem reflexões e ações de transformação no ensino das escolas públicas.

3.4.1 Organização dos sujeitos no espaço escolar

Carteiras enfileiradas, atividades cronometradas. Bate o sinal, meninos e meninas fazem duas filas diferenciadas por gênero; primeiramente, as meninas vão andando calmamente pelo corredor, depois vão os meninos em fila, juntos à professora. Canta-se o Hino Nacional, em demonstração de amor à Pátria, ao menos uma vez por semana. E assim tem sido organizado o tempo e espaço nas escolas A e B e tantas outras escolas no Brasil e, quem sabe, demais países.

Em meio a esta organização decorrente de uma sociedade capitalista, as salas são organizadas em espaços separados. O tempo de planejamento não permite que professoras troquem experiências de êxito e dificuldades no seu trabalho, um tempo acelerado que faz com que cada um cumpra a sua função sem ter a oportunidade de enxergar o processo de ensino e aprendizagem em sua totalidade.

Nesta forma de organização da escola, o ensino é massificado e não há mais pessoas, mas sim alguns números (ARROYO, 2013). Entretanto, por mais silenciadas que as pessoas sejam, nesta pesquisa são encontradas práticas desafiadoras, discursos de transformação e emancipação política e humana.

Durante as observações, após se equivocar na concordância de gênero e sujeito, a Professora 1 demonstrou ter uma compreensão de transformação social pelo ensino. Veja-se:

Ela ainda acrescentou: nosso português precisa mudar, porque é muito machista, e as crianças perguntaram porque, ela então respondeu que se fosse um menino e trinta meninas o correto seria JUNTOS, as crianças começaram a dar risada, alguns não concordaram e outros diziam que bom que era assim. A professora então disse que deveria haver uma igualdade entre homens e mulheres. C.O. *Esta discussão nos revela uma compreensão a respeito da temática gênero, e de maneira é possível abordar um assunto a partir de um acontecimento do momento. A professora soube aproveitar o momento? De que forma?* (OP1, junho de 2018)

Não obstante a Professora 1 também organizasse sua turma por divisão de gêneros, o que pode vir ou não a aumentar as desigualdades entre homens e mulheres na sociedade, ela partiu de uma situação concreta e significativa para discutir a necessidade de haver uma igualdade de gêneros e atitudes que não compactuem com princípios machistas.

Adichie (2017) traz discussões enriquecedoras sobre formas de organizar o tempo de meninos e meninas que expressam uma desigualdade entre os gêneros, imposições de brincadeiras, de cores e até mesmo de comportamentos que refletem uma sociedade machista. Sendo o Brasil o 5º país no *ranking* mundial de feminicídio, segundo dados do Mapa da Violência (2015), discussões como estas são imprescindíveis para se alcançarem transformações sociais e conscientização da população sobre problemas que vêm sendo enfrentados no âmbito mundial.

Em contrapartida, em, no mínimo, quatro notas de campo, as professoras apresentaram um entendimento de que as meninas são mais comportadas, mais

dóceis do que os meninos. Uma das professoras comentou, inclusive, que gostaria de ter apenas alunas meninas.

Durante a entrevista, esta questão foi retomada com a Professora 2, e lhe foi perguntado quais motivos levam-na a afirmar que gostaria de ter apenas alunas meninas, ao que ela respondeu:

Deu uma gargalhada. NAQUELE caso, era porque eu tinha bem mais meninos do que meninas. Eu tinha [...] oito meninas. Era uma turma de vinte e seis alunos. Mas eu acho assim *deu um sorriso meio preocupado* que na maioria das vezes a menina é mais comportada! Querendo ou não, é mais dedicada, elas pintavam melhor, faziam tarefa mais bonitinho, e eu acho que por ter muito menino, acabava que ficavam um perto do outro e não tinha o que eu fazer. [...] **Pesquisadora: E você alguma vez pensou, o porquê de afirmar isso? O que que leva a professora a afirmar isso?** *Breve pausa* – ah, eu acho que porque elas são mais comportadas, mas às vezes a gente pega umas meninas que não é fácil. Que nem, neste ano, os meus meninos são bem mais comportados que as meninas, foi mais pelo ano mesmo. Eu acho que não é uma coisa que sempre acontece, normalmente a menina é mais quietinha, mas às vezes acontece de ter. [...] (EP2, maio de 2019)

Estes dados indicam a necessidade de discussões aprofundadas sobre a temática, pois a concepção de homem e mulher está atrelada à concepção de ensino e de crenças e valores difíceis de serem modificados, porém, há sempre possibilidades de transformação e reflexão.

Durante as observações, foi constatado que quando chovia os alunos não podiam brincar no pátio durante o recreio, porém, as professoras organizavam um espaço na sala de aula e disponibilizavam peças, livros e brinquedos menores para que os alunos pudessem desfrutar daquele momento, ou seja, buscavam outras maneiras de se organizar para superar alguns limites encontrados em sua prática.

O uso compartilhado dos prédios da Escola A e B, entre a rede municipal e estadual, também determinam a ocorrência de práticas transmissivas, pois durante as observações identificou-se o desânimo das professoras em confeccionar materiais diferenciados com seus alunos, devido à depredação por parte dos estudantes da rede estadual.

Durante a entrevista, solicitou-se que duas professoras falassem sobre o fato de a escola compartilhar o espaço com outro colégio, em relação a este compartilhamento interferir ou não em sua prática, elas responderam:

Eu acho que interfere um pouco, [...] às vezes a gente gosta muito de expor trabalhos, produções e tal, e isso não é respeitado! Até mesmo cartazes

pra melhorar a percepção do aluno, às vezes para um conteúdo. [...] **Pesquisadora: E na sua escola já foi tentado fazer alguma coisa, pra que não aconteça esta questão de estragarem o material?** É, já foi bastante conversado com a direção da outra escola, mas a direção da outra escola não faz muita questão. Não há um diálogo, ela não é muito aberta. (EP1, maio de 2019)

É, essa, não é uma fala só minha, como das demais professoras, a gente ficava pensando, meu Deus, foram alunos nossos! Por que está acontecendo isso? Então, a gente sempre estava procurando ter uma ligação através de diretora com diretor, até mesmo com os professores do estado. Até teve uma época que foi bem engraçado, que a gente interferiu de forma assim, pegar pesado mesmo, para criança tomar consciência de que fez errado e era uns cartazes que a gente ia precisar, e fizemos com que fizessem outro [...] mas assim mesmo, continuou, então seria interessante que cada um tivesse seu espaço. Eu vejo nas séries iniciais o quanto é necessário, não aquela poluição de materiais, mas trabalhos assim, mais significativos, que depende da criança fazer, desde os mais novinhos até os maiores, você vê a criança fazer, e ela gosta de estar expondo para que os outros vejam. Mas não tinha essa oportunidade, se privava de muita coisa, porque fazia um material, deixava lá e quando era no outro dia, estava quebrado, estragado, então eu ainda acho que é bacana a interação, mas eu acho que teria que ter um espaço único pra cada um. (EP4, maio de 2019)

Constatou-se que o espaço é um determinante para a prática pedagógica de cada professora.

A falta de infraestrutura para reuniões e comemorações com os familiares, de refeitórios com espaço adequado para uma refeição calma e saudável e as condições de uma das salas de aula em que escorria água pela parede quando chovia, são elementos que orientam as práticas. Perceberam-se, ainda, movimentos da equipe gestora, das professoras e da SME em melhorar as condições da escola pública, embora se reconheça a predominância de vários obstáculos a serem enfrentados.

Posto isto, entende-se que a organização dos sujeitos no espaço determina as práticas pedagógicas analisadas, ao mesmo tempo em que há movimentos contrários a estes determinantes.

3.4.2 Projetos e avaliações externas

Freire (1987) discute a necessidade de se diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, entre a fala e a ação, entre o pensar e agir, para alcançar coerência na prática de cada ser – a *práxis*. Entretanto, os dados apontam a dicotomia entre quem planeja alguns projetos e quem deve executá-los, quem organiza as avaliações em larga escala e quem está acompanhando o desenvolvimento dos alunos durante todo o ano letivo.

Durante o ano letivo de 2018, alguns alunos participaram da avaliação externa proposta pelo município, organizada pela empresa Avaliar +³¹, com intuito de verificar os níveis de aprendizagem de cada aluno durante o início e término do ano letivo, propondo ações para que as professoras pudessem auxiliar de modo efetivo nas dificuldades de cada criança.

Entretanto, algumas professoras estavam apreensivas com a avaliação. Aplicaram simulados e preparam aulas baseando-se nas possíveis questões da avaliação externa. Após o resultado, algumas professoras retomaram as principais dificuldades apresentadas na avaliação por seus alunos e comentaram que discordavam de alguns resultados pontuais, entendendo a avaliação como um processo formativo.

Cappelletti (2012, p.216) afirma que

[...] a avaliação como medida utiliza-se dos exames como principal instrumento de controle submetendo o aluno a um avaliador externo, imposto, que racionaliza sua experiência sem abrir espaço de participação no processo do ensinar e do aprender.

Desse modo, entende-se a relevância de discussões sobre as avaliações externas e como as mesmas orientam as práticas pedagógicas, de estarem presentes em encontros de formação continuada e no cotidiano escolar.

Outra proposta externa encontrada no campo de pesquisa foi o Programa Mais Alfabetização, instituído pelo Ministério da Educação (MEC) pela Portaria Nº 142/2018, o qual, segundo dados no endereço eletrônico do programa

[...] tem como objetivo fortalecer e apoiar técnica e financeiramente as unidades escolares no processo de alfabetização de estudantes regularmente matriculados nos dois primeiros anos do ensino fundamental. O apoio técnico é realizado por meio da seleção de um assistente de alfabetização, a cargo das secretarias de educação, por um período de cinco ou dez horas semanais, para cada turma de 1º e 2º anos. O assistente deve auxiliar o trabalho do professor alfabetizador, conforme seu planejamento, para fins de aquisição de competências de leitura, escrita e matemática por parte dos estudantes. Os profissionais contam, ainda, com avaliações diagnósticas e formativas, disponibilizadas no sistema de monitoramento, a serem aplicadas aos estudantes em períodos específicos, com o objetivo de monitorar o desenvolvimento da aprendizagem nos dois primeiros anos do ensino fundamental. Já o apoio financeiro às escolas se dá por meio da

³¹ A Avaliar+ é uma empresa educacional especializada no desenvolvimento de instrumentos e métodos de avaliação da aprendizagem docente, da gestão educacional e também na construção de programas de formação continuada de gestores e educadores. (AVALIAR MAIS, 2019).

cobertura de despesas de custeio via Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE. (MAIS ALFABETIZAÇÃO, 2019)

A Professora 3 comentou que a professora contratada para atuar pelo Programa atendia pequenos grupos de aproximadamente 5 alunos, que estavam com algumas dificuldades na leitura e escrita, e que algumas vezes a Professora 3 atendia os alunos com dificuldade, enquanto a professora de apoio ficava na sala com o restante dos alunos³². É interessante observar as formas de organização que cada professora encontra, embora o Programa seja um determinante externo, são encontradas maneiras de articular o trabalho de modo mais colaborativo e condizente com cada realidade.

Outro projeto que chamou a atenção foi o Projeto Agrinho; embora haja um grande incentivo à competição e bonificação do trabalho docente, percebeu-se um compromisso e entusiasmo da Professora 3. Veja-se:

Ao chegar na sala os alunos estavam na aula de Educação Física, a prof.^a estava na sala com cinco alunos que estavam terminando uma redação para o Projeto Agrinho. A professora disse para que eu ficasse à vontade, e que assim que terminasse de verificar as redações poderia me dar atenção. Eu me ofereci para ajudá-la a verificar as redações, pois ela estava apenas pedindo para que os alunos arrumassem alguns erros ortográficos em suas produções, a professora comentou que eles haviam feito a produção em sala de aula, com o auxílio dela e que ela escolheu aqueles cinco e encaminharia para a pedagoga escolher uma redação para representar a escola. C.O. A professora parecia bem empolgada com as produções dos seus alunos, pois como eles estão neste processo de alfabetização ela comentou que considerava uma grande conquista aquela produção deles, sobre algo significativo. A questão da premiação, de ser um projeto mais amplo – precisa ser discutida como determinante externo, entretanto, percebe-se que é um incentivo para as professoras e crianças se empenharem nas produções. (OP3, outubro de 2018)

Foi evidenciado um número expressivo de projetos externos que ocorreram ao longo do ano de 2018 nas escolas observadas. Constata-se que estes projetos e avaliações externas orientam as práticas pedagógicas, fazendo com que cada professora se organize de modo intencional para defender os interesses nos quais cada um acredita.

Em alguns momentos, as avaliações externas foram alvo de treino e memorização, ao passo que em outros elas foram utilizadas para rever a aprendizagem dos alunos e metodologia da professora.

³² Conforme nota de campo registrada no mês de agosto de 2018.

Evidencia-se que, ainda que os projetos e avaliações externas sejam pensados e articulados por profissionais que não conhecem o cotidiano das escolas, e que muitas vezes possuem interesses antagônicos aos das classes presentes nas escolas públicas, há movimentos que trabalham com estas imposições de modo crítico, fazendo com que os alunos reflitam e elaborem compreensões sobre a organização da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As inquietações emergentes da prática pedagógica foram determinantes para a delimitação do objeto deste estudo. A partir da questão “O que as práticas das professoras revelam sobre o processo de ensino nas escolas?”, definiu-se como objetivo principal “desvelar a partir da prática pedagógica das professoras como se constitui o ensino nas escolas municipais de Palmeira, a fim de possibilitar reflexões sobre a reelaboração da prática”.

A centralidade da discussão é a prática pedagógica, uma prática intencional, planejada de modo consciente e marcada por determinantes externos e internos ao espaço escolar e compreendida como dimensão da prática social, vinculada a uma concepção de sociedade, homem/mulher e educação.

Essa compreensão de prática pedagógica articula-se ao eixo epistemológico adotado para a pesquisa: *a teoria como expressão da prática* (MARTINS, 1996), exigindo como ponto de partida a própria prática das professoras, a fim de produzirem novos conhecimentos.

Entende-se com Santos (1992) que a compreensão da realidade decorre da prática sobre ela. Portanto, o conhecimento é meio entre o sujeito e a realidade, logo não se constitui com fim em si mesmo. É a teoria que expressa a prática. Portanto, para a compreensão da realidade, foi necessário caracterizar as práticas pedagógicas produzidas pelas professoras durante o processo de ensino e contextualizá-las, situando-as e explicando os determinantes internos e externos que as orientam.

A análise foi realizada a partir dos dados obtidos nos três instrumentos de pesquisa.

Considera-se que a organização da metodologia foi fundamental para a articulação com o eixo epistemológico da teoria como expressão da prática e com a prática pedagógica das professoras.

Identificou-se que elas são: tradicionais, avaliativas, de punição e recompensa e desafiadoras. São caracterizadas como tradicionais em virtude de haver uma predominância do processo de transmissão/assimilação do conhecimento, o qual é admitido pelas próprias professoras. As análises oportunizam a identificação de determinantes que fazem com que estas práticas sejam tradicionais: como a exigência de uma formação aligeirada que atenda aos interesses do modo de produção capitalista, a formação que os professores receberam quando eram alunos e hoje

reproduzem em sua prática, e a necessidade de manter o bom comportamento em sala de aula.

Tais práticas também se caracterizam pelo aspecto avaliativo, pautado na avaliação como controle e punição. Por outro lado, percebeu-se a presença de tentativas de avaliações formativas que enfatizam o processo ensino e aprendizagem e não somente o resultado da avaliação. Os dados apontam que, embora haja determinantes externos que contribuem para a articulação de um sistema avaliativo pautado na meritocracia e falta de aproximação com a realidade de cada escola, são organizadas práticas pedagógicas que viabilizam o processo avaliativo como forma de contribuir qualitativamente para a formação dos alunos.

Outra característica encontrada nas práticas são medidas de punição e recompensa, em que o recreio, a aula de Educação Física, um momento para brincar ou mesmo um lápis, são utilizados como moeda de troca para um bom comportamento e rendimento em sala de aula. Este dado aponta para formas de organização decorrentes do modo de produção capitalista, que resultam em relações autoritárias e ações que necessitam de respostas imediatas dos alunos – na aprendizagem e comportamento.

Entre os dados analisados, surgiram práticas desafiadoras, nas quais as professoras instigam os alunos a pensarem sobre o conhecimento, questionando-os constantemente, ao passo que também buscam diversificar os métodos e materiais, tornando suas aulas mais significativas.

Compreendendo que a prática pedagógica está situada no âmbito das relações sociais, os resultados apontam a predominância de relações verticalizadas entre professoras/alunos/conhecimento, escola/família e professoras/equipe gestora. Essas relações são permeadas pela afetividade entre professor e aluno, e pelo compromisso ético das professoras em se organizarem para garantir a aprendizagem de seus alunos.

Ainda no âmbito das relações, identificou-se que as formas de organização da escola dificultam o diálogo entre a comunidade escolar, e que, muitas vezes, as conversas durante o lanche e nos aplicativos de mensagens são estratégias criadas para a manifestação de relações mais colaborativas e coletivas. Vale ressaltar que as estratégias de comunicação por aplicativos de mensagens são indicativos da precarização do trabalho docente, pois como possibilidade de tomar algumas decisões no coletivo, as professoras e equipe pedagógica se comunicam fora do

expediente de trabalho, utilizando, muitas vezes, seus momentos de descanso para resolver assuntos escolares. Sendo assim, ao mesmo tempo em que há movimentos de transformação visando ações coletivas, há movimentos que caracterizam sobrecarga de trabalho e desvalorização profissional, visto que os profissionais não são remunerados e nem ao menos reconhecidos socialmente por estas horas dedicadas ao trabalho.

O objetivo de contextualizar as práticas, situando-as e explicando os determinantes internos e externos que orientam essa prática pautou-se na caracterização das professoras, autoras da prática. É preciso conhecer os sujeitos produtores da prática para situá-la no âmbito da produção na escola pública, reconhecendo-se que o contexto é marcado pelas determinações internas e externas ao ambiente escolar.

Neste sentido, buscou-se compreender o desenvolvimento profissional docente para responder à pergunta: “Quem são estas professoras?”. Dessa forma, identificou-se que o amor pela docência, a influência da família e a oportunidade de emprego mobilizam a escolha docente. As situações significativas para a docência compõem o perfil das professoras, muitas das quais revelaram reproduzir práticas vivenciadas enquanto eram alunas, assim como outras professoras revelaram olhar para a prática e transformá-la em práticas mais humanas, amorosas, éticas e compromissadas com a educação (FREIRE, 1987).

Por conseguinte, o conceito de desenvolvimento profissional docente, juntamente com os dados apresentados nesta pesquisa, demonstram que as professoras se constituem como docentes a partir das experiências que tiveram, das relações estabelecidas com os colegas, alunos e com o conhecimento. Ainda, constata-se que este processo de constituição é inacabado, pois a todo momento as professoras refletem sobre sua prática e buscam evoluir.

Já o mapeamento da idade das professoras permite identificar que o município de Palmeira conta com um corpo docente experiente, e, em sua maioria, acima dos 40 anos de idade e com licenciatura em Pedagogia.

Assim, a prática pedagógica está situada na escola pública, uma instituição que se defende com Veiga e Silva (2018), cuja função primordial é atender aos interesses da sociedade. Logo, a escola pública tem como compromisso ético e social oferecer uma educação de qualidade, estando ela sob responsabilidade do Estado e governos,

os quais devem viabilizar meios que garantam a qualidade do ensino ofertado na instituição.

A partir do eixo epistemológico adotado nesta pesquisa, analisou-se a prática pedagógica no seu contexto, haja vista que ela é dimensão da prática social (SOUZA, 2016). A análise dos dados leva à compreensão de que a prática pedagógica é determinada por questões internas à escola, como a rotina, organização dos dias letivos, horários, Projeto Político Pedagógico, entre outros determinantes. Nesta prática, há determinantes externos ao ambiente escolar, como as Diretrizes Curriculares, Base Nacional Curricular Comum, avaliações em larga escala, formação continuada e demais determinantes. Não obstante haja determinantes internos e externos, há formas de organização desta prática que superam os determinantes, possibilitando transformações nas relações sociais por meio do ensino.

No exercício de caracterizar as práticas, contextualizá-las e situá-las historicamente, procurou-se desvelar como se constitui o ensino na escola pública de Palmeira. Nesse viés, entende-se que o ensino é constituído por relações complexas e contraditórias. De um lado, há práticas tradicionais marcadas por relações verticalizadas, em que o professor é o detentor do saber e há ênfase no processo de transmissão/assimilação do conhecimento; de outro, há as professoras compromissadas com a aprendizagem de seus alunos e que buscam diferentes metodologias, aprimorando constantemente sua prática. Se há práticas de punição e recompensa, também há relações afetivas em que o aluno é compreendido como um sujeito no âmbito cognitivo, social, físico e emocional; e, ainda, ao passo que existem projetos e avaliações externas que muitas vezes são impostos no cotidiano escolar, simultaneamente há formas de organização que utilizam estes projetos e avaliações para tornar o aprendizado significativo e mais crítico.

Reconhece-se que o ensino público é constituído por muitas fragilidades, problemas estruturais, falta de valorização docente, organização do tempo e espaço escolar que não possibilita o diálogo. Portanto, o ensino é constituído a partir da contradição da prática, pois, ao se compreender, com Freire (1987), que somos seres contraditórios e quando se almeja uma prática emancipadora, busca-se incansavelmente coerência entre aquilo que se diz acreditar e o que se pratica, percebe-se que constantemente são elaboradas estratégias de suprir as fragilidades do ensino público, apontando possibilidades de transformação, o que demonstra que, embora haja muitas fragilidades e críticas à escola pública, há movimentos pela busca

de sua qualidade que são realizados por profissionais éticos e comprometidos com a educação.

Compreende-se, com as professoras envolvidas nesta pesquisa, que elas estão continuamente avaliando e refletindo sobre sua prática, e que, enquanto sujeitos produtores de conhecimento, constituem o ensino na sua totalidade, identificando alguns determinantes internos e externos ao espaço escolar, e buscam estratégias de reflexões coletivas sobre a reelaboração da prática, seja reelaborando-a a partir das situações vivenciadas enquanto discentes ou docentes, nos momentos de diálogo entre colegas e na busca de fazer do ensino um meio de transformação social.

Como diz a banda Titãs, “enquanto houver sol, ainda haverá...”. Ainda haverá esperança – do verbo esperar, esperar lutando por escolas com melhor estrutura, por salários mais dignos e políticas de valorização docente. Ainda haverá vontade de persistir para que “los nadies”, de Eduardo Galeano, para que “os oprimidos”, de Paulo Freire, e para que os proletários, de Karl Marx, não sejam esquecidos, silenciados e negligenciados.

Ainda haverá tempo para que pesquisas como esta contribuam de modo efetivo para a organização de formas de luta contra qualquer tipo de discriminação e opressão. Seja pela ciência, pela arte, pela história, pela filosofia, ou qualquer forma legítima de resistência.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. Tradução de Alfredo Bossi e Ivone Castilho Benedetti. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ADICHIE, C.N. **Para educar crianças feministas: um manifesto**. Tradução de Denise Bottmann. 1.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

ANDRÉ, M. A pesquisa no cotidiano escolar. In.: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2006. p.37-45.

ARAUJO, J.C.S. Ensino fundamental no Brasil: entre expectativas e experiências de 1988 a 2017. In.: VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. da (Org.). **Ensino fundamental: da LDB à BNCC**. Campinas, SP: Papyrus, 2018.

ARROYO, M.G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 15.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

AVALIAR MAIS. Disponível em: <http://www.avaliarmais.com/>. Acesso em: 21 jan. 2019.

BACH, D. **A práxis na formação inicial de professores: concepção dos acadêmicos do 4º ano do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa**. 2016, 73f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

BACH, D.; PAULA, L.C. de. A relação teoria-prática no pensamento e no trabalho de Paulo Freire e sua contribuição à formação dos(as) educadores(as). In: SEMINÁRIO NACIONAL DIÁLOGOS COM PAULO FREIRE: DEMOCRACIA, SUJEITOS COLETIVOS E A PEDAGOGIA DA ESPERANÇA, 10., 2016, Porto Alegre. **Anais eletrônicos...** Porto Alegre, UFRGS, 2016. Disponível em: <<https://xseminariodialogoscompaulofreire.files.wordpress.com/2017/01/1-a-elac3a7c3a3o-teoria-prc3a1tica-no-pensamento-e-no-trabalho-de-paulo-freire-e-sua-contribuic3a7c3a3o-c3a0-formac3a7c3a3o-dosas-educadoresas.pdf>>. Acesso em: 6 abr. 2018.

BACH, D.; CARTAXO, S.R.M. Situações de aprendizagem significativas para a docência. In.: PERERIRA, A.L. et al. (Org.). **Docência: processo de aprender e ensinar**. Rio de Janeiro: Multifoco, 2019. p. 32-50.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Augusto Pinheiro, São Paulo: Edições 70, 2016.

BERNARDO, J. **Marx crítico de Marx: epistemologia, classes sociais e tecnologia em “O capital”**. v. 1. Brasília: Afrontamento, 1977.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

BROOKS, R. **Ética e pesquisa em Educação**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2017. 242 p.

CANDAU, V.M. (Org.). **Rumo a uma nova didática**. 22.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CANDAU, V.M.; LELIS, I.A. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, V.M. (Org.). **Rumo a uma nova didática**. 22.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. Cap.2. p.56-72.

CAPPELLETTI, I.F. Opções metodológicas em avaliação: saliências e relevâncias no processo decisório. **Roteiro**, Joaçaba, v. 37, n. 2, p. 211-226, jul./dez. 2012.

CARTAXO, S.R.M. **Licenciaturas alfabetizadoras: a interlocução dos cursos de licenciatura com os anos iniciais da educação básica**. Curitiba, PR: CRV, 2014.

CARTAXO, S.R.M.; TOZETTO, S.S. Dossiê: desenvolvimento profissional docente. **Práxis educativa**, Ponta Grossa, v.13, n.2, p.276-277, maio/ago. 2018.

CAVALCANTE, R.B.; CALIXTO, P.; PINHEIRO, M.M.K. Análise de conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. **Inf. & Soc.: Est.**, João Pessoa, v. 24, n.1, p. 13-18, jan./abr.2014.

CHATELET, F. **Uma história da razão: entrevistas com Émile Noel**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n.24, p.5-15, set./out./nov./dez. 2003.

DEWEY, J. **Vida e educação**. 7. ed. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Melhoramentos, 1971.

ESCOLA MUNICIPAL P. A. F.F. **Projeto político pedagógico**, 2013.

ESCOLA MUNICIPAL N.S R. **Projeto político pedagógico**, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 24. ed. São Paulo: Cortez – Autores associados, 1990.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FORMOSINHO, J. A formação prática dos professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In:_____ (Org.). **Formação de professores, aprendizagem profissional e ação docente**. Portugal: Porto Editora, 2009. p.93-117.

FRANCO, M.A.do R. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (online), Brasília, v. 97, n.247, p.534-551, set./dez. 2016.

GAIO, V.M. **Formação continuada do coordenador pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa (1990-2018): movimentos, possibilidades e limites**. 2018. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.

GAMBOA, S.S. **Epistemologia da pesquisa em educação**. 2.reimp. Campinas: Práxis, 1998.

GAMBOA, S.S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

HOBOLD, M. de S. Desenvolvimento profissional dos professores: aspectos conceituais e práticos. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 425-442, maio/ago. 2018 Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 23 ago. 2018.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. 2.ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-61.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2018**. Disponível em: < <https://www.ibge.gov.br/geociencias-novoportal/por-cidade-estado-geociencias.html?t=destaques&c=4117701>>. Acesso em: 07 dez. 2018.

KOWARZIK, W.S. Sobre a relação da teoria com a prática: Uma orientação histórico-sistemática preliminar. In:_____ (Org.). **Pedagogia dialética de Aristóteles a Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1983. p.19-48.

LEONARDO, N.S.T.; SUZUKI, M.A. Medicalização dos problemas de comportamento na escola: perspectivas de professores. **Fractal Rev. Psicol.**, v. 28, n. 1, p. 46-54, 2016.

LIBÂNEO, J.C. Política educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar. 2016.

MACKEIVICZ, O. **Concepções de ensino elaboradas pelos acadêmicos das licenciaturas**. 2017. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017.

MANZINI, E.J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada. In: MARQUEZINE, M.C.; ALMEIDA, M.A.; OMOTE, S. (Org.). **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**. Londrina: Eduel, 2003. cap.2. p. 11-25.

MARCELO GARCIA, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MARTINS, P.L.O. A relação conteúdo-forma: expressão das contradições da prática pedagógica na escola capitalista. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Didática: o ensino e suas relações**. 11. ed. Campinas – SP: Papirus, 1996. Capítulo 4. p.77-103.

MARTINS, P.L.O. **A didática e as contradições da prática**. Campinas – SP: Papirus, 1998. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

MARTINS, P.L.O. As formas e práticas de interação entre professores e alunos. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Lições de didática**. Campinas: Papirus, 2006. p.75-100.

MARTINS, P.L.O.; ROMANOWSKI, J.P.; CARTAXO, S.R.M. Didáticas e práticas de ensino: interlocução com a educação básica na formação inicial de professores. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v.17, n. 1, p. 37-47, 2014.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. Tradução de Luis Claudio de Castro e Costa. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

MIZUKAMI, M. da G.N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos da educação e ensino). Disponível em: <http://angelfire.com/ak2/jamalves/Abordgem.html>. Acesso em: 21 out. 2017.

MORA, J.F. **Dicionário de Filosofia**. 3.ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1978.

NONO, M.A. **Casos de ensino e professoras iniciantes**. 2005. 238f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

OLIVEIRA, J.F. de. A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (Org.) **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p.237-252.

PEREIRA, J.E.D. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, Naviraí, v.1, n.1, p.34-42, jan./jun. 2014.

PIMENTA, S.G. et al. A construção da didática no GT Didática – análise de seus referenciais. **Revista Brasileira de Educação**, v.18, n.52, p.143-240, jan./mar. 2013.

PINHEIRO, L. **Trabalho e educação de jovens do campo no município de Palmeira/PR**. 2018. 116f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.

POLONIA, A. da C.; DESSEN, M.A. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, v.9, n.2, p.303-312, 2005.

PROGRAMA MAIS ALFABETIZAÇÃO. Disponível em: <https://maisalfabetizacao.caeddigital.net/#!/conheca-o-programa>. Acesso em: 9 jan. 2019.

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

ROMANOWSKI, J.P.; ENS, R.T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

ROMÃO, J.E. Paulo Freire e a Universidade. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n.24, p.89-105, 2013.

SACRISTÁN, J.G. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p.81-87.

SANTOS, O.J. dos. **Pedagogia dos conflitos sociais**. Campinas, SP: Papyrus, 1992.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 39. ed. Campinas: Editores Associados, Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 2007.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Disponível em: <<http://www.palmeira.pr.gov.br/>>. Acesso em: 07 dez. 2018.

SOUZA, H.J. de. **Como se faz análise de conjuntura**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

SOUZA, M.A. de. Sobre o Conceito de Prática Pedagógica. In: SILVA, M. C. B. (Org.). **Práticas Pedagógicas e Elementos Articuladores**. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016. Cap.2. p. 38-65.

TARDIF, M. **Saberes docente e formação profissional**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

THOMPSON, E.P. **Miséria da Teoria: ou um planetário de erros**. Tradução de Waltensir Dutra, 2009.

TONET, I. O padrão marxiano. In.: _____ (Org.). **Método científico: uma abordagem ontológica**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013. p.65-128.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Ensinar: uma atividade complexa e laboriosa**. Lições de didática. Campinas: Papyrus, 2006.

VEIGA, I.P.A.; SILVA, E.F. da. Ensino fundamental: gestão democrática, projeto político-pedagógico e currículo em busca de qualidade. In: _____ (Org.). **Ensino fundamental**: da LDB à BNCC. Campinas, SP: Papirus, 2018. Cap.2. p.43-68.

VOSGERAU, D.S.A.R.; ROMANOWSKI, J.P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

APÊNDICES

33 APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO – MODELOS 1 E 2

Prezada professora, este questionário é um instrumento de coleta de dados para uma pesquisa desenvolvida pela mestranda Daiana Bach, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Simone Regina Manosso Cartaxo no Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG. A pesquisa tem como temática *Práticas pedagógicas: formas de compreender o ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no município de Palmeira*, e como objetivo principal *desvelar a partir das práticas das professoras sua compreensão sobre o ensino, a fim de apontar pistas para a formação de professores e para a organização do trabalho pedagógico*. A pesquisa encontra-se em fase inicial e atende às orientações do Comitê de Ética na Pesquisa (a identidade dos sujeitos desta pesquisa, será preservada e a participação é voluntária)

Desde já, agradecemos a disponibilidade da Secretaria Municipal de Educação de Palmeira e de todas as professoras, nos colocando à disposição para as dúvidas e nos comprometemos com a devolutiva dos resultados desta pesquisa.

DADOS SÓCIO-EDUCACIONAIS

1. Idade

- 18 a 25 anos 31 a 35 anos 41 a 45 anos
 26 a 30 anos 36 a 40 anos 46 a 50 anos
 51 anos ou mais

2. Formação Acadêmica

- Formação de Docentes/Magistério
 Graduação – Curso e Instituição _____
 Especialização – Curso e Instituição _____

ATUAÇÃO COMO DOCENTE

3. Atuação no ano letivo de 2018

1º ano () 2º ano () 3º ano () 4º ano () 5º ano ()

Outro _____

4. Período de atuação Manhã () Tarde ()

5. Tempo de experiência

(Quem tem 2 padrões pode contar o mais antigo)

- Até 5 anos () De 6 anos até 10 anos
 De 10 anos até 20 anos () Mais de 20 anos

6. Tempo de experiência aproximadamente:

1º ciclo _____ 2º ciclo _____

³³ A análise dos casos de ensino foi a única questão modificada para os modelos 1 e 2 de questionários, portanto, as demais questões estavam presentes nos dois modelos aplicados.

7. Quais motivos levaram você a escolher esta profissão?³⁴

8. Outras informações que julgar necessário:

(MODELO DE QUESTIONÁRIO 1 – Caso de ensino)

Analise a seguinte questão:

“Joana é professora na rede pública de ensino, neste ano, ela está como apoio de manhã e com uma turma de 4º ano no período da tarde, em duas escolas distintas; totalizando 40 horas semanais. No início do ano letivo, a professora costuma aplicar algumas atividades de sondagem de aprendizagem para seus alunos, e percebeu que quatro alunos seus, matriculados no 4º ano – não estão alfabetizados. Sendo assim, Joana buscou a Coordenadora Pedagógica, a qual lhe orientou que retomasse os conteúdos com seus alunos do 4º ano e que provavelmente eles seriam aprovados por Conselho de Classe, pois já estavam com uma idade avançada. Não se contentando com a orientação obtida, ao longo do ano letivo, a professora Joana buscou apoio pedagógico e rever suas metodologias, pesquisou materiais diferenciados e ao término do ano, percebeu que três destes alunos estavam alfabetizados.”

Assinale a(s) resposta (s) que desejar.

Em relação a atitude da Professora:

- Compreendo
 Desaprovo
 Aprovo
 Já realizei
 Nunca utilizaria

Em relação a atitude da Coord. Pedagógica

- Compreendo
 Desaprovo
 Aprovo
 Já presenciei
 Nunca utilizaria

Comente sua resposta:

³⁴ Em todas as questões descritivas houve um espaço maior do que o apresentado neste apêndice para as professoras registrarem suas respostas.

(MODELO DE QUESTIONÁRIO 2 - Caso de ensino)**Analise a seguinte questão:**

“Laura é professora na rede pública de ensino, neste ano, ela está com uma turma de 2º ano no período da tarde, numa escola localizada em uma área carente do município. Durante o primeiro bimestre, a professora enviou um trabalho para casa: no qual consistia em confeccionar um boneco junto com os pais utilizando materiais diferenciados (material reciclável, lantejoulas, tinta, cola, tecido, etc.), na data de entrega, seu aluno Paulo faltou. No dia seguinte, a avó foi até a escola e entregou o trabalho, disse que seu neto estava entregando atrasado por que ela não tinha dinheiro para comprar o material, a professora, não aceitou o trabalho e disse que o aluno havia ficado sem nota.”

Em relação a atitude da Professora: Compreendo Desaprovo Aprovo Já realizei Nunca utilizaria

Comente sua resposta:

Escreva uma situação de aprendizagem marcante ao longo de sua trajetória como aluna em qualquer nível de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio ou Magistério, Graduação ou Especialização) que influencia você na sua atuação como professora.

Escreva uma situação de aprendizagem marcante ao longo de sua carreira como professora:

Caso deseje continuar participando desta pesquisa, solicitamos que escreva o seu nome completo e Escola na qual atuará neste ano. Sua participação é muito importante!

APÊNDICE B – MAPEAMENTO DAS TESES E DISSERTAÇÕES ANALISADAS

ALVES, M. H. L. **A prática pedagógica inovadora como pressuposto para o alcance da visão sistêmica no ensino da enfermagem.** 01/12/2001 173 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ, Curitiba Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da PUCPR.

BARROS, F. R. de. **Impactos afetivos das práticas pedagógicas no ensino superior: o olhar dos alunos.** 19/12/2017 278 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Campinas Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UNICAMP.

BIAGGINI, J. G. C. **Os paradigmas de história frente a prática pedagógica dos professores no ensino superior: caminhos e descaminhos em busca de qualidade.** 01/11/2000 96 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS, Campinas Biblioteca Depositária: Biblioteca Central e Biblioteca do Seminário.

CANÇANÇÃO, E. **O uso da informática nas séries iniciais do ensino fundamental: um estudo sobre a prática pedagógica no ensino de Geografia.** 01/08/2004 198 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, CAMPO GRANDE Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFMS.

CARVALHO, L. M. C. de. **Reflexo da adoção da história da matemática na prática pedagógica dos professores de matemática do ensino médio de uma escola da rede particular de ensino do município de Sobral.** 15/02/2013 80 f. Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, Fortaleza Biblioteca Depositária: Matemática.

CARVALHO, M. A. B. **A Concepção de Ciência Representada na Prática Pedagógica do Professor Licenciado para Ensinar Ciências.** 01/11/2001 100 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, MARINGÁ Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UEM; Biblioteca Setorial do PPE.

COSTA, R. R. da. **A formação continuada do professor de matemática a partir da sua prática pedagógica.** 01/07/2005 111 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ, Curitiba Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da PUCPR.

CUNHA, A. dos S. **A fala dos professores dos centros estaduais de educação de jovens e adultos (CEEJA) de São Paulo Ensino Individualizado e Práticas Pedagógicas.** 28/03/2017 283 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO, São Paulo Biblioteca Depositária: Prof. José Storópolis.

FRANÇA, R. de C. C. R. de. **Artes visuais e ensino médio: representações de professores sobre a prática pedagógica (2004-2010).** 28/03/2013 211 f. Mestrado

em Educação. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, Belém
Biblioteca Depositária: Sistema de Bibliotecas da UFPA.

GARCIA, V. D. **A tecnologia educacional na prática pedagógica dos professores de ensino médio em escolas estaduais de Curitiba-PR.** 01/07/2002 96 f. Mestrado em Tecnologia. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ, CURITIBA Biblioteca Depositária: Biblioteca Central do CEFET-PR.

GÓES, C. B. **Práticas pedagógicas de leitura e escrita direcionadas a estudantes com diagnóstico de dislexia: o olhar dos professores do ensino fundamental I.** 11/08/2015 96 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, Salvador Biblioteca Depositária: Biblioteca Anísio Teixeira-FACED.

GOMES, D. F. M. **A prática pedagógica do professor de Administração: um estudo por meio da Metodologia da Problematização.** 01/03/2007 213 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, LONDRINA Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA.

GORSKI, E. L. **Formação docente e prática pedagógica no ensino superior à luz de um pensamento complexo, ecologizante e transdisciplinar.** 26/06/2013 190 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ, Curitiba Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da PUCPR.

GUIDELLI, R. C. **A prática pedagógica do professor do ensino básico de jovens e adultos: desacertos, tentativas, acertos...**01/03/1996 120 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, SÃO CARLOS Biblioteca Depositária: Biblioteca Comunitária da UFSCar.

HILLESHEIM, A. I. de A. **A Prática Pedagógica no Curso de Biblioteconomia da UFSC: discurso dos docentes do CIN e dos alunos do curso.** ' 01/02/2001 256 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, FLORIANÓPOLIS Biblioteca Depositária: BC, PPGE.

LEITE, E. M. A. **A ruptura com a lógica transmissiva e a construção de novas práticas pedagógicas no ensino de Matemática.** 01/04/2002 300 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: PUC Minas.

LIMA, T. M. S. de. **A implantação do ensino fundamental de 9 anos: a prática pedagógica das professoras do 1º ano.** 01/12/2011 113 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ, Belém Biblioteca Depositária: PAULO FREIRE.

MACHADO, M. W. M. **Olhares dos professores de licenciatura em física: caminhos para uma prática pedagógica apoiada no paradigma da complexidade Curitiba 2015.** 02/12/2015 142 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino:

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ, Curitiba Biblioteca Depositária: Biblioteca Central a PUCPR.

MARTINS, M. A. R. **Projeto Civitas: (multi)(pli)cidades e as interveRsões do tempo nas práticas pedagógicas – Ensino Fundamental.** 01/09/2009 193 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, PORTO ALEGRE Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial de Educação.

RAFAEL, M. J. A. **Transformações na Prática pedagógica na Escola de Música Anthenor Navarro - Paraíba no ano de 2003.** 01/12/2003 100 f. Doutorado em Música. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, SALVADOR Biblioteca Depositária: Biblioteca da Escola de Música da UFBA.

RIBEIRO, L. G. S. **Logaritmos e exponenciais: da teoria à prática pedagógica.** 31/03/2017 102 f. Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional Instituição de Ensino: Universidade Federal de São João del-Rei, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: undefined.

RIZZATO, F. A. P. **A prática pedagógica no ensino técnico e tecnológico apoiada pelas tecnologias.** 01/12/2006 146 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ, Curitiba Biblioteca Depositária: Sydenei Antônio Rangel Santos.

RODRIGUES, M. T. P. **Obstáculos Didáticos no Cotidiano da Prática Pedagógica do Enfermeiro Professor: da identificação à superação.** 01/01/2008 144 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, Teresina Biblioteca Depositária: Biblioteca Comunitária da UFPI.

SAMPAIO, E. M. R. **O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) nas escolas de Campo Grande/MS: a influência na prática pedagógica segundo os professores de matemática.** 01/09/2012 158 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO, Campo Grande Biblioteca Depositária: Pe. Felix Zavattaro.

SILVA, G. S. da C. da. **A educação física na rede municipal de ensino de Ponta Grossa/PR: a prática pedagógica nas aulas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.** 27/10/2017 200 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, Ponta Grossa Biblioteca Depositária: Biblioteca Central - Campus Uvaranas.

SILVA, J. M. da. **O lúdico no processo de ensino e aprendizagem: concepções e práticas pedagógicas de professores dos iniciais do ensino fundamental.** 29/09/2017 135 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, Rondonópolis Biblioteca Depositária: Biblioteca da Universidade Federal de Mato Grosso.

SOUZA, M. G. M. de. **A prática pedagógica do professor de língua inglesa nas escolas públicas do ensino médio.** 01/01/2005. 150 f. Mestrado em Educação.

Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, RECIFE
Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL.

SOUZA, T. do A. E. **A Educação Ambiental nas escolas de ensino fundamental: um estudo sobre a prática pedagógica em Teixeira de Freitas (BA)**. 16/09/2016 79 f. Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional. Instituição de Ensino: Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus Biblioteca Depositária: Biblioteca da FVC.

STAMBERG, C. da S. **Interdisciplinaridade na prática pedagógica: ensino e aprendizagem em ciências**. 01/03/2009 120 f. Mestrado em Educação em Ciências e Matemática. Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Irmão José Otão.

STUART, R. A. J. **A educação em saúde na prática pedagógica de uma escola pública frente aos desafios da política neoliberal**. 31/03/2017 129 f. Mestrado em Educação em Ciências e Saúde. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA DE RECURSOS INSTRUCIONAIS - BRI/NUTES.

ZAPP, U. **Educação para a cidadania e desenvolvimento da consciência crítica no ensino técnico: análise e proposição da prática pedagógica a partir da experiência do CEFET-PR, de 1971 a 1996**. 01/08/2003 105 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, CURITIBA Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Federal do Paraná.

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

PREZADA PROFESSORA

Eu, DAIANA BACH, portadora do RG 12.861.680-2, mestranda da Universidade Estadual de Ponta Grossa, residente na Rua JACOB JOÃO MAYER, 003, Palmeira-PR, estou desenvolvendo um estudo de pesquisa com o tema “Práticas pedagógicas: formas de compreender o ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no município de Palmeira”, com o objetivo de: desvelar a partir das práticas das professoras sua compreensão sobre o ensino, a fim de apontar pistas para a formação de professores e para a organização do trabalho pedagógico; identificar e caracterizar práticas pedagógicas produzidas pelas professoras durante o processo de ensino; contextualizar a prática situando-a e explicando-a para a compreender seus determinantes; sistematizar pistas a partir da prática pedagógica produzida pelas professoras que possam contribuir para o processo da formação de professores e do trabalho pedagógico.

Nesse trabalho de investigação tenho como orientadora Prof.^a Dr.^a SIMONE REGINA MANOSSO CARTAXO, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa- PR.

Venho por meio deste solicitar sua participação na pesquisa que acontecerá por meio de entrevista semiestruturada e observação participante. Seu nome e sua identidade serão mantidos em sigilo. Os dados coletados serão utilizados somente na pesquisa. Sua participação será de extrema importância para essa pesquisa.

Somente participarão da pesquisa aqueles que se disponibilizarem. As entrevistas e observações se realizarão em dias e horários agendados, conforme suas possibilidades.

Riscos e benefícios: não há existência de riscos, tendo em vista que a pesquisa não é de natureza experimental, mas de caráter heurístico. Não haverá exposição da identidade dos participantes. Quanto aos benefícios você estará colaborando para desvelar a partir das práticas pedagógicas as formas de pensar o ensino.

Sua participação é voluntária e você tem o direito de não aceitar e se recusar a participar a qualquer momento, sem nenhuma restrição ou punição. Sua identidade será preservada em todas as informações publicadas e escritas.

Informo que a Sra. tem garantia pleno de acesso e esclarecimento de possíveis dúvidas. Caso tenha alguma dúvida sobre a ética na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) na Av. Carlos Cavalcanti, 4.748- BLOCO M-Sala 100- Campus Universitário CEP:84030-900- Ponta Grossa-PR, e pelo telefone 42 3220-3108, horário de atendimento se segunda a sexta das 8h às 12h.

A Sra. tem o direito de ser mantida informada sobre os resultados da pesquisa, e caso seja solicitado darei todas as informações solicitadas.

Eu me comprometo em utilizar esses documentos somente para aprofundamento de pesquisa e os resultados poderão ser veiculados através de artigos científicos em revistas especializadas e/ou encontros científicos e congressos.

Abaixo está o termo de consentimento livre e esclarecido para ser assinado caso não tenha ficado dúvida. Agradeço desde já a atenção dispensada, qualquer dúvida sobre a pesquisa entre contato pelo e-mail: dai.bach@hotmail.com ou pelo número (42) 99947-9750.

Termo de consentimento

Mediante os termos que li ou que foram lidos para mim, acredito estar plenamente informada e consciente quanto ao que descreve o estudo sobre as formas de pensar o ensino a partir das práticas pedagógicas.

Comuniquei a mestrandia Daiana Bach, a minha decisão de participar dessa pesquisa, livre e voluntariamente. Ficou claramente expresso e entendido quais são os desígnios da pesquisa, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes.

E ainda, de que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso aos resultados e direitos de esclarecer minhas dúvidas a qualquer instante. Entendo que minha identidade permanecerá confidencial e que posso sair do estudo a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidade, prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Nestes termos de consentimento, fica livre e esclarecida qualquer dúvida. E que, será acordado em duas vias, sendo uma de posse da entrevistada e outro da pesquisadora.

Assinatura do participante da pesquisa Assinatura da pesquisadora
responsável

RG _____

Fone: _____

Endereço: _____

Data: ____/____/____

APÊNDICE D – CARTA À SECRETARIA DE EDUCAÇÃO



Universidade Estadual de Ponta Grossa

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS

Av.: Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900 Bloco M, Sala 100

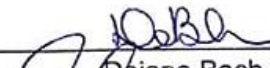
Campus Uvaranas Ponta Grossa Fone: (42) 3220.3108 e-mail: seccoep@uepg.br

Eu, Daiana Bach, portadora do CPF: 011.580.39-51, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa- PR (UEPG), venho por meio deste documento solicitar a parceria com a Secretaria Municipal de Educação, da Prefeitura Municipal de Palmeira, para fins de pesquisa.

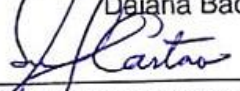
Essa parceria é necessária para efetuar a coleta de dados para o trabalho de dissertação, o qual possui como tema: Práticas pedagógicas: formas de compreender o ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no município de Palmeira, orientado pela Prof^a Dr^a Simone Regina Manosso Cartaxo. A pesquisa possui como objetivo central desvelar a partir das práticas das professoras sua compreensão sobre o ensino, a fim de apontar pistas para a formação de professores e para a organização do trabalho pedagógico.

A pesquisa envolverá seis professoras que atuam na rede municipal de Palmeira nos Anos Iniciais do ensino Fundamental. Serão realizadas entrevistas semiestruturadas e observação participante, para a pesquisa exploratória será aplicado um questionário com todas as professoras da rede, com intuito de selecionar as participantes da pesquisa.

Desde já agradecemos a atenção.




Daiana Bach (Mestranda)



Prof^a Dr^a Simone Regina Manosso Cartaxo (Orientadora)
Ponta Grossa, 2017.

Recibido em 01/12/2017.


Carla Patricia Marcondes de Albuquerque
Secretária Municipal de Educação
Decreto nº 10.881/2017

APÊNCICE E – CARTA DE AGRADECIMENTO À SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado e Doutorado

Prezada diretora, se possível, solicito que estenda esta mensagem à todas as professoras, pedagogas e psicopedagogas que responderam ao questionário entregue no dia 01 de fevereiro de 2018 para minha pesquisa que tem como temática *Práticas pedagógicas: formas de compreender o ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no município de Palmeira.*

Neste momento, estou organizando os dados e entrando em contato com as professoras e suas escolas que aceitaram continuar participando. Infelizmente não poderei acompanhar o trabalho de todas que aceitaram, mas gostaria que soubessem que sua contribuição foi bastante rica e será utilizada na pesquisa.

As professoras que não conseguiram responder ao questionário no dia e ainda desejarem participar, podem deixar o questionário respondido na SME ou entrar em contato comigo, pelo telefone: (42) 99947-9750.

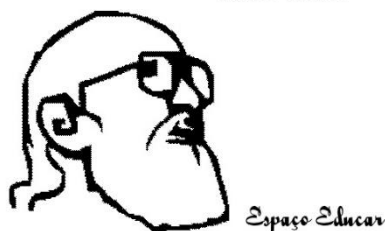
Grata pela participação!

Carinhosamente, professora e pesquisadora Daiana Bach

"Sem a curiosidade que me move,
que me inquieta, que me insere na
busca, não aprendo nem ensino".

Fevereiro de 2018.

Paulo Freire



APÊNDICE F – ROTEIRO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

** Apresentação das categorias levantadas a partir dos questionários e observações;*

** Apresentação dos questionários para que as professoras possam relembrar suas respostas.*

Questões gerais para as quatro professoras

1- Para você, qual é a função da escola perante a sociedade?

2- Como tem sido a prática do planejamento das aulas?

3- Quais são as formas utilizadas para se comunicar com a família de seus alunos? De que maneira você compreende a participação das famílias na vida escolar dos alunos? De que maneira você acredita que poderia ser?

4- Sabe-se que no decorrer da carreira docente, cada professora elabora estratégias de ensino que auxiliam em suas práticas. Você poderia citar alguns combinados que faz com seus alunos e estratégias que você acredita auxiliarem em sua prática e ajudar no rendimento da turma?

5- Sabendo que o processo avaliativo é indispensável para o processo ensino e aprendizagem. Exemplifique algumas práticas avaliativas que você utiliza com seus alunos, e se possível, comente o que determina você fazer desta ou de outra maneira.

6- Quais os maiores desafios na realização de seu trabalho?

7- Neste momento, se houver algo assunto que não foi perguntado, e você queira expor sua opinião, seja sobre as categorias, sobre o ensino, ou sua prática pedagógica, sinta-se à vontade.

Roteiro de entrevista – Professora 1

8- Em uma das observações, você comentou que precisava ser mais ‘tradicional’ com seus alunos. O que você entende por um ensino tradicional e o que você pensa que leva os professores a adotarem esta abordagem de ensino? E de que outra forma poderia ser?

9- No questionário aplicado no estudo exploratório, você apontou como situação marcante a presença de um aluno de classe especial em sua sala, definindo esta experiência como boa para o aluno e para você. Durante as observações verificou que você passou novamente por esta situação. O que você compreende sobre

inclusão escolar e como você acredita que ela tem ocorrido nas escolas, e como poderia ocorrer?

10- Você acredita que o fato de sua escola compartilhar o mesmo espaço com os alunos da rede estadual, interfere na sua prática pedagógica? Comente.

Roteiro de entrevista – Professora 2

11- Durante as observações, você comentou que precisava corrigir os cadernos de todos os alunos, todos os dias, devido a compreensão que as famílias têm sobre a correção. Na sua opinião, esta prática de correção auxilia o processo de aprendizagem? Como você realiza e como você gostaria que ela fosse realizada?

12- No questionário aplicado no estudo exploratório, você apontou uma situação de discriminação de uma de suas professoras com você, em que ela privilegiava os alunos bem ‘vestidos’. Quais motivos você acredita que levavam sua professora a agir assim? Após este acontecimento você presenciou situações semelhantes a esta? Comente.

13- Em algumas observações você comentou que suas alunas meninas eram mais comportadas. Você poderia comentar um pouco mais sobre os fatores que levam a esta afirmação?

Roteiro de entrevista – Professora 3

14- Em suas aulas, percebe que você está sempre questionando seus alunos, fazendo com que reflitam sobre a leitura e escrita da língua portuguesa. Fale um pouco mais sobre o trabalho, por que faz deste jeito?

15- Em uma das observações presenciei o Projeto Mais Alfabetização. Há outros projetos ou um apoio diferenciado por parte da equipe pedagógica, devido a você ter uma turma em fase de alfabetização? Se sim, comente quais. Se não, comente se você gostaria que tivessem algumas ações que contribuiriam para seu trabalho na sala.

16- Ao analisar a situação vivenciada pela professora “Joana”, você apontou no questionário que procura sempre o melhor para seus alunos. No seu entendimento, o que é o melhor para seus alunos?

Roteiro de entrevista – Professora 4

17- Em algumas observações percebeu que você possui um olhar diferenciado para o uso das tecnologias em sala de aula e fora dela. Poderia comentar um pouco mais sobre como você pensa que este uso, pode interferir no processo ensino e aprendizagem?

18- Você acredita que o fato de sua escola compartilhar o mesmo espaço com os alunos da rede estadual, interferiu na sua prática pedagógica? Comente.

19- Durante toda esta trajetória sua como professora, entendemos que muitos obstáculos foram encontrados, e vitórias conquistadas. Você poderia deixar alguma mensagem de incentivo para aqueles que pretendem ingressar na carreira docente?

ANEXO

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: Práticas pedagógicas: formas de compreender o ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no município de Palmeira

Pesquisador: DAIANA BACH

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 80709417.9.0000.0105

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.422.400

Apresentação do Projeto:

Práticas pedagógicas: formas de compreender o ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no município de Palmeira. Estudo exploratório - Observação participante
Instrumentos de coleta de dados: entrevista semiestruturada; questionários; diário de campo.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Desvelar a partir das práticas das professoras sua compreensão sobre o ensino, a fim de apontar pistas para a formação de professores e para a organização do trabalho pedagógico.

Objetivo Secundário:

Identificar e caracterizar práticas pedagógicas produzidas pelas professoras durante o processo de ensino; Contextualizar a prática situando-a e explicando-a para a compreender seus determinantes; Sistematizar pistas a partir da prática pedagógica produzida pelas professoras que possam contribuir para o processo da formação de professores e do trabalho pedagógico.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Não há riscos na pesquisa. A pesquisa não têm caráter experimental, não haverá exposição da identidade das participantes desta pesquisa. Página 01 de 03

Continuação do Parecer: 2.422.400

Benefícios:

Contribuição no meio escolar, para maiores reflexões em relação a prática pedagógica das professoras participantes desta pesquisa, e que elas, por meio destas reflexões, possam modificar sua prática e possivelmente haja uma mudança no processo de formação do professor.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Como as professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental atuantes na rede pública no município de Palmeira, expressam na prática a sua compreensão sobre o ensino? Sabendo que a prática pedagógica do professor e professora é um objeto de estudo composto por inesgotáveis questionamentos, a presente pesquisa tem como problemática, analisar como as professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental atuantes na rede pública no município de Palmeira, expressam na prática a sua compreensão sobre o ensino. Objetivando desvelar a partir das práticas das professoras sua compreensão sobre o ensino, a fim de apontar pistas para a formação de professores e para a organização do trabalho pedagógico; identificar e caracterizar práticas pedagógicas produzidas pelas professoras durante o processo de ensino; contextualizar a prática situando-a e explicando-a para a compreender seus determinantes e sistematizar pistas a partir da prática pedagógica produzida pelas professoras que possam contribuir para o processo da formação de professores e do trabalho pedagógico.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Em anexo e de acordo com as normas da resolução 466/2012

Recomendações:

Solicita-se que ao final do projeto de pesquisa seja enviado via on-line o relatório final pela plataforma Brasil por notificação para evitar pendências com a PROPESP ou com o Comitê de Ética

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Considerações Finais a critério do CEP: Página 02 de 03.

Continuação do Parecer: 2.422.400

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1034594.pdf	30/11/2017 22:30:40		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_de_consentimento_professora.docx	30/11/2017 22:15:55	DAIANA BACH	Aceito
Outros	carta_para_secretaria.docx	30/11/2017 22:14:53	DAIANA BACH	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	30/11/2017 22:12:13	DAIANA BACH	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	30/11/2017 22:11:03	DAIANA BACH	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Daiana_Bach.pdf	26/11/2017 23:30:17	DAIANA BACH	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PONTA GROSSA, 07 de Dezembro de 2017

Assinado por:
ULISSES COELHO
(Coordenador) Página 03 de 03