



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**KEYLA CRISTINA DA SILVA MACHADO**

**SABERES CONSTRUÍDOS E MOBILIZADOS NA  
PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR NOS ANOS  
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**TERESINA/PI  
2017**

KEYLA CRISTINA DA SILVA MACHADO

**SABERES CONSTRUÍDOS E MOBILIZADOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA  
DO PROFESSOR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação Professor Mariano da Silva Neto, da Universidade Federal do Piauí, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carmen Lúcia de Oliveira Cabral

TERESINA/PI

2017

FICHA CATALOGRÁFICA  
Universidade Federal do Piauí  
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação  
Serviço de Processamento Técnico

M149s Machado, Keyla Cristina da Silva  
Saberes construídos e mobilizados na prática pedagógica  
do professor nos anos iniciais do ensino fundamental / Keyla  
Cristina da Silva Machado. – 2017.  
139 f. : il.

Cópia de computador (printout).  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade  
Federal do Piauí, Teresina, 2017.

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carmen Lúcia de Oliveira Cabral.

1. Saberes Docentes. 2. Práticas Pedagógicas.  
3. Construção e Mobilização. I. Título.

CDD: 370.71

**KEYLA CRISTINA DA SILVA MACHADO**

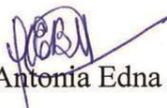
**SABERES CONSTRUÍDOS E MOBILIZADOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA  
DO PROFESSOR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Teresina (PI), 20 de Março de 2017.

**BANCA EXAMINADORA**

  
Profa. Dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral  
Orientadora - UFPI

  
Profa. Dra. Antonia Edna Brito  
Examinadora Interna - UFPI

  
Profa. Dra. Franc - Lane Sousa Carvalho do Nascimento  
Examinadora Externa - UEMA

*Atenção minha colega  
Vou agora lhe contar,  
Como é que acontece  
Minha prática escolar.*

*Ela parte do princípio  
Sempre do planejamento,  
Quando tenho a “ciência”  
Em quais turmas me apresento.*

*A partir desse momento,  
Vem uma retrospectiva,  
Como professora antiga,  
Para saber quem está  
lendo.*

*Também sou informada,  
Pelos dados da SEMEC,  
a situação da turma,  
Como ela foi-me entregue.*

*Minha ilustre pedagoga,  
Vai então me apresentar,  
O teste diagnóstico,  
Pras crianças “habilitar.*

*Tendo em mente tudo isso,  
Vou agora planejar,  
Trabalhando habilidades,  
Pra criança “avançar”.*

*Dia-a-dia observando,  
O avanço pessoal,  
Na avaliação diária,  
Vejo quem foi bem e “mal”.*

*Também troco experiência,  
Com colegas da escola,  
Porque na dificuldade, Toda  
ajuda vem na hora.*

*Quero aqui também lembrar  
A formação continuada,  
É por ela que acontece,  
Toda aula que é dada.*

*Passo a passo eu executo,  
Bem minusiosamente,  
No final eu analiso,  
Minha ação docente*

(MORAIS, DIÁRIO, 2016)

Dedico o presente trabalho a minha avó, Francisca Gomes da Silva (*in memoriam*), pelo seu exemplo de mulher forte, mesmo sem ter terminado o Ensino Fundamental, sempre destinou sua vida a nos mostrar que na educação temos o nosso bem mais precioso e que devemos sempre buscar ir mais longe.

## AGRADECIMENTOS

Todos me julgam ser forte, mas não o sou...Para conseguir terminar essa travessia tive muitas mãos para me guiar, segurar minha mão e remar comigo. Nunca estive só nesta caminhada, por isso, tenho muito o que agradecer...

A Deus, por me dar forças todos os dias para não desistir de minha jornada, e por me cercar de gente que me ama e zela por mim.

Aos meus filhos, Lys Cristina e Álvaro Demes, o melhor de mim, causa maior de não desistir dos sonhos, os meus livros rabiscados com lápis de cor não me deixavam esquecer os motivos de estar aqui. E quando me questionavam pelos meus filhos pequenos, queria fraquejar, confesso, mas respondia baixinho para o meu coração, não desista, é por eles que você está aqui.

Ao meu marido, Martony Demes, companheiro de todas as horas, a quem tenho eterna admiração por acreditar e dedicar-se aos estudos, é meu grande exemplo. Por ser meu incentivador, e por dividir comigo alegrias e angústias durante esses dois anos.

A minha mãe, a ela devo tudo que tenho, tudo que sou. Faltam-me palavras para agradecê-la neste momento. Por cuidar de mim, de meus filhos e do meu marido em todos os momentos que precisei voltar-me para os estudos e para o trabalho. Eu te amo!

A minha irmã, presente em todos os momentos de minha vida, pelo apoio incondicional com meus filhos.

A minha sogra Maryvone, à tia Maria Antônia e ao meu primo Diego, pelo incentivo e apoio dedicado aos meus filhos, nos momentos de minha ausência.

À orientadora, Dr<sup>a</sup> Carmen Lúcia, pela confiança, pela paciência, pelos ensinamentos acadêmicos e pela oportunidade de conviver e aprender o que o ser humano pode ter de melhor. Sua inteligência, simplicidade e forma de encarar a vida são aprendizados que levarei comigo a vida inteira. Minha eterna admiração!

À Dr<sup>a</sup> Antonia Edna, por conduzir-me quando precisei, por acreditar no meu potencial, pela partilha de conhecimento durante todo esse processo formativo.

Aos professores do Curso de Mestrado em Educação da UFPI, pela convivência enriquecedora e pelo rico processo formativo, em especial às professoras Bárbara Mendes e Neide Guedes.

Às professoras que participaram do exame de qualificação e da banca de defesa, novamente à Profa. Dra. Antonia Edna Brito, Profa. Dra. Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento,

Profa. Dra. Glória Lima, Profa. Dra. Fernanda Antonia Barbosa da Mota, Profa. Dra. Georgyanna Andréia Silva Morais, pelas contribuições e orientações relevantes para a organização final do trabalho dissertativo.

As minhas amigas da Pedagogia, em especial a Mônica, Silvana, Sibely, Marcianne, Espírito Santo, a quem tenho o privilégio de ter como companheira de trabalho e ampliar minha admiração pelo seu profissionalismo com que exerce sua profissão, sendo umas das inspirações para desvelar os saberes dos professores. Ao meu amigo Dutra, brilhante profissional sendo precursor e inspiração em tornar-me pesquisadora; minha amiga Janaína, pelas dicas e ensinamentos quando precisei.

A minha amiga Emanoela Moreira Maciel, minha madrinha, pela incondicional amizade durante todos esses anos. Pelo amor que me dedica, pelos ricos ensinamentos, pela excelente profissional que se tornou e pelo lindo ser humano que é. Você emite luz onde chega!

À turma 25<sup>a</sup>, em especial as minhas amigas Sueleuda, Juliana, Marina, Valquíria e Luana, com quem dividi belos momentos nestes últimos anos. Com vocês aprendi muitos ensinamentos sobre a vida! Sueleuda, por mostrar calma e paciência; Val, pela amizade, dedicação, detalhismo e seriedade; Marina e Juliana, belas flores representadas na alegria e fluidez da juventude; e Luana, menina com determinação de gente grande, sua felicidade é a minha felicidade, encontro harmonioso que ganhei de presente com o mestrado. Foi um grande prazer dividir tudo isso com vocês.

A todos os meus amigos.

Aos amigos que encontrei neste percurso formativo, em especial Deyves, Patrícia, Lemos e Amanda.

A todas as participantes da pesquisa, pela colaboração e dedicação na escrita dos diários.

Aos meus Diretores, Nilton e Adson e minha coordenadora Raimunda, pela paciência em arrumar meus horários para que pudesse organizar minha vida pessoal, estudos e trabalho.

Aos meus colegas de trabalho, em especial as minhas amigas Nazaré e Zirlene, com quem diretamente contei com o apoio para infinitas trocas de horário, que precisei realizar para adequar-me as minhas atribuições como mãe, professora e mestranda.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	- Instrumental – Diários	22
Figura 2	- Instrumental - Todos os diários	22
Figura 3	- Categorias e subcategorias de análise	37/66
Figura 4	- Natureza do saber e a racionalidade para Gauthier	42
Figura 5	- Dimensões das práticas escolares	54
Figura 6	- Categoria I e subcategorias de análise da pesquisa	67
Figura 7	- Saberes docentes mobilizados na prática pedagógica do professor	97
Figura 8	- Categoria II e subcategorias de análise da pesquisa	98
Figura 9	- Saberes docentes construídos nas práticas pedagógicas das professoras	114
Quadro 1	- Resumo/informações sobre as escolas	24
Quadro 2	- Ambientes escolares	25
Quadro 3	- Ambientes escolares	26
Quadro 4	- Ambientes escolares	27
Quadro 5	- Perfil dos interlocutores da pesquisa	29
Quadro 6	- Escritores escolhidos como nomes fictícios e justificativas para a escolha	31
Quadro 7	- Perfil das interlocutoras	32
Quadro 8	- Plano de análise dos diários com os interlocutores da pesquisa	36
Quadro 9	- Saberes dos professores	44
Quadro 10	- Professores / anos / disciplina ministrada em 2016	71
Quadro 11	- Saberes docentes mobilizados na organização da prática	77

## **LISTA DE SIGLAS**

AEE	Atendimento Educacional Especializado
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCMT	Diretrizes Curriculares do Município de Teresina
IAB	Instituto Alfa e Beto
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
UFPI	Universidade Federal do Piauí
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura

## RESUMO

As discussões apresentadas neste texto, são resultados das investigações de uma pesquisa de mestrado em educação intitulada “Saberes construídos e mobilizados na prática pedagógica do professor nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, que parte da problematização sobre quais são os saberes construídos e mobilizados na prática pedagógica de professores do 1º ao 5º ano no Ensino Fundamental. Com o tema proposto, o objetivo geral da pesquisa é investigar como se configura a construção e mobilização de saberes na prática pedagógica de professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. As orientações teóricas seguem as contribuições de Freire (1996), Franco (2012), Gauthier *et al* (2013), Imbernón, (2010), Josso (2012), Nóvoa (1992), Perrenoud (1993), Pimenta (1997), Tardif (2002,2014), Sousa (2006), entre outros autores que discutem os saberes docentes. A pesquisa tem como abordagem metodológica a narrativa e como instrumentais: o questionário, para levantamento de perfil dos participantes; e o diário narrativo, para escrita dos dez professores colaboradores da pesquisa. Discorre sobre os achados da investigação, trazendo uma reflexão sobre os saberes docentes que alicerçam a prática pedagógica dos professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A análise dos dados direcionam como resultados, nas falas das interlocutoras da pesquisa, os diversos saberes docentes construídos e mobilizados nos aspectos relacionados ao planejamento da aula, elaboração de materiais didáticos, gestão do tempo em sala de aula, realização da reflexão crítica sobre a realidade, entre outros, além das situações que oportunizam a construção e mobilização de saberes docentes na prática pedagógica, tais como: as formações em serviço, o trabalho docente e os diálogos reflexivos entre os pares no espaço escolar. Sugere-se ações voltadas para promover a reflexão do professor em sua prática pedagógica diária como formações voltadas a atender a realidade do docente, bem como, a promoção de momentos reflexivos de diálogos coletivos dentro do espaço escolar, de forma que os professores assumam uma postura de autoformação ao procurarem entender e melhorar sua prática. São encaminhamentos que visam intensificar a construção e a mobilização de saberes docentes no contexto da prática pedagógica.

**Palavras-chave:** Saberes docentes. Construção e mobilização de saberes.  
Práticas pedagógicas.

## ABSTRACT

This paper presents the results of a masters research in education entitled "Knowledge constructed and mobilized in the pedagogical practice of the teacher in the initial years of Elementary Education", which starts from the problematization about the knowledge built and mobilized in the pedagogical practice of teachers from 1st to 5th year in Elementary School . With the proposed theme, the general objective of the research is to investigate how is configured the construction and mobilization of knowledge in the pedagogical practice of teachers from 1st to 5th year of Elementary School. The theoretical orientations follow the contributions of Freire (1996), Franco (2012), Gauthier *et al* (2013), Imbernón, (2010), Josso (2012), Nóvoa (1992), Perrenoud (1993), Pimenta (1997), Tardif (2002,2014), Sousa (2006), among other authors who discuss the theme. The research has as methodological approach the narrative and as instrumental: the questionnaire, to survey the profile of the participants; and the narrative diary for writing the ten collaborating teachers of the research. It discusses the findings of the investigation, bringing a reflection about the teachers' knowledge that gives support on the pedagogical act, in the beginning of the elementary school. The analysis of the data guide as a result, in the speeches of the research interlocutors, the various teaching knowledge built and mobilized in aspects related to class planning, elaboration of didactic materials, management of the time in classroom, accomplishment of the critical reflection, among others, besides situations which give opportunity of teaching knowledge built in the pedagogical practice, as In-service training, teaching work and reflective dialogues between peers in the school setting. Indicates actions aimed at promoting teacher reflection in daily practice as formations aimed at attending to the reality of the teacher in the classroom and the promotion of reflexive moments of collective dialogues within the school space, so that teachers take a posture of self-formation as they seek to understand and improve their practice. They are guidelines that aim to intensify the construction and mobilization of teachers' knowledge in the context of pedagogical practice.

**Keywords:** Teachers' knowledge. Construction and mobilization. Pedagogical practices.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	13
<b>CAPÍTULO I - TODO CAMINHO INVESTIGATÓRIO É RESVALOSO: PASSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA</b>	18
1.1 Caminhos da pesquisa: dimensionamento teórico-metodológico	19
1.2 A narrativa na pesquisa: o correr da vida	19
1.3 Técnicas e instrumentos para produção de dados	21
1.4 O contexto da pesquisa	24
1.5 Ser professor: os interlocutores da pesquisa	28
1.6 A análise dos dados	34
<b>CAPÍTULO II - O SABER QUE SE TRANSFORMA, AFINA E DESAFINA COM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS</b>	39
2.1 O saber e o aprender como construtores do sujeito	40
2.2 Saberes que constituem a docência	43
2.2.1 O caminho percorrido pelas pesquisas sobre o saber docente	45
2.3 Demandas da prática pedagógica no contexto educacional	51
2.3.1 Delineamentos das práticas educacionais	53
2.4 Deliberações coletivas, formações e reflexões que promovem os saberes docentes	56
2.5 O saber construído e mobilizado na prática pedagógica	60
<b>CAPÍTULO III - O REAL NÃO ESTÁ NA SAÍDA NEM NA CHEGADA: ELE SE DISPÕE NOS RELATOS DOCENTES</b>	65
3.1 Categoria I - A prática pedagógica e a mobilização de saberes dos docentes	67
3.1.1 Concepção de prática pedagógica	68
3.1.2 Contextualizando a prática pedagógica na rede municipal	70
3.1.3 Saberes docentes na organização da prática pedagógica do professor	76
3.1.4 Contextos que influenciam a prática do professor	89
3.2 Categoria II - Os saberes docentes construídos na prática pedagógica	97
3.2.1 Saberes docentes construídos pelos professores	99
3.2.2 Situações em que os saberes são construídos pelas professoras	102
3.2.2.1 Formação inicial em serviço: espaço de unidade entre saberes e a prática	103
3.2.2.2 Formação continuada e saberes docentes na gênese da prática pedagógica	105
3.2.2.3 O trabalho docente que conduz a construção de saberes	108
3.2.2.4 Diálogos reflexivos e troca de experiência no espaço escolar	111
<b>CONCLUSÕES</b>	117
<b>REFERÊNCIAS</b>	124
<b>APÊNDICES</b>	129
<b>APÊNDICE A-</b> Termo de Consentimento e Livre Esclarecido.	130
<b>APÊNDICE B-</b> Escolha dos nomes fictícios	132
<b>APÊNDICE C-</b> Questionário da pesquisa	133
<b>APÊNDICE D-</b> Orientações para construção dos diários	135
<b>APÊNDICE E-</b> Autorizações institucionais para realização de	137



# *INTRODUÇÃO*

## INTRODUÇÃO

As discussões educacionais no decorrer dos tempos estão voltadas aos aspectos que envolvem a educação e um ensino de melhor qualidade nas instituições educativas. Neste contexto, ressaltamos que as exigências do mundo globalizado possibilitam à escola atentar-se para as novas demandas oriundas das transformações sociais, as quais perpassam os aspectos políticos, econômicos e culturais que se entrelaçam e movem o contexto social, que influenciam diretamente as políticas educacionais e as metodologias exercidas nas escolas.

Todavia, os debates por um bom tempo pontuavam questões que tencionavam as estratégias pedagógicas utilizadas, com o propósito de identificar os bons profissionais capazes de manter a ordem e garantir um bom ensino para sua turma, as quais encontram-se justificadas através de pesquisas que não priorizavam em *lócus*, a realidade vivenciada pelos professores em sala de aula.

Somente a partir da década de 1980, os olhares dos pesquisadores voltaram-se para pensar o professor como construtor de suas próprias estratégias, as quais subsidiam as práticas exercidas efetivamente por eles. Entre as observações curiosas de investigadores científicos, e as necessidades sociais vigentes impulsionados por uma escola de qualidade, as pautas educacionais voltam-se a pensar a realidade do professor no seu cotidiano, de forma que estes, também, compreendam o seu fazer a partir dos seus saberes docentes.

Neste viés, a instituição escolar deve proporcionar aos indivíduos uma melhor compreensão da evolução social e seus contextos, oportunizando a formação do cidadão, consciente e participativo, repensando suas propostas curriculares e pedagógicas para acompanhar as exigências da sociedade, respondendo a novas demandas introduzidas no cenário da escola, visto que as mudanças não devem ocorrer somente fora da sala de aula, mas principalmente dentro dela.

Com essas mudanças propostas a escola, vislumbramos a necessidade de repensarmos a prática pedagógica como um importante espaço de diálogo entre o conhecimento teórico e as experiências práticas do professor. Além disso, constitui-se num momento de construção e mobilização de saberes, destacando a função do docente como transformador de suas ações didáticas e o contexto que o circunda. Assim, o ato de ensinar requer o exercício constante de pensar as ações docentes, visto que, segundo Freire (1996), o professor precisa esforçar-se para conseguir preparar-se para atender essas demandas encontradas no seu local de atuação e na sociedade, enquanto espaço de circulação de interesses e de práticas educativas.

Diante disso, afirmamos que as ações que circundam o fazer pedagógico suscitam um amálgama de saberes do docente, conforme descrito por Tardif (2014), oriundos de diversas fontes, oportunizadas dentre outros aspectos, por práticas pedagógicas que foram experiência das pelos docentes. O professor poderá fazer uso de saberes que foram adquiridos ao longo de sua carreira profissional docente e, ainda, tendo oportunidade de adquirir novos saberes, à medida que atua no ambiente escolar, em especial, em sala de aula. Neste contexto de discussão do fazer pedagógico, é que se coloca em relevo os saberes que os docentes dominam para ensinar, bem como a mobilização e a construção de novos saberes em suas práticas escolares.

Outrossim, se faz mister aprofundarmos a discussão sobre os saberes dos professores, fazendo um recorte nos anos iniciais do Ensino Fundamental, justificamos o interesse neste tema, a partir das reflexões feitas durante os anos que atuamos como professora neste segmento de ensino, impulsionada pelos questionamentos iniciais que nortearam a realização desta pesquisa. Entendemos que a temática aqui exposta sobre a prática pedagógica coloca em relevo o saber que o professor domina para poder ensinar.

Para tanto, podemos destacar o problema da pesquisa como sendo: Que saberes são construídos e mobilizados na prática pedagógica do professor? Essa inquietação originou-se nos nossos questionamentos frequentes, sobre as relações que os professores possuem entre pensar a prática e fazer a prática pedagógica e, ainda, das experiências docentes construídas, além das situações que envolvem os professores e suas ações, que foram presenciadas como professora nas escolas. Esses momentos nos deixaram intrigadas, especialmente nos aspectos relacionados aos saberes que os professores desprendiam para realizar tais ações, bem como, a forma que construíam novos saberes durante sua docência.

A partir da questão problema, delineamos o objetivo geral da pesquisa que é: investigar como se configura a construção e mobilização de saberes na prática pedagógica de professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Desta intenção investigativa suscitaram os seguintes questionamentos:

- Quais as características da prática pedagógica do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental?
- Quais saberes são construídos e mobilizados na prática pedagógica dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental?
- Como a prática pedagógica possibilita a construção e a mobilização dos saberes docentes?

Para melhor compreensão destes questionamentos, delineamos os objetivos específicos para realização desta pesquisa, que são: identificar os saberes mobilizados na prática pedagógica de professores nos iniciais do Ensino Fundamental; descrever como a prática pedagógica possibilita a construção e mobilização dos saberes; e caracterizar a prática pedagógica do professor nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A investigação proposta justifica-se por possibilitar a reflexão entre os saberes e a ação docente, discutirmos a construção e mobilização de saberes na prática pedagógica do professor do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, e, assim, ter a possibilidade de contribuir com a discussão no ato de ensinar e aprender do professor.

A escolha por realizar uma pesquisa com a temática em questão justifica-se, ainda, pela identificação da pesquisadora com indagações relacionadas ao processo de aquisição e mobilização dos saberes relacionado à prática pedagógica, visto que, não podemos refletir sobre o ensino sem levar em consideração os conhecimentos teóricos e práticos do docente.

Entendemos que as reflexões apresentadas sobre a prática pedagógica e o ensino, estão intimamente ligadas à construção e a mobilização de saberes do professor em seu cotidiano. Dessa forma, dialogando com a prática e com o saber, é que discutimos o objeto de estudo central desta pesquisa que é a construção e mobilização de saberes docentes na prática pedagógica do professor de ensino fundamental.

Nesta linha de pensamento é que delineamos nossa dissertação, que conta, na sua estruturação, com a introdução, três capítulos e as conclusões, descritos de forma mais detalhada nos parágrafos seguintes.

Na **Introdução**, pormenorizamos os motivos da escolha da temática e a afinidade com o tema, bem como, a problemática que desencadeou o objeto de estudo e objetivos da pesquisa, e segue expondo os capítulos da dissertação.

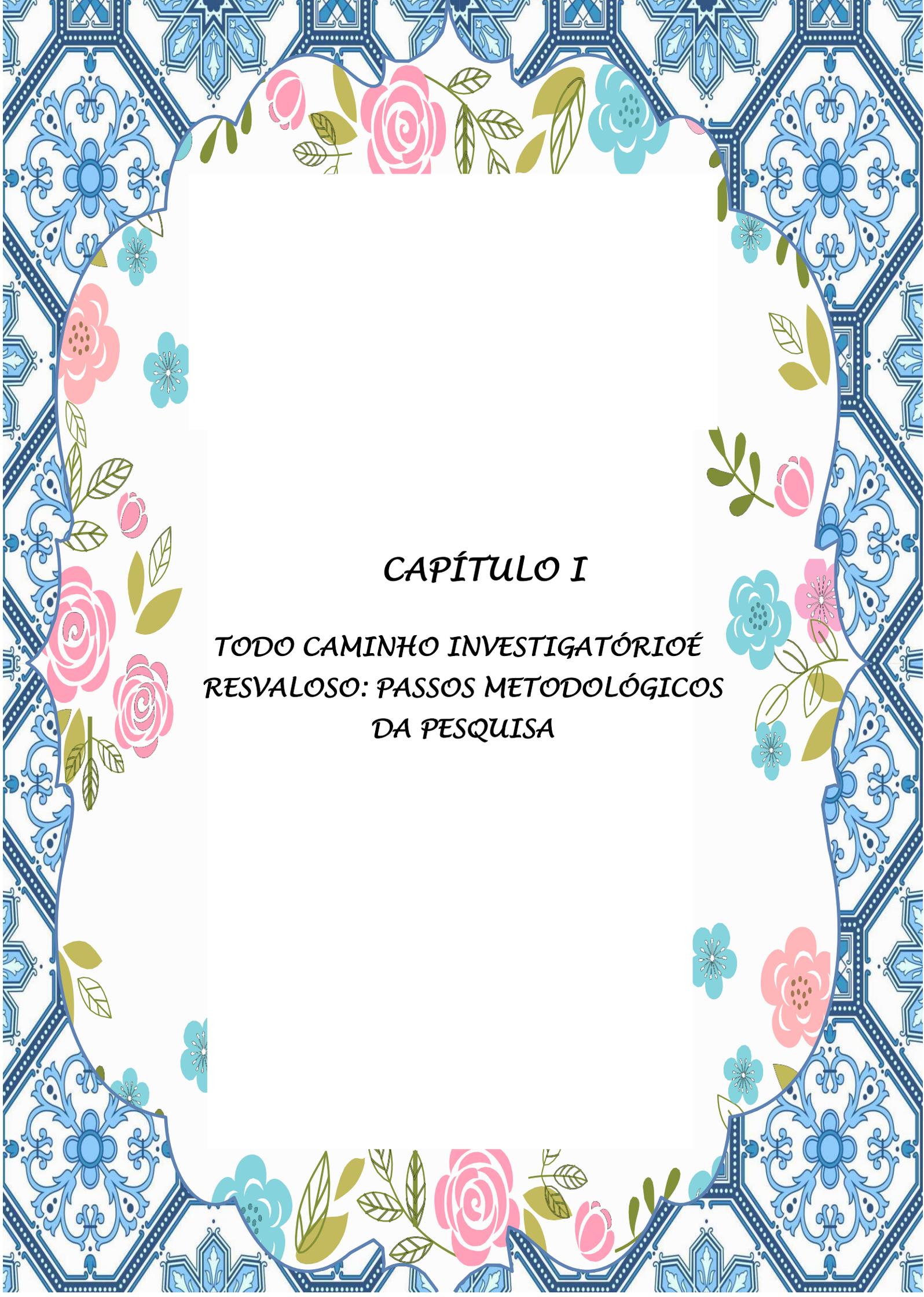
No **Capítulo I, Todo caminho investigatório é resvaloso: passos metodológicos da pesquisa**, parafraseando Guimarães Rosa (1994), relatamos os passos metodológicos da pesquisa embasados em alguns autores, entre eles os que falam da natureza qualitativa a partir de Oliveira (2014), na tentativa de melhor descrever os fenômenos do estudo; sublinhamos dados sobre o Método Narrativo, no intuito de apreender os aspectos da realidade da prática pedagógica e dos saberes dos professores, levando em consideração os seus escritos, embasados em autores como Souza (2006) e Josso (2012), além disso, procuramos delinear o perfil dos participantes, fazendo uso dos questionários e do instrumental diários, como fonte principal de coletas de dados da pesquisa, fazendo utilização das ideias de autores como Sousa (2004) e Zabalza (2004), como suporte analítico. No que se refere à forma de análise

dos dados, nos embasamos na análise de conteúdo, a partir das concepções de Poirier, Clapier- Valladon e Raybaut (1999).

O **Capítulo II**, intitulado **O saber que se transforma, afina e desafina com as práticas pedagógicas**, possui cunho um pouco mais teórico, visa apresentar as discussões dos autores em torno das temáticas e dos fundamentos que nos alicerçaram durante a pesquisa. Nesta linha de pensamento, os encaminhamentos foram direcionados à reflexão sobre como o saber é construído pelo professor, na visão de Barth (1993) e Charlot (2000,2005). Seguimos neste capítulo, encaminhando as discussões sobre as concepções de saberes docentes e as tipologias mais conhecidas em torno dos saberes que são construídos e mobilizados pelos professores em seu trabalho, à luz de Almeida (2015), Tardif (2002,2014), Gauthier *et al* (2013), Freire (1996, 1997, 2000, 2002). Discorremos, ainda, sobre as práticas presentes na escola, especialmente, sobre a importância da reflexão individual e coletiva no exercício da docência, assim como sobre as dimensões de atuação de uma prática pedagógica dialogada com o coletivo, na perspectiva de Franco (2012), Nóvoa (1992,1995,2009,2010), Perrenoud (1993),Imbernón (2010), entre outros autores que se dedicam ao estudo dessas questões.

O **Capítulo III - O real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe nos relatos docentes** - traz para discussão o desenrolar das análises e interpretações dos dados nos diários narrativos, que versam sobre duas categorias. A primeira, recebeu a denominação de A prática pedagógica e a mobilização de saberes dos docentes, tendo como subcategorias: as Concepções de prática pedagógica; Contextualizando a prática pedagógica;Saberes docentes na organização da prática pedagógica do professor e Contextos que influenciam a prática do professor. Na segunda categoria, denominada Os saberes docentes construídos na prática pedagógica, a qual subdividimos em Saberes docentes construídos pelos professores e Situações em que os saberes são construídos pelos professores, onde pontuamos aspectos relacionados à Formação inicial em serviço: espaço de unidade entre os saberes e a prática; Formação continuada e saberes docentes na gênese da prática pedagógica; O trabalho docente que conduz a construção de saberes e os Diálogos reflexivos e a troca de experiência no espaço escolar

Para finalizar, dispusemos as **Conclusões** nas quais fizemos o resgate das inquietações iniciais, que deram origem ao nosso objeto de estudo e aos objetivos da pesquisa, no intuito de fomentar as constatações e achados da pesquisa.



*CAPÍTULO I*

*TODO CAMINHO INVESTIGATÓRIO É  
RESVALOSO: PASSOS METODOLÓGICOS  
DA PESQUISA*

## CAPÍTULO I

### TODO CAMINHO INVESTIGATÓRIO É RESVALOSO: PASSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

[...] Todo caminho da gente é resvaloso. Mas também, cair não prejudica demais a gente levanta, a gente sobe, a gente volta!... O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem. Ser capaz de ficar alegre e mais alegre no meio da alegria, e ainda mais alegre no meio da tristeza.

(ROSA, 1994, p.441).

Enveredar pelo caminho da pesquisa é desafiador, mas como diria Guimarães Rosa (1994, p. 441), em sua obra *Grandes Sertões Veredas*, “[...] todo caminho da gente é resvalo”, vale ressaltar que a intenção em utilizar a expressão resvaloso no texto direciona-se ao sentido de “[...] passar de leve, deslizar, ser levado [...]” (FERREIRA, 2001, p.604) nas etapas proporcionadas pela pesquisa.

No desenvolvimento da pesquisa, somos levados a sair da inércia provocada pela situação, à medida que enveredamos pelos pensamentos alheios, tornamo-nos observadores de histórias vividas por outrem, as quais lhes serviram de suporte para construção de suas próprias ideias, em uma mistura de teoria e realidade para a produção do conhecimento científico.

Neste processo de busca pela compreensão do objeto que se deseja conhecer, são muitas as etapas vivenciadas pelo pesquisador, entre elas, destacamos em um primeiro momento, os caminhos escolhidos para a sistematização, coleta de dados, análise e metodologia.

Esta fase da pesquisa requer discernimento para um planejamento adequado aos objetivos de estudo almejado, provocando no pesquisador o desejo de acertar e se aprofundar ainda mais nas discussões, além de oportunizar uma aproximação da realidade das escolas, no momento em que se encontra com o cenário e sujeitos da pesquisa.

E é nesse “Sossega, depois desinquieta” em que transita a vida, tão bem descrito por Rosa (1994, p.448), tomamos a liberdade de apresentar o que nos “desinquietou” enquanto pesquisadora, nos passos dados na busca do nosso objeto de estudo, transitados entre os saberes e a prática pedagógica do professor.

Assim, registramos neste primeiro capítulo os passos metodológicos da pesquisa, a partir da dimensão teórico-metodológica escolhida, em seguida, descreveremos os cenários e participantes da pesquisa, bem como, os encaminhamentos para a análise dos dados.

## **1.1 Caminhos da pesquisa: dimensionamento teórico-metodológico**

Um dos primeiros passos para a pesquisa foi a escolha dos procedimentos metodológicos a serem utilizados, visando uma melhor compreensão da construção e da mobilização de saberes na prática pedagógica adotada pelos professores no processo ensino-aprendizagem do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

No desenvolvimento da investigação, optamos pela pesquisa descritiva, sobre a qual ressaltamos a forma que busca descrever os fenômenos dentro da realidade em que estão inseridos. Oliveira (2014, p.68), reconhece que este tipo de pesquisa é abrangente, e dessa maneira possibilita uma ampliação do olhar do pesquisador sobre o problema pesquisado “[...] em relação aos aspectos sociais, econômicos e políticos, percepções de diferentes grupos.”

Dessa forma, buscamos um estudo de natureza qualitativa, tendo em vista um entendimento maior dos fenômenos envolvidos, visando à compreensão da complexidade do objeto estudado. A pesquisa qualitativa permite a apresentação de informações relevantes acerca do tema em estudo. Favorece a construção de dados sobre determinados grupos, observando as peculiaridades de cada indivíduo. Com essa visão, pautados na realidade da escola e do professor, acreditamos que venha agregar mais a nossa pesquisa, pois possibilitará uma amplitude do contexto estudado, oportunizando um melhor detalhamento sobre o objeto que nos propomos estudar.

Seguimos com a discussão, pontuando o método narrativo como forma de estudo, que apresenta uma compreensão dos processos que permeiam a construção e mobilização dos saberes docentes, junto ao contexto da prática pedagógica do professor. No que se refere as técnicas de coletas de dados, foi utilizado um questionário, com o objetivo de levantar o perfil dos sujeitos, os diários, com o intuito de cada professor narrar sobre sua prática pedagógica e seus saberes docentes. E para análise dos dados, utilizamos a análise de conteúdos, tendo como aporte teórico estudos de Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999).

## **1.2 A narrativa na pesquisa: o correr da vida**

O fragmento da epígrafe neste capítulo, [...] O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim [...], nos remete à vida e à passagem do tempo, recordar os fatos ocorridos neste período é importante, não só para o desenvolvimento presente do professor, mas buscar as suas origens formativas, e os encaminhamentos que realiza em sua carreira docente poderão auxiliá-lo em um melhor delineamento do seu futuro como professor.

Neste sentido, para reconhecer o *corpus* de saberes construídos e mobilizados na prática pedagógica, idealizamos que a pesquisa partisse de relatos dos professores. Nesta visão, escolhemos a narrativa como método de investigação, por permitir que os interlocutores tenham possibilidades de rememorar suas histórias de vida. Ferrarotti (2010, p.46) destaca que “[...] toda narrativa trata-se de uma ação social pela qual um indivíduo retotaliza sinteticamente a sua vida e a interação social em curso”, nossa intenção, portanto, é que, ao escreverem seus diários, os professores possam relatar suas experiências pessoais e coletivas, caracterizando suas práticas pedagógicas e as situações que constroem e mobilizam seus saberes.

Neste sentido, resgatamos as premissas de Souza (2006, p. 14), ao salientar que os escritos narrados possibilitam conduzir “[...] o sujeito a uma dimensão de auto escuta como se estivesse contando para si próprio suas experiências que construiu, através do conhecimento de si”. Pensando deste modo, acreditamos na possibilidade dos professores refletirem os caminhos delineados em suas atividades docentes, a forma como ensinam e por que ensinam a seus alunos, em uma relação direta com todos os saberes que permeiam sua vida em diferentes situações cotidianas. É importante destacar que a narrativa pode permitira reflexão e a análise da história de professores, à medida que oportuniza meios para melhor compreensão de sua cultura e de seu ponto de vista.

As narrativas, vistas dessa forma, são significantes para a reflexão da prática, podendo ser um momento para (re)pensar o seu percurso profissional e a construção de suas ações docentes. Mas, vale ressaltar que existem outros fatores que estão envolvidos na reflexão do professor, a rememoração das ações desenvolvidas pelos partícipes não lhes garantem a reflexão crítica esperada para melhorarem sua prática. Neste sentido, Josso (2004, p.153) pontua que narrar uma história faz com que o sujeito reflita sobre ela, “[...] mas em compensação, a metodologia de trabalho sobre a narrativa de vida pode ser a oportunidade de uma transformação, segundo a natureza das tomadas de consciência que aí são feitas e o grau de abertura à experiência das pessoas envolvidas no processo”.

Ao nosso pensar, a narrativa vista desta forma nos parece a escolha mais adequada para esta pesquisa, visto que este método proporciona ao professor pensar os seus atos pedagógicos e saberes docentes, levando em consideração os escritos e episódios narrados pelos participantes, levando-os a pensar e reviver as suas práticas. Além disso, esse método pode adquirir dimensão de investigação e reflexão, à medida que proporciona aos professores a rememoração de suas práticas. Ampliamos nossa compreensão ao sublinhar a narrativa como instrumento de revelação de subjetividades pertencentes à prática e aos saberes das

professoras participantes. Nessa mesma linha de pensamento, Nóvoa (2010) justifica o método biográfico pelo fato de destacar o que se passa no interior de cada pessoa.

Além disso, acreditamos que os relatos escritos pelos professores tragam dados importantes sobre a imagem e construção de si e a forma de relacionamento que mantém com os demais membros da comunidade escolar. Assim, relatar o correr da vida, revivendo momentos, revisitando sua trajetória, suas lutas, desafios e suas vitórias, fazem da narrativa uma qualificada riqueza, à medida que remetem o pensar sobre si e sobre os outros que estão imbuídos em sua prática.

### **1.3 Técnicas e instrumentos para produção de dados**

A coleta de dados foi uma importante etapa da pesquisa, é por meio dela que reunimos informações fundamentais para os resultados da investigação sobre a problemática estudada. Para tanto, utilizamos questionários e diários como fontes de produção de dados, considerando a natureza do objeto de estudo.

Visando a uma produtiva coleta de dados, foram realizadas visitas às escolas, com o intuito de, em um primeiro momento, possibilitar o desenvolvimento de conversas informais com os professores, estabelecendo contato com a comunidade escolar, e, por fim, apresentar a proposta de trabalho ao grupo.

A escolha dos questionários mistos encontra respaldo em Richardson (2008, p.189) ao abordar “[...] os questionários cumprem, pelo menos, duas funções: descrever as características e medir determinadas variáveis de um grupo social”. Com este propósito, a intenção foi delinear o perfil dos interlocutores, retratando aspectos pessoais e profissionais, bem como, os conhecimentos dos participantes sobre o tema.

Na intenção de avaliar as questões que integram o questionário, fizemos uma pré-testagem, com três professores, a fim de verificarmos o entendimento deles sobre as indagações abordadas, com o intuito de ratificá-las ou revê-las para redimensionamentos, se houvesse necessidade. A devolutiva de alguns aconteceu após 20 minutos, demonstrando que os interlocutores não tiveram dificuldades em responder as perguntas propostas.

Após a pré-testagem, entregamos 10 (dez) questionários às interlocutoras da pesquisa para que delineassem seu perfil formativo e profissional, mas apenas 1 (um) devolveu de imediato, os demais tivemos que marcar uma nova data para a entrega.

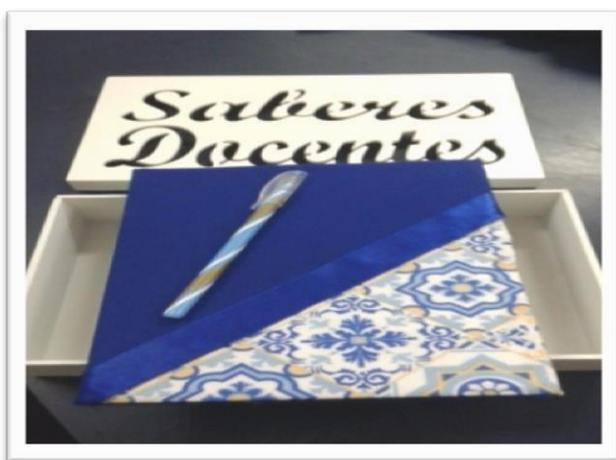
No que diz respeito aos diários, Zabalza (2004, p.14) o retrata como “[...] fazendo parte de documentos pessoais ou narrações autobiográficas”. São instrumentais de

reconhecida importância, pois, buscam detalhar a ação pedagógica, a partir do próprio narrador, desde o planejamento da aula, sua aplicabilidade na sala, às observações percebidas ao longo do processo.

Acreditamos que o diário, como instrumento de nossa pesquisa, possibilite uma representação dos saberes construídos e mobilizados pelos professores em sua prática, a partir dos escritos delineados nas narrativas. Além de servir como forma de reflexão sobre o que faltou ao planejamento, sentimentos e emoções. O caráter reflexivo corresponde aos dilemas que vão aparecendo no diário, requerendo inferências (ZABALZA, 2004).

Nessa perspectiva, Souza (2004, p. 397) ressalta que a utilização deste instrumental“ [...] possibilite aos atores registrarem os sentimentos, percepções, relatos dos sujeitos, reconstrução de diálogos, descrição do espaço físico, relato de acontecimentos no geral e no particular e descrição de atividades”, no tocante aos processos formativos ao longo da profissionalização e da prática pedagógica do professor.

Souza (2004) destaca, ainda, o poder das narrativas em forma de diários, à medida que os sujeitos escolhem temáticas de sua vida e as trata através de uma perspectiva oral e escrita, organiza suas ideias, fortalecendo a autorreflexão de experiências pessoais e profissionais. Podendo, assim, ser um ótimo momento para refletir sobre si e os outros e, conseqüentemente, gerar reflexividade sobre sua formação e sobre sua prática. Nesta pesquisa foram utilizados 10 (dez) diários (FIG. 1 e 2).



**Figura 1:** Instrumental – Diários  
Fonte: Arquivo da pesquisadora(2016)



**Figura 2:** Instrumental - Todos os diários  
Fonte: Arquivo da pesquisadora(2016)

Antes de ser entregue os diários aos professores interlocutores, marcamos uma data em cada escola para apresentação da proposta do instrumental na pesquisa. Nos dias previstos

do mês de fevereiro de 2016, realizamos as visitas para efetivar a entrega dos referidos diários.

Na primeira escola foram entregues 2 (dois) diários, acompanhados de explicação da nossa proposta de trabalho com o emprego da narrativa em forma de diário, sugestão que foi bem recebido pelas professoras da escola. Na semana seguinte, recebemos uma ligação da professora, desistindo de participar da pesquisa, alegando a grande quantidade de turmas daquele semestre. Não dispo de tempo, portanto, para dedicar-se à escrita como deveria. Deste modo, dirigimo-nos à escola para recolher o instrumental, com a intenção de procurar uma nova participante para a pesquisa e poder repassá-lo.

Na segunda escola foram entregues mais 3 (três) diários para as participantes que aceitaram colaborar com a pesquisa, diferente da escola anterior, foi-nos oportunizado um encontro com as três participantes, sendo nesta ocasião explanadas as propostas da utilização do instrumental na investigação.

Por fim, na terceira instituição, 6 (seis) diários foram entregues. Conversamos individualmente com os professores nos seus horários pedagógicos, ou seja, tivemos que realizar várias visitas até contemplar todos os professores com as explicações necessárias, antes de receberem sua caixa com o caderno. Neste local conversamos com as professoras a fim de participarem, alegando a importância da pesquisa para educação, e do próprio diário como uma maneira de recordar as suas práticas pedagógicas. No final dos encontros todos receberam o material. Ressaltamos que tivemos uma boa aceitação nesta escola, mas o número de professores que aceitou participar da nossa investigação não supria a quantidade determinada de 10(dez) participantes, necessitando complementar com professores de outra escola.

Foram oportunizados o espaço temporal de 3 (três) meses para que cada professor escrevesse suas narrativas. Após este período, foram marcados novos encontros nas escolas, início do mês de junho de 2016, para realizarmos o recolhimento dos diários. A maior parte das professoras demonstravam satisfação com os seus escritos, outra parte, porém, alegava que gostariam de ter ampliado suas discussões, mas a correria do dia-a-dia não lhe permitiu o acréscimo dos textos.

Observamos no final da leitura de cada diário, a preocupação das participantes em relatar os sentimentos que manifestaram ao lembrar de toda sua prática, sua formação e do início de sua carreira, agradecendo, inclusive, a oportunidade de ter tido este momento como participante da pesquisa. No item seguinte, falaremos das escolas escolhidos como cenários para a realização da pesquisa.

## 1.4 O contexto da pesquisa

Os cenários selecionados para realização desta pesquisa foram 3 (três) escolas da rede Municipal de Educação de Teresina-PI, que disponibiliza do 1º ao 5º ano do primeiro seguimento do Ensino Fundamental, escolhidas de forma aleatória no início da pesquisa, dentro dos critérios da pesquisa.

Para um melhor detalhamento das instituições, organizamos o Quadro 01, no qual são apresentadas informações sintetizadas sobre as instituições que fizeram parte da pesquisa. Os dados dizem respeito ao total de alunos, números de professores, turnos de funcionamentos e como os participantes envolvidos estão distribuídos em cada escola.

**Quadro 01-** Resumo/informações sobre as escolas

Escolas Selecionadas	Turno de Funcionamento	Nº de Alunos	Total de Professores	
			Três Turnos	Participantes da Pesquisa
<b>Escola Municipal 1</b>	Manhã / Tarde	60	32	1
<b>Escola Municipal 2</b>	Manhã / Tarde / Noite	517	35	3
<b>Escola Municipal 3</b>	Manhã / Tarde	470	15	6

Fonte: Dados da pesquisadora, retirados dos questionários (2016).

No Quadro 01, percebemos que as escolas funcionam nos horários matutino e vespertino, com exceção da Escola Municipal 2 que, além destes momentos, funciona também no noturno, atendendo à Educação de Jovens e Adultos. A Escola Municipal 1 possui a maior quantidade de alunos e um representativo número de professores. Nosso contato foi apenas no turno da tarde, mas somente 1 pessoa, efetivamente, resolveu participar da pesquisa. A Escola Municipal 3, apesar de ter um número menor de alunos e professores, foi o local onde tivemos melhor aceitação por parte dos professores e da direção da escola.

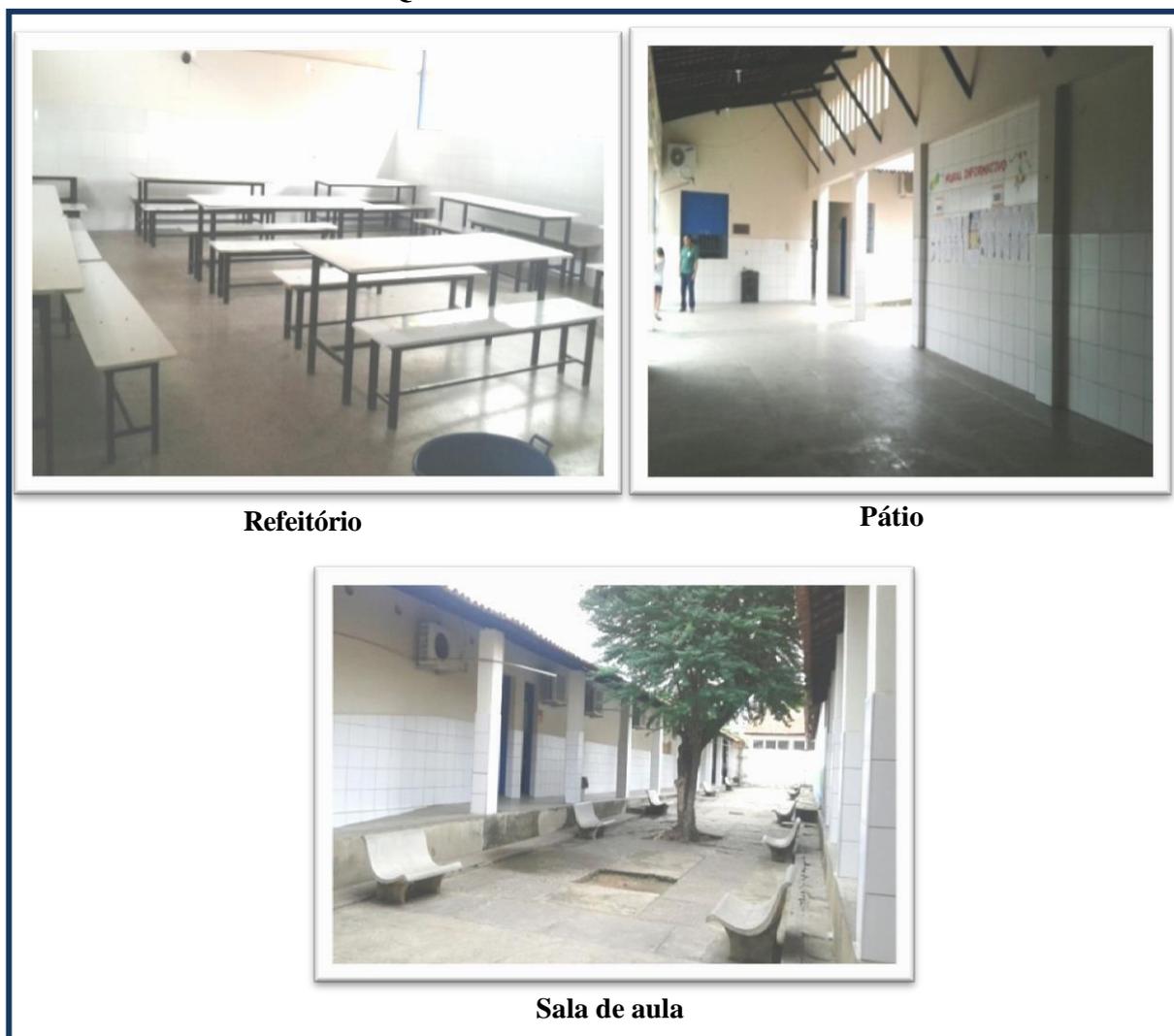
Destacamos, ainda, que todas as escolas estão situadas na zona norte, zona urbana de Teresina, e possuem um bom reconhecimento da comunidade a que assistem, pelo trabalho que executam enquanto escolas deste segmento de ensino. Segundo relatos de seus gestores, contam com uma grande procura por vaga, em todos os anos de funcionamento, aspecto que pode ser comprovado pelo número de alunos matriculados nas escolas (Quadro 01).

Nos próximos tópicos deste conteúdo, apresentamos dados sobre as escolas pesquisadas, horários de funcionamento, número de docentes e funcionários, bem como algumas fotos ilustrativas de alguns de seus ambientes escolares.

## Escola Municipal 1

A Escola Municipal 1 é composta de 13 (treze) salas de aula, todas com turmas nos turnos manhã e tarde. No geral, a escola possui 660 alunos, que são atendidos nos turnos matutino de 7h às 11h20 min e vespertino, de 13h00 h às 17:20 min.

### Quadro 02- Ambientes escolares



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2016).

A escola possui, ainda, 1 (um) laboratório de informática com 10 (dez) computadores, 1 (uma) quadra coberta, 1 (uma) cantina, 4 (quatro) banheiros e 1 (um) pátio, onde acontecem as atividades recreativas. No que se refere ao corpo docente, este é composto por 32 professores, e ainda, por um grupo administrativo e pedagógico com: 1 (uma) coordenadora, 2 (duas) diretoras: 1 (uma) titular e 1 (uma) adjunta e 16 (dezesesseis) agentes de serviços gerais e 2 (dois) agentes de portaria.

## Escola Municipal 2

A Escola Municipal 2 atende do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. No que se refere à estrutura física, é composta de 9 (nove) salas de aulas, funcionando com 18 (dezoito) turmas, no turno manhã, 9 (nove), e no turno tarde 9 (nove) turmas. No geral, a escola possui 517 alunos, que são atendidos nos turnos matutino (7h às 11:20 min), vespertino (13:00 h às 17:20 h) e noturno (19:00 às 21:30 min).

### Quadro 03- Ambientes escolares



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2016).

A escola possui, ainda, 1 (um) laboratório de informática com 10 (dez) computadores, 2 (duas) quadras, 1 (uma) biblioteca, 1 (uma) cantina, 4 (quatro) banheiros e 1 (um) pátio, onde acontecem as atividades recreativas e uma turma de AEE (Atendimento Educacional Especializado), que disponibiliza atendimento a crianças com necessidades especiais.

O corpo docente é composto por 35 (trinta e cinco) professores e dispõe de um grupo administrativo e pedagógico com: 1 (uma) coordenadora, 2 (dois) diretores, 1 (um) diretor titular e 1 (um) adjunto, 6 (seis) agentes de serviços gerais e 4 (quatro) agentes de portaria.

### **Escola Municipal 3**

A Escola Municipal 3 atende do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. No que se refere à estrutura física, é composta de 8 (oito) salas de aula, funcionando com 16 (dezesesseis) turmas, no turno manhã e 8 no turno tarde. Esta escola possui 470 (quatrocentos e setenta) alunos, que são atendidos nos turnos matutino (7h às 11h20min) e vespertino (13:00h às 17h20 min).

#### **Quadro 04- Ambientes escolares**



**Sala de aula**

**Pátio**

**Quadra de esporte**

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2016).

No que se refere à infraestrutura, a Escola Municipal 3 possui, ainda, 1 (um) laboratório de informática com 10 (dez) computadores, 1 (uma) quadra, 1 (uma) biblioteca, 1 (uma) cantina, 4 (quatro) banheiros e 1 (um) pátio, onde acontecem as atividades recreativas e uma turma de AEE (Atendimento Educacional Especializado), que disponibiliza atendimento a crianças com necessidades especiais.

O corpo docente é composto por 15 (quinze) docentes, no grupo administrativo e pedagógico é formado por: 1 (uma) coordenadora, 2 (duas) diretoras: 1(uma) diretora titular e 1 (uma) adjunta e 6 (seis) agentes de serviços gerais.

### **1.5 Ser professor: os interlocutores da pesquisa**

No que refere aos sujeitos participantes, investigamos a construção e a mobilização dos saberes docentes na prática pedagógica de 10 (dez) professores, idealizamos esta quantidade de professores, acreditando ser suficiente para atender ao objeto de estudo em questão. Acreditamos ter contemplado aspectos importantes sobre os interlocutores, visando atingir os objetivos da pesquisa. Nesse sentido, foram definidos alguns critérios para selecionar os participantes da pesquisa, considerando aspectos como:

- ✓ Terem disponibilidade para participar da pesquisa;
- ✓ Serem do quadro efetivo de professores e que esteja em exercício no 1º ao 5ª ano na escola;
- ✓ Possuírem mais de 5 (cinco) anos de exercício docente.

Após a adesão da pesquisa pela escola e pelos professores, realizamos aplicações de questionários com os participantes, para o levantamento de dados e informações sobre seu perfil dos partícipes do estudo.

Procuramos abordar além das informações pessoais, questões sobre formação e experiência profissional, conceitos que os professores possuem sobre prática pedagógica e sobre saber docente, mesmo entendendo que a mesma discussão será abordada e aprofundada nos diários. A ideia é melhor compreender o que pensam os partícipes sobre o objeto de estudo em pauta.

Apresentamos de forma sintética, no Quadro 05, o perfil dos profissionais pesquisados, para uma melhor visualização de suas características e pontos de vista de cada um, a partir dos dados coletados no questionário. Desse modo, seguimos com a análise dos perfis, de forma resumida, apresentando o nome fictício, gênero, faixa etária, formação acadêmica, tempo de serviço e experiência profissional dos participantes.

**Quadro 05 - Perfil dos interlocutores da pesquisa**

Nome fictício	Gên.	Faixa etária	Formação acadêmica	Pós-graduação	Tempo de serviço	Experiências na educação			
						Educ. Inf.	Ens. Fun.	Ens. Médio	Ens. Sup.
<b>Quintana</b>	F	41-50 anos	Pedagogia	Psicopedagogia	Acima de 15 anos		x	x	
<b>Meireles</b>	F	Acima de 50 anos	Pedagogia	Gerência escolar Docência em ensino superior	Acima de 15 anos	x	x		
<b>Lobato</b>	F	31-40 anos	Pedagogia	Docência em ensino superior	Acima de 15 anos	x	x	x	x
<b>Alencar</b>	F	20-30 anos	Pedagogia	Docência em ensino superior	Entre 5 a 10 anos		x		
<b>Coralina</b>	F	31-40 anos	Pedagogia	Gestão e supervisão	Entre 5 a 10 anos		x		
<b>Belinky</b>	F	31-40 anos	Pedagogia	Gestão e supervisão	Entre 10 a 15 anos			x	x
<b>Machado</b>	F	41-50 anos	Pedagogia	Docência em ensino superior	Acima de 15 anos		x		
<b>Assis</b>	F	Acima de 50 anos	Pedagogia/ Letras	Supervisão escolar	Acima de 15 anos		x	x	
<b>Rocha</b>	F	41-50 anos	Pedagogia	Psicopedagogia	Entre 5 a 10 anos	x	x		
<b>Morais</b>	F	41-50 anos	Pedagogia	_____	Acima de 15 anos	x	x		

Fonte: Dados da pesquisadora. Questionário (2016).

Começamos a tecer neste ponto do texto o perfil das partícipes da pesquisa. Assim, contamos com a participação de 10 (dez) professoras, todas dos anos iniciais, 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, mulheres, professoras atuantes na rede pública municipal. É interessante observar que a presença da mulher ainda é marcante nos segmentos da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. No caso desta pesquisa, foi notório observar a maioria como presença feminina na escola, apesar do aumento dos ingressantes de sexo masculino nesta área, “[...] as mulheres constituem igualmente a maioria absoluta dos estudantes de Pedagogia” (GATTI; BARRETO, 2009, p.162).

Essa ideia também é abordada por Pimenta (2010) quando relata o fortalecimento da Escola Normal, na década de 1930, tendo como maiores frequentadores as mulheres da classe alta, mas direcionavam essas mulheres para exercer o papel de esposas e mães, ficando a função educacional em segundo plano. Somente em meados das décadas de 1950 e 1960, as mulheres começaram a frequentar estas instituições formadoras, para complementação de renda familiar, por questões econômicas da família.

O quadro identitário do perfil das participantes demonstra, ainda, aspectos sobre a formação acadêmica dessas professoras, registrando que todas possuem curso de Licenciatura em Pedagogia como única graduação, somente a participante Machado de Assis possui uma segunda graduação. Observamos, ainda, que 9 (nove) possuem pós-graduação em várias áreas do ensino (Psicopedagogia, Docência do Ensino Superior, Gestão e Supervisão Escolar, Gerência Escolar), esses diferentes conhecimentos, propostas de formação, promovem uma troca enriquecedora de experiências entre os professores, especialmente nos momentos de discussão sobre a prática exercida enquanto docentes na escola.

No que se refere ao tempo de serviço, observamos a variação entre 5 a 28 anos de profissão, podemos separá-los em Interlocutoras: Quintana, Meireles, Lobato, Machado, Assis, Moraes encontram-se acima dos 15 anos de profissão; enquanto que a Interlocutora Coralina e a Interlocutora Rocha situam-se entre 5 a 10 anos de docência e a Interlocutora Belinky esta enquadrada entre 10 a 15 anos de profissão. Observamos, também, que a maioria possui experiência de atuação em toda a educação básica, e duas contam com experiência em nível superior.

Assim, ressaltamos diante dos achados dos questionários revelações de que a maioria possui uma gama de experiências no que se refere ao trabalho docente, fato que poderá auxiliá-los a repensarem sua prática pedagógica, fazendo uso de seus saberes docentes, em uma perspectiva de construção e renovação de saberes. A propósito, acrescentamos que é possível, também, obter outras inferências, a partir dos resultados de dados posteriores com o uso dos diários escritos pelas professoras interlocutoras.

Dando continuidade à pesquisa, foi elaborado um documento no qual os participantes tiveram oportunidade de escolher um nome fictício, com o propósito de manter seu anonimato. A temática escolhida recaiu sobre nomes de escritores e poetas da nossa literatura, pensados pelas participantes para representá-las. Logo a seguir, apresentamos os escritores escolhidos e as justificativas dadas pelas narradoras da pesquisa (Quadro 06).

**Quadro 06** -Escritores escolhidos como nomes fictícios e justificativas para a escolha

Nº	ESCRITORES	MOTIVO DA ESCOLHA
1.	Quintana	 Após ler a sua biografia e poesias na internet, começou a gostar.
2.	Meireles	 É fã e apaixonada por poesia.
3.	Lobato	 Por ser um escritor da literatura infantil.
4.	Alencar	 Gosta do autor.
5.	Coralina	 Gosta da autora.
6.	Belinky	 Tem afinidade com a autora.
7.	Machado	 Por ser uma escritora infantil e seu público de trabalho são as crianças.
8.	Assis	 Adora o escritor.
9.	Rocha	 Por ser uma escritora infantil admirável.
10.	Morais	 Desde Criança descobriu a alma do poeta, com uma vida recheada de acontecimentos fortes, desconexos, os quais fortaleceram o seu espírito poeta.

Fonte: Imagens retiradas da internet e dados da pesquisadora (2016)

Como demonstram os dados no Quadro 06, a preferência das professoras pesquisadas recai sobre autores presentes da literatura infantil, contemporâneos, em sua prática como docente. Ao serem indagadas sobre essa escolha, a maioria teve como primeira opção nomes ligados aos textos trabalhados com maior frequência em sala de aula e, ainda, alguns que não os escolheram, foi porque já havia sido selecionado por outro partícipe.

Vale ressaltar, que nossa alternativa por essa temática foi despreziosa, mas, observando a empolgação de alguns participantes no momento das seleções dos nomes e a sensação de conforto e familiaridade à medida que relatavam as experiências que tiveram em

sala de aula com os escritores, nos fizeram sublinhar essas escolhas, tendo em vista a influência que as práticas docentes (sejam eles atores ou expectadores) refletiram não só como profissional, mas no seu universo particular.

Apresentamos, desse modo, o perfil dessas profissionais ao longo de textos sucintos, por questões técnicas, somente o sobrenome dos autores. Para tanto, resumimos os dados dos pesquisados, levando em consideração uma melhor apreciação das características e ponto de vista de cada um, a partir dos dados coletados no questionário (Quadro 07):

### Quadro 07- Perfil das interlocutoras

<p><b>Quintana</b></p> <p>Quintana, é graduada em Pedagogia, e possui pós-graduação em Psicopedagogia. No que se refere à experiência profissional, atua na educação no setor público há mais de 15 anos, com Educação de Jovens e Adultos- EJA, Ensino Médio e Ensino Fundamental. Atualmente trabalha como professora no Atendimento Educacional Especializado - AEE. Considera que os saberes docentes passam, principalmente, pela capacidade de compreender o mundo e as necessidades das pessoas que nele habitam. Destaca que prática pedagógica para ela é saber fazer com que os alunos aprendam e a concretização do fazer pedagógico.</p>
<p><b>Meireles</b></p> <p>Meireles, é graduada em Pedagogia, e possui pós-graduação em Docência e Gerência escolar. No que se refere à experiência profissional, atua na educação no setor público, há mais de 20 anos, com Educação Infantil e Ensino Fundamental. Atualmente trabalha como professora do Ensino Fundamental. Considera que os saberes docentes são pedagógicos, psicológicos, sociológicos, matemáticos (raciocínio lógico) e outros. Destaca que prática pedagógica é o exercício do docente desde a formação, planejamento reflexivo e execução da ação pedagógica.</p>
<p><b>Lobato</b></p> <p>Lobato é graduada em Pedagogia e possui pós-graduação em Docência do Ensino Superior. No que se refere à experiência profissional, já atuou no setor privado como Pedagoga e no setor público com Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos- EJA e Ensino Superior. Atualmente trabalha como professora do Ensino Fundamental. Acredita que os saberes docentes são importantes para o ensino coerente e um bom desenvolvimento social e humano. Destaca que prática pedagógica não se limita às ações dos professores em sala de aula, uma prática social que acontece em diferentes tempos e espaços na escola, no cotidiano dos alunos e professores.</p>
<p><b>Alencar</b></p> <p>Alencar é graduada em Pedagogia, possui pós-graduação em Docência do Ensino Superior. No que se refere à experiência profissional, atua no setor público há cinco anos, no Ensino Fundamental, onde é professora atualmente. No que se refere aos saberes que os professores precisam para exercer a profissão, realça que necessitam saber mediar o conhecimento adquirido na formação inicial com o conhecimento que obtém durante sua vida. Entende que a prática pedagógica do professor é o saber fazer, ou seja, é colocar em prática o que você aprendeu ao longo de sua vida acadêmica e também de suas experiências como aluno.</p>
<p><b>Coralina</b></p> <p>Coralina é graduada em Pedagogia, possui pós-graduação em Gestão e Supervisão Escolar. No que se refere à experiência profissional, já atua no setor público no Ensino Fundamental há 5 anos, onde é professora atualmente. No que se refere aos saberes que o professor precisa para exercer a profissão, destaca os saberes da formação profissional, conhecimento teórico e saberes da prática, ou seja, experiência (prática) e teoria. Entende que prática pedagógica envolve ações desenvolvidas pelo professor em sala de aula.</p>
<p><b>Belinky</b></p> <p>Belinky é graduada em Pedagogia, possui pós-graduação em Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico. No que se refere à experiência profissional, já atuou no setor privado como Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil e no Ensino Fundamental, há 12 anos, onde é professora atualmente. No que se refere aos saberes que o professor precisa para exercer a profissão, destaca os saberes pedagógicos, éticos, experiência do cotidiano, saberes humanos e outros. Entende que prática pedagógica refere-se a todas as ações que envolvem o andamento na sala de aula.</p>

#### Machado

Machado é graduada em Pedagogia, possui pós-graduação em Docência do Ensino Superior. No que se refere à experiência profissional, já atua há mais de 15 anos no setor público e privado como professora no Ensino Fundamental. Atualmente, só trabalha da rede municipal do 1º ao 5º ano. Ressalta que o professor precisa ter conhecimento didático, saberes significativos em relação ao contexto para a criança e metodologia. Acredita que a prática pedagógica se dá com a experiência diária em sala de aula, que você adquire com o tempo, a maneira mais fácil de atingir suas metas que é fazer com que seus alunos aprendam e tenham interesse pelos estudos.

#### Assis

Assis é graduada em Pedagogia, possui pós-graduação em Supervisão Escolar. No que se refere à experiência profissional, já atuou no setor privado como professora, no setor público, com Ensino Fundamental há 28 anos, onde atualmente trabalha como professora. Acredita que o professor deve ter formação, ser crítico, ter amor pelo que faz, ser amigo dos seus alunos e procurar sempre inovar. Destaca que prática pedagógica é a troca de conhecimento que acontece na sala de aula entre professores e alunos.

#### Rocha

Rocha é graduada em Pedagogia, possui pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional. No que se refere à experiência profissional, atua na educação no setor público, há cerca de 5 a 10 anos, com Educação Infantil e Ensino Fundamental. Atualmente trabalha como professora do Atendimento Educacional Especializado - AEE, e no setor privado como psicopedagoga clínica. Destaca que prática pedagógica são atividades que o docente desenvolve em sala de aula com os alunos.

#### Morais

Morais é graduada em Pedagogia, não possui pós-graduação. No que se refere à experiência profissional, atua na educação, no setor público, há 22 anos na Educação Infantil e, atualmente, é professora do Ensino Fundamental. Destaca que a prática está relacionada com o ensino-aprendizagem dos seus alunos, considerando nessa ação, todos os fatores relevantes no decorrer da execução.

Fonte: Dados da pesquisadora, retirados do questionário (2016).

Observamos que todas as pesquisadas possuem experiência em sala de aula, sendo que algumas delas têm experiências em outros segmentos da educação, além de ampliação nos estudos, consideram importante a participação em formações continuadas. Isso certamente influencia na forma que mobilizam e constroem os seus saberes docentes, bem como na visão de prática pedagógica relatada por elas, ainda que possam parecer muito arraigadas apenas as questões do cotidiano da sala. Acreditamos que dessas premissas possam perceber que as teorias propostas nas formações devem favorecer as vivências de sala de aula. Vale ressaltar que as dimensões da prática pedagógica perpassam as ações do cotidiano do professor, e devem também compreender o fenômeno educativo como um todo, percebendo que a escola e a sociedade devem andar em parceria, pois este consenso fornecerá bases estruturantes ao trabalho docente. Franco (2012, p.162) descreve a sala de aula como um “[...] espaço onde ocorrem as múltiplas determinações decorrentes da cadeia de práticas pedagógicas que a circundam”. Concordamos com a autora, a prática que as professoras se detiveram em seus relatos, devem estar articuladas aos objetivos maiores da escola, atreladas às questões sociais, políticas, tecnológicas e culturais da sociedade atual. Mas cabe aqui destacar, a necessidade da comunidade escolar pensar na real formação do aluno, sem a “reprodução de ações mecânicas, pouco embasadas na reflexão” (FRANCO, 2012, p.167).

Usando as palavras de Freire (1996), a prática pedagógica deve ser dialógica e que, ainda, auxilie na construção do conhecimento, a qual seja vista como um processo dinâmico entre professor e aluno, em prol de uma leitura crítica da realidade. Isso pode ser percebido na fala das professoras, ao destaque dado para questões emergentes da prática e o aprendizado dos alunos. Dentro dessa perspectiva, destacamos as ideias freirianas, como sendo um saber fundamental à experiência educativa e à apreensão da realidade. Freire pontua que aprender é uma característica peculiar dos seres humanos e, assim, “é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito” (FREIRE, 1996, p.69). No que se refere à experiência, Tardif (2002) afirma que a experiência constitui ambiente de criação e de aprimoramento dos saberes experienciais desenvolvidos pelos professores, baseados em seu trabalho diário e no conhecimento de seu meio, que emergem da experiência e são por ela fortalecidos, passando a fazer parte da experiência individual e coletiva.

Neste sentido, destacamos alguns pressupostos como: a formação, a ação, a reflexão sobre o que se faz, a maneira de pensar e de agir, as mudanças decorrentes da evolução social e seu acompanhamento, enfim, a interdependência da realidade social na qual se insere. Sobre este aspecto, Rios (2003) cita a necessidade de ter consciência do que ensinamos no contexto social, isso dar-se a partir do momento que tentamos conhecer quem está envolvido no processo de ensino, em prol da composição da cidadania.

Observamos, contudo, uma amálgama de saberes que são necessárias ao docente, tendo em vista atender ao fazer pedagógico do professor, seu modo de ver a profissão e os alunos que almeja formar.

A seguir, descrevemos sobre a forma escolhida para análise dos dados da pesquisa e o plano de análise dos dados coletados.

## **1.6 A análise dos dados**

A análise e a interpretação dos dados foi um momento ímpar da pesquisa, visto que nesta etapa analisamos as respostas para as questões levantadas, tendo como base a interpretação e a sistematização dos dados coletados.

Para isso, optamos pelo emprego de teoria da análise de conteúdo. Esta forma de análise baseia-se na mensagem e suas diferentes formas de apresentação, as quais se encontram imbuídas de sentidos e significados. Sobre essa temática, Franco (2008, p. 14) destaca que:

[...] a análise de conteúdo assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Linguagem, aqui entendida, como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais n o dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação.

Em outras palavras, a autora procura destacar que as produções das mensagens coletadas durante as pesquisas estão agregadas às “condições contextuais” a que os indivíduos pertencem, relacionadas intimamente com questões de ordem evolutiva da sociedade. Os modos de ser, pensar e agir são, muitas vezes, demonstrados nos relatos, oportunizando, assim, ao pesquisador de forma científica, sensível e estrutural, inferir as diferentes nuances de sentidos dos ditos feitos pelos partícipes desta pesquisa, que terá os dados do diário como uma das principais ferramentas de análise. Ainda sobre essa temática, Bardin (2009) corrobora com as ideias de Franco (2008), à medida que procura conceituar a análise de conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2009, p. 38).

Nesta linha de pensamento, buscamos base nas ideias de Poirier, Valladon e Raybaut (1999). A análise pauta-se em apreciação comparativa, a partir da construção de categorias e análises temáticas, sendo “tributária do corpus” e dos objetivos que se almeja atingir na pesquisa, que, neste caso, refere-se à construção e mobilização dos saberes docentes na prática pedagógica dos professores de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Durante o percurso de análise passamos por diversos momentos, no início fizemos uma pré-análise, momento de organização dos termos de aceite, questionários e diários, instrumentais utilizados na pesquisa, separando-os por participantes em diferentes pastas.

O segundo passo foi o de compreensão do *corpus*, onde “[...] procurou-se fornecer uma visão global sobre o grupo de indivíduos a partir de uma montagem polifônica das suas histórias de vida” (POIRIER, CLAPIER-VALLADON, RAYBAUT, 2005, p.111). Assim, nesta etapa, foi delineado o perfil dos participantes da pesquisa, bem como a definição dos nomes fictícios escolhidos, acompanhada de justificativa da escola acerca do nome do autor nacional de sua preferência, através do documentado preenchido pelo participante.

Logo em seguida, partimos para compreensão do *corpus*, um dos momentos mais esperados desta pesquisa, etapa de leitura dos diários, e primeiras análises categoriais.

Aqui, tivemos contato mais aprofundado com as escritas narradas pelas professoras nos diários, em que destacamos as palavras-chaves recorrentes das falas dos participantes.

Na quarta etapa, organização do *corpus*, de posse dos termos recorrentes mais citados, passamos à definição das categorias de análises, para, em seguida, construir as categorias norteadoras da pesquisa. E a última, somatório das histórias de vida, procuramos destacar as falas que melhor se apropriaram aos eixos traçados para serem trabalhados.

Levando em consideração os resultados das etapas das análises, voltamos às leituras dos dados, alinhando-os aos objetivos da pesquisa. Em seguida, delineamos os achados em um plano de análise dos diários (Quadro 08):

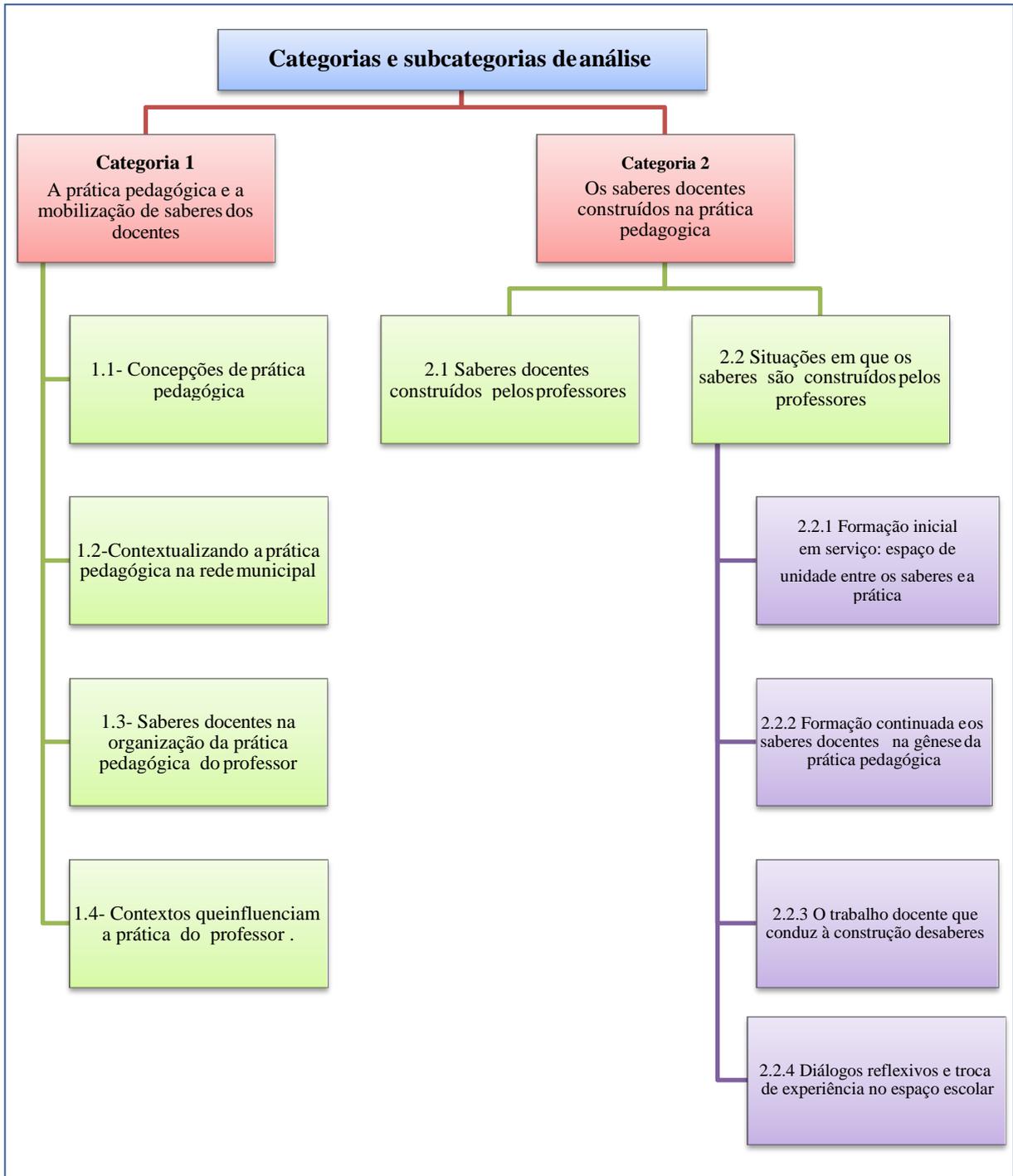
**Quadro 08** - Plano de análise dos diários com os interlocutores da pesquisa

OBJETIVOS DA PESQUISA	ASPECTOS FREQUENTES NAS FALAS DOS PARTICIPANTES
<b>Caracterizar a prática pedagógica dos professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceito de prática</li> <li>• Descrição da prática</li> <li>• Críticas à prática</li> <li>• Apego e gosto pela profissão</li> <li>• Interesse pelo aprendizado dos alunos</li> </ul>
<b>Descrever como a prática pedagógica possibilita a construção e mobilização dos saberes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Importância da formação inicial e continuada</li> <li>• Compartilhamento de conhecimento com os colegas e alunos</li> <li>• Experiência docente</li> </ul>
<b>Identificar os saberes mobilizados na prática pedagógica de professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descrevem aspectos das formações</li> <li>• Relatam os saberes que fazem uso na sua prática</li> <li>• Descrevem suas rotinas, demonstrando situações em que os saberes são construídos e mobilizados</li> </ul>

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Com a elaboração do plano de análise, tivemos a oportunidade de nos aproximar mais das narrativas dos diários. Através de leituras ordenadas, destacamos as interseções nas falas e sublinhamos aspectos importantes, aos quais chamamos de palavras-chave. Esses momentos nos possibilitaram melhores interpretações dos dados, que nos permitiu a composição de argumentos para construção das interpretações e inferências exposta no texto.

Assim, a partir da construção do plano, podemos visualizar de forma mais clara aspectos das falas dos participantes. Nesta linha de pensamento, estabelecemos categorias de análises (Figura 03), com o intuito de corroborar com a investigação das narrativas.



**Figura 03** -Categorias e subcategorias de análise

Fonte: Dados da pesquisa.

Com a elaboração do plano de ação e definição de categorias e subcategorias da pesquisa, podemos realizar as interpretações dos dados, fazendo as inferências necessárias, articulando ao objeto de estudo, objetivos e embasamento teórico da pesquisa.



***CAPÍTULO II***

***O SABER QUE SE TRANSFORMA,  
AFINA E DESAFINA COM AS PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS***

## CAPÍTULO II

### O SABER QUE SE TRANSFORMA, AFINA E DESAFINA COM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

O importante e bonito do mundo é isso: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam e desafinam.

(ROSA,1994, p.24- 25).

Neste segundo capítulo dissertativo, escolhemos intitulá-lo com o cunho mais metafórico e poético: “O saber que se transforma, afina e desafina com as práticas pedagógicas”. Tem em seu construto uma discussão teórica que objetiva mostrar o caráter evolutivo do saber, levando em consideração as interpretações do sujeito na sua perspectiva individual, social e na evolução de sua capacidade em buscar soluções para resolver os seus problemas, para se superar enquanto pessoa e profissional, para melhor adaptar-se às condições que lhes são propostas pelas situações diárias.

É oportuno explicar que o tom dado à expressão “afina”, está relacionado aos saberes que são construídos ao longo da vida, tendo em vista que são resultados de transformações dos sujeitos em seu meio social, das teorias estudadas, formações e experiências proporcionadas pela prática. No que se refere a “desafinar”, tratamos dos momentos de reflexão e reelaborações desses saberes frente as suas necessidades.

Parafraseando Rosa (1994), o desejo de aprender afina as relações que se constroem com o outro e com o próprio sujeito, de forma singular e social. Esse fruir do conhecimento e de extrema beleza, característica intrínseca aos seres humanos. No que se refere ao saber docente, é interessante perceber como o professor busca, no movimento de suas práticas pedagógicas, redirecionar seus caminhos como profissional.

Um professor sábio nunca estará pronto, deverá estar sempre buscando adequar-se as necessidades de sua ação pedagógica. Freire (1997, p. 97) reforça esse pensamento ao retratar a necessidade de o docente estar em busca de renovação e de conhecimento pautado em sua realidade e na necessidade dos alunos. O autor sublinha: “[...] ensinar a quem não sabe é preciso que, primeiro, quem sabe saiba que não sabe tudo; segundo, que, quem não sabe, saiba que não ignora tudo”.

Levando em consideração a dialética proferida pelo autor, tão importante quanto estar em busca do saber, é também acreditar que não somos totalmente ignorantes sobre

determinados assuntos. Apesar de não desconhecermos tudo, precisamos estar sempre em processo de aprimoramento, dando um novo olhar às práticas e, para tanto, faz-se necessário aprimorar os saberes docentes, à medida que estão sendo utilizados.

Dando continuidade ao capítulo, seguimos, em primeiro momento, discorrendo sobre o saber e o aprender na construção do sujeito que elabora seus saberes; em segundo momento, conduzimos a escrita para a especificidade do saber docente e as pesquisas realizadas sobre a temática, apresentadas da década de 1960 aos dias atuais. O texto prossegue na perspectiva de embasar teoricamente os estudos, tendo como princípio os objetivos específicos da pesquisa, os quais estão relacionados com os saberes construídos e mobilizados na prática pedagógica, caracteriza a partir das atividades docentes nos anos iniciais, bem como, a descrição de situações em que a prática pedagógica possibilita reflexões individuais e coletivas na escola, no intuito de promover a construção e mobilização dos saberes docentes. Finalizamos com a intenção de complementar o quadro de caracterização da prática, discorrendo sobre as dificuldades encontradas pelos professores na sua realização.

## **2.1 O saber e o aprender como construtores do sujeito**

Será que compreendemos realmente o que significa saber? São várias as perspectivas, entre elas, destacamos o conceito de possuir conhecimento de algo. Mas, em se tratando da era da informação, estar ciente dos fatos não significa saber efetivamente de algo. Conhecemos muito acerca de várias coisas e em pouco tempo, deixa-se de conhecer os mesmos fatos, para voltarmos a atenção ao que se tornou centro de interesse.

O saber visto como forma de conhecimento está intimamente ligado ao ato de conhecer. É mutável, plural e social, originado em diferentes contextos pessoais e sociais do ser humano. Pensando assim, fazemos uso das ideias de Charlot (2000, p. 51) ao descrever a necessidade humana em está em constante busca pelo aprender, ao afirmar: “[...] todos os animais são acabados e perfeitos; o homem é apenas indicado, esboçado [...]. Todo animal é o que é; somente o homem não é, na origem, nada. Deve tornar-se o que deve ser, por que deve tornar-se um ser-para-si, deve tornar-se isso por si mesmo”.

A analogia utilizada pelo autor é bem pertinente, visto que retrata a busca do homem pelo conhecimento e, para tanto, está constantemente na busca pessoal, através do aprender. Mas este aprendizado não acontece de forma singular e solitária, podendo ocorrer mediação e influência do contexto social que esteja imbuído. O autor sinaliza, ainda, seu pensamento, completando que a educação é uma produção de si mesmo, mas essa autoprodução só no

aspecto do aprender, afinal, relata que a educação é um processo pessoal, mas também social, visto que suscita a presença do outro dentro de um mesmo contexto educativo.

Parafraseando Rosa (1994), acrescentaria que a importância e a beleza do universo refletem-se. “[...] nas pessoas por não estarem sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam e desafinam [...]” (ROSA, 1994, p. 24-25). De fato, as pessoas modificam-se, constroem-se dentro dos contextos em que estão inseridas, através de variáveis sociais e questões pessoais, as quais redimensionam seus saberes.

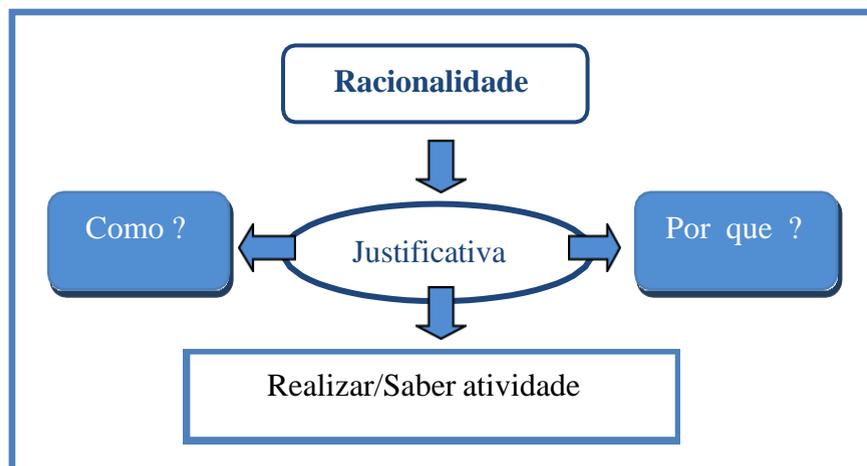
Para Barth (1993, p. 64), o saber é evolutivo, nos reconhecemos como sendo “[...] uma rede de interconexões, onde cada pessoa cria sua rede, associando tudo o que sabe ou sente em relação a uma ideia. Os pontos de referência não são os mesmos”. Tratamos da relação intrínseca entre o saber e meio em que as pessoas o adquirem. Assim, o homem, enquanto construtor e mobilizador de saber, está exposto em uma afinidade direta de comprovação e aceitação de valores e crenças que são expostos, assim, constrói uma relação com o que compreendemos ser o saber. É relevante destacar, ainda, que “[...] a questão do saber está ligada a poderes e regras mobilizados pelos atores sociais na interação concreta” (TARDIF, 2014, p.22). O fato é que os sujeitos constroem mecanismos de compreensão e manifestação de seus saberes, os quais os auxiliam em situações específicas a que são expostos no seu cotidiano.

Pensando dessa forma, ampliamos os horizontes na tentativa de responder à indagação inicial exposta sobre os saberes construídos e mobilizados na prática pedagógica de professores do 1º ao 5º ano no Ensino Fundamental. Porém, não existe um conceito fechado para ser relatado sobre o saber, o que de fato devemos procurar entender são as relações produzidas pelos sujeitos diante de suas necessidades, para tanto, são resgatadas experiências anteriores e dilemas do mundo prático. Assim, nessa sintonia entre mobilizar e construir o conhecimento, organizamos os saberes. Nessa linha de pensamento de Charlot (2000, p. 61), destacamos que o saber está organizado de acordo com as relações internas do sujeito, ao que denomina de “confrontação interpessoal”, quando resume: “[...] a ideia de saber implica a de sujeito, de atividade do sujeito, de relação do sujeito com ele mesmo (deve desfazer-se do dogmatismo subjetivo), de relação desse sujeito com os outros (que constroem, controlam, validam, partilham esse saber)”. Podemos deduzir que o saber é construído a partir das relações pessoais e interpessoais, compartilhamentos com o coletivo, com o grupossocial.

Gauthier *et al* (2013) mostram a necessidade de reflexão mais profunda com relação à criação de conceitos. No entanto, propõem a existência de três concepções para o saber:

- **Subjetividade**, produzida pelo pensamento racional da lógica, podendo assumir as formas de intuição e representação intelectual do sujeito. O autor destaca que, desta forma, o saber relaciona-se com certezas originadas da “[...] subjetividade racional, fruto de um diálogo interior marcado pela racionalidade”(p.334).
- **Juízo verdadeiro**, difere da ideia proposta da primeira concepção, quando coloca que o “[...] saber é um juízo verdadeiro sobre os fatos”, oriundos de uma atividade intelectual (p.334).
- **Argumentação**, concebe que o saber vai além do juízo dos fatos, pautando-se em aspectos que justifiquem as razões de sua validação, neste caso, tratamos com as “[...] argumentações que permitam fundamentar o preferível, o aceitável e o razoável”. (p.336).

Nas três concepções relatadas pelo o autor, a racionalidade encontra-se em todas elas e a partir dela, terão condições para justificar a realização de determinadas ações ou atividades, como ilustra a movimentação expressa na Figura 04, conforme segue.



**Figura 04** – Natureza do saber e a racionalidade para Gauthier

Fonte: Organograma organizado pela autora com base nas ideias de Gauthier (2013, p.337-341).

O fato é que em todas as proposições expostas pelos autores, trazem um ponto comum: a racionalidade, que também é retratada por Tardif (2014), no momento em que declara que para saber ou realizar alguma atividade, devemos ser capazes de justificar racionalmente “o porquê” e “o para quê” a realizamos. Esse autor destaca, ainda, que as pesquisas com essa proposta de saber, voltam-se para “[...] observar atores e ou falar com eles, mas fazendo-lhes perguntas sobre suas razões de agir ou discorrer, ou seja, no fundo, sobre os saberes nos quais eles se baseiam para agir ou discorrer” (TARDIF, 2014,p.200).

Visto dessa forma, dizemos que nem tudo pode ser considerado ou será tido como um saber adquirido, o que nos conduz a pensar, então, que nem todas as ações desenvolvidas necessariamente temos interesse em justificá-las. Para corroborar com essa ideia, voltamos a dialogar com Gauthier *et al* (2013, p. 337) no momento que afirmam:

Quando falamos de saber, englobamos assim os argumentos, os discursos, as idéias, os juízos e os pensamentos que obedecem a exigências da racionalidade, ou seja, as produções discursivas e as ações cujo agente é capaz de fornecer os motivos que a justificam.

Compreender como o ser humano constrói suas relações com o saber é um universo complexo, visto que ao longo do tempo vamos construindo sentidos sobre si, e sobre os contextos em que estamos inseridos. Assim, o saber perpassa a racionalidade, ainda, fruto das relações estabelecidas do sujeito e do mundo que o rodeia.

Nessa linha de pensamento, buscamos as ideias postuladas por Freire (1996, p. 14) ao relatar “[...] a questão da inconclusão do ser humano, de sua inserção num permanente movimento de procura”. Nesta procura incessante, muitas vezes encontramos o que queremos, desafinando na caminhada do aprender, em outras, porém, afinam-se, partindo de uma reflexão de suas capacidades e limitações, oriundas de uma relação consciente do saber e da educação.

Implica dizer que o ato de aprender mobiliza uma série de conhecimentos e saberes adquiridos em diferentes momentos da vida, além de oportunizar a criação de novos saberes, como destacamos ao longo deste tópico. Diante deste entendimento, a discussão segue abrangendo os sabe intrínsecos, especialmente ao ato de ensinar, adquiridos e mobilizados pelos professores.

## **2.2 Saberes que constituem a docência**

O professor, ao atuar como docente, apresenta constantemente relação com seus saberes, diante de manifestações que ecoam diante de determinadas situações promovidas pela prática pedagógica que exerce. Na concepção de Tardif (2014), podemos relatar que a concepção de saber é uma questão ampla que nos remete a conhecimentos, aptidões e atitudes do professor na perspectiva de dominar aspectos gerais da profissão e do saber fazer profissional.

Esses saberes são adquiridos em diversas ocasiões e contextos, mesmo anteriores à docência, bem como aos contextos sociais e escolares que estão interligados ao ensino e ao trabalho como docente.

Desta feita, perpassa por mudanças em sua vida até a constituição de sua profissionalização. Segundo Guarnieri (2005), no seu trajeto profissional o professor passa por mudanças que vão desde os desejos a sentidos da vida como profissional, assim, muitos saberes são “estruturados” (afinam) e “desestruturados” (desafinam) nesses momentos. “Alguns vão sendo estruturados no curso de formação de professores, no início de carreira e outros ao longo da carreira que, nesse percurso, ou se afirmam ou se desestruturam” (GUARNIERI, 2005, p. 26). Isso demonstra que a formação inicial não é suficiente para suprir as dinâmicas enfrentadas na docência pelos professores em início de carreira.

As origens dos saberes são variadas, provenientes de ordem pessoal, formações iniciais e continuadas, situações em sala de aula, reflexões coletivas e individuais sobre a prática pedagógica exercitada, enfim, saberes que proporcionarão o êxito do exercício profissional. A esse respeito, o Quadro 09 ilustra a movimentação desses saberes no que se refere a tipologias, fontes e modos de integração.

**Quadro 09 – Saberes dos professores**

SABERES DOS PROFESSORES	FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO	MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE
Saberes pessoais dos professores	Família, ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	Na utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif (2014, p.63).

O Quadro 09 expõe várias tipologias de saberes construídos e mobilizados pelos professores em diversas ocasiões, os quais permeiam suas experiências pessoais, formação,

trabalho e sua socialização profissional, bem como as fontes de aquisição de cada um. Conhecer como ocorre as manifestações destes saberes é passo importante, posto que os saberes auxiliam o professor a melhor compreender sua prática pedagógica.

O professor, portanto, possui fontes inesgotáveis de saberes, na medida em que os produzem, é, também, por eles produzidos, configurando uma tríplice relação: os produzem e é formado por esses, em uma relação: a) **epistêmica**, por que têm diferentes significados para cada um; b) **social**, permeiam por várias condições sociais que imprimem diferentes relações do sujeito, mas não a determinam; c) **identitária**, que tem em vista a construção do aprender é a representação de si mesmo (CHARLOT, 2000).

Na verdade, este autor, busca compreender como o sujeito apreende o mundo e se constrói, baseia-se em algumas ideias de Bourdieu e Passeron (1975), mas discorda dos ditos autores, ao salientar que a teoria da reprodução não destaca as políticas dos estabelecimentos de ensino e nem as práticas pedagógicas que ali são exercidas, mas que tem sua importância, tendo em vista seu poder formador (CHARLOT, 1996).

Dessa forma, comporta salientar que devemos levar em consideração o sujeito de forma singular e em seu contexto pessoal e social, sendo que, a relação com o saber é uma ligação do sujeito com ele mesmo e com o mundo que o cerca. Neste sentido, fica mais fácil compreendermos a diversidade de saberes e suas fontes de origem, tendo em vista que são construídos e mobilizados de forma diferente em cada docente.

O professor, contudo, é um ser ativo neste processo de construção e mobilização de seus saberes, pois, através de seu juízo de verdade, oriundo de seus saberes, age e toma decisões de acordo com o contexto que encontra na sala de aula.

Diante do exposto, a seguir, relatamos os resultados das pesquisas realizadas sobre os saberes docentes, em uma perspectiva histórica, procuramos descrever o que os teóricos idealizam/discutem sobre o objeto de estudo.

### **2.2.1 O caminho percorrido pelas pesquisas sobre o saber docente**

As pesquisas na área educacional vêm crescendo a cada ano, mas o recorte deste estudo está voltado àquelas que envolvem a temática saberes docentes. Buscamos, pois, traçar um perfil histórico sobre essa temática na educação e a cerca dos profissionais que nela atuam, pauta que constitui a temática discutida neste item do texto.

Em um primeiro momento, discutimos uma temática mais geral, o ensino. Em seguida, discorreremos sobre a história das pesquisas com relação aos saberes docentes. Nossa

intenção é salientar uma visão mais geral do ensino, delineando a importância da prática pedagógica exercida pelos professores ao longo dos tempos.

No curso da História, temos que, no século XVII, grande parte das discussões na educação pautava-se em torno das estratégias utilizadas pelo professor, com o intuito de melhorar o aprendizado dos alunos. Neste período, a intenção era criar estratégias de controle de turma, os que conseguiam realizar estas demandas eram considerados bons professores. Nesta linha de pensamento tradicionalista, o ensino direcionava o aluno para um processo mais “civilizado, cristão e instruído”. De acordo com essa proposta de ensino, a necessidade de criar métodos mais sistemáticos para ensinar na escola era latente, através de estudos direcionados pela Pedagogia (GAUTHIER *et al*, 2013).

As pesquisas atuais em educação permeiam a ação docente, mas em uma perspectiva em que o professor exerça um papel mais ativo, sendo sujeito de sua própria ação pedagógica. Para tanto, o foco dos estudos direciona também mudanças que redimensionem as concepções de formação, prática pedagógica e dos saberes que os professores possuem, na perspectiva de garantir o bom andamento e concretude do ensino.

Gauthier *et al* (2013) declaram que as investigações sobre o ensino se originam em 1896, versando sobre as características de um bom professor, segundo a visão de seus alunos. O autor descreve, ainda, que 40 anos depois, foi realizada uma outra pesquisa, em um contexto mais amplo, com 10mil alunos, nesta mesma linha de pensamento. Dessa vez, os discentes apontaram características dos professores que tinham maior preferência e daqueles que não gostavam. Vale ressaltar que as motivações das pesquisas não tinham um cunho acadêmico, mas político, tratavam-se de propostas feitas por representantes do governo. Estudos posteriores apontavam falhas metodológicas nessas pesquisas, pois a observação sistemática dos professores em sala de aula era muito rara.

Assim, observamos que antes dos anos 1960, o interesse das investigações educacionais era comprovar a funcionalidade do professor em sala de aula com relação ao desempenho dos alunos, ou ainda, se o resultado do aprendizado dos mesmos, estavam relacionadas as classes-sociais ou a programas de ensino.

Na década de 1970, foram sintetizadas algumas pesquisas sobre o ensino, até então não sistematizadas, e apresentaram o primeiro texto já escrito sobre o estudo do ensino. Mas isso não conseguiu superar os debates e insatisfações em torno da educação na época, sendo publicados vários relatórios demonstrando a crise na educação na América. Muitos culpabilizando os professores pelo insucesso educacional, mas sabemos que o professor não

poderia carregar sozinho os problemas de todo um contexto social do país, como sugeriam estas premissas (GAUTHIER *et al*, 2013).

Os anos 1980 apresentam-se como sendo de grande importância para as pesquisas neste âmbito. Ainda, à luz de Gauthier *et al* (2013), destacamos os relatórios *Tomorrow's Teachers, do Holmes Group*, formado por diferentes pesquisadores de faculdades, universidades e colégios. Este documento sinaliza uma visão fragmentada das faculdades de educação, sendo elas também responsabilizadas pela situação atual de ensino, precisando também repensar os saberes profissionais fundamentais que as postulam. Abrindo, assim, a discussão para a indispensabilidade de repensar a formação, focalizando as práticas e saberes dos professores.

Neste escrito, procuramos pontuar pesquisas dentro da perspectiva dos saberes docentes nos diferentes países e seus reflexos no Brasil. Tendo em vista os inúmeros estudos em torno do ensino, sublinhamos nomenclaturas designadas à expressão saber, em outras línguas, tais como *knowledge* em inglês; *savoirs, connaissances* em francês.

Os primeiros estudos se iniciaram por volta dos anos 1980, mas podemos encontrar notícia de pesquisas sobre a temática em anos anteriores, como demonstra Borges (2001), uma pesquisa realizada via site de busca, somente nos Estados Unidos:

[...] uma rápida pesquisa bibliográfica no banco de dados americano ERIC gera mais de 21.000 referências. Porém, ao pegarmos o ano de 1966, ano em que ERIC foi inaugurado, obtemos apenas 141 referências em relação a *teacher* e *knowledge*. Entre 1970 e 1980, encontramos 4.506 documentos associados a esses mesmos termos; 12 Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, Abril/2001 entre 1980 e 1990, são 7.728 documentos; e, entre 1990 e 2000, 9.114 documentos. Finalmente, ao pegarmos o ano de 1996, 30 anos, portanto após o início de ERIC, encontramos 989 referências, ou seja, um aumento de mais de 700% em relação ao ano de 1966 (BORGES, 2001, p.11).

Estes dados demonstram que a pesquisa sobre o professor, sua prática e como ocorre a aquisição dos conhecimentos, bem como permeiam a construção e mobilização de seus saberes, portanto, diferentemente do pensamento delineado até a década de 1970, onde não se percebiam tantas pesquisas dedicadas aos professores.

Nas décadas de 1980 e 1990, percebemos no contexto mundial, especialmente nos Estados Unidos, um movimento mais voltado à pesquisa sobre o cotidiano escolar, e que embasam o trabalho do professor. Neste momento, chegaram a fazer a comparação da profissão docente com os médicos, reportando-se aos saberes que ambas as profissões necessitam no seu trabalho (BORGES, 2001).

Vale destacar que grande parte dos estudos sobre os saberes e o ensino partiram dos Estados Unidos, sendo disseminados para outros países, inclusive o Brasil. Ainda conforme Borges (2001), estes estudos se expandiram após exposição dos relatórios apresentados pelo Grupo *Holmes* de 1986, e pelo *Carnegie Task Force on Teaching as a Profession* de 1986, ambos discorrem sobre a educação e a formação de professores.

Um dos primeiros teóricos a se voltar à temática dos saberes foi Lee Shulman (1987) que descreve o conhecimento e a ação dos professores, valorizando-os como produtores e mobilizadores de saberes no contexto de suas práticas. Entre seus questionamentos podemos destacar:

Qual conhecimento da matéria ensinada os professores têm em sua mente? Quais são as fontes dos conhecimentos dos professores? O que um professor sabe e quando ele vem a saber disso? Como um novo conhecimento é adquirido, o velho conhecimento é revisto e ambos, combinados, formam uma base de conhecimentos? (ALMEIDA, 2007, p.5).

Almeida (2007) ressaltam que Shulman (1987) teve amplo destaque visto que os resultados de suas pesquisas foram utilizados em grande escala por toda a década de 90 em outras pesquisas, e também na área da formação de professores. Nos seus primeiros estudos, em 1986, “*Those Who Understand: The Knowledge Growth in Teaching*”, procurou fazer a distinção de três categorias, as quais podemos destacar como *subject matter content knowledge* – conhecimento do conteúdo a ser ensinado; *pedagogical content knowledge* – conhecimento didático do assunto; *curricular knowledge* – conhecimento curricular (ALMEIDA, 2007).

Nóvoa (1992) destaca, ainda, neste campo, que as pesquisas da época se voltaram para análise da vida do professor e sua reflexão profissional. Dessa forma, as produções idealizavam mais, especificamente as realidades educativas e do docente no seu dia-a-dia. Este autor, para tanto, aborda que na formação o professor promove a reflexão docente, e que durante sua prática o professor possa aprimorar seus saberes.

Tardif (2002) aparece como outro importante pesquisador da área, realizando suas investigações na Europa e América do Norte. Sua primeira obra publicada no Brasil foi em 1991, com um artigo na Revista Teoria & Educação, em parceria com Lessard e Lahaye. Além de conceituar, classifica os saberes, conforme descrito: Saberes da formação profissional, oriundos das ciências da educação; Saberes disciplinares, selecionados pelas instituições universitárias; Saberes curriculares, reflexos da categorização das instituições

escolares e Saberes experienciais, construídos e mobilizados de acordo com as atribuições práticas do docente no seu trabalho.

Como descrito por Tardif (2014), o saber dos professores é um saber próprio, que está relacionado com pessoas, identidade profissional, experiência de vida e história profissional. O autor destaca, ainda, que o saber docente não pode ser separado de outras vertentes do ensino, tendo em vista que são produzidos socialmente em uma estrutura coletiva. Em outras palavras, o saber perpassa as instituições formadoras e o próprio ambiente de trabalho no cotidiano, os quais possuem diretrizes curriculares propostas pelo sistema educacional, que evoluem com o tempo e com as mudanças sociais vigentes. No bojo desse processo, aponta a necessidade de se observar a epistemologia da prática profissional, encontradas no cerne do movimento de profissionalização. Explica, a esse respeito, que a epistemologia da prática profissional se refere ao estudo do conjunto dos saberes empregados realmente pelos profissionais, em seu espaço de trabalho cotidiano, com o intuito de desempenhar todas as suas tarefas.

A experiência, para Tardif (2014), constitui ambiente de criação e de aprimoramento dos “Saberes experienciais ou práticos” desenvolvidos pelos professores, baseados em seu trabalho diário e no conhecimento de seu meio. Surgem da experiência e são por ela respaldados, passando a fazer parte da experiência individual e coletiva, hábitos e habilidades docentes.

Essa ideia é também discutida por Pimenta (1997), ao destacar que a mobilização dos saberes da experiência como um dos pontos de partida para a mediação no processo de identidade dos futuros professores. Essa mobilização depende de alguns pressupostos como: formação, ação-reflexão sobre o que se faz, maneira de pensar e de agir, as mudanças decorrentes da evolução social e seu acompanhamento, enfim, a interdependência da realidade social na qual se insere. A autora traz, ainda, em suas pesquisas, a discussão a partir da análise de sua prática, destacando as ideias de formação de identidade e de professor reflexivo.

Essas concepções de reflexão, crenças e valores dos professores deram impulsos para o entendimento aos estudos no final da década de 1980 e início dos anos 1990. O professor era visto como agente de seus saberes, e as investigações voltaram-se para prática e para a realidade cotidiana do professor.

Nessa linha de pensamento, também destacamos Gauthier *et al* (2013), os autores fazem uma analogia bastante interessante sobre os saberes e sua necessidade frente às situações didáticas e dilemáticas da escola, acredita, entretanto, que as atividades docentes podem ser racionais, sem necessariamente ser um saber científico, não deixando de ser um

saber. Segundo o autor, seria necessário avançar nas pesquisas de um repertório de conhecimentos sobre o ensino frente a um “[...] ofício sem saberes, oriundos de atividades práticas empíricas, acumulados pela experiência e de saberes sem ofício”, aqueles adquiridos nas formações (GAUTHIER *et al*, 2013, p.28).

Assim, a prática do professor se constitui de diferentes saberes e estes, são construídos e mobilizados em ocasiões diversas, de acordo com as circunstâncias e vivências, mantendo assim, relações entre eles. Freire (1996) acrescenta ainda, que a prática pedagógica docente e os saberes se alinham, tornando-se importantes quando coerentes com uma visão político-pedagógica democrática ou progressista de educação.

Para sintetizar o tema, Puentes, Aquino e Neto (2009) realizaram pesquisas bem interessante sobre as tipologias e classificações sobre os saberes docentes. Baseou-se nos 11 (onze) estudos mais divulgados no contexto educacional, dos quais foi possível identificar algumas tipologias utilizadas, além das expressões utilizadas pelos autores em suas investigações: conhecimento, competências e saberes, os quais estão descritos nos parágrafos seguintes.

Segundo Puentes, Aquino e Neto (2009,p.173), no que se refere ao conhecimento sobre a profissão docente, Shulman (1987) defende que o saber docente está relacionado a “[...] saber, fazer e compreender o ensino além de uma forma de trabalho individual”; na visão de García(1992), o saber docente refere-se aos “[...] conhecimentos, destrezas, atitudes, disposições que deverá possuir um professor do ensino”. Nas duas perspectivas em que o saber está relacionado ao conhecimento, colocamos em relevo as habilidades direcionadas ao fazer docente, ressaltando a amplitude do trabalho docente, além da prática individual.

Nessa direção, sublinhamos os autores que utilizam a tipologia saberes docentes, tais como: Freire (1996), Pimenta(2002), Gauthier *et al* (2013) e Tardif (2014), os quais direcionam a ação docente em compreender o saber fazer.Outro ponto da pesquisa é a denominação de competências, em que destacamos Perrenoud (2000), que trata os contextos da prática, ensino e formação; Braslavsky (1999)volta-se à formação, enquanto Masseto(1998) e Zabalza (2006) referem-se às competências no ensino superior. (PUENTES; AQUINO; NETO, 2009, p.179-181).

Os respaldos teóricos apresentam um pequeno recorte histórico de pesquisas sobre os saberes. Os estudos apontam diferentes classificações sobre o que é necessário ao professor para saber ensinar, mas todas as tipologias assinalam para a necessidade de um conhecimento básico comum do professor, no intuito de direcioná-lo para uma melhor compreensão do saber fazer docente.

### 2.3 Demandas da prática pedagógica no contexto educacional

Que a educação vem passando por várias transformações no decorrer dos tempos não é uma novidade. E que essas transformações não se deram por acaso, originaram-se de um contexto social e político, historicamente situado. Podemos, então, lembrar os reflexos do intitulado paradigma conservador, que tinha como proposta a reprodução do conhecimento, referente a práticas reprodutoras e fragmentadas desse conhecimento.

Na visão de Behrens (2013), esse pensamento newtoniano-cartesiano exerceu uma séria influência na escola e no professor. Destacando, ainda, que prática pedagógica com esses moldes tradicionais condiciona o aluno à passividade, não desenvolvendo seu pensamento crítico, tendenciando à simples reprodução do conhecimento.

O pensamento da autora vai ao encontro de Freire (1997), que defende a não educação bancária e desprovida de consciência crítica. Para o autor, não se pode ensinar apenas através da transferência de conteúdo, ensino dessa forma, só torna o aluno “[...] passivo e dócil” (1997, p.37).

Mas essa visão vem sendo discutida no decorrer do tempo, com a revolução industrial e o avanço da tecnologia em meados do século XX, fazendo surgir novas demandas para a escola, ocasionando o aparecimento do paradigma emergente. Essa ideia é defendida por Behrens (2013,p.57) ao abordar que essa visão de paradigma traz uma educação que prime “[...] mais a ética, humana, crítica, igualitária, curiosa, que valorize o erro e que produza conhecimento e não apenas o reproduza”. No decorrer deste processo de reflexão sobre a prática pedagógica é essencial uma visão mais holística para o ensino, que envolve a concepção de educação, pensando o professor como alguém que pesquise e constrói suas estratégias de ensinar, em uma visão integradora do ensino, resgatando o papel social, pensamento reflexivo e crítico dos indivíduos.

Essa visão do ensino defende uma educação mais ampla, na qual os alunos são vistos de forma global, dá uma ênfase para a autonomia e para o pensar crítico, reforçando as novas demandas educativas da escola.

Dessa forma, salientamos que as demandas propostas aos professores estão cada vez mais diversificadas. Para tanto, a ação docente deve estar alinhada às questões propostas pelas necessidades sociais e pelos conteúdos trabalhados em sala de aula. A escola, vista dessa maneira, é um espaço que tem sua historicidade, oriunda de transformações promovidas pelos entes que a constituem, sendo assim, um local de troca e construção de relações afetivas e de conhecimento. Gadotti (2007, p.11), defende a instituição escolar como uma “[...] instituição

social, ela tem contribuído tanto para a manutenção quanto para a transformação social. Numa visão transformadora ela tem um papel essencialmente crítico e criativo”. Nesta mesma direção, Freire (1997) destaca uma educação que respeite o universo infantil, propondo desafios que proporcionem a elaboração de seus saberes e, ainda, que seja capaz de elevar seus pensamentos à criticidade, evitando assim uma ação docente improvisada, sem objetivos definidos.

É grande a diversidade de conteúdo que a escola é responsabilizada em abordar e transmitir aos alunos, o que pode ser visto nos documentos oficiais proposto para a educação. Pensando dessa forma, citamos como exemplo o que nos sugerem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental, documento que teve grande difusão nas escolas na década de 1990, onde destaca como objetivo geral para o Ensino Fundamental: o uso de “[...] diferentes linguagens - verbal, matemática, gráfica, plástica, corporal - como meio para expressar e comunicar suas diretrizes, interpretar e usufruir das produções da cultura”. (BRASIL, 1997, p. 48). Já em conformidade com a LDBEN n. 9.394/96, no seu art. 32, este segmento de ensino tem como objetivo básico para a formação do educando:

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996, p.43)

No que se refere às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, destacamos [...] um desafio com que se depara o Ensino Fundamental, diz respeito à sua articulação com as demais etapas da educação, especialmente com a Educação Infantil e com o Ensino Médio” (BRASIL, 2006, p.120). Nessa perspectiva, ressaltamos que essa articulação favorece a integração entre os ciclos do ensino, proporcionando um maior desenvolvimento do aluno com relação a sistematização dos conhecimentos. São vários aspectos que devem ser trabalhados nesta fase intermediária da Educação Básica, nos anos iniciais do 1ª ao 5º ano, os quais são objetos de estudo desta pesquisa. Estão voltados especialmente para conteúdo que fomenta o desenvolvimento amplo dos discentes, proporcionando sua formação, sua vivência como cidadão e sua inserção no mundo do trabalho. Sublinhamos, assim, que a escola deve

estar em conformidade com as questões sociais, histórica, econômicas e, ainda, que as práticas pedagógicas devam servir à produção do conhecimento da construção da cidadania.

A função social da escola gira em torno da superação da perspectiva de reprodutora do conhecimento, proporcionando ao educando construir estratégias de produção do seu próprio aprendizado. Acerca desta questão, Barth (1993) destaca que o saber deve estar relacionado com a compreensão que temos do conhecimento, e como utilizá-lo em diferentes momentos da vida, ressaltando que o aluno construa seus conhecimentos através das “[...] ferramentas intelectuais de que dispõe e que podem ser aperfeiçoadas. Reproduzir um saber não é a mesma coisa que construí-lo[...]”. (BARTH, 1993, p.22-23). Assim, as práticas devem se voltar para a construção de estratégias de aprendizagem, direcionadas ao atendimento e desenvolvimento do aluno em todos os âmbitos.

Nesta perspectiva, os professores devem estar voltados não apenas para a construção do conhecimento do aluno, mas também de seus próprios saberes docentes. São condições que perpassam aspectos ligados aos conteúdos específicos de cada disciplina que ministra e as metodologias que são utilizadas para desenvolvê-los. Essas situações requerem um entrelaçar de estratégias a serem articuladas pelos docentes. São práticas que encontramos no contexto escolar e sobre as quais procuramos pormenorizar no item seguinte deste capítulo.

### **2.3.1 Delineamentos das práticas educacionais**

As práticas educacionais que almejamos delinear, neste escrito, são aquelas voltadas ao atendimento do processo educativo. Nesta parte do texto, cabe esclarecer que a expressão “prática”, como destacada, está relacionada às práticas educativas, pedagógicas e docentes.

Desse modo, para iniciarmos a discussão, nos propomos a diferenciar prática educativa e prática pedagógica, as duas modalidades são interligadas, porém, possuem abrangências diferentes. Na visão de Freire (1997, p. 56), a prática educativa:

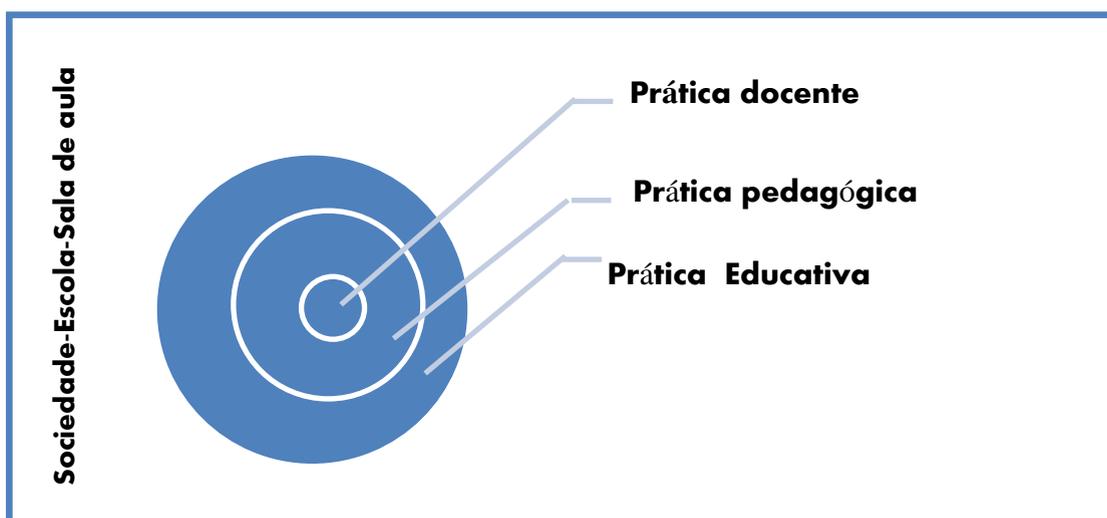
[...] implica processos, técnicas, fins, expectativas, desejos, frustrações, a tensão permanente entre prática e teoria, entre liberdade e autoridade, cuja exacerbação, não importa de qual delas, não pode ser aceita numa perspectiva democrática, avessa tanto ao autoritarismo quanto à licenciosidade.

A visão de Freire (1997) sobre a prática educativa, parte da reflexão permanente sobre as teorias e as atividades sistematizadas no processo educativo, diante de um

entendimento democrático. Para esse autor, a educação está além dos métodos e técnicas empregados pelo professor, deve manter uma relação do conhecimento com a sociedade.

Sublinhamos a diferenciação muito bem demarcada sobre as três práticas nos espaços educativos, ao que Franco (2012) declara que a prática educativa tem a intenção de concretizar os processos educativos formais e informais que ocorrem na escola e nos demais espaços da sociedade; refere que a prática pedagógica organiza-se intencionalmente para atender a determinada expectativa educacional requerida por dada comunidade social escolar e não escolar; e que a prática docente é aquela que o professor se vincula, se compromete, se implica coletivamente no projeto pedagógico da escola, acredita que seu trabalho significa algo na vida dos alunos.

Como analisamos na opinião da autora, constamos que as práticas se relacionam em aspectos e dimensões diferenciadas, apresentam-se de forma articulada de acordo com as perspectivas do grupo social que constitui a comunidade escolar na qual o professor está envolvido (Figura 05).



**Figura 05**– Dimensões das práticas escolares

Fonte: Organizada com base em Franco (2012).

O delineamento da presente Figura 05 nos auxilia compreender melhor as interligações oriundas das práticas. Partimos das definições que regem o caminhar da escola, as quais são orientados pelas teorias educacionais, sendo, portanto, proposições acordadas e delineadas a partir da prática educativa. De modo que as práticas educativas, por sua vez, são impulsionadas pelas questões sociais, políticas e ideológicas, oriundas da sociedade, que direcionam e regem a escola, através de suas propostas relacionadas a sua missão, concepção de ensino, aluno que deseja formar e como o deve fazê-lo.

Em outras palavras, entendemos que a prática educativa é a efetivação dos processos educacionais e a prática pedagógica como referente às práticas sociais que efetivam os processos educativos. Não esquecendo que as questões sociais e fatores externos à escola, também podem influenciar na estruturação dessas práticas, possibilitando ao professor construir seu fazer docente, instigado pela responsabilidade social com o seu trabalho e com o aprendizado do seu aluno. Em relação à prática docente, essa se constrói a partir das proposições delineadas pela prática pedagógica de cada professor, frente ao seu engajamento com os projetos da escola e com as demandas de aprendizagem de seus alunos.

No dizer de Tardif (2014, p. 151), seria um “[...] modelo de ação mais sistematizada [...]”, que tem origem tanto quanto nas questões mais cotidianas da cultura profissional de um grupo ou de um contexto, das teorias e ciências da educação, “[...] levando em consideração a sua própria ação, da natureza, modalidade e efeitos e fins da ação [...]”. Em um âmbito mais proposital, a prática pedagógica de forma mais determinante, organizam a escola em prol de pensar mais intencional. A partir dessas definições, que a priori, partem de um coletivo, cada professor diante de seus saberes delinea a maneira como agirá em sua sala de aula, imprimindo, assim, sua prática docente.

Na concepção de Sousa (2009, p. 24), a “[...] prática docente é uma das dimensões da prática pedagógica interconectada com a prática gestora, prática discente e a prática gnosiológica e/ou epistemológica [...]”. Com essa afirmativa, argumenta que a prática pedagógica tem uma dimensão maior que a prática docente. Ou seja, a formação do aluno não depende apenas da prática isolada do professor, mas também de uma infinidade de práticas envolvidas no contexto escolar, desde a interação entre os envolvidos no processo de ensino e o delineamento dos conteúdos da ação docente. Ainda sobre essa temática, é importante destacar o caráter imbuído nas ações didáticas, alicerçadas pela prática pedagógica, a saber:

[...] a) adentram na cultura escolar, expandem-se na cultura social e modificam-na; b) pressupõem um coletivo composto de adesão/ negociação ou imposição; c) expressam interesses explícitos ou disfarçados; d) demonstram a qualidade dos processos educativos de uma sociedade, marcando uma intervenção nos processos educacionais mais espontaneístas; e) condicionam e instituem a prática docente (FRANCO, 2012, p.159).

A autora, com base nesta citação, destaca algumas características das práticas pedagógicas, facilitando ainda mais a compreensão das condições que se propõem cada prática. Em suma, ressalta que as práticas se entrelaçam e se completam em diferentes

dimensões e de forma subjetiva, favorecendo constantemente ao professor construir e mobilizar seus saberes enquanto docente, entendidos aqui como momento de validação dos saberes que já existem no docente. Dessa forma, o professor terá condições de agregar novos sentidos aos saberes que possui.

Assim, realçamos novamente a necessidade de articulação das práticas aos objetivos da escola, tendo como alicerce as questões sociais, políticas, tecnológicas e culturais da sociedade atual. Mediante essa compreensão, na sequência, ampliamos a discussão sobre aspectos que exercem influência nas práticas dos professores no contexto escolar.

#### **2.4 Deliberações coletivas, formações e reflexões que promovem os saberes docentes**

A prática pedagógica dos professores sofre alterações e mudanças com o seu amadurecimento e com o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Esse aprendizado não acontece sozinho, o professor faz parte de um sistema educativo que recebe orientações de diversos sistemas hierárquicos, os quais são implementados pelas escolas e por todos os organismos que a compõem.

Em consonância com as políticas que cada rede de ensino defende, esta se organiza e toma suas decisões visando a um melhor andamento da escola e de suas propostas para o processo ensino-aprendizagem.

É importante destacar que as trocas de experiências entre os colegas, a rigor, nas reuniões e planejamentos ocorrem, assim como na comunidade escolar onde se realizam deliberações coletivas sobre as situações problemáticas que interferem no bom andamento local. A partir das experiências como docente e do apoio da escola, o professor terá melhores condições de pensar sua prática pedagógica. Podendo refletir sobre o caminho que acha mais prudente sobre o andamento de seu trabalho, mobilizando e construindo saberes, para o enfrentamento das situações dilemáticas em sua jornada de trabalho como professor.

Neste ponto do texto, retomamos a dinamicidade proporcionada pela ação docente e pela escola como espaço de construção de práticas pedagógicas, em especial, de forma coletiva e conectada. A discussão sobre essa questão, trata acerca da necessidade da participação conjunta da escola, para que, assim, possa realizar suas deliberações e pensar de forma integrada o que almeja para seu processo educativo e principalmente, como deseja ensinar a seus alunos. Sobre este aspecto, Nóvoa (2009) põe em realce algumas proposições sobre o futuro da escola e, conseqüentemente, do professor, ao relatar que:

[...] Através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão coletiva que dá sentido ao seu desenvolvimento profissional (NÓVOA, 2009, p.21).

Reforçamos a ideia do autor, ao defender o movimento pedagógico a partir de uma reflexão com o coletivo, nessa assertiva é necessário desvelar novos horizontes educativos, em prol de uma melhor compreensão sobre os aspectos teóricos e a realidade que são impressas na prática, de modo que sejam revelados novos saberes na construção da docência, dialogando democraticamente com a comunidade escolar.

Comporta, nesse sentido, evocar Freire (1996) ao destacar que a prática pedagógica deve ser dialógica, e que ainda, auxilie na construção do conhecimento. Que seja vista como um processo dinâmico entre professor e aluno, em prol de uma leitura crítica da realidade.

Nesta linha de pensamento, é cabível sublinhar a escola como espaço de discussão e transformações de práticas. Assim, será palco de construção e mobilização de saberes de forma coletiva. Outro autor que defende a escola como palco para se pensar a prática é Imbernón (2010), acrescentando que a formação, inclusive, deve ser centrada na escola.

Pensando assim, as discussões se ampliam e começamos a pensar em outras esferas que circundam o professor, trata-se de ver a formação do professor em todos os seus âmbitos. De forma geral, a temática deve partir de questões ligadas à formação inicial e continuada, ambas vivenciadas pelo professor ao longo de sua inserção no universo docente. A esse respeito, sublinhamos que a formação deva propor uma perspectiva crítica reflexiva, em que os docentes possam ter “[...] os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de formação auto participativa.” (NÓVOA, 1992, p.25)

Mas, buscare reflexão não é um processo fácil e aleatório, essa prática de cunho transformador, deve ser desenvolvida nos professores e na escola onde estão inseridos. Moraes, Pacheco e Evangelista (2003) sublinham que existe uma cultura tradicional, que as mudanças estão relacionadas à formação e se dão a partir de “macropolíticas”, partindo de “organismos multilaterais”. Infelizmente, essa realidade está muito presente nas escolas. São inúmeros programas para serem aplicados em cada ano, avaliações externas que ranqueiam escolas pelos seus resultados, sem uma preocupação mais específica com as necessidades da escola e do seu alunado, entre outras configurações impostas pelas políticas públicas estadual ou municipal.

Dessa forma, sinalizamos a necessidade de reavivar a participação escolar em todo processo de ensino, em que escola e comunidade se articulem e se apoiem, em busca de uma melhoria no ensino. É a instituição de ensino que deve ser uma das impulsionadoras das mudanças, das formações, levando em consideração seu coletivo docente, discente e administrativo.

Resgatamos novamente as ideias de Imbernón (2010), que imprimem à concepção de protagonismo coletivo, existindo, assim, uma autonomia compartilhada pelos pares, tendo força para melhorar suas relações e reflexões para uma educação democrática. O autor pontua ainda, um paradigma colaborativo tendo como base:

1. A escola como processo de “ação-reflexão-ação”, promovendo sua própria mudança;
  2. A escola deve aprender a mudar sua própria realidade cultural;
  3. Aposta em novos valores, tais como: interdependência, abertura profissional, comunicação, ato educativo, espaço público, autonomia, autorregulação e crítica colaborativa;
  4. A colaboração como filosofia de trabalho;
  5. Processo de apropriação, envolvimento e apropriação de pertença;
  6. Respeito e reconhecimento do poder e capacidade dos professores;
  7. Redenificação e ampliação da gestão.
- (IMBERNÓN, 2010, p.85-86).

Todos estes aspectos relacionados pelo autor, reconhecendo que os professores possuem saberes que se mobilizam, e que são capazes de produzir suas próprias conclusões e encaminhamentos para suas práticas. Sendo capazes, ainda, de propor a implementação de capacitações no seio da escola, as quais atendam os anseios da comunidade, primando pela reflexão individual e coletiva, pela mobilização e produção de novos saberes.

Pensando dessa forma, fica mais fácil delinear questões que envolvem aspectos do cotidiano da escola e do dia a dia do professor, os quais devem ser destacados como importantes momentos de articulação entre os saberes adquiridos durante seu processo de construção da docência, no seu percurso formativo, articulados a outros saberes de ordem pessoal, adquiridos ao longo da vida e a aspectos do mundo prático.

Dessa forma, ressaltamos que a arte de pensar uma melhor ação didática é recheada de complexidade, pois existe uma confluência de fatores para sua real efetivação. Tais fatores perpassam aspectos sociais, culturais e políticos que são agregados à escola. O recorte que procuramos destacar neste momento é fomentar que a formação deve estar associada ao contexto de uma prática pedagógica fundamentada nas necessidades dos professores e dos alunos, dos dilemas presentes em cada escola. A escola deverá ser o cenário principal das

formações, os professores e alunos os principais atores, deixando para trás a ideia da escola somente como executora de projetos e planos para serem desenvolvidos, tornando-se autora da resolução dos problemas enfrentados.

Assim, os professores devem ter autonomia para realizar suas atividades docentes, não apenas executores de técnicas já determinadas. Para Contreras (2002), é importante o professor decidir que ações são mais adequadas para cada situação vivida, se levarmos em consideração as complexidades, os conflitos e as circunstâncias vividas pelo docente. O autor defende, ainda, que somente o compromisso pessoal e estratégias pedagógicas condizentes com a realidade vivida por eles, são capazes de atender as situações incertas da prática. Cientes das incertezas ocasionais em determinadas situações vivenciadas pelos professores, assinalamos outras dimensões que a prática precisa abraçar, além da dimensão técnica, necessária ao exercício docente.

Como último ponto de destaque deste tópico, evidenciamos a reflexão crítica, como sendo outro fator importante para o exercício profissional do professor. Como podemos observar, este aspecto envolve o pensar coletivo, a formação que busca a mudança permanente, tanto nas instituições escolares, quanto na ação do próprio professor. Vimos que é a partir da reflexão que o professor assume uma postura crítica sobre o seu fazer docente, é o que Contreras (2002) chama de um pesquisador de sua própria prática, em busca de melhorá-la sempre.

Nesse contexto, Giroux (1997) levanta discussões sobre a necessidade da reflexão sobre o processo de ensino, tanto que dentro de sua abordagem o professor é considerado como intelectual transformador. Nessa direção, infere sobre a capacidade do sujeito em analisar sua própria realidade social e cultural, desenvolvendo possibilidades de transformação dentro de uma conjuntura social.

No bojo dessa discussão, é válido enfatizar que o professor precisa pensar a sua prática, ter consciência do porque realiza determinadas ações, fomentadas por uma base enriquecida de saberes. Para Zeichner (1993), os docentes não devem estar acomodados com a realidade das escolas, ao contrário, necessitam refletir sobre elas, não apenas buscando meios para superação de problemáticas ditadas por outras pessoas, sendo apenas “agentes de terceiros”. Mas não é qualquer reflexão que vai construir novas deliberações e melhorias profissionais, esse pensar reflexivo crítico do professor deve proporcionar uma ampliação do modo de olhar para seu fazer docente, sendo capaz de perceber onde deve melhorar, e o que deve ser feito para reformular aspectos de sua prática que merecem ser fomentados.

Destacamos a importância da mobilização de todos os saberes dos docentes em um contexto reflexivo, os quais irão mediar a articulação entre as teorias e as práticas docentes, visto que as teorias são imprescindíveis para alicerçar o trabalho docente, no intuito de melhorar o andamento de sua prática pedagógica.

## **2.5 O saber construído e mobilizado na prática pedagógica**

São várias as temáticas que devem ser discutidas na escola, os professores são instigados para que estes conteúdos sejam inseridos no contexto da sala de aula. Os temas são diversos, versam sobre o uso das tecnologias ou discussões mais gerais sobre o universo social, cultural e político onde estão inseridos. Acompanhar a dinamicidade da sociedade é necessário, mesmo sabendo que essa evolução não diz respeito apenas às questões de ordem escolar, tendo em vista as mudanças que interferem no bom andamento do ensino da escola, é sabido também que outros fatores externos influenciam na atuação do docente e em suas práticas. Assim, compreender esses aspectos, é perceber o quanto a profissão docente é complexa, não é uma tarefa fácil, diante das situações diárias que exigem do professor uma posição de enfrentamento das dilemáticas presentes nas suas práticas pedagógicas.

A forma como cada profissional docente age, se porta e conduz a sua prática pedagógica é um universo ímpar, alicerçado pelos saberes que lhes são aderentes e são construídos ao longo de sua carreira, e que o acompanham e o conduzem para a tomada de decisões em prol de uma efetiva aprendizagem dos alunos. São estes saberes que colaboram para uma prática docente mais significativa, requerendo que os momentos de reflexão sobre a ação docente sejam uma ação constante no seu cotidiano. Diante disso, achamos pertinente a fala de Flores (2004, p.128) ao destacar que ensinar nos remete além da aquisição de técnicas, prevê também “[...] processos reflexivo e crítico (pessoal) sobre o que significa ser professor e sobre os propósitos e valores implícitos nas próprias ações e nas instituições em que se trabalha.”

No dizer da autora, ser professor remete a uma aquisição de técnicas, mas também um pensar a gênese de tornar-se docente, no intuito de refletir sobre as proposições que cercam toda a carreira. Ser professor não se trata apenas em aprender um ofício no qual predominam estereótipos técnicos, mas também aprender os fundamentos de uma profissão. Isso significa que o professor deve possuir um arcabouço de saberes para que consiga realizar determinadas ações no cotidiano escolar como destaca Imbernón (2010).

Assim, colocamos em realce o pensamento de Brito (2006) ao sublinhar que o professor mobiliza e cria outras maneiras de atuar, para tanto faz uso da sua racionalidade. Enfatiza que “[...] O/a professor/a pensa sua ação, analisa por que executá-la, baseando-se nesse processo, no repertório de saberes que orientam o seu jeito de fazer no contexto da profissão.” (BRITO, 2006, p.05)

Nesse processo, podemos considerar um amadurecimento profissional, tendo em vista que novas posturas em torno de sua prática, exigem do docente um nível de racionalidade e discernimento, ocasionando uma reflexividade sobre o seu fazer docente. Porém, é importante pensar os pormenores que possibilitam a construção desses novos saberes, levando em consideração a realidade escolar e o movimento de mobilização desses saberes através das práticas docentes. Sobre isso Barth (1993) pontua:

Predomina-se a visão do saber como conhecimento constituído. Parece esquecer o outro lado do saber, o lado escondido: aquele que evolui, aquele que é relativo ao tempo, ao contexto, à afetividade, aquele que é provisório e que precisa da mediação do outrem para tornar-se um saber validado: o saber em construção (BARTH, 1993, p.87).

De fato, concordamos com a autora, ainda se privilegiam demasiadamente os saberes constituídos, o que a pessoa “já sabe” sobre algo, o domínio que temos em realizar determinadas ações, as questões que o aluno acertou em determinada prova. Enfim, o saber como produto final do conhecimento, que, por vezes, resulta de “manuais” e que é transmitido pelos professores, como sublinha a autora, deixando de discutir os caminhos que conduzem a de aquisição de tais saberes.

Daí as características dos saberes docentes tornarem mais evidentes no que se refere a sua pluralidade, heterogeneidade, sendo adquiridos na vida e carreira docente, de forma pessoal, mas também envolvido com as demandas sociais próprias da sua realidade, de forma historicamente situada.

Os saberes dos professores, pensados por essa ótica, nos mostram que são constituídos nas situações reais presentes no dia-a-dia do professor, esse por sua vez mobiliza todo o conjunto de saberes que possui para conduzir estes momentos reais, de forma singular processa e age de diferentes maneiras diante das ações.

Lembramos, ainda, que as práticas docentes realmente devem ser diferenciadas, levando em consideração a diversidade presente nas escolas, as quais imprimem a necessidade de um planejamento que atenda à necessidade da turma que é regida. Pensando dessa forma, concordamos com Guarnieri (2005, p.21) ao relatar que no exercício docente, há indicativos

do processo de tornar-se professor, destaca ainda que “[...] tal construção ocorre à medida que o professor articula conhecimento teórico - acadêmico dados do contexto escolar e da prática docente por meio da reflexão”. A autora declara, também, que a atual conjuntura formativa não tem favorecido essa unidade entre teorias vistas e o cotidiano da escola, possibilitando o professor articular os conhecimentos teóricos e práticos em sua prática pedagógica.

De fato, o professor por vezes chega à sala de aula com apropriação de alguns saberes da formação profissional, disciplinares e curriculares, oriundos das várias disciplinas que as formações iniciais e continuadas lhes proporcionaram. Mas são saberes que em alguns casos, ainda se encontram desarticulados da prática do cotidiano da escola.

Delors (1998) salienta as habilidades que o professor deve ter no mundo atual, em seus escritos onde discute a educação para o século XXI, descreve que a “[...] formação inicial não lhes basta para o resto da vida: precisam se atualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos e técnicas, ao longo de toda a vida [...]”. (DELORS, 1998, p. 161).

Percebemos que não é nova a discussão que envolve a dimensão da formação inicial e as necessidades do mundo prático, o fato é que a formação acadêmica não dá conta do volume de demandas da prática, cabendo a cada professor reconhecer a necessidade de construir novos saberes ou ressignificar os que já possuem, tendo em vista o caráter provisório e evolutivo do saber.

O fato é que no trabalho como docente o professor irá produzir saberes, estes, por sua vez, são adquiridos com o tempo, com as trocas com os colegas e alunos durante as aulas, encontros pedagógicos e demais momentos de partilha e compartilhamento com os demais membros da escola. No dizer de Tardif (2014, p. 36):

[...] produção de novos conhecimentos é apenas uma das dimensões dos saberes e da atividade científica ou da pesquisa. Ela pressupõe, sempre e logicamente um processo de formação baseado nos conhecimentos atuais: o novo surge e pode surgir do antigo exatamente porque o antigo é reatualizado constantemente por meio dos processos de aprendizagem.

Dessa forma, pensar em formações continuada é necessário no percurso profissional docente, para que possam construir saberes específicos que vão dando conta das suas demandas pessoais e culturais, visto que vão sendo reformulados em interação com o outro.

Esses saberes que vão sendo construídos nas rotinas de trabalho, tomam um caráter de validade psicológica à medida que resolvem problemas e vão dando sentido a algumas das práticas docentes determinando formas de pensar e agir específicas. São saberes cotidianos que se tornam cristalizados na prática docente, passam a fazer parte da rotina, cristalizam-se muitas

vezes deixam de ser conscientes. Porém, muitas vezes acabam sem controle na racionalidade, não permitem mais movimento, de forma que o professor tenha um prisma dessas experiências cotidianas (GUARNIERI, 2005,p.27).

É inegável que o professor necessita criar rotinas que delineiam sua prática, porém para evitar a rotinização desta cada pela autora, que prega a estagnação, que vem alinhada às discussões sobre sobrecarga de trabalho, baixos salários e políticas públicas que, muitas vezes, também não favorecem ao professor repensar o seu trabalho docente. É neste sentido que enfatizamos que as formações continuadas devem balizar as necessidades reais dos professores na escola, construídas dentro de seu lócus de trabalho. Superando, assim, a suposta fragmentação dos conteúdos, além de oportunizar a reflexão individual e coletiva sobre o seu trabalho.

Diante do exposto, consideramos que a escola e a sociedade devem andar de “mãos dadas”, pois este consenso fornecerá bases estruturantes ao trabalho docente. Franco (2012, p. 162) descreve a sala de aula como um “[...] espaço onde ocorrem as múltiplas determinações decorrentes da cadeia de práticas pedagógicas que a circundam, a prática pedagógica avulsa, sem ligação com o todo perde o sentido”, reforça a autora.

Em suma, o desvelar das ações didáticas, pensadas e realizadas pelos docentes, conduzem à construção e à mobilização de um conjunto de saberes dos professores, em diferentes situações no cotidiano escolar, essa relação nos faz refletir sobre o importante momento que a prática nos proporciona.

No capítulo seguinte, descrevemos as categorias da pesquisa, bem como, as análises dos dados e as inferências da pesquisadora de acordo com a fala dos participantes.



### *CAPÍTULO III*

*O REAL NÃO ESTÁ NA SAÍDA NEM NA  
CHEGADA: ELE SE DISPÕE NOS  
RELATOS DOCENTES*

### CAPÍTULO III

#### **O REAL NÃO ESTÁ NA SAÍDA NEM NA CHEGADA: ELE SE DISPÕE NOS RELATOS DOCENTES**

Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.

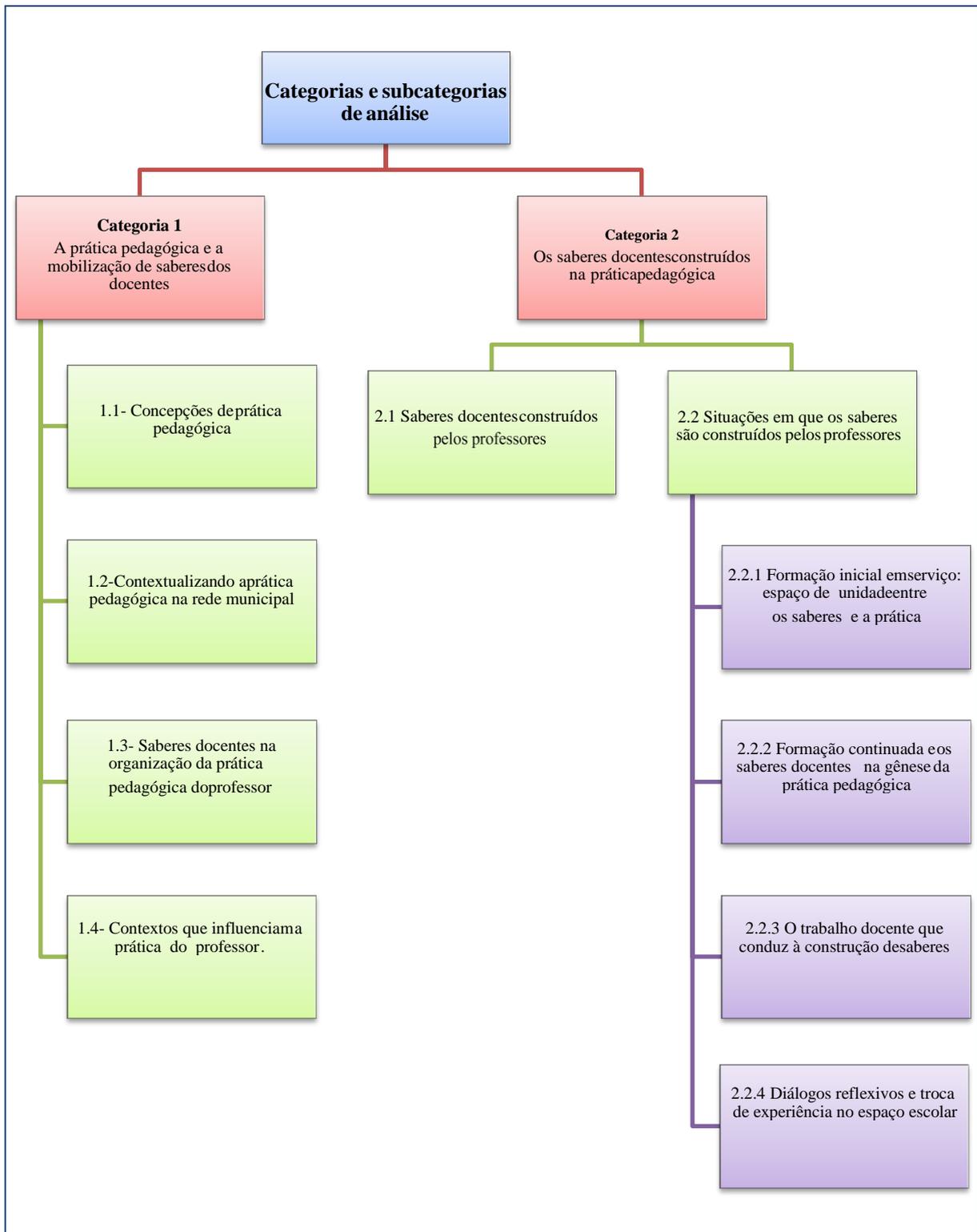
(ROSA, 1995, p.85).

Neste capítulo, intitulado “O real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe nos relatos dos docentes”, conseguimos visualizar de forma mais específica, a existência dos saberes dos professores. Além disso, é interessante observar os caminhos que os docentes percorrem na construção e mobilização dos seus saberes durante a execução da prática pedagógica.

Os momentos narrados pelos professores, metaforicamente, consideramos como travessia do conhecimento. Tratamos de um bailar dançante do saber, onde mais uma vez nos reportamos às palavras de autoria de Guimarães Rosa (1995) “meio da travessia”, ao destacar tão bem a importância do trajeto que tomamos na vida. Todos a posto, à espera da música, o ritmo é dado pela vida, mas os passos, esses, sim, são delineados de forma subjetiva. Assim, quem sabe, as próximas notas musicais podem ser definidas pelos dançantes ou simplesmente, nos espantar com a desistência e o desânimo de alguns. Mas algo fica claro neste baile: a beleza é vista não só pela música tocada, mas, principalmente pelos passos que os presentes ousam arriscar. A esperança é que todos saiam ganhando com as experiências proporcionadas pela festividade, sejam os participantes mais envolvidos, sejam os que desistiram, ou expectadores só estavam apreciando as notas musicais. Afinal, “[...] o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia” (ROSA,1995,p.85).

Retomamos a citação da epígrafe deste capítulo para falarmos das travessias que o professor de Ensino Fundamental perpassa no exercício de sua prática pedagógica. Gostaríamos de destacar dois momentos importantes que envolvem o trabalho docente de acordo com os resultados dessa pesquisa, no primeiro momento, notamos a preocupação dos professores com a aquisição dos seus saberes adquiridos nas formações, e as formas que consideram mais adequadas frente as suas necessidades para mobilizá-los; e em um segundo momento, observamos as suas inquietações com relação à maneira que executam a prática pedagógica e o aprendizado de seus alunos.

Dessa forma, tomando como base a narrativa dos interlocutores da pesquisa, sobre a construção e mobilização dos seus saberes docentes no exercício de sua prática pedagógica, proceder ao delineamento organizacional dos achados desta pesquisa da seguinte forma:



**Figura 3-** Categorias e subcategorias de análise da pesquisa  
Fonte: Dados da pesquisa retirado dos diários.

### 3.1 Categoria I- A prática pedagógica e a mobilização de saberes dos docentes

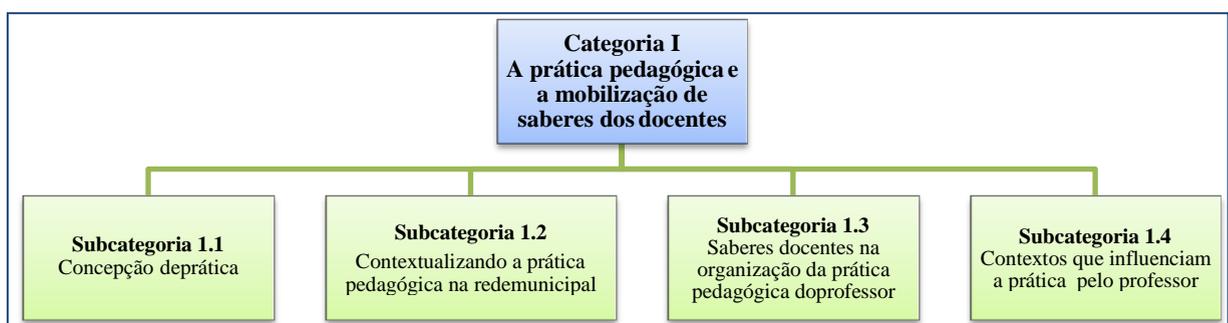
Neste momento do texto, retomamos as discussões em torno da prática pedagógica do professor, alinhando as falas dos interlocutores e suas descrições no seu fazer docente.

A intenção é apresentar os achados sobre o pensar e fazer do professor do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, no intuito de apresentar reflexões a cerca de um dos objetivos específicos desta pesquisa, que visa caracterizar a prática pedagógica dos professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Na incursão de apresentação dos dados, iniciamos com a concepção que as professoras possuem sobre prática pedagógica, para que possamos compreender melhor a forma como delineiam sua prática. Desse modo, para esta pesquisa, foi elaborado o seguinte roteiro:

- Para você, o que significa prática pedagógica?
- Descreva como organiza sua prática pedagógica nas suas turmas.
- Fatores internos e externos que você considera importante na construção prática pedagógica.
- Considerando as formações (inicial e continuada) recebidas ao longo de sua docência, comente de que maneira influenciam na sua prática.
- Comente como as vivências adquiridas e observadas em anos anteriores como docente, influenciaram em sua prática pedagógica atual. Em caso de resposta afirmativa, explique de que forma.
- Descreva e caracterize sua prática pedagógica como docente.

Desta forma, começamos as análises dos dados a partir das narrativas das professoras expostas nos diários. Para continuar a discussão, apresentamos a primeira categoria de análise e seus indicadores (Figura 6).



**Figura 6** - Categoria I e subcategorias de análise da pesquisa

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

### 3.1.1 Concepção de prática pedagógica

Para iniciarmos as primeiras premissas sobre a prática pedagógica nas falas dos professores, procuramos delinear a concepção existente sobre a temática, na intenção de buscar o ponto de vista sobre a temática para as interlocutoras da pesquisa. Destacamos, ainda, que o termo concepção, aqui utilizado, faz referência a pensamento das professoras, dentro de seus contextos pessoais e culturais de exercício profissional.

Os conceitos apresentados sobre a prática pedagógica, mesmo variados, transmitem as impressões que circundam o ato de ensinar e aprender, atreladas às questões mais diretas, às metodologias aplicadas nas atividades diárias. As interlocutoras ao serem questionadas sobre o que é a prática pedagógica, as repostas obtidas abordaram diversos aspectos, entre eles, questões mais corriqueiras da escola, como demonstram as falas das professoras, conforme seguem:

[...] São todas as ações que envolvem o andamento da aula. (Interlocutora Belinky)

[...] toda ação que desenvolvo em sala de aula, e que para essa ação se desenvolva de forma efetiva é preciso ser pensada, planejada de acordo com o meu educando (suas necessidades). (Interlocutora Coralina)

[...] São as minhas experiências no decorrer da minha atuação profissional de forma positiva e negativa durante todos esses anos. (Interlocutora Machado)

[...] São atividades que os docentes utilizam com seus alunos. (Interlocutora Rocha)

Observamos que a visão de prática pedagógica das interlocutoras estudadas, ainda está muito voltada às questões do cotidiano da sala de aula, ou seja, argumentos que voltam-se a prática docente, a qual destacamos como sendo uma das dimensões da prática pedagógica do professor. Vale ressaltar que as características das práticas perpassam as ações do cotidiano do professor, devendo, também, estar voltada a compreender o fenômeno educativo como um todo, percebendo que a escola e a sociedade devem andar de mãos dadas, pois, este consenso fornecerá bases estruturantes ao trabalho docente.

A prática, à qual as professoras se detiveram em seus relatos, deve estar articulada a objetivos maiores da escola, atentando para questões sociais, políticas, tecnológicas e culturais da sociedade atual. Assim, destacamos a necessidade de a comunidade escolar pensar na real formação do aluno, de acordo com as suas prioridades educativas, intencionando alcançar uma melhor convivência social, como um ser crítico, capaz de lutar

para alcançar os seus objetivos pessoais e profissionais. Em um segundo momento de análise, observamos nas falas de outras participantes, visões mais amplas da prática pedagógica, como demonstradas nos trechos narrados:

[...] para mim, é o meu fazer pedagógico, é como eu ensino meus alunos (as), tem a ver com minhas crenças. (Interlocutora Quintana)

Para mim, a prática pedagógica é a relação entre ensino aprendizagem, as oportunidades de reflexão sobre a prática e o saber docente, junto a necessidade dos discentes e vice-versa. (Interlocutora Meireles)

É como se fosse a junção entre os saberes que o professor adquire ao longo de sua vida, como aluno, com a formação que adquiri durante a graduação, conciliando esses saberes no seu trabalho como professor. (Interlocutora Alencar)

É minha forma de atuar, desenvolver as atividades, habilidades.... Enfim, todo o meu procedimento em minha prática, e ensino-aprendizagem para com meus alunos, considerando nessa ação todos os fatores relevantes no decorrer da execução. (Interlocutora Moraes)

O conjunto de ideias expressadas pelas interlocutoras Quintana, Meireles, Alencar e Moraes, atestam uma dimensão mais ampla sobre a prática, remetendo-nos ao entendimento de vista de Freire (1996), ao destacar que a prática pedagógica deva ser dialógica e, ainda, auxilie na construção do conhecimento, sendo vista como um processo dinâmico entre professor e aluno em prol de uma leitura crítica da realidade.

As falas das participantes elucidam suas concepções sobre a formação de suas práticas, expressando a forma que encararam o ensino, e as posturas que tomam com relação ao aprendizado dos alunos. Dentro dessa perspectiva, podemos observar os pressupostos que as norteiam, na idealização do seu fazer docente.

Encontramos na fala da Interlocutora Quintana destaque de que sua forma de ensinar, faz parte de “suas crenças”, apresentando consciência de que a prática se constrói de forma subjetiva, impregnada de saberes construídos ao longo da vida. Na fala da Interlocutora Alencar, resgatamos o momento em que destaca a variedade de saberes que os professores possuem, bem como as diferentes fontes que ocasionaram sua construção, como os saberes pessoais, os de formação e os da experiência. Neste sentido, inferimos que o saber perpassa por vários momentos da vida docente, em diferentes momentos, evoluindo e renovando-se, de forma que a construção e a mobilização são pressupostos que são atestados pelas necessidades cotidianas do trabalho docente e pelo aprendizado dos alunos.

A partir dos escritos dos professores, partimos para a descrição mais detalhada da prática pedagógica, de forma a contextualizá-la partindo das narrativas descritas nos diários. Assim, concluímos este tópico e anunciamos o tópico seguinte com proposição de contextualizar a prática.

### **3.1.2 Contextualizando a prática pedagógica na rede municipal**

Sabemos que o professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental tem um perfil mais generalista, o consideramos dessa forma, por trabalhar com todas as disciplinas, em cada ano que atua. O que nos chama a atenção, entretanto, é a diversidade de turmas e disciplinas que o professor assume em um mesmo semestre, distribuídos nos turnos de trabalho. Visto dessa forma, o ensino fica bem fragmentado, a partir das divisões dos professores por disciplinas, especialmente nos primeiros anos desse segmento.

As atribuições dos professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino, vêm se encaminhando para subdivisões de turmas, ou seja, um mesmo professor em um mesmo turno assume a regência em diferentes turmas, como descreve no Quadro 10 a seguir.

**Quadro 10 - Professores / anos / disciplina ministrada em 2016**

PROFESSORE	ANO /DISCIPLINAS MINISTRADAS				
	1°	2°	3°	4°	5°
Quintana	Atendimento Educacional Especializado- AEE				
Meireles				Português História Geografia Artes Ensino Religioso Ciência	Português História Geografia Arte
Lobato	Português				
Alencar	Português Matemática				
Coralina				Português História Geografia Artes Educação Física	Português
Belinky				Português História Geografia Artes Religião Ciência	
Machado	Matemática				Português História Geografia Arte Religião Ciência
Assis			Português Geografia Artes Religião Ciência		
Rocha	Atendimento Educacional Especializado- AEE				
Morais	Português				

Fonte: Dados do questionário (2016).

De acordo com o Quadro 10, a distribuição de turmas atende à carga horária do professor de 40 h, em sala de aula, sendo que 26 h são cumpridas em sala de aula e 14 h destinadas ao planejamento de atividades, no chamado horários pedagógicos- HP dos professores, conforme assegurados no Art. 67, inciso V da Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), que preza pela valorização dos profissionais da educação, sublinhando o período reservado a estudos, planejamento e avaliação, dentro da carga horária de trabalho. Temos ainda o Decreto nº 5.773/06, art. 69, parágrafo único, reservando aos professores momentos para estudos, pesquisa, trabalhos de extensão, planejamento e avaliação.

No que se refere à distribuição dos professores por ano e carga horária, esta deve ser cumprida de acordo com as normas da SEMEC. Outro aspecto a ser destacado no Quadro 10,

é o fato de duas professoras lotadas nas salas do Atendimento Educacional Especializado-AEE, ocorre que, para estarem lotadas nestas salas, passaram por uma formação especializada em Psicopedagogia ou AEE. Algumas professoras já possuíam qualificação para desenvolver atividades com crianças com necessidades especiais, antes de serem lotadas nestas salas especiais, outras realizaram estudos após o início do trabalho mais especializado com alunos da educação especial.

Vale ressaltar, que as práticas docentes voltadas ao trabalho com alunos especiais são específicas, requerendo um maior aprofundamento nas discussões, mas estamos cientes que essa amplitude não é, a priori, objeto central deste estudo. Porém, não podemos nos abster das necessidades dessas práticas nas salas de aula, levando em consideração que grande parte das crianças atendidas pelo AEE, são alunos da própria escola, os quais são incluídos nas salas regulares, o que exige, portanto, os professores adequarem suas atividades docentes para atender as necessidades particulares de cada aluno.

Diante deste panorama, sobre a atuação docente inferimos que diversas são as demandas desses professores, fazendo-se necessária a constante construção e mobilização de diferentes saberes da formação profissional: disciplinares, curriculares e experienciais, necessários ao desempenho da profissão.

Na reflexão sobre a realidade do ensino público municipal de Teresina, cabe destacar também, uma discussão nacional sobre o perfil do ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental, destinado à aprendizagem dos alunos, principalmente, às atividades que fazem alusão ao ato de ler, escrever e resolver situações-problemas. De acordo com as Diretrizes Curriculares do Município de Teresina (2008), a proposta para o ensino de Língua Portuguesa é a de ampliar o domínio da língua e da linguagem dos alunos, organizando situações didáticas para que desenvolvam conhecimentos discursivos, linguísticos e em Matemática, devendo primar pela aquisição de conceitos e símbolos matemáticos frente às habilidades exigidas para cada etapa de ensino.

Levando em consideração essas pontuações, destacamos os delineamentos discursivos apresentados nas falas das participantes, no que diz respeito às demarcações de habilidades necessárias para trabalharem em cada ano de ensino. O entendimento é que do 1º ao 3º ano, as atividades sejam voltadas para a alfabetização e noções matemáticas) e no 4º e 5º ano (aprofundamento das habilidades de leitura e escrita e questões matemáticas). Comporta destacar, ainda, que as assertivas que versam sobre documentos oficiais, sublinhamos o trecho nas Diretrizes Curriculares Municipais, que retrata:

O primeiro bloco, com os 3 primeiros anos de escolarização, é caracterizado por atender alunos de seis a oito anos, respectivamente; o segundo bloco é o que atende aos alunos de nove e dez anos. É importante esclarecer que a organização do primeiro segmento em blocos tem como finalidade evitar excessiva fragmentação de objetivos e conteúdos na estruturação vertical dos conhecimentos, principalmente na fase de assimilação e consolidação do processo de alfabetização lingüística e científica das crianças, cuja forma de raciocínio, nesta faixa etária, é predominantemente de operações concretas (TERESINA,2008, p.143).

As DCMs definem o ensino em blocos e a idade adequada para cursá-las, segundo essas diretrizes, a organização no modelo em blocos é para evitar a fragmentação dos conteúdos. Mas fica latente o questionamento sobre essa prerrogativa, levando em consideração a subdivisões de professores em disciplinas, proporcionando uma separação de conteúdos e habilidades em uma mesma turma. Observamos assim, nas falas das interlocutoras da pesquisa, uma sedimentação que começa pelo tipo de programa formativo que o docente participa, vejamos:

Os professores das escolas municipais de 1º ao 3º ano participam do programa do Governo Federal para alfabetização, PNAIC. [...] o material que recebemos é muito bom. (Interlocutora Machado)

Ano passado durante a formação do IAB (4 anos, língua portuguesa) refletimos sobre uma atividade de leitura, ao analisar uma carta e enviá-la para o autor do mesmo. Os alunos escreveram a tal carta e obtiveram resposta. (Interlocutora Meireles)

As professoras demonstram as habilidades trabalhadas nos programas de formação da rede municipal, de acordo com os citados anos de ensino. Nessas narrações, estão fazendo referência a dois programas adotados pela SEMEC, destinados aos professores nos anos iniciais. Tratamos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- PNAIC, programa do Governo Federal, destinado a trabalhar com professores em nível de alfabetização, tendo como prioridade as disciplinas de Português e Matemática. E ainda, o Instituto Alfa e Beto- IAB retratado pela Interlocutora Meireles, até ano passado era utilizado nas formações para 4º e 5º ano. Neste ano de 2016, este mesmo instituto está embasando as formações da Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental, visto que não houve continuidade este ano do programa intitulado PNAIC, para estas professoras.

Dando continuidade a esse trânsito analítico, é relevante a discussão sobre as práticas pedagógicas que o professor deve assumir diante do ano de regência que atua, seja do 1º ao 3º ano ou do 4º ao 5º, aspectos que nos remetem a pensar a necessidade de saberes específicos para embasar essas práticas docentes. Não podemos deixar de inferir das narrações as

constantes variações de programas apresentados pela secretária, mas não será uma discussão para este momento, retomaremos mais adiante com essa temática de forma mais ampla.

Pontuamos, portanto, algumas considerações sobre essas propostas formativas de acordo com pesquisas e experiências formativas por nós vivenciadas em tais programas, especialmente sobre as estratégias de ensino e abordagens metodológicas delineadas, as quais resultam em diferentes propostas no que tange às práticas, à forma de abordar os conteúdos, e às estratégias de ensino- aprendizagem. No que se refere ao PNAIC, possui uma visão de ensino que proporciona ao professor construir recursos e estratégias pedagógicas que possibilitam ao docente planejar suas ações diárias, refletindo o que melhor se adequa à realidade de sua turma. O segundo programa, intitulado Alfa e Beta, preconiza em seu cerne resquícios da concepção técnica para a educação, possui rotinas e provas prontas, cabendo ao professor somente a execução de tais sequências e planejamento. Salientamos que este tipo de formação, sem o envolvimento crítico do professor, torna-o um reproduzidor de conteúdo, a partir de práticas docentes idealizadas. Neste sentido, resgatamos as ideias de Tardif (2014), ao sublinhar que o professor não é alguém que aplica conhecimentos ditados pelos outros. Seus saberes devem ser mobilizados no sentido de construir seu fazer docente.

Continuemos, então, a falar das práticas pedagógicas das professoras como generalista, destacamos a premissa de que o período do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental está destinado à alfabetização, e o 4º e 5º ano proposto como consolidação da mesma, de forma interdisciplinar, ficando evidente a distinção entre as habilidades necessárias aos professores ao mobilizarem seus saberes para a promoção da aprendizagem de seus alunos. Apesar do professor deste segmento de ensino ser um polivalente, existem demandas que extrapolam os saberes adquiridos pelos docentes, necessitando de uma reflexão sobre sua própria prática, na intenção de rever, construir e reconstruir os saberes que a embasam, frente às novas imposições que vão surgindo no decorrer das aulas, como observamos nos relatos das Interlocutoras Alencar, Rocha e Quintana:

Na escola que trabalho atualmente, minha experiência foi de 1 ao 3 ano. A turma em que mais gostei a do 3º ano, pois os alunos têm mais autonomia, apesar de ter alunos que não saibam ler. Trabalhei com o 2º ano, gostei bastante da experiência é um trabalho de “agregar” alfabetização. [...]Ano passado fiquei com o 1º ano, estava bastante insegura por que a responsabilidade de alfabetizar 80%, mas sempre queremos mais. (Interlocutora Alencar)

Minha prática pedagógica diferencia um pouco dos professores de sala regular. Como trabalho com alunos com necessidades especiais, primeiramente é feito um estudo de caso (uma investigação) de cada criança para que se possa ter clareza sobre a natureza do

problema apresentado pelo aluno. Faço os encaminhamentos que devem ser dados com base na problemática vivenciada pelo mesmo. (Interlocutora Rocha)

Meu desafio atual tem sido trabalhar com crianças especiais. Tenho buscado ler sobre as deficiências principalmente as que temos estou trabalhando. (Interlocutora Quintana)

Os depoimentos das Interlocutoras Alencar, Rocha e Quintana nos mostram um pequeno recorte das diferentes realidades que são apresentadas ao professor dos seus dia-a-dia de trabalho. Mesmo sendo professoras habilitadas pela formação inicial para assumir o papel de polivalentes, ainda existem situações que fazem com que fiquem receosas, pela pouca experiência com determinado ano ou pelas urgências do próprio trabalho, como demonstra a Interlocutora Alencar ao relatar sua insegurança ao lecionar no 1º ano, demonstrando o grande desafio que é para a professora, a tarefa de alfabetizar. Essa afirmativa pode ser confirmada, quando a docente relata sobre a tranquilidade que sentiu ao trabalhar com o 3º ano, pois demonstra possuir saberes e experiências para trabalhar nessa turma.

Os professores que trabalham com crianças no período de alfabetização devem mobilizar saberes específicos à cultura da escrita e do letramento, além de compreender as hipóteses de leitura e escrita e suas funções sociais. Estes são alguns aspectos que circundam o universo da alfabetização, cabendo aos docentes articularem os seus saberes experienciais, saberes da formação profissional e disciplinares, de forma a fomentar a prática pedagógica alfabetizadora.

Destacamos nas falas das interlocutoras da pesquisa, a dificuldade e especificidade em trabalhar com crianças especiais, um desafio diário que faz com que os professores reflitam sobre os saberes necessários à sua prática diária. Além disso, o professor mobiliza seus saberes ao julgar quais as ações didáticas adequadas a cada situação ou desafio que lhe é imposto. Essa atitude é relatada por Gauthier *et al* (2013, p. 341) como sendo “[...] julgamento que se apoia em saberes, isto é, nas razões que levam a orientar o julgamento num sentido e não no outro [...]”. Em outras palavras, é na urgência da prática que são mobilizados os saberes docentes, os quais utilizam um repertório de conhecimentos que os auxiliam na tomada de decisões rumo ao ensino e as suas peculiaridades.

Diante dessa realidade, é interessante sublinhar a importância do curso de Licenciatura em Pedagogia e do curso Normal Superior, como licenciaturas que habilitam os professores para pensar tais demandas ao ingressarem na profissão e, acima de tudo, se revelarem capazes de construir estratégias de superação para esses desafios.

Podemos inferir deste contexto, a urgência em pensarem a unidade entre os saberes adquiridos nas formações, sua mobilização e (re) construção na prática pedagógica, para o

enfrentamento de exigências que o professor está destinado, respondendo aos desafios que lhes são impostos na execução de seu trabalho. É interessante destacar, portanto, as diferentes relações que os discentes apresentam com o conhecimento, requisitando que as práticas pedagógicas apresentem tessituras que agreguem as diversidades e as diferentes necessidades no contexto escolar, assegurando o desenvolvimento profissional docente, bem como as aprendizagens dos alunos.

Dando continuidade à discussão dessa movimentação analítica, tratamos, no tópico a seguir, de forma específica, as ações desenvolvidas pelos professores em torno das demandas da prática e como articulam sua organização e sua rotina no contexto escolar.

### **3.1.3 Saberes docentes na organização da prática pedagógica do professor**

A prática pedagógica dos professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental apresenta várias especificidades em sua organização, para tanto, necessita de uma pluralidade de saberes mobilizados para a construção de estratégias pedagógicas de ensino.

Convalidar um corpus de saberes das professoras ao organizar a sua prática não é processo fácil, tendo em vista que os saberes se encontram entrelaçados através dos conhecimentos e habilidades no contexto do desenvolvimento profissional docente. Assim, concentramos os esforços investigativos/analíticos, em compreender as estruturações das ações teórico-práticas executadas pelas professoras na elaboração do seu saber docente, com o intuito de sistematizar os saberes por elas mobilizados durante este processo.

Para uma melhor compreensão dos saberes mobilizados pelos professores na pesquisa, construímos o Quadro 11, como síntese, que nos servirá de apoio para continuarmos nossas discussões sobre a temática. Neste processo de descrição de saberes mobilizados na prática pedagógica, buscamos auxílio nas tipologias elaboradas por Tardif (2014), Gauthier *et al* (2013) e Pimenta (2010), tendo como propósito uma melhor condução ao entender as manifestações desses saberes nas falas dos professores ao discorrerem sobre seu trabalho.

Elencamos os saberes mobilizados pelos professores ao organizarem sua prática pedagógica, oriundos da herança escolar, formação e trajetória pessoal e da atuação em sala de aula. Para tanto, agrupamos os dados obtidos por meio das narrativas das professoras, em três categorias: participante da pesquisa, tipologias de saberes, (neste caso, de acordo com a classificação de Tardif (2014)) e saberes mobilizados (segundo as circunstâncias que foram mobilizadas na organização da prática pedagógica).

**Quadro 11** – Saberes docentes mobilizados na organização da prática

Participantes	Tipologia de Saberes	Saberes Mobilizados
Coralina Machado Meireles	a) Saberes da formação profissional	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Saber planejar aula;</li> <li>– Saber relacionar a distribuição do tempo das atividades ao ensino</li> <li>– Saber elaborar atividades e materiais para aulas</li> </ul>
Alencar Belinky Meireles Assis Berlinky Alencar	b) Saberes curriculares c) Saberes disciplinares	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Saber utilizar documentos curriculares como recurso para a elaboração de planejamento</li> <li>– Saber desenvolver atividades de leitura e a escrita dos alunos</li> <li>– Saber reconhecer os níveis silábicos dos alunos</li> </ul>
Machado Quintana Rocha	d) Saberes experienciais	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Saber criar estratégias para manter a atenção e o aprendizado</li> <li>– Saber gerir a sala de aula</li> <li>– Saber trabalhar com crianças com necessidades educacionais especiais</li> </ul>

Fonte: Dados obtidos nos Diários dos professores (2016)

A partir da observação do Quadro 11, podemos analisar as relações que se estabelecem entre os saberes, sua mobilização de forma fracionada, e culminando com uma confluência de vários saberes entrelaçados, desenvolvidas em um espaço complexo que é a escola. Dessa forma, na realização da docência o professor necessita definir procedimentos que melhor se adequem à realidade de seus alunos, mediando, de forma efetiva, os processos de ensino e de aprendizagem.

Concordamos com a visão de Tardif (2014), ao destacar que o saber docente está ligado ao trabalho de sala de aula. Vale ressaltar, que nesta relação são mobilizados diferentes saberes, de acordo com a realização de sua prática. Partindo deste ponto, sublinhamos que esses saberes alicerçam a prática pedagógica das professoras participantes da pesquisa, ficando quase inviável estudá-los de forma separada, tendo em vista que os saberes necessitam do contexto da prática para, de fato, efetivarem seu percurso de mobilização, construção e reconstrução.

Partimos, então, para análise das falas dos docentes, levando em consideração os relatos sobre a forma como organizam sua prática pedagógica, mediante as tipologias de saberes mobilizados pelas professoras interlocutoras.

#### **a) Saberes da formação profissional**

O primeiro ponto a ser observado no Quadro 11 diz respeito aos saberes da formação profissional, conhecidos como sendo das Ciências da Educação, são saberes adquiridos ao

longo das formações, podemos citá-los como os estudos adquiridos nas Escolas Normais, nas Universidades e as formações continuadas. Nesta perspectiva, ocorre “[...] no plano institucional, a articulação entre as ciências e a prática docente que se estabelece, concretamente, através da formação inicial e continuada dos professores [...]”. (TARDIF, 2014, p. 37). São saberes mobilizados a partir das necessidades pedagógicas oriundas da organização da prática das professoras. Constatamos isso no relato que segue:

Para organizar a minha prática, faço um diagnóstico dos meus alunos, vejo o que já sabem, este é o ponto de partida. Então, planejo com o conteúdo que objetivos pretendo atingir, qual metodologia devo usar para atingi-los, quais materiais serão usados na minha em sala de aula. (Interlocutora Coralina)

Observamos nesta narrativa de Coralina o saber que está diretamente ligado ao que Gauthier *et al* (2013) chama de gestão da matéria, cuja função pedagógica está integrada às ações realizadas pelos professores para proporcionar o aprendizado dos alunos, tais como o planejamento, ensino e avaliação, de forma a atender as propostas da escola e o aprendizado dos alunos. Não podemos deixar de destacar o papel do diagnóstico frente ao ato de planejar, também citado pela professora, que norteará o professor em suas ações futuras.

O professor necessita ter uma visão ampla do contexto educacional, essa visão macro sobre a comunidade que circunda sua escola, sua sala de aula e as habilidades que possuem seus alunos para organizar melhor seu planejamento. Sobre isso, concordamos com Freire (1997, p. 54) ao salientar que será a “[...] leitura do mundo exatamente o que vai possibilitando a decifração cada vez mais crítica da ou das “situações-limites [...]”, mais além das quais se acha o inédito viável [...]”, tendo em vista as diversas ações didáticas que o professor deve analisar para enfrentar e solucionar as situações diárias que transcorrem no seu fazer docente.

É válido enfatizar que estamos tratando de **Saberes mobilizados para o planejamento da aula**, neste ponto, as narrativas elencam uma série de ações que primam pela organização do conteúdo de forma a adequá-lo aos objetivos de ensino, bem como, a adequação das rotinas e sequências didáticas para atingir o aprendizado dos alunos. Essa ideia também pode ser percebida no trecho de um outro diário, vejamos o que expressa a professora sobre essa questão:

Na escola temos um planejamento bimestral com todos os professores cada professor prepara os seus planejamentos diários[...]. É o professor que nas suas atividades pedagógicas diárias planeja, executa e escolhe as metodologias, elabora tarefas, administra a sala de aula

mantendo a ordem e a disciplina e constrói os instrumentos de avaliar através dela, descobre se realmente o seu trabalho não foi em vão.(Interlocutora Machado)

É interessante perceber a preocupação expressada na fala da Interlocutora Machado sobre o planejamento em sua prática diária, sendo consenso o seu uso no trabalho docente. Sublinhamos, também, este momento como importante para organização da prática, pontuamos que este seja um dos espaços de unidade entre teoria e prática na didática educacional. Levando em consideração a reflexão necessária para sua realização, destacamos, entretanto, momentos que antecedem a sua feitura, o diagnóstico dos alunos, e as decisões necessárias para uma melhor adequação das estratégias de ensino, mobilizando diversos saberes para sua concretude. Evitando, assim, tornar-se apenas mais um documento exigido pela escola e entregue ao coordenador pedagógico, ou mesmo um composto de sequências didáticas entregue aos professores por determinação de programas e projetos implantados pelo sistema educacional municipal.

Outro ponto de apreciação dentro da análise dos saberes da formação profissional, diz respeito aos **Saberes relacionados à distribuição do tempo das atividades ao ensino**, voltados às ações em prol do aprendizado dos alunos. Entretanto, chama nossa atenção a forma que cada professor utiliza para distribuir o tempo da sua aula, criando rotinas para as aulas, adequando os horários das atividades, de acordo com o seu nível de importância para cada turma e isso é muito importante para o processo de ensino-aprendizagem. Reforçando esse pensamento, destacamos a fala do diário da Interlocutora Meireles ao relatar que:

[...] todo dia minha aula tem a seguinte rotina: conversa, leituras, exercícios escritos, além disso, gosto de propor desafios para meus alunos[...]. Hoje estou trabalhando com os mesmos alunos de 2015 (4 anos) e agora (5 anos), fiz essa escolha por acreditar em, pelo menos, dois anos seguidos acompanhando meus alunos é necessário para realizar um bom trabalho, para uma melhor experiência de ensino e aprendizagem.(Interlocutora Meireles)

A narrativa da Interlocutora Meireles revela que são fortes as decisões que toma referentes às atividades previstas com antecedência, de tal forma que já criou uma rotina da aula, ficando perceptível, também, a mobilização de saberes que envolve estratégias de ensino as quais se configuram no que denominamos de **Saber elaborar atividades e materiais para aulas**, e que todos os participantes apresentaram ao construir estratégias para suas aulas, evidenciando que dispõem de habilidades específicas, reflexão e criatividade para executá-las. Gauthier *et al* (2013) nos chamam atenção para a estruturação dessas atividades, posto que influenciam no comportamento e no aprendizado docente e discente, no decorrer do processo.

Neste entendimento, destacamos a importância de o professor conhecer as especificidades de sua turma, para propor desafios e atividades apropriados a sua realidade.

Dentro dessa perspectiva, fica clara a subjetividade e a pluralidade de saberes que o docente tem que mobilizar para realizar suas atividades, bem como, os contextos que influenciam sua construção e mobilização. A partir dessa afirmativa, vale ressaltar a importância do professor construir seus recursos de trabalho e, por vezes, negar-se a executar planos e rotinas idealizadas por pessoas fora de seu contexto escolar.

No bojo dessa discussão, reforçamos a compreensão de que houve necessidade em mobilizar um arcabouço de saberes da formação profissional particular a cada docente para organização de sua prática, conforme retratada pelos participantes da pesquisa. Além disso, os conceitos integrados ao trabalho docente foram articulados e refletidos pelos professores diante da realidade da escola, em um movimento articulado das teorias estudadas durante suas formações, através de disciplinas e programas distintos junto ao trabalho diário: “[...] parecem construir um alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é para o professor, a condição para aquisição e produção dos seus próprios saberes profissionais [...]” (TARDIF, 2014,p.21).

Como podemos perceber, são de grande importância os saberes da formação, adquiridos em todos os níveis de ensino, tendo em vista a necessidade de uma boa base pedagógica, para confrontar as dilemáticas da prática, refletir sobre elas, e reelaborar novas estratégias de enfrentamentos e, ainda, construir novos saberes.

#### **b) Saberes curriculares**

O segundo ponto a ser observado no Quadro 11 refere-se aos saberes curriculares mobilizados nas narrativas. No que se refere aos saberes curriculares, estão agrupados nos programas das instituições escolares e tratam de como a escola sistematiza os programas escolares através dos “[...] discursos, objetivos, conteúdos e métodos, [...] apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura”.(TARDIF, 2002, p.38).

Todas as instituições de ensino têm propriedade para se organizar com relação aos planejamentos, de acordo com as diretrizes e programas de cada município. A educação escolar formal é sistematizada, por documentos oficiais que regem e definem aspectos pedagógicos, gestão e administração da escola.

São na verdade programas que circundam todos os contextos escolares, e que o professor mesmo não participando efetivamente da construção dos documentos, mas de certa maneira os englobam em suas práticas, conforme diz Gauthier *et al* (2013, p. 30), sobre a forma com que as disciplinas são ensinadas e transformadas pelo professor a partir dos programas de ensino “[...] a escola seleciona e organiza certos saberes produzidos pelas ciências e os transformam num *corpus* que será ensinada nos programas escolares.”.

Nos diários narrados pelas professoras podemos observar manifestações relacionadas aos saberes curriculares à medida que descrevem a forma que seguem os conteúdos, as habilidades desenvolvidas, e o modo que prezam os documentos oficiais que regem a escola, como orientação para estruturação de seus planejamentos e demais ações pedagógicas, como atesta a narrativa de nossa interlocutora:

[...] a base dos conteúdos deve estar de acordo com os princípios do Município, mas sempre busco complementar as atividades. (Interlocutora Alencar)

A Interlocutora Alencar demonstra a necessidade de ter o auxílio daquilo que chama como “princípios do Município” para ter embasamento dos conteúdos a serem trabalhados no ano de origem. Na verdade, a Interlocutora Alencar está fazendo referência às Diretrizes Curriculares Municipais, demonstrando que a seleção dos conteúdos deve seguir o documento oficial, de forma a atender as necessidades de cada turma. E ainda, faz uso também de seus saberes experienciais para julgar a necessidade de complementação desses conteúdos, caso não avalie como suficiente para atender as especificidades da sua prática. Ressalta-se que apesar de ter como fonte os conteúdos fixos e prontos dos documentos, a docente procura repensar este conteúdo proposto, indo a além dos escritos, refletindo sobre seu teor e, sempre que necessário, complementando-os.

Percebemos com isso, a dinamicidade que o professor possui para exercitar a reflexão crítica em torno da produção do conhecimento, como algo inerente, articulado aos contextos sociais a que pertencemos. Além disso, podemos perceber mais detalhadamente o que pensam as professoras sobre o uso desses documentos oficiais da escola, analisando a narrativa de outra participante da pesquisa, que retrata:

A prática pedagógica diária lá na escola segue o processo ideal, a partir do projeto político-pedagógico até o plano de trabalho diário. Realizamos planejamento bimestral coletivo junto com a pedagoga, depois cada professor faz o planejamento semanal e diário conforme o bimestre e o desenvolvimento da turma. A cada bimestre reavaliamos as habilidades que não foram alcançadas para fazermos uma nova retomada. Dentro do plano diário sempre acompanho a frequência dos alunos e a realização da tarefa de casa. (Interlocutora Belinky)

Destacamos a fala da Interlocutora Berlinky ao sublinhar o planejamento de sua escola como sendo um “processo ideal”, dando-se a partir da análise do “[...] projeto político-pedagógico até o plano de trabalho diário [...]”. A afirmativa nos leva a acreditar que a participante tem internalizado como seria uma boa prática pedagógica e a condução das práticas didáticas que segue, o mais próximo ao que considera ideal, apesar de sabermos que a concepção de ideal é muito relativa, particular às questões subjetivas de cada docente, aspectos que nos reportam às concepções de práticas já superadas, as quais primavam por modelos de bons professores para serem seguidos e imitados.

Destacamos, também, nesse recorte narrativo da Interlocutora Berlinky, a preocupação da participante com a avaliação constante do planejamento e dos alunos nas atividades, mobilizando assim, outros saberes que fazem parte de seu construto docente. É perceptível, ainda, em todas as falas, que o planejamento realizado nas escolas acontece de forma parecidas, seguindo em um primeiro momento, a proposta das Diretrizes Curriculares Municipais e, num segundo momento, um encontro bimestral destinado ao planejamento na escola.

A partir dos relatos podemos observar que as interlocutoras Alencar e Berlinky, tomando os documentos como base para a construção do seu planejamento, fazem referência ao **Saber utilizar documentos curriculares como recurso para a elaboração de planejamento**, no caso, os documentos citados pelas participantes tratam-se das Diretrizes Curriculares Municipais e do Projeto Político Pedagógico da Escola, os quais serviram de recurso e base para os seus planejamentos didáticos.

É válido ressaltar, que cada escola possui suas especificidades devendo, assim, adequar-se a sua realidade, ao currículo exigido pelas Diretrizes Curriculares, promovendo uma discussão ampla, nos planejamentos, sobre os diversos enfoques aos quais se alinham a instituição escolar, o sistema educacional e a sociedade de forma geral, em prol da melhoria da qualidade do ensino, tendo em vista que os documentos oficiais devem alinhar-se a realidade da escola. Um dado singular que não devemos deixar de pontuar, refere-se às discussões atuais sobre o planejamento participativo, atividade que toda a comunidade escolar deverá estar envolvida nas decisões tomadas, proporcionando um debate coletivo, um sentimento de pertença e responsabilidade de todos os envolvidos com a escola.

Em outras palavras, a partir dos programas que norteiam o planejamento, os docentes mobilizam os saberes curriculares para delinear e adaptar a sua prática pedagógica. A forma adotada pelos professores para organizarem a distribuição dos conteúdos, o tempo disponibilizado a cada um, a maneira de ministrá-los, são aspectos que estão diretamente

relacionados à execução do currículo formal. Os saberes que o professor possui encontram-se com o currículo real presente na sala de aula, assim “[...] sobretudo, porque as resistências dos alunos e as eventualidades da prática pedagógica e da vida cotidiana na aula fazem com que as atividades nunca se desenrolem exatamente como estava previsto”. (PERRENOUD, 1993, p.51), sendo influenciados pela dinâmica presente entre os acertos, com os professores e alunos e as situações inesperadas nas salas de aula.

### c) Saberes disciplinares

Os saberes disciplinares estão relacionados com a forma de os professores trabalharem com as disciplinas a serem ensinadas. É importante destacar que esses saberes são oriundos das formações que os professores participam, em disciplinas específicas dos cursos realizados, pelos participantes. No dizer de Tardif (2014), são saberes selecionados pelas universidades, por intermédio das disciplinas e dos diversos grupos sociais que os compõem e os produzem.

A partir destes saberes, os professores terão possibilidades de organizar as suas metodologias para trabalhar com a proposta curricular destinada ao Ensino Fundamental. Observamos nas falas de algumas participantes, o formato de mobilização de seus saberes, dentre os quais, os direcionados ao ensino do conteúdo à leitura e escrita, justificando que durante a formação foram estudadas disciplinas específicas para orientação da língua escrita. Observemos, a esse respeito, o que dizem as narrativas dos participantes ao destacarem a mobilização de diversos saberes, dentre os quais os disciplinares, em práticas específicas de leitura e escrita:

Na minha prática em língua portuguesa, há duas importantes habilidades a serem atingidas pelo aluno para que desenvolva outras habilidades, uma é a leitura, pois lendo é capaz de conhecer o saber; a outra é escrever, ou seja, expressar o que sabe através da escrita. Diante disso, minha prática é toda voltada para que meu aluno leia bem, entenda o que lê e exponha seu conhecimento através da escrita. [...]. Outra prática que vejo como contribuição para reflexão dos meus alunos em relação à escrita é ação de corrigir exercícios escritos de maneira individual como aluno do meu lado refletindo sobre as situações incorretas. (Interlocutora Meireles)

Trabalho o ano inteiro com um projeto de leitura que funciona assim: diariamente coloco um cantinho de leitura na sala de aula[...] os alunos têm acesso a esses espaços quando terminam suas atividades e ao voltarem do recreio[...] eles resolvem o que ler e voltam para suas carteiras. No início de cada aula quem quiser pode falar do livro que leu, é uma forma de despertar interesse dos outros alunos para lerem também. Colei no caderno uma ficha para anotarem os livros que já leram. [...]. Toda sexta trabalho produção de texto, nas primeiras aulas trabalhamos algumas habilidades relacionadas à organização do texto[...] depois

analisamos no quadro alguns textos para identificar o que foi trabalhado. Fazemos a escrita coletiva de alguns textos. Atualmente, cada um faz a sua produção no caderno meia pauta, alguns já estão produzindo bem. (Interlocutora Assis)

Em livros de literatura infantil, independente da série que o aluno cursa, trabalho a análise linguística, ou seja, não apenas a história, mas desde a capa, contracapa, identificação da obra, biografia do autor, estrutura da obra: enredo (resumo da obra, assunto, clímax, desfecho) [...]. Nos primeiros livros trabalhados os alunos sentem um pouco de dificuldades na análise dos pensamentos, estilos, na opinião, mas depois já conseguem realizar melhor, escrevendo respostas mais elaboradas. (Interlocutora Berlinky)

Podemos inferir nas falas das interlocutoras Meireles, Assis e Berlinky, o **Saber desenvolver atividades de leitura e escrita dos alunos**, em outras palavras, são saberes relacionados ao domínio do conteúdo e a forma que será ministrado pelo docente no que se refere à construção da leitura e da escrita nos anos iniciais. Ressaltamos que as estratégias utilizadas pelas docentes, de acordo com sua turma e com seus alunos, demonstram sensibilidade na forma de organizar sua prática, de modo que revele um aprendizado eficaz sobre o objeto de estudo, no caso as aquisições de habilidades de escrita e leitura, tendo em vista a consideração de que os alunos em questão já têm um certo domínio de escrita.

Observamos, ainda, a forma pormenorizada com que as Interlocutoras Assis e Berlinky descrevem os momentos de sua aula e as práticas que desenvolvem, frutos de anos de experiência de formação e de atuação docente, pontos importantes que são demonstrados nas falas das participantes, pela forma segura que articulam e conduzem as suas rotinas, atividades e ações ao ensinar. De acordo com os relatos, percebemos que os professores planejam mais atividades voltadas para o trabalho de leitura, acreditamos que este seja o princípio para a compreensão do entendimento do aluno, para a aquisição de outras habilidades, inclusive em outras disciplinas, também.

Nessa linha de pensamento, revelam a preocupação, inclusive, com o nível de conhecimento de cada aluno para sua melhor integração na aula, como demonstram suas falas. Alinhado a este pensamento, destacamos os saberes mobilizados pela Interlocutora Alencar ao retratar como se posiciona frente ao quadro diagnóstico de sua turma:

[...] trabalhei dois anos também com turma do 2º ano, gostei bastante da experiência, é um trabalho de “agregar” alfabetização, encontrei crianças de todos os níveis, do pré-silábico ao alfabético, mas busquei realizar atividades com aspectos que atingissem todos os níveis, para que o pré-silábico não ficasse “boiando” e se sentissem desestimulados por acharem as atividades “fáceis”. (Interlocutora Alencar)

Diferentemente das interlocutoras Meireles, Assis e Berlinky, a Interlocutora Alencar demonstra tentativas para conhecer melhor as necessidades dos alunos do 2º ano, apesar de ter

passado dois anos nesta série. Revela, portanto, um **Saber reconhecer os níveis silábicos dos alunos**, tendo em vista descrição que faz sobre as etapas próprias deste processo, e que se configuram como saberes específicos do alfabetizador, adotando diversificadas práticas com os alunos que já dominam a leitura e a escrita. É interessante perceber, ainda, que mesmo não tendo amplos saberes experienciais para trabalhar com alunos naquele ano, naquele nível, não se intimidou, e aceitou como desafio para adquirir experiência, procurando atividades que estimulassem os alunos, de acordo com as habilidades que possuísem.

Há inúmeras formas de se trabalhar o ensino da Língua Portuguesa, atualmente, há uma enorme gama de informações disponíveis sobre as possíveis metodologias para trabalhar o ensino dessa disciplina. Diante dessa compreensão, recorreremos ao que nos recomendam as Diretrizes Curriculares Nacionais que têm como princípio o desenvolvimento da competência da linguagem, concedendo a autonomia necessária ao educando para viver bem no mundo letrado, apropriando-se do seu uso no cotidiano e nas suas práticas sociais.

É visível, pois, diante dessa subjetividade de constituição, da alfabetização, da leitura e da escrita, a importância da didática exercida pelo professor durante as suas aulas. Fica evidente que o trabalho com o ensino desses conteúdos e habilidades, leva em conta a complexidade, cada vez maior, para o homem moderno e, por conseguinte a escola também, optando pelo encaminhamento de práticas pedagógicas que devem procurar adequar a sua realidade à vasta gama de conteúdos da proposta curricular adotada. As recomendações de trabalho para os alunos devem ir além da realização de exercícios, uma vez que constituem produção de significados que trabalham com a intuição linguística desses sujeitos e com a reflexão sobre focos específicos, selecionados cuidadosamente para o trabalho do professor e do aluno.

O professor tem uma responsabilidade social que é o desenvolvimento da capacidade do aluno de refletir, dialogar, discordar e questionar sobre o que lê, formando pessoas capazes de reconhecer as sutilezas e as peculiaridades com os sentidos e extensão das construções literárias e cotidianas. Vale destacar, que os recursos utilizados para nos comunicar e expressar o pensamento, na construção de significados nas relações com o outro e com o mundo, vêm se modificando com a integração das novas mídias às práticas docentes em busca de uma sociedade de informação mais integrada, mais articulado com a realidade circundante.

Mas, de forma resumida, queremos referendar os saberes disciplinares como sendo aqueles que, de forma geral, ampliam o horizonte de conhecimentos docentes, no que diz respeito aos saberes referentes às necessidades recorrentes da sala de aula, os quais serão

articulados aos saberes experienciais do professor para provimento do ensino, bem como da aprendizagem dos alunos.

#### **d) Saberes experienciais**

Durante o trabalho como docente os professores constroem e mobilizam saberes experienciais que estão diretamente ligados à cultura e à ação docente. “[...] São saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos”. (TARDIF, 2014, p.49), são mobilizados nas situações cotidianas provenientes da prática. Podemos afirmar que são oriundos das demandas da prática, estruturados a partir das diversas situações enfrentadas na profissão. Além disso, dizemos, também, que os saberes experienciais é que estruturam e oportunizam a mobilização dos diversos saberes adquiridos pelos docentes.

Trata-se de “[...] um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana [...]” (TARDIF, 2014, p.53). Estes saberes são mobilizados nas ocasiões de enfrentamento de problemáticas pelo professor, oportunidade em que refletem, julgam, avaliam as situações e tomam atitudes para resolver os referidos problemas.

Desta feita, ressaltamos que não só os saberes experienciais validam a prática docente. São todos estes saberes da formação profissional, curriculares, disciplinares que formam um arcabouço teórico e prático para o exercício da profissão, são saberes demarcantes que subsidiam as ações diárias da sala de aula e se alinham aos demais saberes mobilizados pelo professor.

No contexto da discussão acerca dos saberes experienciais, ressaltamos sua presença em diferentes momentos deste indicador, alinhados a outros saberes que destacamos anteriormente na fala dos partícipes da pesquisa. Por ser um saber elaborado com e pela prática, são interações construídos no contexto do trabalho docente, e entendemos que ao organizar a prática provocam a reflexão do professor sobre suas ações, oportunizando-lhe uma visão holística do seu fazer nas perspectivas da superação de problemas, limitações e das possibilidades da prática, como demonstrado pela Interlocutora Machado:

Sempre me organizo de forma que procuro não ir à sala de aula sem planejamento [...]. Neste ambiente de estudo, procuro manter a ordem da sala de aula, fazendo com que não se dispersem. (Interlocutora Machado)

A interlocutora nos relata sua preocupação em pensar que está preparado para a aula a ser ministrada, com o planejamento, demonstrando segurança e saberes promovidos pela experiência, em reconhecer um ambiente propício ao aprendizado dos alunos, no momento que faz alusão a um “ambiente de estudo”, revelando **Saber criar estratégias para manter a atenção dos alunos**, no intuito de promover o aprendizado do aluno.

Analisando a narrativa da Interlocutora Quintana, observamos os saberes experienciais, sendo mobilizados à medida que descreve atividades realizadas em sala, a exemplo da fala que segue:

[...] Acredito muito no coletivo, penso que junto com outros aprendemos mais e melhor, então, sendo assim, priorizo atividades em grupo, obviamente dependendo do assunto. (Interlocutora Quintana)

A interlocutora relata a experiência de trabalho em grupo, pois acredita que a troca entre os pares proporciona melhores aprendizados, favorecendo o intercâmbio de saberes. Neste sentido, inferimos que os saberes que possuem, proporcionam a idealização de estratégias e de conhecimentos específicos que a fazem julgar e decidir o melhor a ser feito, adequado à realidade de seus alunos e do conteúdo que deseja trabalhar, no caso, a dinâmica de trabalho em grupo. Nem todos os professores gostam dessa atividade, tendo em vista a desarmonia temporária provocada pelo deslocamento de alunos e sua união em diálogos diversos na sala de aula, o que pode até ser considerado desordem para os que não estão inseridos no processo didático efetivamente, mas quando o professor mobiliza saberes que se voltem para ação docente de **Saber gerir a sala da sala**, no que se refere a ter domínio de turma, demonstra manejo adequado ao conduzir este tipo de atividade, sentindo-se seguro, evitando, assim, a indisciplina e demais comportamentos que não promovem a aprendizagem almeja pelo professor.

Essas discussões nos fazem retornar a uma vertente já discorridas em tópicos anteriores, mas reafirmamos sua importância deste indicador, que é o planejamento. Escolhemos a fala da Interlocutora Rocha, para apresentar a forma diferenciada como organiza sua prática pedagógica:

Os atendimentos são organizados em pequenos grupos e individualmente no período de um ano, no contra turno, na frequência de duas vezes por semana com duração de duas horas por encontro. Quanto à avaliação do plano do aluno é avaliado durante todo o atendimento para ver se houve progresso nos diferentes aspectos trabalhados e também se informar junto ao professor do ensino comum sobre o desempenho do mesmo. (Interlocutora Rocha)

A participante demonstra que a forma de se organizar é um pouco diferente, trabalha com pequenos grupos e com um plano para cada aluno, tendo em vista que seu público são crianças com necessidades especiais, item relevante na organização do processo de ensino, pois através dele o professor orienta-se no trabalho, partindo da sua realidade e de suas necessidades, buscando atingir seus objetivos determinados para cada aluno, ajustando as suas condições de ensino e suas reais necessidades. É um trabalho em equipe, realizado por Rocha, professora do AEE e pelo professor da sala regular, situação que a professora denomina de “ensino comum”.

Nesse sentido, inferimos que o professor lotado para trabalhar nesta sala especial, forma que é conhecida nas escolas, necessita mobilizar, além dos saberes oriundos de sua formação inicial e continuada, os saberes experienciais que lhes possibilitem refletir sobre cada necessidade de seus alunos e nesse lócus de descoberta e reflexão é que recorreremos às palavras de Freire (1996, p. 21) que ressalta a “[...] experiência de abertura como experiência fundante do ser que se descobre inacabado, e se abre ao mundo inaugurando uma relação dialógica, confirmando sua inquietação e curiosidade.”

Baseados na fala do autor, salientamos o desafio do professor em **Saber trabalhar com crianças com necessidades educacionais especiais - NEE**, não só em classes como o AEE, pois a necessidade de inclusão deve ser uma prática presente em toda escola. Assim, os educadores devem mobilizar e construir saberes e experiências específicas, para dar suporte a seu trabalho. No caso da Interlocutora Rocha, antes de trabalhar no AEE, ela lecionava em sala regular, fato que provocou mudanças na sua maneira de atuar, uma vez que na época de sua formação não teve a oportunidade de estudar a respeito, nem de estagiar com alunos da educação especial.

Sintetizamos este tópico analítico expressando que é interessante observarmos a forma de organização da prática das professoras, apesar de seguirem rotinas parecidas, cada uma imprime as particularidades que subjetivam a docência. Vale ressaltar, a sequência de metodologias é parecida, seguem um planejamento bimestral realizado junto com a coordenação pedagógica e com os colegas de escola. Essas experiências, segundo Nóvoa (1992, p.30), tratam-se da cultura profissional, destacando a importância de o docente compreender como funciona a instituição escolar, suas prioridades e seus sentidos, além do modo de “[...] integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação.”

Após a leitura das narrações podemos inferir a necessidade de compreensão e de respeito a essa cultura profissional, no pensar e organizar a prática individualmente, para delinear as particularidades de sua realidade e coletivamente promovendo o diálogo, a reflexão e a integração dos profissionais que compõem a organização escolar em favor da aprendizagem dos alunos.

Essa fluência e dinamicidade que se apresenta neste construto, em que se oportuniza o fortalecimento das relações sociais do grupo, pensar junto, de forma crítica, não só os conteúdos a serem mediados, mas também o enfretamento de situações problemáticas que surgem no interior da escola, colabora e fortalece a ação docente na mobilização dos saberes que possui.

### **3.1.4 Contextos que influenciam a prática do professor**

Os aspectos que discutiremos neste tópico referem-se a temáticas variadas, as quais fazem parte dos saberes que envolvem o contexto escolar. Temos ciência da limitação do objeto de estudo, mas pela insistência em aparecerem nos relatos dos professores, julgamos que dizem respeito a fatores que exerçam influência no pensar em suas práticas. Após analisar as falas, selecionamos como pontos importantes a realidade docente, aspectos pertinentes a serem apresentados nesta pesquisa. São fatores relacionados à formação, à família e à escola, à motivação e ao interesse dos alunos e professores pelo ensino-aprendizagem.

Abordamos essas temáticas de forma sucinta, considerando válido retomar a ideia de superação do pensamento de tomar a educação como um fim em si mesma, voltada a políticas públicas que não valorizam os saberes que a criança já possui como conhecimento, como demonstra a fala da participante:

[...]antes de colocar os pezinhos na escola a criança já tinha assistido 5000h de televisão[...], já assistiu propagandas, filmes de vários gêneros... e quando chega na escola nos ensinamos a eles “O PATO NADA”[...],no entanto, enfrento a dura realidade de não o aplicar em minha prática atual, até mesmo porque uma das instituições que represento não permite que isso aconteça a partir do momento em que impõem regras, planos, programas de alfabetização a serem aplicadas em sala. (Interlocutora Lobato)

Podemos observar na fala da Interlocutora Lobato, acerca dos saberes que possui sobre os conhecimentos pedagógicos, bem como, os saberes experienciais expressos através das vivências com os alunos. Assim, por meio dos conhecimentos que disponibiliza, tem consciência das forças externas que limitam seu trabalho, conhece a realidade do aluno ao

chegar à escola, mas não pode trabalhar dentro dessa realidade de acordo com as estratégias e metodologias que possui. Sente-se impedido, deixando esse sentimento claro na expressão “não permite”, fazendo referência à instituição que trabalha.

Destacamos seu envolvimento não apenas na forma de mediar conhecimento, mas igualmente, na maneira subjetiva que o docente faz seu trabalho, com os saberes que lhes são peculiares. Neste sentido, concordamos com Fiorentini (1998, p. 319) ao destacar, o “[...] saber do professor, portanto, não reside em saber aplicar o conhecimento teórico ou científico, mas sim, saber negá-lo, isto é, não aplicar pura e simplesmente este conhecimento, mas transformá-lo em saber complexo e articulado”, dependendo da circunstância em que está sendo mobilizado.

As tentativas de reduzir o professor a um técnico vão ao encontro de fatos narrados pelos interlocutores desta pesquisa, que apontam as formações como momentos em que destoam, por vezes, da realidade vivida pelos professores, ou os distanciam dos planejamentos dos processos formativos, tornando-os reprodutores dos programas que lhes são apresentados, sentimento também, compartilhado com a Interlocutora Alencar em sua narratividade:

Esse ano, estou no 1 ano e formação que estou recebendo é a do IAB, que traz as rotinas “prontas”, mas que temos a “liberdade” de adaptá-las. O programa é bem cansativo é a preocupação do programa é fazer os alunos decodificarem as letras, meio que de forma mecânica (Interlocutora Alencar).

A interlocutora demonstra uma insatisfação com relação às formações que são impostas pelo sistema municipal. Esclarecemos o termo impostas, pois uma vez o professor assumindo o compromisso em lecionar determinado ano, está subentendido que terá que participar da formação e do programa correspondente ao ano e à disciplina que ministra, como o IAB por exemplo. Pelas falas, podemos inferir que as formações continuadas incluem-se entre fatores que influenciam as práticas pedagógicas dos professores, visto que são elas que os norteiam, na rede municipal.

Outro aspecto relatado são as descontextualizações das formações, fadadas à reprodução dos conteúdos, como revela o trecho a seguir:

Sobre a formação encontros coletivos, reuniões [...], mas já faz algum tempo que isso nos foi tirado, quase não temos mais encontros pedagógicos na escola. Nossa formação acontece no centro de formação com outros que não vivem nossa realidade, embora possam ser realidades próximas. Penso que assim temos subtraído a nossa oportunidade de refletir a prática docente. [...]. Temos a nossa capacidade criativa/criadora prejudicada, podada, de toda sua potencialidade, nos tornando assim, meros reprodutores de conhecimentos, por meio de técnicas que não nos reconhecemos. [...]. É o que isso tem a ver com meus alunos?

Pois vamos pensando que a prática desprovida de subjetividade e individualidade coletiva do meio onde trabalhamos e vivemos, nos faz sujeitos estrangeiros. Acho que conseguimos no máximo fazer com que nossos alunos também se tornem ótimos reprodutores do que lhe apresentamos. Sem falar nas avaliações que medem a qualidade e que servem para ranquear nossas escolas e premiar de maneira leviana nosso trabalho. (Interlocutora Quintana)

O relato da Interlocutora Quintana é muito sincero e forte, retrata as atuais formações que os professores da rede municipal frequentam, para implementação de projetos implantados na prefeitura, a professora não especificou em sua fala qual era o programa formativo, mas discorre sobre a necessidade das pautas dessas capacitações estarem em consonância com a necessidade de cada escola, remetendo-nos a um contexto real velado nas instituições de ensino, tendo em vista que muitas vezes não são condizentes com a realidade que os professores gostariam de ver discutidas, referentes as suas dilemáticas diárias, partindo do cerne da escola, mas que estão sendo pensada por outras pessoas fora do contexto escolar. Alega ainda, que são utilizadas técnicas a serem reproduzidas em sala, limitando de certo modo, a reflexão a cerca da prática pedagógica, fator imprescindível a cada professor. A Interlocutora Morais também posiciona-se sobre as formações com estes moldes, discorre:

Houve um tempo que achei muito repetido desmotivador, não correspondia muito bem. As formações com oficinas e atividades lúdicas sem dúvida são mais interessantes, a meu ver tem que partir das necessidades do educando, tem que considerar esses dois aspectos e não partir de cima para baixo, ou seja, lá da sala dos coordenadores não sei do que, para sala de aula, entende? (Interlocutora Morais)

A interlocutora demonstra sua insatisfação com o conteúdo programático das formações, retrata que os seus idealizadores não conhecem as reais necessidades das escolas. Neste instante da discussão, são pertinentes as palavras de Nóvoa (1992, p. 20), ao destacar a intencionalidade a que a temática está submetida, a partir do “[...] aumento exponencial de dispositivos burocráticos no exercício da profissão não deve ser visto como uma mera questão técnica ou administrativa, mas antes como a emergência de novas formas de governo e de controle da profissão [...]”. Observamos pelos depoimentos das interlocutoras Lobato, Alencar, Quintana e Morais, que as formações continuadas não estão atendendo aos anseios dos professores, mas aos “dispositivos burocráticos” das políticas públicas do município.

No que concerne a este aspecto, Giroux (1997) destaca a importância de se investigar “as forças ideológicas” que estão subentendidas na tentativa de reduzir o professor a um técnico. Destaca que “[...] a tendência de reduzir os professores ao status de técnicos especializados dentro da burocracia escolar, cuja função, então, torna-se a administrar e

implementar programas curriculares [...]” (GIROUX, 1997, p. 158). Compreendemos que as práticas reprodutoras, tecnicistas, ligadas aos modelos racionais de educação, voltadas apenas para a transmissão de conteúdo, através de programas planejados por terceiros que não vivem o dia-a-dia da escola, não suprem as necessidades emergentes da prática, de seus imprevistos, das necessidades urgentes dos alunos e dos professores, enfim são variadas situações que perpassam as necessidades dos professores, diante das quais precisam articular e mobilizar os saberes que possuem.

Os roteiros planejados pelos “outros” (e aqui tratamos de outros, os idealizadores de programas e formadores que estão envolvidos nos “pacotes prontos”, abraçados por redes de ensino como políticas públicas para formação), almejam uma sala de aula ideal, onde todos os alunos apresentam necessidades homogêneas e aprendizagens iguais.

Essa uniformidade expressada em discursos como “a educação é para todos” e “os direitos são iguais”, tão difundidos no meio educacional, embasados pelas políticas públicas voltadas para educação, não refletem, na maioria das vezes, as nossas escolas brasileiras, as quais apresentam um universo tão diferentes e classes heterogêneas.

Diante da discussão, resgatamos Franco (2012, p. 158), ao defender que as práticas pedagógicas “[...] são práticas que se constroem para organizar determinadas expectativas de um grupo social [...]”, sendo também composta por saberes mobilizados de forma subjetiva, mas que, por muitas vezes, são construídos e reconstruídos a partir das relações que se constroem com o meio em que estão inseridos. A autora questiona se as práticas impostas, sem adesão do professor, continuam sendo práticas pedagógicas, e chega à conclusão que sim, declara que apesar de serem observadas intenções externas à escola, “[...] sim produzirão alterações na cultura da prática docente, no âmbito da sala de aula, nas representações sociais do sentido da escola, do sentido da aprendizagem, do sentido das avaliações” (FRANCO, 2012, p.158).

Diante disso, consideramos que os encaminhamentos às questões colocadas pelas professoras sobre as formações de professores participantes, exercem grande influência sobre suas práticas pedagógicas nas suas escolas de lotação. Isso porque as formações continuadas têm um papel importante na promoção da reflexão sobre o seu trabalho, seja ela individual ou coletiva.

Dessa forma, momentos de pensar a prática devem ser instigados pelas formações, promovendo no professor a amplitude de seu espírito crítico, abrindo horizontes sobre a forma com que constrói sua docência, a forma como mobiliza seus saberes, promovendo assim, uma reestruturação de suas ações docentes, de forma que possa alinhar os saberes adquiridos ao

longo da profissão aos novos saberes que serão construídos a partir das trocas de experiências formativas, favorecendo o fortalecimento de sua identidade profissional.

Nessa linha de pensamento, emerge a compreensão de que as formações devem se encaminhar, proporcionando ao professor, refletir como agir, questionar o motivo de atuar de determinada forma, e ainda conhecer outras metodologias que favoreçam sua prática.

Dando continuidade, apresentamos outras dilemáticas relatadas pelos professores, que só reafirmam que é necessária uma visita à realidade da escola, para presenciar seus problemas diários em sala de aula. Observemos o que as narrativas nos mostram:

[...] a vida do aluno (familiar) e como vive na comunidade tem muita importância para mim, para construção da minha prática, por isso acho importante trabalhar pelo menos dois anos com cada turma para conhecer algo da vida de cada um dos meus alunos. [...] se uma criança filha de uma família desestruturada com uma mãe que não vê necessidade de ajudar nos afazeres escolares do filho, essa criança precisa mais de mim do que outro contrário. (Interlocutora Meireles)

[...] fatores que considero importantes para a construção da minha prática pedagógica é conhecer a realidade dos alunos (nível), colaboração por parte da coordenação e toda comunidade escolar, pois é de suma importância, uma vez que a escola é uma unidade que todos trabalham para um bem comum. [...] a família, pois antes da educação escolar tem a da família, a participação da secretaria de educação, de formação e de material e condições de trabalho. (Interlocutora Coralina)

[...] existem outros desafios que dificultam a minha prática pedagógica, dificuldades para lidar com a indisciplina dos alunos, a distância entre a família e a escola, salas lotadas e a falta de apoio pedagógico para trabalhar com alguns alunos, falta de apoio pedagógico para trabalhar com alguns alunos. (Interlocutora Assis)

[...] os fatores externos que são mais prejudiciais a minha prática é a ausência da família na participação ativa junto com a criança e no seu comportamento e aprendizado. [...] durante a prática tenho aprendido que o mais importante na sala de aula é o interesse dos alunos, pois é com ele que conseguimos chegar ao final de uma aula e dizer que algo ficou naquele dia. Como docente tenho tentado ser uma profissional que além de conteúdo, tento entender a história do meu aluno. (Interlocutora Machado)

Estes trechos em análise, apresentados pelas Interlocutoras Meireles, Coralina, Assis e Machado, demonstram dificuldades que são alinhadas as suas práticas na escola, dentre elas podemos destacar a importância da família como parceira da escola, dos professores e do aprendizado dos alunos. Pois, essa relação de parceria e troca, permitirá ao professor um melhor conhecimento da história de vida de seus alunos e, conseqüentemente, trará benefícios ao aprendizado em sala de aula.

Essa ideia também pode ser percebida nas discussões de Paro (2008), o autor realizou uma investigação voltada à situação atual da escola com relação ao acompanhamento

da família. Destaca a idealização da integração entre ambos, favorecendo a educação escolar e os pais na educação de seus filhos. Freire (2000, p.29) reforça o pensamento de união entre família - escola, chama a atenção que a “[...] escola sozinha não conseguirá levar adianta a responsabilidade de educar e ensinar, já que a responsabilidade maior da escola está em ensinar e a da família está em educar”.

Outro ponto que merece destaque nas falas dos professores, refere-se à motivação e ao interesse dos alunos para aprender, pois reflete diretamente no andamento da disciplina dos alunos e de suas aprendizagens. Pensamos que são vários os fatores de ordem social, ambiental e pessoais, que circundam o fazer docente, mas salientamos que é a figura do professor que está mais diretamente ligada à organização do ambiente propício, motivador e prazeroso de aprender, como declaram as interlocutoras Assis e Rocha em seus diários:

[...] O prazer de aprender torna-se de fundamental importância para o sujeito que aprende, visto que desse prazer nasce cada vez mais o desejo das descobertas, da aquisição do conhecimento, a autonomia e a autoconfiança. (Interlocutora Assis)

[...] Gosto de trabalhar atividades contextualizadas e bem lúdicas para que possam aprender de forma prazerosa. (Interlocutora Rocha)

Diante da opinião dos participantes, reforçamos a ideia que as práticas pedagógicas estejam voltadas para refletir e repensar estratégias de ensino que se adequem às necessidades físicas, emocionais e cognitivas dos professores em ensinar e do interesse dos alunos em aprender e, conseqüentemente, construindo um espaço motivador de troca de conhecimento.

Para isso, faz-se necessário criarmos uma relação estreita entre docente e discente, é o que Freire (1996) denominou de diálogo pedagógico sobre o ato de ensinar, assim, através da interação dialógica voltada para o processo de ensino-aprendizagem, a forma de pensar do outro, o que os motivam, os pontos de vista sobre o mesmo processo serão esclarecidos.

Na fala dos professores Meireles, Coralina, Assis e Machado é forte a perspectiva de mobilizar **Saberes relacionados a conhecer o aluno**, com a intenção de compreender o que os motivam. É interessante perceber que esta é uma das formas que embasa para organizar seus planejamentos, selecionando os conteúdos e metodologias mais interessantes para os discentes, chegando aos objetivos desejados, ao destacar que o interesse dos alunos faz com que ao final de cada aula consigam reproduzir o que aprenderam.

No que se refere à motivação do professor, podemos ressaltar o destaque dado à satisfação no exercício da profissão, o encantamento com os educandos, como demonstram as falas das interlocutoras Quintana, Meireles e Morais.

[...] Gosto do que faço, já cheguei à conclusão que a educação me completa, não consigo me ver fazendo outra coisa, gosto do que faço. (Interlocutora Quintana)

[...] O prazer que tenho em dar aula para meus alunos, pois é este prazer que me leva a ler mais, pesquisar mais e ir mais longe em melhoria da qualidade de educação de meu trabalho de educadora. (Interlocutora Meireles)

[...] eu me identifiquei com essa profissão instantaneamente ainda antes do estágio. Me encanta ainda hoje, graças a Deus, a menos de dois anos para me aposentar, ao parar e observar minhas crianças escrevendo, executando uma atividade, me relatando algo, discutindo sobre algo com um coleguinha [...]. Eu me encanto até hoje, quando uma criança se aproxima e me dá um abraço, um bilhete, uma flor. O encanto é um sentimento de prazer, de beleza, de maravilha, de singeleza, e trazendo para minha prática, me leva a perceber que não cansei, não abusei, nem me acostumei com tudo e todos, mesmo considerando o tempo já vivido. (Interlocutora Morais)

Observando as narrativas das participantes Quintana, Meireles, Lobato e Morais, reconhecemos alguns sinais que demarcam os valores e o comprometimento dado a sua função na escola. Tratamos da forma que os interlocutores se reconhecem como docentes, e principalmente a motivação que apresenta enquanto construtor de práticas pedagógicas, bem como, a disponibilidade em mobilizar e repensar seus saberes diante das situações concretas da prática. Da mesma maneira que é possível reconhecer, que apesar das dificuldades diárias que envolvem a profissão, apresentam o envolvimento emocional com o seu trabalho e seus alunos. Como demonstra a Interlocutora Lobato ao retratar o seu dia-a-dia como professora:

[...] ainda no ensino médio (1º ano) minha tia, proprietária de uma escola me deu minha primeira oportunidade como professora [...] logo que assumi essa turma veio os elogios e a certeza de que esse era o caminho certo. Hoje estou feliz e tranquila, embora a luta diária de três turnos. Mas podendo exercer aquilo que me faz feliz, embora enfrentando os milhões de obstáculos todos os dias. (Interlocutora Lobato)

A Interlocutora Lobato demonstra gostar de ser professora, e destaca que outras pessoas reconhecem suas qualidades como docente desde o início de sua carreira, mesmo não esquecendo de todas as dificuldades ocasionadas pela profissão, percebemos que não está arrependida com a escolha profissional.

Acreditamos que dessa forma, ser e saber valorizar profissão e você enquanto profissional, isso faz toda a diferença nos resultados de seu trabalho. Não estamos defendendo um gostar iludido, mas ciente de todas as dificuldades impostas pela profissão. Freire (1996) considera este envolvimento como um saber necessário ao professor, e vai além quando declara que o professor deve gostar e ter coragem de querer bem aos alunos e à própria prática da qual participa.

Estar envolvido com o que faz é imprescindível e motivador para atingir os objetivos desejados. É o que Christopher Day (2004) chama de paixão ao ensinar. Segundo esse autor, é essencial para todo bom ensino, é que ainda não tratamos apenas de realizar uma atividade de forma inteligível, mas também deve pautar-se em princípios e valores, entusiasmo, comprometimento e esperança, são aspectos importantes para o exercício docente. Estes aspectos não alimentam somente a motivação e a paixão do professor por sua profissão, mesmo cientes de todas as problemáticas que circundam a profissão nos aspectos de valorização, remuneração, reconhecimento entre outros. É o que Freire (1996, p. 141) considera como alegria de viver, não necessariamente, algo que “[...] me transforme em adocicado nem tampouco num ser aresto e amargo”. Trata-se, também, de ter paixão pelo aluno, estar envolvido com sua aprendizagem, de forma que este gostar lhe motive e amplie sua consciência para lutar por melhores condições do seu trabalho, evitando o comodismo com a realidade social e escolar a que pertence.

Encerramos esta sessão, ainda com as palavras de Day (2004, p. 47) falando sobre a necessidade de paixão no ensino: “[...] são os nossos ideais que nos apoiam nos momentos difíceis e em contextos desafiadores. São também eles que nos comprometem a alterar e melhorar a nossa prática [...]”.

Pensamos que os docentes transitam por uma infinidade de práticas profissionais, citadas ao longo desta discussão, cuja intenção visava atender ao objetivo específico de caracterizar as práticas pedagógicas dos professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental, foram relatados fatores de distintas ordens, inerentes ao exercício docente, os quais identificamos alguns, dos muitos saberes mobilizados pelas interlocutoras da pesquisa. À medida que caracterizam suas práticas pedagógicas, levamos em consideração que os saberes encontravam-se articulados nas ações diárias dos docentes. Sintetizamos estes saberes, conforme encontram-se dispostos na Figura 8, nesta sequência.



**Figura 7** – Saberes docentes mobilizados na prática pedagógica do professor  
 Fonte: Dados pesquisados nos diários dos professores (2016).

Asseguramos, por conseguinte, que as discussões e aspectos apontados neste eixo são apenas recortes das temáticas, os quais acarretam discussões ainda mais profundas sobre o assunto, tendo em vista a complexidade que perpassa cada aspecto relacionado pelos professores em suas narrativas.

Nesta perspectiva, argumentamos que a formação deve assumir uma postura com uma visão mais integradora da escola, família e sociedade, resgatando o papel social, o envolvimento e a responsabilidade de cada uma dessas instituições no ensino e na educação. Uma visão de ensino que prime pelos saberes dos alunos e dos professores, de forma global, dando uma ênfase para a autonomia e para o pensar crítico, reforçando as novas demandas educativas as quais venham atender as perspectivas propostas pelas demandas sociais.

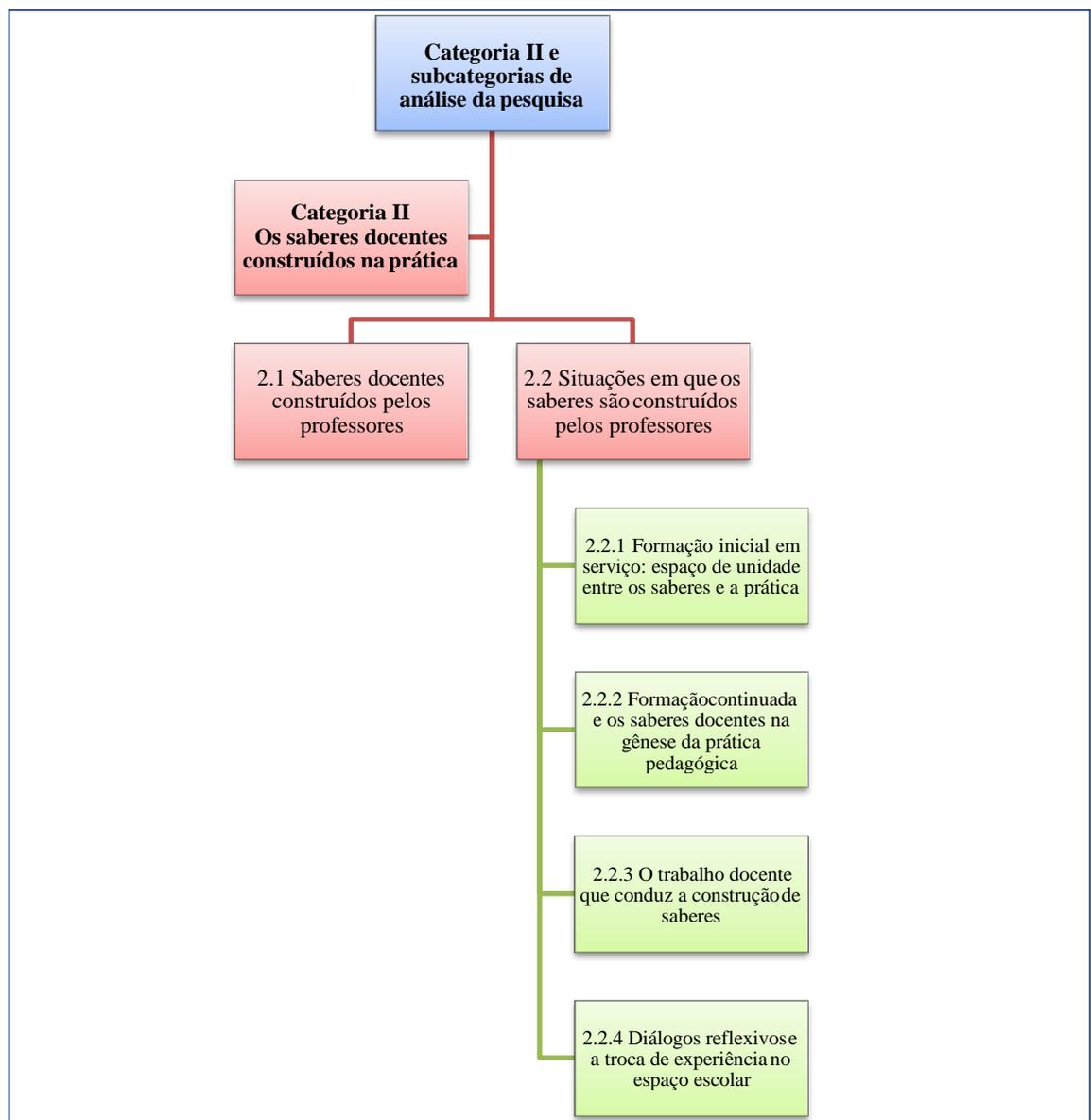
A próxima categoria de análise nos remete a uma discussão bastante pertinente à nossa temática de estudo, volta-se a investigar, na fala dos professores, a origem dos saberes docentes da prática pedagógica dos professores de forma mais aprofundada.

### **3.2 Categoria II - Os saberes docentes construídos na prática**

Nesta seção do texto, centralizamos nossos olhares aos saberes que são construídos na prática pedagógica, apresentados a partir do ponto de vista das interlocutoras da pesquisa,

escritos em seus diários narrativos sobre suas práticas. A intenção é inferir no que as professoras consideram através de seus escritos, como possibilidades de construção e reconstrução dos seus saberes no exercício de prática pedagógica, de acordo com as necessidades experienciadas no trabalho.

Observamos que as participantes ao refletirem sobre a forma que constroem seus saberes, tendo como *locus* suas práticas, pontuaram temáticas importantes que chamaram nossa atenção e as realçamos como indicadores de análises para essa categoria. Podemos destacar como primeiro item os saberes docentes que foram construídos pelos professores; e em um segundo momento de análise, as diversas situações em que os saberes são construídos pelos professores.



**Figura 8** – Categoria II e subcategorias de análise da pesquisa

Fonte: Dados da pesquisa retirados dos diários dos professores (2016)

Desse modo, procuramos nessa categoria delinear, em um primeiro momento, que saberes estão sendo construídos pelos professores, para, em seguida, discutirmos em que situações os docentes realizam essas construções, no âmbito da prática pedagógica.

### **3.2.1 Saberes docentes construídos pelos professores**

Em toda a discussão ao longo do nosso trabalho, defendemos que os professores possuem vários saberes, provenientes de diversas fontes, levando em consideração toda a sua trajetória como estudante e profissional, delineando essa trajetória docente. Pensamos que o saber é mutável, sendo encontrado em constante processo de evolução, podendo ter como resultado a construção de novos saberes, bem como, a reconstrução dos saberes já existentes, sendo oportunizado a partir da execução da prática pedagógica, ou seja, no fazer docente.

Barth (1993, p. 21) corrobora com essa ideia e ressalta que “[...] as capacidades de adquirir, de utilizar e de criar um saber novo são tão importantes hoje como o saber adquirido [...]”, a afirmativa da autora vem corroborar com o pensamento de que o saber deve estar sempre em processo de construção, e tal movimento requer um pensar reflexivo constante sobre a prática que o professor está desenvolvendo, em torno das maneiras como elabora seu saber, de forma pessoal e na interação com o outro, em um determinado grupo social.

O professor que faz reflexão sobre seus saberes, direciona suas práticas a partir de um processo de construção e reconstrução, frente às questões que permeiam na escola de forma geral, e na sala de aula, reconfigurando o modo de ser dos professores, em um diálogo inseparável entre a teoria e a prática do sujeito. Na visão de Tardif (2014), o saber novo pode surgir de um antigo, na perspectiva de que o antigo é “reatualizado constantemente”, através dos meios que o professor utiliza para aprender.

Descreveremos sucintamente, quais saberes são construídos, a partir dos ditos narrados pelos professores:

[...] desde a Pedagogia, ou melhor, antes mesmo ainda no curso pedagógico, reconheci a importância de ter uma identidade profissional, lembro bem das disciplinas de sociologia e filosofia da educação que traziam para mim e para minhas companheiras de estudo, questões referentes ao homem, sociedade, ideário de educação e principalmente a pergunta: para que educação? E para que serve educação? E a quem serve? Modelos de educação. Nesse percurso atravessado por discursos e práticas, ora apaixonado, ora mecânico, fui sendo forjada como docente. [...] Gosto das teorias progressivas da educação embora muitas vezes não consigo me encontrar em nenhuma delas, muito provavelmente por conhecer pouco. (Interlocutora Quintana)

O entendimento da Interlocutora Quintana sobre o tornar-se professor, deixa claro em sua fala a forma que construiu os saberes da formação profissional, bem como a fonte que a auxilia nessa constituição, no caso o Curso de Pedagogia, por meio das disciplinas do curso. O trecho narrado também nos apresenta saberes disciplinares, oriundos das diversas disciplinas do curso, apesar de, em determinado momento, a fala mostrar-se insegura ao relatar que não conseguiu se encontrar em determinadas teorias pedagógicas, por “conhecer pouco”, mas que, mesmo assim, lhe auxiliaram nessa construção de saberes.

Neste processo de aprender e construir, recorremos a Charlot (2000, p. 72) ao explicitar que “[...] aprender faz sentido por referência às histórias do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros”. A interlocutora Quintana demonstra, na sua fala, a relação crítica que transcorre em sua formação, bem como os anseios que permeiam em torno das intencionalidades da educação.

Sobre essa temática, encontramos a afirmativa da Interlocutora Alencar, que nos conduz a inferir sobre os saberes construídos durante a formação inicial no Curso de Pedagogia:

[...] a caracterização de minha prática é uma mistura, pois creio que cada modelo tem sua importância e funcionalidade. Do modelo tradicional, pego parte da disciplina, claro que em uma turma de alfabetização é muito difícil se manter a ordem, mas temos que tentar, pois é importante se ter um tempo para ouvir e o que o professor fala. Do tecnicismo, a rotina, com crianças deve se ter uma sequência, pois elas passam a se organizar melhor e saberão o que será trabalhado. (Interlocutora Alencar)

Compreendemos que a professora desvela em seu relato uma série de saberes da formação profissional e disciplinar, cuja fonte de construção é resultante do curso de graduação. É forte em seu discurso, a forma como agrega esses saberes na construção dos saberes experienciais retratando sua mobilização na execução de sua prática.

Assim, as descobertas investigativas direcionam à fala de Pimenta (2012, p.68) ao abordar o duplo sentido que envolve o processo formativo, o de “[...] autoformação, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares e o de formação nas instituições que atuam”. A autora reafirma a importância dos saberes da formação profissional, disciplinares e curriculares, adquiridos na formação inicial e continuada para elaboração e reelaboração dos saberes necessários à efetivação da prática.

Nessa visão, percebemos os professores como produtores de seus saberes, levando em consideração os elementos que constituem o trabalho docente, em um diálogo entre seus conhecimentos pessoais e sua atuação como docente. Em uma perspectiva que transcende a visão de executor de programas, mas que, a partir deles, constrói saberes curriculares e os reconstrói a partir dos documentos oficiais que embasam estes programas, usando-os com liberdade, adequando-os à realidade da escola. Podemos sinalizar que o professor adapta este currículo e deixa entrar em exercício o currículo oculto, tendo em vista que os conteúdos selecionados são coerentes com a realidade educativa a qual pertence.

Dando continuidade à discussão, acrescentamos que os saberes não são científicos, saberes da prática. Esses saberes se apresentam nas narrativas de Alencar, Carolina, Moraes, expressas a seguir:

[...] os anos anteriores me tornaram uma professora melhor [...] tem coisas que só se aprende na sala de aula, no dia-a-dia. (Interlocutora Alencar)

[...] observando os colegas de profissão, mencionando suas ideias e até mesmo desenvolvendo os projetos que deram certo, quando me deparo com a mesma realidade aplico ou meloro para adaptar a minha realidade. Troco experiências com colegas de trabalho e a cada ano que se passa adquiro mais prática para trabalhar com diferentes aprendizagens. (Interlocutora Coralina)

[...] também troco experiência com colegas da escola, por toda dificuldade a ajuda vem na hora. (Interlocutora Moraes)

Estes trechos narrativos em análise versam sobre saberes aprendidos ao longo da vida das interlocutoras. A interlocutora Alencar faz referência aos anos anteriores e à própria sala de aula cotidianamente, como fonte e local de produção desses saberes. Concordando com essas mesmas assertivas, a Interlocutora Coralina ressalta suas experiências anteriores e também como fruto de observação das práticas dos colegas de profissão. Neste sentido, podemos inferir que as experiências socialmente construídas no espaço escolar, com o passar do tempo, formam as fontes de saberes experienciais adquiridas pelas interlocutoras da pesquisa.

As experiências docentes, traduzidas pela observação da prática de outros colegas e pela troca de experiência entre pares, oportunizam situações para que o professor possa refletir sobre seus saberes, na perspectiva de sujeitos ativos dentro do processo de construção/reconstrução contínua de seus saberes. Esse entendimento converge para o aspecto salientado por Tardif (2014, p. 53), ao referir que é nestes contextos do cotidiano que criamos o “[...] manejo com situações da prática real [...]”, moldando-as com nossa experiência

docente, imbuídos ou tendo como suporte o saber ser e fazer, peculiares à pessoa do professor.

Compreendemos, então, que são vários os saberes construídos pelos professores, provenientes de diversas fontes e contextos. À medida que o professor interage com o trabalho docente produz saberes, mobiliza os que já lhe pertencem e reconstrói aqueles saberes que não se encontram totalmente acabados. O fato é que “o saber não existe sem o real” (BARTH, 1993, p. 63) e a realidade na educação deve partir da escola. Mas não esquecendo que os saberes são plurais, e todos são importantes na estruturação das práticas pedagógicas, sem hierarquizar a importância de algum tipo em especial, visto que todos possuem sua funcionalidade frente às situações em sala de aula.

No próximo indicador, analisamos especificamente narrativas que sinalizam momentos da prática pedagógica dos professores e de que forma constroem seus saberes. Para tanto, delineamos em que situações os participantes narram essa construção.

### **3.2.2 Situações em que os saberes são construídos pelas professoras**

Reafirmamos a compreensão de que são diversas as situações em que os professores constroem seus saberes. Com essa perspectiva, entendemos que a docência requer um profissional que articule os conhecimentos teóricos ao universo profissional da instituição a que pertence, pois acreditamos que todas as especificidades que envolvem o ato de ensinar e aprender o professor utiliza as ferramentas intelectuais que dispõe, refletindo e julgando suas ações para atender as situações diversas presentes no contexto da sala de aula. Isso não está exposto em guias didáticos, cada professor utiliza o que aprendeu de forma particular, o resultado desse movimento é a aquisição do saber, originando as particularidades de cada um na forma de construí-lo.

Nessa ótica, destacamos que não apenas identificar o tipo de saber mobilizado construído na prática é importante, ressaltamos que o processo de sua aquisição é tão significativo quanto o resultado alcançado pelo professor, durante toda a gestão dessa passagem e aprendizado. O aposto que sustenta esta premissa vem de Barth (1993), ao destacar que a forma que aprendemos tem igual importância diante do resultado final aprendido, pois exerce influência significativa na qualidade do conhecimento, bem como no objeto do pensamento, que é o saber. Resumindo, o autor relata que “[...] o saber, não é dissociável do processo que leva a sua aquisição [...]” (BARTH, 1993, p. 23)

Assim, na intenção de conhecermos melhor as situações que as interlocutoras deixaram emergir na constituição dos seus saberes, delineamos nas situações reais das suas ações docentes, compreendidas por meio da análise dos dados que integram os tópicos intitulados: formação inicial em serviço: espaço de unidade entre saberes e a prática; formação continuada e os saberes docentes na gênese da prática pedagógica; o trabalho docente que conduz a construção de saberes; diálogos reflexivos e a troca de experiência no espaço escolar, conforme organizados a seguir.

### 3.2.2.1 Formação inicial em serviço: espaço de unidade entre saberes e a prática

A formação em serviço é uma realidade de muitos professores que deram início as suas funções docentes antes de cursar uma graduação, tendo em vista possuírem ao que chamávamos de Pedagógico ou Magistério, curso técnico em nível médio para formação de professor. A necessidade de trabalho do jovem docente era mais urgente do que a progressão dos estudos no ensino superior. Esse cenário pode ser analisado na fala que segue, narrada por Meireles:

[...] A minha primeira formação foi o pedagógico, participação, em seguida, do primeiro concurso em 1995, classificada, assume 40h. Em 1997 participei do primeiro vestibular em parceria entre UFPI/SEMEC, concluída em 1999, muito importante para a melhoria da prática pedagógica, onde foi comprovada experiência dentro do científico. (Interlocutora Meireles)

A interlocutora Meireles, em seu excerto, narra sua formação técnica, o como se deu a entrada no magistério e o início da sua graduação. A determinação da formação em nível superior, para quem não a possuía, partiu das prescrições dos documentos oficiais, como Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96), defendendo a necessidade de graduação, como formação mínima para todos os professores, os estados e municípios tiveram que se articular para cumprir os prazos e determinações legais prescritas.

Dessa forma, os estados e municípios articulados com as políticas públicas da época, para cumprir as metas formativas dos docentes, estabeleceram convênios com instituições de nível superior para realização de cursos especiais de formação, como retrata Meireles, no momento em que deixa emergir o seu ingresso na universidade, através da parceria entre Universidade Federal do Piauí-UFPI e a SEMEC, teve início no ano 1997, com o seu primeiro vestibular no qual a interlocutora participou.

Meireles salienta, ainda, a importância do curso para melhoria da sua prática, transparecendo a necessidade de ampliação e (re) construção dos seus saberes experiências, associados aos demais saberes da formação profissional, disciplinares e curriculares construídos, proporcionados pelas teorias vistas ao longo do curso. O entendimento acerca dessa questão está de acordo com o trecho da narrativa de Lobato, que ao discorrer, revela:

Quando os cursos iam evoluindo, percebi o quanto foi importante minha prática dentro da teoria na universidade, fiz um excelente curso [...] minha especialização em docência do ensino superior me trouxe uma das maiores riquezas, nela tive oportunidade de amadurecer em muitos conceitos que estavam enraizados. Essa aprendizagem docente me possibilitou uma reconstrução da minha memória educativa, possibilitando uma perspectiva reflexiva da minha realidade. Com isso veio a certeza de que agora sei o porquê das minhas ações e com isso a resposta para elas. Falo assim porque a minha experiência veio bem antes da minha formação pedagógica. (Interlocutora Lobato)

A interlocutora Lobato ressalta a importância da teoria vista na universidade para a sua prática, viabilizada pela formação/graduação e a ampliação desse universo conceitual através da especialização feita, que oportunizou a nossa interlocutora momentos de reflexão ao defrontar suas experiências, seus saberes profissionais no decorrer de sua vivência no ensino superior, com as teorias vistas na universidade, perspectivando a unidade teoria e prática e a construção de novos saberes.

Acreditamos que o professor que ingressa na academia não deve ser visto, apenas, como um estudante que tem os primeiros contatos com as questões pedagógica na universidade. Este professor já possui seus saberes compostos de suas próprias teorias, socialmente construídas, mas necessita aprofundá-los de forma reflexiva e crítica para melhoria de sua própria prática.

O entendimento acerca dessa questão está proposto por Freire (2002, p.30) ao defender a formação permanente do professor na perspectiva um **Saber realizar reflexão crítica sobre a prática**. Assim descreve o autor: “[...] é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática”.

Concordamos com a premissa de aproximação entre a teoria, que chamamos de conhecimentos científicos e sistematizados e a prática, realidade educacional da escola, usando as palavras de Lobato, para referendar essa compreensão: “[...] o porquê das minhas ações e com isso a resposta para elas”. Entendemos, dessa forma, que os professores compreendem a epistemologia de suas ações didáticas, evitando assim, a supervalorização das

práticas que já possui. Neste caso, o papel das teorias é “[...] iluminar, oferecer instrumentos e esquemas de análises e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento” (PIMENTA, 2012, p. 43) de forma que as teorias se revelem como esclarecimentos de uma dada realidade. Dizemos, pois, que nessas interações os saberes se renovam, se atualizam, reestruturando as práticas. No que se refere à inovação de práticas, Interlocutora Machado declara:

As formações (inicial e continuada) têm ajudado bastante em todos os sentidos. Muitas vezes nos deparamos com situações que só a experiência não é suficiente, a nossa formação nos auxilia bastante. Maneiras inovadoras de trabalhar em sala de aula, um jeito diferente de vermos certas atitudes do nosso aluno em muitas situações [...] como uma maneira de estarmos sempre nos atualizados e nos reciclando, pois muitas vezes nos acomodamos por preguiça ou até mesmo por falta de tempo. (Interlocutora Machado)

Concordamos com a Interlocutora Machado ao pontuar, no trecho narrado, que a experiência, não é suficiente para atender a todas as situações da sala de aula. De fato, os saberes experienciais não dão conta de atender a todas as urgências e imprevistos que surgem no transcorrer das aulas. A premissa se sustenta na ideia de que todos os professores devem ser capazes de **Saber produzir as suas próprias teorias**, as quais representam suporte para devam alicerçá-los nos momentos inesperados, proporcionados pela prática pedagógica. No dizer de Freire (1996, p. 39) “[...] É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a própria prática. O próprio discurso teórico necessário à reflexão crítica tem que ser de tal modo concreto que se confunda com a própria prática”. Inferimos, assim, em torno de um saber relacionado à criticidade sobre a prática, levando em consideração o suporte proporcionado ao docente, no que se refere a refletir e problematizar as situações vivenciadas diariamente, promovendo o encontro e a construção de novos saberes.

### 3.2.2.2 Formação continuada e saberes docentes na gênese da prática pedagógica

A formação continuada é um dos pontos a ser considerado para o desenvolvimento profissional dos professores, em um contexto complexo que envolve as políticas públicas, condições de trabalho, escola e o próprio currículo escolar, que são reflexos de uma sociedade em constante transformação. Levando em consideração todos estes aspectos, salientamos que essas formações primem por momentos que conduzam o docente à reflexão, na rotina do trabalho.

Neste sentido, podemos considerar o envolvimento de todos os saberes e concepções do professor, bem como suas visões de mundo e no que ele acredita enquanto profissional da educação. Assim, resgatamos a fala da professora Coralina para ampliar nosso pensamento sobre a temática:

[...] os estudiosos nos embasam teoricamente para nossa prática. Em parte, e por necessidade, visto que o mundo e as pessoas estão em constante processo de mudança, daí a necessidade de uma formação continuada, porque vivemos em constante busca pelo conhecimento. (Interlocutora Coralina)

Compreendemos que a formação continuada deva despertar no professor o processo de conhecimento sobre o seu fazer docente, possibilitando entender os paradoxos do mundo, como relata a interlocutora Coralina. Com este pensamento, afirmamos que os momentos formativos proporcionam a construção de um saber que se relaciona a **Saber compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo** (FREIRE, 1996, p. 98), bem como as contradições da profissão, através de embasamentos teóricos e práticos, sobre a atual conjuntura.

Pensando dessa forma, concordamos com Imbernón (2010, p. 15) ao defender que a formação deva ultrapassar o próprio ensino, que prime “[...] somente atualização científica, pedagógica e didática e se transforme na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam a se adaptarem para poder conviver com a mudança e a incerteza [...]”, ampliando os horizontes para a construção de saberes do contexto que cercam a docência.

Um outro aspecto sublinhado pelos participantes, sobre a formação, diz respeito aos métodos, técnicas e sugestões de atividades disponibilizados nas formações. Nota-se este consenso nas falas das professoras Coralina, Alencar, Meireles:

Uso de várias metodologias, experiência em sala de aula, bem como, trocas de informações com os colegas e a formação continuada, me ajudam a desenvolver as habilidades dos meus educandos. (Interlocutora Coralina)

As formações que tive ofertadas pela secretaria que trabalho, foi o PNAIC que melhor proporcionou métodos e técnicas para melhorar a aprendizagem dos alunos de forma bem didática. (Interlocutora Alencar)

Fiz um curso de arte e tecnologia na educação infantil e a cada conhecimento, a cada saber adquirido no curso, íamos praticando com os pequenos. Costumo estudar e colocar em prática o que estudo numa espécie de teste, na maioria das vezes com muito sucesso. (Interlocutora Meireles)

A prática de sala de aula, as possibilidades de formação continuada (leituras, estudos), troca de experiências com colegas de trabalhos, a reflexão sobre a minha prática em sala de aula em anos anteriores de trabalho, com diferentes educandos e até mesmo minha formação inicial (estudos acadêmicos) são os meios de construção dos saberes da minha prática pedagógica. [...] essa prática de sala de aula, troca de experiência e formação continuada é que me possibilita a construção e mobilização e construção de saberes (Interlocutora Coralina)

No conjunto de narrativas decorrentes que ora analisamos percebemos que a interlocutora Coralina cita três situações que a auxiliam na construção de estratégias para melhorar sua ação didática, entre elas a formação continuada, visando a um melhor desenvolvimento dos educandos; a interlocutora Alencar cita a formação ofertada pela secretaria que mais lhe oportunizou metodologias e didáticas para melhorar sua prática; enquanto a interlocutora Meireles refere-se a uma formação sobre tecnologia e fala em colocar na sua prática as habilidades a partir do saber construído, como forma de validar a funcionalidade desse saber; e a interlocutora Coralina acrescenta, além deste fatores, a reflexão sobre as práticas de trabalho em anos anteriores como momentos que promovem saberes.

À luz de Tardif (2014, p. 234), revela-se a compreensão de que em toda profissão devem ser levados em consideração os profissionais na área, são eles que atuam dentro do seu contexto profissional e será “[...] a partir de suas próprias experiências, tanto pessoais quanto profissionais, que constroem seus saberes, assimilam novos conhecimentos e competências e desenvolvem novas práticas e estratégias de ação”. Dessa forma, inferimos que as propostas apresentadas nas formações através de estudos teóricos e práticos, citados pelas interlocutoras promoveram situações que as fizeram refletir sobre prática pedagógica, para implementação de novas estratégias de ensino. Diante desse movimento de análise, renovação e aplicabilidade de ações docentes, na visão do autor, os professores poderão construir novos saberes, para competentemente **Saber articular novas estratégias de ensino.**

Acrescentamos a discussão da interlocutora Coralina, ao sublinhar os momentos reflexivos sobre sua prática em anos anteriores, a premissa só comprova o que pontua Nóvoa (1992) ao afirmar que as formações não devem voltar-se para efetivar apenas técnicas e métodos, mas buscar promover um trabalho de reflexão crítica sobre as ações docentes, em uma perspectiva de re(construção) permanente de uma identidade pessoal e, acrescentamos ao pensamento do autor, a (re)construção de saberes dialogando com toda a sistematização proposta na formação.

### 3.2.2.3 O trabalho docente que conduz a construção de saberes

Neste tópico do texto, procuramos identificar traços das situações construtoras de saberes do trabalho docente. Porém, temos consciência de que o saber se constrói frente as situações reais, em vários contextos. Essa premissa pode ser constatada nos diários das professoras, a exemplo da narrativa da interlocutora Moraes, ao ressaltar:

A prática pedagógica é a teoria posta em ação. O saber teórico é uma coisa, a prática é o real, a vivência, a experiência de fato! Portanto, entendo que só há construção (realização de fato) desse saber teórico, quando existe a oportunidade da prática. O saber fazer provém da experiência vivencial. (Interlocutora Moraes)

A interlocutora Moraes reconhece a importância dos saberes curriculares, disciplinares e da formação profissional, os quais considerou como sendo “saber teórico”, mas concebe que estes saberes são, construídos através de suas realizações, de fato, na prática, encerra sua fala sublinhando que é na experiência que se constrói o saber fazer docente. Concordamos com a professora, à medida que reconhecemos em sua narrativa alguns conceitos pregados por Tardif (2014), ao reconhecer a pluralidade e heterogeneidade dos saberes, que deve partir da compreensão da epistemologia da prática, a qual será o palco dos saberes construídos e revelados.

Levando em consideração o pluralismo de saberes, acreditamos que “[...] nem todos os saberes têm o mesmo grau de consenso; nem a mesma „tipicidade“” (BARTH, 1993, p. 173). Em outras palavras, a construção dos saberes que embasam o saber pedagógico não é a mesma para todos, de forma a não possuir a mesma representatividade para todos. Nessa intenção, observemos as falas dos participantes ao demonstrarem os momentos que proporcionam novas aprendizagens:

Hoje com o uso das tecnologias precisamos estar preparados para interagir com essa clientela que está conectada aos acontecimentos [...] tenha muita dificuldade em usar esses aparelhos modernos (data show), acho que se o fizesse minhas aulas seriam mais atrativas. Ainda não consegui. (Interlocutora Assis)

Pensando agora sobre os saberes docentes que são necessários eu saber para ser uma boa professora, posso dizer que depois de fazer um exercício do pensar sobre educação necessária para o século XXI. [...] acho que não dá para pensar alguém (professor e professora) que não domine ou pelo menos se arrisque ao uso das novas tecnologias como instrumento de trabalho. (Interlocutora Quintana)

Podemos resumir as falas das interlocutoras Assis e Quintana, destacando as demandas provenientes da evolução social e tecnológica impulsionadas pelo mundo

globalizado, as quais podemos considerar como uma situação nova imposta à prática pedagógica, o domínio das tecnologias, como uma aliada às atividades com fins educativos. O outro desafio citado pela participante, diz respeito à inclusão, afirma que:

Meu desafio atual tem sido trabalhar com crianças especiais. Tenho buscado ler sobre as deficiências principalmente as que temos, ou melhor tenho lido sobre as deficiências. [...] tenho buscado leituras e até formação (por minha própria conta). Tem sido um grande desafio. Não quero lamentar ou ficar fazendo queixas, mas me ressinto da falta de momentos com meu grupo de trabalho, essa tem sido minha fase mais solitária. (Interlocutora Quintana)

Na opinião da interlocutora Quintana, o desafio de trabalhar com crianças especiais a impulsionam a buscar novos conhecimentos por meio de leituras e formações, tendo em vista que os saberes que possui não dão conta das novas situações que vão surgindo, neste âmbito, com o passar do tempo. Quintana reconhece as limitações de seus saberes, e busca meios que ofereçam condições para melhoria de seu trabalho docente, pontua, nessa perspectiva, que faz isso “por conta própria”, mesmo assim, demonstra a necessidade de um saber partilhado, validando a troca de experiências entre os pares.

Neste sentido, afirmamos a necessidade da construção de saberes que possibilitem ao professor criar estratégias para atender as demandas propostas pela diversidade em sala de aula, bem como, encaminhamentos adequados para organização de planejamentos com a utilização de recursos das novas tecnologias, sendo adequadas a atender os conteúdos previstos na sala de aula, de forma a promover aulas mais motivadoras e prazerosas aos alunos e professores, cada um na sua dimensão.

Observamos que as situações consideradas pelos professores, como desafiadoras, são fatores que os impulsionam a rever seus conceitos frente as suas ações. Momentos que ultrapassam a capacidade de julgamento do professor, da sua racionalidade. Vejamos as referências que emergem no conjunto de falas a seguir:

Quando terminei o curso de formação, cheguei à escola (trabalho) senti a necessidade de me especializar. (Interlocutora Coralina)

[...] Se um aluno meu não aprende “nada” a culpa não é dele, é mais minha por não conseguir saber ajudá-lo em seu desenvolvimento escolar e social, isto me leva a reelaborar e reconstruir velhos e novos saberes. (Interlocutora Meireles)

O educador é um mediador do conhecimento diante do aluno que é sujeito de sua própria formação. Ele precisa construir conhecimento a partir do que faz e, para isso, também precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que quer fazer dos seus alunos. (Interlocutora Assis)

A interlocutora Coralina reconhece em sua fala que os saberes que possuía ao chegar à sala de aula não eram suficientes, fica perceptível ao revelar “vontade de se especializar”; a interlocutora Meireles também expressa essa opinião, que precisava buscar novos saberes para adequar sua prática à necessidade de seus alunos. Este pensamento é resumido pela interlocutora Assis, ao declarar que o professor é “sujeito de sua própria formação”, devendo construir seus saberes a partir do que faz e da necessidade de seus alunos. Essa compreensão pode ser encontrada nas ideias de Freire (1996, p. 14), ao referir-se “[...] à questão da inconclusão do ser humano, num permanente movimento de procura, que rediscuto a curiosidade ingênua e crítica”. Em outras palavras, as professoras revelam a necessidade de renovar e construir novos saberes, tendo em vista a realidade encontrada na escola. Já as interlocutoras Alencar e Meireles demonstram outras situações interessantes sobre seus saberes, como podemos observar:

As minhas experiências em anos anteriores não são nada animadoras. Lembro bem quando comecei, a falta de experiência me atrapalhou bastante. Em todos esses anos de prática, procuro repassar o conteúdo de uma forma bem clara, fazendo os planejamentos e tentando atraí-los com algo interessante. (Interlocutora Machado)

O relato da professora conta que as experiências anteriores não foram boas, tendo em vista as limitações de seus saberes profissionais, curriculares e disciplinares, até então, ainda não aplicados em sala de aula, é o que Pimenta (2012) considerou como saberes desvinculados do campo de atuação. Partindo dessa proposição, acreditamos que as situações vivenciadas nestes primeiros anos de docência, proporcionaram à Interlocutora Machado articular melhor seus saberes, gerir os conteúdos e os planejamentos escolares e estratégias de ensino, quando se refere a melhor “repassar o conteúdo”, de forma mais atraente aos alunos.

No bojo dessa discussão, é válido enfatizar que o professor precisa pensar a sua prática, ter consciência por que realiza determinadas ações, alicerçado por uma base enriquecida de saberes. Para Zeichner (1993), os docentes não devem estar acomodados com a realidade das escolas, devem refletir sobre elas, não apenas buscando meios para superação de problemáticas ditas por outras pessoas, sendo apenas “agentes de terceiros”. Além disso, percebemos que as atividades também foram favorecedoras de sucesso, à medida que possibilitaram a construção de uma gama de saberes e experiências que foram integrados aos demais saberes da professora.

Assim, ressaltamos que o saber oriundo do trabalho docente não pode ser considerado apenas a experiência. De certo que não podemos supervalorizar os saberes da

experiência, pois é notória a necessidade dos diversos saberes se tornarem latentes frente ao cotidiano da escola. Os relatos analisados neste subtópico realçam múltiplos saberes que se articulam para a (re)construção de outros, de forma que os docentes assumam uma postura de autoformação ao procurarem entender e melhorar sua prática, mediada pela reflexão acerca do próprio trabalho.

No tópico que segue, tratamos de forma mais detalhada de uma situação já citada por Meireles: a troca de experiência como momento de construção do saber.

#### 3.2.2.4 Diálogos reflexivos e a troca de experiência no espaço escolar

O saber pessoal é evolutivo e provisório, “[...] evolui com o tempo e a experiência, modelado pela interação com os outros membros da nossa cultura. Com eles ajustamos pouco a pouco nossa compreensão. O nosso saber é partilhado” (BARTH, 1993, p. 66). Neste sentido, podemos afirmar que nos momentos de encontros coletivos com os colegas, são oportunizados diálogos reflexivos entre os professores, que possibilitam a construção de saberes. Configurando e reforçando essa situação, apresentamos a fala da participante, que apresenta várias situações que são importantes para a construção de saberes:

Aprendo experimentando, logo a mobilização dos saberes na minha prática é mais ou menos assim: a partir de uma reflexão da minha prática, resulta em um novo saber, que se reformula e se reconstrói no dia-a-dia na sala de aula, na troca de experiência dos colegas, numa conversa com alunos, no planejamento curricular, na pesquisa, na formação continuada etc. (Interlocutora Meireles)

A interlocutora Meireles também evidencia a prática como momento de construção de saberes. Destaca, entretanto, a necessidade de reflexão sobre ela, assim é capaz de “se reformular e se reconstruir no dia-a-dia”, pelas interações na sala de aula, inclusive. Pimenta (2012, p. 43), quanto a esse aspecto, defende que são nas “[...] interações que se atualizam os diversos saberes pedagógicos do professor e nas quais ocorrem processos de reorganização e resignificação de tais saberes”. A autora que revela e retratar a troca de experiência, com os pares e com os alunos, favorece seu aprendizado em situação de construção do saber. Interpretamos que estes momentos são fundamentais para a construção de saberes, como podemos depurar nas falas a seguir:

Como ocorre esse saber, como ocorrem esses processos? Considero fundamentais os encontros pedagógicos, reuniões, todos os momentos coletivos com meu grupo de trabalho.

São momentos, ou pelo menos deveriam ser, onde são construídas nossas prioridades, escolha de métodos e técnica de melhor aprendizagem, sem ferir nem atropelar a subjetividade de ninguém. (Interlocutora Quintana)

As vivências são situações compartilhadas entre professores x alunos e vice-versa, também trocas de experiências entre os colegas de trabalho ou de profissão são enriquecedoras. [...] a troca com professores do mesmo ano que leciono, tanto da escola que trabalho, como em outras escolas, [...] acolhendo também sugestões de colegas, diretores e pedagogo. (Interlocutora Morais)

Observando os colegas de profissão, mencionando suas ideias e até mesmo desenvolvendo os projetos que deram certo, quando me deparo com a mesma realidade aplico ou meloro para adaptar a minha realidade. Troco experiências com colegas de trabalho e a cada ano que se passa adquiro mais prática para trabalhar com diferentes aprendizagens. (Interlocutora Coralina)

As interlocutoras deixam emergir que devem ser, no interior da escola, que encontramos, de forma latente, as reais necessidades dos professores e dos alunos. As interlocutoras Quintana, Morais e Coralina, sustentam a premissa que dentro deste contexto de compartilhamento de experiências, histórias de sucesso e problemáticas comuns, os professores poderão ver os aspectos relevantes no andamento de seu trabalho e os resultados de suas práticas diárias.

O aporte que sustenta o viés da instituição escolar com ideia de coletivo, partilhamento e reflexão de práticas, tem sua credencial em Nóvoa (1992). Para esse autor, é primordial a transformação da “experiência coletiva em conhecimento profissional”, alinhado às formações, tendo em vista que é na escola que encontramos, de forma latente ou não, as reais necessidades dos professores e dos alunos.

Pensando dessa forma, acreditamos na própria escola como espaço de discussão, construções e transformações de práticas. Assim, dizemos ser a escola, a sala de aula, um palco de construção e mobilização de saberes de forma coletiva, como demonstra a fala da interlocutora Quintana, ao expor os momentos de partilha coletiva na escola.

[...] se fosse para eleger um momento alto da minha formação continuada ou que mais gostei foram dois, [...] o primeiro foi no ano de 2004 quando formávamos núcleos de estudos, onde passávamos o dia com os colegas de escola com mais outros de duas escolas próximas, estudávamos os Parâmetros Curriculares Nacionais, estudávamos os documentos e elaboramos aulas, elegíamos temas para trabalhar com nossas crianças. O outro grande momento foi o projeto que ganhamos na escola, foi o projeto Um Computador por Aluno. Era dia que a escola parava para aprender a usar as novas tecnologias no caso, um pequeno laptop que chamamos de Uquinhas<sup>1</sup>. Eram momentos de profunda aprendizagem, de troca de

---

<sup>1</sup>Uquinhas é a forma que as professores se referem ao Laptop do Projeto Um Computador por Aluno, implantado na escola pela SEMEC/MEC.

conhecimentos, não era algo que terminava em si mesmo. Mas que extrapolava aquele momento, sem falar na oportunidade de troca de conhecimento e experiência. (Interlocutora Quintana)

A interlocutora Quintana discrimina em sua fala duas situações que foram importantes para reflexão sobre sua prática e que consideramos, como possibilitadoras de (re)construção e construção de novos saberes. Esses dois momentos deram-se a partir de formações de programas da rede municipal, mas ambos aconteceram no interior das escolas. O primeiro foi originado em grupos de estudos com professores de várias escolas e o segundo, na própria escola. Nas duas oportunidades, ela descreve as aprendizagens que foram proporcionadas através das trocas de conhecimentos, os quais acreditamos também na mobilização de novos saberes, que eram empregados em estratégias de ensino refletidas por todos, conforme sua realidade.

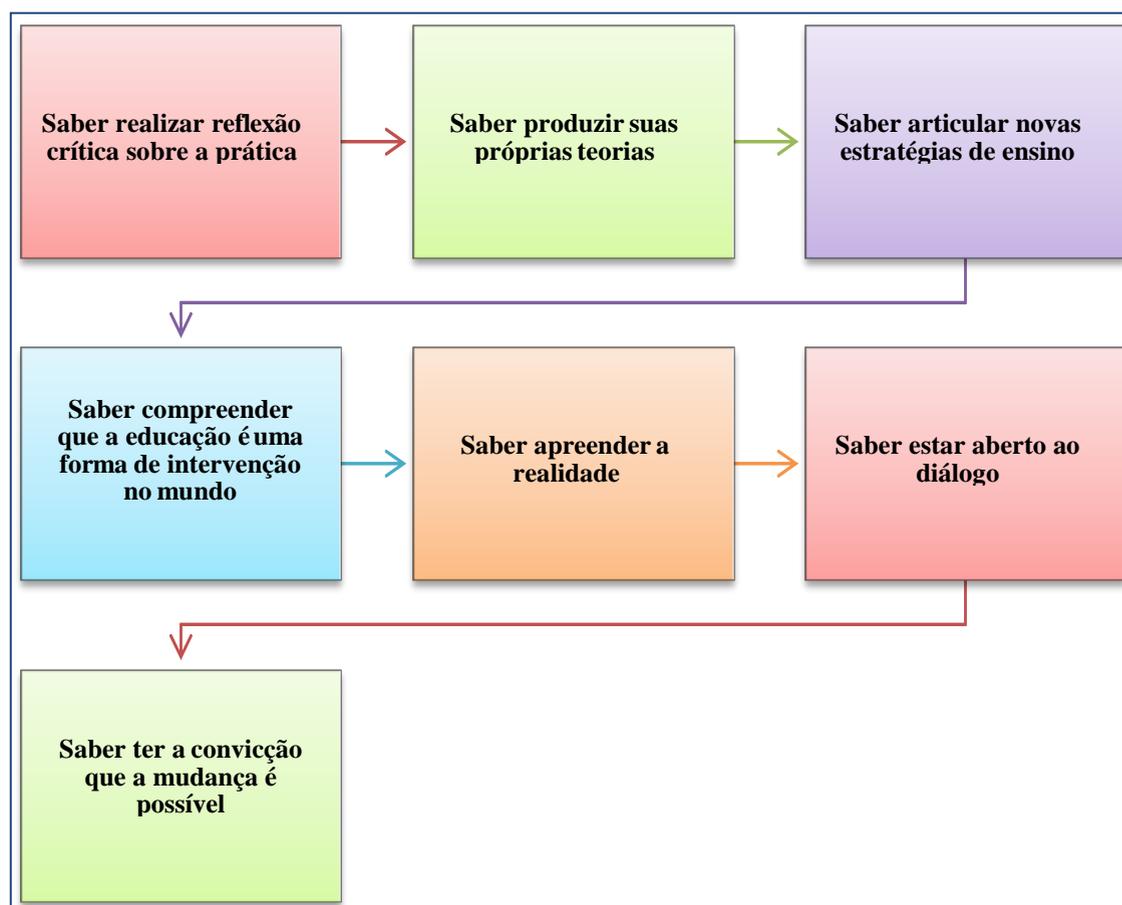
De acordo Imbernón (2010, p. 80), a formação centrada na escola “[...] tem uma carga ideológica, valores, atitudes, crenças. Não é, portanto, uma simples transferência física, nem tampouco um novo agrupamento de professores para formá-lo, e sim um novo enfoque para redefinir os conteúdos, as estratégias, os protagonistas”, como percebemos, não se restringe apenas a novas estratégias de ensino, mas, realmente, os professores como atores principais de sua formação.

No bojo dessa discussão, ressaltamos ser na coletividade que os professores são chamados a resolver os dilemas, de forma a “**Saber apreender a realidade.**” (FREIRE, 1996, p. 68) que o cerca, salientamos como importante, resgatar o poder da ética partilhada no diálogo com a comunidade escolar. Reconhecemos este momento como “**Saber estar aberto ao diálogo**” (FREIRE, 1996, p.135), visto que a escola é um ambiente “[...] marcado pela diferença cultural e pelo conflito de valores é primordial a transformação da „experiência coletiva em conhecimento profissional.” (NÓVOA, 1992, p. 41). Pensando dessa forma, acreditamos na própria escola como espaço de discussões, construções e transformações de práticas.

Neste esforço investigativo, resgatamos as propostas de Franco(2012) ao defender a pesquisa como uma das possibilidades de mudança da prática acredita que a ideia de coletividade, na intenção de sensibilizar os professores para a cultura de cooperação se revele uma ação positiva na atuação do professor. Sugere ainda, a pesquisa-ação na prática do docente, com finalidade pedagógica. A autora recomenda, também, ainda, a “[...] construção da dinâmica do coletivo; resignificação das espirais cíclicas, produção de conhecimento e socialização dos saberes, análise/redireção e avaliação das práticas e conscientização das

novas dinâmicas compreensivas” (FRANCO, 2012,p.193), acrescentando que toda essa movimentação ocorra em um clima de possibilidades de aprendizagem, na perspectiva do professor como pesquisador, delineando as práticas de todo um grupo, a partir de interações partilhadas, embasadas criticamente no real e no relevante para a escola, diante do propósito de **“Saber ter a convicção que a mudança é possível”** (FREIRE,1996,p.76). Dessa forma, destacamos que esta situação da prática proporciona ao professor a possibilidade de intervenção na sua realidade, como proposta por Freire (1996, p. 77): [...] constatamos que quando nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente adaptar-se a ela”.

Nesta categoria, discutimos situações vividas no interior da escola, as quais promoveram a construção de novos saberes nas práticas pedagógicas das professoras, mesmo cientes que é complexo separar os saberes mobilizados e construídos pelos professores, resumimos alguns dos saberes que inferimos como construídos pelos professores (Figura 9).



**Figura 9** – Saberes docentes construídos nas práticas pedagógicas das professoras  
 Fonte: Dados pesquisados nos diários dos professores (2016).

Concluimos as análises previstas nesta seção, reafirmando como basilar a ação docente com um caráter coletivo, em que a reflexão se afigure em um dado permanente e que os sujeitos do processo educativo tenham momentos de discussão crítica sobre seus anseios e experiências positivas sobre a prática que desenvolvem e sobre os saberes que integram essa prática pedagógica.



# CONCLUSÕES

## CONCLUSÕES

O senhor saiba: eu toda a minha vida pensei por mim, forro, sou nascido diferente. Eu sou é eu mesmo. Diverjo de todo o mundo[...]. Eu quase que nada não sei. Mas desconfio de muita coisa. O senhor concedendo, eu digo: para pensar longe, sou cão mestre - o senhor solte em minha frente uma idéia ligeira, e eu rastreio essa por fundo de todos os matos. Amém!

(ROSA, 2004, p.13-14)

Ao chegar às tessituras finais deste trabalho, recordamo-nos das interrogações que nos cercaram como pesquisadora. Rosa (2004), por muitas vezes, foi parafraseado em nossas andanças e travessias na investigação dessa temática, a qual nos propomos um “pensar longe” sobre os saberes docentes e a prática pedagógica, sistematizados a partir do objetivo geral de investigar como se configura a construção e mobilização de saberes na prática pedagógica de professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Com a ampliação dos horizontes metodológicos da pesquisa, em busca de elucidar a “ideia ligeira”, retratada como objeto da pesquisa que visa à compreensão da construção e mobilização de saberes docentes na prática pedagógica do professor de Ensino Fundamental, buscamos o embasamento no “rastreo” e nas indagações sobre a temática estudada, em teóricos como Freire (1996), Franco (2012), Gauthier *et al* (2013), Imbernón, (2010), Josso (2012), Nóvoa (1992), Perrenoud (1993), Pimenta (1997), Tardif (2002,2014), Sousa (2006) e outros autores que estiveram presentes nas discussões do texto, no intuito de dialogar com as ideias dos escritores e com os achados da pesquisa, dando uma maior compreensão para os escritos analíticos.

As escritas das narrativas dos diários, pelas interlocutoras da pesquisa, representam um momento oportuno para os professores reviverem suas histórias, contando suas experiências sobre suas práticas pedagógicas cotidianas, que por muitas vezes, em face da rotinização do dia-dia da escola, não permite que enxerguemos a grandiosidade e a riqueza que carregam, que os fazem protagonistas da construção e mobilização de seus saberes. Compreendemos que à medida que adentramos ao universo escrito pelas docentes, acessamos aos fatos rememorados acerca de seu fazer, expressam notável importância na caracterização de sua prática pedagógica. Desta forma, destacamos a grande contribuição da narrativa em nossa pesquisa, podemos inferir que o método investigatório oportunizou as participantes pensar sua prática, à medida que recebemos agradecimentos de todas as participantes no final

de cada diário, destacando o quão importante foi participarem desta pesquisa e poder expor um pouco do seu dia-a-dia como docente.

O entendimento dessas questões, possibilita a elucidação dos objetivos específicos neste esforço investigativo, pautados em caracterizar a prática pedagógica de 6 (seis) professores que se encontram em sala de aula com alunos que cursam do 1<sup>a</sup> ao 5<sup>o</sup> ano de Ensino Fundamental, bem como, 2 (duas) professoras que desenvolvem suas atividades pedagógicas com estes mesmos alunos, em salas especiais, conhecidas como AEE, em 3(três) escolas da rede municipal de Teresina, nas quais realizamos a pesquisa.

Neste cenário investigativo, as interlocutoras deixam emergir em suas narrativas, premissas que possibilitam elucidar o segundo objetivo específico da pesquisa, descrevendo a prática pedagógica, explicitando a construção e a mobilização dos saberes dessas interlocutoras. Os dados da pesquisa, extraídos das narrativas, mostram diversas situações, compreendidas como sendo momentos de construção e mobilização dos saberes das professoras, que ao serem analisados de forma detalhada, revelam aspectos que traduzem o desvelamento do terceiro objetivo específico da pesquisa, proposto como identificação dos saberes mobilizados na prática pedagógica de professores nos iniciais do Ensino Fundamental.

Em virtude dos aspectos apresentados no conjunto das narrativas das interlocutoras, a Categoria I– “A prática pedagógica e a mobilização de saberes dos docentes”, explana aspectos gerais sobre como as professoras organizam suas práticas pedagógicas. Para tanto, apresenta como subcategorias: Concepções de prática pedagógica; Contextualizando a prática pedagógica na rede municipal; Saberes docentes na organização da prática pedagógica do professor e Contextos que influenciam a prática das professoras.

Discutimos na subcategoria “Concepções de prática pedagógica” aspectos encontrados nas narrativas dos professores sobre os entendimentos que possuem sobre práticas pedagógicas. Observamos que as falas das professoras circundavam as questões que tratam das rotinas em sala de aula, e aspectos que, direcionados as questões sociais, políticas e culturais, envolvem o contexto escolar. As interlocutoras expuseram suas visões sobre a construção de práticas, deixando transparecer a riqueza de saberes docentes que a compõem, demonstrando ainda, a forma que idealizam, e a preocupação com a aprendizagem dos alunos. Na subcategoria “Contextualizando a prática pedagógica na rede municipal de Teresina”, exploramos dados relacionados à infraestrutura das escolas, as quais se apresentam em boas condições para atender os alunos e a comunidade de forma geral. Listamos a distribuição de professores e as várias disciplinas que se propõem ministrar em cada ano de regência, dife-

rente em um mesmo semestre de aula. Diante disso, desenvolvemos discussão sobre os diversos saberes que os professores devem construir e mobilizar para atender a diversidade do 1º ao 3ª ano, com foco nas habilidades de aquisição da alfabetização e numeração, e no 4º ao 5º ano, com foco na ampliação das habilidades de leitura e escrita e noções de matemáticas dos alunos.

Nos tópicos destinados à subcategoria “Saberes docentes na organização da prática pedagógica do professor”, a partir das narrativas expostas, identificamos os saberes mobilizados pelas professoras no decorrer de suas práticas pedagógicas. Inferimos os saberes mobilizados pelas professoras, de acordo com os teóricos Tardif (2014) e Gauthier *et al* (2013), alinhando a forma que as interlocutoras caracterizam o modo de organizar e executar suas atividades de ensino e aprendizagem, como alguns citados abaixo:

- Saber planejar aula
- Saber reconhecer os níveis silábicos dos alunos
- Saber criar estratégias para manter a atenção e o aprendizado
- Saber relacionar a distribuição do tempo das atividades ao ensino
- Saber desenvolver atividades de leitura e de escrita dos alunos
- Saber gerir a sala de aula
- Saber elaborar atividades e materiais para aulas
- Saber utilizar documentos curriculares como recurso para a elaboração de planejamento
- Saber trabalhar com crianças com necessidades educacionais especiais

Na última subcategoria, “Contextos que influenciam a prática do professor”, encontramos na fala das professoras aspectos que direcionam as discussões sobre formações, família/escola, motivação/interesse dos alunos e professores em favor da efetivação dos processos ensino-aprendizagem. As Interlocutoras expõem opiniões sobre a maneira como são planejadas e executadas as formações continuadas que participam, realizando uma crítica sobre as abordagens empregadas, distantes da realidade da sala de aula, e ainda, exemplificam programas presentes na rede municipal, que elaboram todos os roteiros para o professor seguir em sala de aula, limitando-os a execução dessas tarefas planejadas.

Relataram, ainda, acerca da importância em mobilizar saberes voltados para conhecer melhor o aluno, na perspectiva de adequar as estratégias de ensino às necessidades apresentadas por eles. Nessa intenção, as interlocutoras destacam a articulação entre família e

a escola, acreditando que essa relação harmoniosa, promove ganhos para a aprendizagem dos alunos e para a prática do professor. Retratam na sua narrativa a crença na profissão, ao afirmarem que gostam do que fazem e que gostam de seus alunos, aspecto que Freire (1996,p.142) ressalta como sendo: “[...]o despeito à educação, aos educandos, aos educadores, à sensibilidade ou à abertura ao bem querer da própria prática educativa, de outro à alegria necessária ao fazer docente”. As Interlocutoras apresentam assim aspectos da prática pedagógica que estão ligados à motivação e ao bem-estar docente.

Na Categoria de Análise II - “Os saberes docentes construídos na prática”, subdividimos este tópico em duas subcategorias de análises, sendo primeira “Saberes docentes construídos pelos professores”, em que as interlocutoras declaram, através das narrativas escritas, acerca dos vários saberes construídos pelos docentes, no decorrer de seu trabalho, na execução e na elaboração de sua prática, podendo, ainda, reconstruir aqueles saberes que não estão totalmente acabados.

Na segunda subcategoria, “Situações em que os saberes são construídos pelos professores”, levando em consideração o objetivo de descrever como a prática pedagógica possibilita a construção e mobilização dos saberes, consideramos o processo de construção desses saberes como algo significativo, para compreendermos melhor como a prática pedagógica torna-se palco dessa construção e mobilização.

Através das narrativas, localizamos situações em que os docentes constroem saberes, aspectos que se relacionam com a “Formação inicial em serviço: espaço de unidade entre os saberes e a prática”; “Formação continuada e os saberes docentes na gênese da prática pedagógica”; “O trabalho docente que conduz a construção de saberes”; “Diálogos reflexivos e a troca de experiência no espaço escolar.” Identificamos alguns saberes construídos pelos professores, tais como:

- Saber realizar reflexão crítica sobre a prática
- Saber produzir suas próprias teorias
- Saber articular novas estratégias de ensino
- Saber compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo
- Saber apreender a realidade
- Saber estar aberto ao diálogo
- Saber ter a convicção que a mudança é possível

Neste contexto de investigação, percebemos que os saberes que o docente já possui articulam-se com os novos saberes advindos das situações promovidas nas experiências no

cotidiano da escola. Não é tarefa fácil separá-los, pela forma como estão visivelmente presentes na ação docente. Se por um lado a prática pedagógica é o cenário da mobilização destes saberes, por outro lado, estes se tornam imprescindíveis para sua construção.

Assim, confirmamos durante a realização de seu trabalho, que o docente faz uma reflexão sobre sua prática pedagógica, estruturando estratégias para atender as demandas proposta pela diversidade dilemática de sala de aula de um professor do 1º ao 5º do Ensino Fundamental. A qual permeia entre o alfabetizar e aprofundar das habilidades de leitura, escrita e as operações matemáticas, lotados nos em várias disciplinas e, às vezes, em anos diferentes, exigindo do professor a mobilização e a construção de novos saberes, em um ciclo produtivo de aprendizagem.

Neste sentido, amparados nos fundamentos teóricos estudados e nos resultados obtidos nesta pesquisa, sublinhamos direções a serem repensadas, visando a uma prática pedagógica que possibilite, cada vez mais, aos docentes mobilizarem e construir seus saberes:

- Os saberes construídos pelos professores são provenientes de diversas fontes e contextos, à medida que o professor interage com trabalho docente produz saberes, mobiliza os que já lhe pertencem e reconstrói aqueles saberes que não se encontram totalmente estruturados.
- A família como parceira da escola e dos professores colabora com essa relação de parceria e troca, permitindo ao professor um melhor conhecimento da história de vida de seus alunos, favorecendo a criação de estratégias pedagógicas a partir do aluno e dos contextos em que estão inseridos, promovendo benefícios ao aprendizado em sala de aula.
- O professor deve estar envolvido com sua aprendizagem, de forma a manter-se motivado a ampliar a consciência para lutar por melhores condições de trabalho, evitando o comodismo, atento à realidade social e escolar a que pertence.
- O professor direciona suas práticas a partir de um processo de construção e reconstrução, frente às questões que permeiam a escola de forma geral e a sala de aula, reconfigurando o modo de ser dos professores, em um diálogo inseparável entre a teoria e a prática do sujeito, de modo que as formações continuadas direcionem suas programações no intuito de promover a reflexão crítica sobre a realidade do trabalho docente, seja ela individual ou coletiva.
- Os professores como produtores de seus saberes levam em consideração os elementos que constituem o trabalho docente, em um diálogo entre seus conhecimentos pessoais e sua atuação docente.

- As formações inicial e continuada devem atentar para o fato que são consideradas pelos professores como situações desafiadoras, que os impulsionam a rever seus conceitos frente as suas ações, possibilitando ao docente criar estratégias para atender as demandas propostas pela diversidade em sala de aula.
- Não podemos supervalorizar os saberes da experiência, pois é notória a necessidade dos diversos saberes frente ao cotidiano da escola. Os saberes se articulam para a (re)construção de outros, de forma que os docentes assumem uma postura de autoformação ao procurarem entender e melhorar sua prática, através da reflexão do próprio trabalho.
- A escola deve promover momentos destinados à troca de experiência com os pares, estes momentos são fundamentais para a efetivação dessa troca, para mobilização e construção de saberes. As experiências docentes, traduzidas em observar a prática de outros colegas e em valorizar a troca de experiência, oportunizam situações para que o professor possa refletir sobre seus saberes, na perspectiva de sujeito ativo crítico- reflexivo, dentro do processo de construção/reconstrução contínua de seus saberes
- A escola e as formações devem primar pelas possibilidades de aprendizagem, na perspectiva do professor como pesquisador, delineando as práticas pessoais e grupais, a partir de interações partilhadas, embasadas criticamente no real e no relevante para a escola, devendo propor ações estruturadas para superação das dilemáticas encontradas no entorno escolar.

Finalizamos a discussão empreendida, a modo de conclusão, acreditando que nossos esforços investigativos não se esgotam neste texto, de maneira que sugerimos para futuros trabalhos a ampliação das investigações sobre os momentos de encontros coletivos, de reflexão e de formação permanente na escola, em prol da mobilização e da construção de saberes, por meio de pesquisa, de partilhas e de troca de experiências, no intuito de ampliar a produção de conhecimento sobre o tema que ensejou o estudo que ora se encerra.



## REFERÊNCIAS

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; BIAJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 33, n. 2, maio/ago. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022007000200007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022007000200007)>. Acesso em: 28 jun. 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, PT: Edições 70, 2009.

BARTH, Britt-Mari. **O saber em construção**: para uma pedagogia da compreensão. Lisboa, PT: Instituto Piaget, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 2008.

\_\_\_\_\_. Decreto n 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial**. Brasília, DF, 09 de maio de 2008.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

\_\_\_\_\_. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 26 dez. 2016.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BORGES, Cecília. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação e Sociedade**, Campinas: Cedes, Ano XXII, n. 74, p. 11-26, abr. 2001.

BRITO, Antonia Edna. O significado da reflexão na prática docente e na produção dos saberes profissionais dos professores. **Revista Iberoamericana de Educación** (Online). v. 37/8, p. 01-06, 2006. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/1267Brito.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

\_\_\_\_\_. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: ARTMED, 2005.

\_\_\_\_\_. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa**, n. 97, p. 47-63, maio 1996.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DAY, Christopher. **A paixão pelo ensino**. Porto, PT: Porto, 2004.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa, PT: MS/DRHS/CFAP, 2010.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FIORENTINI, Dario; SOUZA e MELO, G.F. Saberes docentes: Um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. (Org.). Cartografias do trabalho docente: Professor(a)-pesquisador(a). **Educação & Sociedade**, ano XXII, n 74, abr/2001. Campinas: Mercado das Letras, ALB, 1998.

FLORES, Maria Assunção. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. **Educação**. Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 182-188, set./dez. 2004.

FRANCO, Maria A. do Rosário. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. 19 ed. Paz e Terra: São Paulo, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 13 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1997. Disponível em: <<http://www.aeradoespirito.net/Livros3/PauloFreirePedagogiadaEsperanca.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Indignação**: Cartas Pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor**: Paulo Freire e a paixão de ensinar. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba S. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GUARNIERI, Maria Regina. **Aprendendo a ensinar**: o caminho nada suave da docência. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. ed. Rio Grande do Sul: Unijuí, 2013.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GHEDIN, Evandro. **Hermenêutica e pesquisa em educação**: caminhos da investigação interpretativa. 2003. Disponível em: <<http://www.sepq.org.br/IIisipeq/anais/pdf/gt1/10.pdf>>. Acesso em: 09 jul. 2015.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. O corpo biográfico: corpo falado e corpo que fala. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 19-31, jan./abr. 2012.

MORAES, Maria Célia; PACHECO, José Augusto; EVANGELISTA, Maria Olinda. (Org.). **Formação de professores**: perspectivas educacionais e curriculares. Porto, PT: Porto Editora, 2003.

NOVÓIA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. **Vida de professor**. Porto, PT: Porto Editora, 1992.

\_\_\_\_\_. **Profissão professor**. Porto, PT: Porto Editora, 1995.

\_\_\_\_\_. **Os professores imagens do futuro**. Lisboa, PT: Educa 2009.

\_\_\_\_\_. **O método (auto) biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

PACHECO, José Augusto. Percursos na formação inicial de professores: a corrida do caracol. In: MORAES, Maria Célia; PACHECO, José Augusto; EVANGELISTA, Maria Olinda (Org.). **Formação de professores**: perspectivas educacionais e curriculares. Porto, PT: Porto, 2003. p. 161-171.

PARO, Vitor. **Administração escolar**: introdução crítica. 6. ed. São Paulo: Ática, 1997.

\_\_\_\_\_. **Qualidade de ensino, a contribuição dos pais.** São Paulo: Xamã, 2008.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação:** perspectivas sociológicas. Lisboa, PT: Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, Selma Garrido. **A formação de professores:** saberes da docência e identidade. **Nuances**, Presidente Prudente, v. 3, p. 5-14, 1997.

\_\_\_\_\_. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. **O estágio na formação de professores:** unidade teoria e prática. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

POIRIER, Jean; CLAPIER-VALLADON, Simone; RAYBAUT, Paul. **Histórias de vida:** teoria e prática. 2. ed. Tradução. João Quintela. Oeiras: Celta, 1999.

PUNTES, Roberto V.; AQUINO, Orlando F.; NETO, Armindo Q. Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. **Educar.** Curitiba (PR). n.34, p. 169-184, 2009.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar:** por uma docência da melhor qualidade. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

RICHARDSON, Roberto J. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão:** veredas. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

SOARES, Maria do Perpetuo Socorro Beserra. A universidade e a construção dos saberes pedagógicos. **Linguagens, Educação e Sociedade:** Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI/Universidade Federal do Piauí/ Centro de Ciências da Educação, ano 13, n.19, p. 15-27. Teresina: EDUFPI, 2008.

SOUZA, Eliseu Clementino de. **O conhecimento de si:** narrativas do itinerário escolar e formação de professores. Tese de Doutorado-Universidade Federal da Bahia. 442f. Faculdade de Educação. 2004.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação:** pesquisa e ensino. Porto Alegre: Ed.PUCRS; Salvador: Ed.UNEB, 2006.

SOUZA, João Francisco de.; BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Eliete. (Org.). **Prática pedagógica e formação de professores.** Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TERESINA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares do Município de Teresina**. Teresina-PI: SEMEC, 2008.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa, PT: Educa, 1993.



*APÊNDICES*

## APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA - MEC  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos convidando o (a) senhor (a) para participar da pesquisa intitulada **SABERES CONSTRUÍDOS E MOBILIZADOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**, pela Mestranda Keyla Cristina da Silva Machado, de matrícula nº 20151001542, sob a responsabilidade da Profa. Dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral, com o objetivo de **investigar como se configura a construção e mobilização de saberes e fazeres na prática pedagógica de professores de Ensino Fundamental**. O convite para sua participação se deve ao fato de estar realizando atividades no 1º ao 5º ano, como professor da rede municipal de ensino.

Sua participação dar-se-á em uma narrativa em forma de diário, e ainda, entrevista, se necessário, no intuito de elucidar aspectos que não forem contemplados nos diários. Tais instrumentais, buscarão apreender aspectos relacionados os saberes docentes construídos e mobilizados durante a prática pedagógica exercidas pelos professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O (a) senhor (a) terá plena liberdade para aceitar ou não o convite, para participar, assim como, de permanecer ou não no estudo sem nenhum prejuízo para o desenvolvimento do mesmo. Não haverá pagamento por sua participação assim como o (a) senhor (a) não terá nenhum gasto com o estudo. Garantimos que o senhor (a) não será penalizado (a) de nenhuma maneira se decidir não participar da pesquisa ou se desistir da mesma em andamento. Contudo, sua participação é muito importante, pois acreditamos que trará contribuições pertinentes às vivências no estágio, quando seja um momento de aprendizagens docentes, de aproximação ao contexto de trabalho profissional, à construção e reconstrução de conhecimentos.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são os seguintes: risco de constrangimento durante a entrevista, risco de danos emocionais; mas o senhor (a) terá seus

direitos assegurados, pois responderemos por quaisquer danos causados à sua pessoa ressarcindo ou reparando convenientemente tais danos (Resolução 466/12 do CNS e resoluções complementares à mesma: 240/97, 251/97, 292/99 e 340/2004).

Garantimos sigilo sobre sua identidade, e as informações prestadas serão utilizadas exclusivamente para os fins deste estudo, ou seja, construção da dissertação de mestrado, preparação de trabalhos para apresentação em eventos científicos e artigos para publicação. Os dados coletados ficarão em um banco de dados pelo período de cinco anos, sob a responsabilidade do pesquisador responsável. Para esclarecer quaisquer dúvidas ou questionamentos, favor se comunicar com a professora responsável pela pesquisa pelo E-mail: [carmensafira@bol.com.br](mailto:carmensafira@bol.com.br) ou no Campus Ministro Petrônio Portela – UFPI. Para solucionar dúvidas éticas da pesquisa, o(a) Senhor (a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFPI pelo telefone: (86) 3237 2332, por E-mail: [cep.ufpi@ufpi.br](mailto:cep.ufpi@ufpi.br) e/ou pelo endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portela / CEP: 64049-550, Bairro Ininga / Pro-Reitoria de Pesquisa – PROSPEQ, Teresina – PI.

Esse termo será preenchido em duas vias, uma para o pesquisado e a outra para o pesquisador.

Atenciosamente,

Carmen Lúcia de Oliveira Cabral  
Orientadora

Keyla Cristina da Silva machado  
Mestranda

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que depois de ser esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar da pesquisa.

Teresina, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Assinatura do pesquisador

**APÊNDICE B – Escolha dos nomes fictícios**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**ESCOLHA DO NOME FICTÍCIO**

Prezado (a) Professor (a), gostaria de relembrar que as informações disponibilizadas por você, serão mantidas em anonimato e sigilo durante toda a pesquisa, se for essa a sua vontade.

Assim, peço que escolha um escritor (a) de sua preferência dentro da literatura brasileira, para representar-lhe de forma fictícia dentro das análises dissertativas desta pesquisa. Peço que registre sua escolha e se ainda desejar, relate o motivo da escolha.

Nome fictício \_\_\_\_\_

Justificativa \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Nome do docente

Atenciosamente,

\_\_\_\_\_  
Keyla Cristina da Silva Machado  
Mestranda em Educação

**APÊNDICE C - Questionário da Pesquisa**

**QUESTIONÁRIO DE PESQUISA PARA IDENTIFICAÇÃO DO  
PERFIL DOS (AS) INTERLOCUTORES**

**DADOS PESSOAIS**

Nome completo: \_\_\_\_\_ Sexo ( )M (

)F Faixa etária : ( ) entre 20 e 30 ( ) entre 31 e

40 ( ) entre 41 e 50 ( ) acima de 50 **ENDEREÇO RESIDENCIAL**

Rua \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ bairro \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Cidade \_\_\_\_\_ Estado \_\_\_\_\_ CEP \_\_\_\_\_

**CONTATOS TELEFÔNICOS:**

Residencial: \_\_\_\_\_ celular/whatsapp \_\_\_\_\_ Email \_\_\_\_\_

**FORMAÇÃO ACADÊMICA**

Graduação \_\_\_\_\_

Instituição \_\_\_\_\_ Início \_\_\_\_\_ término \_\_\_\_\_ duração \_\_\_\_\_ Modalidade  
do curso: ( ) presencial ( ) semi presencial ( ) à distância

Graduação \_\_\_\_\_ ( ) Cursando ( )

concluída Instituição \_\_\_\_\_ Início \_\_\_\_\_ término \_\_\_\_\_ duração \_\_\_\_\_

Modalidade do curso: ( ) presencial ( ) semi presencial ( ) à distância

**PÓS-GRADUAÇÃO**

( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado

Área \_\_\_\_\_ Curso \_\_\_\_\_

Instituição \_\_\_\_\_ Início \_\_\_\_\_ término \_\_\_\_\_ duração \_\_\_\_\_ Modalidade  
do curso : ( ) presencial ( ) semi-presencial ( ) à distância

Área \_\_\_\_\_ Curso \_\_\_\_\_

Instituição \_\_\_\_\_ Início \_\_\_\_\_ término \_\_\_\_\_ duração \_\_\_\_\_ Modalidade  
do curso: ( ) presencial ( ) semi-presencial ( ) à distância

**EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL:**

( ) setor público ( ) setor privado. Área de atuação \_\_\_\_\_

**Tempo de serviço:**

( ) Entre 01 e 05 anos ( ) Entre 10 e 15anos ( ) Entre 05 e 10 anos ( ) Acima  
de 15 anos Neste local \_\_\_\_\_ Outra Instituição \_\_\_\_\_

**Outras experiências na educação:**

( ) Educação Infantil ( ) EJA ( ) Ensino Fundamental ( ) Ensino Médio ( ) Ensino  
Superior Tempo de atuação: \_\_\_\_\_

Desenvolve outra atividade profissional? ( ) sim ( ) não

Local \_\_\_\_\_ Área de atuação

\_\_\_\_\_ Comente que saberes você acredita que um professor  
precisa para exercer a sua função como docente?

\_\_\_\_\_

Para você, o que é a prática pedagógica?

\_\_\_\_\_

Teresina (PI) / /2016.

\_\_\_\_\_

Keyla Cristina da Silva Machado

**Mestranda**

## APÊNDICE D – Orientações para produção dos diários

### ORIENTAÇÕES PARA A PRODUÇÃO DOS DIÁRIOS NARRATIVOS:

Os tópicos abaixo são sugestões de temáticas para serem narrados em seu diário, mas não precisa ser escrito em ordem como aparece, fique a vontade no momento das suas abordagens. De acordo com as suas avaliações, devem ser narrados em seus diários aspectos relacionados:

#### ➤ **Prática Pedagógica**

- Para você, o que significa prática pedagógica?
- Descreva como organiza sua prática pedagógica nas suas turmas.
- Que fatores internos e externos você considera importantes na construção prática pedagógica?
- Considerando as formações (inicial e continuada) recebidas ao longo de sua docência.  
. Comente de que maneira influenciam na sua prática.
- Comente como as vivências adquiridas e observadas em anos anteriores como docente, influenciaram em sua prática pedagógica atual. Em caso de afirmativa, explique de que forma.
- Descreva e caracterize sua prática pedagógica como docente.

#### ➤ **Saberes docentes**

- Reflita e comente o que entende como saberes docentes.
- Descreva os saberes que alicerçam sua prática pedagógica.
- Para você, como ocorre a mobilização de saberes em sua prática pedagógica?

- Relate como a prática pedagógica possibilita a construção e mobilização dos saberes docentes.
- De acordo com suas experiências, discorra quais seriam os meios de construção dos saberes na sua prática pedagógica.

Keyla Cristina da Silva Machado  
Mestranda em educação na UFPI

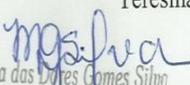
**APÊNDICE E – Autorizações institucionais para realização da pesquisa****AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA**

Eu, Maria das Dores Gomes Silva, responsável pela **Escola Municipal Galileu Veloso**, venho por meio desta informar que autorizo a pesquisadora **Keyla Cristina da Silva Machado**, aluna do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Piauí em nível de mestrado, a desenvolver a pesquisa intitulada *Saberes e fazeres mobilizados na prática pedagógica do professor dos anos iniciais do ensino fundamental*, sob orientação da Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> **Carmen Lúcia de Oliveira Cabral**, com os docentes desta instituição que estejam realizando atividades no 4º e 5º no Ensino Fundamental.

Fui informado pela pesquisadora responsável do estudo, Keyla Cristina da Silva Machado, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Teresina, 17 de Agosto de 2015.

  
Maria das Dores Gomes Silva  
Diretora - ATR SEMEC 0456/2015  
Escola Municipal Galileu Veloso  
CPF 239.621.507-0

Assinatura e carimbo do responsável institucional

**APÊNDICE E – Autorizações institucionais para realização da pesquisa**

PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
ESCOLA MUNICIPAL MURILO BRAGA

**AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA**

Eu, Diogenes Meireles da Silva, responsável pela **Escola Municipal Murilo Braga**, venho por meio desta informar que autorizo a pesquisadora **Keyla Cristina da Silva Machado**, aluna do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Piauí, nível de mestrado, a desenvolver a pesquisa intitulada *Saberes e fazeres mobilizados na prática pedagógica do professor dos anos iniciais do ensino fundamental*, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> **Carmen Lúcia de Oliveira Cabral**, com os docentes desta instituição que estejam realizando atividades no 4º e 5º no Ensino Fundamental.

Fui informado pela pesquisadora responsável do estudo, Keyla Cristina da Silva Machado, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como as atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Teresina, 17 de Agosto de 2015.

Diogenes Meireles da Silva  
Diretor APT/SEC nº 610/15  
E. M. MURILO BRAGA

Assinatura e carimbo do responsável institucional

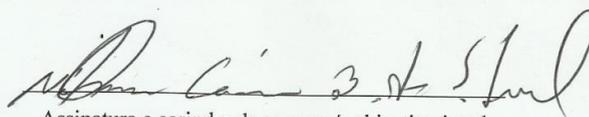
**APÊNDICE E – Autorizações institucionais para realização da pesquisa****AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA**

Eu, NILTON CÉSAR B. DE S. LEAL, responsável pela **Escola Municipal Ambiental 15 de Outubro**, venho por meio desta informar que autorizo a pesquisadora **Keyla Cristina da Silva Machado**, aluna do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Piauí em nível de mestrado, a desenvolver a pesquisa intitulada *Saberes e fazeres mobilizados na prática pedagógica do professor dos anos iniciais do ensino fundamental*, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> **Carmen Lúcia de Oliveira Cabral**, com os docentes desta instituição que estejam realizando atividades no 1º ao 5º no Ensino Fundamental.

Fui informado pela pesquisadora responsável do estudo, Keyla Cristina da Silva Machado, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Teresina, 01 de 02 de 2016.



Assinatura e carimbo do responsável institucional

Nilton César B. de S. Leal  
Diretor - ATP Nº 0428/15