SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ALTAMIRA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

JAQUELINI BONES

FORMAÇÃO DOCENTE: SABERES E PRÁTICAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Altamira-PA
2018

JAQUELINI BONES

FORMAÇÃO DOCENTE: SABERES E PRÁTICAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Pará/Campus de Altamira como requisito parcial para obtenção do Grau de Licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Profa. Dra. Irlanda do Socorro de Oliveira Miléo.

Altamira-PA
2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

B712f Bones, Jaquelini
Formação Docente: Saberes e práticas nos anos Iniciais do Ensino Fundamental. / Jaquelini Bones. — 2018
37 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Faculdade de Educação, Campus Universitário de Altamira, Universidade Federal do Pará, Altamira, 2018.
Orientação: Profa. Dra. Irlanda do Socorro de Oliveira Miléo

1. Práticas pedagógicas Conhecimentos didáticos Trabalho Docente. I. Miléo, Irlanda do Socorro de Oliveira, *orient.* II. Título

---

CDD 371.1

FORMAÇÃO DOCENTE: SABERES E PRÁTICAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Elaborado por:

Jaquelini Bones

Aprovado em: 08 / 03 /2018 .

BANCA EXAMINADORA

Irlanda do Socorro de O. Miléo

Profª Dr.ª Irlanda do Socorro de Oliveira Miléo (Orientadora)

Luiz Carlos Souza Bezerra

Prof. Dr. Luiz Carlos Souza Bezerra (Examinador)

Rozinaldo Ribeiro da Silva

Prof. M. Sc.. Rozinaldo Ribeiro da Silva (Examinador)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente, a Deus, por sempre estar comigo em todos os momentos e me dar forças necessárias para superar os obstáculos e desafios no decorrer do curso e seguir em frente.

Aos meus pais, Nuili Ritter Bones e Jose Arlei Bones, pelo amor e pelo incentivo e apoio e fazerem todos os esforços possíveis para que eu chegasse até o fim do curso. A minha irmã que sempre me ajudou.

In memorian ao meu pai querido e amado que sempre esteve ao meu lado.

Agradeço especialmente ao meu esposo Robson que soube me compreender nos momentos de aflições, cansaço e angustias, mas o mais importante me apoiando em todo o tempo e crendo na minha conquista.

À minha sogra que sempre orou por mim.

À minha amiga Gildete que sempre me ajudou quando precisei

.

À minha orientadora, Profa Drª Irlanda do Socorro Miléo, por aceitar dividir comigo um pouco do seu conhecimento e me compreender e me dar apoio no momento que perdi meu pai.

Às minhas amigas da turma Pedagogia 2013/ Matutina especialmente a Maria das Graças, Rosemary, Herica e Lucélia, aos docentes da faculdade de educação, que muito contribuíram com seus saberes.

Enfim, a todos que colaboraram de forma direta ou indireta na realização deste trabalho.

Meu muito obrigada!

DEDICATÓRIA

Dedico primeiramente a Deus, aos meus pais e meu esposo, pela dedicação, apoio e compreensão ao longo do curso.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO..... 10

1. A formação do professor e sua inserção profissional no contexto brasileiro..... 12

2. A trajetória das políticas de formação de professores no Brasil e a questão da identidade docente..... 13

3. As novas demandas no e do trabalho docente: responsabilização *versus* profissionalização..... 17

4. A Pesquisa e os procedimentos metodológicos..... 19

4.1 Como percebem e o que dizem as professoras sobre suas ações didáticas e pedagógicas?..... 20

4.2 Percepções sobre o trabalho docente e suas especificidades..... 21

4.3 A auto-avaliação das professoras sobre práticas pedagógicas na escola investigada..... 24

4.4 As condições de trabalho e os desafios da qualidade do ensino público..... 28

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 31

REFERÊNCIAS..... 33

APÊNDICES..... 36

FORMAÇÃO DOCENTE: saberes e práticas nos anos iniciais do ensino fundamental

Jaquelini Bones[1]

Irlanda do Socorro de Oliveira Miléo [2]

RESUMO

Este estudo busca refletir acerca de como as professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental mobilizam e articulam os diferentes tipos de conhecimentos didáticos em seu fazer pedagógico e as condições de trabalho em uma escola da rede pública de ensino de Altamira-PA. Como problema de pesquisa, questionamos o seguinte: Que concepções didáticas e suas tendências pedagógicas que sustentam os trabalhos das professoras? Como as professoras aplicam as metodologias/estratégias de ensino apreendidas em sua formação profissional? Até que ponto as condições de trabalho oferecido às docentes contribuem em seu desempenho no seu trabalho pedagógico? Este estudo tem como objetivo analisar as práticas pedagógicas das professoras dos 3º e 4º anos iniciais do Ensino Fundamental na rede pública de Altamira-Pa. Trata-se de uma pesquisa qualitativa realizada por meio de entrevistas com questões semi-estruturadas dirigida a duas professoras, uma do 3º e outra do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede municipal de Altamira-Pará. Ao analisarmos as práticas docentes, por meio das observações e dos dados coletados, percebemos que as professoras entendem as ações didáticas como elementos importantes para o processo de aprendizagem a partir de planejamento estruturado, articulado às metodologias/estratégias, estas entendidas também como domínio de sala de aula e do conteúdo a ser ensinado, em repassar o conteúdo para o aluno, em "repreendê-lo" quando necessário. Com relação às condições de trabalho, constatamos que as professoras se posicionaram favoráveis ao fazer pedagógico, por existir boas condições para o processo de ensino e aprendizagem do aluno.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas; Conhecimentos didáticos; Trabalho docente.

TEACHER TRAINING: knowledge and practice in the initial years of fundamental teaching

ABSTRACT

This study seeks to reflect how the teachers of the initial years of elementary education

[1] Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Pará-Campus Universitário de Altamira, Faculdade de Educação. Bolsista de Projeto de Pesquisa sobre Formação Docente no contexto de Altamira-PA: os desafios da profissionalização. Email: ja_que.atm@outlook.com

[2]Professora Adjunta da Universidade Federal do Pará-Campus Universitário de Altamira, Faculdade de Educação. Doutora em Educação: Currículo. Orientadora do Trabalho de Conclusão de Curso. Email: irlanda@ufpa.br

mobilize and articulate the different types of didactic knowledge in their pedagogical work in a public school in Altamira-PA. As a research problem, we discussed the following: What conceptions about didactics and their pedagogical tendencies underlie the work of the teachers? How do the teachers apply the teaching methodologies / strategies learned in their initial formation? What extent do the working conditions offered to teachers imply their performance in their pedagogical work? This study has as main objective to analyze the pedagogical practices of the teachers of the 3 rd and 4 th levels of elementary education in the public network in Altamira-Pa. This is a qualitative research conducted through interviews with semi-structured questions addressed to two teachers, one from the 3rd and the other from the 4th level of elementary education at a public school of the municipal network in Altamira-Pará. We analyze teaching practices, through the observations and data collected through interviews, we realized that the teachers understand the didactic actions as important elements to the learning process from a structured planning, articulated to the methodologies / strategies, which are understood as classroom domain and content to be taught, to pass the content to the student, and to reprimand him it is necessary. Regarding the working conditions, the teachers were in favor of doing pedagogical, because there are good ways for the teaching and learning process to the student.

Keywords: Pedagogical practices; Didactic knowledge; Teaching work.

FORMACIÓN DOCENTE: saberes y prácticas en los años iniciales de la enseñanza fundamental

RESUMEN

Este estudio busca reflejar cómo las maestras de los años iniciales de la enseñanza fundamental movilizan y articulan los diferentes tipos de conocimientos didácticos en su hacer pedagógico en una escuela de la red pública de enseñanza en Altamira-PA. Como fonte de investigación, cuestionamos lo siguiente: ¿Qué concepciones sobre didáctica y sus tendencias pedagógicas subyacen al trabajo de las maestras? ¿Cómo las maestras aplican las metodologías / estrategias de enseñanza incautadas en su formación inicial? ¿Hasta qué punto las condiciones de trabajo asesorado a los docentes implican en su desempeño en su hacer pedagógico? Este estudio tiene como objetivo central analizar las prácticas pedagógicas de las maestras de los 3º y 4º años iniciales de la enseñanza fundamental en la red pública en Altamira-Pa. Se trata de una investigación cualitativa realizada por medio de entrevistas con cuestiones semiestructuradas dirigida a dos profesoras, una del 3º y otra del 4º año de la enseñanza fundamental de una escuela pública de la red municipal en Altamira-Pará. Sin embargo al analizar las prácticas docentes, por medio de las observaciones y de los datos recolectados por medio de entrevistas, percibimos que las maestras entienden las acciones didácticas como elementos importantes para el proceso de aprendizaje a partir de la planificación estorbada, articulado a las metodologías / estrategias, estas entendidas cómo el dominio de aula y el contenido a ser enseñado, en repasar el contenido para el alumno, en reprenderlo cuando sea necesario. Al respecto a las condiciones de trabajo, las maestras se posicionaron favorables al hacer pedagógico, por existir buenas condiciones para el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumno.

Palabras clave: Prácticas pedagógicas; Conocimientos didácticos; Trabajo docente.

INTRODUÇÃO

A profissão docente passa por diferentes fases que marcam as diversas visões da sociedade sobre a forma como concebem o papel do professor no processo educativo. A profissão docente é permeada por inúmeros desafios cotidiano da sala de aula e exige preparo e comprometimento por parte do professor.

Quando discutimos sobre a formação docente e o fazer pedagógico desse profissional, iremos perceber que desde a colonização do Brasil até o século XVIII, a atividade docente esteve ligada à Igreja, pois eram os religiosos que monopolizavam a educação. O trabalho dos jesuítas era baseado na vocação e na doação, aspecto que exerceu forte influência no exercício do magistério, à medida que a visão do professor durante muito tempo foi associado àquele que professa a fé, remetendo a ideia de dom e vocação para o magistério.

A partir do século XVIII é que os professores são reconhecidos como profissionais da educação, o período que segundo Hypólito (1997), marca a institucionalização das escolas e a funcionalização dos professores, quando estes se tornam funcionários do Estado passando à condição de profissionais assalariados para atender à educação laica e pública oferecida pelo Estado. Segundo Penna (2011, p. 39), "o estado assumiu para si a organização do trabalho do professor, apropriando-se de seu saber tácito e dos meios para a realização do ensino", o que diminui sua autonomia e prestígio na sociedade, além de sua perda sobre o controle do próprio trabalho.

Diante disso, ao longo do tempo e do espaço o professor assumiu lugares diferentes na sociedade, conforme destaca Nóvoa (1999, p. 15):

> O processo de estatização do ensino consiste, sobretudo, na substituição de um corpo de professores religiosos (ou sob controle da igreja) por um corpo de professores laicos (ou sob controle do Estado), sem que, no entanto, tenha havido mudanças significativas nas motivações, nas normas e nos valores originais da profissão docente: o modelo de professor continua muito próximo de padre.

Nessa direção, a formação do professor e a prática pedagógica foram assumindo características e performances de acordo com o interesse do Estado e as demandas educativas para atender às necessidades de escolarização exigidas pelo processo de modernização da sociedade brasileira, que por meio das políticas educacionais, vem direcionando o trabalho docente enquanto processo de profissionalização, ora orientado pela exigência de competência técnica, ora pela competência política, como meio para garantir a qualidade do ensino, como

ocorre na atualidade, com a docência da educação básica (OLIVEIRA, 2004; WEBER, 2003).

O interesse em estudar esse tema surgiu a partir de uma disciplina "Didática e Formação Docente" que compõe o desenho curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia, na qual discutimos assuntos relacionados aos fazeres pedagógicos, que despertou o interesse em estudar as práticas pedagógicas. As quais demandam um conjunto de saberes necessários à concretização do trabalho docente no ambiente escolar.

A partir das discussões sobre as práticas pedagógicas adotadas pelos docentes, percebi que as metodologias e estratégias que as professoras utilizam podem influenciar de forma decisiva o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que elas são capazes tanto de despertar nos estudantes um interesse em aprender, como também desestimular a aprendizagem. Com isso, este estudo busca refletir como as professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental mobilizam e articulam os diferentes tipos de conhecimentos didáticos em seu fazer pedagógico em uma escola da rede pública de ensino de Altamira-PA. Como problema de pesquisa, questionamos o seguinte: Que concepções didáticas e suas tendências pedagógicas sustentam os trabalhos das professoras? Como as professoras aplicam as metodologias/estratégias de ensino apreendidas em sua formação profissional? Até que ponto as condições de trabalho oferecido às docentes contribuem em seu desempenho no seu trabalho pedagógico?

Com objetivo analisar as práticas pedagógicas das professoras dos 3º e 4º anos iniciais do Ensino Fundamental na rede pública de Altamira-Pa, este estudo pautou-se em revisão bibliográfica fundamentada nos seguintes autores: Novóa (1999); Pimenta (2005); Hypolito (1997); Saviani (2009); Vicenti (2009); Ferreira (2005); Gatti (2013), Tanuri (2000); Libâneo (2013); Tardiff e Lessard (2014), Oliveira (2004), dentre outros.

Quanto à pesquisa de campo, esta fundamentou em estudo de caráter qualitativo e foi realizada em uma escola pública do município de Altamira-Pará, escolhida por ser uma instituição pública que atende alunos de baixa renda, e ocorreu nos meses de Maio a Junho de 2017. Foram realizadas entrevistas e observações das aulas das professoras participantes dessa pesquisa, o que possibilitou maior compreensão em relação aos objetivos deste trabalho.

Este artigo está estruturado da seguinte forma: na primeira seção, trazemos algumas reflexões sobre o surgimento da figura professor destacando sua inserção profissional no Brasil. Na segunda seção tratamos sobre a trajetória das políticas de formação de professores no Brasil e a construção da identidade docente; em seguida, abordamos as novas demandas no/do trabalho docente e suas implicações na profissionalização, e na quarta seção, apresentamos as análises das entrevistas com as professoras e os resultados das observações,

destacando suas ações, posicionamento e avaliações em relação aos seus fazeres pedagógicos.

1. A formação do professor e sua inserção profissional no contexto brasileiro

Ao tratarmos sobre a formação do professor no Brasil, observamos que esse processo formativo articula-se ao surgimento das primeiras Escolas Normais, criadas por iniciativa das províncias logo após o Ato Adicional de 1834, onde o processo de formação de professores ganhou novas dimensões. Assim, a criação dessas Escolas desafiou a institucionalização da profissão docente e acarretou em um movimento dualista: o controle do governo versus o conhecimento especializado do professorado. Inicialmente as Escolas Normais instituídas foram em Minas Gerais e em Niterói no estado do Rio de Janeiro no ano de 1835, posteriormente, foram abertas mais escolas em outros lugares como na Bahia (SAVIANI, 2009; TANURY, 2000). Essas instituições formadoras ficavam sob a responsabilidade dos governos das províncias, cujo acesso se dava mediante um exame seletivo e, para se candidatar, havia pré-requisitos de ter a idade de 18 anos, saber ler escrever, contar e ter princípios de religião.

Porém, juntamente com a Escola Normal existia outro sistema no Brasil no período imperial, o de professores adjuntos, em que eram escolhidos os melhores alunos de escolas públicas de primeiras letras; estes acompanhavam a prática de um professor experiente. Eram alunos de 12 ou 13 anos que aprendiam as técnicas de ensino e recebiam um pequeno pagamento por acompanhar o professor em seu pleno exercício. Desta perspectiva tinha-se "uma situação na qual a maioria dos docentes era formada pelo sistema de professores adjuntos ou pela comprovação de conhecimentos mínimos em concurso, e não pela Escola Normal" (VICENTI, LUGLI, 2009, p. 34).

No decorrer do tempo, houve uma valorização das escolas normais, possibilitada por meio de um enriquecimento do seu currículo, o que favoreceu a inserção da mulher no magistério no contexto das instituições escolares. Com o surgimento das indústrias e expansão do capitalismo segundo aponta Hypólito (1997), o sexo masculino foi se afastando do ofício de professor, fazendo com que o Estado investisse na educação das mulheres para o exercício do magistério, consistindo em uma oportunidade para sua entrada no mercado de trabalho, já que era a única profissão que dava para conciliar com as funções domésticas, resolvendo o problema de mão de obra para a escola primária.

Essa entrada significativa da mulher na atividade docente vai trazendo uma imagem a profissão um pouco mais feminina à medida que as mulheres foram ocupando esse espaço,

quanto mais iam surgindo escolas, mais as mulheres inseriam-se nessa função, provocando o que o autor denomina de feminizarão do magistério, destaca o autor:

> Todos os argumentos, as explicações, as dúvidas e, mesmo, as inferências sobre a adequação do trabalho docente como profissão feminina, e a Escola Normal, como possibilidade de continuidade de estudos, foram aceitos socialmente como campos de atuação dignos e adequados para as mulheres e, ao mesmo tempo, interessantes para o gênero feminino [...] (HYPOLITO, 1997, p. 66).

A função do profissional da educação passa a demandar uma formação exigida e proporcionada aos que se dedicaram à docência, trazendo consigo, subsídios para compreensão do papel desempenhado pelo Estado no campo educacional que, ao assumir a institucionalização da escola, passou a regulamentar igualmente o trabalho docente. A formação exigida para melhor desempenho do ingresso, carreira e profissionalização foi fundamental para a constituição da figura do professor, ao mesmo tempo em que apresenta a compreensão do seu lugar na sociedade. Isso implicou a necessidade de o professor se profissionalizar como destaca Hypólito (1997, p. 27), ao afirmar que: "a transformação do "mestre do ofício de ensinar" em profissional do ensino assalariado todo esse processo é analisado a partir da entrada do estado como responsável pela educação dos cidadãos e como implementador de uma rede pública, laica e universal".

O professor ou profissional da educação se desenvolveu no processo de trabalho na escola, e com a atividade docente deslocada da igreja tinha uma necessidade de tomar um caráter mais técnico-profissional, o que delimitou uma formação necessária para o bom desempenho do ensino, principalmente da escola pública.

2. A trajetória das políticas de formação de professores no Brasil e a questão da identidade docente.

No século XX o processo de formação docente é substancialmente alterado em decorrência das mudanças de pensamento da sociedade moderna; concorrendo para que nos anos de 1930, motivado pela expansão da escola primária e secundária, a formação fosse direcionada pelas Faculdades de Filosofia, que se constituía a partir da fórmula 3+1 em que se acrescentava à formação de bacharéis, três anos de conteúdos específicos da respectiva área do conhecimento e um ano das chamadas disciplinas pedagógicas, as disciplinas de didática e práticas de ensino, a partir da criação de cursos superiores de educação em universidades no Brasil (AZEVEDO et al, 2012).

A partir de 1932, uma nova fase surgiu nos institutos de educação. Essa fase, segundo destaca Saviani (2009), foram dois institutos concebidos como espaços de cultivo da educação e do desenvolvimento de ensino e pesquisa, suas principais iniciativas. Foram os Institutos de Educação do Distrito Federal idealizado e implantado por Anísio Teixeira em 1932 e dirigido por Lourenço Filho, e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado em 1933 por Fernando de Azevedo. Nesse mesmo ano, Gatti (2013) destaca que foi proposta formação aos docentes no nível universitário, em defesa de uma identidade profissional "[...] se propunha uma formação universitária para todos os professores da educação básica e uma formação integrada a fim de criar para os docentes uma *identidade profissional* fundada na formação em nível superior, mas uma formação densa erigida a um alto nível cultural-científico" (Ibid., p. 57, grifos da autora).

Esses dois Institutos de Educação do Distrito Federal e o de São Paulo foram elevados ao nível universitário, sendo que o instituto paulista foi incorporado à Universidade de São Paulo fundada em 1934 e o outro se incorporou à Universidade do Distrito Federal criada em 1935, ambas se tornaram o alicerce dos estudos superiores de educação no Brasil.

Azevedo et al (2012) destacam que na década de 1950 houve um crescimento no número de universidades públicas e das Faculdades de Filosofia da iniciativa particular; logo houve um crescimento do número de cursos de Pedagogia no país no decorrer das décadas de 1960 e 1970, período que marca a formação do professor em uma perspectiva de treinamento técnico, ou seja, centrado na transmissão dos instrumentos técnicos para aplicação do conhecimento cientifico, ou seja, o bom professor era aquele que correspondia a um bom executor de tarefas.

Destaca-se que nessas duas décadas, foram sancionadas importantes legislações na área do ensino conforme sublinha Weber (2003), no caso, a Lei n. 4.024/1961, em que no Título VII, Cap. IV intitulado "Da formação do magistério para o ensino primário e médio" trata a questão da formação do professor sob o espírito da "premência de professores diante da expansão do ensino primário". Esse mesmo entendimento da ótica "à premência de professores" se mantem também na Lei n. 5.692/1971, proclamada em pleno regime militar, ainda que a premência tenha sido tratada em adjacência de recomendação da elevação do nível de titulação, embora sejam aceitos outros graus de preparação docente, até mesmo a licenciatura curta. Nesse sentido,

> A habilitação específica de grau superior para o exercício do magistério de 1ª a 8ª série, do então ensino de 1º grau, obtida em curso de curta duração, permitiu a inclusão da formação de docentes entre os cursos profissionais cujo principal objetivo era "corresponder às condições do mercado de

> trabalho", segundo o ideário prevalecente no período, obscurecendo sob outro ângulo os fundamentos da docência (WEBER, 2003, p. 1.132).

No final dos anos 1970 as condições do curso de Pedagogia foram discutidas em fóruns tais como currículo, habilitação, destinação profissional estes fóruns eram compostos por estudantes, docentes e órgãos do governo e também visava uma formação de um professor crítico e consciente, um educador.

Na década seguinte, em 1980, foi um ano marcado por um importante momento histórico que foi a abertura política do país. A formação do professor, neste ano, se distanciou da preparação centrada nos métodos de treinamento falado no ano de 1970, pois a partir do ano de 1980 surgiu à necessidade de formar professores críticos e conscientes do papel da educação na sociedade; compromisso político com a transformação social; e a busca de unidade teoria-prática.

Segundo Veiga (1994, p. 38) ainda na década de 1980: "A educação não está centrada no professor ou no aluno, mas a questão central da formação do homem. A educação está voltada para o ser humano e sua realização em sociedade". Para a referida autora o enfoque da didática assentava-se no trabalho que transcendia os métodos e técnicas, procurando associar escola-sociedade, teoria-prática, conteúdo-forma, técnico-politico, ensino-pesquisa, professor-aluno, no sentido de contribuir para ampliar a visão do professor quanto às suas perspectivas didático-pedagógicas.

Nesta mesma década, a partir da pedagogia crítica, a didática assume uma dimensionalidade e posicionamento mais crítico, ao buscar exceder o intelectualismo e o aspecto tradicional da educação e; ao mesmo tempo em que combate o tecnicismo, procura compreender e analisar a realidade social onde a escola esta inserida. Discute-se também a valorização da prática desses professores a partir de uma perspectiva de uma formação como dimensão profissional da docência, em consonância ao estabelecido no art. 206, inciso V, da Constituição Federal de 1988, que em meio aos princípios "que devem servir de base ao ensino ministrado", este assinado "a valorização dos profissionais do ensino", inaugurando um novo caminho no processo de profissionalização e da identidade docente (AZEVEDO et al, 2012; MARTINS, 2010, WEBER, 2003).

No período de 1990 a 1997, a formação docente centra-se na relação entre teoria e prática, com a perspectiva de se constituir um professor- pesquisador, ainda mais quando a universidade passa a ser desafiada diante do cenário repleto de problemas sociais e econômicos vivenciados no Brasil, marcado pela reforma do aparelho do Estado, que propôs uma nova forma de gestão as políticas públicas sociais, de modo particular, as políticas

voltadas ao campo da educação.

A partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), observa-se alterações em relação à formação de professores no contexto brasileiro, com implicações nas mudanças no currículo que recomenda "associação entre teorias e práticas [...]" (art. 61, II) e também "[...] prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas" (art. 65) nos cursos de formação docente. Outro marco da LDB foi à criação do Instituto Superior de Educação (ISE), como nova instituição formadora e de um novo formato de preparação de professores, o Curso Normal Superior (CNS), segundo apontado por Weber (2003), que repercutiu na definição de competências do curso de Pedagogia.

Nessa direção à relação teoria prática surge como uma questão importante a ser trabalhada na formação do professor, a articulação entre teoria e prática poderá contribuir para melhor formação do professor. Segundo Ferreira (2014, p.46)

> [...] a complexa relação entre teoria e prática pedagógica na formação do professor deve possibilitar o desenvolvimento de abordagens teórico-práticas que façam sentido á realidade de atuação do professor. A teoria juntamente com a prática possibilita constantes momentos de reflexão e de troca sobre a práxis vivenciada pelo docente.

O docente passa a ser visto como um profissional reflexivo que deve unificar seu trabalho as atividades de ensino e pesquisa, essas mudanças demonstraram um processo lento e caminhos complexos, mas as contribuições deste ano foram importantes.

A partir da década de 2000, é colocada ao professor uma educação cientifica para sua atividade pedagógica para que seja um espaço de pesquisa, que possa refletir para ter construção e produção de conhecimento para sair da racionalidade técnica e entra na racionalidade prática. O professor precisa agora de uma formação mais reflexiva, capaz de lhe proporcionar consciência, autonomia e de se reconhecer como profissional da educação com condições de enfrentar os desafios da docência na sociedade do conhecimento.

Ao longo desta trajetória da formação de professores Pimenta (2005) destaca que "é um desafio posto aos cursos de formação inicial é de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor"(Ibid., p. 20) , ou seja construir sua identidade como professor.

Identificamos hoje em dia que a partir da inserção na escola há uma prevalência das metodologias que são fundamentadas no modelo positivista e tecnicista, práticas voltadas para o capitalismo que acaba favorecendo a desigualdade social. Este modelo de formação não se restringe somente aos estudantes do ensino básico, mas também a formação dos professores precisa proporcionar uma reflexão acerca da docência e da construção da sua identidade

profissional para se compreender os limites e as possibilidades para uma educação emancipadora. Assim, entende-se que "A identidade profissional do professor exige pensá-la não como algo dado, mas como algo em constante construção, ou seja, a partir de uma perspectiva de processo" (ARRUDA, et al 2015, p. 22744).

Falar sobre identidade profissional do professor não é tarefa fácil, pois se mostra complexa ainda mais por que não se limita somente ao ambiente da formação acadêmica, mas sim também se constrói ao longo da prática profissional e essa construção sofre influências da família, da cultura, do social, das relações étnico-raciais, das ideologias e das relações interpessoais e tudo isso presente no contexto em que o professor esta inserido. E também há uma conjuntura um pouco mais ampla que se refere à identidade profissional dos professores inseridos no sistema educacional que é decorrente das próprias interferências do Estado, que pode vir a condicionar e determinar ações que, direta ou indiretamente, influencie na imagem e na identidade docente, conforme a situação política do momento.:

> O Estado fabrica identidades por meio de discursos, a partir de uma ideologia que lhe convém. Assim, o Estado, muitas vezes, utiliza-se de um discurso de "reestruturação do ensino público" que converge com as demandas do sistema produtivo em que estamos inseridos, buscando certa homogeneização da classe para que seja mais fácil flexibilizar e/ou alterar a imagem e identidade dos professores conforme os interesses estatais (MARTIN LAWN apud ARRUDA, et al 2015, p. 22745).

Nessa assertiva, a identidade docente não se constrói somente por conhecimentos adquiridos ao longo dos anos em sala de aula como aluno, mas através de sua história de vida, de suas vivencias socioculturais e políticas, como destaca Pimenta (2005, p. 19),

> [...] Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angustias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor [...].

Além disso, o professor se veja como protagonista de seu fazer pedagógico, que analise a realidade e compreenda o que esta por trás das situações, tendo um olhar crítico em seu cotidiano profissional.

3. As novas demandas no e do trabalho docente: responsabilização *versus* profissionalização

A escola é o lugar onde a prática docente se processa é o lugar no qual a profissionalização e a identidade profissional são vividas. Os professores de forma geral são

os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, com variadas funções o professor se vê na necessidade de responder a novas exigências que surgem na atualidade. A responsabilidade do docente vai além da sala de aula como diz Oliveira (2008, p. 1) “os professores se vêm obrigados a desempenhar varias funções além da sua capacidade técnica e humana” algumas dessas funções são: “[...] participar da gestão, da escolha direta para diretores e coordenadores escolares, além de representação juntos aos conselhos escolares, da relação com a comunidade etc” (OLIVEIRA, 2008, p. 1).

Como já foi citado houve uma ampliação no trabalho docente, a esse profissional e demanda participação em reuniões pedagógicas, na gestão e no planejamento pedagógico, dentre outras atividades consideradas constitutivas da profissão docente. Nessa conjuntura, ser professor exige ousadia e saberes diferenciados; o professor é um profissional que tem a capacidade de despertar em seus alunos a autonomia de engajar-se e transformar, mas para isso, a formação é indispensável até mesmo à sua prática no cotidiano que vai o tornando profissional por suas experiências no magistério, o que leva a uma busca constante de conhecimento e por meio disso dar suporte à sua prática pedagógica e social.

> [...] o processo de formação do professor é um crescente e um *continum*. Como indivíduo, ele é formado a cada dia, em momentos que fazem o seu cotidiano, e, como educador, molda-se no compromisso que consegue estabelecer com os alunos e demais atores que formam a comunidade escolar (DASSOLAR; LIMA, 2012, p. 6).

Para Dassolar e Lima (2012) o que se espera do profissional da área da educação é a compreensão de seu papel e de sua organização junto à sociedade e de seu papel junto à escola para que possa trabalhar novas formas de construção de conhecimento para melhoria contínua da educação e do ambiente escolar. A escola precisa ser um ambiente prazeroso para o aluno onde ele goste de estar por conta do profissionalismo do professor.

Os professores sabem o que fazer e como fazer, mas na pratica nem todos estão à altura da exigência e confiança, o nível de profissionalismo do professor não é um certificado de qualidade é baseado na confiança e em suas competências o que faz com que o docente assuma sua a responsabilidade por suas decisões e atos, tanto no aspecto moral, civil e penal. Segundo Perrenoud (2002, p.13),

> a autonomia e a responsabilidade de um profissional dependem de grande capacidade de refletir em e sobre sua ação. Essa capacidade está âmago do desenvolvimento permanente, em função da experiência de competências e dos saberes profissionais.

A formação inicial não é o bastante para se conhecer a profissão docente, não se pode

conhecer sob ponto de vista de aluno, mas sim continua na instituição de ensino em que o professor vier a trabalhar por que somente na prática pedagógica que o professor vai assimilando sua formação, como aborda Tardiff (2014), que exige autonomia e discernimento por parte do profissional que não se trata somente de conhecimentos técnicos padronizados, ao contrário, de um conjunto de saberes organizados por diferentes conhecimentos científicos, curriculares e experienciais, que os auxilie nas adaptações às situações novas e únicas em suas vivências pedagógicas, subsidiando-o na compreensão dos problemas educacionais como também a organizar e esclarecer os objetivos almejados e as formas a serem usadas para atingir estes objetivos.

4. A Pesquisa e os Procedimentos metodológicos

A pesquisa de campo ora apresentada ocorreu em uma escola pública do município de Altamira-PA. O primeiro contato foi feito com a coordenadora da própria escola, em que foi explicado o objetivo do estudo e também esclarecido como os dados coletados seriam apresentados no momento da elaboração do relatório da pesquisa. Após a coordenadora consultar a direção escolar, autorizou e orientou como poderia proceder para aproximação com as professoras do 3º e 4º ano do Ensino Fundamental, previamente selecionadas para participarem das investigações. Ao conversar com as professoras do turno da manhã, as mesmas aceitaram participar da pesquisa e também permitiram as observações em sala de aula.

A pesquisa foi realizada no mês de Maio a Junho de 2017, no decorrer destes dois meses realizei observações das aulas e as entrevistas foram acontecendo de acordo com a disponibilidade das professoras. A pesquisa fundamentou-se em uma abordagem qualitativa, que proporciona um estudo mais amplo e significativo no que compete ao trabalho desenvolvido, proporcionando ao pesquisador o entendimento do fenômeno por ele abordado. Para Minayo (2010), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, que permite de forma profunda compreender os diferentes contextos, pois "[...] tem fundamento teórico, além de permitir desvelar processos sociais ainda pouco conhecidos referentes a grupos particulares, propicia a construção de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias durante a investigação" (MINAYO, 2010. p. 57).

Para levantamento de dados foi utilizada a técnica de entrevista com o roteiro semi-estruturado dirigido a duas professoras titulares do 3º e 4º ano do Ensino Fundamental, as quais foram gravadas em áudio mediante a autorização das participantes. Segundo Minayo

(2010), a entrevista "[...] é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo. Entrevista é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, destinada a construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa [...]" (MINAYO, 2010, p. 261).

Quanto às observações em sala de aula, essas foram realizadas com a finalidade de tentar responder a questão levantada: Como as professoras mobilizam e articulam os diferentes tipos de conhecimentos didáticos em seu fazer pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede pública de ensino de Altamira?

A seguir, são apresentados os relatos das participantes da pesquisa.

4.1 Como percebem e o que dizem as professoras sobre suas ações didáticas e pedagógicas?

As professoras que participaram da pesquisa já atuam há muito tempo na educação, como é o caso da Professora Elizabete[3], que leciona em duas turmas de 3º ano do ensino fundamental (anos iniciais) e trabalha no magistério há 20 anos, possui licenciatura em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA); e a professora Josiane, que trabalha com duas turmas de 4º ano do ensino fundamental (anos iniciais), e está no exercício do magistério há 37 anos, fez a graduação em Pedagogia pela Universidade Vale do Acarau (UVA).

Iniciamos nosso diálogo perguntando às professoras como escolheram seguir a profissão docente. Para a professora Elizabete, não era exatamente o que ela queria, mas pelo incentivo do esposo a mesma acabou optando pela docência como relata:

> *"[...] eu nem ia escolher magistério, mas meu marido que me deu uma força que me encorajou e falou assim: porque você não escolhe magistério, porque na hora que você terminar o curso você já esta empregada, pois é um curso que a pessoa não fica desempregada, sempre esta precisando de professor [...]".*

Essa profissional relatou ainda que depois do magistério seu esposo a inscreveu em um concurso mesmo sem seu interesse na área da educação *"[...] não era vocação [...]", mas a mesma fez e passou "[...] e não teve jeito me chamaram [...]"*(PROFA. ELIZABETE). E foi assim que passou a exercer o magistério.

Sobre o posicionamento da professora Josiane, esta nos relatou o seguinte:

> *Eu não escolhi, foi por acaso. Eu morava com as irmãs e eu tinha a oportunidade de trabalhar, só que eu trabalhava no contra cheque delas; Eu já tinha 16 anos só que eu passei oito anos no internato com as irmãs e aí*

[3] Os nomes das professoras participantes desse estudo aqui se apresentadas com nomes fictícios.

> *com 16 anos, eu comecei a trabalha. Eu dava aula de ensino religioso de quinta ao oitavo ano, foi a partir dai que eu comecei dar aula trabalhava no contra cheque das irmãs e elas me passavam o tanto que elas queriam.*

Dessa forma podemos notar que não foi uma escolha e sim uma oportunidade de trabalho no período em que morou no internato e dessa oportunidade que as professoras passaram a atuar no magistério.

Em nossas entrevistas procuramos saber se as professoras gostam do trabalho que realizam na escola em exercem o magistério e quais as atribuições que as mesmas têm na escola. Percebemos que ambas gostam do ambiente escolar e que, com o tempo, aprenderam a gostar de atuar como docentes. Em relação às atribuições na escola a professora Josiane nos relata que*: "[...] o professor ele é um tudo, ele é de tudo um pouco; eu não posso me restringir só em sala de aula, porque de repente precisam de mim na secretaria, no pátio... Eu tenho que estar presente, a gente tem que ter esse jogo"*.

Podemos observar que o trabalho da professora não se restringe somente a sala de aula, pois a mesma percebe que seu trabalho precisa envolver toda a escola em diferentes momentos quando é solicitado, como a mesma nos relata "[...] Eu tenho que saber que meu trabalho não é só aqui, o trabalho é bem mais amplo [...]"(PROFESSORA JOSIANE).

Tardiff e Lessard (2014, p. 133) falando da jornada de trabalho do professor nos dizem que:

> [...] um professor é convocado a realizar diversas outras tarefas além das aulas. Essas tarefas são principalmente: a recuperação, as atividades para escolares, a tutoria ou o enquadramento disciplinar, a vigilância, o papel de conselheiro pedagógico, a supervisão de estagiários no magistério, a supervisão de professores em treinamento, a liberação para atividades sindicais e o tempo à disposição da escola [...].

Os autores ainda acrescentam a esta lista as seguintes tarefas: "[...] os encontros com os pais, os períodos de preparação das aulas, a correção e a avaliação, a participação às jornadas pedagógicas o aperfeiçoamento, bem como outras atividades [...]" (TARDIFF, LESSARD, 2014, p. 133). Os professores têm uma jornada longa de trabalho durante um ano escolar.

4.2 Percepções sobre o trabalho docente e suas especificidades

Com a intenção de compreender as concepções das professoras entrevistadas sobre o trabalho docente, perguntamos às mesmas, o que significava ser docente. Para a professora

Elizabete, o exercício do magistério reflete em um trabalho que demanda compromisso e dedicação, portanto, é preciso fazer com responsabilidade, uma vez que: *"[...] é um trabalho que você tá formando uma criança, ensinando uma criança, educando ela e o que aquela criança vai aprender ali [...]"*. Essa profissional relatou que, inicialmente, ela não pensava em atuar na docência, mas como ela já está na educação há muito tempo, ela passou a gostar da profissão, como pode ser visto no trecho abaixo:

> *[...] hoje gosto muito da minha profissão de ser professora, ser educadora, de ensinar de aprender também, porque na medida em que você esta ensinando a criança você está aprendendo com ela, porque ela não vem pra sala de aula sem nenhum conhecimento, ela já traz o conhecimento dela, da família em casa e aí você vai passar aqueles conhecimentos científicos pra criança (PROFA. ELIZABETE).*

Em seu relato observamos que a professora não só ensina os conteúdos escolares, mas igualmente aprende com seus alunos como afirma em sua fala: *"[...] na medida em que você está ensinando a criança você está aprendendo com ela [...]"(PROFA. ELIZABETE).* De acordo com Freire (2011, p. 25) "quem ensina aprender ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender". Além disso, essa profissional entende que é também responsável pela formação social do aluno, quando diz: *"[...] Também eu gosto muito de passar um conhecimento, assim não só no que estão nos livros, só o científico, mas conversar com elas também sobre educação, sobre a vida* (PROFA. ELIZABETE)".

Embora em sua fala afirme que tenha sua preocupação voltada à formação do aluno para sua vivência na sociedade, porém, no decorrer das observações realizadas em sala de aula não foi possível perceber essa aproximação e interação entre a professora e os alunos. Foram verificadas em diferentes momentos, atitudes enérgicas por parte da docente a respeito dos conteúdos escolares, dos comportamentos e do não entendimento por parte da turma acerca da compreensão das explicações dos assuntos dados em sala de aula.

Sobre o posicionamento da professora Josiane, ela registrou seu entendimento sobre o trabalho docente:

> *Trabalho docente seria eu assumir e procurar fazer o melhor da minha profissão, claro que nem todo dia você faz o melhor, vê hoje a aula tá uma negação! Se você fosse avaliar hoje o trabalho, eu pediria que ninguém me observasse e nem me copiasse, também vai muito à questão porque a gente traz muitos problemas de casa, da família; só que tem aquela coisa... Você tem que deixar do portão para fora. Muitas vezes você não consegue, a gente tem que ter o manejo, o jogo de cintura para entender que a criança que tá na sua frente não é responsável pelas coisas que você está passando no momento (PROFA. JOSIANE).*

A professora Josiane destaca que o trabalho docente é fazer o melhor, mesmo que não

consiga alcançar o esperado todos os dias. Esse posicionamento evidencia que essa profissional consegue fazer uma auto-avaliação de seu fazer pedagógico, quando relata que: *"[...] mas a gente procura fazer o melhor. Agora nem todo dia, tem dia que a gente não chega a 20%" (PROFA. JOSIANE).* Foi observado em algumas situações cotidianas escolares, o envolvimento da referida docente com os discentes, momentos em que procurava conversar com eles, ouvi-los, mas também indagava sobre a falta de interesse de alguns em participar das tarefas, chegando a chamar atenção deles sobre a importância dos estudos, às vezes de maneira veemente.

Ao tratar sobre o trabalho docente, Azzi (2005, p. 39) observa que este precisa ser entendido como um processo de construção que implica em mudanças sociais, não somente das ações do professor, mas de transformação da própria realidade:

> O trabalho docente constrói-se e transforma-se no cotidiano da vida social; como prática, visa à transformação de uma realidade, a partir das necessidades práticas do homem social. Nesse sentido, a compreensão do trabalho docente demanda que este seja analisado enquanto categoria geral - o trabalho - e em sua especificidade - a docência (AZZI, 2005, p. 39).

Perguntamos às professoras qual é a importância que as mesmas davam ao planejamento didático no seu fazer pedagógico e se ambas tem autonomia para definirem seus conteúdos a serem trabalhados. Sabemos que os docentes enfrentam dificuldades no planejamento e execução de suas aulas, isto é um fato presente em boa parte das escolas, sejam públicas ou particulares. Assim afirmam:

> *Ele tem uma importância muito grande; ele é fundamental porque na medida em que você não planeja aquela aula... Você não pode ir para uma sala de aula sem ter um plano sem ter planejado, porque ali você chega você não vai improvisar uma aula porque até o próprio aluno percebe que você esta improvisando. Quando você planeja, chega à sala de aula com mais confiança e vai trabalhar aquilo que planejou, que pesquisou e sabe o que explicar aos alunos; o que passar o que falar. Então ele é muito importante, ele é fundamental no nosso trabalho. (PROFA. ELIZABETE).*

> *Ele é essencial. Sem plano você não consegue, pelo menos tenho que ter o roteiro daquilo que vai trabalhar. Eu não vou te dizer que no dia de planejamento eu planejo tudo, mas pelo menos eu tenho que entrar na segunda-feira sabendo o que eu vou trabalhar e ter uma noção. Eu não posso chegar aqui hoje e simplesmente folhear e passar alguma coisa que, ao invés ajudar, eu vou prejudicar. Claro, existem aqueles imprevistos que de repente eu dou uma aula e eu vejo que minha criança não chegou aonde eu queria; eu tenho que a partir dali, improvisar de repente alguma coisa dentro do conteúdo, mas assim, eu vejo que sem planejamento a gente não consegue trabalhar. Planejamento é essencial. (PROFA. JOSIANE).*

Desta maneira percebemos que o planejamento é essencial para uma aula ser bem trabalhada e para se evitar os improvisos para não ser prejudicial ao aluno. Segundo Libâneo (2013, p. 222), falando de planejamento nos diz que este é indispensável à ação docente, pois este: "um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social". Dessa forma, entendemos que sem um planejamento não se pode ter uma aula de qualidade.

Outro aspecto que buscamos entender foi em relação à autonomia que as professoras têm para trabalhar os conteúdos. A Profa. Elizabete relatou o seguinte: *"[...] Sim, tenho. Quando surge uma dúvida a gente procura à coordenadora e ela orienta se pode trabalhar daquela maneira, ou se não pode [...]*. Completou seu relato dizendo tem o apoio por parte da coordenação pedagógica nas atividades de planejamento, pois *"[...] ela gosta também de participar do planejamento de orientar, há um trabalho em parceira com ela [...]" (PROFA. ELIZABETE)*. De fato, no decorrer das observações realizadas na escola foi possível perceber a presença atuante da coordenadora junto aos professores.

A Professora Josiane respondeu a indagação relacionando a autonomia ao domínio dos conteúdos e na facilidade que tem em trabalhos sua metodologia, que procura adequar de acordo com as necessidades dos discentes.

> *[...] Tenho bastante domínio, são conteúdos que você vê todos os anos, só que na hora de trabalhar, eles são diferentes. Como eu trabalho, por exemplo, o substantivo próprio e comum um ano, no outro eu já trabalho diferente o meu método, porque eu dependo da clientela que eu tenho na minha frente. Eu tenho muita facilidade (PROFA. JOSIANE).*

É importante que as docentes entendam que o planejamento é importante, mas que elas precisam ter autonomia no processo de definição dos conteúdos escolares e que esses conteúdos escolares mudam e precisam ser ajustados para cada turma no decorrer de cada ano letivo, pois aos escolher um conteúdo há uma intenção implícita que deve estar junto aos objetivos de aprendizagem previstos, as estratégias de ensino e os procedimentos. Sobre essa questão Libâneo (2013, p. 146) destaca que:

> [...] a escolha e definição dos conteúdos é, em ultima instância, tarefa do professor. É ele quem tem pela frente determinados alunos, com suas características de origem social, vivendo em meio cultural determinado, com certas disposições e preparo para enfrentar o estudo [...].

Diante disso mesmo tendo ajuda é o professor que tem que estar na frente é ele que tem que conhecer seus alunos ter domínio de sua sala de aula.

4.3 A auto-avaliação das professoras sobre práticas pedagógicas na escola investigada

Com o intuito de compreender suas avaliações sobre a prática pedagógica que desenvolvem na escola, perguntamos às professoras se acreditam que sua prática pedagógica contribui para compreensão dos alunos acerca dos conteúdos trabalhados.

> *Sim, a maioria compreende, mas têm aquelas crianças que não sei, por algum motivo demoram mais para compreender o assunto. Às vezes a gente explica uma vez duas vezes ou por causa até mesmo de conversinha deles paralela dentro da sala de aula, brincadeiras com os coleguinhas. Têm aquelas crianças que gostam muito de brincar, que não para quieta na cadeira, gosta de conversar, às vezes a gente tá explicando na frente e têm uns que estão prestando atenção, agora tem uns principalmente nessa fase de terceiro ano que ainda são muito pequenos, eles se entretêm muito com brincadeira muito com conversa, gostam muito de sair de sala para beber água, ir ao banheiro e trazer brinquedo de casa, gostam muito de brincar. Tem que ser firme e chamar a atenção a todo instante pra ver se eles prestam atenção na tua aula mais a maioria compreende a maioria entende o conteúdo (PROFA. ELIZABETE).*

> *Acredito que sim, tem aula que você da que você olha no final e diz poxa meu aluno aprendeu, mas tem aquela aula que você fica em dúvida, mas a gente sempre tenta passar uma ideia [...], mas nós professores trazemos uma obrigação de tentar repassar, mas eu não posso repassar só o conteúdo, eu tenho que preparar ele para o futuro (PROFA. JOSIANE).*

Podemos observar que ambas as professoras acreditam que seus alunos compreendam os conteúdos que as mesmas trabalham, mas também se observa que há muitas brincadeiras e conversas dentro de sala de aula, conforme também foi observado, o que atrapalha a aprendizagem das crianças. Para Tardif e Lessard (2014, p.154) "a disciplina na classe é a dificuldade mais vezes mencionada, a principal fonte de insatisfação dos professores".

Mas, segundo a Professora Josiane, também é normal ficar em dúvida em relação ao aprendizado do aluno, como relatou: *"[...] nem todo dia é 100% [...]"*. Então se percebe a preocupação de uma das professoras em relação aos seus alunos é não somente no conteúdo, mas para a sociedade dando-lhes a oportunidade de expressarem suas opiniões como relata:

> *Já prestou atenção que eu estou escrevendo e eles começam um assunto já entre eles? Eu tenho que parar e trabalhar aquele assunto aquele momento, então é dali que eu tenho que educar eles, depende do assunto que eles estão eu tenho como se diz que me meter, e colocar minha opinião que é para eles também ter a deles PROFA. JOSIANE).*

Ainda sobre a avaliação dos professores em seus fazeres pedagógicos, perguntamos que metodologias e estratégias usam em sala de aula para verificar o conhecimento, sabemos que há várias maneiras de se avaliar o conhecimento que o aluno adquiriu. Assim afirmam:

> *As metodologias que a gente usa são os livros didáticos, quadro, pincel e as fichas de leitura que os meninos leem, têm vários joguinhos também, às*

> *vezes a gente usa às vezes não, eu uso com meus alunos os joguinhos do domino das fichinhas de leitura, tem dos palitinhos de picolé, do ábaco que é pra eles trabalhar centenas, dezenas e unidades e os palitinhos de picolé eles usam pra contar os números às continhas de adição e subtração (PROFA. ELIZABETE).*

> *Isso varia de aula a aula, às vezes tem aquele dia que você se restringe só ao caderno e ao livro, mas tem aquela outra vez que você usa alguns materiais que o próprio educando nem percebe. É onde vem o jogo do professor, porque eu te falo, o professor nunca sabe de tudo. O que a gente usa e os textos, ditados, o próprio material da sala a gente trabalha muito com o material da sala em casa, a tabuada, não tem muitas novidades; mas o pouco de novidades que você trás vê que aquilo ali é proveitoso, você já percebeu que eu sou muito de deixá-los lerem, pesquisarem porque na medida em que eu estou fazendo isso eu aproveito a leitura deles, a forma deles pesquisarem, se estão conseguindo caprichar no caderno, porque se eles não tiverem caprichado no caderno, não vai ter proveito nenhum. Então, você traz várias coisas para poder da uma nota pra criança porque se eu der só uma folha com a prova ele vai ficar se tremendo, e será que eu consegui meu objetivo? Não (PROFA. JOSIANE).*

Em seus posicionamentos identificamos que as professoras utilizam de várias maneiras e materiais para verificar o conhecimento de seus alunos, mas em umas das observações na turma de 3º ano foi verificado que a professora Elizabete raramente usou as metodologias de que a mesma fala; a única metodologia que pude observar foi o uso de fichas de leitura que os alunos liam quando chegavam à sala de aula antes de iniciar os conteúdos, as demais metodologias não ocorreram no período de observação. Outro equívoco é acreditar que o livro didático é uma metodologia, pois este é um recurso didático-pedagógico que pode ser utilizado, desde que de forma planejada e reflexiva.

Já na sala de aula da professora Josiane da turma do 4º ano, foi possível observar que a maioria das metodologias que a mesma relatou na entrevista foi utilizada, o que facilitou a aprendizagem dos conteúdos pelos alunos. Entendemos que as metodologias são essenciais para o processo de ensino aprendizagem e que deve estar de acordo e segundo os autores Tardiff e Lessard (2014, p. 136):

> [...] os professores tendem a considerar uma variedade de fatores em sua avaliação: o esforço do aluno, os exames, os deveres de casa, as atividades de classe e os cadernos de exercício. O comportamento em classe (participação, colaboração e atitude) também é importante para os professores [...].

Como citado acima identificamos várias maneiras e materiais para avaliar o conhecimento do aluno, tudo é importante para o professor. Em relação ainda com esta temática, perguntamos que conhecimentos didáticos as professoras obtiveram em sua

formação inicial e com aplicam em sua prática em sala de aula, ao que responderam do seguinte modo:

> *Os conhecimentos foram muitos. Eu aprendi como se comportar na sala de aula, como passar o conhecimento pros alunos, os conteúdos para os alunos, como explicar e ter o domínio da sala [...]. Os professores eram muito rígidos nos ensinavam mesmo, nos estágios aprendi muito, tanto na observação como na docência no magistério, e na faculdade também (PROFA. ELIZABETE).*

> *Eu comecei do nada. Eu fazia magistério no Matias, então fui para sala de aula por questão de necessidade, mas lá eu aprendi muito. Pode prestar atenção, sou daquelas professoras que tenho esse lado assim bem rígido, não para machucar ninguém, mas têm horas às vezes, que a gente é grossa. Eu aprendi muito com isso, a corrigir, dar um cheiro na hora que precisa, mas também corrigir na hora que for preciso [...] Tem que ter aquele lado da disciplina tem que fazer teu aluno te respeitar te olhar como professor [...] (PROFA. JOSIANE).*

A formação inicial é essencial para exercício profissão docente, mas precisa ser de qualidade por que como destaca Lemes et al (2011. p. 2) " A docência exige preparo, atenção e dedicação" para se exercer um bom trabalho na carreira profissional. Isso porque a interação professor-aluno e aluno-professor é o elemento central do processo educativo, pois é esta que irá favorecer ou não a construção de conhecimentos, assim, tudo que acontece no espaço escolar é mediado por estas relações. Desta forma notamos o grande valor que esta relação tem para a aprendizagem dos alunos.

Em relação a esta temática perguntamos como as professoras percebem a relação aluno-professor professor-aluno:

> *Eu acho que é maravilhoso. Eu me dou muito bem com meus alunos, percebo isso neles, também gostam de mim eles são muito carinhosos, têm aquelas crianças carentes que precisam muito de carinho que dou mais atenção e acho que se fosse pra dar um conceito, é bom. Eu percebo o carinho deles para comigo e também o carinho que sinto por eles, até porque têm aquelas criancinhas que dão mais trabalho na sala de aula. A gente não vai deixar de amar, aprende a amar eles, a gostar deles do jeitinho que eles são e eles apreendem a amar a gente do jeito que a gente é, e eles mais ainda que são crianças muito amorosas e carinhosas [...](PROFA. ELIZABETE).*

> *[...] A clientela de hoje em dia te responde, tem um argumento, então é aonde que você tem que ter jogo de cintura, tem que saber como você está falando e o que vai falar. Então eu vejo uma relação boa, só que eu preciso ter cuidado com o que vou falar e como vou falar, porque eles hoje não querem mais voz alterada, eles reagem. E então você tem que ter cuidado pra não entrar em atrito com o aluno, tem que ter cuidado para sempre a última resposta ser a sua, mas ele tem direito de dar a sua opinião e se defender, te, o direito dele. Então, é uma relação que todos os dias exigem muito cuidado (PROFA. JOSIANE).*

Analisando as falas destas professoras, notamos que há certo carinho das mesmas para com seus alunos, um cuidado com o direito e a opinião deles, pois as crianças têm seus sentimentos, suas necessidades afetivas que precisam ter um olhar mais cauteloso. Como diz Freire (2011, p. 142), ao abordar sobre o querer bem aos alunos, fala que:

> Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual.

De acordo com Freire (2011) é necessário que os professores reconheçam que seus alunos são seres sentimentais e necessitam dessa relação afetiva entre eles.

4.4 As condições de trabalho e os desafios da qualidade do ensino público

Com o intuito de compreender as condições e os desafios do trabalho docente no ensino público, perguntamos as professoras como percebem o trabalho docente no espaço escolar as professoras se posicionam da seguinte forma:

> *Eu percebo que aqui na escola, no espaço escolar, todos os professores, coordenadora, todos são compromissados com a educação, com o aprendizado dos alunos, com responsabilidade. Todo mundo aqui é dedicado, tem sua responsabilidade, tem sua dedicação (PROFA. ELIZABETE).*

> *Bom, ele é desenvolvido bem. Eu gosto dessa área eu gosto daqui do local onde trabalho, [...] e depende muito do profissional. Temos que entender o nosso trabalho e o espaço do colega, mas aqui eu gosto muito da diretora, é uma mulher profissional; a coordenadora é maravilhosa e, com os outros professores, me dou muito bem (PROFA. JOSIANE).*

Podemos verificar que no ambiente escolar todos se dão bem e que a coordenação e direção são elogiadas, nas observações percebemos que as professoras sempre se ajudam seja numa atividade, seja substituir uma professora ou até mesmo em ajudar elaborar uma avaliação. Os autores Freschi e Freschi (2013, p. 2) nos afirmam:

> Todas as relações dentro da escola são refletidas diretamente no rendimento do profissional. Ter boas relações com o grupo de trabalho, com a direção, funcionários e com os alunos é fundamental para que o trabalho seja completo e para que o ato de ensinar seja prazeroso. Se alguma dessas relações não estiver equilibrada, faltará motivação e o trabalho ficará prejudicado.

Entendemos que um ambiente escolar agradável é muito importante para o

profissional e alunos que ali estudam. Em relação à qualidade do ensino perguntamos as professoras quais são as suas dificuldades ao ensinar seus alunos e quais as maiores dificuldades que percebem nos alunos nos relataram da seguinte forma:

> *As dificuldades que eu enfrento aqui e que todos nós enfrentamos, e os próprios alunos, eles não têm um acompanhamento; a maioria não tem acompanhamento da família. A mãe não vem às vezes na escola, a mãe não olha o caderno da criança, que leva o dever de casa e traz sem fazer, ou quando não traz fala que esqueceu em casa. A gente manda o recadinho no caderno pra ver se a mãe olha. Então, vem a dificuldade que a gente enfrenta, em trazer ainda a família para a escola; às vezes a gente faz festinha na escola para ver se traz a família [...]. Tem mães aqui que até agora eu nem conheço e olha que já estamos no segundo bimestre e não conheço ainda as mães de todos meus alunos. A dificuldade maior que eu percebo nos meus alunos, eu acho, tem relação também com a família, têm crianças de famílias desestruturadas, têm crianças que mora com avós, outras que moram com a tia, outras que moram só com o pai, outras com a mãe, e a mãe tem que trabalhar e o pai tem que trabalhar. Então, aquela criança não tem nenhuma ajuda da família e tudo o que a gente tem que fazer por ela em sala de aula fazemos, mas as vezes a gente procura a família e dizem que não pode ajudar [...]. Mas é pouco, são só quatro horas de aula, a maior parte do tempo eles ficam com a família, tem que trabalhar eles não tem uma ajuda da família (PROFA. ELIZABETE).*

> *São muitas as dificuldades, a primeira coisa é que eu nunca tenho uma sala de um nível só, tenho aquele que tem uma dificuldade enorme e tem aquele outro que de repente resolve a atividade. Então, aí fica aquela coisa eu tenho que deixar acompanhar, eu não posso ir só por aquele que sabe por que eu tenho que levar como se diz, o barco todo, porque se não eu vou prejudicar aquele aluno. Então às vezes, a dificuldade é essa dentro da própria sala de aula, onde você tem que ser inteligente. Eu sempre peço pra quem sabe mais ajudar o colega porque se eu só for ajudar aqueles os outros vão ficar brincando então e uma forma da gente fazer com que os outros também ajudem o colega, e que a gente consiga ter uma disciplina na sala de aula porque se não minha sala se torna uma bagunça. Concentração é muito difícil de concentrar, a clientela que nós temos hoje, tem que ter o jogo de cintura para fazer eles se concentrar até por que a idade de 9 anos eles são muito elétricos e difíceis de conseguir que se concentrem [...] (PROFA. JOSIANE).*

Podemos observar que uma das dificuldades da professora Elizabete é a falta de ajuda da família na escola para com seus alunos. Para Libâneo (2013, p. 41):

> [...] é muito comum os professores justificarem as dificuldades das crianças na alfabetização e nas demais matérias pela pouca inteligência, imaturidade problemas emocionais, falta de acompanhamento dos pais. É verdade que esses problemas existem, mas nem por isso é correto colocar toda a culpa do fracasso nas crianças ou nos pais. [...] Se o meio social em que vive a criança não pode prover boas condições para o desenvolvimento intelectual, o ensino pode proporcionar um ambiente necessário de estimulação e é para isso que o professor se prepara profissionalmente.

Uma das dificuldades que também aparecem nos relatos das entrevistas que a professora Josiane relata, é que a sala dela não é composta por alunos de um nível só, mas sim que uns tem mais dificuldades que outros e nas observações em sala foi observador isso.

Continuando as discussões em relação ao tema das condições de trabalho e a qualidade do ensino, perguntamos as professoras se na avaliação delas as condições de trabalho afetam sua prática pedagógica Elizabete nos relata:

> *Não afeta, a cada dia a escola tá melhorando. A diretora climatizou a escola no final do ano passado só pra os meninos terem mais um conforto, a gente também porque dávamos aula no calor. Era muito quente, reclamávamos muito que o ventilador não dava conta e agora também aqui na escola tem internet, computador para gente trabalhar e também quando a gente quer passar uma aula diferenciada trazemos as crianças pra assistir um vídeo e fazer um trabalho daquele vídeo, tem a biblioteca, graças a Deus a nossa escola aqui dá muita oportunidade pra gente de trabalho. Tudo que você quiser fazer com seus alunos, temos a quadra, se você quiser fazer uma aula fora da sala, você pode utilizar pra levar os alunos pra trabalhar com eles uma aula diferenciada fora da sala e agora à escola esta com câmeras de segurança, até mesmo pra proteger a gente e proteger as crianças (PROFA. ELIZABETE).*

> *Não aqui nós somos muito tranquilas, eles deixam a gente muito a vontade, você tem sim outras formas de sair da sala de aula não somos impedidas aqui. Eu gosto muito desta escola, por isso se tem espaço às vezes a gente não faz diferença até pelo comodismo, mas têm espaços para trabalhar, por ser uma escola pública as pessoas ainda acreditam só na escola particular, mas existe condições boas para eles aqui, quem aprende não é só lá da escola particular, mas o filho do pobre que estuda na pública também aprende, também passa na faculdade e num concurso, ele aprende sim (PROFA. JOSIANE).*

Diante destas falas, analisamos que as condições que a escola oferece não afeta a prática pedagógica das professoras, mas sim ajuda, pois a escola oferece uma boa estrutura como a: biblioteca, sala de informática com computadores e internet para os professores trabalharem e que também pode ser utilizada para exibição de vídeos com a turma. A professora Josiane destaca que se sente *"[...] muito a vontade [...]" que "[...] não somos impedidas aqui [...]"*. Então se percebe que ambas se tem autonomia para trabalharem conforme precisam.

Perguntamos, ainda, às professoras se a SEMED ou a escola proporciona formação continuada para os professores ambas relatam que:

> *Sim, já fiz formação continuada de letramento e matemática (PROFA. ELIZABETE).*

> *Sim, nós tivemos, eles se preocupam muito no tempo da Prova Brasil. No ano passado nós tivemos uma formação com a professora Dulcele 4º e 5º ano foi maravilhoso. Então, assim eu não posso descartar dizendo que a*

> *Semed não traz formação, ela traz sim. E essa gestão que nós temos agora se preocupa um pouquinho, até porque tem a prova Brasil. E eu tenho certeza que a partir de agosto, como esse ano tem a prova Brasil, a partir de Agosto vai começar a formação de novo. A formação aqui da escola ela é contínua a cada detalhe que vai acontecendo, a cada detalhe que vai acontecendo, você é um tipo de formação, quando você percebe que seu método não tá ajudando, vem alguém e te ajuda [...] Numa reunião, por exemplo, colocamos nossas dificuldades, alguém da uma opinião e você discute aquela opinião, é uma formação (PROFA. JOSIANE).*

Percebemos que é feito o trabalho de formação continuada com os professores nesta escola, e a gestão e a coordenação pedagógica que atualmente está atuando se preocupa com esta formação, conforme a professora Josiane destaca, e que as dificuldades sempre têm outro profissional para ajudar. Segundo Bolfer (2008, p. 61) destaca que:

> [...] a formação docente um processo contínuo, sistemático e organizado, é possível inferir que ela percorre toda a carreira profissional. Assim, é ao longo do exercício profissional que os professores adquirem conhecimentos e desenvolvem habilidades e atitudes que favorecem um ensino de qualidade, incluindo diversas dimensões.

Percebemos assim que é necessária a formação continuada para as práticas docentes, pois, no exercício de sua função, precisam seguir as mudanças que nossa sociedade enfrenta constantemente, assim surge à necessidade de aperfeiçoar as práticas docentes para que estas venham a satisfazer as necessidades da sociedade atual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

As considerações finais neste trabalho, cujo conteúdo é a pesquisa sobre como as professoras mobilizam e articulam os seus diferentes tipos de conhecimentos didáticos em seu fazer pedagógico nos anos iniciais em sala de aula. Foi realizado em uma escola pública de Altamira, observando o trabalho das professoras titulares e teve como objetivo geral analisar as práticas pedagógicas das professoras dos anos iniciais dos 3º e 4º anos do Ensino Fundamental na rede pública de Altamira-Pa.

No decorrer deste trabalho, identificamos que a profissão docente passou por muitas transformações ao longo do tempo. As práticas pedagógicas dos professores sofreram mudanças sem dúvida, mas em nossa pesquisa podemos constatar que existem características do passado nas práticas das professoras. Percebemos isto nas aulas de uma das professoras, que apresentou características tradicionais, “quadro explicação do conteúdo e atividade” nada mais, além disto, em nossas observações em sala de aula. São inúmeras práticas que trazemos ao longo do processo histórico, sem pensarmos nas implicações destas para a vida, para o

conhecimento e aprendizado dos alunos.

Percebemos que as práticas pedagógicas precisam ser repensadas, pois agir de forma tradicional, na sociedade atual, não é mais algo capaz de atrair a atenção dos alunos, já que em sua volta, há um mundo cheio de atrações mais chamativas que a escola. Desta forma não basta à instituição oferecer uma boa estrutura e a docência se desenvolver de forma tradicional, como acima citado sem conseguir chamar a atenção dos alunos, os professores precisam inovar suas práticas na tentativa de melhorar o aprendizado do aluno.

É relevante ressaltar a importância da formação continuada para o professor que está atuando, principalmente nos anos iniciais, que é à base de sustentação para o restante da vida escolar do aluno, nas entrevistas feita com as professoras observei que a formação continuada é feita mais próximo a "Prova Brasil" não é algo constante.

Ao falarmos de práticas pedagógicas, já se fala da relação professor-aluno que é essencial que tenham uma afinidade. Esta relação é capaz de produzir um sentido no processo educativo, por que sé essencial para o sucesso ou fracasso escolar.

O que percebi com este estudo é que os desafios são muitos, mas as professoras fazem o melhor que podem com seus conhecimentos didáticos em sua prática pedagógica. Diante disso, pode-se concluir que as práticas pedagógicas das professoras sofrem diversas interferências do meio externo como observado em minhas visitas em sala de aula, e as ações didáticas são importantes no processo de ensino aprendizagem dos alunos e o posicionamento das professoras foi favorável ao fazer pedagógico por existir boas condições para o ensino aprendizagem.

REFERÊNCIAS:

ARRUDA, Karoline Wolff da Silva; et al. A docência e a construção da identidade profissional dos professores: algumas reflexões. **EDUCERE XII Congresso nacional de educação. Formação de professores, complexidade e trabalho docente.** V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente, 2015. Disponível em: <educere. bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19809_10437.pdf>. Acesso em: 01/11/2017.

AZEVEDO, Rosa Oliveira Marins; et al. Formação Inicial de Professores da educação básica no Brasil: trajetória e perspectivas. **Diálogo Educ**, Curitiba, V.12, n.37, Set/Dez. 2012. Disponível em: <http://www. pos.uea.edu.br>. Acesso em: 27 de Novembro de 2017.

BOLFER, Maura Maria Morais de Oliveira. Reflexões sobre prática docente: Estudo de caso sobre formação continuada de professores universitários. **Universidade metodista de Piracicaba faculdade de ciências humanas programa de pós-graduação em educação.** Piracicaba, SP: 2008. Disponível em: <www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/3171/522>. Acesso em: 07/11/1017.

BRASIL. Lei n.9. 394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Poder Legislativo, Brasília, 23. Dez. 1996. Disponível em:<http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa>. Acesso em: 29 de Novembro de 2017.

DASSOLER, Olmira Bernadete; LIMA, Denise Maria Soares. A formação e a profissionalização docente: Características, ousadia e saberes. **IX Anped Sul Seminário de pesquisa em educação da região sul.** Disponível em: <https://www.unimep.br/phpg/bibdig/aluno/down.php?cod=435>. Acesso em: 16/12/2017.

FERREIRA, Jacques de Lima. A complexa relação entre teoria e prática pedagógica na formação de professores. In: FERREIRA, Jacques de Lima. (Org.). **Formação de Professores:** Teoria e prática pedagógica. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 33-49.

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

FRESCHI. Elisandra Mottin; FRESCHI, Márcio. Relações interpessoais: a construção do espaçoartesanal no ambiente escolar. **Rei Revista de Educação Ideau,** V.8, n. 18, Julh/Dez. 2013.

GATTI, Bernardete A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, n.50, p. 51-67, Out/Dez. 2013. Disponível em:

<www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf>Acesso em: 03 de Outubro de 2017.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero.** Campinas: Papirus, 1997.

LEMES, Camilla de Menezes; et al. A teoria e a prática na formação de professores:desafios e dilemas. In: **IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino, 2011.** Disponível em: <www 2.unucseh.ueg.br/ceped/edipe/anais/ivedipe/.../CO%20458-1148-1-SM[1].pdf>. Acesso em: 30/10/2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **O Desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2010.

NÓVOA, Antonio. **Profissão Professor.** 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1999.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. O trabalho docente na América Latina identidade e profissionalização. **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 2, n. 2-3, p. 29-39, jan./dez. 2008. Disponível em: <http//www.esforce.org.br> Acesso em: 18/11/2017

PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira**. Exercício Docente**: posições sociais e condições de vida e trabalho de professores. São Paulo: JunqueiraeMarin, 2011.

PERRENOUD, Phillipe. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica.** Porto Alegre: ArtMed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v 14, n.40, Jan/Abr. 2009. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf> Acesso em: 14 de Setembro de 2017.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n.14 Mai/Jun/Jul/Ago. 2000. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>. Acesso em: 12 de Setembro de 2017.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 9. Ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 16. Ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2014.

VICENTI, Paula Perin; LUGLI, Rosario Genta. **História da Profissão Docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

VEIGA, Ilma Passos de Alecastro. Didática: uma retrospectiva histórica. In: VEIGA, Ilma Passos de Alecastro. (Org). **Repensando a didática.** Campinas: Papirus, 1994. p. 25-40.

WEBER, SIlke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil, Revista ***Educação e Sociedade***. Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1125-1154, dezembro 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 03/03/2018.

APÊNDICE I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____,
portador do RG _____, concordo em participar declaro da pesquisa intitulada: FORMAÇÃO DOCENTE: SABERES E PRÁTICAS. Esta pesquisa tem como objetivo analisar as práticas docentes dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental na rede pública de ensino em Altamira-Pa. A pesquisa em questão será desenvolvida por JAQUELINI BONES, acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia, Turma 2013/Matutina, e orientada pela Profa. Dra. IRLANDA DO SOCORRO DE OLIVEIRA MILÉO, da Faculdade de Educação/Campus Universitário de Altamira, Universidade Federal do Pará.

Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a pesquisa e aceito em participar deste trabalho concedendo entrevista realizada pela pesquisadora, estando ciente que e a mesma será gravada e, posteriormente, transcrita, ficando o material das entrevistas em poder da pesquisadora para posteriores publicações em relatórios e artigos em revistas e congressos.

Tenho ciência que minha participação é livre e espontânea, podendo interrompê-la a qualquer momento que desejar e que as informações obtidas não serão identificadas nominalmente, uma vez que as identidades serão preservadas, uma vez que os nomes utilizados serão fictícios.

Não haverá despesas pessoais para o participante em qualquer fase de estudo.

Autorizo:

_____ Data: _____/_____/_____

Assinatura do Professor Pesquisado

_____ Data: _____/_____/_____

Assinatura do Pesquisador.

APÊNDICE II

Roteiro de Questionário para os Professores

1. Identificação:

Nome:
Formação:
Sexo: M ( ) F ( )

2. Por que você escolheu ser professor (a)?

3. Há quanto tempo trabalha na educação?

4. Você gosta do seu trabalho na escola? Quais as suas atribuições na escola?

5. Qual sua concepção sobre o trabalho docente? E o que significa para você ser professor (a)?

6. Como você percebe o trabalho docente no espaço escolar?

7. Qual a importância para você do planejamento didático no seu fazer pedagógico? Você tem autonomia para definir os conteúdos para serem trabalhados?

8. Que metodologias e estratégias você usa em sala de aula para mediar o conhecimento?

9. Quais são suas dificuldades ao ensinar seus alunos? E quais as maiores dificuldades que você percebe nos alunos?

10. Você acredita que sua prática pedagógica faz com que os alunos compreendam os conteúdos trabalhados?

11. Que conhecimentos didáticos você obteve em sua formação inicial e que consegue aplicar em sua prática em sala de aula?

12. Na sua avaliação as condições de trabalho afetam sua prática pedagógica?

13. Como você percebe a relação aluno-professor professor-aluno?

14. A Semed ou a escola proporciona formação continuada para os professores?