



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – CSHNB
CAMPUS SENADOR HELVÍDIO NUNES DE BARROS
CURSO LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

MARIA CLEIDE RODRIGUES DOS SANTOS



**FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
REFLEXÕES SOBRE PARADIGMAS EMERGENTES E A
DOCÊNCIA NAS SÉRIES INICIAIS NO CONTEXTO DA
ESCOLA MUNICIPAL ELPIDIO MONTEIRO GONÇALVES
EM PICOS-PI**

**PICOS – PI
2016**

MARIA CLEIDE RODRIGUES DOS SANTOS

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÕES SOBRE PARADIGMAS
EMERGENTES E A DOCÊNCIA NAS SÉRIES INICIAIS NO CONTEXTO DA
ESCOLA MUNICIPAL ELPIDIO MONTEIRO GONÇALVES EM PICOS-PI**

Monografia apresentada à disciplina Prática Educativa e Pesquisa III como requisito parcial para aprovação no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí - UFPI, Campus Senador Helvídio Nunes de Barros.

Orientadora: Prof^ª Ma. Cristiana Barra Teixeira.

**PICOS - PI
2016**

Ficha Catalográfica

S237f Santos, Maria Cleide Rodrigues dos.

Formação de professores: Reflexões sobre paradigmas emergentes e a docência nas séries iniciais no contexto da escola municipal Elpídio Monteiro Gonçalves em Picos-PI / Maria Cleide Rodrigues dos Santos. 2016.

CD-ROM : il.; 4 ¼ pol. (66 f.)

Monografia (Licenciatura Plena em Pedagogia) – Universidade Federal do Piauí, Picos, 2016.

Orientador(A): Profa. Ma. Cristiana Barra Teixeira

1. Formação Docente. 2.Paradigmas Emergentes. 3. Educação. I. Título.

CDD 371.3

MARIA CLEIDE RODRIGUES DOS SANTOS

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE PARADIGMAS
EMERGENTES E A DOCÊNCIA NAS SÉRIES INICIAIS NO CONTEXTO DA
ESCOLA MUNICIPAL ELPIDIO MONTEIRO GONÇALVES EM PICOS-PI**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à disciplina Prática e Pesquisa Educativa III do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí – UFPI/CSHNB como requisito parcial para à obtenção do grau de licenciado em Pedagogia.

Aprovada em: 15 / 02 / 2016

BANCA EXAMINADORA

Cristiana Barra Teixeira

Prof^a: Ma. Cristiana Barra Teixeira

Orientadora - UFPI/CSHNB

Patrícia Sara Lopes Melo

Prof^a: Ma. Patrícia Sara Lopes Melo

Membro 1- UFPI/CSHNB

Thaizi Helena Barbosa e Silva Luz

Prof^a: Ma. Thaizi Helena Barbosa e Silva Luz

Membro 2 - UESPI

DEDICATÓRIA

À minha família e amigos, por estarem sempre incentivando para continuar a conquistar mais essa vitória na minha vida que é a conclusão deste curso de pedagogia maravilhoso e gratificante para a formação humana.

AGRADECIMENTOS

Em especial a Deus, que sempre esteve me confortando para que continuasse nesta trajetória acadêmica, a vencer os desafios do curso e ser bem sucedida nos aspectos de aprendizagem.

Aos meus amigos e em especial à Patrícia que proporcionou toda atenção e paciência nas horas mais difíceis, Antonye, Jocielma, Keila, Josélia, Raimunda e Edilene que me deram apoio nas dificuldades e nas alegrias, para que não desistisse deste curso que foi de significado imensurável para minha formação profissional e humana.

Aos professores do curso que contribuíram significativamente para minha formação como educadora.

À professora orientadora Cristiana Barra Teixeira, que com sua paciência e ensinamentos de mediação na organização deste trabalho, que foi fundamental na minha formação superior da docência, que é uma área de saberes plurais e com função de formar cidadãos conscientes e reflexivos da sua própria história. Foi muito especial o trabalho dela e que contribuiu muito para entender o mundo educativo.

À banca examinadora, por contribuir para a minha formação acadêmica com suas opiniões e decisões da avaliação, reflexões do seguinte trabalho.

À Universidade Federal do Piauí (UFPI), pela oportunidade de realização do curso de pedagogia que é um curso muito complexo e significativo.

À minha família pelo companheirismo e motivação para continuar nesta trajetória de muitos desafios e avanços, dificuldades, mas que foi muito importante para a construção da minha identidade e como ser humano, nas múltiplas relações do ser, fazer, conhecer, agir da docência.

À turma do curso, que passamos cinco anos juntos é como uma família com seus ensinamentos, dificuldades, desafios irá nos deixar saudades, são muitas histórias vividas e que nos permite conhecer melhor cada um.



A educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana. Conhecer o humano é, antes de tudo, situá-lo no universo, e não separá-lo dele. Interrogar nossa condição humana implica questionar primeiro nossa posição no mundo.

Edgar Morin (2000)

RESUMO

Esta pesquisa arrazoza sobre a formação de professores e as implicações dos paradigmas emergentes na docência das séries iniciais, partindo das questões fundamentais como: Quais implicações do paradigma emergente na formação de professores e na constituição dos saberes da docência nas séries iniciais em contexto da Escola Municipal Elpídio Monteiro Gonçalves em Picos PI?. Os subsídios para tecer as reflexões necessárias à compreensão do fenômeno estudado. Foram ancoramos nas ideias de Behrens (2006) no qual foram discutidas as três abordagens que se apresentam inter-relacionadas e permitem a construção o desenvolvimento de uma prática docente alicerçada em pilares sólidos que permitem uma ação docente crítica, transformadora e reflexiva. Nessa perspectiva, traçaremos o objetivo geral que é: Refletir sobre as implicações do paradigma emergente na formação de professores das séries iniciais e na constituição dos saberes da docência no contexto da Escola Municipal Monteiro Gonçalves em Picos PI. Objetivando especificamente: discutir as percepções das professoras sobre os paradigmas formativos; caracterizar as proposições do paradigma emergente enquanto possibilidade de condução diferenciada do processo de ensinar e de aprender na sociedade contemporânea; analisar os saberes da docência à luz do paradigma emergente e suas implicações na formação de professores vislumbrando uma prática democrática, crítica e reflexiva, tendo como foco à aprendizagem para a transformação da sociedade, elegeu-se o delineamento da pesquisa qualitativa com questionário e entrevista narrativa para coleta de dados e análise de conteúdos como procedimento de análises das informações. No aporte teórico selecionamos as contribuições de autores como: Tardif (2002); Freire (2000); Alarcão (2001); Pimenta (2000); Lima (2007); Antunes (2001); Bertox (2010); Perrenoud (2000); dentre outros. Nossos achados revelam que as professoras entrevistadas reconhecem as novas cobranças feitas ao fazer docente na atualidade e elegend a necessidade de uma formação para a vida e o desenvolvimento pleno dos alunos. Nas falas, as docentes alcançam a essência do novo paradigma e demonstram preocupação sobre práticas docentes que possam visualizar uma formação fragmentada. Nos depoimentos as professoras reconhecem a importância de uma prática docente fundamentada na abordagem progressista, visão holística e ensino por pesquisa. Essa temática tem ainda muito mais a oferecer aos estudos que se debruçam sobre formação e prática docente, sobretudo nas séries iniciais. Assim, pontuamos que a realização do estudo trouxe amadurecimento e aprendizagens que se relacionam ainda com os postulados do Relatório Delors, ou seja: “aprender por toda a vida”.

Palavras-chave: Formação Docente. Paradigmas Emergentes. Saberes da Docência.

RESUMEN

Esta encuesta tiene como razón la formación de profesores y las implicaciones de los paradigmas emergentes en la enseñanza de los primeros grados, comenzando con la pregunta: ¿cuáles son las implicaciones del paradigma emergente en la formación de profesores y en la constitución del conocimiento de los maestros en el grado inicial en el contexto de la Escuela Municipal de Elpidio Gonçalves Monteiro - PI? Buscamos en los subsidios paradigma emergente para tejer las reflexiones necesarias para la comprensión del fenómeno estudiado. En este sentido, nos apropiamos de las ideas de Behrens (2006) y discutimos los tres enfoques que se interrelacionan y permitan el desarrollo de la construcción de una práctica de la enseñanza basada en sólidos pilares que permiten a las actividades de enseñanza crítica, transformadora y reflexiva. Desde esta perspectiva, nos acercamos al objetivo general de reflexionar sobre las implicaciones del paradigma emergente en la formación de los maestros de los grados iniciales y la constitución de la enseñanza de los conocimientos en el contexto de los picos PI Escuela Monteiro Gonçalves y la constitución de la enseñanza de maestros en el contexto de la Escuela Municipal Monteiro Gonçalves en Picos PI. Cuyo objetivo específico: Identificar las percepciones de las maestras sobre los paradigmas de formación; Presentar las propuestas del paradigma emergente como una posibilidad diferenciada en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la sociedad contemporánea; Reflexionar sobre el conocimiento de los maestros a la luz del paradigma emergente y sus implicaciones para la formación del profesorado vislumbrando una práctica democrática, crítico y reflexiva, centrado en el aprendizaje para la transformación de la sociedad, elegimos la línea de la investigación cualitativa con el cuestionario y entrevista narrativa para la recolección de datos y el análisis de contenido como información del procedimiento de análisis de informaciones. En la base teórica seleccionamos las contribuciones de autores como: Behrens (2006);Tardif (2002); Freire (2000); Alarcão (2001); Pimenta (2000); Lima (2007); Antunes (2001); Bertox (2010); Perrenoud (2000), entre otros. Nuestros resultados revelan que las profesoras entrevistadas reconocer los nuevos trabajos efectuados a los maestros en la actualidad y eligen a la necesidad de formación para la vida y el desarrollo integral de los estudiantes. En el discurso, las maestras llegan a la esencia del nuevo paradigma y muestran su preocupación por las prácticas de enseñanza que pueden ver una formación fragmentada. En las declaraciones de las maestras reconocen la importancia de la práctica de la enseñanza basada en el enfoque progresivo, integral y la enseñanza con la investigación. Este tema tiene mucho más que ofrecer a los estudios que se centran en la formación y la práctica de la enseñanza, especialmente en los primeros grados. Por lo tanto, ese estudio nos trajo madurez y aprendizaje que se refieren a los postulados del Informe Delors, es decir: el aprendizaje de por vida.

Palabras clave: Formación y Profesores de Práctica. Paradigmas Emergentes. Enseñanza.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO -----	10
CAPITULO II - FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA SÉRIES INICIAIS: IMPLICAÇÕES DO PARADIGMA EMERGENTE E A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES DA DOCÊNCIA	11
2.1 FALANDO SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DAS SERIES INICIAIS .	12
2.2 O NOVO PARADIGMA E AS DEMANDAS DA PRÁTICA DOCENTE	172
2.3 PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS: A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES DA DOCÊNCIA	24
CAPITLO III- TEIA METODOLOGICA	28
3.1 A PESQUISA QUALITATIVA	29
3.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS E CAMPO DA PESQUISA	29
3.3 OS SUJEITOS DAPESQUISA	33
3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	36
CAPÍTULO IV – PRÁTICA DOCENTE NAS SERIES INICIAIS: REFLEXÕES SOBRE O PRADIGMA EMERGENTE E A CONSTITUIÇÃO DE SABERES DA DOCENCIA	38
4.1 OS PORQUÊS DA EDUCAÇÃO HOJE.	39
4.2 FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE: OS DESAFIOS COTIDIANOS	42
4.3 O PARADIGMA EMERGENTE <i>VERSUS</i> SABERES DA DOCÊNCIA: “UM TESOURO PARA DESCOBRIR-----	44
TEIAS INCONCLUSIVAS	48
REFERÊNCIAS	51
APÊNDICE	59

INTRODUÇÃO

A formação de professores é uma temática que atrai nosso interesse há algum tempo. Contudo, nossa experiência na formação inicial no curso de Pedagogia, e no desenvolvimento de nossa identidade docente, na experiência profissional, esse interesse foi intensificado.

Com isso, nos encontramos com o contexto da Escola Municipal Elpídio Monteiro Gonçalves na experiência do nosso Estágio Supervisionado e no desenvolvimento das atividades desse componente curricular surgiu nossa inquietação sobre as implicações de paradigmas inovadoras no fazer docente nas séries iniciais.

Algum tempo depois conhecemos o texto que versa sobre “O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica’ da professora Marilda Aparecida Berehns. Nos apropriando de sua leitura e tecendo algumas reflexões pessoais e profissionais decidimos investigar as implicações do novo paradigma na docência das séries iniciais. Nessa baliza formulamos nossa questão norteadora: Quais as implicações do paradigma emergente na formação de professores e na constituição dos saberes da docência nas séries iniciais em contexto da Escola Municipal Elpídio Monteiro Gonçalves em Picos PI?

A partir desse questionamento, propomos como o objetivo geral analisar as implicações do paradigma emergente na formação de professores das séries iniciais; e a constituição dos saberes da docência no contexto da Escola Municipal Elpídio Monteiro Gonçalves em Picos – PI. Especificamente nos propusemos a debater as percepções das professoras sobre os paradigmas formativos, dialogar sobre as proposições do paradigma emergente enquanto possibilidade de condução diferenciada do processo de ensinar e de aprender na sociedade contemporânea; refletir sobre os saberes da docência à luz do paradigma emergente e suas implicações na formação de professores vislumbrando uma prática democrática, crítica e reflexiva, tendo como foco à aprendizagem para a transformação da sociedade.

Ancoramos o estudo na pesquisa qualitativa e elegemos como instrumentos de coleta de dados o questionário e a entrevista narrativa. Com apoio das orientações de Bardin (2009) recorreremos à análise de conteúdo para buscar o entendimento das informações encontradas.

O estudo teve como aporte teórico as contribuições de autores como: Behrens (2006), Alarcão (2001); Tardif (2008); Pimenta (2002) Zabala (2002); Morim (1993); Freire (2000) Antunes (2001); Cunha (1996); Gatti (2010); Moraes (2007) entre outros.

O texto está organizado em quatro capítulos, a introdução ,teia metodológica ,prática docente nas séries iniciais reflexões sobre o paradigma emergente e a construção de saberes

da docência e as considerações finais. A seguir tecemos algumas ideias de cada uma dessas partes.

No CAPÍTULO II, FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA SÉRIES INICIAIS: ALGUMAS NOTAS SOBRE AS IMPLICAÇÕES DO PARADIGMA EMERGENTE E A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES DA DOCÊNCIA, evidenciamos algumas exposições sobre a formação de professores para as séries iniciais, pontuando as orientações legais, exemplificando os saberes da docência e refletindo as implicações dos paradigmas emergentes na formação e na prática docente.

TEIA METODOLÓGICA, título do capítulo III, traçamos nosso percurso metodológico, descrevendo e justificando nossas opções, bem como apresentando o campo de pesquisa, os sujeitos, os procedimentos de coleta e análise dos dados.

O CAPÍTULO IV- PRÁTICA DOCENTE NAS SÉRIES INICIAIS: REFLEXÕES SOBRE O PARADIGMA EMERGENTE E A CONSTITUIÇÃO DE SABERES DA DOCÊNCIA. Com isso, trazemos algumas perspectivas de educação na contemporaneidade e seus desafios, conectamos aspectos da formação docente e os desafios sociais procurando refletir sobre as múltiplas aprendizagens discutindo os princípios do novo paradigma: “Todo conhecimento científico-natural é científico social; Todo conhecimento é local e total; Todo conhecimento é autoconhecimento; Todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum.”.

Apresentadas as ideias gerais, passamos a conhecê-las mais de perto. nossas primeiras escritas com o intuito de compreender os mecanismos observados ao longo da pesquisa realizada para atender os objetivos propostos sobre paradigmas emergente na docência.



CAPÍTULO I
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA SÉRIES
INICIAIS: IMPLICAÇÕES DO PARADIGMA
EMERGENTE E A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES
DA DOCÊNCIA

“Como um diamante que lapida, reconstrói e reforma a imponderável aventura da cultura e do conhecimento, a complexidade religa, permanentemente, o homem às coisas, a natureza à cultura, o sujeito ao objeto, o processo de aprendizagem às experiências solitárias, imaginárias e afetivas. Maria da Conceição Xavier de”.

Almeida (2006)

O professor precisa está sempre lapidando seus conhecimentos para poderem agir de forma crítica democrática e reflexiva. Neste capítulo, traz algumas considerações sobre a formação de professores para as séries iniciais, enunciando os pressupostos legais, identificado os saberes da docência, tecendo algumas reflexões sobre a importância da formação continuada e as implicações do paradigma emergente sobre ser professora na contemporaneidade.

2.1 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS

O campo das discussões sobre formação de professores tem se expandido intensamente nas últimas décadas e nesses argumentos registram-se avanços essenciais na expansão e melhoria dos espaços de formação docente, especificamente no que tange a formação de professores das séries iniciais, centro de nosso interesse. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96, cria novos espaços para a formação de professores em nível superior.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

No texto da Lei, admite-se graduação em nível médio na modalidade normal para atuação docente na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Vemos a contradição no texto legal, enquanto é determinada a formação em nível superior para atuação na educação básica, também permite admissão de formações em nível médio.

Essa controvérsia alimentou os debates sobre a formação de professores no ano de 2001 os referenciais curriculares para a formação de professores, foram aprovados através do Parecer CNE/CP nº 009/2001, sendo posteriormente transformado na Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. As orientações curriculares foram assumidas nos burburinhos dos debates presentes no campo da formação de professores, quando não, colide em certa proporção com as orientações que vêm sendo difundidas no âmbito dos movimentos sociais organizados.

Em se tratando da formação docente para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, as Diretrizes Curriculares ganham mais destaque, sobretudo pelo fato da formação estar associada ao curso de Pedagogia. A circunstância apresentada consente levantar indagações sobre como este conjunto de diretrizes oficiais está sendo incorporado nos princípios e critérios que têm orientado a elaboração dos currículos dos cursos de formação inicial de professores em nível superior, com destaque para aqueles direcionados aos anos iniciais do ensino fundamental.

Dez anos após a promulgação da LDB, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia foram aprovadas, depois de muitos debates, pelo Conselho Nacional de Educação, na Resolução n. 1, de 15/05/2006. No corpo dessas Diretrizes, propõem-se esses cursos como licenciatura atribuindo-lhes a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como para o ensino médio na modalidade Normal, onde fosse necessário e onde esses cursos existissem, e para a educação de jovens e adultos, além da formação de gestores.

[...] Essa licenciatura passa a ter amplas atribuições, embora tenha como eixo a formação de docentes para os anos iniciais da escolarização. A complexidade curricular exigida para esse curso é grande, notando-se também, [...] a dispersão disciplinar que se impõe em função do tempo de duração do curso e sua carga horária. (GATTI, 2010 p. 1358)

A denominação desse perfil docente é debatida por vários estudiosos e nesse recorte explicitamos que esse profissional é conhecido com polivalente, inclusive em alguns textos de orientação curricular essa nomenclatura é validada. Contudo, a versão final das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (2002), denominação de professor multidisciplinar é oficializada.

Outra nomenclatura é apresentada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), com base no Censo de 2007, (BRASIL, 2009): “Professor unidocente”, de onde a designação de professor multidisciplinar é caracterizada como aquele profissional que trabalha em todos os campos do conhecimento, ministrados nas várias disciplinas do currículo escolar.

[...] professor multidisciplinar com um caráter mais qualitativo, referindo-se ao domínio de um conhecimento peculiar para o atendimento dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental por meio de uma prática unidocente que confere uma identidade própria, sendo ademais necessário que sua formação privilegie o desenvolvimento de uma postura científica, ética, política, didática e técnica. [...] o atributo de um profissional possuidor de competências que lhe permitam superar os limites de uma ocupação ou campo circunscrito para transitar para outros campos ou ocupações da mesma área profissional ou de áreas afins. (Brzezinski 2008, p. 37)

Nesse caminho o professor deve desenvolver conhecimento aprofundado de cada disciplina, de modo a identificar possibilidades de diálogo entre os vários saberes. Lima (2007), por sua parte, considera que o professor polivalente seria um sujeito capaz de apropriar-se de conhecimentos básicos das diferentes áreas do conhecimento, que compõem atualmente a base comum do currículo nacional dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e de articulá-los. Dessa forma, desenvolver-se-ia um trabalho interdisciplinar.

Considerando a dinâmica social dos contextos educativos atuais nos propomos a falar sobre a formação continuada enquanto possibilidade de nutrir a prática docente para atender as novas demandas da sociedade contemporânea como também sendo um processo de formação e qualificação humana. Dessa maneira, assumimos a ideia de que a formação é o *locus* de permanente formação reflexiva de todos os seres humanos, qualquer seja a necessidade. Especificamente falando da formação continuada de professores, agregamos ideias sobre a compreensão das condições objetivas do trabalho, do currículo, das relações decorrentes do processo ensino-aprendizagem em permanente processo de construção do saber docente e dos aspectos institucionalizados da sua prática, de modo que a articulação da formação inicial com a formação contínua seja mediada pela própria prática pedagógica.

Nessa ala, seguindo os objetivos dessa verificação, elegemos a perspectiva de Freire (1996) abeirando a formação continuada aliada à formação inicial em um contínuo processo de ação-reflexão-ação, tendo como ponto de encontro o contexto da ação pedagógica apropriada de equivalente conhecimento teórico. Na formação inicial, na academia, há uma instrumentalização da prática pedagógica, porém, é necessário que no desenvolvimento da ação o professor seja capaz de refletir sobre novas exigências, novas aprendizagens, novos fazeres, são essas reflexões que direcionam o processo de formação continuada.

É na diligência do trabalho docente que a formação continuada incide numa dinâmica que articula os dois processos formativos permitindo com recíproca troca nutritiva, visto que no exercício da prática pedagógica os professores vão construindo novos conhecimentos sobre essa prática. Nessa via, Alarcão (2001) postula a formação continuada é um processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação às exigências de sua atividade profissional.

Pontuamos que diante dessas colocações, assumimos que a formação continuada tem associação com o processo de profissionalização dos professores, balizada pela reflexão. Nesse ponto, Pimenta (1999, p.39), assinala que “o trabalho docente constrói-se e transforma-

se no cotidiano da vida social”, uma vez que o trabalho docente envolve os sujeitos e suas práticas sociais, tendo como substrato o próprio contexto social.

Aproximando essas nossas considerações sobre a formação de professores e os saberes produzidos a partir de suas experiências de ensino, traçamos algumas posições sobre a constituição do saber docente, pela experiência, como já dissemos anteriormente. Nessa guia, Nóvoa, apresenta 5 (cinco) teses sobre a formação continuada de professores:

- a formação continuada de professores deve alimentar-se de perspectivas inovadoras, que não utilizem as “práticas tradicionais”, mas que procurem investir nas alternativas que têm a escola como referência;
- a formação continuada deve valorizar as alternativas de formação participada e de formação mútua, estimulando a emergência de uma nova cultura profissional no seio do professorado;
- a formação continuada deve alicerçar-se numa reflexão na prática sobre a prática, através de dinâmicas de investigação ação e de investigação formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores;
- é necessário incentivar a participação de todos os professores na concepção, realização e avaliação dos programas de formação contínua e consolidar redes que viabilizem uma efetiva cooperação institucional;
- a formação continuada deve capitalizar as experiências inovadoras e as redes de trabalho que já existem, investindo na sua transformação qualitativa em vez de instaurar novos dispositivos de controle e enquadramento. (NÓVOA apud CUNHA; FERNANDES, 1994, p. 208-209).

A formação contínua do professor deve superar o tradicional individualismo e acontecer num ambiente coletivo e voltado para autonomia profissional. Na abordagem de Nóvoa (1995) arruma que a formação continuada deve estar constantemente articulada a fatores inter-relacionados, tais como as necessidades dos profissionais, os interesses das escolas em que os mesmos atuam e os objetivos das instituições formadoras. .

[...] implica a mudança dos professores e das escolas, o que não é possível sem um investimento positivo das experiências inovadoras que já estão no terreno. Caso contrário, desencadeiam-se fenômenos de resistência pessoal e institucional, e provoca-se a passividade de muitos atores educativos. É preciso conjugar a ‘lógica da procura’ (definida pelos professores e pelas escolas) com a ‘lógica da oferta’ (definida pelas instituições de formação), não esquecendo nunca que a formação é indissociável dos projetos profissionais e organizacionais. (NÓVOA, 1995, p. 30-31).

Na escola, a criação de espaços para que a formação ocorra de forma contínua, dia-a-dia, é uma necessidade real, uma vez que este espaço de produção de saberes favorece a reflexão, tanto pessoal, quanto profissional. Esse espaço é real e concreto, quando a instituição escolar busca desenvolver uma gestão caracteristicamente democrática, onde o profissional docente exerce uma prática revitalizada de inovações e com autonomia.

Nesse ponto, Perrenoud (2000) diz que pensar a prática pedagógica significa pensar a profissão a partir de autonomia e de responsabilidade conferidos ao professor individual ou coletivamente. Segundo o autor, a formação de professores deve ser prático-reflexivo, capaz de auto-observação, auto avaliação e autorregulação. O professor é um sujeito criativo que estabelece a finalidade global do seu exercício pedagógico organizando objetivos, aberto às inquietações do novo e reconstrução de contextos da autonomia, pela convivência com as mudanças na conjuntura educacional e conseqüentemente, social. Faz-se necessário envolver o docente na reflexão sobre o que seja um profissional do ensino e as inúmeras implicações que essa atividade complexa exige desde, o processo formativo inicial ao continuado.

É, portanto, no processo de contínuo desenvolvimento profissional construído cotidianamente a partir de uma prática pedagógica crítico-reflexiva, que poderemos repensar a profissão do professor e, conseqüentemente, o processo de ensino-aprendizagem com vistas à qualidade do trabalho docente e da educação. Arguindo sobre essa visão Antunes diz ser impossível estimular e desenvolver nos alunos competências, sem uma mudança expressiva na atuação docente. Agora, cabe ao professor uma educação permanente, logo uma apropriação de muitas competências, a partir de estudos, pesquisas, leituras, e outras fontes.

O pleno uso das competências expostas e ainda outras que no viver se aprende, paradoxalmente, se constrói com a mais infável e imprescindível competência que a do próprio professor em administrar sua formação continuada, sem enriquecimento diário. Antunes (2001. p.78)

Sabemos que a tarefa de educar é extremamente importante e complexa, e que no contexto social atual os desafios estão pondo à prova o alcance da ação docente. Por isso devemos sempre buscar subsídios para uma formação em exercício, em continuidade, visando atendimento das demandas sociais, assim como aprimoramento da nossa condição sócio histórica. O arquétipo de formação continuada de professores deve estar orientado para a mudança de comportamentos e da prática, o que exige um trabalho sobre a pessoa do professor, suas representações, como também sobre seus contextos de trabalho e o modo como se apropria dos conhecimentos, o que está em sintonia com a perspectiva da ação-reflexão-ação defendida, dentre outros, por Candau (1996), Freire (1996) e Mendes Sobrinho (2006).

Vislumbrando a formação continuada de professores que possibilite a experimentação de convivências democráticas, humanas, justas e coletivas num ciclo de colaboração e aprendizagem, trazemos algumas linhas sobre as implicações do paradigma emergente, seus

postulados relacionados à formação e à prática docente. Como pilar, elegemos a contribuição da professora Marilda aparecida Behrens (2006) e os escritos de “O paradigma emergente e a prática pedagógica”. Esses fios tecem a rede que constitui a próxima abordagem temática.

2.2 O NOVO PARADIGMA E AS DEMANDAS DA PRÁTICA DOCENTE

É imprescindível iniciar essa tessitura descrevendo as configurações do contexto social contemporâneo. Desse modo, nos preocupamos com as transformações sociais, as produções tecnológicas, a disseminação das informações em velocidade extraordinária e tantas outras conquistas advindas das novas tecnologias. Nesse mundo globalizado a figura do professor é chamada às novas demandas. São novos pilares, logo, é necessário avaliar os paradigmas formativos e reconhecer que as crises sociais alcançam, inevitavelmente, a escola e o fazer docente.

Diante dessas preocupações, dispomos que a prática docente precisa ser repensada e os paradigmas tradicionais devem abrir passagem efetivamente aos novos paradigmas, mais amplos, abertos, flexíveis de múltiplas linguagens, uma vez que as pessoas se comunicam através linguagem oral, escrita e digital, como anuncia Lévy (1993). Não há mais como ignorar o alcance e a influencia dos meios de comunicação eletrônicos e informatizados. Por outro lado, também não é mais possível pensar em educação sem considerar essas extensões.

Um sentimento de vertigem apoderasse de nossos contemporâneos, divididos entre essa globalização – a cujas manifestações eles são obrigados, às vezes, a se submeterem – e a busca pessoal de suas raízes, referências e filiações. A educação deve enfrentar esse problema porque, na perspectiva do parto doloroso de uma sociedade mundial, ela situa-se, mais do que nunca, no âmago do desenvolvimento da pessoa e das comunidades; sua missão consiste em permitir que todos, sem exceção, façam frutificar seus talentos e suas potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de assumir sua própria responsabilidade e de realizar seu projeto pessoal. (DELORS, 1999, p.10).

Em alerta sobre as transformações sociais, e as perspectivas educacionais para o século XXI, Delors (1999) referencia os fenômenos da interdependência planetária e a globalização, da construção de uma aldeia global, clamando uma reflexão conjunta não somente sobre a educação e a cultura, mas também em relação ao papel das organizações internacionais, apela seja promovido equilíbrio entre o local e o universal a partir de decisões coletivas, postulando que a educação assume papel principal, ou seja, contribuir para que cada pessoa possa compreender melhor o mundo, o outro e a si mesmo.

Essas indicações demandam novas posturas, inclusive sobre o processo de formação que precisa atender uma perspectiva de educação ao longo da vida, numa sociedade eminentemente educativa na promoção de aprendizagens significativas. Nesse encalce, os pilares da educação são propostos:

Aprender a conviver, desenvolvendo o conhecimento a respeito dos outros, de sua história, tradições e espiritualidade. [...] Aprender a conhecer [...] é inevitável conciliar uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar, em profundidade, um reduzido número de assuntos [...] aprender ao longo da vida. [...] Aprender a fazer [...] competência que torne o indivíduo apto para enfrentar numerosas situações, algumas das quais são imprevisíveis, além de facilitar o trabalho em equipe que, atualmente, é uma dimensão negligenciada pelos métodos de ensino. [...] Aprender a ser, incrementar nossa capacidade de autonomia e de discernimento, acompanhada pela consolidação da responsabilidade pessoal na realização de um destino coletivo. E também, em decorrência de outro imperativo sublinhado por esse relatório: não deixar inexplorado nenhum dos talentos que, à semelhança de tesouros, estão soterrados no interior de cada ser humano. (DELORS, 1999, p. 14)

Parafraseando o título do relatório Delors, encontramos no texto de Behrens (2006) o tesouro a descobrir. No seu enredo uma proposta de totalidade, inter-relação e complexidade. Uma educação atrelada à racionalidade científica, com um caráter puramente racional, não emancipa os indivíduos. Na sociedade da informação e do conhecimento, abre-se espaço para o ensino como produção do conhecimento numa perspectiva histórica, valorização da ação reflexiva, criatividade, curiosidade e questionamento, além do pensamento divergente, pois é necessário haver contraposições, especialmente porque a concepção de conhecimento interdisciplinar e de pesquisa como uma atividade inerente ao ser humano, um instrumento de ensino, ponto de partida e de chegada para a apreensão da realidade.

Justificadas as potencialidades de um paradigma que ultrapasse uma visão fragmentada da formação e da prática docente porque se institui numa perspectiva de fragmentação do conhecimento, dizemos que no contexto da ação docente nas séries iniciais do ensino fundamental, em muitas situações, ainda prevalece práticas docentes embasadas no enfoque tradicional. Porém, também é possível registrar que há um contingente de profissionais docentes em busca de uma formação com alicerces inovadores. Nessas possibilidades, depositamos as inquietações que originaram esse estudo.

A proposta de um novo paradigma, denominado emergente por Behrens (2006) indica, para a atuação do professor, uma aliança entre a abordagem progressista que busca a transformação social e apregoa o diálogo e a discussão coletiva como forças impulsionadoras de uma aprendizagem significativa, uma visão holística que busca a superação da fragmentação para a visão do todo, o desenvolvimento dos alunos e dos professores, para a

cidadania plena e a formação para a solidariedade e a justiça social e o ensino com pesquisa que procura a superação da reprodução, para a produção do conhecimento significativo e relevante, acirra o aluno para a investigação contínua e a elaboração das informações com autonomia e espírito crítico.

[...] O novo paradigma científico nos traz a percepção de um mundo complexo, a visão de contexto, uma visão mais ampla e abrangente, destacando a compreensão ecossistêmica da vida que enfatiza as relações do todo com as partes. É uma visão ecológica que reconhece a interdependência fundamental de todos os fenômenos e o perfeito entrosamento dos indivíduos e das sociedades nos processos cíclicos da natureza. Através desta percepção ecológica, podemos reconhecer a existência de uma consciência de unidade da teia da vida, a interdependência de suas múltiplas manifestações, seus ciclos de mudanças e de transformações. (MORAES, 2007, pag. 13).

No contraponto das concepções positivistas, o paradigma emergente propõe processos que levem o aluno a pensar, a ser ousado, questionador, investigador. Atendendo às expectativas traçadas no texto de Delors (1999), que ele aprenda a aprender. Nessa arremetida, acompanha o momento histórico da sociedade e tem como ênfase o repto de propor a formação de profissionais e cidadãos mais éticos, mais humanos, mais solidários, para conviver com o outro e com o planeta.

Com as transformações e as inovações tecnológicas, muitas mudanças são exigidas e surgem em todo o processo educacional. No panorama, a educação é chamada para lugar de destaque e nesse chamado, Behrens (2005, p. 67) comenta:

As perspectivas para o século XXI indicam a educação como pilar para alicerçar os ideais de justiça, paz, solidariedade e liberdade. As transformações econômicas, políticas e sociais pelas quais o mundo vem passando são reais e irreversíveis. A humanidade tem sido desafiada a testemunhar duas transições importantes que afetam profundamente a sociedade: o advento da sociedade do conhecimento e a globalização. A acelerada mudança em todos os níveis leva a ponderar sobre uma educação planetária, mundial e globalizante.

As demandas inerentes ao processo educativo escolar são importantes porque a escola é o espaço de disseminar conhecimento historicamente produzido, sendo, portanto, a primeira esfera de contato entre o sujeito e conhecimento científico. A escola não pode estar alheia aos acontecimentos e da realidade vivenciada na sociedade, visto que ela é sociedade.

Moran (2005, p. 20) afirma que: “A sociedade atual, em virtude da rapidez com que temos que enfrentar situações diferentes a cada momento, cada vez mais utilizamos mais o processamento multimídico.” Por sua vez, os meios de comunicação, principalmente a televisão, utilizam a narrativa com várias linguagens superpostas, que nos acostuma, desde pequenos, a valorizar essa forma de lidar com a informação, atraente, sintética, o que traz

consequências para a capacidade de compreender temas mais abstratos de longa duração e de menos envolvimento sensorial. São tantos estímulos recebidos, desde o nascimento, que a criança de agora desenvolveu uma diferente velocidade para apreender os conteúdos para se desenvolver. O aprendizado da atualidade é veloz, objetivo, prático. E A abordagem progressista preconiza a transformação social, objetivando a formação de um homem sensível, cidadão transformador si mesmo e da sua realidade. O aluno, nesta abordagem, é um participante da ação educativa, que necessita educar-se permanentemente. Nessa perspectiva, Freire (2000) ratifica que o professor estabelece uma relação horizontal com seus alunos, possibilita a vivência grupal, empenha-se na luta em favor da democratização da sociedade.

Nas letras de Gadotti (2000, p.102), “a pedagogia conservadora humilha o aluno e a pedagogia de Paulo Freire dá dignidade a ele, colocando o professor ao seu lado, com a tarefa de orientar e dirigir o processo educativo”. Nesse ritmo, enfoque está no indivíduo desenvolvendo e compartilhando seu crescimento intelectual por meio do diálogo das ideias, informações e cooperação com seus pares.

Seguindo a trilha de Nóvoa em entrevista à Revista Carta à Educação (4 de novembro de 2015) enfatiza que “o professor tem de ajudar o aluno a transformar a informação em conhecimento. O que define a aprendizagem não é saber muito, é compreender bem aquilo que se sabe. É preciso desenvolver nos alunos a capacidade de estudar, de procurar, de pesquisar, de selecionar, de comunicar. Para isso, o professor é insubstituível”.

Na arremetida progressista o indivíduo é considerado o ser que constrói a sua própria história. Consiste em desenvolver atividades de ensino, nas quais, o centro do processo não é o professor, mas o aluno que se torna sujeito de seu aprendizado. Os interesses, os temas e as problemáticas do cotidiano do aluno, nesta perspectiva, devem constituir os conteúdos do conhecimento escolar. Ao educador compete explicitar as problemáticas sociais concretas e contextualizá-las, de modo a desmontar pré-noções e preconceitos que sempre dificultam o desenvolvimento da autonomia intelectual e de ações políticas direcionadas para uma transformação social.

Na aliança constituinte do paradigma emergente temos a abordagem holística ou sistêmica, Capra (1996). A visão sistêmica ou holística pretende resgatar o ser humano em sua totalidade, considerando o indivíduo com suas múltiplas inteligências. O aluno apresenta-se como um ser complexo, único e competente, que possui um professor que instiga, repensa o objetivo pelo qual está formando e trabalha numa metodologia em parceria, buscando uma prática pedagógica crítica, reflexiva. A avaliação visa o processo e o crescimento gradativo.

Nessa teia, o todo é trabalhado considerando não somente a razão e sensação, mas principalmente os sentimentos e a intuição. A educação holística tem como preocupação fundamental o futuro da humanidade e de todas as outras formas de vida do planeta Terra.

Morin (2000) coloca que é necessário que a educação trabalhe com seus alunos a imprevisibilidade, para que estes saibam enfrentar as incertezas, já que nada está pré-determinado. Resta então aos educadores ensinar princípios de estratégia que permitam aos educandos trabalhar com o que não está previsto. Além da imprevisibilidade, a compreensão também precisa ser cultivada, e esta é uma necessidade vital para que os seres humanos saiam do estado de incompreensão em que se encontram, não utilizando a tecnologia para a destruição de seus semelhantes. O autor fala em “antropoética”, o que seria levar em conta o caráter ternário da condição humana que é ao mesmo tempo ser indivíduo/sociedade/espécie, ou seja, o aluno deveria se formar com base na consciência de que o humano é, ao mesmo tempo indivíduo, parte da sociedade e parte da espécie. Nesse sentido há a necessidade de estabelecer um controle mútuo entre a sociedade e os indivíduos pela democracia e conceber a humanidade como comunidade planetária. (MORIN, 2000).

No momento em que o planeta tem, cada vez mais, necessidade de mentes aptas para analisar e resolver na sua complexidade os seus problemas fundamentais e globais, os sistemas de ensino, em todos os países, continua a parcelar e a separar os conhecimentos que deveriam ser religados, continuam a formar mentes que apenas privilegiam uma única dimensão dos problemas, ocultando os outros. O paradigma da complexidade segundo Morin (2000, p. 387), “[...] parte de fenômenos, ao mesmo tempo, complementares, concorrentes e antagonistas, respeita as coerências diversas que se unem em dialógicas e poli lógicas e, com isso, enfrenta a contradição por várias vias. Assim sendo, utiliza o conceito básico de “sistema auto organizado complexo”. “Se a complexidade não é a chave do mundo, mas o desafio a enfrentar, por sua vez o pensamento complexo não é o que evita ou suprime o desafio, mas o que ajuda a revelá-lo, e às vezes mesmo a superá-lo”. O texto de Morin contribui para uma reforma de pensamento quando o autor cita a importância dos professores adotarem medidas previstas na LDB, no que diz respeito a importância do educador buscar inovar-se com métodos compatíveis com aquilo que ele pretende passar aos alunos.

O modelo holístico propõe a superação do pensamento fragmentado, linear e mecanicista que se apresentou nos paradigmas conservadores, nos moldes newtoniano-cartesiano, e que impregnou as diferentes áreas do conhecimento. Essa contaminação paradigmática afetou a educação, a prática pedagógica e o processo de aprendizagem.

O surgimento do paradigma emergente ou da complexidade tem como foco a visão do ser complexo e integral. Nessa perspectiva o ensino, segundo Zabala precisa ser revisto, pois:

Assim como o processo de progressiva parcialização dos conteúdos escolares em áreas de conhecimento ou disciplinas conduziu o ensino a uma situação que obriga a sua revisão radical, a evolução de um saber unitário para uma diversificação em múltiplos campos científicos notavelmente desconectados uns dos outros levou a necessidade de busca de modelos que compensem essa dispersão do saber. (Zabala 2002, p. 24)

Não há outra palavra que defina melhor o mundo contemporâneo do que complexidade. De encontro às demandas da complexidade do nosso mundo temos pelo menos duas perspectivas de educação, ou seja, uma de alicerce conservador, centralizador e positivista, reducionista e outra de ampliação de olhares, de problematizações de reconhecimento, de aprendizagens para toda vida. Assegurando a segunda opção, Behrens (2006, p.21) chama a comunidade educativa para “[...] aceitar uma mudança periódica de paradigma, uma transformação na maneira de pensar, de se relacionar e de agir para investigar e integrar novas perspectivas”.

Completando o trio de integração do paradigma emergente, o ensino com pesquisa tem como desafio provocar a criatividade, a dúvida, o questionamento, a constante busca e construção do conhecimento, tornando alunos e professores pesquisadores. Nessa luz, Demo (1996, p.5) assinala que o Ensino com Pesquisa tem quatro pressupostos básicos:

A convicção de que a educação pela pesquisa é a especificidade mais própria da educação escolar e acadêmica, - o reconhecimento de que o questionamento reconstrutivo com qualidade formal e política é o cerne do processo de pesquisa, - a necessidade de fazer da pesquisa atitude cotidiana no professor e no aluno, - e a definição de educação como processo de formação da competência histórica.

Nessa senda, Behrens (2006, p. 84), expressa que, no processo educativo, nesta abordagem “o aluno precisa ser instigado a avançar com autonomia, a se exprimir com propriedade, a construir espaços próprios, a tomar iniciativas, a participar com responsabilidade, enfim a fazer acontecer e a aprender a aprender”. O docente precisa selecionar ou eleger os temas mais relevantes para trabalhar junto com os alunos. As pessoas envolvidas no processo educativo são originais, únicas e indivisíveis, um ser contextualizado e dotado de inteligências múltiplas. Possibilita as relações pessoais e interpessoais do ser humano, visando a ética, a harmonia e a conciliação.

O desafio que se impõe aos professores na sociedade do conhecimento é buscar a aprendizagem efetiva dos seus alunos. Acredita-se que a abordagem do ensino com pesquisa

venha a auxiliar os docentes nessa nova proposta, pois, ao optar por essa metodologia passam a trabalhar investigando os conhecimentos vinculados à prática e à realidade cotidiana.

A experiência vivenciada e a investigação proposta por autores como Demo (1996), Cunha (1996, 1998) e Behrens (1999, 2000) permitiram elaborar contribuições significativas para caracterizar o ensino com pesquisa como uma abordagem relevante na busca da produção do conhecimento crítico e relevante. Nesse sentido, Capra (1996) alega que, tanto os alunos quanto os professores têm liberdade para escolher e criar situações que favoreçam o desenvolvimento integral do ser humano, considerando a família, a sociedade, a comunidade, o planeta, o cosmos e a si mesmos, como integrantes de um sistema conectado como uma rede que procura uma melhor qualidade de vida.

O paradigma emergente em suas múltiplas abordagens propõe processos que levem os alunos a argumentar e problematizar, com intuito de buscar de respostas possíveis, desafiando o aluno a criar e a ousar. Num processo de investigação participativa, o aluno torna-se responsável pela sua própria aprendizagem e pela aprendizagem de seus pares. Com essa visão, aprende a enfrentar situações novas e torna-se mais aguerrido para enfrentar situações inesperadas. Essas proposições alimentam nossas análises sobre a formação de professores das séries iniciais.

As implicações do novo paradigma alcançam a conexão entre formação e investigação, abrindo espaço para reflexão crítica. Nesse contexto, a aprendizagem desenvolve-se através de processos de investigação, de descoberta e de construção do conhecimento, ou seja, aprende-se agindo e interagindo com o mundo e com os outros. Desse modo, a escola será também reflexiva e nas palavras de Alarcão (2001, p. 11) ela pode ser [...] concebida como organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua disposição, e confronta-se com a desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo.

O paradigma emergente se apresenta com características muito complexos, ou seja, os processos de ensino e de aprendizagem explicitados nesses modelos fundamentam-se na concepção de que o conhecimento é construído nas interações sociais e deve ser desenvolvido através da investigação e da reflexão.

Seguindo esses passos, observamos que noção de polivalência está apoiada por uma probabilidade interdisciplinar de gênese e a lógica de responsabilização. Assim, assumimos essa perspectiva de polivalência com vistas no trabalho interdisciplinar. Com essa mira, nos propomos uma abordagem sobre a constituição de saberes na prática docente nas séries iniciais. Essas considerações serão apresentadas na próxima seção.

2.3. PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS: A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES DA DOCÊNCIA

A prática docente nas séries iniciais é o cerne de nossa preocupação. Enquanto nos debruçamos sobre estudos e pesquisas que tratam dessa temática, fazemos algumas reflexões sobre as demandas sociais da prática docente nessas séries. Visto que a formação inicial deixa algumas lacunas, pontuamos a necessidade de alguns registros sobre ensinar crianças nas primeiras séries. Assim, nos inquietamos sobre as necessidades desse fazer, ou seja, o que precisamos saber para ser professor.

[...] Chamaremos de “saber” unicamente os pensamentos, as ideias, os juízos, os discursos, os argumentos que obedeçam a certas exigências de racionalidade. Eu falo ou ajo racionalmente quando sou capaz de justificar, por meio de razões, de declarações, de procedimentos, etc., o meu discurso ou a minha ação diante de um outro ator que me questiona sobre a pertinência, o valor deles, etc. Essa “capacidade ou essa “competência” é verificada na argumentação, isto é, num discurso em que proponho razões para justificar meus atos. Essas razões são discutíveis, criticáveis e revisáveis. (TARDIF, 2002, p. 199).

Em seus estudo e pesquisas sobre os saberes da docência, Tardif (2002) registra que eles oferecem a alicerce para o ofício e se constituem para além da formação inicial, isto é, envolve a história, a experiência profissional, as percepções subjetivas e muitas outras peculiaridades. Nas trilhas desse autor, os saberes da docência estão em processo de evolução, pois são inacabados, são culturais, uma vez que são produzidos na experiência com outras pessoas em determinado tempo e contexto social, por isso são também contextualizados, além do que são atributos da condição humana e por isso tem dimensão afetiva e cognitiva.

Nessa marcha Altet (2001, p. 28) sinaliza que: “o saber constrói-se na interação entre o conhecimento e a informação, entre o sujeito e o ambiente, na mediação e por meio dela”. É importante frisar que para se constituir como profissionais, os professores precisam saber como desenvolvem a própria formação, reconhecer-se responsável, produtor por ela, compreendendo que a profissão começa desde. Formar-se um profissional comprometido com o seu fazer deve ser um compromisso assumido desde o início do curso de graduação. Nesse percurso aprender a olhar e perceber a construção de muitos e diversos saberes das práticas pedagógicas que são experimentadas.

Expondo os saberes da docência, Pimenta (2000) sugere três modalidades que são construtores da identidade profissional do professor. Em sua raia, diz que os saberes da

docência se constituem pela experiência, pelo conhecimento e pelos saberes pedagógicos. No que tange à experiência, a autora afiança que eles têm relação com as referências dos professores que tivemos, ao longo de nossa trajetória escolar emergem em nossas memórias e fazem parte de nós e de nossa formação e constituem saberes, e com as construções do cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre a própria prática.

A segunda modalidade está representada pelos conhecimentos que perpassam os bancos escolares, seguindo a ideia de Edgar Morin (1993), ela diz: “conhecimento não se reduz à informação. Esta é um primeiro estágio daquele. Conhecer implica um segundo estágio: o de trabalhar com as informações, classificando-as, analisando-as e contextualizando-as” (PIMENTA, 2000, p. 21).

Nesse movimento, o professor produz os saberes pedagógicos. Que nas letras de Pimenta (2000, p.26) se produzem na ação. “[...] os saberes sobre educação e sobre pedagogia não geram os saberes pedagógicos. Estes só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora”. Aproveitamos essa sombra e colhemos a ideia de que cotidianamente na ação docente, na sala de aula, o professor conhece a si mesmo e se reelabora como profissional da educação. Ele se (re) inventa, como nas ideias a seguir:

[...] o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola onde atua. A prática docente é, simultaneamente, expressão desse saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento (AZZI, 2000, p. 43).

Em ação, a produção dos saberes pelo professor é observada por Altet (2001) e apresentada em dois tipos, construídos cotidiano escolar: o primeiro diz respeito aos saberes da teoria e o segundo aos saberes da prática. Aqueles agregam saberes a serem ensinados e os saberes para ensinar enquanto que estes advêm das experiências cotidianas da profissão, são contextualizados e adquiridos em situação de trabalho; são também chamados de saberes empíricos ou da experiência.

Por seu turno, Tardif (2002, p. 36), apresenta quatro saberes que edificam a carreira docente: “os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais”.

Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto

de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação. (TARDIF, 2002, p. 49).

Nas letras desse autor, os saberes experienciais são aqueles produzidos na e pela ação docente, logo, são reformuláveis, renováveis, reinventáveis. Nessa vereda, saber profissional dos professores é constituído não por um saber específico, mas por vários saberes de diferentes matizes, de diferentes origens, aí incluídos, também, o saber-fazer e o saber da experiência.

Os saberes dos professores aprendidos durante a formação inicial (saberes das disciplinas e saberes da formação profissional), irão ser reformulados e se reconstruindo no dia-a-dia da sala de aula, a partir dos saberes curriculares e da experiência e de outros saberes científicos da formação continuada e do desenvolvimento profissional. Gauthier et. al (1998) têm apresentado uma significativa produção no campo dos saberes dos professores, partindo da afirmação de que o ensino é um ofício universal, portador de uma longa história sustentando que este ofício ainda mantém em nossos dias, um papel fundamental para as sociedades humanas. Entretanto, apesar desta longevidade do ofício de ensinar, para os autores (1998, p 17) “[...] mal conseguimos identificar os atos do professor que, na sala de aula, têm influência concreta sobre a aprendizagem dos alunos, e estamos apenas começando a compreender como se dá a interação entre educador e educando”.

Se para Gauthier et al (1998) os saberes da experiência não são cientificamente elaborados, para Tardif et al (1991) eles são representações a partir das quais os professores se orientam. Por sua vez, Pimenta (1999) pontua que eles são produzidos pelos professores no trabalho cotidiano. E, Porlán Ariza et al (1997) expõem que os saberes da experiência brotam da experiência e são por ela validados.

A investida sobre os saberes da docência é bem fecunda, e a ela podemos agregar as ideias de Perrenould (2000) e Zabala (2006) que tratam o assunto como as competências docentes e conhecimentos docentes, dentre as quais destacam: planejar o processo de ensino-aprendizagem; selecionar e preparar os conteúdos disciplinares; oferecer informações e explicações compreensíveis e bem organizadas (competência comunicativa); manejo das novas tecnologias, associada ao domínio das novas tecnologias; conceber a metodologia e organizar as atividades; comunicar-se e relacionar-se com os alunos; tutoria; avaliar; refletir e pesquisar sobre o ensino; identificar-se com a instituição e trabalhar em equipe.

Tecidas algumas ideias sobre os saberes da docência, passamos a falar sobre a formação continuada, na próxima quadra.

A teia metodológica que elaboramos para alcançar nossas reflexões será desenhada no próximo capítulo.



CAPÍTULO III – TEIA METODOLÓGICA

“Antes de filosofar sobre um objeto, é necessário examiná-lo com exatidão. Qualquer explicação ou interpretação deve ser precedida de uma observação e de uma descrição exatas do objeto. [...] Devemos, pois, aprender com um olhar penetrante e descrever com exatidão esse fenômeno peculiar de consciência que chamamos de conhecimento”.

(Hessen, 2000, p. 19).

Nesse Capítulo alinhamos a opção metodológica eleita, considerando seus objetivos. Rabiscamos o percurso metodológico em busca de informações para responder ao problema instituído na pesquisa. Primeiramente identificando e caracterizando a pesquisa realizada quanto à natureza e quanto aos procedimentos para produção dos dados. Na sequência, apresentamos nosso campo da pesquisa, o lugar onde pudemos experimentar sua realização empírica. Falamos ainda, sobre as professoras narradoras que participaram do estudo, bem como dos instrumentos e procedimentos de coleta e análise dos dados.

2.1 A PESQUISA QUALITATIVA

A pesquisa qualitativa assume diferentes significados no campo da ciência, expressando o sentido dos fenômenos do mundo social. Este tipo de pesquisa compreende um conjunto de técnicas interpretativas que visam descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. Para Ludke e André (1986) na pesquisa qualitativa compreender e interpretar fenômenos a partir de seus significantes e de seus contextos é tarefa peculiar à produção do conhecimento, o que contribuiu sobremaneira para a escolha do tipo de pesquisa a ser adotada.

Nas pesquisas sociais, os pesquisadores, ao empregarem a pesquisa qualitativa, estão mais preocupados em entender a dinâmica do processo social do que a própria estrutura desse processo. Buscam visualizar o contexto e, se possível, constituir uma integração empática com o objeto de estudo que implique uma melhor compreensão do fenômeno.

2.2 INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS E CAMPO DA PESQUISA

Encalçando o objetivo central dessa pesquisa, “Refletir sobre as implicações do paradigma emergente na formação de professores das séries iniciais e na constituição dos saberes da docência no contexto da Escola Municipal Elpidio Monteiro Gonçalves em Picos-PI”, resolvemos associar dois instrumentos para coleta de dados. O primeiro foi o

questionário misto, aplicado com intento de traçar o perfil identitário das professoras participantes do estudo (QUADRO 01), e o segundo a entrevista narrativa, aconteceu na perspectiva de coletar informações necessárias ao alcance do propósito apresentado.

No momento inicial, convidamos as professoras para participarem desse estudo que versa sobre as implicações do paradigma emergente na formação de professores das séries iniciais e na constituição dos saberes da docência no contexto da Escola Elpidio Monteiro Gonçalves em Picos-PI

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Elpidio Monteiro Gonçalves (FOTOGRAFIA 01) localizada na Rua José Viana, nº 35, Bairro: Passagem das Pedras, Picos-PI. É uma escola de médio porte, funciona nos turnos manhã e tarde atendendo alunos da Educação Infantil, e do 1º ao 5º (séries iniciais) anos do Ensino Fundamental. Resolvemos realizar essa investigação quando desenvolvemos nosso estágio na referida escola. Observando a prática docente desenvolvida e refletindo sobre o trabalho da escola, acolhemos essa possibilidade.

FOTO 01: FACHADA DA ESCOLA MUNICIPAL ELPIDIO MONTEIRO



FONTE: ARQUIVO PESSOAL DA PESQUISADORA (2015)

O uso do questionário misto aconteceu paralelamente ao desenvolvimento das entrevistas, sendo um instrumento complementar da mesma. Aproveitamos o ensejo das apresentações e explicações iniciais, na primeira visita em busca do aceite das professoras no início da investigação. Na oportunidade, depois de alguns esclarecimentos sobre o preenchimento do instrumento e do propósito de sua escolha, entregamos o roteiro a cada uma das professoras e combinamos uma data para a possível entrega. Vimos no questionário uma adequada opção para coleta dos dados identitário. Nessa via, uma vez que, segundo Richardson *et al.* (1999) este instrumento permite a observação de características que possibilitam ao pesquisador descrever e medir determinadas variáveis de um grupo de indivíduos.

Em outro acesso, cumprimos o cronograma elaborado para o desenvolvimento da entrevista narrativa. Elegemos esse tipo de entrevista visado a coleta de informações narradas e também contextuais. A entrevista narrativa é uma técnica de coleta de dados que leva as pessoas envolvidas no processo de pesquisa a lembrar do que aconteceu, colocando a sua experiência em uma sequência na qual o entrevistado ou narrador cria uma cadeia de acontecimentos que vão denotando a construção da vida intelectual, social e pessoal. Este tipo de entrevista procura revelar o saber específico de que o narrador é portador e ainda explorar uma parte da vida do narrador, portanto, está focalizada em situações vivenciadas, em acontecimentos.

Sobre a entrevista narrativa, Jovchelovitch (2002, p. 95), enfatiza que é “[...] uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas”. Dessa maneira, a influência do pesquisador é mínima, mas requer um cuidado com a escolha do local de realização da mesma, pois a pessoa entrevistada precisa de concentração para narrar suas concepções, a pessoa do narrador, sua voz e sua história é que se tornam o centro e cerne do fenômeno narrativo.

Na narrativa, segundo Richardson (1999, p. 95), os dados coletados expressam “autenticamente a visão do entrevistado, com inferência mínima do processo de pesquisa”, ou seja, buscamos apresentar os dados, de acordo com a visão das professoras narradoras, com suas impressões e suas reflexões. Para efetivação das entrevistas, estas foram marcadas com antecedência e aconteceu na própria escola em que as professoras-interlocutoras trabalham, no dia dos seus horários pedagógicos.

Decidimos, portanto, pela utilização desse instrumento devido seu potencial em favorecer a descrição dos fenômenos sociais e ainda a explicação e a compreensão de sua totalidade. Uma das características desse tipo de entrevista é manter a presença consciente e

atuante do pesquisador no momento da coleta de dados no sentido de orientar o momento da entrevista, mas não intervir nos relatos, posto que o pesquisador não precise influenciar o processo.

A modalidade entrevista narrativa foi uma excelente opção de instrumental de recolha de dados porque foi aceita pelas professoras participantes enquanto espaço de reflexão sobre a formação e a prática docente, bem como pelo exercício de rememorar a trajetória escolar e formativa. As narrativas foram ao mesmo tempo livres e adequadas aos nossos objetivos. Propusemo-nos a ouvir suas histórias, absorvê-las sem interferência. Nesse fio, a tarefa de quem está investigando é “[...] escutar a narrativa de um modo desinteressado e reproduzi-la com todos os detalhes e considerações possíveis. Na verdade extrema fidelidade em reproduzir as narrativas é um dos indicadores de qualidade da entrevista narrativa.” (JOVCHELOVITCH, 2002, p. 109, 110).

Confirmamos nas letras supracitadas e cuidamos das informações em todo o processo de escuta e registro nos preocupando com a lisura do estudo e a fidedignidade das narrativas, confiando nas entrevistadas o merecimento dos fatos narrados às pessoas que falam. Nesse perspectiva a entrevista narrativa consiste no encontro entre quem narra o entrevistado, e quem ouve e registra, o entrevistador. Encontramos uma explicação para essa relação apresenta-se nos estudos de Bertaux (2010): o narrador que sabe que, o pesquisador leva em conta que ele é portador de uma experiência social específica correspondente ao seu objeto de estudo e que o mesmo representa a Universidade, o conhecimento, a sociedade.

Vale ressaltar que, apresentamos o roteiro da entrevista (APÊNDICE A) às professoras com intuito de criar aproximação com as expectativas do estudo, mas que tomassem ciência de que consistia apenas em um instrumento norteador do processo de coleta de informações. Pontuamos que as docentes foram entrevistas individualmente, embora o procedimento tenha sido realizado na mesma escola e no mesmo dia.

Sobre a realização da entrevista narrativa Jovchelovitch (2002) e Bertaux (2010) indicam que devemos seguir algumas etapas que se estendem desde a fase de aproximação e convite da professora narradora, fase de compreensão preliminar da pesquisa ou objeto de estudo a fim de provocar uma narração autossustentável, até a operacionalização da entrevista. Passamos pela narração central, o momento da narração propriamente dita, que possibilitamos atentamente a fluência da narração sem interrupções até clara indicação de término. Restringimo-nos à escuta ativa, ao apoio não verbal e ao encorajamento explícito para continuidade da narração. Passamos à fase de questionamentos, momento que buscamos alguns esclarecimentos da narrativa que deixaram dúvidas a partir da escuta atenta da mesma.

Foram feitas perguntas relacionadas aos acontecimentos narrados. Então, alcançamos a fase da fala conclusiva.

Cuidamos do registro simultâneo à cada narração, fazendo uma gravação de áudio, onde ficamos bastante precavidos para as discussões interessantes que, muitas vezes, se mostraram importantes para a interpretação dos dados. No final, cuidamos nos registros das informações que não puderam ser gravadas, porém nos preocupamos com os detalhes observados e que poderiam ser tomados na elucidação de questões sobre os relatos.

Os registros de áudio foram transcritos, e posteriormente associados aos resultados das outras percepções anotadas. Essas informações analisadas através da análise de conteúdo. Assim, na próxima estação apresentamos elementos da análise de dados confiada.

2.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa, segundo Chizzotti (2006), elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas identificados. Neste estudo, convidamos 5 (cinco) professoras das séries iniciais que trabalham na escola campo desse estudo, para participarem narrando e tecendo reflexões sobre o contexto da ação docente, os desafios contemporâneos e a constituição dos saberes da docência. O grupo foi definido em função da quantidade das turmas que atendam às séries contempladas no foco, ou seja, haviam apenas cinco turmas, sendo uma de cada série (1º, 2º, 3º, 4º, 5º - anos), dessa esquadrinha.

Sobre os sujeitos desse estudo, destacamos que são todas mulheres, pois não havia nenhum professor do sexo masculino no exercício da docência no momento de definição do grupo. As professoras que são experientes possuem pelo menos graduação em nível superior, sendo uma professora licenciada em Letras Português. No Quadro 01 registramos o perfil identitário do grupo de professoras.

As informações sintetizadas no quadro acima são importantes para nosso interesse investigativo. Preocupamo-nos em organizá-las em função da problemática do estudo e desse modo tomaremos o curso de formação inicial para fazer as ponderações que vemos essenciais. O grupo em sua totalidade é constituído por professoras graduadas, havendo duas professoras com mais de uma graduação. Das cinco docentes, três são psicopedagogas e apenas uma ainda não tem curso de especialização. Contudo, atrai nossa atenção à presença de uma professora licenciada em Letras Português e especialista em Língua Portuguesa atuando nas séries iniciais. Os codinomes escolhidos do quadro 01 foram com base na visão do paradigma

inovador ou emergente que tem como ponto importante o aspecto da Inovação, Holística, Sistêmica, Pesquisa e Humanidade.

QUADR O1: PERFIL IDENTITÁRIO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

CODINOME	FORMAÇÃO	TEMPO DE EXPERIENCIA	ATUAÇÃO ATUAL – SÉRIE
INOVAÇÃO	PEDAGOGIA ARTES CIENCIAS BIOLÓGICAS PSICOPEDAGOGA	10 ANOS	1º ANO
HOLÍSTICA	NORMAL SUPERIOR CIENCIAS BIOLÓGICAS PSICOPEDAGOGA	15 ANOS	2º ANO
SISTÊMICA	LETRAS PORTUGUÊS ESPECIALISTA EM LINGUA PORTUGUESA	20 ANOS	4º ANO
PESQUISA	PEDAGOGIA PSICOPEDAGOGA	16 ANOS	3º ANO
HUMANIDADE	PEDAGOGIA	6 ANOS	5º ANO

FONTE: DADOS DA PESQUISA, (2015).

Essa nossa preocupação encontra-se com algumas controvérsias debatidas em estudos e pesquisas sobre a formação de professores para a Educação Básica. Analisando as determinações da LDB, Lei nº 9.394/96, constatamos que não há nenhuma dúvida, pois o texto da lei orienta:

Artigo 62: A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Em torno das disposições do referido artigo, a prática docente de professores licenciados nos anos iniciais se sustenta. Porém, as determinações do Conselho Nacional de Educação - CNE, por meio dos Pareceres CNE/CP nº 5/2005, de dezembro de 2005, e CNE/CP nº 3/2006, de fevereiro de 2006, que tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, determina que:

O curso de licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.(BRASIL,2006, p. 11)

Dessa maneira, a prática docente de professores com Licenciaturas específicas, nos anos iniciais fere as disposições do CNE. Além disso, a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, publicada no Diário Oficial da União de 16 de maio, Seção I, p. 11, praticamente repete o texto acima transcrito em seu artigo 2º, que diz: “As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental [...]”.

Largamos em defesa da prática docente nas séries iniciais, assim como na Educação Infantil, como uma especificidade do curso de Pedagogia. Desse modo, em relação à situação demarcada nesse estudo, propomos uma reflexão sobre esse debate principalmente no que tange ao atendimento de outros dispositivos complementares à LDB. Por outro lado, registramos que é importante pensar sobre a formação em ambos os cursos, por um lado, e sobre as disposições legais, por outro.

Voltando nosso olhar ao perfil do grupo de participantes do estudo, vemos que dentre as cinco professoras, apenas uma tem menos de dez anos de experiência, enquanto que uma professora tem vinte anos de exercício da profissão docente. Entre essas fronteiras do tempo

de experiência das professoras, as demais têm 20, 16 e 15 anos de experiência respectivamente.

A experiência docente tem uma relação primordial para o entendimento de nossa proposição de estudo, por isso alegamos que nossa abordagem pousa na constituição dos saberes da experiência, ou seja, aqueles que “[...] não provém das instituições de formação nem dos currículos. [...] não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias” (TARDIF, 2002, p. 48 - 49). O professor é elaborador e sujeito desse saber.

A constituição dos saberes da docência e a relação com o paradigma emergente é pauta de outras folhas. Antes dessa contemplação apresentamos os procedimentos de análises dos dados coletados nas entrevistas narrativas.

2.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Após intensas leituras das informações transcritas das entrevistas narrativas, produzir próxima etapa do estudo, a análise dos dados. Para este fim, a análise de conteúdo foi nossa opção. A análise dos dados é uma etapa primordial do processo de investigação. Analisar os dados desta pesquisa exigiu tratamento uniforme das informações colhidas durante o processo de investigação. Segundo Bardin (2009 p. 9), análise de conteúdo é “[...] um conjunto metodológico [...] que se aplica aos discursos extremamente diversificados”. Sê uma dentre as muitas outras formas de interpretar o conteúdo de um texto.

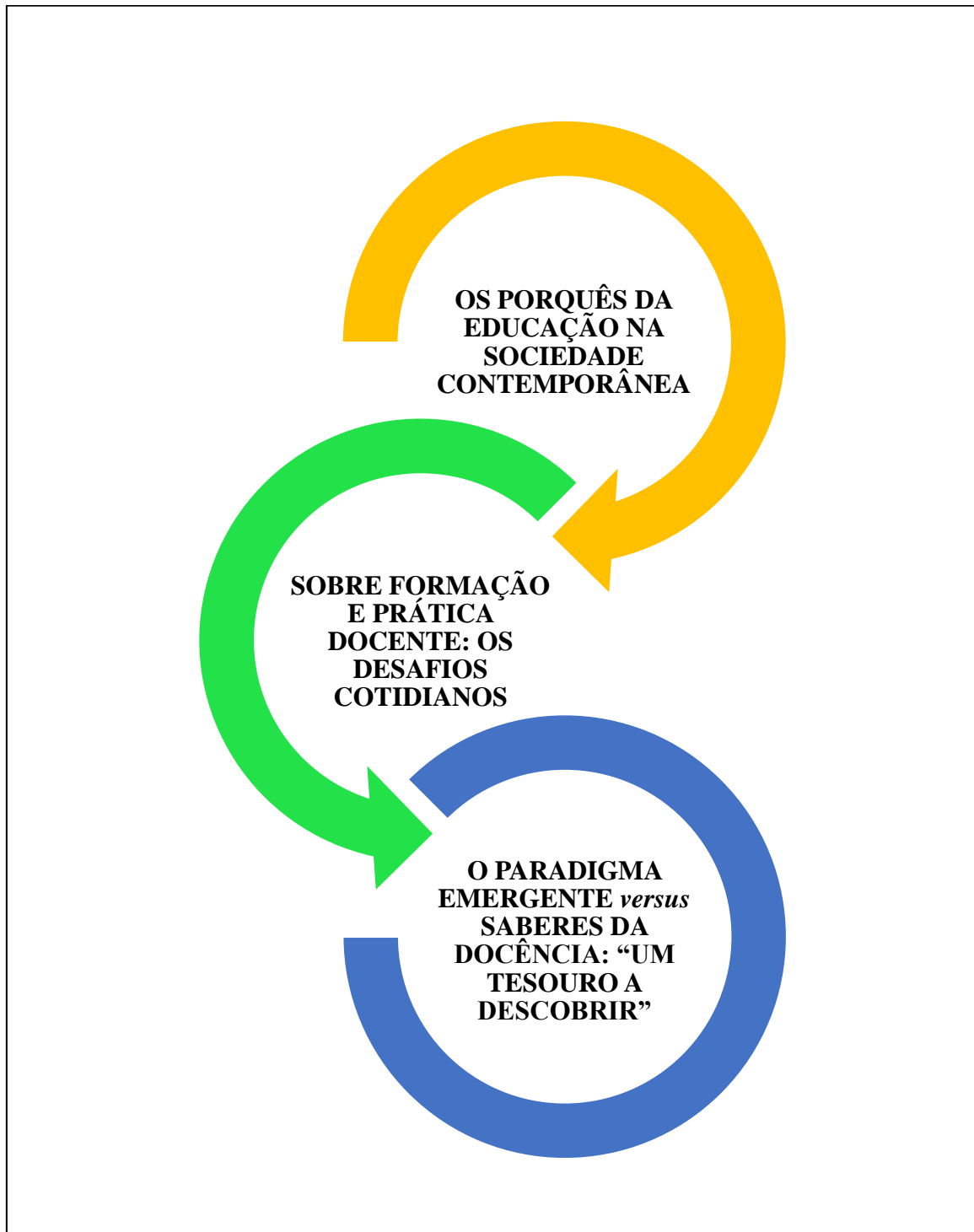
Olabuenaga e Ispizúa (1989) afirmam que a análise de conteúdo é uma técnica para ler e interpretar o conteúdo de toda classe de informações coletadas, que analisados adequadamente nos abrem as portas ao conhecimento de aspectos e fenômenos da vida social, o que seria inviável através de quaisquer outras formas de análise.

Nessa tessitura, o componente essencial da análise de conteúdo constituiu-se das informações coletadas das entrevistas narrativas e estavam devidamente preservados. A análise de conteúdo, em sua vertente qualitativa, parte de uma série de pressupostos, os quais, no exame de um texto, servem de suporte para captar seu sentido simbólico. Este sentido nem sempre é manifesto e o seu significado não é único.

De certo modo “a análise de conteúdo, é uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados. Não é possível uma leitura neutra, uma vez que toda leitura se constitui numa interpretação”. (TEIXEIRA, 2012, p. 49).

Os dados coletados foram, então, organizados, seguindo os preceitos da análise qualitativa nas mensagens de Bardin (2009). As narrativas, conteúdo analisado, foram

condensadas em categorias de análises os porquês da educação na sociedade contemporânea; sobre formação e prática docente: os desafios cotidianos; o paradigma emergente *versus* saberes da docência: “um tesouro a descobrir”. (FIGURA 01).

FIGURA 01: CATEGORIAS DE ANÁLISES

FONTE: DADOS DA PESQUISA (2015)

Discorremos sobre os achados narrativos no próximo capítulo.



**CAPÍTULO III- PRÁTICA DOCENTE NAS SÉRIES
INICIAIS: REFLEXÕES SOBRE O PARADIGMA
EMERGENTE E A CONSTITUIÇÃO DE SABERES DA
DOCÊNCIA**

“Ensinar a condição humana. Conhecer o humano é, antes de mais nada, situá-lo no universo, e não o separar dele. Como vimos, todo conhecimento deve contextualizar seu objeto, para ser pertinente. “Quem somos?” É inseparável de “onde estamos?”, “De onde viemos?”, “Para onde vamos?”. Interrogar nossa condição humana implica questionar primeiro nossa posição no mundo”.

(Morin, p. 47)

Sobre as implicações do Paradigma Emergente na constituição dos saberes da docência na contemporaneidade arrazoamos que é necessário tecer algumas reflexões sobre a vital relação entre Educação e sociedade. Com esse alicerce, nesse capítulo, trançamos algumas perspectivas de educação na contemporaneidade e seus desafios, conectamos aspectos da formação docente e os desafios sociais procurando refletir sobre as múltiplas aprendizagens. Trouxemos para essa assentada o conjunto dos princípios do novo paradigma: “Todo conhecimento científico-natural é científico social; Todo conhecimento é local e total; Todo conhecimento é autoconhecimento; Todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum.”. As ideias estão organizadas em três categorias as quais foram determinados a partir da análise das narrativas e conseqüentemente da categorização feita.

3.1 OS PORQUÊS DA EDUCAÇÃO HOJE

Se há uma certeza e coerência nos espaços de estudo e pesquisa sobre os desafios da educação ela reside na observação das características da sociedade contemporânea, efetivamente determinada pela inovação, produção tecnológica e disseminação da informação. O poder de alcance e dominação das descobertas da ciência, sobretudo das tecnologias tem provocado em boa parcela de estudiosos algumas indagações sobre o lugar da educação nesse contexto. Nas palavras de Gadotti (1993, p. 312), em qualquer lugar, a educação contemporânea ensaia a apropriação do conceito “multiculturalismo” ou “pluriculturalismo” principalmente porque urge a necessidade de dialogo entre os povos, as nações e destes com o mundo. Trata-se de uma educação para a “equidade” ou, o respeito às diferenças.

Nessa trilha, propusemos no roteiro da entrevista narrativa uma apreciação reflexiva a cerca dos contextos sociais atuais e os lugares da educação lançando questionamentos sobre essa relação e sua importância. As narrativas analisadas expressam, essencialmente, as ideias citadas a seguir.

A sociedade atual busca cada vez mais o sucesso financeiro e para isso deixa de lado seus valores. A escola hoje, além de educar, tem a função de formar cidadãos. (Inovação)

Sabe-se que a educação é o único meio para uma sociedade mais digna e que quando os cidadãos são conscientes serão capazes de decidir ou tomar posições corretas para sua vida. (Holística).

A educação é importantíssima na formação do ser humano na integração, socialização, aprendendo uma visão de mundo como um todo, tornando um ser humano consciente e formador de opinião. Desde pequeno ele aprende a respeitar, a valorizar, a conviver com outras pessoas num amplo maior, além da família. (Sistêmica).

A educação escolar com o passar do tempo foi se adaptando ao mundo contemporâneo, antigamente não se dava valor aos estudos, pois as pessoas eram treinadas apenas para atuar no mercado de trabalho, eram disciplinas secas voltadas apenas para a instrução. Hoje percebemos que existe uma interdisciplinaridade entre as disciplinas e o contexto escolar como um todo. Vivemos a era das novas tecnologias e o mundo precisando de paz e solidariedade, coisa que a escola não pode deixar de lado. É ensinar a ser, ter, aprender e conviver. (Pesquisa).

É essencial tentar formar pessoas humanizadas e conscientes, e acredito que alcançamos esse objetivo quando a realidade na qual o aluno está inserido e a relação entre eles. (Humanidade).

A sociedade da globalização, marcada pela produção tecnológica, velocidade da disseminação das informações, competitividade, complexidade e dinâmica, a educação tem um papel preponderante na formação dos indivíduos enquanto cidadãos traz implicações da informação e dos avanços e conquistas tecnológicos do professor encontram-se subjacentes modelos de educação e de escola fundamentados em determinadas teorias do conhecimento e da vivemos em sociedades do espetáculo, da competição, do consumo e do conhecimento, novas disposições, respectivamente, relacionais, organizacionais, reflexivas e deliberativas dos professores se tornam necessárias (NÓVOA, 2004).

Esse estudo aborda um detalhamento sobre as transformações sociais e as novas perspectivas sobre educação. De fato a contemporaneidade se impõem em sua conjuntura comunicativa e os agentes sociais não estão alheios a esses novos arranjos. Nessa trilha pontuamos que os paradigmas inovadores alcançam mais espaços nos currículos de formação docente assim como, nos espaços de profissionalização, ou seja, nas escolas.

Nesse bojo inserimos as falas das professoras colaboradoras Inovação, Holística, Sistêmica, Pesquisa e Humanidade. Suas narrativas estão ancoradas nos postulados do autor supracitado. Os porquês da Educação evidenciam que os contextos sociais são complexos e que as demandas educativas estão cobrando uma formação inovadora, uma prática docente pautada numa visão global.

As questões inerentes aos avanços tecnológicos, como por exemplo o modelo globalizado que institui imperativamente relações sociais de competitividade são contempladas na fala da professora Inovação. Por sua vez, as docentes Holística, Sistêmica e Humanidade contribuem com a observação de que a educação deve ser para a vida e ter como foco a humanização. Nesse emaranhado é necessário dizer que a perspectiva de educação na atualidade de ver ainda, valorizar práticas docentes que se desenvolvem com vistas na autonomia de ser, saber e fazer.

Sobre autonomia, Gadotti (1999, p. 3123) postula: A “autonomia” é, o pressuposto básico da educação pós-moderna contrastando com a ideia de “hegemonia” utilizada em tempos denominados modernos. Apesar de enfatizar a necessidade de comunhão das várias culturas, respeitando o individual, o autor em questão também aponta para a universalidade. Em suas próprias palavras “a escola tem que ser local, como ponto de partida, mas tem que ser internacional e intercultural, como ponto de chegada”.

Na construção do fazer docente com autonomia é indispensável o exercício da reflexão sobre o fazer. Nesse feixe de luz, acrescenta que “o caminho da reflexão é o meio pelo qual se poderia propor outra forma de cognição, quebrando-se com determinados modelos tradicionais impostos como única alternativa de perpetuação da educação”. (GHEDIN, 2002, p. 148).

O professor refletindo constantemente sobre sua prática docente pode melhorá-la, transformá-la, e nesse movimento, transformar a si mesmo, possibilitando-se novas oportunidades de aprender, contribuindo com o processo de ensino e aprendizagem, favorecendo a criticidade dos seus alunos na vida. Esse fio da eia aqui desenhada se encontra com as ideias de Giesta (2001, p. 16): “O educador que, corajosa e honestamente, analisa sua prática e as respostas que dela obtém evita, também, a alienação e a apatia frente às situações emergentes da educação escolarizada e do contexto do magistério. ”.

Essa autora, ao se referir à importância da reflexão, diz que:

Admitir o erro, ouvir e analisar opiniões e alternativas de ação enfrentando conflitos que gerem transformação de práticas já “sacramentadas” é uma atitude corajosa da qual uma intenção de reflexão não pode prescindir. Pensar nas consequências decorrentes das decisões tomadas que podem assumir dimensões além de pessoais, profissionais, sociais e/ou políticas é uma responsabilidade a ser assumida pelo o profissional e esse é um risco que nem todos esperam ou ousam correr. GIESTA(2001, p. 23-24).

A prática docente é compreendida pela imprevisibilidade, pela incerteza dos fatos e da realidade, por isso há uma necessidade de uma formação contínua de sua prática, no sentido de esta oportunizar aos docentes um entendimento da interação com seus pares, bem como no próprio contexto social e educacional. Essas ideias serão enlaçadas nos fios da próxima assentada.

3.2 FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE: OS DESAFIOS COTIDIANOS

Sendo nosso interesse discutir os desafios da formação e da prática docente no cotidiano, trazemos nessa tessitura a nossa compreensão de que é urgente a necessidade de reformular as concepções sobre aspectos formativos assim como da profissionalização docente. Nessa visão concentramos as palavras na perspectiva de que o profissional professor é um mobilizador de conhecimentos, saberes profissionais. A seu dispor, ele tem os saberes adquiridos na formação e no exercício da docência, assim, são essas reservas que vão alimentar suas estratégias diante dos desafios cotidianos.

Nessa teia de conhecimentos, acrescentamos as concepções das docentes entrevistadas sobre os desafios da profissão docente na atualidade.

Todo o aluno tem potencial para aprender, embora uns tenham mais dificuldades que outros. Por isso, procuro trabalhar utilizando materiais concretos para ficar melhor a aprendizagem. (Inovação).

Percebo que existe mais aprendizagem quando o aluno se depara com novas estratégias, como jogos, vídeos, entre outros. (Holística).

Levando em consideração o que eles já sabem, sobre o ambiente em que eles vivem brincando, cuidando, contando histórias. O mais importante é a interação dos alunos o conhecer eles a compreensão das diferenças respeitando as particularidades de cada um. (Sistêmica)

As crianças aprendem diferenciadamente, pois existe um grau de maturidade diferente, por exemplo: tem alunos com a mesma idade, porém leva mais tempo para aprender, para isso foi necessário desenvolvimento diferenciado. A minha prioridade era que todos conhecessem os 5 amiguinhos e os 5 numerais e na leitura em formar sílabas em palavras. (Pesquisa).

De varias formas. Alguns com a explicação, outros relacionando com o conhecimento que eles já trazem de casa, outros em duplas, grupos, com jogos, na pratica com atividades diferenciadas com o apoio familiar (quando existe). A maior necessidade é o acompanhamento familiar. (Humanidade)

As narrativas das cinco professoras se encaminham para as postulações defendidas nessa investigação. Em outras palavras, existe a compreensão de que o exercício da docência demanda saber articular as necessidades e particularidades das turmas e dos alunos,

compreender o contexto social e explorá-lo na constituição de novos saberes. Dizemos que esse reconhecimento só é possível quando o professor se coloca na condição de eterno aprendiz e se propões a ser um profissional que reflete sobre o que faz.

A formação do educador é um processo, acontecendo no interior das condições históricas que ele mesmo vive. Faz parte de uma realidade concreta determinada, que não é estática e definitiva. É uma realidade que se faz no cotidiano. Por isso, é importante que este cotidiano seja desvendado. O retorno permanente da reflexão sobre a sua caminhada como educando e como educador é que pode fazer avançar o seu fazer pedagógico (CUNHA, 2004, p. 37)

Nesse percurso os profissionais professores devem priorizar as competências que envolvam o relacionar, comparar, inferir, articular dados, fatos, percepções e conceitos com os objetivos da disciplina em questão, sem ‘supervalorizar a prática’ a fim de ultrapassar os conceitos cotidianos. Para manter o ensino pautado nessas ideias, é preciso um enfrentamento consigo mesmo e com os alunos que ‘vêm tão acostumados com um padrão de aula’. Essa e outras preocupações acerca do ensino são reveladas no próximo episódio, fragmento da reunião em que lemos o texto “A função social do ensino e a concepção sobre os processos de aprendizagem: instrumentos de análise”, (Zabala 1998, p. 37)

Nessa perspectiva, convocamos as narrativas das professoras entrevistadas que fazem alusão aos novos modos de saber e fazer do profissional docente.

Inovações são necessárias, mas em muitos casos o tradicional ainda alcança melhores resultados. (Inovação)

Acredito que a inovação na prática docente é positiva e que as novas estratégias funcionam com bastante eficácia. (Holística).

É importante sempre está inovando, aulas de campo, retroprojeter, vídeos, diferentes livros, jogos educativos, brinquedos, ensinar através de brincadeiras e musicas. (Sistêmica).

É de suma importância, pois inovando aula se torna criativa e inovadora e as crianças se tornam mais interessadas em aprender. Aprender com jogos, com a dança, revisão com data show, atividade artística, etc. (Pesquisa).

Muito importante, pois cada aluno observa o conteúdo de uma maneira diferente, quanto mais diversificada for à aula maior é a possibilidade de atingir os meus objetivos. (Humanidade).

A fala da professora Inovação evidencia o ranço de resistência peculiar em muitas práticas docentes. Sobre essas posturas alinhavamos que é o exercício da reflexão ou a falta dele que promove a mudança necessária. Nesse ponto, Freire (1997) acrescenta que a reflexão é um ato voluntário e consciente, e segundo o autor, há um nível de consciência

capaz de perceber as problemáticas advindas da realidade, mas que não estabelece relação com a criticidade, isto é, não dialoga com a realidade, problematizando-a em seus fundamentos últimos. O ato de refletir, portanto, deve estar inserido no contexto social do educador, e a reflexão desperta o senso crítico, desvelando a realidade e integrando-se no pensar pessoal e profissional.

Nessa abordagem as demais professoras registram que a mudança é necessária e que inovar é uma possibilidade para promover o sucesso do trabalho, uma vez que os alunos estão a cada dia, mais difíceis de ser educador. A preocupação em atender as demandas e os desafios da ação docente, indicam que essas professoras estão exercitando a reflexão sobre o que fazem, tomando outros pontos de partida.

Nesse fio, pensamos que ensinar significa ‘ter paciência, tem que fazer as coisas devagar, respeitando o ritmo e o contexto da turma’. Está clara a ideia de que esses professores têm pensado e praticado o ensino enquanto intervenção pedagógica, por isso intencional, que possibilita atividade física e/ou mental dos alunos, adequada ao desenvolvimento deles. Na verdade, parece-nos ser “um processo dirigido a superar desafios, desafios que possam ser enfrentados e que façam avançar um pouco mais além do ponto de partida” (ZABALA, 1998, p. 38).

Tecendo nossa teia, emaranhamos outros fios com ensejo de complementar nossas análises. O equilíbrio da teia fica no ponto de encontro com o novo paradigma da formação docente, defendido em outras linhas como emergente. Sobre ele e seus enlaces com os saberes da docência, algumas ideias a seguir.

3.3 O PARADIGMA EMERGENTE *VERSUS* SABERES DA DOCÊNCIA: “UM TESOURO A DESCOBRIR”

No contexto educacional, a escola tem um papel essencial para a construção e o desenvolvimento do conhecimento em uma sociedade. Nesse embalo, considerando as marcas contextuais do novo século apontamos que a ciência está numa fase de transição em busca de um novo paradigma. Sendo a Educação um fenômeno eminentemente social, arranjamus que as implicações dessa transição são inevitáveis, logo, os novos paradigmas surgem para atender novas demandas sociais.

Recorremos às colocações de Behrens (2006) sobre o novo paradigma e nos seus apontamentos para atuação do professor a partir de uma aliança entre a abordagem progressista, a visão holística e o ensino com pesquisa. Nas letras dessa autora, trata-se do

paradigma emergente, uma proposta inovadora que busca a indivisibilidade do ser humano. Sendo assim a educação se faz como o caminho para a busca de uma sociedade mais desfragmentada, mais ética, humana, crítica, igualitária, curiosa, que valorize o erro e que produza conhecimento e não apenas o reproduza.

Percorrendo os objetivos traçados no plano desse estudo, solicitamos às professoras investigadas uma reflexão sobre essa contribuição.

As mudanças do mundo contemporâneo influenciam todos os setores, na educação isso não é diferente. A escola deve trabalhar essa transformação de maneira que favoreça o desenvolvimento do ensino. (Inovação).

Os alunos hoje em dia têm interesses muito além de uma sala de aula, estão sempre querendo utilizar as tecnologias e o professor tem que aproveitar para inserir as aulas nesse meio. (Holística).

A gente tem que andar de acordo com os avanços tecnológicos e ajuda muito na nossa prática decente; surpreende com relação as pesquisas e estudos, oferecendo aulas de informática. (Sistêmica).

Através da utilização de recursos didáticos virtuais, eliminando assim só o uso do quadro. Sim, eles acham diferentes e se animam para aprender os conteúdos. A escola tem esse papel de trazer novidades educacionais de fora para dentro da escola, pois as mesmas estão ganhando espaço na vida das crianças. (Pesquisa).

Os alunos são um reflexo da sociedade. A escola procura também se adequar a ela, preservando os valores éticos, morais, essenciais ao desenvolvimento humano. (Humanidade).

As narrativas das docentes elucidam que há plena aceitação dos enunciados de que O paradigma emergente se encontra neste momento histórico frente a um desafio da sociedade do conhecimento. Tem como missão à formação do profissional cidadão que saiba considerar as dimensões filosóficas, sociais, econômicas, históricas e educacionais, num determinado contexto social. (BERHENS,(2006).

Em defesa da abordagem progressista tem-se que o ser humano é o sujeito da educação e constrói a sua própria história. Sendo agente de sua história, visa principalmente a transformação social e busca uma prática que, segundo Behrens (2006), deve ser crítica, reflexiva e transformadora. Sendo assim a escola dessa abordagem precisa oferecer diálogo que vise o enriquecimento em forma de troca. O aluno é um sujeito autônomo, crítico, está sempre em processo, jamais acabado e busca fazer relações com o mundo que o cerca. Essas formulações respaldam as narrativas analisadas das professoras Inovação, Holística, Sistêmica, Pesquisa e Humanidade.

O outro fio da aliança proposta pelo paradigma emergente equilibra-se a visão holística, ou seja, A educação deixa de ser apenas a transmissão de conteúdo e passa a se preocupar e

formar o ser humano completo, pois os indivíduos não são feitos apenas de racionalidade. Para Morin (2001, p.17) “O ser humano é em simultâneo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico”. E é com toda essa dimensionalidade que a educação precisa trabalhar.

Amarramos esses fios do ensino com pesquisa, recorrendo às formulações de Demo (1994) de que a pesquisa deve adentrar a escola como princípio educativo. A pesquisa crítica e criteriosa, como pressuposto fundamental da produção do conhecimento, implica em considerar o aluno como aprendiz contínuo, que deve ser movido pelos caminhos da descoberta e da investigação. Para tanto, o aluno precisa ultrapassar o papel passivo e tornar-se um pesquisador atuante (Vidal, 2001).

Para inovar é necessário conhecimento, não adianta o professor abusar de recursos tecnológicos se não tem nenhum objetivo. (Inovação).

É necessário uma busca contínua do conhecimento e o professor não acaba jamais o seu aprender, porque está sempre fazendo capacitações, treinamentos para que possa trabalhar com mais eficiência, porque sabe-se que a tarefa é difícil, por isso não podemos nos acomodar jamais. (Holística).

É está em constante formação participando de formações continuadas, participar de congressos, seminários, palestras, não ter medo do novo, buscar sempre alternativas novas a todo tempo, andar sempre de acordo com o tempo. (Sistêmica).

Para inovar no contexto educacional deve-se primeiro acreditar que com as mudanças os resultados positivos poderão ser alcançados é preciso querer, para realizar essas inovações é preciso realizar um diagnostico do que a sua turma necessita para que o aprendizado possa fluir melhor, realizando também um diagnostico pessoal: como anda a minha pratica, podemos inovar através de cursos de aperfeiçoamento, especializações e ate mesmo buscando recursos didáticos inovador para a sala de aula. Inovar sempre, não existe um tempo certo, mas sim a situação favorável a pensar em inovar. (Pesquisa).

É necessário querer, força de vontade, esta disposto a mudanças, cada ano letivo nossos alunos mudam, mudam suas necessidades, cada ano a família se torna mais ausente e isso requer de nós um esforço maior para alcançar nossas metas, a aprendizagem. É preciso inovar a cada dia, a cada aula, a cada necessidade. Seja com jogos, tecnologia, aulas-passeio, temos que terminar o ano com consciência de que usamos todas as estratégias possíveis, pois temos limitações, para tentarmos alcançar nossos objetivos. (Humanidade).

As interlocutoras se agarram às possibilidades de apropriação das descobertas e inovações tecnológicas. Discursam sobre aprender a usar os novos recursos e estarem atualizadas. Essas narrativas são amparadas na visão de ensino com pesquisa. O desafio que se impõe aos professores na sociedade do conhecimento é buscar a aprendizagem efetiva dos seus alunos. Acredita-se que a abordagem do ensino com pesquisa venha a auxiliar os docentes nessa nova proposta, pois, ao optar por essa metodologia passam a trabalhar investigando os conhecimentos vinculados à prática e à realidade cotidiana.

As práticas docentes, orquestradas na pesquisa, são genuinamente motivadoras e questionadoras, precisa estar motivado a questionar seus alunos, para que juntos possam pesquisar e buscar conhecimentos por seus próprios meios. Nesse processo investigativo, deve-se ampliar os meios de acesso aos conhecimentos, seja pela literatura, seja pelos recursos informatizados ou eletrônicos.

Dispomos a teia de ideias sobre formação de professoras das séries iniciais e as implicações do paradigma emergente na prática docente no cotidiano escolar. Nessa pausa, reservamos algumas reflexões inacabadas a serem dispostas na próxima alça.



TEIAS INCONCLUSIVAS

Um dia, nalgum lugar, uma eternidade após,
Eu relembriaria tudo isto num suspiro:
Dois caminhos divergiam numa floresta de outono,
E eu, escolhi o menos percorrido,
E isto fez toda a diferença!

(Robert Frost)

A pesquisa que realizamos envolve os saberes da docência e discute as implicações dos paradigmas emergentes na docência das séries iniciais. Sua escritura partir da situação problema: Quais as implicações do paradigma emergente na formação de professores e na constituição dos saberes da docência nas séries iniciais em contexto da Escola Municipal Elpídio Monteiro Gonçalves em Picos PI?

Buscamos no paradigma emergente os subsídios para tecer as reflexões necessárias à compreensão do fenômeno estudado. Nesse sentido, nos ancoramos nas ideias de Behrens (2006) e discutimos as três abordagens que se apresentam inter-relacionadas e permitem a construção o desenvolvimento de uma prática docente alicerçada em pilares sólidos que permitem uma ação docente crítica, transformadora e reflexiva.

Nessa perspectiva, traçamos o objetivo geral refletir sobre as implicações do paradigma emergente na formação de professores das séries iniciais e na constituição dos saberes da docência no contexto da Escola Municipal Monteiro Gonçalves em Picos PI. Para seu alcance elegemos a pesquisa qualitativa, desenvolvida a partir da aplicação de questionários e realização de entrevistas narrativas.

No percurso das análises nos respaldamos nas escritas de Bardin (2009) e fizemos análises de conteúdo. Nessa trilha organizamos os achados em três categorias e sobre elas tecemos reflexões à luz do referencial teórico que embasou a investigação.

Na primeira categoria, OS PORQUÊS DA EDUCAÇÃO HOJE, recolhemos as narrativas das professoras que expressam uma preocupação com as novas demandas educativas diante do contexto social tão informatizado e complexo. Nessa sentada, as professoras elegem a necessidade de uma formação para a vida e o desenvolvimento pleno dos alunos.

As professoras alcançam a essência do novo paradigma e demonstram preocupação sobre práticas docentes que possam visualizar uma formação fragmentada. Nessa linha falamos que é de relevante importância articular uma visão total de ser pessoa, no fazer docente. Além desses indícios, também percebemos exercício de querer aprender, e essa dimensão essencial ao fazer docente que busca a inovação.

FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE: OS DESAFIOS COTIDIANOS é nossa segunda categoria. Nessa parada apreciamos as postulações sobre as inovações tecnológicas e a apropriação das ferramentas para fazer uso desses recursos. As professoras, via de regra, se dispõem a experimentar o novo, embora uma narrativa tenha demonstrado necessidade de permanecer sem essa aprendizagem. Nessa via, refletimos que a inovação tem relação imediata e direta com as reflexões sobre a prática docente e que muitas vezes a não aceitação de novas possibilidades é uma estratégia inerente à ausência do exercício reflexivo, consciente e crítico.

E, na terceira O PARADIGMA EMERGENTE *VERSUS* SABERES DA DOCÊNCIA: “UM TESOURO A DESCOBRIR, soltamos os fios de uma teia inconclusiva, mutável, viva. Os depoimentos das professoras se encontram com a aliança postulada por Berhens (2006), ou seja, uma prática de ensino que envolva abordagem progressista, visão holística e ensino por pesquisa.

Os nossos achados marcam a certeza de que essa temática tem ainda muito mais a oferecer aos estudos que se debruçam sobre formação e prática docente, sobretudo nas séries iniciais. Assim, pontuamos que a realização do estudo trouxe amadurecimento e aprendizagens que se relacionam ainda com os postulados do Relatório Delors, ou seja: aprender por toda a vida.

Nesse último fio, convidamos para essa leitura e ressaltamos a importância social e acadêmica dos registros aqui deixados. Ser professor exige muita sabedoria e paciência e está sempre em busca do melhor para si e para os outros, o que se percebeu com a pesquisa realizada com os professores sobre paradigmas emergentes são necessidades do mundo atual e que as vezes traz resultados positivos e também críticas a todo estante.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. IN: PERRENOUD, P. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ANTUNES, C. **Como desenvolver as competências em sala de aula**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- AZZI, S. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 35-60.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei Federal n. 9.394, de 26 de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro** - Com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007. Ministério da Educação - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Brasília, 2009.
- BRASIL. **Conselho Nacional De Educação**. Resolução CNE/CP N. 1º de maio de 2006. BRASIL/CNE. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006
- BRASIL. **Parecer CNE/n.009/2001**. Resolução CNE/CP nº-1, de 18 de fevereiro de 2002.
- BARDIN. L. **Análise de Conteúdo**. Ed. Edições 70, 2009.
- BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.
- BEHRENS, MORAN, J. M; MASETTO, M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.
- BERTAUX, D. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: 2010
- BRZEZINSKI, I. **Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental**. Educação & Sociedade, Campinas, v.29, n.105, p. 1139-1166, set./dez. 2008.
- CANAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: MIZUKAMI, M. G. N. (Org.). **Formação de professores: tendências atuais**. S
- CAPRA, F. **Ateia da vida**. São Paulo: Cultrix. (1996). São Carlos: EDUFSCAR, 1996. p. 139-152.
- CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um**

CUNHA, M. I. da; FERNANDES, **Conceito**. São Paulo: Cortez, 2002C. M. B. **Formação continuada de professores universitários: uma experiência na produção de conhecimento**. Educação Brasileira. Brasília, DF, v.16, n.32, p.189-213, jan./jul. 1996

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

DELORS, Jacques (Coord.). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO/MEC, 1999.

FREIRE, Paulo -**Pedagogia da autonomia: saberes necessários á prática educativa/ Paulo Freire.-** São Paulo: Paz e Terra,1996 (coleção leitura)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2000

GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil: Características e Problemas**. Revista Educação e Sociedade. v.31 n. 113. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302010000400016&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em 16/Dez de 2015.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Tradução Francisco Pereira. Ijuí, RS: Ed. UNIJUÍ, 1998. (Coleção Fronteira da Educação)

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia crítica. IN: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p.129-1

GIESTA, N. C. **Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor: moda ou valorização do saber docente?**. Araraquara: JM, 2001.MW,

JOVCHELOVITCH, B. MW. Entrevista Narrativa. IN: Bauer Gaskell G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes; 2000, P. 90-113.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 34. 1993.

LIMA, V. M. M. **Formação do professor polivalente e os saberes docentes: um estudo a partir de escolas públicas**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

LÜDKE, M. e A., M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, M.C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas/SP: Papirus. 2007.

MORAN, J. M. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas: Papirus, 2005.

MORIN, E. **A inteligência da complexidade**. 2ª ed. São Paulo: Petrópolis, 2000.

NÓVOA, A. **Profissão Professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. Prefácio (2001). In: JOSSO, M. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional, 1994. p. 208-209.

_____. **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Pt: Dom Quixote, 1995.

OLABUENAGA, J.I. R.; ISPIZUA, M.A. **La descodificacion de la vida cotidiana: métodos de investigacion cualitativa**. Bilbao, Universidad de deusto, 1989

PERRENOUD, P.. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chiltoni Ramos - Porto Alegre, Ed. Artes Médicas Sul, 2000.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** - 7.ed São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000. 246 p.

PORLÁN ARIZA R. et al. **Conhecimento profissional y epistemología de los profesores I: teoría, métodos e instrumentos**. *Enzeñanza de las Ciências*, [s.l], v. 15, n.2, p. 155-171, 1997.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

TARDIF, M.. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

_____ et al. **Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente**. *Teoria & Educação* n. 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

_____; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis, Vozes, 2002

TARDIF, M. **Princípios para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino**. XIV ENDIPE, 2008

TEIXEIRA, C. B. **O ensino de matemática no 5º ano: o contexto da prática pedagógica em Escolas Públicas Estaduais de Teresina-PI /Cristiana Barra Teixeira.** (Mestrado em Educação)- Programa de Pós- Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2012.

VIDAL, M. H. C.; BERNARDES, A. A. M.; SOUSA, S. B. **A formação docente frente os desafios na superação da racionalidade técnica:** uma experiência de formação pessoal. Caderno de Educação Escolar, Uberlândia, ano 2, n.1, p.17-25, 2001.

VIDAL, E. S. N. **A prática pedagógica inovadora na produção do conhecimento.** Curitiba: PUCPR, 1998

ZABALA, A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo.** Porto Alegria: Artmed, 2002.

ZABALA, M. A. **Competências docentes del profesorado universitario.** Calidad y desarrollo profesional. Madrid-Es.:Editora Narcea, 2006, 253p.



**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DIGITAL NA BIBLIOTECA
“JOSÉ ALBANO DE MACEDO”**

Identificação do Tipo de Documento

- () Tese
- () Dissertação
- (X) Monografia
- () Artigo

Eu, Maria Cleide Rodrigues dos Santos, autorizo com base na Lei Federal nº 9.610 de 19 de Fevereiro de 1998 e na Lei nº 10.973 de 02 de dezembro de 2004, a biblioteca da Universidade Federal do Piauí a divulgar, gratuitamente, sem ressarcimento de direitos autorais, o texto integral da publicação de minha autoria, em formato PDF, para fins de leitura e/ou impressão, pela internet a título de divulgação da produção científica gerada pela Universidade.

Picos-PI 20 de MAIO de 2016

Maria Cleide Rodrigues dos Santos
Assinatura

Maria Cleide Rodrigues dos Santos
Assinatura

APÊNDICE



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – CSHNB

**CAMPUS SENADOR HELVÍDIO NUNES DE BARROS
CURSO LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

INSTRUMENTO DA PESQUISA – ENTREVISTA NARRATIVA

Caríssima professora,

Com o intuito de analisar praticas docentes nas séries iniciais do Ensino Fundamental e refletir sobre as possibilidades da utilização de metodologias inovadoras à luz de novos paradigmas educacionais. Dessa maneira, solicitamos vossa colaboração como interlocutora de nosso estudo, participando de uma entrevista narrativa, para realização do nosso Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, sob orientação da professora Ma. Cristiana Barra Teixeira. Sua contribuição é importante.

Agradecemos sua colaboração e disposição .

Aluna: Maria Cleide Rodrigues dos Santos

Universidade Federal do Piauí (UFPI)

ENTREVISTA

1- Professora, sobre sua formação e sua prática docente, gostaríamos de saber:

- ✓ Qual é sua formação e há quanto tempo atua em sala de aula?

✓ Como você planeja a sua prática diária da aula? Como decidir/selecionar atividades, materiais, etc.?

✓ Como diagnosticar aspectos importantes da realidade dos/as seus/as alunos/as? Quais as dificuldades e desafios da sua prática pedagógica hoje? Fale sobre o contexto social/educacional que envolve sua ação docente.

✓ O mundo contemporâneo está em processo de mudanças e transformações intensas. Como essas transformações são percebidas na sua ação docente? Há influências? Como seus/as alunos/as reagem a esse contexto em constante transformação? Como a escola/o ensino podem interagir com essa sociedade atual?

✓ Fale sobre a visão que a senhora tem dos/as seus/as alunos/as. Como eles aprendem? Quais estratégias são mais eficazes? Quais são as suas necessidades/prioridades no processo de ensino aprendizagem.

- ✓ Qual sua opinião sobre a inovação na prática docente? Apresente justificativas

✓ Fale sobre a importância da educação escolar na formação de pessoas mais humanizadas e conscientes, diante de um contexto social tão diversificado.

✓ Inovar, atuar pedagogicamente a partir de novas bases implica uma profunda mudança de mentalidade, o que é difícil, especialmente para aqueles que atuam na área educacional. Diante dessas considerações, fica evidente que as complexas mudanças verificadas no mundo atual impõem a necessidade de profissionais qualificados, exigindo deles novas aprendizagens. Portanto, ser professor/a no atual contexto requer um conjunto diversificado de conhecimentos/saberes, a fim de exercer bem seu que-fazer docente. Fale um pouco dessas necessidades: o que é necessário para inovar? Como fazer? O que fazer? Quando?



**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DIGITAL NA BIBLIOTECA
“JOSÉ ALBANO DE MACEDO”**

Identificação do Tipo de Documento

- () Tese
- () Dissertação
- (x) Monografia
- () Artigo

Eu, Maria Cleide Rodrigues dos Santos, autorizo com base na Lei Federal nº 9.610 de 19 de Fevereiro de 1998 e na Lei nº 10.973 de 02 de dezembro de 2004, a biblioteca da Universidade Federal do Piauí a divulgar, gratuitamente, sem ressarcimento de direitos autorais, o texto integral da publicação **FORMAÇÃO DE PROFESSORES:**

ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE PARADIGMAS EMERGENTES E A DOCÊNCIA NAS SÉRIES INICIAIS NO CONTEXTO DA ESCOLA MUNICIPAL ELPIDIO MONTEIRO GONÇALVES EM PICOS-PI de minha autoria, em formato PDF, para fins de leitura e/ou impressão, pela internet a título de divulgação da produção científica gerada pela Universidade.

Picos-PI 15 de Fevereiro de 2016

Maria Cleide Rodrigues dos Santos
Assinatura