

**UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE: PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS DOS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL**

DILMA ALEXANDRE

**JOINVILLE – SC
2019**

DILMA ALEXANDRE

DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE: PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade da Região de Joinville como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação: Políticas e Práticas Educativas, sob a orientação da professora Doutora Jane Mery Richter Voigt.

JOINVILLE- SC

2019

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

Alexandre, Dilma
A381dDesafios da prática docente: percepções de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública municipal/Dilma Alexandre; orientadora Dra. Jane Mery Richter Voigt.– Joinville: UNIVILLE, 2019.

81f. ;30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação–Universidade da Região de Joinville)

1. Prática de ensino. 2. Professores de ensino fundamental. 3. Escolas municipais – Araquari (SC). I. Voigt, Jane Mery Richter (orient.). II. Título.

CDD370.733

Elaborada por Rafaela Ghacham Desiderato – CRB-14/1437

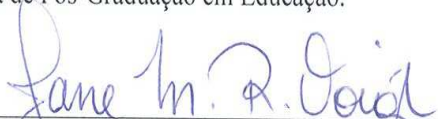
Termo de Aprovação

“Desafios da Prática Docente: Percepções de Professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal”

por

Dilma Alexandre

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestra em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.



Profa. Dra. Jane Mery Richter Voigt

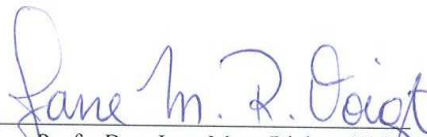
Orientadora (UNIVILLE)



Profa. Dra. Rosânia Campos

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Banca Examinadora:



Profa. Dra. Jane Mery Richter Voigt

Orientadora (UNIVILLE)



Profa. Dra. Márcia de Souza Hobold

(UFSC)



Profa. Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro

(UNIVILLE)

Joinville, 17 de abril de 2019.

“Para ser grande, sê inteiro: nada teu exagera ou exclui. Sê todo em cada coisa. Põe quanto és no mínimo que fazes. Assim, em cada lago a lua toda brilha, porque alta vive.”

(Fernando Pessoa)

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, por ser essencial em minha vida, força espiritual e amparo presente na hora da angústia; minha família, professores e amigos especiais que me apoiaram e incentivaram nessa caminhada.

AGRADECIMENTOS

À MINHA FAMÍLIA e parentes que, mesmo distante, sempre torceram e me apoiaram.

AOS AMIGOS de Mestrado que compartilharam comigo esses momentos de aprendizado, luta e determinação em busca do conhecimento.

AOS AMIGOS particulares e especiais que fizeram parte da minha trajetória, são pontes que nos fazem chegar aos lugares mais distantes de nós mesmos.

À ORIENTADORA, Prof. Dr^a. Jane Mery Richter Voigt, um agradecimento carinhoso por todos os momentos de paciência, compreensão e competência.

AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UNIVILLE, representado pela Prof^a. Dr^a. Rosânia Campos e a todos os professores que fizeram parte desse caminho. Enfim, a todos aqueles que de uma maneira ou de outra contribuíram para que este percurso pudesse ser concluído.

À ESCOLA e AOS PROFESSORES que colaboraram nesse trabalho, de maneira carinhosa e receptiva, contribuindo significativamente para a conclusão da pesquisa.

RESUMO

A presente dissertação insere-se na linha de pesquisa Políticas e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE. Com base na experiência da pesquisadora na escola de educação básica, observou-se que, mesmo com os avanços na oferta de vagas na rede pública de ensino e discussões sobre o currículo nesse nível de escolaridade, os professores, em muitas situações, se deparam com dificuldades para solucionar questões relacionadas às práticas docentes nos anos iniciais do ensino fundamental. Algumas questões mobilizaram a pesquisa: Quais os desafios dos professores no processo de ensino e aprendizagem? Quais os desafios quanto às relações estabelecidas entre professores, crianças e o conhecimento? Quais os desafios dos professores em relação ao currículo e à função social da escola? Dessa forma, este trabalho tem como objetivo investigar os desafios das práticas docentes na percepção dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental. O referencial teórico da pesquisa foi organizado com base em autores como Libâneo (2010, 2011), Kramer (1996, 2006, 2007), Freire (1980, 2003, 2015), que discutem as práticas docentes nos anos iniciais, e Veiga (2010), Gadotti (1997, 1999, 2001, 2016) que trazem a relevância do Projeto Político Pedagógico da escola de educação básica. A pesquisa, de abordagem qualitativa, teve como procedimento de coleta de dados a entrevista semiestruturada com seis professoras dos anos iniciais de uma instituição de ensino da Rede Pública Municipal de Araquari-SC. Por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2009), as entrevistas permitiram inferir que são desafios para a prática docente: a necessidade de formação continuada frente à diversidade de situações que se apresentam na sala de aula; a necessidade da discussão coletiva de um projeto político pedagógico que contemple um currículo voltado para além da leitura e escrita, que considere as crianças inseridas num contexto social e cultural, com características e necessidades próprias; a pouca valorização do professor, ligada principalmente às condições de trabalho, à baixa remuneração e ao acesso insuficiente à capacitação continuada; o apoio pedagógico para desenvolver o trabalho com crianças que tem dificuldade de aprendizagem. Evidencia-se, assim, a importância de mudanças nas políticas públicas educacionais, envolvendo discussões sobre essas questões. É necessário que os professores tenham apoio pedagógico que possibilite uma contínua ressignificação de sua prática junto à criança.

Palavras-Chave: Práticas Educativas; Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Projeto Político Pedagógico.

ABSTRACT

This dissertation is part on research policies and educational practices of the Graduate Program in Education, Master's program in Education at the University of the Region of Joinville-UNIVILLE. Based on the experience of the researcher in the school of basic education, it was observed that, even with the advances in the provision of vacancies in public schools and discussions about the curriculum at this level of education, teachers, in many situations, run into difficulties to resolve issues related to teaching practices in elementary school. Some of the issues mobilized the research: what are the challenges of teachers in the teaching and learning process? What are the challenges with regard to the relationships established between teachers, children and knowledge? What are the challenges of teachers in relation to the curriculum and to the social function of school? Thus, this study aims to investigate the challenges of teaching practices through the perception of elementary school teachers. The theoretical frame of reference of this research was organized on the basis of such authors as Libâneo (2010, 2011), Kramer (1996, 2006, 2007), Freire (1980, 2003, 2015), that discuss teaching practices in elementary school, and Veiga (2010), Gadotti (1997, 1999, 2001, 2016) that bring the relevance of Pedagogical Political Project of basic education school. The research of qualitative approach, had like data collection procedure, a semi-structured interview with six teachers of elementary school of an educational institution of Municipal Public System of Araquari-SC. Through content analysis (BARDIN, 2009), the interviews made it possible to infer that are challenges to the teaching practice: the need for continuing education in front of the variety of situations that arise in the classroom; the need for collective discussion of a pedagogical political project that includes a curriculum aimed beyond reading and writing, which consider the children inserted in a social and cultural context, with their own characteristics and needs; the devaluation of the teacher, linked mainly to working conditions, low pay and insufficient access to continuing training; the pedagogical support to develop the work with children who have learning disability. It is evident, therefore, the importance of changes in the educational public policies, involving discussions about these issues. It is necessary that the teachers have pedagogical support that enables a continuous redefinition of their practice with the child.

Keywords: Educational Practices; Elementary School; Pedagogical Political Project

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dados do IDEB no ano de 2015.....	21
Tabela 2 - Índices do IDEB da escola pesquisada.....	22

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 – Perfil das Professoras entrevistadas.....	24
QUADRO 02 – Matriz de Referência para a elaboração do roteiro de entrevista.....	25

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEI – Centro de Educação Infantil

CNE – Conselho Nacional de Educação

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC – Ministério da Educação

ONU – Organização das Nações Unidas

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PNE – Plano Nacional de Educação LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

SME – Secretaria Municipal de Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas Para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 – O PERCURSO METODOLÓGICO	21
1.1 Abordagem qualitativa	21
1.1.1 Universo da pesquisa: o município de Araquari	22
1.1.2 A unidade escolar e os participantes da pesquisa	23
1.4 Instrumento de coleta de dados: a entrevista	24
1.5 Procedimentos para a análise dos resultados	26
CAPÍTULO 2 – PRÁTICA DOCENTE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	28
2.1 As práticas docentes nos anos iniciais	28
2.2 Projeto Político Pedagógico: pensando a docência com crianças	39
CAPÍTULO 3 - AS VOZES DAS PROFESSORAS SOBRE OS DESAFIOS NA DOCÊNCIA COM CRIANÇAS	45
3. 1 Desafios na implementação e discussão do projeto político pedagógico	46
3.2 Desafios da docência com crianças no sistema público de educação	49
3.3 Desafios da valorização profissional e da formação continuada	52
3.4 Desafios da relação professor/criança e conhecimento e ao processo de ensino e aprendizagem	56
CONSIDERAÇÕES	62
REFERÊNCIAS	68
APÊNDICES	72
Apêndice 1	73
Apêndice 2	75
Apêndice 3	76

INTRODUÇÃO

Esta dissertação de mestrado intitulada “Desafios da prática docente: percepções de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública municipal”, realizada com professores em uma escola da Rede Pública Municipal de Ensino de Araquari/SC, teve origem nas vivências da pesquisadora no cotidiano escolar. Na função de orientadora educacional, o acompanhamento dos alunos e das práticas dos professores mostraram que há muitos enfrentamentos relacionados às questões que abrangem, tanto as condições oferecidas pelo sistema educacional de ensino, como as dificuldades das crianças referentes aos processos de ensino e aprendizagem, o que serviu de motivação para a pesquisa.

A realização desta dissertação levou em consideração que a prática pedagógica envolve o processo de ensino e aprendizagem, as condições sociais, históricas e culturais e também os anseios dos docentes que, ao ministrarem suas aulas, reconhecem cada estudante como sujeito de direito e protagonista de sua história.

Neste sentido, Freire (2015) traz relevantes reflexões sobre a prática docente na perspectiva progressista, que enfatiza a importância da construção da autonomia dos educandos, por meio de uma pedagogia ética e comprometida com a sua formação. O autor afirma que a prática educativa não deve se curvar às exigências do mercado e sim reconhecer que a condição humana, por ser original e singular, está presente na educação. Assim, os professores e professoras, a partir da sua consciência de mundo, precisam desenvolver saberes capazes de reforçar a capacidade crítica dos educandos, contribuindo para que esses se percebam como sujeitos em construção e reconstrução, como seres históricos, capazes de intervir no mundo.

A educação está inserida em uma sociedade em que as mudanças são constantes, caracterizando um cenário de complexidade e de incertezas. Neste contexto, os docentes são desafiados a refletir sobre o seu papel e suas práticas, compreender o funcionamento do sistema de ensino e os desafios que emergem nesse espaço.

Diante das transformações contemporâneas, na percepção de Libâneo (2010), é necessário refletir sobre as perspectivas para o aluno que a escola está

formando. “A educação é uma ação e um processo de formação pelo qual os indivíduos podem integrar-se criativamente na cultura em que vivem” (LIBÂNEO, 2010, p. 162). E acrescenta-se que a educação precisa “assumir seu papel nesse contexto como agente de mudanças, geradora de conhecimento, formadora de sujeitos capacitados a intervir e atuar na sociedade de forma crítica e criativa” (LIBÂNEO, 2010, p. 195).

As mudanças significativas que afetam a sociedade estão no âmbito econômico, político, cultural e suscitam, no entendimento de Libâneo (2011), uma reavaliação da função da escola e do planejamento e desenvolvimento das práticas pedagógicas. O ideal é que a escola esteja preparada para garantir a formação cultural e científica do aluno, desenvolvendo sua autonomia e criticidade, por meio do desenvolvimento de sua competência reflexiva. A escola precisa estar conectada com outros universos culturais, estabelecendo um diálogo contínuo com as outras fontes de saber, como a educação informal desenvolvida pela família, pela mídia e outras fontes.

A educação tem uma função social e está inserida em uma cultura, que precisa ser construída pela interação entre escola e sociedade, considerando o componente universal e os aspectos regionais e locais. É nesse sentido que se deve atribuir relevância ao currículo, como elemento norteador das práticas educativas. Sacristán (2013) entende que proposta educacional é mediada pelos mecanismos que a definem, representados no currículo e pelos planos educativos, que devem ser criados coletivamente.

O plano educativo que articula as práticas na escola é o Projeto Político Pedagógico e para Gadotti (1999), esse documento deve considerar o que está instituído na escola, sua história, seus currículos, metodologias de ensino, a cultura da comunidade escolar e local, ou seja, características de seus atores internos e externos. A partir disso, busca-se na elaboração desse instrumento, mecanismos que contribuam para enfrentar as necessidades impostas pelas “[...] novas exigências da cidadania e busca de nova identidade de cada escola, pautas de uma sociedade cada vez mais pluralista” (GADOTTI, 1999, p. 02).

Sendo assim, a construção do Projeto Político Pedagógico - PPP se constitui como a principal ação a ser desenvolvida na escola para que seja conhecida sua identidade e sejam traçados os caminhos que essa deverá seguir. Nesta mesma linha de pensamento, Veiga (2010, p. 01) afirma que esse documento “[...] aponta

um rumo, uma direção, um sentido específico para um compromisso estabelecido coletivamente”.

Para que isso ocorra, as ideias e definições que serão inseridas no PPP devem ser discutidas e elaboradas com a participação dos integrantes da comunidade escolar. De acordo com Veiga (2010), a ação de delinear coletivamente esse projeto é significativa na construção da democracia, no processo de ensino e aprendizagem e fortalece o trabalho integrado da equipe pedagógica.

As mudanças oriundas das políticas educacionais brasileiras para o Ensino Fundamental, passaram a exigir novas posturas dos professores diante da complexidade do fenômeno escolar. A Lei Nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que altera a redação dos Art. 29, 30, 32 e 87¹ da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 referente às diretrizes e bases da educação nacional, institui a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental e matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. A partir dessa política as crianças começam aos 5 anos de idade na educação infantil, preparando-se para o ciclo dos três anos de alfabetização, iniciando aos 6 anos de idade no 1º ano e chegando aos 8 anos de idade no 3º ano do ensino fundamental.

Segundo o Portal MEC (2013, p. 121):

A entrada de crianças de 6 (seis) anos no Ensino Fundamental implica assegurar-lhes garantia de aprendizagem e desenvolvimento pleno, atentando para a grande diversidade social, cultural e individual dos alunos, o que demanda espaços e tempos diversos de aprendizagem. Na perspectiva da continuidade do processo educativo proporcionada pelo alargamento da Educação Básica, o Ensino Fundamental terá muito a ganhar se absorver da Educação Infantil a necessidade de recuperar o caráter lúdico da aprendizagem, particularmente entre as crianças de 6 (seis) a 10 (dez) anos que frequentam as suas classes, tornando as aulas menos repetitivas, mais prazerosas e desafiadoras e levando à participação ativa dos alunos.

Mesmo que essa mudança curricular tenha como prerrogativa assegurar a garantia de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, proporcionando tempos e espaços diversificados e a recuperação do caráter lúdico, são questionáveis as condições para que isso pudesse se efetivar nas escolas. Essa política acarretou

¹Desde 2006, a duração do Ensino Fundamental, que até então era de 8 anos, passou a ser de 9 anos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9395/96) foi alterada em seus artigos 29, 30, 32 e 87, através da Lei Ordinária 11.274/2006, e ampliou a duração do Ensino Fundamental para 9 anos, estabelecendo como prazo para implementação da Lei pelos sistemas de ensino, o ano de 2010 (<https://www.infoescola.com/educacao/ensino-fundamental>).

inúmeros desafios como a estruturação da educação infantil no âmbito da educação básica, a sua organização nos contextos municipais; as orientações curriculares, as avaliações das políticas e do desempenho, entre outros (KRAMER, 2006). Mesmo depois de muitos anos, nem todos os problemas foram resolvidos e ainda podemos perceber que as crianças, em muitos casos, não são atendidas em suas especificidades.

Outro aspecto importante a ser considerado é que até 1996 os recursos para a área da educação eram transferidos do governo federal para as Prefeituras Municipais. No entanto, com a implantação do FUNDEF²/1997 (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental), a transferência de recursos destinada à manutenção do Ensino Fundamental, passou a ser mais visível e direta para a escola. A partir de 2006 é pelo FUNDEB³ (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) que os recursos são destinados para manutenção e melhoria na educação.

Com a ampliação dos recursos, o governo federal assumiu um compromisso com toda a educação básica, que envolve a educação infantil, o ensino fundamental e médio e a educação de jovens e adultos.

Embora a educação receba a transferência de recursos via FUNDEB, com base na minha experiência na área da educação, é possível perceber que os professores nas escolas, precisam de ferramentas que venham ao encontro das suas necessidades, a exemplo da formação continuada, carga horária para planejamento, materiais didáticos, bem como reuniões pedagógicas que permitam trocas de experiências. Os problemas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem ocorrem, especialmente, nas turmas de 3º ano, fase final do ciclo de alfabetização, pois algumas crianças, em muitos casos, não se apropriaram dos pré-requisitos necessários à alfabetização. De acordo com as orientações do Portal MEC (2013, p. 121):

²Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) é um conjunto de fundos contábeis formado por recursos dos três níveis da administração pública do Brasil para promover o financiamento da educação básica pública.

³O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (portal.mec.gov.br/fundeb-sp-109079429).

A escola deve adotar formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade às crianças na sala de aula, explorar com elas mais intensamente as diversas linguagens artísticas, a começar pela literatura, utilizar mais materiais que proporcionem aos alunos oportunidade de racionar manuseando-os, explorando as suas características e propriedades, ao mesmo tempo em que passa a sistematizar mais os conhecimentos escolares. Além disso, é preciso garantir que a passagem da Pré-Escola para o Ensino Fundamental não leve a ignorar os conhecimentos que a criança já adquiriu. Igualmente, o processo de alfabetização e letramento, com o qual ela passa a estar mais sistematicamente envolvida, não pode sofrer interrupção ao final do primeiro ano dessa nova etapa da escolaridade. Assim como há crianças que depois de alguns meses estão alfabetizadas, outras requerem de dois a três anos para consolidar suas aprendizagens básicas, o que tem a ver, muito frequentemente, com seu convívio em ambientes em que os usos sociais da leitura e escrita são intensos ou escassos, assim como com o próprio envolvimento da criança com esses usos sociais na família e em outros locais fora da escola. Entretanto, mesmo entre as crianças das famílias de classe média, em que a utilização da leitura e da escrita é mais corrente, verifica-se, também, grande variação no tempo de aprendizagem dessas habilidades pelos alunos.

Pensando por esse viés, segundo Corsino (2009) é importante que o(a) professor(a) pense nos alunos como sujeitos ativos que participam e intervêm no que acontece ao seu redor porque suas ações são também forma de reelaboração e da recriação do mundo. Nos seus processos interativos, o estudante não apenas recebe, mas também cria e transforma – é constituído na cultura e também é produtor de cultura. Suas ações são simultaneamente individuais e únicas porque são suas formas de ser e de estar no mundo, constituindo sua subjetividade, e coletivas na medida em que são contextualizadas e situadas histórica e socialmente.

É preciso entender a ação do aluno não apenas como desempenho ou comportamento, mas como simbolização do sujeito. Dessa forma pode-se dizer que o fato de conhecê-lo implica “[...] observar suas ações-simbolizações, o que conseqüentemente abrirá um espaço para a valorização de falas, produções, conquistas e interesses infantis” (CORSINO, 2009, p. 62).

Assim, percebe-se a importância de analisar as falas e reações do aluno dentro de um contexto, procurando conhecer o que ele tem a dizer. A escola deve valorizar o conhecimento prévio do aluno, criando mecanismos para que as práticas considerem seus interesses e necessidades.

Partindo do pressuposto de que a escola está inserida em um contexto globalizado e influenciado pelas tecnologias, e que a sociedade vem se transformando, as análises de Charlot (2013) enfatizam que nem sempre o professor pode abrir espaços que contemplem as produções e interesses infantis, o professor

é cobrado a executar tarefas e a resolver problemas seguindo uma lógica de mercado influenciado pelo neoliberalismo⁴. Sendo assim, espera-se que o professor se adapte ao contexto geral, porém, em contrapartida, não há uma valorização do seu trabalho e muitas vezes não lhe são oferecidas condições para que exerça sua função. Apesar disso, esse profissional é responsabilizado pelo fracasso dos alunos, sendo “[...] a avaliação o contrapeso lógico da autonomia profissional do docente”. Diante dessa situação, o autor evidencia a necessidade de uma mudança na política na avaliação, sugerindo que essa considere o contexto em que o professor está desempenhando sua prática, buscando uma transformação identitária do professor.

Neste sentido, Charlot (2013) situa a função docente nas práticas cotidianas da escola, entendendo que o professor hoje se percebe diante de inúmeras contradições econômicas, sociais e culturais que “[...] decorrem do choque entre as práticas do professor atual e as injunções dirigidas ao professor ideal” (CHARLOT, 2013, p. 100).

As vivências na escola de educação básica, atuando junto aos professores dos anos iniciais despertaram o meu interesse pelo ingresso no Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, período que oportunizou a participação no Núcleo de Pesquisa em Arte e Educação - NUPAE. O grupo é formado por bolsistas dos cursos de graduação e pós-graduação e professores/coordenadores dos cursos de Artes Visuais, Biologia, Pedagogia, Matemática e alunos e ex-alunos dos Mestrados em Educação e Patrimônio Cultural e Sociedade da UNIVILLE. Em 2018 surgiu a oportunidade de integrar o grupo de pesquisa Estudos Curriculares, Docência e Tecnologias – GECDOTE, cujo objetivo é pesquisar o currículo, no âmbito das práticas educativas e das políticas públicas.

A participação nos grupos de pesquisa oportunizou diversas leituras que contribuíram para romper com alguns paradigmas, abrindo assim um leque de possibilidades em relação à visão de educação. A leitura de Freire (2015) despertou o interesse pela pesquisa de caminhos que levem à educação emancipatória, ou seja, uma educação que vise construir a autonomia dos educandos. Foi possível

⁴ Neoliberalismo- As teses neoliberais, absorvendo o movimento e as transformações da história do capitalismo, retomam as teses clássicas do liberalismo e resumem na conhecida expressão “menos Estado e mais mercado” sua concepção de Estado e de governo. Voltadas fundamentalmente para a crítica às teses de Keynes (1883-1946), que inspiraram o Estado de Bem-Estar Social, defendem enfaticamente as liberdades individuais, criticam a intervenção estatal e elogiam as virtudes reguladoras do mercado (HÖFLING, 2001, p.36).

uma aventura intelectual incessante, considerando a necessidade de que a educação tenha a igualdade como um dos seus pontos fundamentais visando à construção da autonomia do estudante.

A partir dessas reflexões advindas da experiência na área da educação e as discussões feitas nos grupos de pesquisa, algumas questões mobilizaram a investigação: Quais os desafios no processo de ensino e aprendizagem? Quais os desafios no que tange às relações estabelecidas entre professores, crianças e o conhecimento? Quais os desafios em relação ao currículo e à função social da escola? Quais os desafios em relação ao sistema público de ensino?

Considerando o contexto da educação atual, a realidade na qual se originou a pesquisa e as reflexões que emergiram a partir das leituras e discussões realizadas foi possível estabelecer o objetivo geral da dissertação que é investigar os desafios das práticas docentes na percepção dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

A pesquisa foi realizada por meio de uma abordagem qualitativa, na qual está presente o quadro de referência do pesquisador, suas experiências, seus valores e sua visão de mundo (GATTI; ANDRÉ, 2013). Para isso, foram realizadas entrevistas com seis professoras dos anos iniciais de uma escola pública municipal localizada na cidade de Araquari- SC.

A escrita da dissertação foi organizada em três capítulos, além dessa introdução. O primeiro capítulo, intitulado “O percurso metodológico da pesquisa”, apresenta a abordagem metodológica, o *lôcus* da investigação, os participantes da pesquisa, o instrumento para a coleta de dados e a metodologia de análise de dados. O segundo contempla o referencial teórico da pesquisa e é intitulado “A prática docente e seus desdobramentos nos anos iniciais”. Neste capítulo, o objetivo é discutir as práticas docentes nos anos iniciais e como Projeto Político Pedagógico articula a docência com as crianças. No terceiro capítulo “As vozes das professoras sobre os desafios na docência com crianças”, são apresentados os resultados da pesquisa por meio da análise e discussão dos dados sobre o que dizem as professoras sobre os desafios das suas práticas nos anos iniciais do ensino fundamental.

CAPÍTULO 1 - O PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo são descritos os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa, definindo a abordagem, o local e os participantes, bem como os instrumentos utilizados para a coleta dos dados e os procedimentos de análise dos dados.

Cabe ressaltar que a participação da pesquisadora nos grupos de pesquisa NUPAE e GECDOTE, na linha Políticas Públicas e Práticas Educativas do Mestrado em Educação, também contribuíram para realizar as escolhas necessárias para investigar os desafios das práticas docentes na percepção das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental.

1.1 Abordagem qualitativa

A abordagem da presente pesquisa se caracteriza como qualitativa porque foi desenvolvida visando interpretar os significados contidos nas falas dos participantes, contextualizando-os com a temática em estudo. Weller e Pfaff (2013) afirmam que esta abordagem de investigação tem sido bastante utilizada pelas ciências sociais para análise de resultados produzidos a partir da realidade empírica, buscando compreender os sentidos dados pelos sujeitos às suas ações, situando-os em um contexto.

Pela sua importância, o uso de métodos qualitativos, segundo Gatti e André (2013, p. 34), trouxe avanços sobre o conhecimento na área da educação, “permitindo melhor compreensão dos processos escolares, de aprendizagem, de relações dos processos institucionais e culturais, do cotidiano escolar em suas múltiplas implicações.”

De acordo com Gatti e André (2013, p.30):

[...] as pesquisas chamadas de qualitativas vieram a se constituir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais [...] veio como proposição de ruptura do círculo protetor que separa pesquisador e pesquisado.

A ideia central deste tipo de pesquisa é estabelecer uma relação entre os fatos analisados. Assim, a abordagem qualitativa, conforme Gatti e André (2013, p. 29), “defende uma visão holística⁵ dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas”.

Nessa perspectiva, fazer uso da abordagem qualitativa é investigar opiniões, percepções, representações, sentimentos, centrando-se na visão do sujeito e no objetivo do que se está investigando (GATTI; ANDRÉ, 2013). Dessa forma, a presente pesquisa centrou-se nas percepções de professores (as) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Pública Municipal de Araquari/SC, considerando a realidade na qual estão inseridos, buscando investigar os desafios que se apresentam para a sua prática docente nessa fase da escolarização.

1.2 Universo da Pesquisa: O município de Araquari/SC

A presente pesquisa foi realizada em uma instituição de ensino pública municipal de Araquari/SC, cidade localizada na mesorregião Norte Catarinense e na Microrregião de Joinville. Compreende uma área de 383.993 km² e uma população de 24.810 habitantes (IBGE, 2010). O Índice de Desenvolvimento Humano – IDH⁶ é de 0,703 e o Produto Interno Bruto - PIB per capita referente ao ano de 2015 é de R\$ 85.194,63 (Portal da Prefeitura de Araquari, 2019).

O mapa representado na Figura 1 apresenta a localização do município de Araquari inserido na região norte de Santa Catarina.

⁵ **Holístico: Holístico** ou holista é um adjetivo que classifica alguma coisa relacionada com o holismo, ou seja, que procura compreender os fenômenos na sua totalidade e globalidade. A palavra **holístico** foi criada a partir do termo holos, que em grego significa "todo" ou "inteiro" (<https://www.significados.com.br/holistico>).

⁶ **IDH significa** Índice de Desenvolvimento Humano, uma medida importante concebida pela ONU (Organização das Nações Unidas) para avaliar a qualidade de vida e o desenvolvimento econômico de uma população (<https://www.significados.com.br/idh>).



Figura 1 – Mapa do município de Araquari
Fonte: Google imagens (2019)

Atualmente, no Ensino Fundamental, a Secretaria Municipal de Educação de Araquari conta com 06 escolas urbanas e 4 escolas rurais; as crianças da Educação Infantil são atendidas em 18 Centros de Educação Infantil - CEIs (Secretaria Municipal de Educação de Araquari, 2019).

A Tabela 1 apresenta o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB referente ao Ensino Fundamental da rede pública municipal de Araquari/SC em 2015.

Tabela 1: IDEB (2015)

Nível de ensino	Índice do IDEB
Anos iniciais do ensino fundamental	5,9
Anos finais do ensino fundamental	4,6

Fonte: IBGE (2018)

Os dados do ano de 2015 apresentados na Tabela 1 indicam que, no município de Araquari, o índice do IDEB foi mais elevado nos anos iniciais do Ensino Fundamental (5,9), se comparado aos anos finais do Ensino Fundamental (4,6).

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2018, p. 09)

Na comparação com cidades do mesmo estado, a nota dos alunos dos anos iniciais colocava esta cidade na posição 170 de 295. Considerando a nota dos alunos dos anos finais, a posição passava a 190 de 295. A taxa de escolarização (para pessoas de 6 a 14 anos) foi de 96 em 2010. Isso

posicionava o município na posição 276 de 295 dentre as cidades do estado e na posição 4570 de 5570 dentre as cidades do Brasil.

Para situar a escola participante da pesquisa no cenário do município, na Tabela 2 são apresentados os resultados do IDEB da escola pública municipal na qual foi realizada a pesquisa, considerando o período entre 2005 e 2015 e os índices projetados pelo IDEB para 2017, 2019 e 2021.

Tabela 2: Índices do IDEB da escola pesquisada

Ano	Ideb	Projeção Ideb	Município Ideb
2005	3.5	-	3.8
2007	4.5	3.5	3.3
2009	4.4	3.9	4.2
2011	5.9	4.3	4.3
2013	5.5	4.6	3.6
2015	6.0	4.9	4.6
2017	-	5.2	5.3
2019	-	5.4	5.6
2021	-	5.7	5.8

Fonte: Portal do MEC (2016)

Os dados indicam que a escola participante da pesquisa obteve índices que superaram a projeção do IDEB e a média do município de Araquari/SC, nos anos apresentados anteriormente na Tabela 1, chegando ao índice 6.0 em 2015, ou seja, a escola destaca-se no contexto municipal. Contudo, com base nas experiências vividas nessa instituição de ensino, observa-se que ainda há muito que avançar em relação à oferta educacional no município e também na escola investigada. Os dados apresentados e a relação da pesquisadora com os professores, alunos e a escola, são fatores que mobilizam a pesquisa na instituição de ensino selecionada.

1.1.2 A unidade escolar e os participantes da pesquisa

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da Escola⁷ (2015) selecionada para a realização dessa pesquisa, essa unidade escolar foi fundada em 1960, situa-

⁷O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um instrumento que reflete a proposta educacional da escola. É através dele que a comunidade escolar pode desenvolver um trabalho coletivo, cujas responsabilidades pessoais e coletivas são assumidas para execução dos objetivos estabelecidos. (<https://www.infoescola.com/educacao/projeto-politico-pedagogico>).

se em uma das áreas onde, em termos econômicos, predomina a classe baixa, sendo também uma área industrial.

A unidade escolar atende a maioria das crianças oriundas de famílias de baixo poder aquisitivo dessa região e também, recentemente, imigrantes haitianos e venezuelanos. O acesso à escola é facilitado pelo transporte escolar em parceria com o governo do Estado. A escola possui 09 salas de aulas, uma sala para professores, uma sala para coordenadores, uma sala para a direção, uma sala de informática, uma biblioteca, uma quadra poliesportiva, uma cantina, um banheiro para os funcionários da escola e oito utilizados pelos alunos.

A seleção dessa escola foi motivada pelo interesse de investigar alguns aspectos da prática docente inserida na realidade da educação pública do município de Araquari/SC e por ser a escola de atuação da pesquisadora.

A instituição contou, no ano letivo de 2017, com 450 alunos matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, educação infantil e turmas do 1º ao 5º ano e o corpo docente constituído de 29 professores (Dados fornecidos pela Secretaria da Escola, 2017). Atualmente em 2019 a escola conta com 530 alunos.

Dentre os professores da escola foram selecionados, mediante convite da pesquisadora, 6 docentes que atuavam nas turmas de 1º, 2º e 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no período de realização da pesquisa. Essas professoras foram identificadas na pesquisa pela numeração de 1 a 6, seguindo, para essa numeração, a ordem em que foram entrevistadas. Todas as participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, disponível no apêndice 01, conforme solicitado pela Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde–CNS.

O Quadro 01 contempla dados relacionados ao perfil das professoras entrevistadas, constando: tempo de atuação no magistério, tempo de atuação nos anos iniciais na escola investigada, natureza da contratação e formação acadêmica.

Quadro 01 – Perfil das professoras entrevistadas

Professo ra	Tempo de atuação no magistério	Tempo de atuação nos anos iniciais na escola investigada	Natureza da contratação na rede municipal	Formação acadêmica
Profa. 1	16 anos	02 anos	Efetiva	Graduada em Pedagogia
Profa. 2	17 anos	8 anos	Efetiva	Graduada em Pedagogia
Profa. 3	5 anos	3 anos	ACT	Graduada em Pedagogia
Profa. 4	17 anos	17 anos	Efetiva	Graduada em Pedagogia
Profa. 5	19 anos	19 anos	Efetiva	Graduada em Pedagogia
Profa. 6	28 anos	20 anos	Efetiva	Graduada em Pedagogia

Fonte: A autora (2017)

Observa-se no Quadro 01 que dentre as professoras participantes da pesquisa, cinco são efetivas e uma é contratada em caráter temporário. Todas são graduadas em Pedagogia e trabalham no magistério há mais de 5 anos e somente na escola em que foi realizada a pesquisa há mais de 2 anos, o que nos permite dizer que todas têm experiência nesse nível de ensino e na escola *lócus* da pesquisa.

2.4 Instrumento de coleta de dados: a entrevista semiestruturada

Para investigar as percepções das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre os desafios de suas práticas docentes, optou-se nessa pesquisa pela entrevista semiestruturada cujo roteiro está disponível no apêndice 03. Conforme Lüdke e André (1986), uma entrevista é semiestruturada quando não há um roteiro e ordem rígidos a serem seguidos. As autoras ressaltam que numa entrevista, “a medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 33-34).

A organização de uma matriz de referência, apresentada no Quadro 2, orientou a elaboração do roteiro de entrevista. Essa matriz contém o objetivo geral da pesquisa, os objetivos específicos e as questões que mobilizaram a investigação.

Quadro 02 – Matriz de referência para a elaboração do roteiro de entrevista

Objetivo geral	Objetivos específicos	Questões de pesquisa	Questões do instrumento de coleta de dados – roteiro da entrevista
Investigar os desafios das práticas docentes na percepção dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental.	Investigar as percepções das professoras em relação à sua prática pedagógica	Quais os desafios no processo de ensino e aprendizagem?	<p>Você teve ou tem dificuldades com situações de indisciplina na sala de aula? Quais? Como você trabalha essas questões?</p> <p>Quais procedimentos com crianças que tem mais facilidade no processo de aprendizagem? E com as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem?</p>
		Quais os desafios em relação às relações estabelecidas entre professores, crianças e o conhecimento?	<p>Em geral, como você se relaciona com as crianças? Como você faz para lidar com aquelas crianças que não se envolvem nas atividades em sala?</p> <p>Como você faz para lidar com turmas heterogêneas?</p>
	Investigar as percepções das professoras em relação a sua prática na escola pública.	Quais os desafios em relação ao currículo e à função social da escola?	<p>O PPP (Projeto Político Pedagógico) de sua escola reflete as condições reais da mesma?</p> <p>O que você sugere sobre os conteúdos de sua disciplina?</p> <p>Para você, qual é a principal finalidade dos anos iniciais do Ensino Fundamental?</p>
		Quais os desafios em relação ao sistema público de ensino?	<p>Como você se vê como professor (na escola pública)? Para você o sistema de ensino público é eficiente? Comente.</p> <p>Você conhece outro modelo de ensino que, em sua opinião, funcionaria melhor do que o modelo atual? Qual?</p> <p>Você se sente valorizado enquanto profissional? O que deveria melhorar?</p>

Fonte: A autora (2019)

As entrevistas foram realizadas no período de outubro a dezembro de 2017, conforme a disponibilidade de cada professora. Cada entrevista seria gravada em áudio, porém, no momento das entrevistas as professoras participantes não permitiram a gravação, fato que acarretou alguma dificuldade para a pesquisadora. As professoras participantes concordaram com a proposta de que as respostas às questões do roteiro de entrevistas fossem registradas pela pesquisadora em um caderno. Posteriormente, essas anotações foram organizadas e apresentadas aos participantes para a sua aprovação e assinatura.

2.5 Procedimentos para a análise dos resultados

A análise dos resultados da pesquisa deu-se com base na análise de conteúdo de Bardin (2009), no sentido de possibilitar a reflexão sobre os desafios das práticas docentes na percepção das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental.

Para Bardin (2009), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. De acordo com a mesma autora, os documentos e objetivos dos investigadores, podem ser bastante diferenciados no que tange aos procedimentos de análise, variando de acordo com o objeto investigado, as nuances e a tipologia da entrevista. Dessa forma, o entrevistador deverá envolver-se de maneira que a entrevista e a coleta de dados possam dar conta dos resultados, de maneira precisa e significativa.

Após concluir as entrevistas realizadas com as professoras, passou-se para a etapa que Bardin (2009) denomina de pré-análise. Com o material coletado foi possível organizá-lo considerando os objetivos que norteiam a pesquisa e deram direcionamento ao trabalho a ser desenvolvido.

Na segunda etapa da análise, por meio da exploração do material coletado foi possível estabelecer a categorização utilizando o critério semântico⁸, identificando tendências e padrões nas falas das professoras participantes da pesquisa. Esse processo nos permitiu elencar quatro categorias temáticas que delinearão os pontos centrais da análise dessa pesquisa, são elas:

⁸ Critério baseado no significado das palavras, na interpretação das frases ou das orações (<https://www.dicio.com.br>).

1. Desafios da implementação e discussão do projeto político pedagógico
2. Desafios da docência com estudantes no sistema público de educação
3. Desafios da valorização profissional e da formação continuada
4. Desafios do professor/aluno em relação ao conhecimento no processo de ensino e aprendizagem

A fase final da análise foi realizada com o tratamento dos resultados, inferindo e interpretando, fase esta que é da reflexão, da intuição, com embasamento nos materiais coletados, confrontando-os com o conhecimento teórico (BARDIN, 2009).

CAPÍTULO 2 -A PRÁTICA DOCENTE E SEUS DESDOBRAMENTOS NOS ANOS INICIAIS

A proposta desse capítulo é apresentar um referencial teórico sobre as práticas docentes nos anos iniciais. Dentro desse contexto, a pesquisa tem como foco a investigação sobre os desafios que se apresentam na prática docente desenvolvida com crianças nos anos iniciais do ensino fundamental, considerando que essas ações são permeadas por questões ligadas ao sistema de ensino no qual a escola se insere e à elaboração e implementação do projeto político pedagógico nas instituições de ensino.

2.1 As práticas docentes nos anos iniciais

Para o processo educacional acontecer, ou seja, para que sejam oferecidas aos estudantes as ferramentas necessárias ao processo de ensino e aprendizagem, é preciso que todos os responsáveis pela escolarização da criança estejam preparados para atendê-la em suas especificidades.

Assim, é por meio de suas ações que os professores interagem com as crianças, proporcionando condições para a aprendizagem e produzindo saberes que poderão aprimorar suas práticas. Sacristán (1999, p. 73) entende a prática docente como sendo “a cristalização coletiva da experiência histórica das ações, é o resultado da consolidação de padrões de ação sedimentados em tradições e formas visíveis de desenvolver a atividade”.

Conforme Sacristán (1999), o professor assume a função de guia reflexivo, ou seja, é aquele que ilumina as ações em sala de aula e interfere significativamente na construção do conhecimento do aluno. Esta tarefa traz ao professor reflexões sobre a sua prática pedagógica, pois ao assumir a atitude problematizadora da prática, modifica-se e é modificado por ela gerando uma cultura objetiva da prática educativa.

Nesse sentido, busca-se um entendimento da prática pedagógica em um contexto escolar, um conhecimento relacionado às ações dos professores dos anos iniciais em termos de experiência adquirida no cotidiano da sala de aula. A prática pedagógica é entendida, segundo Sacristán (1999, p.74), como “toda a bagagem cultural consolidada acerca da atividade educativa, que denominamos propriamente

como prática ou cultura sobre a prática.” Então, as experiências acumuladas sobre o processo de ensino e de aprendizagem é que compõe a ação do docente, as vivências, os conflitos, o intercâmbio profissional, constituindo gradativamente o que Sacristán (1999) chama de *prática educativa*.

Pensar em prática educativa nos anos iniciais do ensino fundamental requer o pensamento voltado ao processo de ensino e aprendizagem na infância. Essa prática exige a compreensão de um conjunto de mudanças que vêm ocorrendo na educação brasileira nos últimos tempos, especialmente com a inserção de crianças com seis anos de idade por meio da Lei Federal nº 11.274/2006, que instituiu a obrigatoriedade da matrícula nessa faixa etária no Ensino Fundamental de nove anos.

O foco dos três anos iniciais do Ensino Fundamental é a alfabetização e o letramento e sua efetivação desenvolvida em um processo em que todas as crianças tenham o domínio da leitura e da escrita até o final do 3º ano. Além disso, as orientações do Ministério da Educação (MEC) ressaltam que “no que concerne ao ensino fundamental, às crianças de seis, assim como as demais de sete a dez anos de idade, precisam de uma proposta curricular que atenda às suas características, potencialidades e necessidades específicas” (BRASIL, 2006b, p. 8).

A alfabetização e o letramento das crianças nos três primeiros anos do Ensino Fundamental destacam-se nas orientações curriculares para as práticas nas classes de alfabetização como condição para a continuidade da trajetória escolar. A criança terá um tempo maior para se apropriar do sistema da escrita e da leitura. Embora o tempo seja maior, não implica em aprendizagem e condições para uso social da leitura e da escrita. Essa questão tem relação com o projeto de educação adotado, segundo Freitas (2004), na perspectiva da Progressão Continuada ou na perspectiva de Ciclos. A primeira “do ponto de vista curricular, apesar das junções de séries, continua tratando cada ano escolar de forma seriada e vê os conteúdos escolares como conjuntos de competências e habilidades a serem dominados pelos alunos” (FREITAS, 2004, p. 10). E a segunda tem a emancipação como base “[...] tem que ser construída simultaneamente na contramão destas duas funções escolares: exclusão e subordinação” (FREITAS, 2004, p. 24). Para o autor, os tempos e espaços da escola são contraditórios assim como contraditória é a sociedade que a cerca. “Há uma permanente disputa em tais espaços que reflete as diferentes

concepções de educação, as diferentes finalidades educativas atribuídas”. (FREITAS, 2004, p. 1).

Para que as crianças de seis anos possam ser atendidas em suas necessidades e o processo de letramento se desenvolva ao final do primeiro ciclo do ensino fundamental, a prática docente deve contemplar ações comprometidas com o letramento, um dos primeiros e mais importantes processos que ocorre na vida escolar da criança.

Cabe aqui evidenciar a diferença entre alfabetização e letramento. Segundo Soares (2010, p. 17):

[...] o aprender a ler e escrever – alfabetizar-se, deixar de ser analfabeto, tornar-se alfabetizado, adquirir a tecnologia de ler e escrever, envolver-se nas práticas sociais de leitura e escrita. [...] Letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita.

Sendo assim, entende-se que a alfabetização está mais voltada à capacidade de ler e escrever, enquanto o letramento é um conceito mais abrangente, pois envolve práticas sociais de leitura e escrita. É por meio das primeiras aprendizagens que a criança começa a adquirir os conhecimentos necessários para, futuramente, exercer a sua autonomia, cidadania, com direitos e deveres contemplados garantidos em lei.

Freire (2015) enfatiza a importância de que as práticas docentes sejam desenvolvidas de forma ética e comprometida, no sentido que o educando construa a sua autonomia. Para tanto, precisam ser considerados os seus conhecimentos prévios, as experiências que ele traz como ser histórico, político, social, sendo respeitada sua identidade cultural. As professoras e professores são uma referência para que esse educando se situe no contexto social, podendo analisá-lo e inserir-se nele de forma crítica, transformando-o. Por isso, precisam pesquisar, sair do senso comum, analisar a realidade, pensar certo para ensinar certo. É necessário ainda, respeitar os saberes dos educandos, reconhecendo que as experiências sociais que eles trazem como indivíduos precisam estar relacionadas aos saberes curriculares. Ademais, ensinar exige criticidade, curiosidade, inquietação indagadora, estética e ética para que a coerência percebida pelos educandos no trabalho dos seus professores seja uma referência a ser seguida, pois as ações educam de maneira

efetiva. As palavras não são suficientes, é necessário corporificá-las pelos exemplos.

Segundo Freire (2015, p. 40):

[...] O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu 'distanciamento epistemológico' da prática enquanto objeto de sua análise deve dela 'aproximá-lo ao máximo'. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade.

Ensinar exige ainda, que professoras e professores assumam riscos, que aceitem o novo, que procurem ressignificar suas práticas, pois estão sempre aprendendo com os educandos. Nesse contexto Freire (2015, p. 38) afirma:

[...] A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir⁹, desafiar o educando com quem se comunica, a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade o pensar certo, por isso, é dialógico¹⁰ e não polêmico.

Nesse processo, toda e qualquer forma de discriminação ou preconceito deve ser eliminada, pois a etnia, a classe social ou outra característica do indivíduo não determinam o que ele é ou o que virá a ser, será por meio de suas ações que poderá inserir-se no mundo de forma efetiva, sendo capaz de modificá-lo.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é oportunizar aos alunos condições para que possam ter a experiência de assumir-se. Freire (2015, p. 42) enfatiza:

A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a assunção de nós por nós mesmos. É isto que o puro treinamento do professor não faz, perdendo-se e perdendo-o na estreita e pragmática visão do processo.

Nesse sentido, a identidade cultural faz parte da identidade individual do ser humano, trazendo uma experiência histórica, política, cultural e social. Por isso, há que se reconhecer que todos têm algo a ensinar e algo a aprender.

⁹ Compreender alguma coisa usando a inteligência (www.dicio.com.br).

¹⁰ Relativo à diálogo, conversa interativa (www.dicio.com.br).

Macenhan; Tozetto e Brandt (2016) entendem a prática pedagógica como uma fonte de saberes que necessitam ser continuamente legitimados pela pesquisa devido ao caráter de imprevisibilidade que a educação possui. Ao mesmo tempo em que a escola apresenta alguns elementos estáveis, como a rotina de estudos, também ocorrem situações distintas que requerem que os professores aperfeiçoem continuamente seus conhecimentos.

Nesta perspectiva, na visão de Macenhan; Tozetto e Brandt (2016, p. 507),

Quando nos propomos analisar a prática pedagógica, é indispensável atentarmos para as situações que a compõem, as quais poderão envolver-se em uma rotina massificante proveniente da cotidianidade. Por tal motivo, as situações podem passar despercebidas devido à ausência de sentido explícito. Por isso, a reflexão e a contestação são cruciais para vencermos o julgamento rotineiro ausente de sentido, assim como para a percepção de que o real, referente ao dia-a-dia, não pode ser imperceptível.

É por meio de sua prática que o professor pode oportunizar que a criança encontre novos significados nas atividades que desenvolve no contexto escolar. A rotina de estudos que se estabelece no convívio nesse ambiente não deve ser um mecanismo de limitação da aprendizagem e sim de produção de saberes.

Conforme as orientações do Ministério da Educação - MEC, Lei nº 11.274/2006, o Ensino Fundamental tem como principal objetivo garantir a todas as crianças “maiores oportunidades de aprendizagem” (BRASIL, 2007, p. 7). Outro aspecto colocado nas orientações do MEC, referente à inserção da criança com seis anos de idade no Ensino Fundamental consiste na reorganização deste nível de Ensino para melhor atender a criança de forma integral, pensando em seu desenvolvimento e considerando a sua infância. Essas orientações enfatizam que:

Uma questão essencial é a organização da escola que inclui as crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Para recebê-las, ela necessita reorganizar a sua estrutura, as formas de gestão, os ambientes e espaços, os tempos, os materiais, os conteúdos, as metodologias, os objetivos, o planejamento e a avaliação, de sorte que as crianças se sintam inseridas e acolhidas num ambiente prazeroso e propício à aprendizagem (BRASIL, 2007, p. 21).

Ao ingressar na escola a criança traz conhecimentos prévios que advêm das relações que o sujeito estabelece ao longo da vida, de acordo com o seu meio social e cultural. Esses conhecimentos são constituídos por concepções de ordem familiar, religiosa, política, econômica, intelectual, “aquilo a que chamamos habitualmente de senso comum consiste numa série de crenças admitidas no seio de uma

determinada sociedade, que seus membros presumem ser partilhadas por todo ser racional” (PERELMAN e OLBRECHTS, 2005, p. 112).

Paulo Freire (1980, p. 25-26) chama a atenção para a relação do sujeito com o meio em que vive, para ele “[...] os homens são capazes de agir conscientemente sobre a realidade objetivada. É precisamente isto, a ‘práxis humana’, a unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo”. A “práxis humana” a que Freire (1980) se refere resulta em conhecimentos, na medida em que o sujeito os reflete, conhece e constrói; nesse processo natural vai se “humanizando” e, de forma autônoma, vai fazendo escolhas. Cabe aos professores oportunizar à criança, a partir de suas experiências, para que ela se aproprie de novos saberes, construindo outras relações em seu processo de aprendizagem.

É importante pensar em assegurar a aprendizagem da leitura e da escrita às crianças, mas, acima de tudo, perceber suas características, enquanto indivíduo que está em processo de formação. Libâneo (2011, p. 35) aponta para a ideia do “ensinar a pensar” ou do “ensinar a aprender”:

A ideia do ‘ensinar a pensar’ ou do ‘ensinar a aprender’ está associada aos esforços dos educadores em promover meios de autossocioconstrução do conhecimento pelos alunos. Muitos alunos desenvolvem, por si próprios, procedimentos alternativos de aprendizagem ou modelos de pensar. Outros, no entanto, têm dificuldades de usar os conceitos, organizar ou reestruturar o pensamento, interpretar textos, adquirir métodos próprios de trabalho.

Neste sentido, as práticas pedagógicas devem contribuir para que o estudante desenvolva o pensamento crítico, construindo sua autonomia, ensinando-lhe, assim, a aprender. Por meio das atividades diárias, a criança vai experimentando, formando novos conceitos e se constituindo como sujeito, por isso é preciso conhecer a sua realidade, saber quem elas são e de onde vem, onde moram, o que fazem quando não estão na escola. Enfim, é preciso investigar para ter conhecimento sobre aspectos sociais das suas vidas.

Dessa maneira, a escola é um espaço no qual se pode aproximar o conhecimento empírico que a criança traz consigo aos conhecimentos formais que o ensino escolar oferece. O seu saber poderá ser aprimorado e entrelaçado com um saber mais apurado, que o professor oportuniza, por meio de suas metodologias.

O conhecimento empírico da criança está cada vez mais afetado pelas mudanças tecnológicas e terão um impacto cada vez maior na educação e na vida cotidiana. Assim, como afirma Libâneo (2011, p. 40):

[...] Os professores não podem mais ignorar a televisão, o vídeo, o cinema, o computador, o telefone, o fax, que são veículos de informação, de comunicação, de aprendizagem, de lazer, porque há tempos o professor e o livro didático deixaram de ser as únicas fontes do conhecimento.

Às fontes mencionadas pelo autor são estabelecidas relações, gerando novossaberes e dando encaminhamentos àquela criança que, ao ingressar na escola, pode somar experiências de aprendizagem ao seu conhecimento adquirido informalmente até aquele momento.

Segundo orientações do MEC (BRASIL, 2009, p. 23), no que se refere à alfabetização, o 1º Ano do ensino fundamental,

[...] constitui uma possibilidade para qualificar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos da alfabetização e do letramento. Mas, não se deve restringir o desenvolvimento das crianças de seis anos de idade exclusivamente à alfabetização. Por isso, é importante que o trabalho pedagógico assegure o estudo das diversas expressões e de todas as áreas do conhecimento. Ressalte-se que a alfabetização não deve ocorrer apenas no segundo ano do Ensino Fundamental, uma vez que o acesso à linguagem escrita é um direito de todas as crianças. Os sistemas e todos os profissionais envolvidos com a educação de crianças devem compreender que a alfabetização de algumas crianças pode requerer mais de 200 dias letivos e que é importante acontecer junto com a aprendizagem de outras áreas de conhecimento. O Ensino Fundamental de nove anos ampliou o tempo dos anos iniciais, de quatro para cinco anos, para dar à criança um período mais longo para as aprendizagens próprias desta fase, inclusive da alfabetização.

Pensando assim, será que todas as crianças precisam aprender no mesmo tempo? Existe, então, uma idade certa para que todas as crianças sejam letradas? Todos aprendem da mesma forma? Quais linguagens estão sendo trabalhadas e “cobradas” para o letramento das crianças? O resultado de avaliações padronizadas garante a aprendizagem e o sucesso escolar e, ainda, sucesso para uma vida bem sucedida socialmente? O que vem sendo feito com o resultado das avaliações pelas escolas e pelos gestores de ensino? Estas questões precisam ser consideradas para repensar o ensino e desenvolver práticas pedagógicas com as crianças nessa fase de escolaridade.

Nesse contexto, não podemos deixar de considerar que a criança é um ser histórico, cultural e social, inserida na sociedade, na qual se apropria de uma determinada cultura. Ela adquire comportamentos, e, assim, vai constituindo sua singularidade. Nenhuma criança é igual à outra, cada uma está inserida em um contexto social, com acesso ou não a bens culturais. Segundo Kramer (2007, p. 14):

Numa sociedade desigual, as crianças desempenham, nos diferentes contextos, papéis diferentes. A ideia da infância moderna foi universalizada com base em um padrão de crianças das classes médias, a partir de critérios de idade e de dependência do adulto, característico de sua inserção no interior dessas classes.

A infância é construída gradativamente, fruto da diversidade cultural e da realidade social na qual cada criança está inserida. Estas diferenças fazem parte da história e estão intimamente ligadas à vida da criança e, ao ingressar na escola, podem servir para reprodução das diferenças ou como um meio de troca de experiências, interações e reflexões. Os conhecimentos que as crianças vão se apropriando ao longo da sua infância, da sua vida escolar e de sua trajetória são frutos das relações sociais estabelecidas. Para Kramer (1996):

[...] a criança é concebida na sua condição de sujeito histórico que verte e subverte a ordem e a vida social. Análise, então a importância de uma Antropologia Filosófica (nos termos que dela Faris Walter Benjamin), perspectiva que, efetuando uma ruptura conceitual e paradigmática, toma a infância na sua dimensão não-Infantilizada, desnaturalizando-a e destacando a centralidade da linguagem no interior de uma concepção que encara as crianças como produzidas na e produtoras de cultura.

A escola se constitui como um dos espaços importantes destas relações sociais, já que a criança passa boa parte de sua vida nesta instituição. É imprescindível oportunizar o acesso às crianças aos bens culturais e à compreensão ou ao domínio destes bens, além das oportunidades de interagir, imaginar e expressar-se. Esses aspectos também foram ressaltados na proposta curricular do estado de Santa Catarina, quando o estado ainda contemplava esse nível de escolaridade.

[...] vale ressaltar que as crianças além de se apropriarem dos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade, importantes para a participação ativa na sociedade na qual estão inseridas, necessitam também de espaços e tempos que garantam o desenvolvimento e a potencialização das diversas dimensões humanas. Para tanto, o papel das instituições educacionais junto à infância é fundamental para possibilitar espaços de brincadeiras, conversas, argumentações, negociações, expressão de sentimentos, ideias e sensações. Afinal, o que nos constitui humanos são as interações e relações sociais (SANTA CATARINA, 2005, p. 48-49).

A sociabilidade da criança, destacadas nessa proposta tiveram como base estudos em uma perspectiva sócio-histórica ancorada, especialmente, nos estudos

de Vygotsky (2010). Nesses estudos, é defendida a ideia de que o ser humano tem como característica fundamental a sociabilidade, pois todo seu comportamento está fundamentado no social. Por isso, no contato com o adulto, que é quem introduz a linguagem, sendo um portador das mensagens de cultura, a criança se envolve em atividades de aprendizagem. É essa sociabilidade que favorece as interações da criança e, portanto, sua aprendizagem, pois suas funções mentais superiores (como é o caso da atenção voluntária, memória lógica, pensamento verbal, emoções complexas, dentre outras), se desenvolvem por meio das interações sociais. Entende-se, assim, que a educação tem um papel fundamental junto à criança, uma vez que no espaço escolar é possível oportunizar aprendizados que contribuam para que ela seja capaz de desenvolver-se e tenha uma inserção favorável na sociedade.

No meio escolar, a criança é inserida em processos de comunicação e interação que, segundo Libâneo (2010), lhe permitirão assimilar saberes, desenvolver habilidades, atitudes e valores desse espaço culturalmente organizado. Com isso, aprende a produzir outros saberes, desenvolvendo novas técnicas e construindo seus próprios valores.

Sendo assim, diante das exigências sociais, a escola tem um papel fundamental na formação da criança. Para Libâneo (2011) o papel da escola é insubstituível uma vez que estabelece o intercâmbio entre a cultura de base em que a criança está inserida no seu cotidiano e a cultura promovida pela ciência cada vez mais complexa. No espaço escolar devem ser desenvolvidas práticas que levem o aluno a pensar, contribuindo para que o mesmo se aproprie criticamente da realidade. Um dos grandes desafios, segundo o autor, é oportunizar ao aluno condições para o exercício de sua liberdade política e intelectual. Para isso, o ponto central a ser considerado é que as práticas pedagógicas sejam efetivas e sejam desenvolvidas com qualidade.

A qualidade de ensino está relacionada no modo como a criança é vista pela escola. As crianças precisam ser respeitadas dentro das especificidades da infância, para tal devem-se pensar atividades que despertem seu interesse, que as levem a buscar informações e transformá-las em conhecimento. Segundo Kramer (2007, p. 20):

É preciso garantir que as crianças sejam atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar) que o trabalho seja planejado e acompanhado por adultos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental e

que saibamos em ambos, ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não apenas como estudantes.

É importante considerar a fase em que as crianças se encontram, respeitando suas peculiaridades e suas características. Além de proporcionar o contato com o mundo letrado, é preciso levar em consideração todas as outras necessidades próprias da infância, como a criatividade, imaginação, brincadeira, fantasia, dentre outras. Sendo assim:

Não se pode pensar em uma única infância, pois esta reflete as variações da cultura humana, sendo que numa mesma sociedade existem e são construídas diferentes infâncias. Esse é o resultado da variação das condições sociais em que vivem. A criança não é um ser isolado, ela se constitui nas relações sociais, nos mais diferentes tempos e espaços presentes em sua vida (SANTA CATARINA, 2005, p. 51).

A infância tem especificidades que precisam ser consideradas pelas instituições educativas, que devem se organizar para melhor atender a criança. Com as mudanças ocorridas no Ensino Fundamental, a organização do currículo precisa atender as características sociais, culturais e escolares dos estudantes. Segundo o Ministério da Educação, a inclusão das crianças com seis anos de idade no Ensino Fundamental deve ocorrer sem interrupção no Ciclo da Infância.

No que se refere às indicações pedagógicas, o MEC, documento sobre o 'Ensino fundamental de 9 anos – orientações gerais', afirma que "as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil fornecem elementos importantes para a revisão da Proposta Pedagógica do Ensino Fundamental que incorporará as crianças de seis anos, até então pertencentes ao segmento da educação infantil" (BRASIL, 2004, p. 22). O texto ainda afirma que a escola precisa,

Reorganizar a sua estrutura, as formas de gestão, os ambientes, os espaços, os tempos, os materiais, os conteúdos, as metodologias, os objetivos, o planejamento e a avaliação, de sorte que as crianças se sintam inseridas e acolhidas num ambiente prazeroso e propício à aprendizagem. É necessário assegurar que a transição da educação infantil para o ensino fundamental ocorra da forma mais natural possível, não provocando nas crianças rupturas e impactos negativos no seu processo de escolarização (BRASIL, 2004, p. 22).

É importante discutir e refletir se realmente, as mudanças irão melhorar o ensino nas escolas e irão preparar melhor o aluno, ou apenas servirão para se trocar o nome do último estágio do ensino infantil pelo nome de primeira série do ensino

fundamental. A escola não pode perder de vista sua função no desenvolvimento do ser humano, oportunizando espaço para que a criança possa realizar atividades significativas, o que muitas vezes requer tempo livre, oportunidades de vivências desvinculadas da lógica do trabalho.

É preciso compreender o que acontece na escola, as suas metodologias de ensino, bem como as propostas de trabalho, não somente como um espaço de socialização, mas principalmente o local onde é oportunizado o conhecimento formal, favorecendo para que o aluno possa interagir na sociedade, para que dessa forma possa inserir-se no contexto social.

Em seus escritos, Facci (2004, p.64), aborda o trabalho desenvolvido no âmbito escolar:

No período pré-escolar, o que se constata é que as necessidades básicas da criança são supridas pelos adultos, e as crianças sentem sua dependência com relação a eles. O seu mundo divide-se em dois círculos: um criado pelos pais ou pelas pessoas que convivem com elas, sendo que essas relações determinam as relações com todas as demais pessoas; o outro grupo é formado pelos demais membros da sociedade. Portanto, a vida da criança muda muito quando ela entra na escola, onde a relação com os professores faz parte de um pequeno e íntimo círculo de seus contatos. A passagem da criança da infância pré-escolar à fase seguinte está condicionada, então, pela entrada da criança na escola e a atividade principal passa a ser o estudo.

Nesta passagem da educação infantil para os anos iniciais, a escola precisa ter todo o cuidado para o não rompimento dos vínculos com a criança, conduzindo-a de maneira segura para que a mesma possa perceber gradativamente o sentido que a escola traz para a sua vida. Essas mudanças exigem pensar um projeto educativo amplo, que dê conta dessas especificidades, por isso, no próximo item dessa revisão da literatura, vamos discutir o Projeto Político Pedagógico - PPP e o seu papel na docência com crianças.

2.2 Projeto Político Pedagógico: pensando a docência com crianças

O Projeto Político Pedagógico - PPP é o documento da escola que contextualiza as características da instituição e apresenta os caminhos que essa pretende seguir. Para Gadotti (1999), na sua elaboração deve ser considerado o percurso histórico da escola, o conjunto de seus currículos, o perfil dos seus atores internos e externos e, em muitas situações, é necessário rever o que os objetivos,

metas e procedimentos instituídos, a partir de discussões coletivas. Por isso, o PPP está em permanente construção, “é um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola” (GADOTTI, 1999, p. 02).

A elaboração do PPP da escola deve ser coletiva e representar as ideias dos agentes da comunidade escolar, pois esse documento é a construção da identidade do grupo envolvido no processo da sua elaboração. Veiga (2010) entende que a elaboração, aplicação e avaliação do Projeto Político Pedagógico é uma tarefa da escola, que deve ser desenvolvida de forma democrática, ultrapassando as relações pessoais, no sentido de repensar as relações de poder:

Constituindo-se em processo participativo de decisões, o Projeto Político pedagógico procura instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições, busque eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo as relações horizontais no interior da escola (VEIGA, 2010, p. 01).

Assim, a responsabilidade pela constituição do PPP é de todos os integrantes da comunidade escolar, uma vez que se trata de um projeto coletivo. De acordo com Gadotti (1999), o processo da sua elaboração deve ser democrático e oferecer a oportunidade para que os diversos atores internos e externos definam os nortes que a escola deverá seguir.

Os princípios que devem estar contidos no Projeto Político Pedagógico da escola, segundo Veiga (2010) são: a liberdade de expressão, ou seja, a liberdade para ensinar e aprender, que é um princípio constitucional; a solidariedade, que é a fraternidade entre os grupos; o pluralismo de ideias, uma vez que é preciso trabalhar com diferentes percepções, motivações e conhecimentos; igualdade de condições dos alunos para acesso e permanência na escola; qualidade, para que os alunos tenham condições de se inserirem na realidade social e econômica; transparência, por meio do envolvimento dos diversos segmentos da escola e participação, que é o princípio básico da democracia.

O Projeto Político Pedagógico da escola sintetiza os caminhos a serem traçados nas práticas docentes. Sendo assim, a partir das discussões que esse documento apresenta, os professores poderão encontrar respaldo no trabalho com as crianças.

Hoje, nos anos iniciais do ensino fundamental, é importante que as práticas docentes estejam voltadas para o cuidado e atenção às crianças. Nem todas aprendem da mesma forma. Há inúmeros fatores envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem. Porém, em muitos casos ainda há algo bastante presente nos discursos dos professores sobre o processo de escolarização, que é a culpabilização dos alunos e dos pais pelo fracasso escolar.

Foi isso que constataram Moyses e Collares (1997) em sua pesquisa. De acordo com as autoras, na opinião dos profissionais da educação, as causas do fracasso escolar estão focadas nas crianças e suas famílias. A instituição escolar é, na fala destes sujeitos, praticamente isenta de responsabilidades. A escola, o sistema escolar é relegado a plano secundário quando falam sobre o que consideram causas do fracasso escolar.

Patto (2015), ao analisar o discurso oficial sobre a educação pública, observou que o pensamento neoliberal que marca a história da educação brasileira, não contempla a preocupação com as dificuldades de aprendizagem e a evasão escolar. Para não recairmos nos erros do passado em relação às concepções acerca do fracasso escolar, especialmente aquelas relacionadas de alguma maneira a pobreza é preciso pensar no método a ser desenvolvido com os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Quanto ao ensino público brasileiro é cobrado do aluno que esse se sinta motivado, que ele tenha interesse de estudar dentro desse sistema. Dessa forma, projeta-se na criança e na família de classe popular, a culpa pelo seu fracasso escolar, justificando que suas dificuldades de aprendizagem decorrem da sua condição de vida, a sua deficiência cultural, deficiências e distúrbios. Porém não é sinalizado em momento algum a preocupação quanto a um sistema de ensino que venha de encontro às necessidades da criança, respeitando o seu meio e as suas potencialidades, contemplando assim um currículo inovador, bem como as exigências que a sociedade contemporânea requer de cada cidadão.

Quando a criança ingressa nos anos iniciais do ensino fundamental, dentre os principais desafios está a alfabetização. Para a educação, a alfabetização e o letramento de todas as crianças que encontram-se na idade do ciclo de alfabetização, ainda se constitui um desafio. o Parecer CNE/CEB nº 4, de 2008, que, entre os vários itens referentes a “aspectos sobre os quais ocorrem

controvérsias ou inadequação dos procedimentos pedagógicos recomendados para a faixa etária dos seis aos oito anos” (BRASIL, 2008a), dispõe que:

4- O antigo terceiro período da Pré-Escola não pode se confundir com o primeiro ano do Ensino Fundamental, pois esse primeiro ano é agora parte integrante de um ciclo de três anos de duração, que poderíamos denominar de “**ciclo da infância**”. 7- Os três anos iniciais são importantes para a qualidade da Educação Básica: voltados à alfabetização e ao letramento, é necessário que a ação pedagógica assegure, nesse período, o desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado das áreas de conhecimento estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. 8 – Dessa forma, entende-se que a alfabetização dar-se-á nos três anos iniciais do Ensino Fundamental [...]. (BRASIL, 2008a, grifos do autor).

De acordo com o documento anteriormente citado, o foco dos três anos iniciais do Ensino Fundamental é a alfabetização e o letramento e sua efetivação desenvolvida em um processo em que todas as crianças tenham pleno domínio da leitura e da escrita até o final do 3º ano. Além disso, as orientações do Ministério da Educação (MEC) ressaltam que “as crianças de seis, assim como as demais de sete a dez anos de idade, precisam de uma proposta curricular que atenda às suas características, potencialidades e necessidades específicas” (BRASIL, 2006b, p. 8). Assim como nesses documentos, a alfabetização e o letramento das crianças nos três primeiros anos do Ensino Fundamental aparecem constantemente nas orientações curriculares para as práticas nas classes de alfabetização como condição para a continuidade da trajetória escolar com sucesso.

Embora as políticas da educação falem da necessidade de atender às características e especificidades das crianças, ao inserir as crianças de 6 anos no ensino fundamental, as condições de trabalho dos professores, de formação inicial e continuada, muitas vezes não permitem que se alcance esses objetivos.

Quanto ao acesso da criança à escola, é importante levar em consideração que:

A entrada na escola não pode representar uma ruptura com o processo anterior, vivido pelas crianças em casa ou ainda na Instituição de Educação Infantil, mas sim uma forma de dar continuidade as suas experiências anteriores para que elas, gradativamente, sistematizem o conhecimento sobre a língua escrita (BRASIL, 2004, p. 21).

Diante dessa afirmação, uma questão a ser discutida é que a escola tem um Projeto Político Pedagógico que contempla um currículo programado para as crianças que dominam bem os conteúdos, porém, em alguns casos esquece as

especificidades de cada uma. Nesse sentido, Marchesi e Gil et al. (2004, p. 84), vêm abordar sobre essa questão:

É um fenômeno historicamente recente e ligado ao surgimento em nossas sociedades de uma instituição encarregada de proporcionar determinadas aprendizagens a um grupo determinado de idade (crianças e adolescentes), segundo certas modalidades codificadas: normas relativas a lugares, calendário, conteúdo e segmentação, idades dos alunos, organização da classe, sistema de avaliação e diplomação.

Em se tratando de fracasso escolar, há um entendimento inicial de que o aluno “fracassado” não progrediu nada durante seus anos escolares, nem no âmbito de seu desenvolvimento pessoal e social, o que não corresponde em absoluto à realidade. Nessa perspectiva, o termo “fracasso escolar” oferece uma imagem negativa do aluno, afetando sua autoestima e sua confiança para melhorar no futuro.

Marchesi e Gil et al.(2004) lamentam que o problema do fracasso escolar seja centrado no aluno, a sociedade parece esquecer a responsabilidade de outros agentes e instituições como as condições sociais, a família, o sistema educacional ou a própria escola.

Não obstante a esses problemas, passaram a ser utilizadas outras denominações como “alunos com baixo rendimento escolar” ou “alunos que abandonam o sistema educacional sem a preparação suficiente. Sendo assim, Marchesi e Gil et al. (2004, p.84) afirmam que o fracasso escolar é um fenômeno sistêmico:

[...] o fracasso escolar é um fato social sistêmico, que se produz de acordo com uma causalidade complexa. Dito claramente é o resultado de um conjunto de fatores que atuam de modo coordenado e produzem finalmente um resultado, o fracasso escolar, que nenhum deles tomado isoladamente chegaria a provocar. As situações social, familiar e escolar, por meio de seus múltiplos parâmetros, atuam entrelaçando-se e provocando o surgimento de fracasso escolar.

Muitas vezes a responsabilidade do fracasso escolar também é atribuída ao professor. Na perspectiva de Charlot (2013), o professor se encontra envolvido por diversas contradições e tensões inerentes ao ato de educar que prejudicam o exercício da sua função, que dificultam a construção de sua identidade, condição essencial para que ele possa realmente fazer o seu papel junto ao aluno, inclusive no enfrentamento de diversas dificuldades que se apresentam no cotidiano escolar. A prática pedagógica não está isolada, a escola é parte da engrenagem de uma sociedade que se transforma:

Existem tensões inerentes ao próprio ato de educar e ensinar. Quando mal geridas, essas tensões viram contradições sofridas pelos docentes e pelos alunos. Os modos como são geridas as tensões e as formas que tornam as contradições dependem da prática da professora e, também, da organização da escola, do funcionamento da instituição escolar, do que a sociedade espera desta e lhe pede. Portanto, as contradições são, ao mesmo tempo, isto é, ligadas à própria atividade docente, e sócio-históricas, uma vez que são moldadas pelas condições sociais de ensino a certa época (CHARLOT, 2013, p. 103).

Assim, alunos e professores são apontados como causadores do fracasso escolar, omitido-se o fato de que a escola faz parte de um sistema, sendo influenciado por ele. Não adianta pensar que mudando um só dos parâmetros que intervêm na educação de um sujeito, os objetivos serão alcançados. As transformações educacionais requerem a ação coordenada de diversas instâncias para que os problemas sejam minimizados.

Nesta perspectiva, há uma disparidade entre o principal objetivo da escola que é o de ensinar e a tendência neoliberal do Estado, conforme Charlot (2013, p. 60):

[...] a lógica neoliberal da concorrência tende a reduzir a educação a uma mercadoria escolar a ser rentabilizada no mercado dos empregos e das posições sociais e isso faz com que formas de aprendizagem mecânica e superficiais, desconectadas do sentido do saber e de uma verdadeira atividade intelectual, tendam a predominar. [...] a sociedade globalizada trata o saber como um recurso econômico, mas requer homens globalizados instruídos, responsáveis e criativos.

Entende-se a importância de que a escola não esteja a serviço de uma lógica de mercado, seu compromisso é contribuir na formação de cidadãos capazes de se inserirem na sociedade e nela atuarem. Neste contexto, é preciso trabalhar com a diversidade, considerando que os sujeitos têm formas diferentes de aprender. A criança traz para a escola vivências singulares e tem um ritmo próprio para assimilar os conhecimentos oportunizados no ensino formal. Para que isso se realize, é necessário pensar um projeto coletivo em todas as instâncias, inclusive na escola, no qual os professores de forma coletiva possam discutir e refletir sobre as contradições sociais e as necessidades de formação de cada criança.

Dessa forma, a prática docente está diretamente ligada ao trabalho desenvolvido pelos professores, segundo Veiga (2010) os princípios que devem

estar contidos no Projeto Político Pedagógico da Escola são: a liberdade de expressão, ou seja, a liberdade para ensinar e aprender, que é um princípio constitucional; o pluralismo de ideias, uma vez que é preciso trabalhar com diferentes percepções, motivações e conhecimentos; igualdade de condições dos alunos para acesso e permanência na escola; transparência, por meio do envolvimento dos diversos segmentos da escola e participação, que é o princípio básico da democracia. Se por um lado há esse documento que norteia a prática docente, por outro precisam ser respondidas as questões: como esclarecer o questionamento sobre a criança não se apropriar do conhecimento a ela oferecido? O que de fato estaria deixando o aluno aquém do processo de aprendizagem, essa lacuna da não apropriação do conhecimento?

Diante das considerações apresentadas, compreendemos que um Projeto Político Pedagógico deve compreender um currículo que contemple todas as dimensões da docência com as crianças.

À medida que as escolas e instituições de educação infantil melhor cumprirem seu papel de mediadores culturais, superando a mesmice e o reducionismo das propostas nelas desenvolvidas (e assim tornando verdadeiramente presentes as culturas infantis nos espaços educativos), estarão não apenas fortalecendo e estimulando o discernimento crítico das meninas e dos meninos, como também qualificando sua cidadania – sua inserção e atuação crítica no mundo (PILLOTTO e BOHN 2014, p. 111).

Pautado nas políticas educacionais, esse projeto deve contemplar as contradições sociais, as especificidades de cada nível de ensino atendido na instituição escolar, assim como um currículo aberto às vivências e experiências das crianças.

3 AS VOZES DAS PROFESSORAS SOBRE OS DESAFIOS NA DOCÊNCIA COM CRIANÇAS

A análise das entrevistas com as professoras dos anos iniciais da escola pública municipal de Araquari-SC teve como foco os principais desafios que essas enfrentam em suas práticas pedagógicas com as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. Neste sentido, por meio da análise dos significados das falas das professoras entrevistadas, procurou-se perceber como se estabelece a relação entre professoras, alunos e o conhecimento, no contexto da escola estudada. Além disso, investigou-se as percepções sobre a construção e implementação do projeto político pedagógico na escola, o sistema público de educação, perpassando as experiências dessas docentes nas práticas pedagógicas desenvolvidas.

Dentre as professoras entrevistadas, cinco são efetivas e uma é contratada em caráter temporário. Todas trabalham no magistério há mais de 5 anos e somente na escola em que foi realizada a pesquisa há mais de 2 anos. Os resultados evidenciam que as docentes têm experiência na docência com crianças, sendo: 1 professora com até 5 anos e as demais acima de 15 anos. Na instituição: 2 professores de 2 a 5 anos; 1 professora de 5 a 10 anos e três professoras acima de 15 anos. Quanto à formação profissional, 4 cursaram a graduação em instituição pública (Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e 2 em instituições privadas Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI) e Faculdade Educacional da Lapa (FAEL), sendo que todas têm curso de Especialização.

A análise das entrevistas permitiu elencar quatro categorias, a primeira Consiste nos desafios da implementação e discussão do projeto político pedagógico; a segunda nos desafios da docência com crianças no sistema público de educação; a terceira nos desafios da valorização profissional e da formação continuada; e a quarta nos desafios da relação professor/criança e conhecimento e ao processo de ensino e aprendizagem.

3. 1 Desafios da implementação e discussão do projeto político pedagógico

Quando questionadas se conheciam o Projeto Político Pedagógico - PPP da instituição, a Professora 1 respondeu que não teve acesso a esse documento. Uma das entrevistadas acrescentou que “o mesmo não reflete a real necessidade da escola” (Professora 5).

As percepções das professoras sobre o PPP divergem das descrições nele apresentadas, pois as diretrizes para a elaboração desse documento dizem que deve ser elaborado e revisado de maneira a envolver toda a comunidade escolar e de servir como instrumento norteador das diretrizes da educação, seguindo a LDB Nº 9394/96 e o Plano Municipal de Educação/2015.

A escola, por ser um espaço de aprendizado, troca de experiências e socialização, passa a comprometer-se com a promoção do desenvolvimento humano. Para isso, o PPP precisa ser repensado anualmente, como função institucional, considerando os aspectos éticos, políticos, culturais, científicos e tecnológicos onde as ações devem considerar os paradigmas da educação de forma contínua e permanente (PPP da Escola da rede Municipal pesquisada, 2008, p. 07).

Em seus estudos, Gadotti (2016) evidencia a importância do Projeto Político Pedagógico de cada escola para que sejam discutidas com a comunidade escolar as finalidades dessas instituições educativas em uma sociedade multicultural, caracterizada pela globalização da economia e das comunicações. Nesse contexto, a gestão da escola deve ser democrática, capaz de proporcionar condições para educar para a cidadania e melhorar o que é específico da unidade escolar. Nesse processo, deve haver a interação e participação dos integrantes da comunidade escolar na elaboração do PPP, visando melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Para Gadotti (1999, p. 03), um projeto político-pedagógico da escola apoia-se:

- a) no desenvolvimento de uma consciência crítica;
- b) no envolvimento das pessoas: a comunidade interna e externa à escola;
- c) na participação e na cooperação das várias esferas de governo;

d) na autonomia, responsabilidade e criatividade como processo e como produto do projeto.

Nesta mesma linha de pensamento, Veiga (2010) destaca a importância do Projeto Político Pedagógico como instrumento para a construção da qualidade das práticas docentes, pela sua potencialidade de contribuir no alcance dos objetivos propostos para as ações a serem desenvolvidas dentro da escola. Para tanto, esse documento deve ser elaborado democraticamente, tendo como princípios a liberdade de expressão, a solidariedade entre os integrantes do grupo, o pluralismo de ideias, a busca pela igualdade de condições e pela qualidade de ensino, a transparência e a participação de todos.

Neste sentido, foram apresentadas pelas professoras sugestões para que os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem conheçam o documento e participem das discussões da proposta educativa da escola: *“A escola deve oportunizar momentos para debates, estudos e reflexões sobre o P.P.P.”* (Professora 2); *“Importante a participação da família na escola”* (Professora 3); *“Alguns conteúdos deveriam ser organizados e compactados para não ser repetitivo”* (Professora 5).

Os conteúdos que se tornam objeto de estudo nas escolas são parte integrante do currículo. Conforme Sacristán (2013), o currículo tem a função reguladora dos conteúdos mínimos a serem ministrados nas escolas e das práticas educativas. Com isso, é nele que se define o funcionamento da escola e as abordagens teóricas, as concepções de educação, de ensino e aprendizagem, de avaliação, sempre considerando usos e contextos presentes em determinado grupo social. As dimensões nele contidas indicam as divisões de tempo, as delimitações e organização dos conteúdos, dentre outros elementos envolvidos no processo educativo.

Há relação entre o currículo e o Projeto Político Pedagógico das escolas e as disciplinas ministradas pelos professores. Cabe à instituição de ensino construir um PPP que contemple um currículo que considere a realidade local. Contudo, as instituições têm pouca ou nenhuma autonomia para modificar os componentes curriculares ou os conteúdos mínimos de cada disciplina, uma vez que esses são definidos pelos órgãos públicos designados para a organização da Matriz Curricular a ser cumprida em todo o país.

Vale ressaltar que, os processos de ensino e aprendizagem das crianças também devem ser contempladas no PPP, como ressalta Pillotto (2014, p.103):

Entendido assim, o PPP contém um conjunto de normas e princípios orientadores das ações cotidianas e, para que possa iluminar fielmente a diversidade de olhares e vozes da comunidade escolar, sua execução/revisão deveria acolher a participação dos seus diferentes atores sociais: pais, crianças, professores, gestores, funcionários comunidade circunvizinha. Se o objetivo maior da instituição educativa é favorecer a aprendizagem significativa das meninas e dos meninos que a freqüentam, cabe ao PPP debruçar-se sobre tais experiências de aprendizagem e traçar meios de os estudantes aprenderem com toda a diversidade e adversidade presentes – e o trabalho com a ludicidade e com as linguagens artístico-culturais, então, teria de estar ali explicitado. Mas ali onde? No currículo.

Com base no que diz Pillotto (2014), voltamos a pensar sobre o que dizem as professoras sobre o PPP e o currículo. Parece que a prática docente com as crianças dos anos iniciais requer um projeto educacional adequado para que se possa proporcionar experiências de aprendizagem significativas para as crianças.

Outro aspecto a ser ressaltado pelas professoras entrevistadas é a necessidade de que o PPP da escola seja um instrumento que contribua para que sejam criados meios de envolvimento do estudante e suas famílias no processo de ensino e aprendizagem. Como enfatizaram Gadotti (1999) e Veiga (2010), a elaboração do PPP deve ser democrática, sendo assim, há necessidade de participação das famílias nesse processo. As falas das professoras apontam para a necessidade de maior socialização e discussão do PPP da escola, pois todos os membros da comunidade escolar têm o direito de conhecê-lo.

3.2 Desafios da docência com crianças no sistema público de educação

Na avaliação das professoras sobre as condições da instituição relacionadas ao ensino e aprendizagem com crianças, a escola foi descrita como um ambiente agradável e bom de trabalhar por 5 entrevistadas e como regular por 1 professora. As professoras mencionaram que na escola há uma boa relação entre os colegas (professores, coordenadores e direção). Os pontos negativos referem-se à disponibilização dos recursos pedagógicos, os quais são insuficientes para a docência com as crianças e à manutenção da infraestrutura da escola, que não tem sido feita adequadamente.

Quando as professoras completaram a frase: “A escola de hoje é....” algumas respostas foram: *“Está tentando se adequar às dificuldades, superando a falta e comprometimento dos pais”* (Professora 1); *“Continua sendo importante para a humanização e conquista da cidadania”* (Professora 5).

Na visão das professoras, as instituições educativas na atualidade enfrentam dificuldades, mas apesar dos problemas, continua sendo importante para a humanização e conquista da cidadania¹³, embora muitas vezes não há apoio das famílias. Percebe-se a confiança que há profissionais que executam com competência suas funções e as contribuições da escola continuam sendo significativas para a formação do cidadão.

Macenhan; Tozetto e Brandt (2016) afirmam que muitas vezes a prática pedagógica é permeada pela rotina massificante que os professores vivenciam. Neste sentido, apresentam como pontos fundamentais para a ressignificação dessa prática a busca constante da formação profissional, de saberes construídos pela pesquisa e pelo diálogo que deve ser promovido na escola.

A principal finalidade dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na visão das professoras é assim descrita: *“É a base, no entanto todo o processo já inicia na educação infantil, respeitando cada fase da infância, estimulação e cuidar, trabalhar com lúdico sem queimar etapas ou exigir o que não corresponde naquela fase”* (Professora 1); *“Promove o acesso a todos, porém os alunos estão avançando para a série/ano seguinte sem apropriar-se dos pré-requisitos necessários, que é a leitura, escrita e interpretação de pequenas frases ou exploração de pequenos textos.”* (Professora 6).

Há consenso entre as entrevistadas de que o ensino fundamental caracteriza-se como um período em que são desenvolvidos conhecimentos fundamentais para o processo de ensino e de aprendizagem, sendo mencionado uma vez que neste ciclo é dada continuidade à educação infantil. Contudo, houve também a menção de que, com o avanço progressivo previsto na LDB, n. 9394/96, está ocorrendo a aprovação de crianças que ainda não assimilaram os conteúdos suficientes para avançar de série.

Para pensar sobre essa questão, o trabalho das professoras no ciclo de alfabetização, retoma-se a diferença entre alfabetizado e letrado:

¹³ Conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo (DALARI, 2004, p. 24).

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que saber ler e escrever, já o indivíduo letrado, indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (SOARES 1998, p. 39, 40).

A autora explana sobre os dois termos e o que cada um deles representa, considerando a leitura como uma das dificuldades do ciclo de alfabetização. Durante a entrevista as professoras relataram o fato de alguns alunos não se apropriarem desse processo de aprendizagem desenvolvido em sala de aula.

Ainda nessa perspectiva, em pesquisas sobre ciclos de aprendizagem no Brasil, Mainardes (2007) constatou que, em uma visão aparentemente progressista, o avanço continuado foi implementado com a justificativa de que era necessário reduzir a seletividade e a exclusão de crianças das séries iniciais do ensino fundamental, promovendo a democratização nesse nível de ensino. Contudo, embora tenham sido conseguidos alguns resultados em termos numéricos quanto ao avanço aluno-série, não há evidências de que tenham sido atendidas as necessidades de aprendizagem dos alunos.

Partindo do ensino fundamental, o ensino público mais especificamente, também foi objeto de análise por parte das professoras entrevistadas, obtendo-se respostas como: *“A proposta do currículo é boa, porém não há o comprometimento de alguns profissionais, a forma como o aluno é promovido sem apropriar-se dos conteúdos específicos”* (Profª6); *“Satisfatório, pois o ensino público não prepara de maneira eficiente os alunos para vestibulares, concursos e demais provas seletivas para emprego”* (Profª 5);

As professoras entrevistadas, apontaram deficiências no ensino público como o avanço progressivo, a defasagem e a insuficiência de práticas pedagógicas que preparem o estudante para atuar na sociedade e ainda a falta de compromisso de alguns profissionais. Para discutir essas questões buscou-se em Patto (2015) algumas contribuições, considerando que a escola em seu caráter público, deveria atender todas as classes sociais.

Estudos realizados por Patto (2015) evidenciaram que a escolarização das classes populares no Brasil estão historicamente definidas por um modo dominante de conceber a educação como reproduzora das relações de produção, um modo capitalista de pensar a escolaridade, que está enraizado desde a constituição do

ensino sistematizado brasileiro. Esse modo de ensino encontra grandes dificuldades de construir uma mudança significativa.

Deste modo, a educação serve de instrumento para que sejam desenvolvidas muitas práticas que contribuem para a manutenção desse sistema dominante, permitindo que se consolidem as relações de produção que são de interesse desse sistema. Assim, torna-se difícil a mudança de condição de vida do estudante da escola pública.

Nesta perspectiva, concordamos com Patto (2015) ao enfatizar a necessidade do ensino público ter qualidade e ser capaz de contribuir para a formação de cidadãos que possam ajudar na construção de uma sociedade melhor. Para tanto, os protagonistas das políticas públicas devem ter a consciência dessa importância e desenvolver discussões nas várias instâncias sociais sobre problemas como o baixo rendimento escolar de muitos alunos.

Outras considerações das professoras sobre a educação na contemporaneidade foram:

A educação teve avanços positivos, transporte escolar, tecnologia, acesso e permanência para crianças especiais, o gerenciamento de recursos financeiros para a unidade. Apesar de muitos avanços significativos, a educação teve retrocessos principalmente no sistema de avaliação, fato este que permite ao aluno avançar a série seguinte sem ter obtido as mínimas condições e pré-requisitos para a sua aprovação. Também podemos considerar a negligência e omissão da família, a qual exime-se de qualquer responsabilidade com seus filhos, transferindo para a escola o que é de sua competência (Professora 2).

Há muitas melhorias na área da educação, uma abertura para trabalhar e valorizar o conhecimento prévio que a criança traz na sua linguagem informal. Discordo da promoção à série seguinte sem os prévios conhecimentos. E quanto à indisciplina dos alunos, é preciso rever muitos conceitos principalmente na falta de limites e respeito com os professores (Professora 6).

Um ponto convergente no comentário das professoras foi a crítica ao avanço automático garantido em lei para o aluno. Apesar de terem sido citados alguns pontos positivos na educação pública, as professoras demonstraram predominantemente a sua insatisfação quanto à forma como a escola se apresenta hoje.

Para Charlot (2013), a escola pública precisa enfrentar os desafios que se estabelecem com a evolução da sociedade contemporânea. Ela está inserida em um processo de globalização neoliberal que prioriza a lógica da eficácia e quer utilizá-la como instrumento para atender a esse sistema. Mas as instituições educativas precisam resolver os problemas da democratização, o que requer uma nova relação com o saber, a partir da busca por uma sensibilidade universalista.

A escola, por definição, tem bases universalistas. A educabilidade do ser humano é um princípio universalista. Os saberes da escola também são diferentes do saber cotidiano. O saber escola é consciente, voluntário e sistematizado. A escola é um mundo que transmite coisas que não se encontram fora da escola. Quem vive sempre na sua comunidade, por sua vez, nunca vai se revoltar. Não vai conhecer outros mundos.¹⁴

Para Libâneo (2010), é urgente que se promova a universalização da escola pública e de qualidade. Para isso, as políticas setoriais e os planos de educação devem estabelecer prioridade para o setor educacional no conjunto das políticas públicas, por meio de planos e medidas efetivas que considerem as desigualdades entre as regiões, os crônicos índices de evasão e repetência, o analfabetismo, o insucesso escolar, a desqualificação profissional dos professores, dentre outros problemas.

Nesse sentido, no município de Araquari, foi implantado pela Secretaria municipal de Educação em 2017, o Plano de Ação, com o objetivo de minimizar os problemas relacionados às dificuldades de aprendizagem, buscando com isso o apoio pedagógico da equipe que coordena a escola, implementando e articulando momentos de interação com o plano de aula, separando e aplicando o conteúdo programático em espaços diferenciados. Busca-se, dessa forma, minimizar as questões no que tange às dificuldades dos alunos, em situações em que o professor regente atuará em sala de aula com crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem acentuadas em relação aos demais alunos.

3.3 Desafios da valorização profissional e da formação continuada

¹⁴ <https://educacaopuc.wordpress.com/2008/11/11/palestra-de-bernard-charlot/>. Acesso em 24 de março de 2019

Quanto à valorização profissional, algumas professoras se expressaram afirmando que não se sentem valorizadas profissionalmente, pois não há apoio da Secretaria de Educação, a classe é desprestigiada na sociedade e o salário está defasado em relação à situação econômica. Elas sugerem salários compatíveis com a função, oferta de cursos de formação continuada e material didático para o desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Além da valorização profissional, é preciso, também, repensar as condições de trabalho docente. Arroyo (2007, p.193) destaca a importância de:

[...] priorizar a condição docente, ou a produção da condição e do trabalho docente e por aí aproximar-nos da formação. Pensar e repensar as propostas de formação, leis, diretrizes e normas, assim como os modelos e protótipos de docência, a partir das formas concretas históricas de ser professor-educador e trabalho docente.

É preciso repensar e garantir as condições de trabalho, para que os docentes possam desenvolver seu exercício com dignidade, e não sejam culpabilizados pelo fracasso escolar. Corroborando com Arroyo (2007), Libâneo (2011, p.49) reforça que é preciso “resgatar a profissionalidade do professor, redefinir as características da profissão, fortalecer as lutas sindicais por salários dignos e condições de trabalho”. Fato este também mencionado na entrevista com as professoras que se sentem desmotivadas com a pouca valorização enquanto profissional da educação.

“Não há uma valorização profissional, pois não há apoio da Secretaria de Educação e também financeiramente pois o salário está defasado” (Professora 1).

“Profissão pouco valorizada, o salário deveria ser melhor, também há deficiência quanto à formação continuada e material didático para o aluno” (Professora 5).

De acordo com a fala das professoras na entrevista realizada, a maioria das entrevistadas não se sente valorizada na profissão. As duas que afirmaram que se sentem valorizadas apontaram motivos relacionados à satisfação na docência com as crianças em relação ao sistema público ou à sociedade de uma maneira geral.

“Não há queixas, sinto-me valorizada, mas sugere que seja oferecido aos professores formação continuada” (Professora 3).

“Sinto-me valorizada pela dedicação com os alunos e pelos resultados obtidos com os mesmos” (Professora 3).

Em uma pesquisa desenvolvida por Jacques (2013) sobre as condições de trabalho docente nos anos iniciais do ensino fundamental na rede pública municipal de Joinville/SC, a referida pesquisadora constatou um panorama de aspectos favoráveis no que se refere às condições para a realização das práticas pedagógicas. Contudo, foi indicada a necessidade de melhoria quanto à valorização profissional e salarial, formação continuada e horas que ultrapassam a jornada de trabalho dos professores. Essa desvalorização tem foco na questão financeira e no pouco reconhecimento obtido por parte da sociedade, dirigentes, pais e alunos. Os dados obtidos indicaram ainda a preocupação dos professores em desenvolver um planejamento mais significativo, que considere a aprendizagem de todos os alunos, destacando o pouco tempo para a recuperação dos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Estabelecendo a correlação entre a pesquisa desenvolvida por Jacques (2013) e a presente pesquisa, percebe-se que os problemas apresentados são semelhantes no que se refere ao sentimento de desvalorização da maioria dos professores por parte da sociedade, que se manifesta por meio da baixa remuneração e das insuficientes oportunidades de formação continuada.

No decorrer da entrevista, uma das professoras queixou-se da falta de oportunidades para a formação continuada, como observamos na fala da Professora 4: *“No município não há formação para os professores. É preciso que sejam oferecidos cursos de capacitação e formação continuada a todos os professores”*. A Professora 6 fala da relação teoria e prática: *“Falta a prática que não está aliada à teoria, alguns professores são resistentes à sugestões. A troca de experiência entre profissionais, compreensão da realidade de que a teoria deve servir de alicerce à sua prática”*.

Diante dessas falas, considerando que há saberes necessários específicos para a atuação docente nos anos iniciais, um dos espaços no qual se constituem esses saberes são os cursos de Pedagogia. É necessário destacar que a formação inicial deve oferecer conhecimentos necessários e que gerem uma atitude interativa e dialética. Esta formação inicial deve, ainda, apresentar um currículo que contemple experiências interdisciplinares, que deem condições ao futuro docente atuar na escola de educação básica (IMBERNÓN, 2010). Frente à complexidade do fenômeno escolar, as professoras sentem necessidade de relacionar teoria e prática, melhorar seus repertórios e, com isso, aprimorar suas práticas para assegurar a

aprendizagem das crianças, como explicita a Professora 6 ao dizer que “[...] não aceito deixar o aluno sair da sua turma sem aprender nada”.

Para Imbernón (2010), a formação inicial deve fornecer as bases para que o sujeito construa o conhecimento pedagógico necessário para ser professor e que esse conhecimento é dinâmico, não estático, e que ele se desenvolve ao longo da carreira profissional, na relação com as crianças e demais professores da escola. Ao buscar novos conhecimentos, trocas de experiências com os colegas, as professoras são desafiadas em seu desenvolvimento profissional, que “pode ser um estímulo para melhorar a prática profissional, convicções e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente” (IMBERNÓN, 2010, p. 49).

Para Nóvoa (1995), esse processo é interativo e dinâmico, sendo fundamental o diálogo entre os professores para consolidar saberes da prática pedagógica. Para o autor, a formação docente, seja inicial ou continuada, permite:

[...] estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas (NÓVOA, 1995, p. 27).

Além dos aspectos já mencionados, acrescentamos as ideias de Pesce e André (2012, p.41), que defendem a necessidade de o professor se tornar um pesquisador, capacitado em tomar “consciência da necessidade de analisar sua prática, compreendendo suas inter-relações com as condições educacionais e sociais e encontrando caminhos para desenvolver os saberes próprios da docência”. Desse modo, assumir uma identidade de professor pesquisador empodera sua ação profissional. Para Pesce e André (2007, p. 123):

A pesquisa pode tornar o sujeito-professor capaz de refletir sobre sua prática profissional e de buscar formas (conhecimentos, habilidades, atitudes, relações) que o ajudem a aperfeiçoar cada vez mais seu trabalho docente e participar do processo de emancipação das pessoas.

Para que o professor tenha condições de refletir sobre a sua prática com as crianças e buscar caminhos para gerir sua própria formação (PESCE e ANDRÉ, 2012), são necessárias políticas públicas tanto para formação inicial e continuada como para a valorização do professor, no sentido de “[...] resgatar a profissionalidade

do professor, reconfigurar as características da sua profissão na busca da identidade profissional” (LIBÂNEO, 2011, p.12).

Outro aspecto ressaltado pelas professoras na entrevista é que elas, além da valorização profissional já discutida anteriormente, sentem falta de apoio por parte da sociedade e do poder público: *“uma classe completamente desprestigiada na sociedade, também mal remunerada. O salário deveria ser compatível com a função”* (Professora 2). *“Não me sinto valorizada profissionalmente, pois não há apoio da Secretaria de Educação”* (Professora 1).

A desmotivação pode ser um fator que implica no desenvolvimento da prática pedagógica. Patto (2015, p. 224) analisou a situação de professoras que estão “dobradas sob o peso de um trabalho alienado, objeto elas mesmas de autoritarismo e desvalorização social, destituídas de uma visão da totalidade social na qual exercem sua profissão e portadoras do desprezo social generalizado pelas classes baixas [...]”.

O contexto apresentado por Patto (2015, p. 224) indica que as professoras parecem absorver toda uma gama de problemas que envolvem a escola pública na qual trabalham e que, sucumbindo a esses problemas, os projetam no aluno e acabam desenvolvendo “[...] práticas pedagógicas autoritárias, arbitrarias e mais comprometidas com interesses particulares do que com os interesses dos que a frequentam.”

No caso da presente pesquisa, apesar dos apontamentos sobre a desvalorização profissional a qual se sentem submetidas, não foram identificadas práticas arbitrarias ou autoritárias por parte das professoras. De acordo com seus relatos, elas procuram enfrentar os desafios por meio da afetividade, acompanhando a criança que apresenta dificuldades de aprendizagem de forma mais individualizada, dando-lhe atenção. Concordamos com Tassoni (2000, p. 3) quando afirma que:

Toda aprendizagem está impregnada de afetividade, já que ocorre a partir das interações sociais, num processo vincular. Pensando, especificamente, na aprendizagem escolar, a trama que se tece entre alunos, professores, conteúdo escolar, livros, escrita, etc. não acontece puramente no campo cognitivo. Existe uma base afetiva permeando essas relações.

Embora alguns professores se sintam desvalorizados profissionalmente e também relatem a necessidade de uma formação continuada, permanecem

trabalhando e desempenhando suas tarefas com responsabilidade e comprometimento, pois entendem que há por trás desse cenário, um bem maior e precioso que podemos destacar, a sensibilidade do professor. Freire (2015, p.138) chama a atenção sobre essa exigência:

A minha abertura ao querer bem significa a minha disponibilidade à alegria de viver. Justa alegria de viver que, assumida plenamente, não permite que me transforme num ser 'adocicado' nem tampouco num ser arestoso e amargo.

Essa alegria de viver deve dar abertura ao querer bem a criança, este é o saber que o professor deve estar aberto, e isso significa selar um compromisso com os alunos, uma afetividade que os aproxima de forma humanizada. No entanto não é possível pensar que a prática educativa segundo Freire (2015, p.139) “[...] vivida com afetividade e alegria prescindida da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras”.

3.4 Desafios da relação professor/criança e conhecimento e ao processo de ensino e aprendizagem

Quando iniciaram sua carreira docente, as principais dificuldades de três professoras na sua relação com os alunos foram relacionadas à indisciplina, conforme os relatos a seguir: “*Manejo de classe, considerando inexperiência profissional e a falta de apoio pedagógico*” (Professora 1).

Observa-se que a indisciplina foi apontada como um problema que se apresentou para as professoras quando iniciaram no magistério e relacionado ao que menciona a Professora 1, o professor ingressante precisa de apoio institucional e do grupo de professores que com ele trabalha na escola. A falta de experiência pode ser superada se houver uma formação em serviço, por meio de orientações e trocas de experiências.

A pesquisa realizada por Jacques (2013) com 170 professores efetivos da Rede Pública Municipal de Joinville também indicou a necessidade de formação continuada para que os professores tenham melhores condições na realização do seu trabalho. Uma das sugestões obtidas na referida pesquisa foi a criação de grupos de estudo de professores para discutirem e estudarem sobre questões que os preocupam.

A entrevista com a Professora 6, relatando o caso de um aluno estrangeiro, que veio da Venezuela para morar no Brasil, evidencia que, além da indisciplina, as diferentes culturas são fatores a serem considerados no processo de ensino e aprendizagem:

[...] o aluno apresenta dificuldade na comunicação em razão do seu idioma, mas é uma criança inteligente, sabe ler, reconhece os numerais de 0 até 100. Ele não tem limites, quer brincar o tempo todo, correr dentro e fora da sala de aula. Na disciplina de matemática não se consegue ter uma comunicação para que ele compreenda o processo das operações de adição e subtração.

O padrão cultural dominante, bem como as tendências e valores, são desafiados nessa situação. Cada professora procura lidar de forma diferente com essas crianças, a exemplo do que diz a Professora 2: *“[...] por meio de diálogo e de uma maneira mais sensível, valorizando a criança nas suas especificidades”*. Em outro excerto a Professora 5 diz que procura envolver as crianças *“[...] por meio de conversas com os alunos sobre respeito, acionando os pais para conversar”*. Para a Professora 6, *“o processo na aprendizagem de leitura foi possível por meio do computador, apresentava a letra, palavra, repetia o som e solicitava a palavra e repetia o som e solicitava ao aluno para que reproduzisse o mesmo aos poucos foi se apropriando da leitura”*.

A afetividade mostrou-se, no dizer das professoras, um meio de trabalhar com essas situações. A sensibilização e o diálogo com a criança foram indicados como importantes pelas professoras, acrescentando-se que a família precisa ser envolvida e a orientação educacional pode fazer parte nessa mediação. As trajetórias das crianças precisam ser valorizadas e:

Assim, cabe buscar oportunidades que desafiem a curiosidade e a criatividade infantis de forma a se desenvolverem, nas crianças, as atitudes estéticas supracitadas diante da vida, destacando e valorizando as conquistas – tanto individuais quanto coletivas – das meninas e dos meninos em suas trajetórias autorais e autônomas, dialógicas, solidárias e responsáveis (PILLOTTO e BOHN, 2014, p. 102).

A situação vivida nessa escola pelas professoras reflete visões de cultura, escola, ensino e aprendizagem, que para Moreira e Candau (2003, p. 156) muitas vezes não dão conta dos

[...] desafios encontrados em uma sala de aula “invadida” por diferentes grupos sociais e culturais, antes ausentes desse espaço. Não dão conta,

acreditamos, do inevitável caráter multicultural das sociedades contemporâneas, nem respondem às contradições e às demandas provocadas pelos processos de globalização econômica e de mundialização da cultura.

Não podemos inferir se as práticas das professoras participantes dessa pesquisa dão conta dessas situações, mas as falas dão alguns indícios de que há uma mobilização para integrar essas crianças na escola. Os autores supracitados, em suas pesquisas, também perceberam que, mesmo expressando dificuldades, os professores tem realizado muitas experiências com o propósito de “[...] transcender o pluralismo ‘benigno’ de visões correntes de multiculturalismo e a afirmar as vozes e os pontos de vista de minorias étnicas e raciais marginalizadas e de homens e mulheres das camadas populares” (MOREIRA e CANDAU, 2003, p.156).

Importante salientar nesse âmbito que em 2016 o Estado de Santa Catarina só perdia para São Paulo em número de estrangeiros empregados, e com a ampla divulgação de oferta de emprego no estado, continua aumentando gradativamente o número de imigrantes principalmente haitianos e venezuelanos no município de Araquari. As escolas da rede municipal até o presente momento ainda não contemplam no currículo adaptação às especificidades desses povos, ocorre que as crianças é que precisam se adaptar ao modelo já implantado, descaracterizando suas raízes e o seu modo de viver e se comportar. Infelizmente o Brasil ainda não concebeu a informação a respeito do processo migratório que vem acontecendo por várias décadas, demonstrando com isso o sentimento preconceituoso de xenofobia, racismo e falta de solidariedade.

Dos 115,9 mil imigrantes que trabalhavam formalmente no Brasil em 2016, 14,3 mil, ou 12% deles, estavam em Santa Catarina. O Estado só perde para São Paulo (43,1 mil) em número de estrangeiros empregados. Os dados foram divulgados nesta quinta-feira pelo Ministério do Trabalho, com base na Relação Anual de Informações Sociais (Rais) de 2016, a mais recente. Quase metade desses trabalhadores imigrantes (52,9%) no Estado são haitianos, seguidos por argentinos (7,5%) e paraguaios (6%). No restante do país, os haitianos também respondem por boa parte dos vínculos, porém com um percentual bem abaixo do registrado em SC: 22,5% (<http://dc.clicrbs.com.br/sc/noticias/noticia/2018>).

Diante desse cenário, a rede municipal de Araquari-SC, até o presente momento, continua recebendo várias famílias de haitianos e venezuelanos, promovendo algumas ações para capacitar o corpo docente para que o mesmo

possa lidar com a questão da imigração, bem como um currículo que contemple as especificidades desses povos. Porém, essas ações ainda estão longe de resolver todas as questões relacionadas ao currículo e aos processos de ensino e aprendizagem.

Outro desafio que se apresenta às professoras é o envolvimento dos alunos em atividades propostas nas práticas pedagógicas. A Professora 1 relatou sobre o caso de uma criança que:

[...] não acompanha as atividades do 2º ano, apenas copia em seu caderno, não gosta quando a professora dá uma atividade diferenciada, ela não gosta, deixa a atividade de lado e volta a copiar do quadro mesmo não conseguindo resolvê-la. A aprendizagem da aluna é momentânea, decorou o alfabeto, mas não o reconhece aleatoriamente, consegue copiar somente o seu primeiro nome.

Mas foram relatados casos em que os alunos têm dificuldades de aprendizagem, mesmo demonstrando interesse e não sendo indisciplinados. Em sua entrevista, a Professora 6 relatou o caso de um aluno do 1º ano, que *“[...] não reconhece as letras; ensino, pergunto novamente e ele esquece...”*.

Diante dos desafios apresentados, a Prof^a 6 sugeriu que muitas vezes é necessário o encaminhamento da criança para a psicóloga com o intuito de investigar o comportamento e a situação da mesma; *“São oportunizados jogos educativos, reforço escolar, recuperação paralela, conversas individuais com aqueles que precisam de uma atenção diferenciada”* (Professora 2); *“Por meio de conversas com os pais para incentivar seus filhos a serem mais participativos”* (Professora 5).

Outra questão abordada no roteiro de entrevista tinha como objetivo saber como as docentes lidam com classes heterogêneas, ou seja, crianças que não estão no mesmo nível. O procedimento mencionado por 5 professoras foi o desenvolvimento de atividades diversificadas para as crianças que terminam as atividades antes, argumentando que *“[...] com os alunos que não estão no mesmo nível de aprendizagem dos demais é preciso utilizar métodos diferenciados”* (Professora 1). Três delas descreveram essas atividades como leitura de livros infantis, jogos e desafios. Uma professora citou a monitoria como uma forma dos alunos que se destacam em sala auxiliarem aqueles que têm dificuldades. Essas dificuldades são também trabalhadas de outras formas, conforme relato das professoras: *“[...] é oportunizado aulas de reforço, plano de ação e solicitado a*

participação da família” (Professora 1); “[...] os conteúdos são retomados e também a atenção individual para os alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem” (Profª 5);

As professoras apontam que as dificuldades de aprendizagem podem ser trabalhadas também quando são desenvolvidas atividades diferenciadas e que muitas vezes a criança precisa de atenção individual, aulas de reforço para determinados conteúdos, sendo importante a participação da família. Esses são indícios de que a falta de acompanhamento das famílias dos alunos na realização de tarefas e o pouco envolvimento dos pais ou responsáveis pela aprendizagem desses estudantes é fator preocupante, pois afeta o interesse dos alunos pelos estudos e compromete a sua aprendizagem.

Mesmo que apresentem alternativas, algumas são recorrentes na entrevista com as professoras, como o problema da indisciplina das crianças; a falta de interesse das crianças nas atividades e a falta de participação da família no processo educativo. Esses fatores, conforme observamos, acarretam as dificuldades de aprendizagem e conseqüentemente, o insucesso escolar.

Da mesma forma, os estudos de Marchesi e Gil et al. (2004) sobre o fracasso escolar apontam que, em muitas situações, os próprios alunos são citados como os culpados pelo insucesso nos estudos. Entretanto, é preciso que essa problemática seja analisada dentro de um contexto maior, sendo avaliados outros agentes e instituições como as condições do ambiente escolar, a família, o sistema educacional. “Enfrentar o fracasso escolar exige uma nova forma de ensinar que tenha entre os seus objetivos principais despertar o interesse e a criatividade dos alunos e incentivá-los a resolver os problemas e os enigmas com que se deparam” (MARCHESI e GIL et al., 2004, p. 32).

Destaca-se, assim, a importância de que todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem estejam comprometidos com a construção de um ensino capaz de oportunizar à criança as condições necessárias para sua aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES

Todo conhecimento [...] deve conter um mínimo de contra-senso, como os antigos padrões de tapete ou de frisos ornamentais, onde sempre se pode descobrir, nalgum ponto, um desvio insignificante de seu curso normal. Em outras palavras: o decisivo não é o prosseguimento de conhecimento em conhecimento, mas o salto que se dá em cada um deles⁸.

Walter Benjamin

Para iniciar as considerações finais dessa dissertação, remeto-me ao que diz Walter Benjamin no fragmento de texto acima, quando fala do conhecimento como um tapete tecido artesanalmente. A educação e a pesquisa educacional também são tecidas de forma artesanal, cada momento é único, carrega nos desvios, imperfeições e autenticidade da realidade na qual estão inseridas. Esse é um grande desafio para nós pesquisadores, observar o quê e como cada criança está significando os conhecimentos nos processos de interação que ocorrem nas escolas.

Com foco nas práticas docentes nos anos iniciais e na inclusão das crianças de seis anos no ensino fundamental, questiona-se sobre o quê e como se deve ou não ensiná-las nas diferentes áreas do currículo. Por isso, essa pesquisa investigou os desafios da prática docente nas percepções de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, conduzindo-nos à reflexão sobre as necessidades de mudanças na educação em relação ao processo de ensino e aprendizagem, às relações estabelecidas entre professores, crianças e o conhecimento, bem como o currículo e à função social da escola. A escola e os professores precisam estar preparados para lidar com os desafios e construir mecanismos que lhe possibilitem contribuir para a formação do aluno, é necessário que a educação se ressignifique, no sentido de realizar um papel realmente importante na formação humana.

A partir do momento em que entendemos a educação como um direito de todos, garantido na Constituição Federativa do Brasil (1988), não há outra saída a não ser o fortalecimento de vínculo entre a criança e o direito ao acesso e permanência na escola. Corsino (2009) afirma que o olhar sensível para as produções infantis permitirá conhecer os interesses das crianças, os conhecimentos que estão sendo apropriados por elas, assim como os elementos culturais do grupo social em que estão imersas. Se consideramos as crianças sujeitos do processo educativo, consequentemente o cotidiano da sala de aula deve oportunizar formas

de conhecê-las, de aproximá-las de conhecimentos e de valorizar suas produções. Todos esses mecanismo estão voltados à aprendizagem do estudante e a sua formação.

Embora a escola assuma a postura ideológica burguesa, não significa que ela seja a responsável pelo fracasso dos alunos. “A escola, o professor e o aluno não são os responsáveis, os réus, mas as vítimas” (GADOTTI, 1997, p. 196) de uma sociedade desigual, na qual o mercado dita regras sem medir esforços para maximizar os lucros. Há que se pensar sobre os problemas que os professores enfrentam no cotidiano da sala de aula, na formação inicial e continuada e nas condições de trabalho desses docentes. Inúmeros são os desafios frente a uma sociedade que está em constante transformação, o que requer também mudanças nas políticas e nas práticas educacionais.

Pensando nas alterações que ocorreram no currículo da Educação Básica, especialmente com a inserção de crianças com seis anos de idade no Ensino Fundamental, essa pesquisa teve como foco investigar, na percepção das professoras de uma escola da rede pública municipal de Araquari-SC, os desafios das práticas docentes nos anos iniciais do ensino fundamental.

Por meio de uma abordagem qualitativa, as percepções das professoras dos anos iniciais foram coletadas por meio da entrevista semiestruturada, buscou-se assim investigar as percepções das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre os desafios de suas práticas docentes. A análise de conteúdo (BARDIN, 2009) foi imprescindível para a identificação das categorias e a reflexão sobre os resultados da pesquisa.

A análise dos resultados precisou voltar-se ao processo de ensino e aprendizagem na infância. Com o propósito de conhecer como se estabelece a relação entre professoras, crianças e conhecimento, no contexto da escola estudada. Partiu-se das percepções sobre a construção e implementação do projeto político pedagógico na escola, o sistema público de educação, perpassando as experiências dessas docentes nas práticas pedagógicas desenvolvidas, com ênfase nas situações de dificuldades de aprendizagem.

Quanto aos desafios em relação ao sistema público de ensino, será que o currículo escolar está sendo bem explorado por todos os profissionais da educação? Freire (2003, p. 97) define currículo como o que é usado atualmente nas escolas, da seguinte forma:

O currículo padrão, o currículo de transferência é uma forma mecânica e autoritária de pensar sobre como organizar um programa, que implica, acima de tudo, numa tremenda falta de confiança na criatividade dos estudantes e na capacidade dos professores! Porque, em última análise, quando certos centros de poder estabelecem o que deve ser feito em classe, sua maneira autoritária nega o exercício da criatividade entre professores e estudantes. O centro, acima de tudo, está comandando e manipulando, à distância, as atividades dos educadores e dos educandos.

O foco dos três anos iniciais do Ensino Fundamental é a alfabetização e o letramento, para que todas as crianças tenham o domínio da leitura e da escrita até o final do 3º ano. Hoje percebemos que muitas crianças não alcançam esse objetivo. Por essa razão, foi relevante ouvir as professoras, que trouxeram discussões advindas de sua experiência de vários anos no exercício da profissão, para conhecer sobre as práticas docentes com as crianças e nelas identificar os desafios que se apresentam nesse nível de ensino.

O ensino fundamental traz para as crianças situações que marcarão profundamente sua vida pessoal e acadêmica, sendo muito significativas para a sua inserção social e sua atuação futura como profissional. É função da escola oportunizar experiências para o desenvolvimento de sua autonomia, ampliando sua visão de mundo, oferecendo-lhe condições adequadas de aprendizagem. A qualidade das práticas pedagógicas está diretamente relacionada ao sistema de ensino no qual a escola está inserida.

Pensando na função social da escola e na importância das práticas docentes com as crianças, as entrevistas permitiram inferir que são inúmeros os desafios para a prática docente como: a necessidade de formação continuada frente a diversidade de situações que se apresentam na sala de aula; a necessidade da discussão coletiva de um projeto político pedagógico que contemple um currículo que respeite a cultura das crianças; as condições de trabalho das professoras na escola pública, que ainda não contemplam as especificidades do ensino e aprendizagem com crianças.

Para as professoras, a elaboração, implementação e socialização do Projeto Político Pedagógico não vem sendo desenvolvida de modo a proporcionar uma discussão contínua sobre esse documento, com a participação de toda a comunidade escolar (professores, gestores, estudantes e suas famílias). Vale destacar que “o projeto pedagógico da escola é, por isso mesmo, sempre um

processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola” (GADOTTI e ROMÃO, 2001, p. 33-41).

É importante que a escola construa democraticamente o seu Projeto Político Pedagógico, com a participação da comunidade escolar, de modo que esse documento represente sua identidade. Para tanto, deverá considerar o contexto histórico e social em que a unidade se insere, o currículo, enfim, características da escola, metodologias, procedimentos e demais questões envolvidas no processo de ensino e aprendizagem.

Os delineamentos que compõe o projeto educativo da escola, representado pelo PPP, repercutem nas práticas docentes das professoras, assim como ocorre com as condições oferecidas no sistema público de ensino. Embora a escola em que foi realizada a pesquisa tenha sido descrita pelas professoras como um ambiente agradável e bom de se trabalhar, foram apontadas várias condições objetivas que interferem nas suas práticas, tais como a falta de materiais, leis que regulamentam o avanço progressivo dos estudantes, determinando a aprovação do aluno mesmo não tendo as condições necessárias e desvalorização profissional.

Mesmo considerando o fato de que a escola em que foi desenvolvida a pesquisa tem bom desempenho no IDEB, os desafios em relação ao processo de ensino e aprendizagem com as crianças fica muito evidente nas falas das professoras. Há crianças que precisam ser acompanhadas de forma mais próxima por diversas razões. Ao desenvolver as práticas em sala de aula, o professor necessita de apoio pedagógico, sendo importante contar com o auxílio de profissionais que possam lhe dar suporte e materiais que contribuam para envolver criança no processo de ensino e aprendizagem.

A relação entre professor, aluno e conhecimento se estabelece nas ações contínuas da prática pedagógica. O professor deve buscar, por meio da afetividade e do diálogo, formas de trabalhar com a criança. Neitezal e Soares (2012, p. 119) complementam a ideia e defendem a necessidade da escola ter um projeto educativo que contemple a educação pelo sensível, “uma forma da pedagogia dialogar com outras linguagens sem fazer uso estritamente pedagógico delas, sem perceber apenas como portadoras de temas e didáticas; uma proposta de ler a realidade escolar pelos sentidos”.

A pesquisa também chama atenção para a pouca valorização do professor. Essa percepção está ligada principalmente às condições de trabalho, à baixa

remuneração, pouco apoio dos órgãos competentes, acesso insuficientes à capacitação continuada.

Segundo Imbernón (2010), a formação dos professores deve promover uma reflexão sobre o que eles fazem e porque fazem, estendendo-se ao terreno das habilidades e capacidades, emoções e atitudes. Deve ainda questionar valores e concepções de cada professor, ajudando-o a descobrir suas teorias e como organizá-las de forma correta. É necessária a construção do novo e o abandono do conceito tradicional. O professor não deve ser visto como aplicador de técnicas pedagógicas, mas sim como mediador dos conhecimentos, e agente na promoção de um ensino transformador.

Entende-se, portanto, que a formação inicial e continuada deve assegurar aos profissionais do magistério condições de conduzir suas práticas levando em consideração as particularidades do ser humano e oferecendo as condições adequadas para a aquisição dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento profissional do docente. No entanto, não é o que acontece com os professores da rede municipal de Araquari-SC, de acordo com as percepções das professoras participantes dessa pesquisa, fica evidente que há uma lacuna quando se reporta à formação desses profissionais. O professor não se sente valorizado, tampouco motivado a continuar em sala de aula com baixo salários bem como a falta de formação continuada. É urgente pensar políticas que venham de encontro a esses profissionais que se dedicam incansavelmente pela qualidade na educação.

A presente pesquisa revelou que há muitas situações no cotidiano da escola, em meio as práticas docentes, que levam as professoras a perceber que a formação continuada é fundamental para o seu desenvolvimento profissional; que as necessidades específicas das crianças precisam ser contempladas no Projeto Político Pedagógico da Escola e que esse projeto seja discutido coletivamente. Essa consciência também é reveladora de que o currículo e as práticas docentes nos anos iniciais deve contemplar demandas que vão muito além da leitura e escrita, implicam em considerar as crianças inseridas em um contexto social e cultural, com características e necessidades próprias.

Diante dessas considerações, é relevante indicar que novas pesquisas sejam realizadas para que sejam ouvidos os professores que atuam nos anos iniciais, investigando suas práticas e suas necessidades. Pesquisas que envolvem as políticas educacionais para os anos iniciais também são relevantes para analisar os

currículos pensados e praticados nas escolas. Queremos destacar que não é função da pesquisa transformar a realidade, e sim uma forma de compreendê-la, refletindo sobre as possibilidades que se apresentam.

Além das contribuições que a pesquisa traz para o campo da Educação, essa investigação também traz uma grande contribuição para a pesquisadora, pois as suas concepções e sua visão de mundo foram se transformando nesse processo. Retomando a citação inicial de Walter Benjamin, o que importa são os saltos que os conhecimentos proporcionaram na trama tecida artesanalmente nessa pesquisa, na relação entre o pesquisador, o empírico e a teoria.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho pedagógico**. São Paulo: Biotempo, 2000.
- APPLE, Michael. **Escolas democráticas**. São Paulo: Cortez, 1997.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro. Guanabara.1988.
- ARROYO, Miguel. Condição docente, trabalho e formação. In: SOUZA, João Valdir (org.). **Formação de professores para a educação básica: 10 anos de LDB**. Belo Horizonte, 2007.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal, Edições 70, LDA, 2009.
- BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil**. Brasília: Planalto Federal, 1988.
- BRASIL.<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger>>. 2004.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2014/lei/l13005>. Acesso em: 08 de março. 2019
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- _____. **Da relação com o saber: o saber às práticas educativas**. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- CORSINO, P. As crianças de seis anos e as áreas de conhecimento. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos. Brasília: MEC, 2009.
- DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos humanos e cidadania**. São Paulo: Moderna, 2004.
- DEMARCH, Clóvis. **Direito e educação: a regulação da educação superior no contexto transnacional**[tese de doutorado]. Itajaí: Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI, 2012.
- ESCOLA MUNICIPAL AMARO COELHO. **Projeto político pedagógico**. Araquari, 2008.
- FACCI, Marilda Gonçalves Dias, A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkoninevigostskicad. **Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abril 2004 Disponível em:<www.cedes.unicamp.br>.Acesso em maio 2018.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Crise da escola e políticas educativas**. Autêntica Editora. Belo Horizonte, 2009.

FREIRE, Paulo. Medo e ousadia: o cotidiano do professor. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GADOTTI, Moacir. **Autonomia da escola: princípios e preposições**. São Paulo: Cortez, 1997.

GADOTTI, Moacir. **O projeto político-pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania**. São Paulo: USP, 1999.

GADOTTI, Moacir & ROMÃO, José Eustaquio (orgs.). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Org.). **Metodologias de pesquisa qualitativa em educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOSS, Karine Pereira. Trajetórias militantes: análise de entrevistas narrativas com professores e integrantes do movimento negro. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Org.). **Metodologias de pesquisa qualitativa em educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

GUERRA, Isabel Carvalho. **Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso**. Portugal: Príncípia, 2014.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades: Araquari - histórico, 2010**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/araquari>>. Acesso em jan. 2019.

_____. **Cidades: Araquari - número de docentes e taxa de escolarização, 2015**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/araquari>>. Acesso em jan. 2019.

_____. **Cidades: Araquari – IDEB e número de matrículas no ensino fundamental 2018**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/araquari>>. Acesso em jan. 2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores- Porto Alegre: Artmed: 2010**.

JACQUES, Ana Silvia. **Condições de trabalho docente nos anos iniciais do ensino fundamental** [Dissertação de Mestrado]. Joinville: UNIVILLE, 2013.

KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel.(1996). **Infância: Fios e Desafios da Pesquisa**. SP: Papirus.

KRAMER, Sônia.(2003). **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. SP: Ática.

LIBÂNIO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Adeus professor, adeus professora: novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCK, Heloisa. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. São Paulo:

LUDKE , Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas/Menga Lüdke, Marli E.D.A André**. – São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. Rio de Janeiro: Cortez, 2007.

MARCHESI, Álvaro; GIL, Carlos Hernández et al. **Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde**. 10. ed.São Paulo, HUCITEC/ABRASCO, 1992.

_____. **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes,2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – MEC. **Diretrizes da Curriculares Nacionais da Educação Básica, 2013**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>.Acesso em fev. 2019.

MOYSES, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. **Inteligência Abstráida, Crianças Silenciadas: as Avaliações de Inteligência**. Psicol. USP, São Paulo,v.8,n.1,1997. Disponível em:<<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 10de Jun. 2017.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. **A infância na escola e na vida: uma relação fundamental**. In: BRASIL. Secretaria da Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Organização de J. Beauchamp, S. D. Pagel, A. R. do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 25-32.

NEITZEL, A. de A; SOARES, A.F.C. O coordenador pedagógico e a educação estética. In: NEITZEL, A de A; CARVALHO, C (Orgs). Formação estética e artista: saberes sensíveis. Curitiba: CRV,2012. P. 119-132.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Intermeios, 2015.

PESCE; Marly Kuger de; ANDRÉ, Marli E.A. Formação do professor pesquisador na perspectiva do professor formador. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. V.04, n.07, jul/dez 2012.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS, Tyteca. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PILLOTTO, Silvia S.; ALVES, Maria Palmira C. **Avaliação em Educação**: questões, tendências e modelos. Editora Univille. Joinville,2009.

PILLOTTO, Silvia S.; BOHN, Letícia Ribas Diefenthaler. **Arte/Educação: Ensinar e aprender no Ensino Básico**. Editora da Univille, Joinville, 2014.

SANTA CATARINA. **Proposta curricular de Santa Catarina**. Florianópolis: COGEN, 2005.

SACRISTÁN, José Gimeno (org.) **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Cidade: Penso, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul,1999.

SILVA. Rinalva C. **Educação e qualidade**. Piracicaba – SP: Unimep, 1995.

SOARES, Magda. **Letramento**: Um tema em três gêneros. Belo Horizonte. Autêntica, 2010.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. **Afetividade e aprendizagem**: a relação professor-aluno. Reunião anual da Anped 2000. Disponível em <http://www.puc-campinas.edu.br/cca/producao/arquivos/extensao/Afetividade_aprendizagem.PDF>.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola de ensino médio e suas articulações com as ações da Secretaria de Educação. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, nov. 2010.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. In: COLE, Michael et al. (org.). São Paulo: Martins Fontes, 2010.

WALLON, Henri. **Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 21.ed.Petrópolis,RJ:Vozes,2012.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Org.). **Metodologias de pesquisa qualitativa em educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo solicitado (a) a participar, como voluntário (a), em uma pesquisa desenvolvida pela mestrandia, **DILMA ALEXANDRE**, vinculada ao Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação da UNIVILLE.

O objetivo dessa pesquisa é **“investigar os desafios da prática docente do professor dos anos iniciais do ensino fundamental.”**

Importante ressaltar que você terá total liberdade de se recusar a participar das atividades propostas pela pesquisadora se de alguma maneira, se sentir constrangido (a), assim como também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência acarrete qualquer prejuízo a você.

Destacamos ainda que a participação nesta pesquisa é opcional e que representa riscos ou desconfortos mínimos. Assim, como não implicará em recebimentos ou ressarcimentos de qualquer ordem.

Em caso de recusa ou de desistência em qualquer fase da pesquisa, você, como já mencionado, não será penalizado (a). De igual modo, é importante lembrar que você terá direito a esclarecimentos sobre a pesquisa em qualquer momento, sendo sempre garantido o sigilo de identidade e de informações confidenciais. Esses dados da pesquisa (dados dos grupos focais, observação de aulas, anotações, gravações, fotografias, filmagens, produções musicais) ficarão sob a responsabilidade do pesquisador por um período de cinco anos, após o qual serão devidamente destruídos.

Lembramos ainda que, a sua participação será de suma relevância para o cumprimento do objetivo proposto na pesquisa; sendo que os benefícios dessa pesquisa serão de âmbito acadêmico e profissional para o campo das Políticas Públicas e Práticas Educativas para a cidade de Joinville. Nesse sentido, os resultados deste estudo, poderão ser apresentados em congressos, periódicos científicos e eventos promovidos na área de ciências humanas, para tanto, peço a sua anuência.

Em caso de dúvida, você poderá procurar a professora orientadora desta pesquisa Prof.^a Dr.^a Jane Mery Richter Voigt no Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE, pelo telefone (47) 3461-9077 ou no seguinte endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Rua Paulo Malschitzki, 10 - Zona Industrial, Campus Universitário - Joinville/SC, CEP 89219-710, Bloco A sala A 227B. Bem como, a pesquisadora, pelo telefone (47) 996481719. Se você tiver alguma dúvida a ser esclarecida sobre a ética que envolve a referida pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), pelo telefone: (47) 3461-9235 ou no endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Rua Paulo Malschitzki, 10 - Zona Industrial, Campus Universitário - Joinville/SC, CEP 89219-710, Bloco B, sala B 31.

Após ser esclarecido sobre a pesquisa, no caso de você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

CONSENTIMENTO

Eu XXXX, RG XXXXXX, declaro ter sido suficientemente informado(a) e concordo em autorizar a participação voluntária na pesquisa descrita acima.

Joinville, 27 de junho de 2017.

Assinatura

Dilma Alexandre

APÊNDICE 2



UNIVERSIDADE DA REGIÃO
DE JOINVILLE UNIVILLE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CRIANÇAS COM HISTÓRICO DE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: O QUE DIZEM AS POLÍTICAS PÚBLICAS E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS?

Pesquisador: DILMA ALEXANDRE

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 73943517.7.0000.5366

Instituição Proponente: Pós-Graduação da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.401.172

Apresentação do Projeto:

Conforme exposto no parecer consubstanciado nº 2.281.533.

Objetivo da Pesquisa:

Conforme exposto no parecer consubstanciado nº 2.281.533.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme exposto no parecer consubstanciado nº 2.281.533, contudo, os riscos da pesquisa foram revistos e apresentados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Conforme exposto no parecer consubstanciado nº 2.281.533, no entanto, os critérios de inclusão foram revistos e foi incluída a informação sobre a participação da Secretária da Educação do Município de Joinville.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Conforme exposto no parecer consubstanciado nº 2.281.533, contudo, a pesquisadora encaminhou a carta de anuência da Escola Municipal Amaro Coelho, devidamente datada e assinada.

Recomendações:

Ao finalizar a pesquisa, o (a) pesquisador (a) responsável deve enviar ao Comitê de Ética, por meio do sistema Plataforma Brasil, o Relatório Final (modelo de documento na página do CEP no site da

Endereço: Rua Paulo Maischitzki, n° 10. Bloco B, Sala 117. campus Bom Retiro
Bairro: Zona Industrial **CEP:** 89.219-710
UF: SC **Município:** JOINVILLE
Telefone: (47)3461-9235 **E-mail:** comiteta@univille.br

APÊNDICE 3

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTU SENSU MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O PROFESSOR

Perfil do professor

Nome: _____ Idade _____

Instituição de formação (pública ou privada)? _____

Formação: graduação Pedagogia () Especialização () Mestrado ()

Instituição que trabalha: _____

Categoria: professor efetivo () professor temporário ()

Turma (s) que leciona: _____ nº alunos _____ / _____ nº alunos _____

Perfil profissional

Há quantos anos leciona? (___) Trabalha em mais de uma escola? (___) Quantas? (___)

Há quantos anos você trabalha em uma mesma escola? (_____)

1) Você teve ou tem dificuldades com a indisciplina dos alunos na sala de aula? Quais e como você trabalha essas questões?

2) Quais procedimentos com crianças que tem mais facilidade no processo de aprendizagem? E com as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem?

3) Em geral, como você se relaciona com as crianças? Como você faz para lidar com aquelas crianças que não se envolvem nas atividades em sala?

4) Como você faz para lidar com classes heterogêneas - isso é, com alunos que não estão no mesmo nível? Quais procedimentos com alunos que se destacam em sala? E com os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem?

5) O PPP (Projeto Político Pedagógico de sua escola reflete as condições reais da mesma?

6) O que você sugere sobre os conteúdos de sua disciplina?

7) Para você, qual é a principal finalidade dos anos iniciais do Ensino Fundamental?

8) Como você se vê como professor (na escola pública)?

9) Para você o sistema de ensino público é eficiente? Comente.

10) Você conhece outro modelo de ensino que, em sua opinião, funcionaria melhor do que o modelo atual?

11) Você se sente valorizado enquanto profissional? O que deveria melhorar?

Araquari, ____/____/____

DILMA ALEXANDRE

Mestranda em Educação- UNIVILLE

AUTORIZAÇÃO

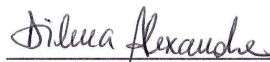
Nome do autor: DILMA ALEXANDRE

RG: 3.593.317

Título da Dissertação: **“DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE: PERCEPÇÕES DAS PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL”.**

Autorizo a Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, através da Biblioteca Universitária, disponibilizar cópias da dissertação de minha autoria.

Joinville, 07 de Maio de 2019.



DILMA ALEXANDRE