



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ - CERES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - DEDUC
CAMPUS DE CAICÓ

MARIA DE FÁTIMA ARAÚJO

**PEDAGOGIA TRADICIONAL:
ASPECTOS PRESENTES NA PRÁTICA DOCENTE NO CONTEXTO ATUAL**

CAICÓ - RN
2019

MARIA DE FÁTIMA ARAÚJO

PEDAGOGIA TRADICIONAL:
ASPECTOS PRESENTES NA PRÁTICA DOCENTE NO CONTEXTO ATUAL

Monografia apresentada ao Departamento de Educação do Centro de Ensino Superior do Seridó da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Christianne Medeiros Cavalcante.

CAICÓ - RN

2019

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

Sistema de Bibliotecas - SISBI

Catálogo de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial Prof^a. Maria Lúcia da Costa Bezerra - - CERES--Caicó

Araújo, Maria de Fátima.

PEDAGOGIA TRADICIONAL: ASPECTOS PRESENTES NA PRÁTICA DOCENTE NO CONTEXTO ATUAL / Maria de Fátima Araújo. - Caicó, 2019.
51f.: il.

Monografia (Graduação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ensino Superior do Seridó, CERES Caicó, Departamento de Educação, Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Christianne Medeiros Cavalcante.

1. Tendência Pedagógica. 2. Prática Docente. 3. Pedagogia Tradicional. I. Cavalcante, Prof^a. Dr^a. Christianne Medeiros. II. Título.

RN/UF/Biblioteca Setorial Prof^a. Maria Lúcia da Costa Bezerra - - CERES--Caicó CDU 37.012

MARIA DE FÁTIMA ARAÚJO

PEDAGOGIA TRADICIONAL:
ASPECTOS PRESENTES NA PRÁTICA DOCENTE NO CONTEXTO ATUAL

Monografia apresentada ao Departamento de Educação do Centro de Ensino Superior do Seridó da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Christianne Medeiros Cavalcante - Orientadora
UFRN/CERES/DEDUC

Prof^a. Dr^a. Jacicleide Ferreira Targino da Cruz Melo - Examinadora
UFRN/CERES/DEDUC

Prof^a. Esp^a. Joseane Batista de Araújo - Examinadora
Creche Municipal D. Oscarina de Medeiros Torres

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a DEUS, pela coragem, força e determinação necessárias para cumprir mais essa etapa de minha vida e por tudo que sou e posso ser;

A minha mãe, Terezinha Silveira de Araújo, pelo exemplo de mulher cheia de amor e princípios, que me fez crescer com caráter e honestidade, sempre me apoiando, me incentivando e me aconselhando. Muito obrigada por seus ensinamentos e por ser tão presente na minha vida;

As minhas Irmãs Jessilene, Gercineide, Maria e Ritinha, por ajudar nos cuidados com Ryan, nos momentos em que estava fazendo atividades acadêmicas;

A meu filho Ryan Douglas, por ser exemplo de criança, o meu tesouro;

Em especial, ao meu esposo Doryenn Douglas, pelo apoio, incentivo e motivação à realização deste curso;

À professora Christiane Medeiros, pela confiança, apoio e contribuições que ajudaram a delinear esta monografia. Que Deus lhe conceda muita paz e felicidades.

A todos os meus professores, que auxiliaram na minha formação;

A todos os colegas de curso, pela aprendizagem coletiva, solidária e colaborativa;

Enfim, a todos que de forma direta ou indireta contribuíram para a concretização desta grande realização pessoal e profissional, este mérito, tão árduo e ao mesmo tempo tão gratificante.

“É preciso diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, até que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática.”

(Paulo Freire)

RESUMO

A prática docente está diretamente relacionada ao contexto histórico em que está inserida e às abordagens didático-pedagógicas que respaldam o fazer pedagógico em sala de aula ao longo da história. A presente pesquisa busca direcionar o olhar para os aspectos que qualificam uma prática pedagógica dentro dos parâmetros da inovação/ tradição educativa. Trata-se, então, de um estudo qualitativo que objetiva identificar aspectos da abordagem tradicional de ensino presentes na prática docente no contexto atual. De modo mais particular, na prática de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de quatro escolas públicas do município de Caicó, RN. Teoricamente, o trabalho se fundamenta em Libânio (1984) e Luckesi (1994), quando tratam das diferentes tendências pedagógicas que vem orientando a prática docente em sala de aula ao longo da história, como também, se respalda em Tardif (2002) ao tratar do trabalho docente e os reflexos da formação profissional na forma como os professores atuam em sala de aula. Como resultados, verifica-se que a prática pedagógica dos professores participantes da pesquisa é permeada por aspectos da pedagogia tradicional, que vão desde a forma de organização da sala até os métodos de ensino adotados e os recursos didáticos utilizados. No que se refere às concepções e percepções que os professores participantes da pesquisa têm das abordagens tradicional e inovadora e seus reflexos na prática docente em sala de aula no contexto atual, verificamos que, embora ao conceber a pedagogia tradicional eles tenham a remetido a algo antiquado, para eles as práticas pedagógicas tradicionais ainda permeiam o contexto escolar na atualidade e, ademais, isso não se mostra para eles com teor absolutamente negativo. Finalizamos este estudo reconhecendo e valorizando a importância do conhecimento acerca das diferentes abordagens pedagógicas, pois acreditamos que o primeiro passo para o saber-fazer é o saber, o qual se constitui tanto dos conhecimentos teórico-metodológicos apreendidos na formação profissional, como das experiências vivenciadas na prática cotidiana em sala de aula.

Palavras-chave: Tendência Pedagógicas. Prática Docente. Pedagogia Tradicional.

ABSTRACT

The teaching practice is directly related to the historical context in which it is inserted and the didactic-pedagogical approaches that support the pedagogical teaching in the classroom throughout history. The present research BUSCA Direct The look at the aspects that qualify A pedagogical practice within the parameters of innovation/educational tradition. It is, then, a qualitative study that aims to identify aspects of the traditional approach to teaching present in the teaching practice in the current context. In a more particular way, in the practice of Teachers of the Ain the inicial dthe elementary school of four public schools in the municipality of Caicó, RN. Theoretically, the work is based on Libânio (1984) and Luckesi (1994), when dealing with the different pedagogical trends that have been oriented to teaching practice in the classroom along of history, as well as it is supported in Tardif (2002) when dealing with teaching work and the reflections of professional training in the way teachers act in the classroom. As results, it is verified that the pedagogical practice of the professors participating in the research is permeated by aspects of traditional pedagogy, ranging from the form of organization of the room to the methods Educational resources used. Regarding the conceptions and perceptions that the professors participating in the research have of the traditional and innovative approaches and their reflections in the teaching practice in the classroom in the current context, we found that, although when conceiving the pedagogy Traditional they have sent it to something old-fashioned, for them traditional pedagogical practices still permeate the school context nowadays and, moreover, this does not show for them with absolutely negative content. We finalized this study recognizing and valuing the importance of knowledge about different pedagogical approaches, because we believe that the first step to know-how is knowing, which constitutes both the knowledge Theoretical-methodological apprehended in professional training, as in the experiences experienced in everyday practice in the classroom.

Keywords: Pedagogical tendency. Teaching practice. Traditional pedagogy.

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1 – Perfil dos sujeitos da pesquisa | 37 |
| Tabela 2 – Principais recursos pedagógicos utilizados em sala | 44 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO | 9 |
| 2 A ESCOLA E AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS..... | 11 |
| 2.1 TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS: UMA REVISÃO TEÓRICA..... | 13 |
| 3 PRÁTICAS DE PROFESSORES: REFLEXÕES INICIAIS | 24 |
| 4 METODOLOGIA | 33 |
| 4.1 PROCEDIMENTOS UTILIZADOS PARA A COLETA DE DADOS | 35 |
| 4.2 PROCEDIMENTOS DA ANÁLISE DOS DADOS..... | 36 |
| 5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS..... | 37 |
| 5.1 PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA | 37 |
| 5.2 PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS EM SALA | 38 |
| 5.3. RECURSOS DIDÁTICOS-METODOLÓGICOS UTILIZADOS EM SALA..... | 43 |
| 5.4 CONHECIMENTOS E PERCEPÇÕES ACERCA DAS ABORDAGENS PEDAGÓGICAS TRADICIONAL E INOVADORA..... | 44 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 49 |
| REFERÊNCIAS..... | 51 |

1 INTRODUÇÃO

Nos dias atuais, a prática docente tem sido discutida com frequência no meio educacional, geralmente apontada como a grande responsável pelo sucesso ou fracasso escolar. Certamente, isso é reflexo da preocupação ou mesmo do desejo dos educadores de melhorar sua prática educativa e adequar seu fazer pedagógico de modo a proporcionar aos seus alunos um ensino de qualidade.

Ao tratar da prática pedagógica, neste trabalho nos referimos às ações desenvolvidas pelo educador em sala de aula que tem como objetivo o desenvolvimento cognitivo de seus alunos. Assim, se refere a toda ação pedagógica desenvolvida nos processos de ensino e aprendizagem que se constitui na instituição escolar.

Nesse sentido, entendemos que a prática docente possui a característica de estar inteiramente relacionada à realidade na qual o estudante e a instituição escolar estão inseridas, por isso, fica claro que a atuação do professor resulta tanto de suas concepções acerca das diferentes perspectivas teóricas que lhe norteiam quanto das experiências vivenciadas por ele no contexto escolar.

Daí a importância de analisar essas práticas trazendo à discussão as diferentes abordagens pedagógicas que têm respaldado o fazer docente ao longo da história, pois permite verificar em que aspectos o processo de ensino/aprendizagem tem sido permeado pelas ideias propostas em cada uma dessas abordagens, desde a tradicional até a inovadora.

Com esse intuito, essa pesquisa objetiva identificar aspectos da abordagem tradicional de ensino ainda presentes na prática docente no contexto atual. De modo mais particular, na prática de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de quatro escolas públicas do município de Caicó, RN.

Para tanto, buscamos direcionar o olhar para os aspectos que qualifiquem a prática pedagógica desses professores quanto a presença da inovação/tradição educativa, visto sob o ângulo do interior da sala de aula, na intenção de contribuir para uma reflexão sobre os aspectos pedagógicos presentes no cotidiano escolar, relevantes ao processo de ensino e aprendizagem.

Assim, quando se propõe a analisar as práticas desses professores, partimos dos seguintes questionamentos: Como eles organizam suas aulas? Que referenciais são buscados/utilizados pelos professores em seu planejamento? O que pode ser

considerado inovador ou tradicional nas práticas? Como os professores classificam suas práticas? Que aspectos apontam como tradicionais ou inovadores?

Em busca de encontrar as respostas para essas questões, esta pesquisa inicia com um estudo bibliográfico que tem aporte teórico em Libânio (1984) e Luckesi (1994), quando tratam das diferentes tendências pedagógicas que vem orientado a prática docente em sala de aula ao longo da história. Respaldamo-nos também em Tardif (2002) para tratar do trabalho docente e os reflexos de sua formação na forma como atuam em sala de aula. Ademais, a pesquisa se inscreve nos parâmetros da abordagem qualitativa, pois busca compreender a realidade utilizando-se de instrumentos de coletas de dados que apreendem dos participantes da investigação aspectos referentes aos seus modos de pensar e agir no contexto escolar atual.

Estruturalmente, o trabalho está dividido em quatro capítulos. Inicialmente é feito uma breve introdução. Logo depois, trazemos “A escola e as tendências pedagógicas”, em que iniciamos a discussão sobre as tendências pedagógicas, trazendo à tona as diferentes abordagens que foram se constituindo ao longo da história da educação e que nos permite reconhecer os vários aspectos que permeiam a prática pedagógica na escola. Em seguida, o capítulo intitulado “Práticas de professores: reflexões iniciais” aborda a prática do professor e seus saberes, destacando a formação profissional, os saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Dando continuidade ao estudo, apresentam-se os aspectos metodológicos empregados na pesquisa e, por conseguinte, são apresentados e interpretados os dados da pesquisa, assim como, seus resultados. Por fim, são feitas as considerações finais, onde são retomados alguns pontos discutidos ao longo do trabalho.

2 A ESCOLA E AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS

A história da educação no Brasil é marcada por um movimento oscilante de avanços e retrocessos no tocante à organização do trabalho pedagógico. Esses avanços e retrocessos ficam muito mais visíveis quando analisamos as diferentes tendências pedagógicas e os contextos nos quais se originaram; suas bases filosóficas e históricas, que vão delineando a forma como o sistema educacional e as práticas pedagógicas vão se comportando ao longo do tempo.

Assim, é importante destacar os avanços e melhorias educativas nos seus vários aspectos, principalmente ao se tratar de métodos de ensino. Nesse interim, é importante destacar que nosso interesse versa sobre os vários aspectos que envolvem as práticas docentes e a forma como estas são delineadas pelos professores visando o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos educandos.

Pensar essas práticas nos remete a rever o contexto histórico no qual cada uma das abordagens didático-pedagógicas estão inseridas e como são influenciadas por tais contextos. Propomos, neste capítulo, caracterizar cada uma das tendências pedagógicas. Todavia, é importante refletir antes sobre a escola enquanto o espaço de desenvolvimento das práticas educativas.

Pensar na escola e na forma de organizar o trabalho pedagógico-didático requer que pensemos em como esta se instituiu. A escola que temos hoje, está envolta por diversas concepções sobre vários elementos que a compõe e estruturam, mas de onde vem isso?

A escola como a conhecemos surge no contexto da modernidade, inaugurada com a Revolução Francesa (1789), sendo:

Filosoficamente [...] filha do iluminismo, sócio-economicamente corresponde à ascensão do industrialismo burguês, politicamente consagrou a democracia liberal e se consubstanciou como modo de vida das sociedades ocidentais ao longo do século XIX, chegando até nós configurada nos mais diversos aspectos da existência do homem nas sociedades ocidentais. (SILVA, s/d, p. 23)

Esse período é caracterizado por um capitalismo nascente que dá origem a governos absolutistas e estados nacionalistas, uma organização que veio substituir o então regime feudal, preponderante na Idade Média.

Destaque-se que esse período também é marcado pela reforma protestante que vem criticar a forma de condução da fé pela igreja católica, defendendo a liberdade para interpretar a Bíblia. Todavia, essa ação dependia da aquisição da leitura, conforme Vale (2012, p. 81): “[...] a leitura livre dos textos bíblicos, valorizou o ensino da leitura e da escrita pondo em marcha uma ‘cultura grafocêntrica’ centrada no domínio de um código lingüístico e da mensagem”.

Essa demanda fez surgir a preocupação com o processo escolar, principalmente no que se refere à aprendizagem da leitura e da escrita. Desse modo, a alfabetização ganha força nas preocupações também dos educadores, que passaram a tentar encontrar o melhor método para ensinar o aluno. Nesse contexto, surge Jan Amos Comenius, querendo “ensinar tudo a todos”, por meio de sua Didática Moderna sistematizada em sua obra principal, a Didática Magna. Suas ideias pautavam-se na defesa da igualdade de direito que todos os indivíduos teriam ao conhecimento. Propunha, então, Comenius uma educação concreta mas sem esforço excessivo na instrução, de tal forma que se pensasse uma forma de conduzir o ensino homogêneo.

Sob essa influência, tem-se a institucionalização da educação enquanto sistemática de formação e qualificação para o trabalho, sob a égide do Estado Liberal. A escola surge sujeita aos interesses do estado moderno, que se torna hegemônico por meio de mecanismos coercitivos de dominação, do qual a educação torna-se aliada. Nesse sentido, o pensamento de Silva (s/d, p. 32) é claro:

Com isso, além de sua tarefa tradicional de reproduzir os conteúdos culturais acumulados durante a experiência histórica da humanidade, a escola também se viu com o objetivo de preparar o cidadão para a sociedade moderna; como alguém consciente de seus direitos e deveres, cumpridor das leis em função da autonomia moral adquirida pelo exercício da virtude durante o processo de socialização desenvolvido na escola.

Sobre isso, ainda, Silva (s/d, p. 26) nos esclarece que a escola ganha um formato que marcará o modelo de escola que temos hoje.

A escola moderna vai-se diferenciar das experiências educacionais anteriores por algumas inovações fundamentais: a adoção do livro texto (em 1450 Gutemberg inventou a prensa de tipos móveis), de um currículo, a catequese (instrução religiosa), ênfase na disciplina mental e corporal, que visa preparar o indivíduo para o convívio social e o serviço do Estado, e o desenvolvimento das preocupações com a didática. A sua ligação visceral com o Estado vai determinar a existência de uma instituição especializada exclusivamente para cuidar da formação das crianças.

Isso demonstra que a forma como se pensam as necessidades da sociedade moldam o comportamento da escola e esta, por sua vez, das práticas docentes. Isso porque, com a laicização da educação, afóra os preceitos religiosos vigentes na Idade Moderna, entra em cena a razão como elemento chave para a organização dos sistemas de ensino.

Tais sistemas, pensados para atender o perfil da sociedade moderna, marcada pelo desenvolvimento científico e pela visão mais racional das coisas e do mundo, influenciaram e foram determinantes para a definição de conteúdos, métodos e objetivos escolares. Ou seja,

[...] a racionalidade científica que tomou conta da escola determinou a fragmentação do conhecimento em disciplinas isoladas, o predomínio quase exclusivo da lógica dedutiva e o distanciamento dos conteúdos da vida cotidiana dos estudantes (SILVA, s/d, p. 33).

Essas características vão ser objeto de estudos e críticas de muitos educadores ao longo dos anos. A partir desses estudos proliferam formas distintas de pensar e fazer a educação.

2.1 TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS: UMA REVISÃO TEÓRICA

Deter o conhecimento das tendências pedagógicas é fundamental para que possamos identificar e compreender a concepção pedagógica que permeia as práticas da escola e dos professores. Por meio delas é possível evidenciar a visão de mundo, de escola e de educação. Além disso, permite que fundamentem-se as concepções teóricas que definem os conteúdos, as ferramentas e o fazer docente em sala de aula.

Conforme Luckesi (1994, p. 53) compreendemos tendência pedagógica como “[...] um conjunto de teorias que pretenderam dar conta da compreensão e da

orientação da prática educacional em diversos momentos e circunstâncias da história humana”.

Trazer esta definição ajuda-nos a compreender as diferentes formas de construção da educação ao longo do tempo, marcada pelas transformações que sofreu a sociedade humana no decorrer de sua existência. Transformações que perpassam aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais.

No tocante à organização escolar, propriamente dita, temos como modelo exemplar o ensino tradicional, que serve como aporte para as diferentes perspectivas que virão em seguida, numa abordagem mais “nova” cuja ênfase foi a crítica às práticas de ensino.

Ao longo do tempo, a educação é questionada sobre seu papel e forma de desenvolvimento. Nessa linha de pensamento, Libânio (1984, p. 19) discorre que:

A prática escolar, assim, tem atrás de si condicionamentos sociopolíticos que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade e, conseqüentemente, diferentes pressupostos sobre o papel da escola, aprendizagem, relações professor-aluno, técnicas pedagógicas etc.

Isso quer dizer que para entender o que são tendências pedagógicas não se pode subtrair o conhecimento dos fatos históricos que marcam a organização da sociedade. Todas as instâncias sociais são influenciadas e influenciam os fatos, os grupos sociais.

Assim, as tendências pedagógicas ou abordagens do processo educativo, estão presentes nas escolas, firmadas pela prática dos professores na sala de aula, na maneira que são realizados os trabalhos, na organização dos conteúdos, como também na escolha de técnicas de ensino, ambos ligados ao pressuposto teórico-metodológico que seguem. São elas que fundamentam a ação docente quanto ao processo de ensino/aprendizagem.

No tocante às tendências pedagógicas, vale salientar que existem várias organizações para cada perspectiva autoral. Embora reconheçamos as contribuições de tais autores, nos firmamos em Luckesy (1994) e Libâneo (1984) por destacarem em especial a dimensão social do trabalho pedagógico.

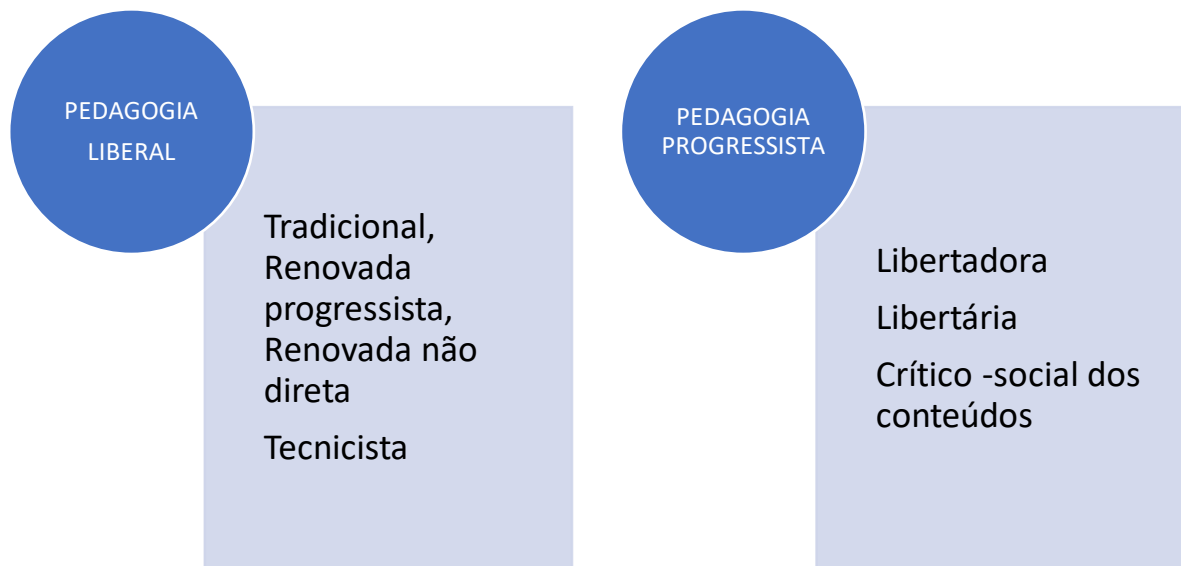
Temos consciência também que “[...] as tendências não aparecem em sua forma pura, nem sempre são mutuamente exclusivas, nem conseguem captar toda a riqueza da prática escolar” (LIBÂNEO, 2003, p. 5). Com esse pensamento trazemos

à tona um pouco das abordagens de cada uma sem perder de vista que seus elementos norteiam nossa compreensão:

[...] a classificação e descrição das tendências poderão funcionar como instrumento de análise para o professor avaliar sua prática de sala de aula. Utilizando como critério a posição que adotam em relação aos condicionantes sociopolíticos da escola, as tendências pedagógicas foram classificadas em liberais e progressistas. (LIBÂNIO, 1984, p. 20).

Com base em autores como Luckesy (1994) e Libâneo (1984; 2003), as tendências pedagógicas podem ser agrupadas em dois grupos: pedagogias Liberal e Progressista. Na Figura 1, a seguir, é possível visualizar um esquema com a organização das tendências pedagógicas segundo Libâneo (2003).

Figura 1 - Organização das tendências pedagógicas segundo Libâneo (2003).



Fonte: Estudos da pesquisadora.

Nesse contexto, Luckesi (1994, p. 55) faz uma breve síntese do que aborda a Pedagogia Liberal:

A pedagogia liberal sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desenvolvimento de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais, por isso os indivíduos precisam aprender a se adaptar aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes através do desenvolvimento da cultura individual. A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classe, pois embora difundia a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições.

Bom se faz explicar o que significa o termo 'liberal'. Tal palavra não tem como sinônimos termos como "avançado", "democrático", ou "aberto". Para entender seu significado precisamos destacar sua relação com o que conhecemos por liberalismo ou doutrina liberal. Conforme Libâneo (1984, p. 21),

A doutrina liberal apareceu como justificção do sistema capitalista que, ao defender a predominância da liberdade e dos interesses individuais na sociedade, estabeleceu uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção, também denominada sociedade de classes. A pedagogia liberal, portanto, é uma manifestação própria desse tipo de sociedade.

Sabendo disso, fica fácil destacar a relação de tais ideias com a organização do trabalho pedagógico no contexto das pedagogias liberais que ora se colocam como conservadoras, ora como renovadoras.

As pedagogias liberais sustentam-se na compreensão de que a escola existe para preparar o indivíduo para o desempenho de papéis sociais e estes, por sua vez, se formam a partir das aptidões de cada um. A esse respeito, Libâneo (1984, p. 21-22) nos diz:

Para isso, os indivíduos precisam aprender a adaptar-se aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes, através do desenvolvimento da cultura individual. A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois, embora difunda a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições.

Essa explicação nos auxilia a entender o percurso de formação e consolidação das tendências pedagógicas que impregnam as práticas docentes até os nossos dias. A pedagogia tradicional inicia o processo de educação no contexto liberal.

Portanto, segundo Luckesi (1994, p. 55), a tendência tradicional, a pedagogia liberal se caracteriza por:

Acentuar o ensino humanístico, de cultura geral, no qual o aluno é educado para atingir, pelo próprio esforço, sua plena realização como pessoa. Os conteúdos, os procedimentos didáticos, a relação professor- aluno não tem nenhuma relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as realidades sociais. É a predominância da palavra do professor, das regras imposta, do cultivo exclusivamente intelectual.

Percebe-se, então, que nesta tendência os conhecimentos e as crenças são repassadas para os educandos como sendo verdades absolutas. Os professores fundamentam suas aulas com exposição verbal das matérias, as experiências dos alunos não fazem parte do ensino e aprendizagem na sala de aula, as atividades escolares tem por base métodos de repetição e memorização.

O professor, de uma forma genérica, adota uma postura autoritária, própria da compreensão da educação nesse contexto, o que dificulta qualquer aproximação com seus alunos. Desse modo, sua hipótese de aprendizagem está voltada para a capacidade de memorização dos alunos. Por isso, não se preocupa com as características e dificuldades individuais dos alunos, seu método de ensino está direcionado para o mecânico, com o único objetivo de transmitir matérias e, em seguida, aplicar exercício de repetição e memorização para os alunos, convencido de que assim eles irão aprender.

A aprendizagem, nessa perspectiva, é vista como algo transferível e está condicionada ao treino, o qual se dá por meio de exercícios repetitivos. Segundo Libâneo (1984, p. 24), existem um conjunto de ideias de aprendizagem.

A ideia de que o ensino consiste em repassar os conhecimentos para o espírito da criança é acompanhada de uma outra: a de que a capacidade de assimilação da criança é idêntica à do adulto, apenas menos desenvolvida. Os programas, então, devem ser dados numa progressão lógica, estabelecida pelo adulto, sem levar em conta as características próprias de cada idade. A aprendizagem, assim, é respectiva e mecânica, para o que se recorre frequentemente à coação. A retenção do material ensinado é garantida pela repetição de exercícios sistemáticos e recapitulação da matéria. A transferência da aprendizagem depende do treino; é indispensável a retenção, a fim de que o aluno possa responder as situações novas de forma semelhante as respostas dadas em situações anteriores.

Dessa forma, a aprendizagem se dá através de atividades totalmente desvinculadas da realidade do educando, os alunos são oprimidos, a forma de aprendizagem se restringe a exercícios repetitivos e por comparação. Em

contraposição a essa forma de organizar a educação, surgiu a perspectiva liberal renovada progressivista, a renovada não diretiva e a tecnicista, todas com a intenção de mudar o pensar sobre a prática pedagógica e direcionar outro caminho que não fosse a, então, pedagogia tradicional.

A tendência renovada progressivista tinha como finalidade ideias diferentes e transformadoras com valorização da auto-educação, na qual o aluno é sujeito do conhecimento, que é apreendido através da experiência direta sobre o meio pela atividade. O objetivo da escola passa a ser, então, o de preparar os educandos para cumprir seu papel na sociedade.

Nesse sentido, a aprendizagem passa a ser vista como resultado do fazer. Como o aluno ocupa lugar de destaque, o ensino está direcionado às atividades adequadas para o seu desenvolvimento educacional.

À escola cabe suprir as experiências que permitam ao aluno educar-se, num processo ativo de construção e reconstrução do objeto, numa interação entre estruturas cognitivas do indivíduo e estruturas do ambiente. (LUCKESI, 1994, p. 58).

Então, a escola sendo o lugar de interação que possibilita o ensino e experiências que valorizem o processo da educação pensando nas necessidades e interesses de cada aluno. Portanto, para Luckesi (1994, p. 58) os métodos de ensino nessa tendência se caracterizam principalmente pelo

[...] 'aprender fazendo' está sempre presente. Valorizam-se as tentativas experimentais, a pesquisa, a descoberta; o estudo do meio natural e social, o método de solução de problemas. Embora os métodos variem, as escolas ativas ou novas (Dewey, Montessori, Decroly, Cousinet e outros) partem sempre de atividades adequadas à natureza do aluno e as etapas do seu desenvolvimento. Na maioria delas acentua-se a importância do trabalho em grupo não apenas como técnicas, mas como condições básicas do desenvolvimento mental.

Dessa maneira, as atividades são apresentadas aos educandos de forma desafiadora, possibilitando a reflexão, estimulando a curiosidade, possibilitando as experiências de aprender, além de oportunizar a pesquisa e permitir a descoberta de soluções. Sendo assim, o professor é o mediador das atividades, aquele que incentiva, encaminha e que, no final, estabelece o resultado final.

Nessa mesma linha da pedagogia liberal surge a renovada não diretiva, a qual tem como objetivo o desenvolvimento pessoal e como referência o psicólogo norte-americano Carl Rogers. A escola, nesta tendência, tinha a preocupação com o psicológico dos educandos. Libânio (1984, p. 27) enfatiza que Rogers considerava o ensino como

[...] uma atividade excessivamente valorizada; para ele os procedimentos didáticos, a competência na matéria, as aulas, livros, tudo tem muito pouco importância, face ao propósito de favorecer á pessoa um clima de autodesenvolvimento e realização pessoal, o que implica estar bem consigo próprio e com seus semelhantes. O resultado de uma boa educação é muito semelhante ao de uma boa terapia.

Ora, como essa tendência destaca a preocupação com os problemas psicológicos dos alunos, para um bom rendimento escolar é necessário que eles estejam de bem consigo, para que, conseqüentemente, tenha prazer e desejo de buscar o conhecimento, estimulados pelos professores nos procedimentos didáticos trabalhados em sala de aula para seu desenvolvimento futuro. Frente a isso, Luckesi (1994, p. 60) descreve algumas características do professor nessa tendência pedagógica:

Professor 'facilitador': aceitação da pessoa do aluno, capacidade de ser confiável, receptivo e ter plena convicções na capacidade de autodesenvolvimento do estudante. Sua função restringe-se a ajudar o aluno a se organizar, utilizando técnicas de sensibilizar onde os sentimentos de cada um possam ser expostos, sem ameaças.

Portanto, o professor da pedagogia não diretiva tem como objetivo o ensino voltado para o aluno, suas intenções visam formar a personalidade deste aluno, com base nas experiências de vida. Dessa forma, o professor é um entendedor das relações humanas, ele transmite na sala de aula um clima de harmonia, como também possibilita uma boa relação interpessoal.

Enfim, temos na pedagogia liberal ainda a tendência tecnicista, a qual tinha como objetivo efetivar o modelo de racionalização característico do capitalismo. A escola nessa tendência tinha o interesse de formar indivíduos competentes para o mercado de trabalho, repassando informações, de maneira objetiva e rápida, usando manuais, livros didáticos e módulos de ensino.

Nessa tendência, segundo Luckesi (1994, p. 62), professor e aluno caracterizam-se da seguinte forma: “O professor é apenas um elo de ligação entre a verdade científica e o aluno, cabendo-lhe empregar o sistema instrucional previsto. O aluno é um indivíduo responsivo, não participava da elaboração do programa educacional”.

Dessa forma, o professor repassava os conteúdos de forma técnica para seus alunos, não existia questionamentos ou debates por parte dos mesmos, uma vez que eram tidos como desnecessários no processo de ensino e aprendizagem. Os conteúdos eram informações organizadas numa sequência lógica e reduzidas ao que fosse observável e mensurável. Estes conteúdos eram apresentados sob a forma de módulos de estudos ou livros didáticos.

Vejamos agora algumas características do segundo grupo das tendências pedagógicas propostas por Libâneo (2003), o grupo da Pedagogia Progressista. Na sequência apresentamos a ótica de Luckesi (1994, p. 63):

O termo “progressista”; emprestado de Snyders, é usado aqui para designar as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação. Evidentemente a pedagogia progressista não tem como institucionalizar-se numa sociedade capitalista; daí ser ela um instrumento de luta dos professores ao lado de outras práticas sociais.

Em linhas gerais, a Pedagogia Progressista se manifesta sob três perspectivas: a Libertadora, de base Freiriana; a Libertária, que defende a autogestão do processo de ensino aprendizagem; e a crítico-social dos conteúdos, que valoriza a relação entre conteúdos e realidades sociais. Nas duas primeiras, respectivamente, há a valorização da vivência grupal, tendo como base a prática social numa dimensão mais “não-formal” de educação. A tendência crítico-social dos conteúdos é uma proposta de superação da pedagogia tradicional e renovada, valorizando o conhecimento sistematizado como alavanca de promoção social.

Dessa forma, Luckesi (1994, p. 64) enfatiza que as tendências libertadoras e libertária tem em comum:

O antiautoritaríssimo a valorização da experiência vivida como base da relação educativa e a ideia de autogestão pedagógica. Em função disso, dão mais valor ao processo de aprendizagem grupal (participação em discussões, assembleias, votações) do que aos conteúdos de ensino.

Como vontade de mudança na forma que estava organizada a sociedade, na qual o capitalismo era o centro de todo o poder e que direcionava os domínios da forma educacional e social na época, surge a perspectiva libertadora de Paulo Freire, a qual reprovava a educação bancária, assim denominava a tendência tradicional, para ele a prática do professor deve estar voltada à resolução de problemas, reconhecendo a cultura de cada indivíduo.

Parte, Paulo Freire, do que chamou "temas geradores", palavras que eram extraídas da vida cotidiana dos educandos e que eram a base das discussões didáticas nos círculos de aprendizagem. Os conteúdos tradicionais eram recusados momentaneamente, em respeito a cada pessoa, por crer que cada um já carregava um conjunto de conhecimentos.

Sendo assim, a prática de ensino sob a perspectiva libertadora foca nas discussões em grupos, na qual professor e aluno debatem assuntos em condições de igualdade, possibilitando a resolução de um problema. Dessa forma o professor é um orientador que participa das discussões para estimular e possibilitar uma reflexão nos seus assuntos, sendo reconhecida nesse momento também a educação popular.

Na prática, essa forma de conceber a educação baseava-se na problematização da situação e na busca de solução através do diálogo, numa relação horizontal entre educador e educandos. A aprendizagem é resultado de uma experiência crítica de conhecimento, ao qual se chega pelo processo de compreensão, reflexão e crítica

A tendência Progressista Libertária, por sua vez, concebe a escola como um espaço de transformação na personalidade dos alunos, tanto no sentido libertário como autogestionário.

Há, portanto um sentido expressamente político, à medida que se afirma o indivíduo como produto do social e que o desenvolvimento individual somente se realiza no coletivo. A autogestão é, assim, o conteúdo e o método; resume tanto o objetivo pedagógico quanto o político. (LIBÂNEO, 1984, p. 36).

Na pedagogia libertária, o ensino se pauta nas vivências grupais, as quais se concretizam na forma de autogestão, isto é, a partir da própria iniciativa e sem qualquer forma de poder, os alunos são livres para escolher os conteúdos de interesse para serem trabalhados em sala. Diante disso, o professor se constitui num orientador e catalisador que se junta ao grupo com um propósito em comum.

No mais, ao professor cabe a função de 'conselheiro' e, outras vezes, de instrutor-monitor à disposição do grupo. Em nenhum momento esses papéis do professor se confundem com o de 'modelo', pois a pedagogia libertária recusa qualquer forma de poder ou autoridade. (LIBÂNEO, 1984, p. 37-38)

Finalizando as tendências pedagógicas progressistas, destacamos a tendência crítico social dos conteúdos, a qual se percebe como sendo a tendência mais aceita nos dias atuais, uma vez que se adequa a atual perspectiva de formação do aluno enquanto sujeito ativo no processo de ensino/aprendizagem. Com relação a essa tendência, Luckesi (1994, p. 64) destaca:

A tendência da pedagogia crítico social dos conteúdos propõe uma síntese superadora das pedagogias tradicional e renovada, valorizando a ação pedagógica enquanto inserida na prática social concreta. Entende a escola como mediação entre o individual e o social, exercendo aí a articulação entre a transmissão dos conteúdos e a assimilação ativa por parte de um aluno concreto (inserido num contexto de relações sociais); dessa articulação resulta o saber criticamente reelaborado.

Na pedagogia crítico social dos conteúdos a escola tem como papel principal difundir conteúdos concretos e indissociáveis da realidade social, com vistas a transformação da sociedade. Como afirma Luckesi (1994, p. 69),

Se a escola é parte integrante do todo social, agir dentro dela é também agir no rumo da transformação da sociedade. Se o que define uma pedagogia crítica é a consciência de seus condicionantes histórico-sociais, a função da pedagogia 'dos conteúdos' é dar um passo à frente no papel transformados da escola, mas a partir das condições existentes. Assim, a condição para que a escola sirva aos interesses populares é garantir a todos um bom ensino, isto é, a apropriação dos conteúdos escolares básicos que tenham ressonância na vida dos alunos.

Sendo assim, os conteúdos a serem trabalhados na escola estão ligados de forma indissociável à sua significação humana e social, ou seja, os objetivos de ensino privilegiam a aquisição de um saber que se vincule à realidade social dos alunos, de modo que eles reconheçam seus usos na sua prática social. O professor, nessa perspectiva, exerce o papel de mediador, já que o conhecimento resulta de trocas que se estabelecem entre o sujeito da aprendizagem (o aluno) e o meio (natural, social, cultural).

Diante do exposto até aqui, concluímos a exposição acerca dos grupos das tendências pedagógicas que marcaram historicamente o contexto de ensino e aprendizagem no Brasil. Percebe-se que as correntes aqui detalhadas predominaram por distintos períodos históricos e que algumas delas ainda se destacam nas práticas pedagógicas presentes no cotidiano das escolas. De acordo com Libânio (1984, p. 19),

Uma boa parte dos professores, provavelmente a maioria, baseia sua prática em prescrições pedagógicas que viraram senso comum, incorporadas quando de sua passagem pela escola ou transmitidas pelos colegas mais velhos; entretanto, essa prática contém pressupostos teóricos implícitos. Por outro lado, há professores interessados num trabalho docente mais consequente, professores capazes de perceber o sentido mais amplo de sua prática e de explicitar suas convicções. Inclusive há aqueles que se apegam à última tendência da moda, sem maiores cuidados em refletir se essa escolha trará, de fato, as respostas que procuram. Deve-se salientar, ainda, que os conteúdos dos cursos de licenciatura, ou não incluem o estudo das correntes pedagógicas, ou giram em torno de teorias de aprendizagem e ensino que quase nunca têm correspondência com as situações concretas de sala de aula, não ajudando os professores a formar um quadro de referência para orientar sua prática.

Esta fala de Libâneo, nos faz refletir sobre o conhecimento e a prática docentes no tocante às percepções e concepções que as permeiam. Isso, nos faz ir em busca de compreender e identificar como estão se configurando as práticas a partir das diferentes perspectivas, ou seja, qual delas tem se configurado com mais eloquência no cotidiano docente.

3 PRÁTICAS DE PROFESSORES: REFLEXÕES INICIAIS

A prática pedagógica tem sido discutida com frequência, sendo apontada como a grande responsável pelo sucesso ou fracasso escolar. Como nos coloca Oliveira e Rosa (s/d, p. 1):

A ação educativa está vinculada ao professor e acredita-se que nada pode ser feito sem ele, uma vez que, mesmo que o sistema considere o aluno, a metodologia, o contexto como centro, dentre outras, tudo só se efetiva a partir da prática pedagógica; e está se materializa na ação do professor.

A partir de tal afirmação, iniciamos nossa reflexão sobre este elemento do trabalho escolar: A prática do professor em sala de aula, que é conforme Veiga (2008 p. 16) “[...] uma dimensão da prática social que pressupõe a relação teoria-prática, e é essencialmente nosso dever, como educadores, a busca de condições necessárias à sua realização”.

Assim, enquanto prática é uma ação, e enquanto prática pedagógica é um desempenho específico do professor na sala de aula, e refere-se a todas as formas de organização do trabalho docente que visam atender as necessidades dos alunos. Dessa maneira não se trata de uma ação espontânea, mas de um processo de intervenção planejada e organizada que atenda o desenvolvimento dos alunos, realizando diferentes atividades, que sejam significativas e contribuam para a aprendizagem dos seus alunos.

No que diz respeito ao trabalho junto aos anos iniciais do Ensino Fundamental, esta prática exige dos professores habilidades e competências necessárias para que possa agir de modo a mediar o desenvolvimento por meio de práticas obrigatórias para a formação dos educandos.

Como nos mostra a LDB nº 9.394/96 em seu Art. 32, que dispõe sobre a obrigatoriedade deste nível e define sua duração, imputa como objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

- I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 2005, p. 17)

Pelo exposto, nos leva a compreensão de que, segundo a lei supracitada, para cumprir com esse trabalho os professores devem nortear os educandos para a construção do conhecimento, sendo mediador dos conteúdos e formas de expressão, por meio de prática pedagógica, como também opções didáticas, organização do tempo das atividades desenvolvidas na escola.

Assim o professor é responsável por conduzir o trabalho com os valores, os saberes e competências de cada aluno conhecendo, suas etapas de desenvolvimento, seu contexto social. Frente a esta perspectiva a Base Nacional Comum Curricular - BNCC explica que:

[...] a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. Como aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, “os conteúdos dos diversos componentes curriculares [...], ao descortinarem às crianças o conhecimento do mundo por meio de novos olhares, lhes oferecem oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo” (BRASIL, 2010, p. 55).

Neste sentido, percebe-se a importância do professor, pois no exercício da sua profissão, tem a responsabilidade de organizar e planejar uma prática pedagógica que considere o desenvolvimento completo de seus alunos. É o que Zabala (1998, p. 16) nos traz como alerta, que:

A intervenção pedagógica exige situar-se num modelo em que a aula se configura como um microsistema definido por determinados espaços, uma organização social, certas relações interativas, uma forma de distribuir o tempo, um determinado uso dos recursos didáticos, onde os processos educativos se explicam como elementos estreitamente integrados neste sistema.

O que nos faz entender que a prática do professor em sala de aula, sendo uma ação intencional, requer uma reflexão, pois sua ação precisa respaldar-se em conhecimentos pedagógicos e didáticos e estes por sua vez, formam a base das opções teóricas.

Desta forma, o professor nas suas práticas em sala de aula interpreta suas concepções, passando para os métodos e instrumentos direcionados para seus alunos, atingindo os valores, interesses e finalidades sociais que a determinam. De acordo com Zabala (1998, p.10):

[...] A resolução dos problemas que a prática pedagógica coloca, exige o uso de alguns referenciais que permitam interroga-la, ao mesmo tempo em proporcionam os parâmetros para as decisões que devem ser tomadas [...] os docentes independentemente do nível em que trabalham, são profissionais que devem diagnosticar o contexto de trabalho, tomar decisões, atuar e avaliar a pertinência das atuações, a fim de reconduzi-las no sentido adequado.

Assim, a prática pedagógica do professor é definida como demonstrações de saberes didáticos que se desenvolvem em consequência de um processo educativo escolar, na qual tem como princípio a formação social e humana.

Desta forma os professores nas ações diárias em sala de aula, não devem esquecer os conhecimentos teóricos, para desempenhar atividades relevantes para seus alunos envolvendo-se no seu contexto social. Isso é o que nos coloca Veiga (2008), sobre a relação teoria-prática:

[...] A teoria e a prática não existem isoladas, uma não existe sem a outra, mas encontram-se em indissolúvel unidade. Uma depende da outra e exerce uma influência mútua, não uma depois da outra, mas uma e outra ao mesmo tempo. Quando a prioridade é colocada na teoria cai-se na posição idealista. O inverso também gera distorções, pois uma prática sem teoria não sabe o que prática, propiciando o ativismo, o praticismo ou o utilitarismo (VEIGA, 2008, p. 17).

Assim, a prática pedagógica pode se consolidar de diferentes formas, podendo ser adotada várias técnicas com toques de criatividade, ou também pode ser vista de forma comum e rotineira, adotando na repetição e imitação.

A partir dessas inferências, entendemos que nossa reflexão não podia se furtar a discutir além da relação teoria e prática, a questão dos conhecimentos docentes, pois os saberes docentes são importantes por serem compreendidos e colocados em

prática no dia-dia, não se limitando a concepções pré-estabelecidas, desta forma o desenvolvimento da prática docente depende da saber adquirido na formação, em seguida na prática cotidiana.

Tardif (2002, p. 36) define os saberes docentes da seguinte maneira: “Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Considerando tais argumentos, destacamos que a formação de um professor trabalha com diversos conhecimentos, que podem ser colocados em prática no cotidiano escolar. Todavia, destacamos também que, esses conhecimentos poderão ser vivenciados ou até mesmo ignorados pelo docente diante da realidade social e cultural. Tudo é uma questão de compreensão pessoal.

Ainda, ressalta Tardif (2002, p.31) que “[...] um professor é antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste transmitir esse saber a outros”. Com isso, podemos dizer que, o docente tem a possibilidade de utilizar ou não esse saber, todavia através desses saberes o docente tem a condição de desenvolver um trabalho mais significativo.

Podemos dizer que o domínio do conhecimento pelo docente está permeado pelas suas concepções sobre o que envolve seu trabalho. Percebe-se, portanto, que existem concepções que norteiam e definem a prática educativa.

Vemos que a construção dos conhecimentos pelos professores dá-se através de diferentes saberes. Além dos saberes das ciências da educação e dos saberes pedagógicos têm-se também os saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. Tomemos por base os estudos de Tardif (2002) quando discute e conceitua tais saberes.

Saberes das ciências da educação, Conforme Tardif (2002, p. 36 -37),

[...] O professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências da educação. Ora, essas ciências, ou pelo menos alguma dentre elas, não se limitam a produzir conhecimentos, mas procuram também os incorporar à prática do professor. Nessa perspectiva, esses conhecimentos se transformam em saberes destinado à formação científica ou erudita dos professores, e, caso sejam incorporados á prática docente, esta pode transformar-se em prática científica, em tecnologia da aprendizagem, por exemplo [...].

A prática docente é o objeto de saber das ciências da educação, quanto aos saberes pedagógicos. Assim, Tardif (2002, p. 37) caracteriza-os

[...] como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa [...].

Dessa forma, o professor que conduz suas práticas de acordo com suas convicções e reflexões, desenvolvendo ações que formará os valores sociais dos alunos, a partir do momento em que os educadores demonstram práticas com base em conceitos diversificados. Assim, os professores nas suas competências de ensino e aprendizagem, tem a responsabilidade da evolução dos alunos, possibilitando conhecimento significativo que ajudara na sua autonomia. Quanto aos saberes disciplinares, Tardif (2002, p. 38) explica que

[...] São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos [...].

São disciplinas estudadas e reconhecidas em diferentes campos de conhecimento como (linguagem, ciências humanas, matemática, etc.). Esses conhecimentos são repassados para a sociedade com base em estudos científicos. Para ter acesso a esses conhecimentos é necessário a entrada nas instituições educacionais. Desta forma, os conhecimentos apropriados serão instrumentos de ensino.

Os saberes curriculares são saberes que fundamentam a prática do professor, através de planejamentos e ações do docente, ou seja, referências para serem colocados em prática, procedimentos pedagógicos. Tardif (2002, p. 38) destaca:

[...] Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar.

Assim, os saberes curriculares são os programas escolares, nos quais são implantados por meios de diretrizes, desta forma é necessário que o professor tenha no mínimo o conhecimento para o planejamento e desenvolvimento de suas aulas com orientações pedagógicas, possibilitando às escolhas das ações para um resultado relevante na prática.

Através desse conhecimento curricular o docente na sua prática em sala de aula, desenvolverá atividades significativas, com sucesso nas escolhas das estratégias que ajudarão os alunos a apreenderem os conteúdos.

Portanto, cabe ao professor desempenhar as exigências dos programas, de modo que, as tarefas sejam adequadas para a realidade escolar, usando a criatividade, os conhecimentos da didática e dos conteúdos para situações de ensino.

Com relação os saberes experienciais Tardif (2002, p. 38-39) indica que:

[...] os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber-se. Podemos chamá-los de saberes experiential ou prático [...].

Nesse contexto, as atividades pedagógicas desenvolvidas pelos docentes, permitem a convivência de novos saberes, com aspectos específicos ou até mesmo competências adquiridas no seu cotidiano. Assim Tardif (2002, p. 48) afirma que:

[...] O que caracteriza os saberes práticos ou experienciais, de um modo geral, é o fato desse originarem da prática cotidiana da profissão e serem por ela validados. [...] para os professores, os saberes adquiridos através da experiência educacional constituem os fundamentos de sua competência. É a partir deles que os professores julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira. É igualmente a partir deles que julgam a pertinência ou o realismo das reformas introduzidas nos programas ou nos métodos. Enfim, é ainda a partir dos saberes experienciais que os professores concebemos modelos de excelência profissional dentro de sua profissão [...].

Deste modo, Tardif (2002, p.48-49) salienta que:

Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhece-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação.

Sendo assim, os saberes experienciais resultam da prática pedagógica, a partir do momento que os docentes melhoram suas práticas, para desempenhar o ensino de qualidade para seus alunos.

Desta forma, para o exercício da profissão docente e no desenvolvimento do trabalho diário, o professor reproduz regras, pois no seu envolvimento na sala de aula, diante de vários acontecimentos é necessário utilizar habilidades contornar as adversidades. Nesse contexto Tardif (2002, p. 49) esclarece que:

[...] lidar com condicionantes e situações é formador: somente isso permite ao docente desenvolver o *habitus* (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real), que lhe permitirão justamente enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão. Os *habitus* podem transformar-se num estilo de ensino, em 'macetes' da profissão e até mesmo em traços da 'personalidade profissional': eles se manifestam, então através de um saber-se e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano.

Portanto, o *habitus* encontra-se presente na atuação diária dos docentes, podendo ser reconhecido por vários tipos de práticas, ou seja, uma espécie de estratégia que está presente na prática docente, transformando muitas vezes as condições da ação de ensino. Esse conjunto de saberes como dissemos anteriormente, forma a base do trabalho docente, que se efetiva a partir de suas opções e estas de suas concepções. Tardif (2002, p. 50) nos coloca que.

[...] a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas. Tal capacidade é geradora de certezas particulares, a mais importante das quais consiste na confirmação, pelo docente, de sua própria capacidade de ensinar e de atingir um bom desempenho na prática da profissão[...].

Sendo assim, o docente no seu trabalho diário tem a capacidade de interagir com seus alunos, no qual o elemento humano é determinante e determinado e essa capacidade de interação são mediadas através de sentimentos, valores e atitudes, sendo estes transmitidos através de comportamentos, discursos, até mesmo a maneira de ser, etc. Assim, o professor na sua profissão tem que ter o discernimento das suas práticas, sendo direcionadas para a transformação e desenvolvimento dos seus alunos.

Em síntese, Tardif (2002, p. 50) classifica esses saberes em três etapas, as quais facilitam sua integração ao seu contexto de trabalho na escolar

[...] Os saberes experienciais possuem, portanto, três 'objetos': a) as relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática; b) as diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve submeter-se; c) a instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas [...].

Portanto, essas etapas abordadas fazem parte da prática do professor, resultando situações no exercício da profissão. Dessa forma, é através da prática diária que possibilita o conflito entre teoria com a prática, podendo observar as limitações resultantes dos conhecimentos adquiridos.

Frente a isso, o professor aprende fazendo na prática diária, na interação com seus alunos, onde adquire experiências, organizando diariamente suas aulas. Enfrenta os problemas diários em sala, como a falta de recursos didáticos e as várias obrigações e funções que tem que cumprir na escola.

Portanto, para o professor, essas experiências diárias tem tamanha importância na forma de conduzir suas aulas. Tardif (2002, p.51-52) afirma que:

[...] Os saberes docentes obedecem, portanto, a uma hierarquia: seu valor dependente das dificuldades que apresentam em relação à prática. Ora, no discurso docente, as relações com os alunos constituem o espaço onde são validados, em última instância, sua competência e seus saberes. A sala de aula e a interação cotidiana com as turmas de alunos constituem, de um certo modo, um teste referente tanto ao 'eu profissional' quanto aos saberes veiculados e transmitidos pelo docente[...].

Portanto, a atuação docente precisa ser desenvolvida, com competência, tendo em vista a responsabilidades específica da prática pedagógica, assim é preciso

que o profissional tenha dedicação e interesse para o desenvolvimento educacional de seus alunos.

Nesse contexto, Tardif (2002, p. 52) acentua que o saber docente é um: “Saber plural, saber formado de diversos provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, o saber docente é, portanto, essencialmente heterogêneo”. E assim sendo, o professor é capacitado para desenvolver o ensino mediando conhecimentos humano e social, possibilitando o conhecimento diversificado para um melhor resultado de ensino e aprendizagem.

Percebe-se, então, a relevância que tem o saber docente adquirido, tanto na sua formação como nas experiências diárias nas quais são comprovadas suas competências, pois suas ações são resultados desses saberes repetindo nas práticas pedagógicas.

4 METODOLOGIA

A metodologia de um trabalho científico consiste na definição de como acontecerá toda coleta de dados da pesquisa em desenvolvimento, assim como será a análise de tais dados. objetiva organizar a busca de solucionar a problemática proposta no estudo, a isso nos propomos agora.

O objeto de estudo em questão é prática docente e os aspectos que a caracterizam segundo os conhecimentos e estratégias dos professores, isto é, queremos identificar como estão sendo compreendidas as práticas educativas desenvolvidas pelos docentes em sala de aula.

Desta forma, temos como objetivo analisar as práticas dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e direcionar nosso olhar para os aspectos que as qualifiquem quanto a presença da inovação/ tradicional educativa, visto sob o ângulo do interior da sala de aula, na intenção de contribuir para uma reflexão sobre os aspectos pedagógicos presentes no cotidiano escolar, relevantes ao processo de ensino e aprendizagem.

Assim, para a preparação dessa pesquisa científica foram traçados caminhos com base na metodologia de trabalho científico. De acordo com Fonseca (2002 *apud* GERHARD; SILVEIRA, 2009, p. 12),

[...] *metodos* significa organização, e logos, estudo sistemático, pesquisa, investigação; ou seja, metodologia é o estudo da organização, dos caminhos a serem percorridos, para se realizar uma pesquisa ou um estudo, ou para se fazer ciência. Etimologicamente, significa o estudo dos caminhos, dos instrumentos utilizados para fazer uma pesquisa científica.

Diante disso, apresentamos nosso percurso. A pesquisa realizada teve como base a abordagem qualitativa, com aplicação de questionários para entender os comportamentos e pensamentos dos professores acerca das abordagens e práticas desenvolvidas em sala de aula. De acordo com Goldenberg (1997 *apud* GERHARD; SILVEIRA, 2009, p. 31),

A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria. Assim, os pesquisadores qualitativos recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, uma vez que o pesquisador não pode fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa.

Inicialmente foi realizada pesquisa bibliográfica com base na análise de autores que expressam suas ideias voltadas para as suas descobertas, como explica Fonseca (2002 *apud* GERHARD; SILVEIRA, 2009, p. 32): “A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites”. Esse levantamento bibliográfico norteou as discussões realizadas no referencial teórico desse estudo.

No que se refere ao levantamento de dados, com vistas a alcançar os objetivos de pesquisa foi aplicado um questionário aos professores que atuam nas escolas do município de Caicó/RN, sendo eles as peças fundamentais da investigação, possibilitando entender o seu ambiente de trabalho, suas experiências, enfim, suas práticas aplicadas na sala de aula.

Nesta etapa do processo e do texto da pesquisa, apresentamos em detalhes como foi desenvolvida a investigação e ao mesmo tempo apresentamos também os dados, seguido de suas análises. A pesquisa foi realizada em quatro escolas públicas da cidade de Caicó - RN, mais especificamente com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, utilizamos como instrumento de coleta de dados um questionário semiestruturado, o qual se destinava a investigar os comportamentos e pensamentos desses profissionais acerca das abordagens e práticas desenvolvidas em sala de aula.

Acreditamos que o referido instrumento se adequa às proposições do estudo, haja vista que permitiu traçar um perfil dos professores entrevistados quanto aos aspectos pedagógicos vivenciados pelos mesmos em seu cotidiano em sala de aula e conhecer como são definidas suas práticas pedagógicas a partir das abordagens das pedagogias tradicional e inovadora, discutidas neste trabalho.

Sendo assim, inicialmente apresentamos os procedimentos utilizados para a coleta de dados no *lócus* de pesquisa. Em seguida, são definidos e identificados os

procedimentos utilizados para a análise dos dados coletados. Por conseguinte, é realizada a análise e são apresentados os resultados alcançados por meio da pesquisa.

4.1 PROCEDIMENTOS UTILIZADOS PARA A COLETA DE DADOS

O instrumento utilizado para coleta de dados foi um questionário constituído de quatorze questões (Apêndice A), das quais oito se configuram como estruturadas, pois tratam-se de perguntas com alternativas pré-estabelecidas que contém dados que permitem uma identificação precisa do perfil dos sujeitos da pesquisa, assim como de alguns aspectos referentes à prática pedagógica desenvolvida por eles em sala de aula.

Além das perguntas fechadas, optamos por incluir no instrumento seis perguntas abertas, pois entendemos que elas dão espaço para que o sujeito da pesquisa exponha seu pensamento, suas percepções e suas reflexões acerca do assunto tratado, sem precisar se restringir necessariamente aos questionamentos previamente formulados pela pesquisadora.

O processo de coleta de dados aconteceu nas dependências das escolas escolhidas para o desenvolvimento da pesquisa, seguindo a seguinte estratégia: a) visita ao *lócus* de pesquisa para contato com os sujeitos objeto da pesquisa, convidando-os a participar do estudo; b) esclarecimentos sobre os procedimentos da pesquisa, objetivos e metodologia; c) entrega do questionário para que os professores respondessem em seu horário extraclasse; d) recebimento do questionário devidamente respondido.

O roteiro do questionário aplicado permite-nos fazer inferências no que se refere às seguintes categorias de análise: (I) perfil dos sujeitos da pesquisa; (II) dados sobre o planejamento e organização das atividades desenvolvidas em sala; (III) recursos didáticos-metodológicos utilizados; (IV) conhecimentos acerca das abordagens pedagógicas tradicional e inovadora. São essas categorias que norteiam a análise dos dados coletados, assim como a apresentação dos resultados encontrados na pesquisa. Tais categorias surgiram diante da análise do corpus, quando se verificou que os dados levantados conduziam e permitiam tal organização.

4.2 PROCEDIMENTOS DA ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise, os dados coletados foram digitados em planilha eletrônica, de modo a organizá-los conforme as categorias de análise predefinidas no roteiro do questionário aplicado. Assim, o conteúdo das respostas dadas pelos doze professores entrevistados foi transcrito e organizado em um único *corpus* textual para posterior tratamento dos dados.

Para preservar o anonimato dos participantes, as respostas descritas nesse arquivo foram codificadas da seguinte forma: constituiu-se uma sigla composta pela letra P (referente a professor), seguida da letra inicial correspondente ao nome da escola em que trabalham os sujeitos da pesquisa. Dessa forma, temos: PV; PH; PP; PL. Nesse sentido, as referidas siglas indicam o grupo de coleta de dados, o qual também foi diferenciado por cores para facilitar a interpretação dos dados. Desse modo, temos quatro grupo de participantes: vermelho; azul; verde; amarelo. Ademais, a numeração subscrita ao lado de cada sigla aponta o número de identificação do participante em seu grupo.

5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Como já mencionamos anteriormente, para a análise dos dados o *corpus* foi dividido em quatro categorias, com vistas a facilitar a interpretação das informações coletadas e a apresentação dos resultados. A partir de agora, passaremos a descrever individualmente cada categoria de análise, de acordo com as respostas obtidas dos participantes da pesquisa por meio da aplicação de questionário.

5.1 PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Essa categoria se propõe a apresentar o perfil dos professores participantes da pesquisa no tocante à faixa etária, tempo de atuação na docência, como também, no que se refere aos aspectos de sua formação escolar e profissional. Na Tabela 1, a seguir, é possível verificar essas informações de forma mais clara:

Tabela 1 – Perfil dos sujeitos da pesquisa

| | DADOS LEVANTADOS | RESULTADOS |
|-------------------------------------|--------------------------------|-------------------|
| Faixa etária | 20 - 35 anos | 02 |
| | 36 - 50 anos | 10 |
| | | |
| Tempo de atuação na docência | 3 - 5 anos | 01 |
| | 6 - 10 anos | 10 |
| | Há mais de 20 anos | 01 |
| | | |
| Formação Escolar | Graduação | 12 |
| | Pós-Graduação (Especialização) | 09 |
| | | |
| Formação profissional | Participa às vezes | 07 |
| | Participa de todas | 05 |
| | | |

Fonte: Dados do questionário aplicado em março de 2019.

De acordo com os dados coletados por meio do instrumento de pesquisa citado, identificamos que esses professores tem idade acima dos trinta e cinco anos e são, predominantemente, do sexo feminino. Em sua maioria, estão no exercício da docência há pelo menos seis anos (entre 6 e 10 anos). Também verificamos que todos

esses profissionais têm formação superior em Pedagogia. Destes, nove tem cursos de Pós-Graduação a nível de especialização na área pedagógica.

No que versa sobre a participação de atividades de formação profissional, os dados indicam que de um total de doze respondentes, tivemos sete professores que as vezes participam, enquanto que cinco deles participam de todos os encontros formativos que são oferecidos. Essa informação nos remete a refletir sobre a importância da formação continuada para o professor.

Sabe-se que a atividade pedagógica do professor é construída com base num conjunto de ações intencionais. Tais ações visam desenvolver a aprendizagem do aluno e, para isso, contar apenas com os conhecimentos aprendidos na formação inicial não dá conta das necessidades da atualidade. Ora, entendemos que a formação continuada possibilita realizar uma reflexão sobre a fundamentação teórica necessária para o desenvolvimento da prática. Sua finalidade é mediar os conhecimentos presentes e necessários ao desempenho profissional. No caso do professor, é preciso que este se aproprie dos avanços das ciências da educação e isso inclui também o conhecimento das teorias pedagógicas.

5.2 PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS EM SALA

A segunda categoria de análise apresenta os dados referentes à organização da sala e das atividades pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sala de aula, assim como a forma como esses profissionais costumam fazer o seu planejamento de ensino de modo a possibilitar o desenvolvimento de seus alunos.

Diante dos dados levantados, percebemos uma certa predominância da organização da sala com cadeiras enfileiradas. No entanto, a fala de alguns professores deixa transparecer certa insatisfação com essa forma de organização, ao mesmo tempo em que relatam serem obrigados a trabalhar dessa maneira em virtude do espaço físico da sala ser bastante limitado ao número de alunos. Vejamos algumas de suas respostas:

PV₂ A minha sala de aula é estreita e pequena não dando para organiza-lo em círculo, por isto é organizado em três filas, com cadeiras vizinhas.

PV₃ os alunos se sentam organizados em duplas, pela falta de espaço é inviável organizar de outro modo, Nas paredes da sala temos calendário, rotina e trabalhos expostos.

PV₄ Devido ao espaço físico limitado para o número de alunos estão organizados em filas 2x2 e uma fila única no meio. Procuo trazer os alunos com mais dificuldades para perto de mim e os alunos com pouca dificuldade peço ajuda para me auxiliar algumas vezes.

PH₂ Em filas.

PL₂ Em filas.

(Questionário aplicado pela pesquisadora em março de 2019)

Como se vê, o problema do espaço físico parece ser uma realidade comum à escola do grupo vermelho, pois a resposta dos professores participantes da pesquisa foi quase unânime em relação ao espaço físico inadequado à organização da sala de uma forma diferente das tradicionais filas. Outro elemento que merece destaque é o fato de que dois dos professores participantes da pesquisa relataram organizar a sala com as cadeiras enfileiradas, sem fazer nenhuma menção a qualquer outra forma de organização. Esse tipo de resposta a um questionário de perguntas abertas, em que o participante é livre para acrescentar qualquer informação, nos leva a acreditar que possivelmente essa seja a única forma de organização do espaço escolar plausível para aqueles professores em sua prática pedagógica, os quais pertencem aos grupos azul e amarelo.

É importante também mencionar que em apenas um dos grupos participantes da pesquisa, o grupo verde, não menciona essa forma de organização:

PP₁ Organizo em meia lua, para melhorar aprendizagem dos alunos.

PP₂ Eles escolhem onde querem sentar e depois vejo se algum necessita mudar de lugar.

PP₃ Deixei a sala mais aconchegante, dinâmica e organizada. Pois as crianças sentam em círculos para facilitar o deslocamento e posso dar melhor assistência a todos os alunos.

(Questionário aplicado pela pesquisadora em março de 2019)

Observando as respostas anteriormente destacadas, percebemos que a escola do grupo verde não enfrenta o mesmo problema com espaço físico que a escola do grupo vermelho. Esse é um fator relevante quando se pensa nas possibilidades de organização da sala, pois quando o espaço é apropriado, viabiliza diferentes formas

de organizar o ambiente de aprendizagem, segundo os propósitos educacionais que se tenha.

Essa variação na forma de organização da sala também foi relatada por professores dos demais grupos participantes da pesquisa

PV₁ É Organizada de forma que atenda às necessidades dos alunos e de acordo com sua faixa etária e que também atenda às necessidades de aprendizagem.

PH₁ Quando as crianças chegam à sala as cadeiras estão enfileiradas, mas no decorrer da aula, formamos grupos, arrumamos as carteiras em círculos.

PH₃ É Organizada de acordo com o nível de aprendizagem, atenção, deficiência, tamanho e o grau de atenção dos alunos.

PL₁ Em duplas, individual, grupo em círculo dependendo da atividade a ser trabalhada.

(Questionário aplicado pela pesquisadora em março de 2019)

Pelo o que pudemos observar, esses profissionais buscam adequar a forma de organização da sala aos conteúdos trabalhados e aos objetivos de ensino por eles propostos. Dessa forma, cria-se um ambiente dinâmico, no qual busca-se estratégias de inovação da prática pedagógica tradicional, em que os alunos deixam de ser meros receptores de conteúdo e passam a participar de forma mais ativa do seu processo de ensino/aprendizagem. A Base Nacional Comum Curricular indica que

As decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem 'saber' (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem 'saber fazer' (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2010, p. 13).

No que se refere às atividades pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sala de aula, a pergunta 3 do instrumento de pesquisa busca identificar quais são as atividades mais realizadas por esses professores. Conforme os dados levantados, verifica-se que alguns professores embora indiquem a proposição de diferentes atividades em sua prática cotidiana apontam em suas falas o uso do livro didático enquanto ferramenta pedagógica. Vejamos as respostas abaixo:

PV₂ Vários, jogo, na folha, escrita retirando do quadro, **no livro**. Realizo atividades de leituras, produção de texto, atividades de interpretação e completar.

PV₃ Atividades **no livro didático**, em folhas com recortes e colagem, leituras livres pinturas e desenhos, pesquisa entre outras. As atividades são realizadas individualmente, em pequenos ou em grande grupo.

PL₁ Escritas, individuais e coletivas, jogos, **no livro didático**, são as mais comuns.

PL₂ Costumo seguir o conteúdo **do livro didático** e sua metodologia, trabalho as datas comemorativas e os projetos desenvolvidos na escola, sempre procuro trabalhar o lúdico para que o aluno consiga relacionar o conteúdo ao seu dia-dia. (Grifos nossos).

(Questionário aplicado pela pesquisadora em março de 2019)

As respostas indicam certa tendência dos professores da escola do grupo amarelo pelo uso do livro didático na proposição de atividades em sala, pois os dois profissionais que participaram da pesquisa enunciam em suas falas esse material. De forma geral, é possível perceber também que os professores realizam tanto tarefas em caráter individual como trabalhos grupais com seus alunos.

Outro aspecto observado nas respostas dadas pelos professores participantes da pesquisa quanto à indagação sobre o tipo de atividades que costumavam planejar para seus alunos é o do trabalho lúdico, com o uso de jogos e brincadeiras em sala de aula:

PV₄ Procuo trabalhar com temáticas e a partir delas faço atividades copiadas no quadro na folha seqüência didáticas, **brincadeiras**. Em algumas, consigo introduzir **jogos**.

PH₁ Atividades que trabalham a oralidade e o corpo, atividades recreativas, que envolvem a arte, atividades xerocadas envolvendo a leitura, escrita, atividades com **jogos**.

PH₂ Atividades escritas usando o quadro ou livros, atividades lúdicas com jogos.

PP₃ As atividades são de forma **lúdica** e algumas estratégias que resultam em efeitos significativos na busca por fazer os alunos aprenderem mais e melhor.

PL₂ [...] sempre procuro trabalhar **o lúdico** para que o aluno consiga relacionar o conteúdo ao seu dia-dia. (Grifos nossos).

(Questionário aplicado pela pesquisadora em março de 2019)

Acreditamos que o desenvolvimento de atividades lúdicas na escola propicia aos alunos momentos de construção ativa de conhecimento, pois, ao brincar, os

educandos desenvolvem a fala, a coordenação motora, além de suas emoções, afetos e inteligências.

Ainda no tocante às atividades desenvolvidas pelos professores, todos enfatizam que as atividades desenvolvidas em sala se adequam aos conteúdos e objetivos de ensino, como também se adequam às ações priorizadas no Projeto Pedagógico da escola. Vejamos algumas das respostas:

PV₁ Seguimos o PPP da escola e o que é planejado na semana pedagógica, sempre adequando as necessidades da turma e dos alunos tendo em vista a complexidade e nível de cada aluno.

PH₃ Atividades relacionadas aos conteúdos e disciplina estudada que atenda os objetivos que eu quero que o meu aluno alcance.
(Questionário aplicado pela pesquisadora em março de 2019)

Concluindo essa categoria de análise, questionamos os professores se eles costumam aplicar atividades retiradas da *internet* em suas aulas e de que forma são planejadas essas atividades. As respostas foram unânimes, todos habitualmente utilizam a *internet* como ferramenta para realizar consultas e retirar atividades para serem aplicadas em sala. Para não ficar repetitivo, fizemos um recorte com algumas das respostas dadas pelos participantes da pesquisa, procurando demonstrar a fala de todos os grupos:

PV₃ SIM, Após decidir o conteúdo a ser ministrado de acordo com o plano anua, pesquiso atividades variadas e em muitas fontes. Se a atividade poder me ajudar a alcançar algum objetivo com os alunos os utilizo.

PH₁ Sim aplico atividades tiradas na internet com meus alunos, dependendo do assunto trabalhado.

PP₂ Sim, de vez em quando pego a ideia e adequo a realidade da turma.

PL₁ Sim, planejo de acordo com as habilidades que proponho desenvolver em sala de aula.
(Questionário aplicado pela pesquisadora em março de 2019)

No contexto atual em que vivemos, com o aumento das tecnologias e o acesso rápido e fácil aos mais diferentes recursos, não é difícil compreender por que esses dados se apresentaram com unanimidade. Os dados revelam que os professores já não se limitam a buscar orientações de planejamento em livros e manuais, em que é preciso folhear página por página até encontrar algo que se adeque ao seu plano. Hoje o trabalho tornou-se mais fácil e rápido, pois com apenas um clique é possível

encontrar informações sobre qualquer assunto em qualquer lugar do mundo. Isso consequentemente viabiliza uma prática inovadora em sala de aula, com a proposição de diferentes atividades pedagógicas para auxiliar no processo de ensino/aprendizagem.

Em suma, após todos os apontamentos referentes ao planejamento e à organização das atividades pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sala de aula, percebemos que eles direcionam suas práticas educacionais de diferentes formas e que buscam adequar as atividades propostas aos assuntos trabalhados em classe.

5.3. RECURSOS DIDÁTICOS-METODOLÓGICOS UTILIZADOS EM SALA

A terceira categoria de análise remete mais especificamente aos recursos didáticos-metodológicos utilizados pelos professores participantes da pesquisa em sala de aula. Acredita-se que a partir da identificação dos métodos aplicados em sala pelos professores é possível compreender as intenções didáticas do professor e o conhecimento que ele detém acerca do que está ensinando.

Ao discorrer sobre o uso dos recursos didáticos no ensino, Souza (2007, p. 111) conclui:

[...] o uso dos recursos didáticos é muito importante para uma melhor aplicação do conteúdo, [...] uma maneira de verificar isso é na aplicação das aulas, onde poderá ser verificada a interação do aluno com o conteúdo. Os educadores devem concluir que o uso de recursos didáticos deve servir de auxílio para que no futuro seus alunos aprofundem e ampliem seus conhecimentos e produzam outros conhecimentos a partir desses. Ao professor cabe, portanto, saber que o material mais adequado deve ser construído, sendo assim, o aluno terá oportunidade de aprender de forma mais efetiva e dinâmica.

Para o levantamento dos dados, questionamos os professores sobre quais os recursos pedagógicos que costumam utilizar em sala de aula. Na tabela 2, na sequência, apresentamos as informações obtidas a partir da aplicação do questionário.

Tabela 2 – Principais recursos pedagógicos utilizados em sala

| DADOS LEVANTADOS | RESULTADOS |
|---|-------------------|
| Recursos áudio visuais (projektor multimídia, TV/DVD, aparelho de som) | 08 |
| Livros | 08 |
| Quadro Branco | 08 |
| Cadernos | 02 |
| Cartazes | 07 |
| Jogos | 08 |
| Revistas | 02 |
| Jornais | 01 |
| Material pedagógico (alfabeto móvel, material dourado...) | 03 |
| Diversos (papel, tinta guache, massa de modelar, tesoura, cola...) | 05 |

Fonte: Dados da Pesquisa.

A partir dos dados apresentados na tabela, identificamos que os professores fazem uso de diferentes recursos didáticos em sala de aula. Entretanto, verifica-se que um dos recursos mais utilizados por todos é o quadro branco, no qual são realizadas, dentre outras ações, as exposições do conteúdo trabalhado em sala e os exercícios de fixação desse conteúdo.

Esse dado revela um fator importante para a nossa análise: que as aulas dos professores comumente acontecem de forma expositiva, ou seja, reincidentem sobre o método tradicional de exposição de conteúdos, no qual o professor se posiciona no centro da ação educativa e o aluno, por sua vez, é compreendido como mero receptor de informações e, portanto, não se classifica como um sujeito ativo em seu processo de ensino/aprendizagem.

5.4 CONHECIMENTOS E PERCEPÇÕES ACERCA DAS ABORDAGENS PEDAGÓGICAS TRADICIONAL E INOVADORA

Nossa última categoria de análise dá conta de descrever os conhecimentos e percepções que os professores participantes da pesquisa têm acerca das abordagens pedagógicas tradicional e inovadora, haja vista acreditarmos que esses conhecimentos e percepções norteiam suas práticas cotidianas em sala de aula. A pergunta geradora dessa categoria questionava os professores sobre como eles classificam uma prática pedagógica como tradicional ou como inovadora e, em

seguida, indagava-os quanto às suas percepções em relação a cada uma dessas abordagens.

Para organizar melhor a apresentação dos resultados, optamos por fazer recortes das respostas dos professores, relatando de forma separada as informações referentes a cada uma dessas abordagens sob a ótica dos entrevistados. Assim, inicialmente tratamos da pedagogia tradicional e, posteriormente, tratamos da pedagogia inovadora, concluindo a análise com a apresentação das percepções que eles têm de ambas as abordagens.

Para iniciar a exposição dos conhecimentos demonstrados por esses professores acerca da abordagem tradicional de ensino, cabe mencionar que, em sua maioria, os docentes associam a pedagogia tradicional às práticas pedagógicas antiquadas. No entanto, é importante frisar que este trabalho de pesquisa vai no contraponto de tal afirmativa quando se dedica a identificar aspectos da abordagem tradicional presentes no contexto atual. Isso também é detectado na fala de um dos entrevistados:

PV₁ Pedagogia tradicional é dita como concepções antigas de ensino e aprendizagem, mas não devemos esquecer que foram com essas concepções ditas antigas, para muitos ultrapassadas, que nos formamos.

PP₃ Na minha concepção o tradicional até então é dominante. O educador de excelência é aquele que busca o conhecimento e sempre está aprimorando a si mesmo dia após dia.

(Questionário aplicado pela pesquisadora em março de 2019)

Um outro aspecto observado nas respostas dos professores acerca de como classificam a pedagogia tradicional é o fato de que a maioria dos entrevistados concebem o professor tradicional como centro do processo de ensino, como detentor de todo o saber e, conseqüentemente, o aluno como sujeito passivo, ao qual não é permitido expor suas ideias. Abaixo, destacamos algumas das falas em que identificamos tal afirmativa:

PV₂ Prática tradicional é aquela que só o professor tem os conhecimentos e o aluno não tem chances de expor as suas ideias ou conhecimentos.

PV₃ Uma prática tradicional segue um modelo fixo, de pouca flexibilidade e participação ativa do alunado.

PV₄ Tradicional: somente livros e quadro, o uso descontextualizado do BA, BE, BI, BO, BU, BÃO; alunos sem participação ativa nas aulas etc. Apesar de críticas a prática tradicional as demais também precisam dela.

PH₁ Na prática pedagógica tradicional o professor detinha todo o saber e deveria repassá-lo a seus alunos cabendo a estes, a memorização dos conteúdos transmitidos e os educandos eram classificados por sua capacidade de memorização.

PP₁ A prática pedagógica tradicional somente o professor possui o conhecimento para ensinar.

PL₂ Prática tradicional onde o aluno não tem a oportunidade de expor suas ideias. No ensino tradicional o ensino é mecânico.
(Questionário aplicado pela pesquisadora em março de 2019)

Identificamos ainda outro aspecto nas concepções que esses professores têm da pedagogia tradicional, este ligado diretamente às práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, as quais, segundo eles, se restringem ao uso de poucos recursos didáticos, desfavorecendo a formação da autonomia e criticidade dos educandos. Vejamos as afirmativas:

PH₂ A prática pedagógica tradicional me remete ao uso diário do quadro e do caderno.

PH₃ A tradicional aquela que é focada apenas na cópia, exposição e prova sem uma avaliação diagnóstica e não procura trabalhar o erro a reflexão, a prática que busque e priorize a avaliação formativa, lançando mão de recursos que eleve formativa, lançando mão de recursos que eleve a aprendizagem do aluno, sua autonomia e reflexão e criticidade.
(Questionário aplicado pela pesquisadora em março de 2019)

Dando continuidade a exposição dos conhecimentos demonstrados pelos professores participantes da pesquisa acerca das abordagens pedagógicas, passamos a partir de agora a apresentar as concepções de pedagogia inovadora por eles relatadas. Sob a ótica desses profissionais, a perspectiva inovadora coloca o aluno no centro do processo de ensino/aprendizagem, priorizando a formação de sujeitos críticos e autônomos, ativos em seu próprio aprendizado. Vejamos as respostas:

PV₁ As práticas inovadoras são bem-vindas quando levam os alunos a pensar e construir seus pensamentos críticos sobre a sociedade que está inserido.

PV₂ Inovadora é aquela que o aluno é o sujeito de sua aprendizagem podendo debater, dar exemplos, criar problemas.

PV₄ Uma prática inovadora, não pode acontecer sem a participação ativa dos alunos na construção do seu próprio conhecimento.

PH₁ [...] a prática inovadora deve ter um olhar voltado para o aluno, colocando-o no centro do processo de ensino aprendizagem e conferindo especial importância as necessidades individuais.

PL₂ A prática inovadora é aquela que o objetivo principal é o aprendizado do aluno, onde aluno e professor tem a oportunidade de aprender. No ensino inovador o ensino é significativo.
(Questionário aplicado pela pesquisadora em março de 2019)

De acordo com os professores, o que viabiliza essa formação crítica e autônoma é a possibilidade de flexibilização do currículo escolar, abordando temáticas mais próximas e interessantes para os alunos, como também, ao permitir o uso de recursos didáticos variados durante o processo de ensino/aprendizagem:

PV₃ [...] uma prática mais inovadora flexibiliza o currículo, aborda temas de acordo com a realidade do aluno, dialoga e é participativa.

PH₂ [...] uma prática inovadora nos lembra do uso de novos recursos.

PH₃ a prática que busque e priorize a avaliação formativa, lançando mão de recursos que eleve a aprendizagem do aluno, sua autonomia e reflexão e criticidade.

PP₁ A inovadora é inovar na escola e trazer recursos para que o ensino e a aprendizagem sejam cada vez mais eficazes.

PP₃ Positivo: diante das inovações o docente não se apega apenas ao livro didático e sim, são inúmeras informações para melhor desempenho em sala de aula. Negativo: em muitas situações o respeito ao professor foi ficando de lado, estressa bastante e é desvalorizado infelizmente.
(Questionário aplicado pela pesquisadora em março de 2019)

Concluindo a análise dos dados referentes a nossa última categoria de análise, passamos a apresentação das percepções que os professores participantes da pesquisa têm das abordagens tradicional e inovadora e seus reflexos na prática docente em sala de aula no contexto atual. Em suas percepções verificamos que, embora ao conceber a pedagogia tradicional eles tenha a remetido a algo antiquado, para eles as práticas pedagógicas tradicionais ainda permeiam o contexto escolar na atualidade e, ademais, isso não se mostra para eles com teor absolutamente negativo.

PV₁ É certo que o tradicional ainda existe e traz efeitos positivos

PV₂ Em minha opinião e experiência de sala de aula, devemos aproveitar o que dá certo em relação às duas práticas e abolir o que deixa o aluno excluído, como não ter vez de falar, expor conhecimento, ou ensinar só os que são adiantados na aprendizagem.
(Questionário aplicado pela pesquisadora em março de 2019)

Em seus relatos, inclusive, é possível identificar uma certa tendência a mesclar as duas abordagens pedagógicas em sua prática docente, uma vez que acreditam haver em ambas, pontos negativos e positivos:

PH₂ [...] acredito que a junção dessas práticas pedagógicas é que realmente funciona no contexto atual.

PH₃ Acredito que quando trabalhamos para formar cidadão pensante, críticos, reflexivos e autônomos em um mundo constantemente. Quanto mais atrativa e interessante à aula for mais chamará a atenção desse aluno e a aprendizagem acontece mais rapidamente. O ponto negativo da tradicional é a falta do olhar para o ser e só focar no professor o aluno ficando em segundo plano. Mesmo assim o melhor método é o que desenvolve o aluno e faça com que o mesmo aprenda.

PL₁ Procuo mesclar minha prática com ambas abordagens por entender que as duas tem pontos negativos e positivos, diante da realidade da escola em que trabalho.

(Questionário aplicado pela pesquisadora em março de 2019)

Diante do exposto, percebemos que a prática docente em sala de aula perpassa por diferentes aspectos, os quais dizem muito do professor, de seus conhecimentos e de suas percepções. Estes, por sua vez, não se restringem somente aos saberes adquiridos no momento da formação profissional, mas também àqueles adquiridos na prática cotidiana por meio das experiências vivenciadas em sala de aula.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática pedagógica do professor é definida a partir das demonstrações dos saberes didáticos que se desenvolvem em consequência de um processo educativo escolar, o qual tem como princípio a formação social e humana. Ao realizar essa pesquisa, foi possível perceber que os professores no seu trabalho diário precisam buscar recursos diversos para que alcancem seu objetivo maior, a aprendizagem eficaz dos seus alunos.

Diante disso, o professor traz consigo diferentes meios e concepções, nas quais se caracterizam as diferentes tendências pedagógicas ou abordagens do processo educativo. Estas, por sua vez, estão presentes nas escolas, firmadas pela prática dos professores na sala de aula, na maneira que são realizados os trabalhos, na organização dos conteúdos, como também na escolha de técnicas de ensino, ambos ligados ao pressuposto teórico-metodológico que seguem. São elas que fundamentam a ação docente quanto ao processo de ensino/aprendizagem.

Como se vê, o trabalho pedagógico em sala de aula é permeado por diversos aspectos que refletem na prática do professor, resultando em variadas situações no exercício de sua profissão. Fundamentados em Tardif (2010), inferimos que a construção dos conhecimentos pelos professores dá-se através da teoria e prática, assim como dos saberes das ciências da educação, dos saberes pedagógicos, têm-se também os saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais.

Isso significa dizer que a prática diária possibilita um exercício de reflexão, o conflito entre teoria e a prática, de modo a observar as limitações resultantes dos conhecimentos adquiridos. Ressalta-se, então, a relevância desses dois aspectos na formação profissional do professor, pois o saber docente é adquirido tanto na sua formação como nas experiências diárias, nas quais são comprovadas suas competências, pois suas ações são resultados desses saberes, que repercutem nas práticas pedagógicas.

Diante disso, pode-se dizer que a prática pedagógica não se trata de uma ação espontânea, mas de um trabalho processual, que é construído e planejado de modo a contribuir para o objetivo maior do processo de ensino, que é a aprendizagem do aluno. Sendo assim, a prática pedagógica se apresenta de diferentes formas, porque toma como referência a pluralidade de saberes pedagógicos já construídos, as

diferentes abordagens teórico-metodológicas que embasam a organização do trabalho em sala de aula.

Quando direcionamos a olhar para os aspectos que qualificam uma prática pedagógica dentro dos parâmetros da inovação/ tradição educativa buscamos refletir acerca desses aspectos e como eles se apresentam no contexto atual. Ao tratar dos aspectos da pedagogia tradicional presentes na prática dos docentes participantes da pesquisa, constatou-se que ela se faz presente na prática diária desses professores, contribuindo de alguma forma para o processo de ensino e aprendizagem dos educandos.

Vale ressaltar e pudemos observar por meio dos dados levantados que embora esses profissionais tentem adequar os seus planejamentos e metodologias com estratégias de inovação, suas práticas ainda recaem a pedagogia tradicional, principalmente no que se refere aos métodos de ensino, haja vista que as aulas dos professores comumente acontecem de forma expositiva, ou seja, reincidentem sobre o método tradicional de exposição de conteúdos, no qual o professor se posiciona no centro da ação educativa e o aluno, por sua vez, é compreendido como mero receptor de informações no processo de ensino e aprendizagem.

Isso já pode ser uma consequência de um outro aspecto observado, o da forma de organização das salas, que geralmente se apresenta com cadeiras enfileiradas. Ou mesmo, da forma como são planejados os conteúdos a ser ministrados, na maioria das vezes a partir do uso do livro didático e atividades de fixação no quadro branco.

No que se refere às concepções e percepções que os professores participantes da pesquisa têm das abordagens tradicional e inovadora e seus reflexos na prática docente em sala de aula no contexto atual, verificamos que, embora ao conceber a pedagogia tradicional eles tenha a remetido a algo antiquado, para eles as práticas pedagógicas tradicionais ainda permeiam o contexto escolar na atualidade e, ademais, isso não se mostra para eles com teor absolutamente negativo.

Finalizamos este estudo reconhecendo e valorizando a importância do conhecimento acerca das diferentes abordagens pedagógicas, pois acreditamos que o primeiro passo para o saber-fazer é o saber, o qual se constitui tanto dos conhecimentos teórico-metodológicos apreendidos na formação profissional, como das experiências vivenciadas na prática cotidiana em sala de aula

REFERÊNCIAS

- BRASIL. SENADO FEDERAL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Secretaria Especial de Editoração e Publicações, 2005. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 abr. 2019.
- GERHARD, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública:** a pedagogia crítico social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1984.
- LIBÂNEO, J. C.. **Democratização da escola pública:** a pedagogia crítico social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 2003.
- LUCKESI, C. C. Filosofia da Educação. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério 2º grau)
- SILVA, M. **História da Educação Brasileira:** origens e desenvolvimento da escola moderna. Aula 2. s/d.
- SOUZA, S. E. **O uso de recursos didáticos no ensino escolar.** In: I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM, Maringá, 2007. Arq. Mudi. Periódicos. p. 111 - 114. Disponível em: <http://www.dma.ufv.br/downloads/MAT%20103/2015-II/slides/Rec%20Didaticos%20-%20MAT%20103%20-%202015-II.pdf>. Acesso em: 29 maio 2019.
- TARDIF, M. **Saberes Docentes e formação profissional.** 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- VALE, J. M. F. do. A Educação Contemporânea: esboço de interpretação. **Ciência Geográfica**, Bauru, v. XVI, n. 1, jan./dez. 2012. Disponível em: http://www.agbbauru.org.br/publicacoes/revista/anoXVI_1/agb_xvi1_versao_internet/AGB_abr2012_10.pdf. Acesso em: 30 maio 2019.
- VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de Didática.** 11. ed. Campinas: Papirus, 2008.
- ZABALA, A. **A Prática Educativa: como ensinar.** Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.