



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

O MOVIMENTO ENTRE OS CONTEÚDOS DA FORMAÇÃO E DE ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA EM EXERCÍCIO NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO A PARTIR DA ÁREA DE METODOLOGIA DO ENSINO DAS CIÊNCIAS.

Autor (1); Gisele Tamires Nascimento da Silva; Orientador (4) Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida

Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, Email: gisele.ta.,mires@hotmail.com

Resumo: O presente trabalho se insere no debate sobre currículo, práticas curriculares e formação docente. Para discussão e aprofundamento da temática utilizamos como lente teórica as contribuições de autores como Moreira (2001), Pacheco (2005), Felício e Possani (2006), Paganini (2011), Tardif (2000), entre outros. Assim, buscamos analisar nas práticas curriculares de professores do Ensino Fundamental que se encontram na condição de estudantes do curso de Pedagogia, como se dá o movimento entre os conteúdos da formação, vividos no componente curricular Metodologia do Ensino de ciências e a prática docente. No que se refere ao nosso percurso teórico metodológico, realizamos observações das práticas curriculares dos alunos/professores e entrevista semiestruturada. Que foram analisadas a partir da Análise do discurso na perspectiva de Orlandi (2010), por considerar que esta melhor nos possibilita perceber o movimento discursivo entre os discursos, os enunciados e os sentidos produzidos. De acordo com os dados percebemos que o componente curricular de metodologia do ensino de ciências teve implicações nas práticas curriculares dos alunos-professores incidindo mudanças em seu fazer docente. Em suma, é perceptível o movimento entre a formação e a prática docente, pois em seu cotidiano demonstram uma relação entre aquilo que foi vivenciado na universidade e as propostas curriculares oficiais. No entanto consideramos que esse movimento não se dá forma linear, mas percebemos uma recontextualização do que foi vivenciado na formação de acordo com o cotidiano da sala de aula do ensino fundamental.

Palavras-chave: Prática curricular; Currículo; Metodologia do ensino de ciências

INTRODUÇÃO

O presente trabalho se insere no debate sobre currículo, práticas curriculares e formação docente e é fruto de uma pesquisa de iniciação científica (CNPq/FACEPE)¹. Que buscou analisar o movimento entre os conteúdos da formação e as práticas curriculares de estudantes do curso de Pedagogia em exercício no ensino fundamental: um estudo a partir da área da metodologia do ensino da ciência.

Dessa forma, temos como finalidade compreender como as experiências vividas no componente curricular de metodologia do ensino de ciências é materializado no âmbito da

¹ Pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), e pela Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE).



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

sala de aula, buscando identificar o movimento e aproximações entre o que é vivido na universidade e o que desenvolvido no cotidiano, permitindo assim maior aproximação entre a formação inicial e a rede municipal de ensino de Caruaru cidade localizada no Agreste de Pernambuco.

Nesse sentido, temos como objetivos analisar a partir dos discursos dos aluno-professor se o componente curricular de metodologia do ensino de ciências se aproxima das questões da organização curricular, do tempo curricular e dos saberes do cotidiano de sua prática docente. Buscamos ainda, identificar como o aluno-professor faz a organização curricular da disciplina de Ciências no cotidiano da sala de no ensino fundamental, e o movimento entre os recursos didáticos abordados na disciplina de metodologia do ensino ciências e as possibilidades de sua materialização no cotidiano da prática docente do aluno-professor do ensino fundamental.

Para tecer nossas reflexões sobre esse estudo, temos como embasamento teórico, as contribuições de autores como Moreira (2001), Pacheco (2005), Felício e Possani (2006), Paganini (2011), Tardif (2000), entre outros.

Em busca dessa compreensão, consideramos inicialmente o ensino de ciências como um importante instrumento para compreender novas possibilidades de entender o mundo, para formação do sujeito, como também a formação da cidadania, como nos afirma Krasilchik (2008, p.4) “o aprendizado das ciências é parte essencial da formação para a cidadania”. De forma, que o ensino de ciências tem grande relevância para a educação nos anos iniciais, já que contribui para o desenvolvimento da cidadania do sujeito em sociedade.

O presente trabalho está estruturado em quatro seções: discussão teórica; percurso teórico-metodológico; resultados e discussão e considerações finais do estudo em questão.

DISCUSSÃO TEÓRICA

Como em nosso estudo pretendemos mencionar quais as contribuições e aproximações do componente curricular de metodologia do ensino de ciências, para a prática docente, percebemos que, não temos possibilidades de discutir sobre as contribuições desse componente curricular sem mencionar as políticas e práticas curriculares, uma vez que, tais elementos são indissociáveis das questões de currículo.

Dessa forma, compreendemos por prática curricular o “conjunto de atividades que os professores desenvolvem ao materializarem a



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

experiência de ensinar” Moreira (2001 p.72). Com isso, as práticas que são desenvolvidas na sala de aula pelo professor com a finalidade de compartilhar o conhecimento aos discentes, não são desorientadas ou sem objetivos, porém são orientadas e direcionadas por um currículo que mostra os caminhos pelos quais o professor poderá desenvolver sua prática.

Nesse sentido, consideramos que o currículo longe de se ser um elemento apenas norteador para o trabalho docente, o compreendemos enquanto elemento que não é neutro, mas sofre influências dos sujeitos que o pensam, sejam gestores, coordenadores ou professores. Neste sentido, concordamos com Paganini (2011) ao afirmar que “o currículo como um fenômeno complexo, cruzado de ideologias, demandas e valores contraditórios”(p.5). Sendo assim, identificamos o currículo como campo de disputa entre os sujeitos e valores que norteiam o espaço escolar.

Contudo, consideramos o currículo como importante elemento que constitui o ambiente escolar, é por meio dele que são idealizadas as metodologias de ensino, objetivos a serem alcançados pela instituição escolar, mas, não apenas isso, pois, como afirma (FELICIO; POSSANI, 2013 p.131) “o currículo não se limita a um corpo de conhecimentos” assim, entendemos o currículo não apenas como texto burocrático, que diz respeito ao que deve ser ensinado, metodologias, objetivos, avaliações, mas o compreendemos enquanto dimensão prática, prática esta que é desenvolvida no âmbito da sala de aula pelos docentes no cotidiano.

Portanto, tais elementos, tanto as práticas curriculares quanto o currículo são direcionados por políticas de currículo, que são pensadas para levar o conhecimento aos discentes, a esse respeito Pacheco (2005) aponta as políticas de currículo como “conjunto de leis e de regulamentação que dizem respeito ao que deve ser ensinado nas escolas” (p. 104). Dessa forma, compreendemos que as políticas curriculares idealizadas, são pensadas para serem colocadas em prática, no entanto, consideramos que estas não são materializadas de uma maneira linear, ou estática, mas sofrem recontextualizações e ressignificações no ambiente em que as mesmas serão desenvolvidas.

Consideramos que os professores longe de serem meros reprodutores das políticas curriculares que recebem, os mesmos desempenham papel importante nesse processo pois, assim como nos afirma Mainardes (2006) “os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas” (p.53).

Observamos que o cotidiano da sala de aula do ensino fundamental corresponde a um espaço de rupturas do que é imposto, de ressignificações e recontextualizações, pois, consideramos que os professores não seguem apenas o que é imposto nos textos curriculares, no cotidiano os professores se utilizam de diferentes estratégias, táticas, uma “arte de fazer” diferenciada, própria de sua prática docente (Certeau, 2014).

E é em meio a esse cotidiano que são racionalizados os saberes docentes, os que foram aprendidos na formação como também os que foram construídos a partir da própria prática docente, a esse respeito Tardif (2000), afirma que “os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas (p. 113)”. Dessa forma, depreendemos que os docentes não são apenas reprodutores de conhecimentos, e de textos curriculares, mas, os reconhecemos enquanto produtores de saberes de sua própria prática.

Em suma, compreendemos que é no cotidiano da sala de aula do ensino fundamental que os professores materializam as experiências vivenciadas na metodologia do ensino de ciências, mobilizam os saberes, fazeres, organizam sua prática e tempo curricular através de recontextualizações e ressignificações do currículo.

PERCURSO TEÓRICO- METODOLÓGICO

Como caminho metodológico para a seleção dos sujeitos aplicamos questionários do 1º ao 9º período do curso de pedagogia de uma universidade pública do agreste, com a finalidade de identificar professores que se encontravam na condição de estudantes do referido curso, que já tivessem cursado o componente curricular de metodologia do ensino de ciências, e que atuassem nos anos iniciais do ensino fundamental, na cidade de Caruaru – PE, diante disso, identificamos e selecionamos 2 estudantes-professores.

Para análise dos dados, além do uso do questionário, realizamos entrevista semi-estruturada, e para analisar os dados foram tomados a Análise do Discurso na perspectiva de Orlandi (2010), por considerar que esse tipo de análise melhor possibilitava perceber o movimento discursivo existente entre discursos os enunciados e os sentidos que



são produzidos a partir destes. O que significa dizer que buscamos perceber o movimento discursivo dos estudantes de pedagogia para compreender a formação inicial e a prática docente, entendendo que o discurso não é fixo, tendo em vista que ele se constitui enquanto produção de sentido entre os interlocutores e seu contexto social e que dessa forma, o sujeito a partir do seu lócus enunciativo imprime no seu discurso os sentidos construídos na sua rede de relações.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Aproximações entre a metodologia do ensino de ciências para os saberes, tempo e organização curricular para a prática docente.

Compreendemos em nosso estudo acerca das práticas curriculares das alunas-professoras, que os saberes apresentam-se enquanto um dos elementos centrais, pois consideramos de acordo com Tardif (2000, apud GUIMARÃES 2004, p. 29) que “os saberes são constituídos por competências, habilidades, conhecimentos e atitudes que alicerçam a prática docente”. Assim como, o tempo curricular, a organização curricular e os recursos didáticos. Desse modo, percebemos através das observações das práticas curriculares, que alunas-professoras em sua prática docente mobilizam saberes que são desenvolvidos ao longo de sua formação. No entanto, compreendemos que além das aprendizagens da formação, esses saberes também são construídos através de suas experiências cotidianas na sala de aula.

Nesse sentido, Tardif (2001, p. 118) afirma que: “é a partir e através de suas próprias experiências, tanto profissionais quanto pessoais, que eles constroem seus saberes, assimilam novos conhecimentos e competências e desenvolvem novas práticas e estratégias de ação”. Assim, percebemos que os saberes desenvolvidos em sala, são resultados de experiências do cotidiano, tanto individuais ou coletivas, como também da formação docente de tais professores.

Consideramos que os professores não são meros reprodutores de conhecimentos e textos curriculares, os reconhecemos enquanto sujeitos produtores de conhecimentos e de sua prática, e nesse sentido concordamos com Tardif (2002, p.228), ao mencionar que “os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas”. Desse modo, muito mais que reprodução, os docentes são



reconhecidos por nós, como ativos no processo de ensino e aprendizagem, já que mobilizam e produzem saberes.

Nesse sentido, de acordo com as observações e discursos das alunas professoras, as mesmas mobilizam saberes advindos da formação assim como constroem novos saberes em seu cotidiano, como podemos perceber nos discursos abaixo quando as alunas professoras mencionam que:

Tento passar o que sei, e o que não sei procuro ajuda na internet através de vídeos, documentários, textos... Um dia Sartore disse que “o aluno tem o direito de aprender tudo que não sabe” e então percebo que **o que eu não compreendo, tento buscar respostas para mim e para eles.** (ENTREVISTA ALUNA/PROFESSORA 2).

Dessa forma, as alunas professoras utilizam de diversos recursos para possibilitar aos alunos uma melhor compreensão a respeito dos conteúdos, procurando assim, ampliar e aprofundar seus saberes. Com a clareza de que o que elas não sabem, procuram respostas não apenas para si, mas também para os alunos. Nesse sentido, a partir das observações das práticas curriculares das alunas professoras, visualizamos a presença de outros recursos além do livro didático nas aulas de ciências, conforme extrato:

A professora no primeiro momento da aula traz um **vídeo** sobre os animais mamíferos, e os processos para a fabricação do leite em pó (ALUNA/PROFESSORA 1 OBSERVAÇÃO em 26/04/2016).

A **questão dos PCN’S** [...] foi mais coisas da prática, que eu fui pegando e foi pesquisando por fora, **citava um livro** por exemplo, aí eu atrás do livro e dali eu tentava aprender alguma coisa, (ALUNA/PROFESSORA 1 em 19/04/2016).

A partir dos enunciados das alunas-professoras podemos afirmar que as mesmas se utilizam de saberes que foram construídos a partir da formação, curso de pedagogia, assim como das vivências do cotidiano. Que as tem possibilitado a utilização de outros recursos como vídeos, PCN’s, entre outros.

Desse modo, consideramos que as práticas curriculares das estudantes-professoras, estão intimamente relacionadas também a um tempo e uma organização curricular. Com isso, destacamos o tempo curricular como elemento significativo para organização do espaço escolar, entendendo que “o tempo tem uma conotação social, pois regula a vida das pessoas em todos os sentidos e em todos os espaços, dentre eles, o espaço escolar enquanto instituição organizada e intencional.” (SÉRGIO, 2008, p.4). Assim, sendo o tempo elemento indispensável para as organizações e espaços



sociais, na escola. O tempo curricular também desempenha um papel importante uma vez que é nesse tempo que se dá a materialização da prática do professor.

Nesse sentido, concordamos com Sérgio (2008) ao afirmar que:

o tempo curricular é por nós entendido como uma situação real, concreta, legitimada, onde se estabelecem as relações político-pedagógicas, onde se dá o trabalho entre sujeito ensinante e sujeito aprendiz na compreensão e apropriação do conhecimento, daí reconhecer que é um tempo que precisa ser concebido e organizado, para atender as especificidades e peculiaridades dos alunos (SÉRGIO, 2008, p.4).

Assim, é através do tempo curricular que se materializa a relação entre professor e aluno no processo de aprendizagem. Desse modo, o tempo necessita ser orientado e organizado para que assim atenda as singularidades dos discentes.

Nesse sentido, a partir das entrevistas e observações das alunas-professoras identificamos uma flexibilização do tempo e do planejamento, pois embora as alunas professoras recebessem uma proposta de ensino fixa e fragmentada, que as disciplinas fossem trabalhadas separadamente e com um tempo determinado para cada disciplina, as mesmas procuravam fazer uma organização com a ciência atrelada as demais áreas de conhecimentos, como conforme enunciado abaixo:

[...] eu preciso mostrar um **horário fixo** e quando eu vou pra **prática eu não posso ter esse horário fixo** por conta do livro, porque o livro ela pega um tema exemplo o corpo humano, os órgãos, certo, mas o corpo humano no meio ambiente, e o corpo humano que interfere no meio ambiente, **então aí eu já passei por história, geografia e ciências, então eu não tenho como separar.** (ENTREVISTA ALUNA/PROFESSORA 1).

Nos enunciados acima observamos que, embora exista um horário fixo para cada disciplina, a aluna professora 1, compreende que a disciplina de ciências não tem que ser ensinada distanciada das demais áreas de conhecimento, mas em constante diálogo como as disciplinas da matriz curricular. E nesse sentido de acordo com a proposta curricular compreendemos que “A ciência, como disciplina que compõe o quadro curricular nas escolas, precisa ser percebida como parte da atividade humana, ou seja, entendida como um dos elementos do universo cultural e, como tal, não pode ser ahistórica. (Proposta Curricular, 2000, p. 109, 110)

Ainda a esse respeito as alunas-professoras procuram trabalhar a ciências relacionada com outras disciplinas, como evidenciado no extrato de observação da aluna professora 1:

Durante a aula de ciências ao mostrar desenhos de animais, a professora pede que as crianças digam o que cada animal nos oferece, e em seguida vai mostrando



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

como se escreve o nome de cada animal (ALUNA/PROFESSORA 1 OBSERVAÇÃO em 27/04/2016).

Assim, há o diálogo entre as disciplinas, uma vez que a aluna-professora se utiliza dos conteúdos de ciências para sistematizar a escrita com as crianças. Assim, a disciplina de ciências é trabalhada atrelada a língua portuguesa. Desse modo, “ Além da inter-relação entre os temas centrais propostos, a compreensão integrada dos fenômenos naturais e uma perspectiva interdisciplinar são abordagens relevantes”. (Proposta Curricular, 2000, p. 112, 113).

No que se refere à organização curricular a compreendemos como elemento de sistematização do trabalho do professor, que auxilia e organiza o trabalho docente. No entanto, a organização curricular é elemento flexível e em constante movimento entre os conteúdos que irão ser ensinados e os que já foram. Desse modo concordamos como Ribeiro 1992 ao mencionar que:

“os modelos de organização curricular disponíveis não existem, na prática, sob formas «puras» e estão sujeitos a evolução ou adaptações, permanecendo sempre a hipótese de invenção de novos tipos de estrutura curricular, em função das realidades concretas do ensino” (RIBEIRO, 1992, p.01).

Assim, a organização curricular se apresenta como elemento que sofre reestruturação, ressignificações e recontextualizações a partir dos sujeitos que a envolvem.

Desse modo, os discursos e observações das alunas-professoras, apontam para uma organização curricular, em que há uma recontextualização das propostas de ensino, pois as alunas-professoras mencionam que antes de cursar a metodologia do ensino de ciências apenas reproduziam as propostas de ensino que eram disponibilizadas e ao cursar tal disciplina as mesmas passaram a ter um olhar diferenciado a esse respeito, como podemos perceber no discurso da aluna professora 2 ao afirmar que:

Me tornei **mais crítico** sobre os conteúdos que devo passar na sala de aula. Antes da disciplina [...]minha prática era voltada pra uma prática **mais tradicional**, assim **como fui educada na minha infância e por não enxergar outros caminhos, reproduzia as práticas de meus professores.** (ENTREVISTA ALUNA/PROFESSORA 2)

A aluna-professora 2 que apresentava uma prática tradicional, ou seja, uma forma mecânica de ensinar ciências, não por sua escolha, mas, de forma até mesmo inconsciente, pois não tinha um olhar crítico e uma reflexão acerca do ensino de ciências apenas uma reprodução das experiências e das práticas de seus professores. Desse modo, da forma que alunas-professoras aprenderam passavam para os alunos. Assim, em seus enunciados apontam que a disciplina de metodologia do



ensino de ciências possibilitou as alunas-professoras um olhar diferenciado sobre os conteúdos e como esses conteúdos poderiam ser trabalhados na sala de aula. Ainda a esse respeito, aluna professora, menciona que:

[...]porque antes era mais somente aquela teoria, aquela aula falada. **A questão de só o livro, só o livro e o básico**, o que é o básico? Só os membros, as plantas aquilo mais obvio que o livro já traz[...] (ALUNA/PROFESSORA 1 em 19/04/2016).

A partir desse enunciado podemos identificar que a disciplina de metodologia do ensino de ciência proporcionou as alunas professoras perceber que o ensino de ciências, vai além de trabalhar aquilo mais obvio que o livro disponibiliza, mas perceber a ciências como importante elemento para entender a vida.

Ainda no que se refere à organização curricular, um outro aspecto pertinente que emergiu durante as observações e enunciados das alunas-professoras, diz respeito a questão da interdisciplinaridade, como já mencionado, em que a ciências é trabalhada com outras disciplinas, como pode ser evidenciado no discurso da aluna professora 1:

[...] a questão da **interdisciplinaridade** também, de muitas vezes não trabalhar um só, (ciências) ela sempre acaba aparecendo entendeu, e esse ano nosso livro não é **de história e geografia** e ciências, é ciências humanas e da natureza , então se eu já não trabalhava exatamente uma matéria, esse ano é que eu não vou trabalhar mesmo, que o **livro ele veio integrado** entendeu,[...] (ENTREVISTA ALUNA/PROFESSORA 1).

Consideramos assim, a partir desse discurso onde a aluna-professora menciona a impossibilidade de se trabalhar a ciências descontextualizada ou isolada, mas perpassando outras áreas de conhecimento, como história e geografia. E, nesse sentido, identificamos um avanço do livro didático, ao trabalhar a disciplina atrelada as outras áreas, favorecendo assim o trato com a interdisciplinaridade, com ciências humanas e da natureza, já que a ciências está constatemente presente na vida.

O movimento entre os recursos didáticos abordados na disciplina de metodologia do ensino ciências e as possibilidades de sua materialização no cotidiano da prática docente do aluno/professor do ensino fundamental.

Em meio a essa discussão, consideramos que os recursos didáticos desempenham papel importante para a aprendizagem dos sujeitos, pois através de materiais de suporte para o ensino



consideramos que há maiores possibilidades do aluno se desenvolver. Nesse sentido, entendemos por recursos didáticos “[...] todo material utilizado como auxílio no ensino e aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado pelo professor a seus alunos” (SOUZA, 2007, p.111).

Assim de acordo com Souza (2011) consideramos que:

O recurso didático pode ser fundamental para que ocorra desenvolvimento cognitivo da criança, mas o recurso mais adequado, nem sempre será o visualmente mais bonito e nem o já construído. Muitas vezes, durante a construção de um recurso, o aluno tem a oportunidade de aprender de forma mais efetiva e marcante para toda sua vida. (SOUZA, 2007, p.111)

Desse modo, é de fundamental importância a utilização dos recursos didáticos para a aprendizagem dos alunos. Em relação os recursos didáticos abordados na formação, percebemos sim possibilidades de materialização de tais recursos na prática cotidiana, assim como a construção de novos recursos didáticos. Nesse sentido, a partir das observações e discursos das alunas-professoras fica evidenciado que as mesmas se utilizam de recursos didáticos advindos da formação, que eram utilizados durante as aulas de metodologia de ciências. Conforme o extrato abaixo:

[...] a gente foi construindo a questão da nossa **hortinha**, a questão da **fotografia**, a questão do Datashow, questão deles trazerem materiais pra sentirem, pra o outro coleguinha sentir, o cheiro, **maquete** [...] (ENTREVISTA ALUNA/PROFESSORA 1).

Assim, há a possibilidade de materialização dos recursos didáticos abordados na formação na prática cotidiana das alunas professoras, no entanto consideramos que essa materialização não se dá de forma estática ou linear, em que os sujeitos reproduzem tal qual vivenciaram na formação, mas tais recursos sofrem ressignificações e recontextualizações do contexto e sujeitos que se inserem em determinado ambiente.

Além da materialização de tais recursos, durante as aulas de ciências as alunas- professoras procuravam criar novos recursos didáticos para melhor compreensão dos alunos acerca do conteúdo a ser trabalhado em sala. Como podemos perceber no extrato de observação abaixo, em que a aluna professora traz para sala um animal para trabalhar seus aspectos físicos:

[...] a professora se organiza junto com as crianças pede para que as mesmas sentem no chão formando um grande círculo. E diz: ontem a gente estudou os animais mamíferos, **e hoje eu trouxe um bichinho pra gente estudar outro tipo de animal**. E hoje nós vamos fazer uma observação para saber como é o corpinho dele, o que é que ele come, e onde é que ele vive, ta certo? (ALUNA/PROFESSORA 1 OBERVAÇÃO em 27/04/2016).



Consideramos pertinente, o fato de a professora trazer um animal, pois a mesma traz um animal do contexto e vivencia dos alunos, e nesse sentido, compreendemos que “quando o ensino de ciências parte do cotidiano conhecido, o aluno se sente motivado a aprender o conhecimento científico (Proposta Curricular, 2000, p. 109, 110)”. E durante essa atividade a aluna professora deixa as crianças sentadas em círculo e deixa animal no meio das crianças e assim começa um diálogo, de onde esse animal mora, o ele que come, seus aspectos físicos, e percebemos que no decorrer das atividades as crianças foram muito participativas, e algumas até mencionavam ter um animal daquele em casa. Assim, consideramos que a partir do cotidiano dos alunos a aprendizagem tem mais possibilidades de fluir.

Durante as observações, a aluna-professora 1 menciona que já utilizou diversos recursos, como mencionado, como horta, maquete, fotografia entre outros. A aluna professora 2 enfatiza que:

A escola que trabalho pertence a uma comunidade bastante carente, não só financeiramente mas há carência social como um todo [...] Hoje, **tem o mínimo de recursos, ou nenhum** (ENTREVISTA ALUNA/PROFESSORA 2).

No entanto, a partir das observações de suas práticas curriculares, ficou evidenciado a presença de alguns recursos didáticos como cartazes, livros, paradidáticos, e recursos recicláveis. Desse modo, embora a aluna-professora 2 mencione que não há possibilidades de utilização dos recursos didáticos, conseguimos percebê-los em sua prática.

CONCLUSÕES

Podemos compreender que as práticas curriculares das alunas professoras, revelam um forte movimento entre a metodologia do ensino de ciências vivenciada na formação e a prática docente do ensino fundamental. No entanto, compreendemos que esse movimento não se dá de forma linear, mas de forma conflitante. Assim depreendemos que a metodologia do ensino de ciências tem contribuído para que as alunas-professoras ressignifiquem e recontextualizem de formas diferenciadas as propostas curriculares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMARAGIBE S.E. **Proposta Curricular** 1ª à 4ª série. Camaragibe: Prefeitura Municipal, Secretaria de Educação,

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

FELÍCIO, H. M. dos; POSSANI, L. de F. P. **Análise crítica do currículo: um olhar sobre a prática pedagógica.** In: Currículo sem fronteiras, v. 13, n. 1, p. 129~142, Jan./Abr.

GUIMARÃES, O. M. S. **Saberes docentes mobilizados na dinâmica do trabalho docente: um olhar a partir do ensino fundamental.** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco. Recife: UFPE, 2004

MAINARDES, J. **A abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais.** In: Educação e Sociedade; Campinas, vol.27, nº 94,47-69; Jan/Abr, 2006.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões.** Revista Brasileira de Educação, Set/Out/Nov/Dez 2001 Nº 18.

PACHECO, José Augusto. **Políticas curriculares descentralizadas.** In: Escritos Curriculares. São Paulo: Cortez, 2005.

PAGANINI, M. R. O currículo vivido no discurso dos professores: “complexidades” para construção de diretrizes curriculares. In: 34ª Reunião da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, Anais... 2011.

SÉRGIO, M. C. A organização do tempo curricular na prática pedagógica da educação de jovens e adultos (EJA). **Revista E-curriculum.** São Paulo, v.3, n.2, jun. 2008.

SOUZA S.E. **O uso de recursos didáticos no ensino escolar.** ArqMudi. 2007;11(Supl.2):110-4. In: I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM: “Infância e Práticas.Educativas”.

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática, e saberes no magistério. In: CANDAU, V. M.(Org). Didática, currículos e saberes escolares. 2. ed. Rio de Janeiro: D P& A, 2001.

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