

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

NIELZA DA SILVA MAIA DE SOUZA

CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS E PRÁTICAS DOCENTES
EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ARACAJU/SE

São Cristóvão / SE
Maio, 2010

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

NIELZA DA SILVA MAIA DE SOUZA

**CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS E PRÁTICAS DOCENTES
EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ARACAJU/SE**

Linha de Pesquisa: Formação de Educadores: saberes e competências

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação do Núcleo de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Veleida Anahí da Silva

São Cristóvão / SE
Maio, 2010

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

S729c Souza, Nielza da Silva Maia
Concepções pedagógicas e práticas docentes em escolas da rede municipal de Aracaju/SE / Nielza da Silva Maia de Souza. – São Cristóvão, 2010.
166 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Núcleo de Pós-Graduação em Educação, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Universidade Federal de Sergipe, 2010.

Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Veleida Anahí da Silva

1. Ensino e aprendizagem. 2. Concepção pedagógica. 3. Práticas docentes. 4. Ensino Fundamental. 5. Escolas municipais. I. Título.

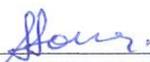
CDU 37.013:373.3

“CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS E PRÁTICAS DOCENTES EM ESCOLAS
DA REDE MUNICIPAL DE ARACAJU/SE”

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA EM
28 de MAIO DE 2010



PROF^a. DR^a. VELEIDA ANAHÍ DA SILVA



PROF^a. DR^a. LELIANA SANTOS DE SOUSA



PROF^a. DR^a. SÔNIA MEIRE SANTOS AZEVEDO DE JESUS

Suplente

Dedico às pessoas mais importantes da minha vida: meus pais que me deram a vida: **TOMAZ** e **ALZIRA** (*in memoriam*), ao **WALDIR**, marido e companheiro que me fez gerar vidas, às minhas filhas **CLARISSA** e **CAROLINNA**, continuidade da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Dizer OBRIGADO a todos que direta ou indiretamente estiveram ao meu lado nesse percurso ainda é pouco. Fica visível que é impossível caminharmos sozinhos em qualquer direção que escolhemos na vida. Tudo se torna possível quando temos verdadeiros amigos, que nos ajuda a enxergar a “estrada” dos nossos objetivos vitais e profissionais.

A Deus, que me deu força e coragem para enfrentar mais um desafio na minha trajetória;

À minha Orientadora Prof.^a Dr.^a. VELEIDA Anahí da Silva pelo profissionalismo, confiança e incentivo ao meu processo de aprender a dissertar sobre um tema tão complexo;

Aos professores do NPGED, em especial Prof.^a SOLANGE LACKS por me permitir ser aluna ouvinte em sua disciplina, abrindo assim os novos horizontes; Prof.^a. ANAMARIA pela sabedoria e atenção; ao Prof. CHARLOT, simplicidade e estímulo à pesquisa;

À equipe da secretaria do NPGED, compreensão e presteza como a simplicidade de EDSON: sorriso e acolhimento;

Às Profs.^a Dra. ADA AUGUSTA C. BEZERRA e SOLANGE LACKS, pelas contribuições na Banca de Qualificação;

À Secretaria Municipal de Educação, pelo apoio à pesquisa científica nas unidades escolares e a equipe de EDUCAÇÃO ESPECIAL dessa mesma Secretaria.

Aos Coordenadores e Professores das duas unidades de ensino que permitiram realizar a pesquisa contribuindo em todos os sentidos para que tivéssemos êxitos na coleta de dados;

Às minhas filhas CLARISSA e CAROLINNA: apoio incondicional;

Aos meus NOVE IRMÃOS, pela admiração e confiança que sempre depositaram a mim e o apoio que vocês me deram nessa trajetória de pesquisadora, especialmente: EUDSON, DAZINHA e NORMA;

À grande amiga Mestre, DENIZE SOUZA, que se fez presente antes, durante e em todo o processo de caminhada deste projeto agora concretizado, as contribuições e sugestões valorosas que tanto enriqueceram este trabalho;

À LACENI, amiga de todas as horas, entre partilhas científicas, sufocos, estresse e muitas alegrias;

Aos colegas da turma, que permitiram crescer a amizade e o carinho: PAULO, LUCIENE, SANTANA, LUIS, RITA, PEROL e ANA MÁRCIA;

Às amigas “para sempre”: MARGARIDA, CLOTILDE e NEUZA;

À TÂNIA MENEZES, ANNECI, CRISTINA DINIZ E CRISTINA SAMPAIO, amigas de outras caminhadas que sempre torceram por mim;

À CÉLIA, WAYLAN e ELIVANIA, parceiras de artigos e viagens;

À EMILLY, que tão bem fez as transcrições de entrevistas. Acolhida, apoio e amizade;

Aos meus digitadores muito especiais: ROSENBERG JR, ROSEUDSON, DANIELA (sobrinhos), JEANNE (cunhada), VALDECÍ e FÁTIMA (amigas);

À APARECIDA e CARLA pelos anos de experiência no COESI, compreensão e amizade.

RESUMO

A característica principal deste objeto de investigação está centrada em um estudo de caso descritivo, contemplando duas escolas públicas municipais localizadas em um dos bairros periféricos na zona sul de Aracaju/SE. O estudo trata das concepções de práticas docentes, observadas no cotidiano escolar da rede municipal, a partir da análise sobre a atuação dos professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental dessas escolas. Como questão central do estudo destaca-se: **que concepções pedagógicas embasam o trabalho cotidiano de professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede pública municipal de Aracaju/SE?** Os objetivos específicos foram: traçar o perfil dos professores que ensinam nessas escolas; observar, interpretar e analisar como esses professores desenvolvem a sua prática cotidianamente em sala de aula. A sistematização dos aportes teóricos considerou as categorias conceituais, quanto às concepções pedagógicas e saberes docentes, pautando-se nos pensamentos de Becker (2005); Charlot (2005) e Freire (1996, 2005, 2007); às práticas de ensino e cotidiano escolar, sob as lentes de Heller (2008); Libâneo (2008) e Pimenta (1999; 2003). Além de André (2002, 2005); Gil (1999); Laville e Dionne (1999) que nortearam os procedimentos metodológicos da pesquisa. Manteve-se o respeito ao anonimato dos atores envolvidos usando nomes fictícios – Escola “Raios de Lua” e Escola “Raios de Sol”; para designar os sujeitos da amostragem – “Azaléia”, “Dália”, “Girassol”, “Hortênciã”, “Lírio”, “Margarida”, “Orquídea”, “Rosa” e “Violeta” e o universo de pesquisa – Bairro “Esperanópolis”. A população da pesquisa foi composta pelos 30 professores que atuam nessas escolas, extraindo-se deles 09 participantes, como amostra não probabilística intencional. A coleta de dados dispôs do uso de técnicas na abordagem da pesquisa qualitativa com enfoque fenomenológico (entre questionários, entrevistas, observações e depoimentos de professores). Os resultados encontrados neste estudo detectam certa contradição, comparando-se o discurso presente nos documentos oficiais e nos relatos dos profissionais com o exercício da prática pedagógica no cotidiano escolar. Independentemente de ser escola nova ou não, os resultados apontam práticas tradicionais bem marcantes na rotina diária das duas escolas, desde as filas para aguardar o toque de entrada, oração no início das aulas, lanches sem recreios à excessividade de aulas conteudistas; controle de disciplina pelo autoritarismo; carteiras enfileiradas etc. A dissertação compõe-se de quatro capítulos: o primeiro abrange aspectos históricos e categorias conceituais. O segundo capítulo enfatiza a relação com o saber; os saberes docentes; o que acontece no cotidiano escolar e as práticas pedagógicas. O terceiro é específico ao contexto da pesquisa quanto ao seu universo e percurso metodológico. No quarto capítulo apresentam-se os resultados e análise dos dados, desvelando os professores ante suas práticas no cotidiano escolar. Por fim, o texto apresenta as considerações finais que destacam aspectos relevantes dando sentido e significado ao objeto de estudo, no intuito de contribuir com novos estudos na área e possíveis intervenções na rede pública municipal do sistema de ensino em Aracaju/SE.

Palavras-chave: Concepções pedagógicas. Saberes docentes. Práticas de ensino. Cotidiano escolar

ABSTRACT

The main characteristic of this research is centered on a descriptive case study, which involves two public schools located in one of the peripheral districts at the southern part of Aracaju/Sergipe. This study is about conceptions of teaching practice, observed on school quotidian from the analysis of the elementary school teaching practice. The central research question is: **what pedagogical conceptions base the everyday work of elementary school teachers of municipal schools in Aracaju?** The specific objectives are: get a profile of the teachers who work at those schools; observe, interpret and analyze how these teachers develop their practice day by day. The theoretical basis are focused on pedagogical conceptions and teacher's knowledge provided by Becker (2005), Charlot (2005) and Freire (1996, 2005, 2007); teaching practices and school quotidian based on Heller (2008), Libâneo (2008) and Pimenta (1999, 2003), besides André (2002, 2005), Gil (1999), Laville and Dione (1999) who guided the methodological procedures of this study. The teachers and schools' anonymity are guaranteed. For that reason, they were renamed – Schools "Sun ray" and "Moonlight" – and the teachers were given flower's name, such as: "Azalea", "Dalea", "Sunflower", "Pansy", "Lilly", "Daisy", "Orchid", "Rose" and "Violet", and the research universe – "Hopeville" district. The participants are composed by 30 teachers, except for 9 of them, who are non-intentional probabilistic sample. In the data collection were used the techniques of qualitative research with phenomenological approach (such as questionnaires, interviews, class observation and teachers' testimonials). The results found in the present study detect certain contradiction if compared to the discourse analyzed on official documents as well as in the speech of the staff involved in the investigation. Independently of being an old or new school, the results show markedly traditional practices in everyday school practices., since the lines while waiting for the beginning of the class through praying, snacks without break times, discipline control, desk in line etc. This dissertation is composed of six chapters: the first one introduces the topic; The second one deals with historical aspects and conceptual categories. The third one emphasizes the relationship to knowledge, teacher's knowledge and what happens inside school and pedagogical practices. The fourth chapter is specific to the research context when it comes to its universe and methodological path. The fifth one presents the results and data analysis, showing the teachers and their quotidian practices. The sixth chapter presents final considerations which deals with relevant aspects to the object study, intended to contributing to new studies on the area and possible interventions on the education of the municipal school area in Aracaju/Sergipe.

Key-words: Pedagogical conceptions. Teacher's knowledge. Teaching practices. School quotidian.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Demonstrativo de matrícula – Raios de Sol (ano 2009)	63
Quadro 02 - Demonstrativo de matrícula das séries iniciais do ensino fundamental – Escola Raios de Lua (ano 2009)	68
Quadro 03 - Demonstrativo de matrícula das séries finais do ensino fundamental – Escola Raios de Lua (ano 2009)	69
Quadro 04 - Síntese dos professores pesquisados	73
Quadro 05 - Demonstrativos dos sujeitos observados	74

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABNT** - Associação Brasileira de Normas Técnicas
- BANESE** - Banco do Estado de Sergipe
- FICAI** - Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente
- IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** - Ministério da Educação
- PMA** - Prefeitura Municipal de Aracaju
- SEMED** - Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA: Histórico, Conceitos e Concepções	20
1.1 Educação e Pedagogia: Conceito e História	21
1.2 Concepções de Pedagogia e a Trajetória da Educação Brasileira	27
2 A CONSTRUÇÃO DO SABER E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: A Dinâmica do Ensinar e Aprender no Cotidiano Escolar	36
2.1 Considerações Preliminares	36
2.2 A Relação com o Saber	37
2.3 Saberes Docentes	39
2.4 O Cotidiano Escolar e as Práticas Pedagógicas que Nele são Constituídas	41
3 A PESQUISA: Conhecendo seu Universo e Traçando o Percorso Metodológico	45
3.1 A Coleta de Dados: Elaboração dos Instrumentos de Pesquisa e Procedimentos Metodológicos	46
3.2 As Técnicas e Instrumentos Utilizados	50
3.3 O Universo e a População de Pesquisa	57
3.4 As Categorias de Análise	74
4 RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS: Desvelando os Professores Ante suas Práticas no Cotidiano Escolar	76
4.1 Perfil dos Sujeitos Pesquisados	77
4.2 Retratos do Cotidiano Escolar e Fragmentos das Práticas Docentes	84
4.2.1 Algumas diferenças e similitudes entre as duas escolas	84
4.2.2 Fragmentos da prática docente	89
4.3 Concepções Pedagógicas: Convergências e Divergências	111
4.3.1 Professores que remetem o seu fazer pedagógico na concepção diferente daquela em que ele acredita	111
4.3.2 Professores que remetem o seu fazer pedagógico em função dos alunos	113
4.3.3 Professores que remetem o seu fazer pedagógico em consonância à sua ação verbal	114
4.4 Algumas Considerações	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
REFERÊNCIAS	122
APÊNDICES	127
ANEXOS	148

INTRODUÇÃO

Nascer é, para o homem, estar na obrigação de aprender [...]. Aprender não é apenas adquirir saberes, no sentido escolar e intelectual do termo, dos enunciados. É também apropriar-se de práticas e de formas relacionais e confrontar-se com a questão do sentido da vida, do mundo, de si mesmo. (CHARLOT, 2005, p. 57).

O presente estudo trata das concepções de práticas docentes, observadas no cotidiano escolar da rede municipal de Aracaju/SE, a partir da análise sobre a atuação dos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental de duas escolas dessa rede pública. O interesse por este objeto originou-se das inquietações que, ao longo de minha trajetória pessoal e profissional, foram suscitando o desejo de buscar respostas para questões que já não eram somente minhas, mas de um contexto maior – estudantes, professores e pesquisadores.

Esse desejo partiu por vivenciar uma prática docente em vários âmbitos, acumulada em 30 anos de experiência no exercício do magistério, tanto da rede pública como particular. Experiência que iniciou a partir da prática como professora polivalente (assim era chamado o professor com o Curso Normal, lecionando da 1ª. a 4ª. série), prosseguindo no exercício de facilitadora em oficinas pedagógicas e cursos de formação continuada. Os cursos eram promovidos para professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Aracaju/SE ou por outras Secretarias de vários municípios sergipanos. A partir do curso de Licenciatura em Pedagogia, emergiu o meu interesse de estudar sobre as dificuldades de aprendizagem da criança, buscando assim, cursos de especialização em *Lato Sensu* (Psicopedagogia e Arteterapia).

Surgem, então, os primeiros questionamentos em relação à prática docente: a criança tem dificuldades para aprender ou o professor, na sua prática, não entende como a criança aprende? O que esse professor faz para a criança aprender? E assim, o desejo de investigar, de pesquisar as concepções e práticas do professor licenciado em Pedagogia, foi se solidificando por compreender que esse estudo pode ser o caminho para responder as minhas inquietações e de tantos outros professores.

Essa discussão sobre a prática docente é um repertório que se encontra tanto nos discursos dos professores iniciantes quanto dos experientes, sejam da rede pública ou privada.

A prática docente está mergulhada na contingência. [...] A prática da pedagogia é demasiado complexa, demasiado inserida na contingência para ser totalmente

apreendida pela ciência. Por outro lado, [...] a prática docente procede da deliberação prática e não do raciocínio teórico [...]. (GAUTHIER et al., 2006, p. 350-352).

Corroborando com o pensamento do autor, percebe-se que a “prática docente é demasiada complexa” ao questionar-se sobre as experiências do professor vivenciadas em sala de aula; sobre os métodos por ele, utilizados no cotidiano escolar; qual a formação desse professor e como ela influencia a sua prática pedagógica. A prática do professor mergulha-se frente a toda uma concepção que antecede ao seu fazer:

Assim sendo, neste estudo destaca-se como objetivo principal responder: **que concepções pedagógicas embasam o trabalho cotidiano de professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede pública municipal de Aracaju/SE? Esses professores têm clareza sobre tal embasamento na sua prática cotidiana de sala de aula?**

Na tentativa de responder as questões desta pesquisa, chama-se atenção para os aportes teóricos que embasam toda essa forma de pensar a respeito das concepções e práticas docentes, configurando-se os estudos: sobre concepções pedagógicas e saberes docentes, a partir dos pensamentos de Bachelard (1996); Becker (2005); Cambi (1999); Freire (1996; 2005); Gauthier et al. (2006); Libâneo (1990; 2008); Tardif (2006) e Tardif e Lessard (2007); no que tange às práticas de ensino e ao cotidiano escolar, sob as lentes de Libâneo (1990); Pimenta (1999; 2003); Zabala (1998); Heller (2008); e que subsidiam o referencial dos procedimentos metodológicos da pesquisa, sob o foco de André (2005); Gil (1999); Laville e Dionne (1999); Triviños (2006).

Para melhor apresentar a natureza deste estudo, explicitando o sentido da pesquisa, parte-se do pressuposto do que seja a sala de aula, considerando-a como um espaço aberto à pluralidade de métodos e de linguagens. Espaço esse, onde o professor exerce todo o seu saber adquirido na formação inicial, ao tempo em que constrói outros saberes docentes no percurso de sua experiência profissional. Nele, há um conjunto de situações e disposições que podem ou não favorecê-lo, tornando esse ambiente – a sala de aula – agradável ao ensino e à aprendizagem. Tardif (2006) e Tardif e Lessard (2007); Gauthier et al. (2006) evidenciam reflexões acerca dos fatores intervenientes a esse espaço: relação do professor com seus alunos, relação dos alunos entre si, os métodos e técnicas de ensino aplicados, número de alunos em sala de aula, recursos disponíveis etc.

Tardif (2006) ao tratar do trabalho docente, chama atenção para o perigo que ameaça as pesquisas na área de educação. Na análise que faz sobre o trabalho dos professores, o autor busca esclarecer sobre a questão da Pedagogia, no que tange à sua utilidade articulada às situações concretas do trabalho docente. Ou seja, não importa a natureza do método ou as teorias pedagógicas que recaiam em pura abstração, mas é preciso considerar coisas simples e fundamentais como:

[...] o tempo de trabalho, o número de alunos, a matéria a ser dada e sua natureza, os recursos disponíveis, os condicionantes presentes, as relações com os pares e com os professores especialistas, os saberes dos agentes, o controle da administração escolar, etc. (TARDIF, 2006, p. 115).

Noutras palavras, o autor considera a Pedagogia um conjunto de meios empregados pelo professor visando atingir objetivos a partir das interações e ações educativas com seus alunos. “Pedagogia é a tecnologia utilizada pelos professores em relação ao seu objeto de trabalho (os alunos), no processo de trabalho cotidiano, para obter um resultado (a socialização e a instrução)”. (TARDIF, 2006, p. 117).

Ao buscar referências sobre a natureza deste objeto de estudo, observa-se a existência de várias pesquisas de âmbito internacional e nacional, cujas vozes que mais se destacam respectivamente são: Nóvoa (1995), Tardif (2006) e Tardif e Lessard (2007); Gauthier et al. (2006), Marli André (2005), Pimenta (1999, 2003), Libâneo (1990, 2008), Cavalli (2007) etc.

Tomando como exemplo os estudos de Cavalli (2007), a autora relata que:

Ao investigarmos o papel formativo das práticas pedagógicas de leitura sobre as formações dos professores, estamos investigando as relações entre os saberes da experiência, provenientes dessas práticas, e a formação do professor. No entanto, as contribuições de Tardif (2002) não se limitam à temática desta investigação. Podemos dizer que seus estudos proporcionam o aprofundamento, da compreensão dos saberes e dos fundamentos das práticas pedagógicas, além de contribuir em uma política de valorização do professor como sujeito de um saber e de um fazer. (CAVALLI, 2007, p. 34).

Dessa maneira, destacam-se também os estudos de Pimenta (2003) sobre as tendências mais predominantes em objetos de pesquisas educacionais. A partir de um estudo analítico de um conjunto de 69 pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho de Didática nas Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Educação – GT Didática/ANPED, compreendido no período entre 1996-1999, a autora chegou à seguinte conclusão:

[...] Observa-se que todas [as pesquisas analisadas] se voltam à especificidade de seus respectivos campos, examinando temas como a relação professor – aluno, com destaque para a comunicação docente, a afetividade favorecendo a aprendizagem e a importância de uma relação dialógica. (PIMENTA, 2003, p. 49).

Também aparecem estudos sobre os saberes da docência, tomando como categorias de análise o desempenho do professor; os conhecimentos prévios dos alunos; o processo de ensinar e aprender em aula (em sua maioria); os contextos da escola e das políticas públicas educacionais; a compreensão do professor quanto às condutas, atividades, valores crenças, modos de pensar, de planejar, de conceber a ciência e de constituição de sua identidade como professor. (PIMENTA, 2003, p. 49-50).

Frente a esse contexto, esta pesquisa tem por objetivos específicos: traçar o perfil dos professores que ensinam nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental em escolas da rede municipal de ensino; observar, interpretar e analisar como esses professores desenvolvem a sua prática cotidianamente em sala de aula. Para tanto, o uso de técnicas na abordagem da pesquisa qualitativa com enfoque fenomenológico (entrevistas, questionários, observações dentro e fora das salas de aula e depoimentos de professores) subsidiaram a coleta de dados relevantes sobre as práticas e concepções pedagógicas de professores da rede municipal de Aracaju/SE.

A característica principal deste objeto de investigação está centrada em um estudo de caso descritivo, contemplando duas unidades de ensino da rede municipal em Aracaju/SE. Essas escolas apresentam-se com nomes fictícios – Escola “Raios de Lua” e Escola “Raios de Sol”, tendo em vista o respeito ao anonimato das suas respectivas identidades. O mesmo tratamento manteve-se para designar os sujeitos da amostragem “Azaléia”, “Dália”, “Girassol”, “Hortêncina”, “Lírio”, “Margarida”, “Orquídea”, “Rosa” e “Violeta” e o universo de pesquisa situado no Bairro “Esperanópolis”¹. Ambas as escolas localizam-se em um dos bairros periféricos na zona sul da capital, considerado de alta vulnerabilidade social.

A opção por duas unidades escolares como cenário da pesquisa constituiu-se pelas características similares que apresentam entre si, como também pelas divergências que determinam a concepção e a visão dos gestores. São escolas que oferecem Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Aracaju/SE, dentre as outras três escolas públicas existentes no mesmo bairro. Buscou-se investigar nesses dois ambientes para detectar se as concepções convergem ou divergem conforme a infraestrutura, formação

¹ A opção desses nomes fictícios, para designarem as Escolas; os Professores e o Bairro, expressa a minha esperança na escola pública, na certeza de se tornar um espaço sob a concepção que valoriza o respeito, a interação e a aprendizagem significativa.

docente, tempo de experiência, nível de aprendizagem dos alunos, dentre outras peculiaridades.

Uma das escolas é nova na sua criação cujo funcionamento passou a ser realizado a partir de março de 2007, resultante de uma ação conjunta com Ministério Público e outros órgãos governamentais e empresariais. Nessa escola, o atendimento está voltado para Creche, Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, funcionando em dois turnos: matutino e vespertino. A segunda instituição, escola fundada em janeiro de 1996, destaca-se como uma das primeiras escolas construídas na comunidade. Na sua implantação, contava apenas com sete salas de aula para atender a demanda de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Hoje, número de salas duplicou, não há mais a oferta para a Educação Infantil, e a demanda do Ensino Fundamental aumentou significativamente nos três turnos, com as modalidades: ensino regular, correção de fluxo e Educação de Jovens e Adultos.

O problema referente aos anos iniciais de escolarização na Educação Básica, Ensino Fundamental menor² (assim como é mais conhecido nas redes públicas em Aracaju/SE) recai em vários fatores que são motivos de estudos e pesquisas sempre atualizados, vez que se constituem numa complexidade ante a demanda bastante expressiva. Em 2005, a comunidade na qual as escolas deste estudo estão inseridas apresentava uma demanda de 1.740 crianças e adolescentes excluídos da escola, entre a faixa etária de 0 a 18 anos, sendo 1.174, com idade de 0 a 6 anos e 190 (7 a 10 anos). (MOREIRA, 2006, p.116).

Pesquisas mostram que o acesso à Educação Básica está longe de ser generalizado, pois há ainda no mundo 885 milhões de analfabetos, desses 100 milhões são crianças matriculadas nas escolas não concluem os quatro anos de estudos mínimos.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)³, existem dois artigos que estabelecem a composição e finalidade da educação escolar. No seu artigo 21, estabelece-se que a educação escolar é composta pela Educação Básica formada por três níveis e modalidades, assim diluídos respectivamente: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e pela Educação Superior. No artigo subsequente (artigo 22), é estabelecida a finalidade da Educação Básica: “[...] desenvolver o educando assegurar-lhe a formação

² Ressalta-se que este nível de ensino, atualmente, corresponde aos primeiros cinco anos do Fundamental (1º ao 5º ano).

³ LDB = Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N.º 9394, de 20/12/1996, edição atualizada - 2007.

comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos anteriores”. (BRASIL, 2007, p. 14-15).

É pertinente também destacar que essa Lei, em sua versão atualizada (art. 32), afirma que o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito na escola pública passou a ter duração de nove anos, com início aos 06 (seis) anos de idade, mantendo-se os mesmos objetivos da edição anterior, que promulga a formação básica do cidadão. (Redação dada pela Lei Nº. 11.274, de 2006).

Anterior a essa atualização da LDB, as orientações pedagógicas dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1997) já evidenciavam claramente a importância do trabalho docente nesse segmento, quanto à observância da necessidade em tornar os alunos capazes de compreender a cidadania como participação social e política; posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva; conhecer as características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais; conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro; perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente; desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania.

Por outro lado, frente ao que se observa hoje no cotidiano das escolas públicas, torna-se um grande desafio realizar um trabalho docente que assegure a finalidade da Educação Básica, atingindo os objetivos prescritos ao Ensino Fundamental. Por certo, essa é uma preocupação crescente que tem se tornado uma máxima nas pesquisas sobre práticas pedagógicas dos docentes, não somente de âmbito nacional, mas por todo o mundo.

Comenta Santos (2007) que, nos últimos dez anos da LDB, intensificaram-se as reformas e mudanças na educação, aumentando, em geral, o número de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental com formação em nível Superior.

Para atender ao que preconiza a Lei em sua versão atualizada, a Secretaria Municipal de Educação de Aracaju/SE elaborou uma Proposta para Implementação do Ensino Fundamental de 09 anos nessa rede. Tem como objetivo implantá-lo gradativamente em suas unidades de ensino, “orientando mudanças na estrutura escolar”, assegurando às crianças

oportunidades de aprendizagem, redução nos níveis de vulnerabilidade social, favorecendo o tempo de permanência na escola, com estímulo à autoestima das crianças e de suas famílias (ARACAJU, 2007).

É uma proposta que tem como concepção de escola, a função social de “ensinar e aprender”, entendendo-a como um espaço de encontro, “partilha de conhecimentos, ideias, crenças e sentimentos” que acolhe a diferença de valores e saberes (ARACAJU, 2007, p. 09).

Dessa maneira, entende-se também, que o papel do educador é de ter atenção voltada à dimensão cognitiva do desenvolvimento, incluindo a afetividade, a pluralidade cultural das crianças e, em essencial, a linguagem, eixo central das relações sociais. Tudo isso, na concepção de que essa Proposta tenha como fim a formação continuada do profissional da educação, visando a aprendizagem das crianças sobre a natureza e a sociedade.

Nesse documento é posto que “o sucesso de uma escola depende da vontade e do comportamento dos profissionais que estão envolvidos na proposta” de maneira que analisem a realidade do contexto escolar ao qual pertençam (ARACAJU, 2007, p. 12). Que esses profissionais atentem-se na observação sobre quais condições assegurem esse tipo de aprendizagem, levando em conta as experiências já adquiridas e a cultura que cada criança traz consigo no início de sua escolarização.

A proposta traz em seu contexto uma pedagogia focada na realidade do aluno, que procura possibilitar a ele uma variedade de linguagens que buscam “valorizar o uso da língua nas diferentes situações sociais”, rejeitando o ensino conteudista baseado em transmitir regras e conceitos para memorização. Vale ressaltar, no entanto, que, durante o processo de elaboração da referida proposta, foram realizadas várias discussões com os professores que frequentam as horas de estudo na rede municipal de ensino⁴.

A população da pesquisa foi composta pelos 30 professores que atuam nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental das duas escolas escolhidas como campo empírico. Desses, extraiu-se uma amostra não probabilística, de forma intencional constituindo-a com 09 participantes. Inicialmente, dos 30 foram selecionados 08 professores, sendo 04 de cada

⁴ As Horas de Estudo é um programa de formação continuada do professor da rede municipal de ensino, sob a legislação da Portaria N.º 29/2002. Há o dia específico por área de atuação, em que quinzenalmente todos os professores devem participar da “hora de estudo”, conforme o turno de sua escolha (manhã, tarde ou noite).

unidade que estivesse atuando nas 04 séries iniciais do Ensino Fundamental, considerando que na escola mais moderna já funciona sob a nova nomenclatura (1.º ao 5.º ano) e a outra escola mais antiga, ainda funciona ainda pela legislação anterior (1ª. à 4ª. série). Como uma das professoras desvinculou-se da pesquisa pelo fato do seu contrato temporário com a rede ter sido rescindido, outra professora foi acrescida aos 08, totalizando a amostragem da pesquisa em 09 sujeitos entrevistados e observados. Cada um foi observado atuando em uma determinada turma dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental.

Assim, o presente texto estrutura-se em seis sessões: introdução, quatro capítulos e as considerações finais. O primeiro capítulo intitula-se “**EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA: histórico, conceitos e concepções**” abrangendo a problemática do objeto de estudo na perspectiva de apresentar aspectos históricos e categorias conceituais com seus respectivos referenciais teóricos, quanto aos conceitos e concepções de Educação e Pedagogia e sobre as concepções pedagógicas na trajetória da educação brasileira. No segundo capítulo cujo título é “**A CONSTRUÇÃO DOS SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: a dinâmica do ensinar e aprender no cotidiano escolar**” trata-se de temas com ênfase na interação do professor e seus alunos; sobre o que acontece no cotidiano escolar e sobre a construção do conhecimento do professor que passa a se constituir em saberes desde a sua formação inicial às experiências vividas no cotidiano de sua sala de aula, salientando-se em práticas pedagógicas. O terceiro capítulo, específico ao contexto da pesquisa sob o título “**A PESQUISA: conhecendo seu universo e traçando o percurso metodológico**”, consta de uma descrição mais detalhada sobre a comunidade em que as escolas escolhidas como campo de pesquisa estão inseridas, acrescida da caracterização da população (os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental dessas escolas que atuam nos turnos: matutino e vespertino) e sobre como transcorreu o percurso investigativo apresentando as técnicas e instrumentos utilizados para a coleta de dados. Tem o quarto capítulo “**RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS: desvelando os professores ante suas práticas no cotidiano escolar**” no qual são tratados os dados apresentando os resultados sob uma análise diluída em três categorias: **perfil dos sujeitos pesquisados**, que caracteriza a população de pesquisa; **retratos do cotidiano escolar e fragmentos das práticas docentes** com o propósito de interpretar as vivências do cotidiano escolar e **concepções pedagógicas: convergências e divergências** que remete a abordagem sobre as concepções e práticas existentes entre o discurso e seu fazer pedagógico dos sujeitos de pesquisa.

Por fim, o texto compõe-se da última sessão apresentando as **CONSIDERAÇÕES FINAIS** destacando aspectos relevantes que dão sentido e significado ao objeto de estudo, no intuito de contribuir com novos estudos na área e possíveis intervenções na rede pública municipal do sistema de ensino em Aracaju/SE.

1 EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA: Histórico, Conceitos e Concepções

Ao contrário dos animais, que se repetem e não progridem, o homem, a cada geração, não pode ser o que já é. Seu social está em constante evolução. [...] Sua essência é mutação. (SANTOS; PEREIRA, 1999, p. 20)

Essa afirmativa nos remete a compreender que o homem, por sua essência, é um ser inacabado, sujeito a enfrentar desafios, vencer obstáculos em favor da própria existência. Ao enfrentar as adversidades que a natureza lhe impõe, ele se submete a criar condições necessárias para construir um novo mundo, construindo-se a si mesmo. Nas múltiplas relações que se configuram como sua existência enquanto ser humano, o homem torna-se um ser social, humano e singular. É um ser que tem história e age sobre si mesmo e sobre o meio social em que vive.

[...] Isto é, tem acesso à ordem do simbólico, à da lei e à da linguagem, constrói-se através dos processos de identificação e de desidentificação com o outro e tem uma atividade no mundo e sobre o mundo. [...] O sujeito se constrói pela apropriação de um patrimônio humano, pela mediação do outro, e a história do sujeito é também a das formas de atividade e de tipos de objetos suscetíveis de satisfazerem o desejo, de produzirem prazer, de fazerem sentido. (CHARLOT, 2005, p. 38).

A esse processo histórico de humanização podemos chamar educação. Para Charlot (2005), o que a espécie humana construiu ao longo da história entre práticas, saberes, conceitos, sentimentos etc., torna-se um conjunto de elementos, caracterizado como “humano”. Isto significa dizer que “a educação é essa apropriação do humano por cada indivíduo”, de forma singular e culturalmente determinada pela sociedade de cada época e pelas gerações que repassam umas às outras. Para o autor, a educação constitui-se um processo de três dimensões indissociáveis – “hominização, socialização e singularização” (ibidem, p. 57). “A **hominização**⁵ não é adaptação: o homem não se naturaliza, humaniza o mundo. A **hominização** não é só processo biológico, mas também história.” (FREIRE, 2005, p. 13).

É então a educação o meio pelo qual o sujeito toma consciência do seu existir, aprendendo a superar desafios, resolver problemas, tomar decisões, intervindo na sua realidade e construindo sua própria identidade.

⁵ Grifo do autor.

Tomando por base algumas questões que refletem a problemática deste objeto de estudo – **existem concepções determinadas pelo Sistema Municipal de Ensino para nortear as práticas de ensino do professor? Quais concepções pedagógicas embasam o cotidiano do professor?** – o presente capítulo terá como foco as concepções de Educação e Pedagogia, descrevendo alguns aspectos históricos e conceituais. Em sequência, abordar-se-á um panorama das concepções de educação, sob o ideário da escola nova, finalizando o texto com a trajetória das correntes pedagógicas na educação brasileira. Os autores utilizados para fundamentarem o debate são: Bachelard (1996); Becker (2005); Libâneo (1990, 2008); Gadotti (2006); Gauthier et al. (2006) etc.

1.1 Educação e Pedagogia: Conceito e História

Como já exposto anteriormente, a educação é um processo histórico da humanidade, pelo qual o homem desde ao nascer constrói a sua identidade e o meio em que vive. Severino (2006), prefaciando a obra de Gadotti sobre a “História das ideias pedagógicas”, conceitua educação como a prática mais humana e fundamental da espécie, tendo em vista a sua profunda e ampla influência na existência dos homens. É através da educação que se distingue o modo de ser cultural do ser natural entre os homens. Ela “é mais pensada do que vivenciada”. (SEVERINO, 2006, p. 11).

A distinção das atividades humanas entre o comportamento natural e cultural evoca uma intencionalidade de quem as distingue, surgindo, assim, a prática pedagógica. Não obstante, a Educação antecede a Pedagogia, por existir antes mesmo de se instalar como intencionalidade no âmago das práticas educativas. Desde a antiguidade, a prática denota uma ação educativa do homem. O homem na mais tenra idade, ao “imitar os adultos” como ação inconsciente ao seu conhecimento, começa o seu processo de educação. Por sua vez, os adultos que cuidam ou estão ao seu redor, mostram uma intencionalidade de ações para que sejam repetidas, sob o interesse de haver continuidade da cultura.

Dessa forma, surge a Pedagogia, uma ação educativa intencional. Segundo Freire (2005), a intencionalidade da consciência humana transcende o processo de culturação, isto é, o homem busca refletir o que acontece ao seu redor de forma crítica, subjetiva, de acordo com suas potencialidades e singularidades.

Essa intencionalidade acontece com a formação de hábitos a partir da imitação, do esforço pessoal, que ao praticar repetidas vezes, torna-se uma ação educativa, ou melhor, a prática pedagógica para quem ensina. A essência da educação reside em ensinar a “ação” na própria prática e funciona como exercício de conscientização dos costumes existentes.

Em outras palavras, Libâneo (2008) remete-nos a compreender que:

A educação, enquanto atividade intencionalizada, é uma prática social cunhada como influência do meio social sobre o desenvolvimento dos indivíduos na sua relação ativa com o meio natural e social, tendo em vista, precisamente, potencializar essa atividade humana para torná-la mais rica, mais produtiva, mais eficaz diante das tarefas da práxis social postas num dado sistema de relações sociais. (LIBÂNEO, 2008, p. 82).

A educação no seu sentido amplo está presente em todos os espaços físicos e sociais do indivíduo. No seu processo de “hominização”, a educação ocorre em casa, com vizinhos, na igreja, pelos meios de comunicação e, também, na escola. Ou seja, a educação acontece em variadas esferas da vida social, sob diferentes formas de organização.

Contudo, a educação que ocorre na escola, a qual Libâneo (1990) chama de educação escolar, constitui-se por uma organização com propósitos intencionais e práticas sistematizadas através da instituição e do ensino. Trata-se da instrução pela finalidade de formar o indivíduo desenvolvendo suas capacidades intelectuais e o ensino, por corresponder às ações, meios e condições para efetivar a instrução quanto ao tipo de homem e sociedade que se deseja num determinado tempo histórico.

Segundo Gauthier e outros pesquisadores (2006), é a partir desse enfoque que as pesquisas sobre o ensino detêm o seu olhar investigativo. É a escola, o foco de estudo, por ser uma instituição social que tem uma organização própria produzindo uma ação original.

A escola tem a função de educar, mas também de instruir, sob os interesses da sociedade, desenvolvendo capacidades e habilidades que outras organizações sociais (família, igreja, empresa etc.) não dão conta na formação do indivíduo devido ao processo formal que é sistemático e contínuo. Por sua vez, os atores que vão exercer na escola essas duas funções – educar e instruir – são os professores. “Eles ocupam um espaço específico na escola” – a sala de aula. Nela, são transmitidos, reproduzidos, construídos, reconstruídos, valores e conteúdos culturais às crianças e aos jovens. (GAUTHIER et al., 2006, p. 133).

Nesses termos, o autor complementa que a “educação é o objeto de estudo da Pedagogia”, ou seja, a Pedagogia é a ciência da educação e para a educação, que busca em outras ciências fundamentos teóricos e práticos para esclarecer seu objeto – “o fenômeno educativo.” (LIBÂNEO, 1990, p. 25).

A Pedagogia é um campo de conhecimentos que investiga a natureza das finalidades da educação numa determinada sociedade, bem como os meios mais apropriados para a formação dos indivíduos, tendo em vista prepará-los para as tarefas da vida social. (LIBÂNEO, 1990, p. 24).

Segundo Cambi (1999, p. 196), a Pedagogia surgiu como ciência a partir dos tempos modernos. “Com a modernidade prepara-se o declínio e depois o desaparecimento daquela sociedade de ordens que tinha sido típica justamente da Idade Média”, que valorizava os grandes organismos coletivos em detrimento da negação do exercício de liberdade.

A modernidade trouxe rupturas em diversos âmbitos, destacando as revoluções geográficas e econômicas com as grandes navegações (descobrimo e colonizando novas terras) e o surgimento do sistema capitalista. A partir de então, ocorrendo também as revoluções políticas, sociais e culturais que emergiram o surgimento de um novo modelo de sociedade, sob novas relações de poder, processo econômico, concepções de mundo, ideologia e religião. Conseqüentemente, também surgiu uma nova forma de pensar a educação. Houve uma revolução na Pedagogia, mudando os fins da ação educativa, na concepção de um indivíduo “ativo na sociedade, liberado de vínculos e de ordens, [...], nutrido de fé laica e aberto para o cálculo racional da ação e suas conseqüências.” (CAMBI, 1999, p. 198).

É a modernidade que possibilita à Pedagogia e à Educação se renovarem, projetando-se como saber e práxis. A partir da modernidade, a Pedagogia renova-se como o “saber da formação humana que tende a controlar racionalmente as complexas (e inúmeras) variáveis que ativam esse processo”. Por outro lado, surge uma “pedagogia social” que é vista como parte orgânica do processo social dado o momento histórico e cultural de cada sociedade. (CAMBI, 1999, p. 203).

A modernidade nasce como uma projeção pedagógica que se dispõe, ambigüamente, na dimensão da libertação e na dimensão do domínio, dando vida a um projeto complexo e dialético, também contraditório, animado por um duplo desafio: o de emancipação e o de conformação, que permaneceram no centro da história moderna e contemporânea como uma antinomia constitutiva, talvez não superável, ao mesmo tempo estrutural e caracterizante da aventura educativa do mundo moderno. (CAMBI, 1999, p. 203).

Isso faz sentido ao interesse no objeto de estudo focado nas concepções pedagógicas e práticas docentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas da rede pública municipal de Aracaju/SE, por desejar identificar que concepções pedagógicas embasam o cotidiano de professores nessas turmas.

Dentre eles, por todo o século XX, surgiram manifestações de críticas e de seguidores pelo mundo inteiro. Essas manifestações tornaram-se alvo de muitos estudos e pesquisas contribuindo para uma preponderante exigência na atuação do professor que requer do mesmo um conjunto de saberes e compromissos, sob vários aspectos.

Concomitantemente às exigências ao professor, no atual contexto social, a escola também tem sido alvo de muitas críticas por não estar desempenhando bem o seu papel. Com isso, chegam-se intervenções de várias instâncias com programas e projetos objetivando qualificação e eficácia de sua função social. Dentre essas, ressalta-se o grande número de pesquisas sobre o professor, quando questionam sobre sua competência profissional, as instituições que formam esse professor e as práticas que exercem no cotidiano escolar.

Segundo Gauthier et al (2006), há uma severa crítica aos professores por serem eles os principais mediadores entre a escola e os alunos, a natureza dos saberes adjacentes ao ato de ensinar ser o grande cerne da problemática do ensino. O autor considera o ensino um ofício universal que se originou na antiga Grécia, mas, ainda hoje, possui fundamental representação nas sociedades contemporâneas. Entretanto, os últimos vinte anos são marcos para os esforços realizados, tanto na América como na Europa, com pesquisas que descrevem sobre a prática docente, a partir do “ofício” exercido em sala de aula.

Percebe-se, portanto, a necessidade de enfatizar concepções que norteiam a prática do professor e também fundamentam as pesquisas sobre essa prática. Elas são as concepções de Pedagogia que estudam o fenômeno educativo, caracterizadas como: empírica, apriorística e construtivista. Essa última, com desdobramento em outras propostas e diferentes áreas do conhecimento.

Segundo Becker (2005, p. 99), o empirismo consiste na concepção em que “o conhecimento é adquirido pelos sentidos e decalcados na mente, concebida como “**tabula rasa**”⁶. O sujeito aprendiz é passivo, a atividade é propriedade do objeto.

⁶ Grifo do autor.

Epistemologicamente, a principal característica reside na unidirecionalidade existente nas relações entre sujeito e objeto do conhecimento.

Nas relações de ensino e aprendizagem escolares, dificilmente as coisas acontecem com a radicalidade própria do empirismo [...], isto é, na sua forma pura. O importante é rastrear as concepções epistemológicas docentes enquanto eles tendem a atribuir ao mundo do objeto ou meio social os fatores determinantes do processo de conhecimento, e por consequência, do processo de aprendizagem. (BECKER, 2005, p. 99).

Outra concepção enfatiza a ideia de conhecimentos hierárquicos, com o princípio de que a aprendizagem deve ser adquirida por etapas. É uma visão de ensino que requer pré-requisitos, partindo dos conhecimentos prévios do aluno, o professor espera que ele adquira novas capacidades, seja “capaz de” aprender algo novo, como sequência de conhecimentos anteriormente adquiridos.

A preocupação com o aluno, na concepção apriorística, é a que o sujeito tem em sua hereditariedade predeterminações do aprender. Nessa proposta, o professor conduz o aluno no processo de aprendizagem, trabalhando sistematicamente os graus de dificuldade, conforme condição do mesmo. Assim, enfatiza-se o treinamento, a instrução programada, o ensino individualizado.

O racionalismo rejeita a informação sensorial como fonte fundamental da verdade, defende, por conseguinte, que a razão é o melhor meio de atingi-la, aceita que a experiência passada pode influir na percepção e no comportamento, porém não é condição fundamental. Ele é representado pela Gestalt, que recorre às variáveis biológicas e às situações imediatas para explicar a conduta humana.

O conhecimento é aprendido de forma súbita, imediata, por reestruturação do campo perceptual, por *insight*. O aluno deve acreditar em ideias dos outros, em definições dos outros, em regras prontas e acabadas que não as entende e repeti-las de cor quando solicitado.

Nesse processo de ensino, a memória é valorizada em detrimento do raciocínio. Busca-se assim a padronização de competências. A escola não propicia autonomia intelectual e moral nem produção de conhecimento autônomo e libertador, ela é apenas transmissora de conhecimento. O aluno não pode construir as estruturas necessárias, assimilar um determinado conteúdo se não assimilou estruturas anteriores. (BECKER, 2005).

Por fim, as concepções construtivistas, que a partir do modelo piagetiano tem sido analisada com desdobramento em outras áreas. Essas ideias propõem uma concepção epistemológica oposta ao mesmo tempo, tanto ao empirismo como ao apriorismo. Para Piaget, a ação do sujeito é objeto de apropriação, da “tomada de consciência, da experiência lógica-matemática, da abstração reflexionante”. (BECKER, 2005, p. 108).

Baseando-se nos estudos sobre a concepção piagetiana, considera-se primeiramente a ideia de ação. O sujeito adquire novos conhecimentos através da ação, interagindo com o objeto de estudo. O sujeito processa esquemas mentais por meio de “equilibração”.

Para Piaget, a motivação é constituída pelo aspecto energético da estrutura. Ela é a manifestação da vida da estrutura: como o professor planeja sua aula, como utiliza os recursos didáticos, os audiovisuais etc. mas, se a estrutura não existe, ou está em estado precário de desenvolvimento, não adianta ir à busca de algo extrínseco para solucionar o problema da motivação. (BECKER, 2005, p. 151).

Esse desdobramento resulta no desenvolvimento do sujeito epistêmico, que segundo o autor, é um sujeito com formação em vários âmbitos: histórico, cultural, social e político. “O sujeito epistêmico só o é na medida em que ele se constitui como tal”, por meio da assimilação e acomodação de forma combinada. (BECKER, 2005, p. 18). É, portanto, o construtivismo sob a concepção bachelardiana. O ato de conhecer se contrapõe com conhecimentos mal estabelecidos. “O espírito científico deve formar-se enquanto se reforma”. É uma profunda ruptura do pensamento empírico, pela qual o homem se torna uma espécie mutante. Ele sente necessidades de mudar, uma vez que movido pelo espírito científico, deseja saber no sentido de melhor questionar o mundo a sua volta. (BACHELARD, 1996, p. 17 e 29).

Em sequência, há de se considerar também a visão do sócio-construtivismo, sob a concepção vigotskyana. Essa concepção tem como essência, o “social” no desenvolvimento cognitivo do sujeito. Defende a posição de que a interação social entre os sujeitos promove a aprendizagem a partir dos signos e símbolos formados pela linguagem e comunicação entre esses sujeitos. Assim, o desenvolvimento do pensamento e da linguagem a partir da atividade, considerando o contexto histórico-social do aluno constitui a ideia central de Vigotsky.

A verdadeira comunicação humana pressupõe uma atitude generalizante que constitui um estágio avançado do desenvolvimento do significado da palavra. As formas mais elevadas da comunicação humana somente são possíveis porque o pensamento do homem reflete uma realidade conceitualizada. (VIGOTSKY, 2005, p. 07).
[...]

Segundo nossa concepção, o verdadeiro curso do desenvolvimento do pensamento não vai do individual para o socializado, mas do social para o individual. (op. cit., p. 18).

Libâneo (1990, 2008) defende essas três concepções classificando-as em dois grupos: o grupo que remete concepções liberais (Pedagogia Tradicional, Pedagogia Renovada e Tecnicismo Educacional) e o grupo voltado às ideias progressistas (Pedagogia Libertadora e Pedagogia Crítico social dos conteúdos).

A Didática Tradicional tem resistido ao tempo, continua prevalecendo na prática escolar. [...] Os conhecimentos ficaram estereotipados, insossos, sem valor educativo vital [...] O intento de formação mental, desenvolvimento de raciocínio, ficou reduzido a práticas de memorização. [...] A Pedagogia Renovada inclui várias correntes: progressista; a não diretiva, a ativista espiritualista, a culturalista, a piagetiana, a montessoriana e outras. (LIBÂNEO, 1990, p. 65).

A Pedagogia Libertadora busca centrar a atividade escolar na discussão de temas da realidade social, propiciando temas geradores “que podem vir a ser sistematizados para efeito de consolidação de conhecimentos.” (LIBÂNEO, 2008, p. 65). Com efeito, o processo educativo é desenvolvido como tarefa coletiva, onde o professor coordena ou modera as atividades propostas para uma ação conjunta entre ele e seus alunos.

Já a Pedagogia Crítico social dos conteúdos tem como objeto de estudo “o processo de ensino nas suas relações e ligações com a aprendizagem”. Isto é, “o ensino consiste na mediação de objetivos – conteúdos – métodos que assegurem o encontro formativo entre alunos e as matérias escolares”, fator determinante para a aprendizagem ocorrer. Nessa concepção, a função social e política da escola é assegurar “a difusão dos conhecimentos sistematizados a todos, como condição para a efetiva participação do povo nas lutas sociais”. O importante é que “os conhecimentos sistematizados sejam confrontados com as experiências sócio culturais e a vida concreta dos alunos”, como instrumento de melhor assimilar os conteúdos e, por conseguinte, obter aprendizagem significativa. (LIBÂNEO, 2008, p. 70).

1.2 Concepções de Pedagogia e a Trajetória da Educação Brasileira

A educação constituída como o maior dos problemas nacionais cuja solução adviria o equacionamento de todos os outros e o que foi mantido pelo ‘otimismo pedagógico’, como a crença no poder da educação centrada na nova pedagogia. (CARVALHO, 1998, p. 32).

A autora, com entusiasmo pela Educação Nova, esclarece que sua finalidade vai além dos limites. Trata-se de uma educação que assume feição mais humana, a verdadeira função social “preparando-se para tornar a hierarquia democrática pela hierarquia das capacidades, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação”. (CARVALHO, 1998, p. 402). Nesse ponto, retomam-se alguns fragmentos históricos julgando-os necessários para melhor compreensão desse percurso das concepções de Educação e Pedagogia no Brasil.

No Brasil, por volta do século XVI, início da colonização e catequese, a atividade missionária facilitava enormemente a dominação metropolitana e, nessas circunstâncias, a educação assumia papel de agente colonizador. Desde que os jesuítas chegaram ao Brasil, estabeleceram escolas e começaram a ensinar a ler, escrever, contar e cantar, “[...] a sociedade portuguesa tinha uma estrutura rígida, centrada na hierarquia, fundada na religião”. (PAIVA, 1993, p. 43-44).

Os padres jesuítas, considerados os primeiros educadores do Brasil, puseram-se a educar, dentro dos propósitos da Igreja Católica, os gentios que aqui encontraram. O trabalho desenvolvido nas missões voltava-se, inicialmente, ao aprendizado dos indígenas, ligado à necessidade de compreensão das sagradas escrituras. Há que se observar, portanto, outra vertente desse contexto, tratando-se, como pontua Ribeiro (2003) em seu livro *História da Educação Brasileira*, de uma organização escolar no contexto da consolidação do modelo agrário-exportador dependente e, nesse sentido, afirma a autora:

A catequese, do ponto de vista religioso, interessava à Companhia como fonte de novos adeptos do catolicismo, bastante abalado com o movimento de Reforma. Do ponto de vista econômico interessava tanto a ela como ao colonizador, à medida que tornava o índio mais dócil e, portanto, mais fácil de ser aproveitado como mão de obra. (RIBEIRO, 2003, p. 23-24).

Essa prática jesuítica encerrou-se no Brasil por volta de 1759, sendo substituída por uma série de reformas estratégicas do então Marquês de Pombal no cumprimento de seus objetivos para recuperar a economia, concentrando o poder real, além do desejo de modernização da cultura portuguesa, que reforçava o pacto colonial.

Tais reformas visavam evidentemente transformar Portugal numa metrópole capitalista, seguindo o exemplo da Inglaterra. Dessa forma, fazia-se necessário adaptar sua maior colônia, o Brasil, à nova ordem pretendida por Portugal. Nesses propósitos, Pombal extinguiu a escravidão dos índios, proclamou a sua libertação por todo o território nacional,

tendo como consequência a expulsão dos jesuítas, que dirigiam a vida das comunidades indígenas nas missões (aldeamentos indígenas organizados pelos jesuítas). Após esse “expurgo” pombalino, o ensino que persistiu no Brasil colônia teve um cunho paliativo, baseado nas chamadas aulas-régias – aulas avulsas – mantidas por um novo imposto instituído, o “Subsídio Literário”.

O cenário cultural brasileiro passou a ter novo impulso com a chegada da família real portuguesa, em 1808, sendo criada a Academia Real da Marinha (1808) e a Academia Real Militar (1810). Porém, essa iniciativa não fora suficiente bastante para fortalecer a ideia da construção de um sistema nacional de instrução pública.

O advento da independência em 1822, início do período imperial, tornou-se um marco para a História da educação brasileira, “pois estava presente a idéia de um ‘sistema nacional de educação’ em seu duplo aspecto: graduação das escolas e distribuição racional por todo território nacional”, observando-se também o aprofundamento da dualidade educacional que se instalava no país. De um lado, o ensino elitista, cujo modelo oficial consubstanciava-se no Colégio Pedro II e, do outro, persistiam as escolas de primeiras letras para maior parte da população. (RIBEIRO, 2003, p. 45).

Esse abismo cultural, todavia, passaria a ser ainda maior com o incremento populacional urbano, fato que preocupava a elite nacional. Desse efeito, iniciaram-se as discussões sobre a criação do ensino técnico-profissional que abarcaria essa parte “marginalizada” da nossa sociedade.

Faz-se necessário destacar que nos anos imediatamente anteriores e posteriores ao processo de independência do Brasil havia a tentativa de organizar o sistema educacional através dos debates inspirados pelos ideais iluministas, intelectuais e políticos brasileiros. Eles defendiam a necessidade de elaboração e realização de um largo projeto civilizatório junto às amplas camadas da população, principalmente aqueles mais pobres e carentes dos atributos, ditos civilizados, da elite dominante.

Tudo isso, comprova que todo esse debate não tinha relação apenas com a necessidade de estruturar um Estado nacional e garantir a construção da nacionalidade. O ideário civilizatório iluminista irradiava-se, a partir da Europa, para boa parte do mundo e, também, para o Brasil. Como componente central desse ideário apresentava-se a ideia da necessidade

de alargar as possibilidades de acesso de um número cada vez maior de pessoas às instituições e práticas civilizatórias. (FARIA FILHO, 2003, p. 140).

Conforme o citado autor, alguns marcos evidenciavam-se nesse período, como as leis de 1827, lei geral sobre a instrução primária do Brasil no Império, como também a contratação de homens e mulheres como professores. Isso propiciou a criação das escolas normais. Pode-se pontuar como outro marco, o Ato Adicional de 1834, representando um conjunto de normas legais que modificava a Constituição de 1824.

Porém, foi a partir de 1870, sobretudo no século XIX, com o movimento de propaganda e expansão do ideário republicano que surgiram novas ideias no contexto educacional relativas à escolarização da população. O cenário republicano evidenciava uma população composta de 90% de analfabetos, a maioria deles, evidentemente, egressos da escravidão. Portanto, apesar do regime republicano projetar uma relação íntima de ordem e progresso, a escolarização e os problemas nesse setor permaneciam muito parecidos com os da época imperial. Ou seja, por um lado, a escola continuava a ser uma instituição para poucos, de outra parte, a política inaugurada com o Ato Adicional de 1834 continuava a vigorar. O governo central da república continuava cuidando do ensino superior direcionado às elites e deixava os ensinos primário, secundário e profissional entregues à responsabilidade de cada Estado da Federação.

Entre o final do século XIX e início do século XX, apresentam-se algumas inovações, como o método indutivo, em que a visão seria o principal sentido humano implicado na aprendizagem. Esse método defendia que era preciso ver para aprender. Outra importante inovação seria a construção de edifícios próprios para o funcionamento, além da criação do Ministério da Educação e da Saúde, nos anos de 1920, período em que houve uma intensa crítica aos poucos avanços políticos, sociais e econômicos pelo advento da república. Nesse movimento de intelectuais críticos, havia um discurso que somente com a educação era possível fazer o país avançar em direção ao desenvolvimento e à igualdade social.

Essa foi, então, a efervescência do movimento escolanovista brasileiro, propondo reinventar a escola e as relações que constituíam seu interior e com as demais instituições sociais. A Educação, portanto, estaria inserida num modelo educacional desenvolvimentista, acompanhando uma roupagem nova do processo político brasileiro que, através da revolução

de 1930, depôs toda uma estrutura oligárquica, inaugurando uma nova proposta política e educacional, constatando a propagação das chamadas “ideias novas”:

- 1) na exposição de motivos da reforma de Francisco Campos;
- 2) nas reformas estaduais que continuavam sendo empreendidas dentro das mesmas limitações das realizadas anteriormente (Anísio Teixeira-DF, Moreira de Souza-CE. Aníbal Bruno-PE, Lourenço Filho-SP, Fernando Azevedo de Almeida Jr.-SP;
- 3) na criação das universidades, como a de São Paulo (1934) , com a participação de Fernando Azevedo, incluindo uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e a do Direito Federal (1935) [...]. (RIBEIRO, 2003, p. 116, 123).

A partir de 1937, com a implantação do Estado Novo no governo de Getúlio Vargas, o processo educacional passou aos moldes de uma política nacional de educação, com tendência “nacionalista”, caracterizada marcadamente pelos processos ditatórios de um modo geral. (RIBEIRO, 2003, p. 145-147).

Fazendo o paralelo entre política e educação após a deposição de Vargas, a educação conheceu um novo momento. “O processo de modernização do ensino superior foi articulado nos quadros de referência da ideologia que clamava pela sua reforma, na tentativa de sincronizar a educação [...]” (CUNHA, 2003, p. 172).

Seguindo essa trajetória, a década de 1950 respondia a pressões sociais pela expansão do sistema de ensino em decorrência do crescimento econômico brasileiro após a Segunda Guerra Mundial. Esses anos foram marcados tanto pelas discussões da LDB (Lei de Diretrizes e Bases), como também por intensas campanhas em defesa da escola pública e dos projetos de alfabetização de adultos. Todos eles evidenciando a necessidade de educar o povo para a participação na vida política e social brasileira.

Destaca-se, nesse período, a participação de Paulo Freire com seu projeto de alfabetização de adultos que, reformulado e ampliado nos anos seguintes, daria repercussão nacional e internacional do chamado “método de Paulo Freire”. Paiva (1993) diz que, para Freire, a reforma da educação e a reforma da sociedade andavam de braços dados, como parte de um mesmo processo em que se deviam refazer as instituições sociais e o comportamento dos indivíduos num ajustamento contínuo a novas situações.

O início dos anos 60 (século XX) é marcado por grandes mobilizações em defesa da educação pública e gratuita, da reforma agrária e de uma maior participação da população nos destinos do país. Os movimentos em defesa da escola pública e de ampliação de

oportunidades educacionais, juntamente com todos os outros movimentos sociais sofreram um brutal colapso com o golpe militar de 1964, promovendo uma virada tecnicista na educação. A meta seria, então, desenvolver uma política educativa que produzisse os recursos humanos necessários ao desenvolvimento econômico, submetendo a educação às decisões da economia, de uma forma nunca vista antes.

É evidente que há de se considerar a influência norte-americana na educação brasileira nesse período, levando em consideração que o contexto do momento é representado pela época de Guerra Fria (confronto ideológico entre capitalista – EUA, e socialista – União Soviética).

Dos resultados desse período, contabilizam-se a perseguição a alunos e professores contrários ao regime, o desmantelamento da estrutura universitária e a investigação desenvolvida, bem como o incentivo à abertura de faculdades particulares, voltadas diretamente a preparar profissionais para o mercado de trabalho sem qualquer interesse pela produção do conhecimento.

Apesar de extremamente forte, esse regime não conseguiu desarticular os movimentos sociais reivindicatórios e sindicais, de luta pela anistia, de mulheres, luta por educação de bairro, dentre outros. Nesse contexto, entre o final dos anos 70 e início dos anos 80 do século passado, a preocupação voltava-se para a construção de novas escolas, ampliação de vagas para as crianças das camadas populares, como também pela qualidade da educação, dignidade da profissão do docente e pela efetiva democratização da educação. Foi um momento em que a cidadania era entendida como um direito, um dever, cabendo à escola o cultivo dessas práticas.

No final da década de 80 (mais precisamente em 1988), houve um amadurecimento de todo esse processo de democratização quando se inicia a construção de uma nova Lei de Diretrizes e Bases, promulgada em 1996, conhecida como a Lei N.º 9394/96, que ainda rege o sistema educativo brasileiro com suas características importantes: renomeação dos níveis de ensino, diluindo-os em educação básica e ensino superior; ênfase e valorização do ensino infantil; alunos com necessidades educacionais especiais; jovens e adultos; além do ensino profissional, valorização do profissional da educação etc.

Passados quatorze anos de implantação dessa LDB, muitos são os desafios dos educadores, no construto e como co-participantes ativos do processo educativo. As estatísticas continuam evidenciando as defasagens relacionadas às dificuldades de crescimento na escolarização, presentes na taxa média de escolaridade do brasileiro, analfabetismo concentrado nas populações com mais de 40 anos, diferenças entre frequência à escola entre homens e mulheres, brancos e negros.

Sabe-se, portanto, da necessidade de uma veemente luta pela qualidade, no sentido de atender às demandas dos vários setores sociais, objetivando oferecer iguais oportunidades de acesso e permanência, pois as metas ainda não foram atingidas. É preciso sair do conforto incansável das discussões acadêmicas, políticas de gabinetes e continuar lutando pela implantação de ações efetivas na construção de uma escola democrática, igualitária e, o mais importante, verdadeiramente de qualidade no Brasil.

Todavia, não se pode perder de vista, que toda nem Pedagogia é teoria da educação, e nem toda teoria da educação é Pedagogia. O conceito de Pedagogia reporta-se a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa. Refletindo essas considerações de Saviani (2005), as diferentes concepções de educação, na trajetória do ensino brasileiro, podem ser agrupadas em duas grandes tendências; a primeira concepção contempla a teoria sobre a prática; a segunda tendência, de forma inversa, compõe-se das concepções que subordinam a teoria à prática, isto é, dilui-se a teoria na prática.

Esse mesmo autor expõe que, no primeiro grupo, estariam inclusas as “diversas modalidades” de pedagogia tradicional, fossem elas de natureza “religiosa ou leiga”, e no segundo grupo, encontrar-se-iam as diferentes modalidades de pedagogia nova. Na pedagogia de concepção “tradicional”, a preocupação do pesquisador brasileiro centra nas “teorias do ensino”, enquanto que no segundo caso, a pedagogia nova, tem ênfase maior nas “teorias da aprendizagem”.

Refletindo sobre essas duas teorias, a primeira tendência traduz-se pela pergunta “como ensinar”, cuja resposta consiste na tentativa de criar métodos de ensino. Na segunda tendência, a pergunta tem como foco “como aprender” o, que posteriormente, suscitou o tema “aprender a aprender”.

Ainda corroborando com pensamento do autor à guisa da reflexão em pauta, reflete-se quatro das “concepções pedagógicas”, por considerá-las importantes neste estudo.

A denominação “concepção pedagógica tradicional” ou “pedagogia tradicional” foi introduzida no final do século XIX. Assim, a expressão “concepção tradicional” subsume correntes pedagógicas que se formularam desde a antiguidade, tendo em comum uma visão filosófica essencialista de homem e uma visão pedagógica centrada no educador (professor), no adulto, no intelecto, nos conteúdos cognitivos transmitidos pelo professor aos alunos [...]. (SAVIANI, 2005, p. 31-32).

A “pedagogia católica” constituía a manifestação mais vigorosa da concepção pedagógica tradicional no Brasil, defendendo o primado da família e da igreja sobre o Estado em matéria de educação. Por isso, também é denominada “pedagogia integral”, uma vez que o âmbito natural é aliado ao sobrenatural, integrando três planos ontológicos: o físico (a natureza); o intelectual (as ideias); o moral e religioso (os deveres). Mesmo quando se renova, incorporando-se às inovações trazidas pelos avanços da teoria e da prática pedagógica, “a pedagogia católica não abre mão da sua doutrina”. (SAVIANI, 2005, p. 32).

A “pedagogia tecnicista”, inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, advogou a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. Buscou-se, então, com base em justificativas teóricas decorrente da filosofia e psicologia behavioristas – “planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional”. A organização do processo educacional foi convertida por garantir a eficiência, “compensando e corrigindo as deficiências do professor”. (SAVIANI, 2005, p. 34).

Otra concepção pedagógica é a chamada “pedagogia nova ou moderna”. Contrapondo-se à concepção tradicional é uma visão renovadora baseada na existência, na vida e na atividade. Na visão tradicional, o privilégio estava regido para o adulto, considerado homem acabado, completo, tendo como oposição a criança, um ser imaturo e incompleto. Na visão moderna, o homem é considerado completo desde o nascimento e inacabado até morrer. O adulto não pode se constituir como modelo, razão pela qual a educação passou a centrar-se na criança.

Do ponto de vista pedagógico, o eixo nessa visão moderna, deslocou-se do intelecto para as vivências; do lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor

para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; da direção do professor para a iniciativa do aluno. (SAVIANI, 2005, p. 33).

Por outro lado, nos moldes de Freire (2005), a concepção “bancária” é uma concepção bastante utilizada por alguns professores, também considerada por outros estudiosos, como a visão tradicional cuja figura central do processo educativo é o professor.

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. A educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos [...] refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio”, mantém e estimula a contradição [...]. O educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem [...]. O educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos meros objetos. (FREIRE, 2005, p. 67-68).

Nessa visão, o educador detém todo o saber enquanto que os alunos menos sabem ou nada sabem. As reflexões e as ideias em torno das concepções pedagógicas, muito ainda têm que ser avançadas e discutidas. Por isso, o interesse em observar as práticas dos professores do Ensino Fundamental como objeto de pesquisa. O processo de aprendizagem sobre o saber fazer tem o caráter de compreender que as práticas docentes acontecem a partir das relações de parcerias entre os pares e os diferentes profissionais no interior da escola. O próximo capítulo trará uma abordagem sobre essas questões.

2 A CONSTRUÇÃO DO SABER E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: A Dinâmica do Ensinar e Aprender no Cotidiano Escolar

Mesmo quando sua experiência ainda não é um longo rio sereno ou quando surgem corredeiras inesperadas, a reflexão provocada por elas não desemboca necessariamente em saberes capazes de serem reaproveitados em outras situações. [...] o professor aprende, por exemplo, a dar orientações mais precisas para evitar mal-entendidos, para controlar as conversas paralelas à aula, para prevenir a agitação [...]. (PERRENOUD, 2002, p. 51)

2.1 Considerações Preliminares

Todo saber se constrói tendo como base uma ou várias concepções que passam a sustentar a concepção que se tem de determinado objeto, ideia ou teoria. Isso reforça o pensamento de que por trás de uma concepção existe sempre um saber construído, adquirido. Nesse sentido, alguns teóricos à luz de suas pesquisas e teorias sustentam o debate aqui exposto.

Inicialmente, a abordagem enfatiza a noção da relação com o saber, pautando-se em Charlot (2000; 2005), sob a ótica de que a construção do saber é um processo que se constitui nas relações do sujeito com o outro, com o mundo que o cerca e consigo mesmo, a partir das experiências cotidianas. Em seguida, as ideias de Tardif (2006) voltadas aos saberes docentes, definindo-os como um saber plural, dado que além dos conhecimentos oriundos da formação inicial, a experiência profissional, a formação continuada e as relações cotidianas vão se constituindo em novos saberes para um professor desempenhar sua função docente.

A partir do debate que reflete o pensamento dos dois autores interlocutando com outros estudiosos das respectivas temáticas, pretende-se também abordar outras reflexões que norteiam conceitos e concepções referentes ao cotidiano escolar e às práticas pedagógicas, pautando-se respectivamente em Heller (2008), Penin (1989), Macedo (2005), dentre outros.

Dessa forma, o presente capítulo encontra-se estruturado em três partes: a relação com o saber; os saberes docentes e o cotidiano escolar e as práticas pedagógicas que nele são constituídas.

2.2 A Relação com o Saber

Pode-se definir o saber docente como saber plural, [...] formado de saberes oriundos da formação profissional [...]. A relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. (TARDIF, 2006, p. 36).

É nessa perspectiva que surge a intenção de iniciar falando sobre a relação com o saber, visto que “todo saber é ligado, no mínimo à prática intelectual de que nasceu”. Ele não está desconectado de uma prática. “Muitas formas do saber são também ligadas às práticas sociais que geram as questões a que esse saber tenta responder.” (SILVA, 2006, p. 25).

Estudar a relação com o saber não é algo novo, não é preocupação oriunda da contemporaneidade. É uma questão de séculos passados, desde quando foi apresentada por Sócrates ao dizer “Conhece-te a ti mesmo”. Contudo, essa noção passou a ser considerada uma questão de pesquisa, uma problemática, a partir dos anos 80 do século passado, com a crítica de Charlot (2000, 2005) ao fracasso escolar. Ao entender a questão do fracasso escolar como a noção de expressar, verbalizar a experiência, a vivência e a prática, ele afirma que o fracasso escolar torna-se “uma chave disponível para interpretar o que está ocorrendo nas salas de aula”, na escola ou em diferentes situações sociais. (CHARLOT, 2000, p. 13-14).

Sabe-se que, no cotidiano de uma sala de aula, os professores enfrentam situações com alunos que não conseguem aprender, seja por apresentar necessidades educacionais especiais, seja pelo contexto em que vivem. Como se configura o universo desta pesquisa – a comunidade escolar pertence a um bairro de alta vulnerabilidade social, aspecto que muito interfere ao contexto escolar e, por conseguinte, às práticas pedagógicas que nele acontecem cotidianamente. Percebeu-se durante as observações desse contexto, a existência de professores sentindo-se intimidados pelo tipo de aluno que estão ensinando. Isso repercute na forma como ensinam, como se sentem desafiados a construir novos saberes, enquanto também, o aluno gera seus conhecimentos.

Desenvolver o trabalho docente em um ambiente que inspire medo e angústias remetendo-se a práticas voltadas ao autoritarismo e ênfase no conteúdo como formas de policiar o aluno ou mesmo puni-lo e de também buscar proteger-se da violência, pode gerar mais violência ou mesmo fracasso escolar.

O fato de que boa parte dos professores tenha a preocupação exagerada com o conteúdo, entendendo que, assim, o aluno ficará ocupado e possivelmente possa aprender, não significa que encontrará êxito no desempenho do mesmo. Nessas circunstâncias, ainda vão existir alunos que não conseguem entender caracterizando-se numa situação ora em fracasso ora ou em êxito. (SILVA, 2006). Tal situação, assim considerada, é vista como uma constatação que as pesquisas sobre fracasso escolar tentam explicar. Charlot (2000) combate a noção de constatação para fazer uma leitura positiva sobre as situações de ensino. Ele sugere várias proposições que remetem ao debate dessa problemática, abordando sobre o aprendizado, a eficácia dos professores, os sistemas de ensino, a igualdade das chances etc. (CHARLOT, 2000).

Contraditoriamente à posição de constatação que aborda a falta – o não ter – é que a proposta de Charlot centra-se na análise da relação com o saber, a partir da experiência dos sujeitos, de como interpretam o mundo, de como realizam sua atividade. É uma leitura positiva, buscando compreender como o sujeito expressa sua relação com o mundo, com os outros e com ele mesmo. Para o autor, a relação com o saber é relação de um sujeito com o mundo, como conjunto de significados, mas também como espaço de atividades e que se inscreve no tempo. (CHARLOT, 2000, p. 78).

Nesse processo, acredita-se ser um desafio para os professores experienciar essa relação na busca de ferramentas para a descoberta de novos saberes, leva-se em conta que o exercício profissional é também promover outras relações com o saber. Ou seja, os alunos desses professores, no seu processo de aprendizagem, vivem e também experimentam a relação com o mundo, com os outros e com eles próprios.

Para tanto, faz-se necessário refletir sobre os saberes docentes, como são constituídos. Será que são adquiridos apenas no processo de formação inicial? Ou no decorrer da prática pedagógica outros saberes vão sendo acumulados aos anteriormente adquiridos? Será que os professores têm clareza sobre os saberes que sustentam teoricamente sua prática pedagógica? Nas reflexões a seguir, os autores sustentam o debate que busca responder tais questões.

2.3 Saberes Docentes

Na tentativa de refletir os pressupostos que norteiam o debate sobre o objeto de estudo quanto às concepções pedagógicas e práticas docentes em duas escolas da rede municipal de Aracaju/SE, elegeu-se também como sustentação teórica as ideias de Tardif (2006), por considerar três pontos iniciais a essa reflexão. O primeiro ponto diz que “o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes” (op. cit., p. 33). Ou seja, são os saberes adquiridos a partir da experiência e das relações estabelecidas através dos saberes curriculares e profissionais. O segundo ponto aborda sobre a desvalorização que o corpo docente vive em relação aos saberes que possui e transmite. E como terceiro ponto, a reflexão sobre os saberes relacionados à prática e à competência do professor. “Pode-se dizer que as diferentes articulações [...] entre prática docente e os saberes constituem mediações e mecanismos que submetem essa prática a saberes que ela não produz nem controla”. (TARDIF, 2006, p. 41).

Isso significa, para o autor, que os saberes integrados à formação do professor, sejam eles científicos como também pedagógicos, dominam a prática da profissão e vão além dela. É evidente que tais saberes não provêm dessa prática, pois o autor justifica sua proposição, enfatizando que “a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos” anteriormente adquiridos. As diferentes articulações constituem em um conjunto de saberes que o autor classificou de disciplinares, curriculares e experienciais. (ibidem).

Os saberes disciplinares emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saber, isto é, são oriundos das instituições responsáveis pela formação inicial e continuada do professor. Os saberes curriculares correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar organiza e apresenta os saberes poucos definidos por ela, são apresentados sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos). (TARDIF, 2006, p. 38).

Os saberes experienciais ou profissionais são frutos das experiências dos professores ao desenvolverem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento cultural. Em outras palavras, o autor quer chamar atenção para mostrar que os saberes profissionais resultam das experiências do professor vividas durante o seu processo de prática

de ensino. “A prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos”. (TARDIF 2006, p. 39).

A pertinência dessa reflexão expressa pelo autor coaduna-se com o pensamento de Charlot (2005):

O indivíduo formado deve ser capaz de mobilizar todos os recursos para atingir um determinado objetivo, incluindo-se aí os saberes necessários. (CHARLOT, 2005, 92; 93).

A prática do saber é uma prática, e não um saber.

[...] O saber da prática é um saber, e não uma prática. Ele pode dotar o profissional de uma competência suplementar para atingir seus fins [...]. (CHARLOT, 2005, p.94).

Refletir sobre o pensamento desses dois autores ressalta o propósito desta pesquisa, que verifica as concepções de práticas docentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, numa localidade repleta de complexidade e subjetividade. Comungar também com a idéia de que “formar professores é trabalhar os saberes e as práticas, integrar o saber e a prática” nos diversos níveis. (CHARLOT, 2005, p. 94).

Em outras palavras, o mesmo autor complementa a partir do que expõe sobre a função do professor de séries iniciais:

A função do professor de séries iniciais do ensino fundamental é clara: não se lhe demanda que forme jovens, no sentido profissional do termo, mas que ele assegure aprendizagens de base (o famoso “ler, escrever, contar”, ainda tão vivo no imaginário coletivo) e, através de seu ensino, que “moralize o povo”, conforme a versão bruta do século XIX, [...]. (CHARLOT, 2005, p. 96).

Trata-se de uma reflexão que remete às práticas ainda vivenciadas em nosso meio sócioeducacional. Saber ler e escrever não é apenas repetir códigos, é muito mais profundo, é ir muito mais além. É saber interpretar, saber o sentido de avaliar a realidade que o cerca. Faz-se necessário que esse saber ultrapasse os muros da escola.

O propósito aqui não é se estender nessas reflexões, mas apresentar uma síntese articulando os pressupostos que norteiam a pesquisa na tentativa de responder as inquietações consolidando a análise dos resultados. Nesse sentido, Silva (2006), Tardif (2006) e Charlot (2000, 2005) contribuem para a compreensão de que os saberes docentes são constituídos por um processo dinâmico e contínuo. Os conhecimentos adquiridos na formação e aqueles que vão se somando no decorrer da experiência profissional formam com conjunto de elementos

que justificam as concepções norteadoras da prática pedagógica. Isso também se confirma nas concepções que demarcam a trajetória da educação brasileira.

2.4 O Cotidiano Escolar e as Práticas Pedagógicas que Nele são Constituídas

Mergulhar no cotidiano da escola pública é condição para compreensão do que aí se passa, como espaço de confrontos de interesses entre um sistema oficial burocrático e os sujeitos – alunos, pais, professores, funcionários – que, independentemente de sua condição de classe social, não são agentes passivos diante da estrutura. Esse fazer cotidiano da escola, [...], dá-se por meio de uma complexa trama de relações, com alianças e conflitos, transgressões e acordos, em um processo permanente de construção social. (BEZERRA, 2007).

A categoria do cotidiano escolar irá revelar através da observação e análise, as situações de cotidianidade vivenciadas na escola dentro e fora da sala de aula. Para interpretar o cotidiano escolar nas duas escolas, a pesquisa foi fundada nos pressupostos teóricos de Heller (2008), os estudos de Penin (1989), André (2002), Macedo (2005) no sentido de melhor compreender a ação docente no seu cotidiano escolar.

O cotidiano foi criado para ser vivido, “pensar no mundo como um cosmo.” O cotidiano escolar revela o que é a vida cotidiana, como sendo todos os momentos vividos pelo homem ao fazer funcionar todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, habilidades manipulativas, sentimentos, paixões, pensamentos e ideologias. É a vida do homem inteiro, ou seja, o homem participa da vida cotidiana com todos os aspectos da sua personalidade. (HELLER, 2008, p. 31).

Para essa autora, o homem não vive fora da cotidianidade, independentemente da sua posição na divisão técnica do trabalho que, embora absorvido por esse cotidiano, ele não vive unicamente preso a ele, mesmo participando da vida cotidiana na sua totalidade. Outra característica importante que acontece na cotidianidade são as diferenças socioeconômicas, indicadas pelo tipo de trabalho, lazer, relações sociais etc.

O homem da cotidianidade é atuante e fruidor, ativo, e receptivo, mas não tem tempo nem possibilidades de se absorver inteiramente em nenhum desses aspectos; por isso, não pode aguçá-los em toda sua intensidade. (HELLER, 2008, p. 31).

Nesses pressupostos, o cotidiano escolar pode revelar as condições e relações existentes na prática docente, evidenciando o tipo de comunicação entre os sujeitos, as

relações pessoais e interpessoais dos professores entre seus pares e com os demais atores integrantes na comunidade escolar.

Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia-a-dia, apreendendo as forças que impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito, nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados. (ANDRÉ, 2002, p. 41).

Sabe-se que na escola há um conjunto de acontecimentos importantes caracterizados de ordens práticas, ou mesmo abstratas, e que geralmente são vivenciados sem ser percebidos naturalizados pela rotina. Nessa rotina acabam por perderem o seu valor, a sua importância devida.

Práticas porque pertencem ao cotidiano da sala de aula. Abstratas porque, talvez por isso mesmo, quase nunca discutimos, quase nunca lhes damos o devido valor como objeto de reflexão. Consequentemente, só nos importamos com os efeitos, sobretudo os negativos, que produzem: indisciplina, dispersão, desorganização, problemas de planejamento, desperdício de tempo, de espaço, de dinheiro etc. (MACEDO, 2005, p. 115).

Outro pensamento de importante reflexão diz que: “hoje em dia, para controlar a vida cotidiana é necessário controlar, ao menos um pouco, as lógicas e o saber incorporados nas práticas cotidianas”. (SILVA, 2006, p. 27). Nesse sentido, observar e conhecer a vida cotidiana da escola reside na possibilidade de revelar o cotidiano do contexto escolar. Como por exemplo, observar a dinâmica das práticas pedagógicas dos professores, dentro e fora da sala de aula, nas duas escolas escolhidas como cenário de investigação – Escola Raios de Lua e Escola Raios de Sol. Isto no curto período de tempo que teve a duração de um semestre. A observação desta pesquisa foi realizada procurando descrever, de forma ética, os dados considerados importantes e significantes. Para tanto:

Ao buscarmos no empírico, os elementos descritivos do trabalho do professor, estaremos procurando, na particularidade do comportamento individual, elementos que permitam a reconstrução da totalidade que nele se expressa. É nessa particularidade, no cotidiano da ação docente, que encontramos evidências do saber e do fazer pedagógico do professor que pode manifestar como uma práxis em seus diversos níveis. (AZZI, 1999, p. 49).

Nessas considerações, a observância do que acontece no interior de cada escola, nesta pesquisa, levou-se em conta a contextualização de cada uma delas, identificando diferenças e similitudes, sem a pretensão de compará-las, mas destacar pontos que identifiquem a cotidianidade.

A característica dominante da vida cotidiana é a espontaneidade. É evidente que nem toda atividade cotidiana é espontânea no mesmo nível, assim como tampouco uma

mesma atividade apresenta-se como identicamente espontânea em situações diversas, nos diversos estágios de aprendizado. (HELLER, 2008, p. 147).

Para melhor compreender essa continuidade, buscou-se o conceito de prática a partir do seu significado no dicionário para, então, entender os conceitos e abordagens dos autores de referência. Prática é o ato ou efeito de praticar; o uso, a experiência, um exercício ou uma técnica que se aplica a teoria; uma rotina; um saber oriundo da experiência. (FERREIRA, 2001, p. 550).

[...] **Prática**⁷ é algo fluido, fugidio, difícil de limitar com coordenadas simples e, além do mais, complexa, já que nela se expressam múltiplos fatores, idéias, valores, hábitos pedagógicos, etc. Os estudos de prática educativa a partir de posições analíticas destacam numerosas variáveis e enfocam aspectos muito concretos. (ZABALA, 1998, p.16).

Nesse sentido, as práticas configuram-se como sendo as atitudes adotadas pelo professor em sua interação com as atividades desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem, sob as concepções as quais ele acredita e que norteiam o contexto deste processo. Em outras palavras, são as várias maneiras que o professor tem de ensinar, dispondo de estratégias e recursos com base nos saberes docentes e na infraestrutura do ambiente onde ensina.

Sob os pressupostos de outros autores, pode-se entender que a prática pedagógica se adquire a partir do exercício cotidiano que o professor desenvolve no decorrer da sua profissão. Com isso, ele adquire o *habitus*⁸ (que remete as experiências, atitudes e costumes sociais), suscitando um conjunto de elementos que constituem o seu fazer pedagógico.

Perrenoud (1997), em seus estudos sobre as práticas pedagógicas, profissão docente e formação, chama atenção para o exercício docente sob a prática reflexiva. Para ele, essa prática conquista-se domínio que vai sendo adquirido mediante a prática, a partir das inquietações e desejo de mudanças.

Contudo, o passo decisivo só é dado quando a reflexão transforma-se em um componente duradouro do *habitus* – essa “segunda natureza” responsável pelo fato de que, a partir de certo limite, torne-se impossível não fazer mais perguntas, exceto depois de uma cura de desintoxicação! (PERRENOUD, 2002, p. 63).

⁷ Grifo nosso.

⁸ O *habitus* do sujeito é formado por esquemas de ação e de pensamento, conforme a teoria da reprodução social defendida por Pierre Bourdieu, a partir dos anos 1970. Ou seja, é “o conjunto de esquemas que permite engendrar uma infinidade de práticas adaptadas a situações sempre renovadas sem nunca se constituir em princípios explícitos” (BOURDIEU, 1972, *apud* PERRENOUD, 1997, p. 39).

O autor ainda acrescenta que de um lado esse *habitus* se constitui por rotinas que o docente conscientemente põe em ação, por outro, sem avaliar seu caráter arbitrário, realiza atividades e toma atitudes desconhecendo o teor teórico ou preferindo não conhecê-lo. (PERRENOUD, 2002)

Constituir uma prática reflexiva não responde exatamente à questão do sentido, as escolhas desse ou daquele caminho. Todavia, essa prática permite perceber o problema no cotidiano da sala de aula, suscitando ao professor buscar e criar ferramentas que lhes estimulem solucionar o problema de forma sensata.

Corroborando com o mesmo ideário, Tardif (2006, p. 37) pontua que a prática docente não é apenas um objeto de saber que mobiliza outros diferentes saberes, os quais podem ser chamados de pedagógicos. Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo. Dessa forma, vivenciar a prática reflexiva é permitir ao professor analisar os momentos de fracasso e de sucesso, para melhorar cada vez mais o seu desempenho profissional.

Acreditando que aqui se faz necessário retomar de forma incisiva e sistemática a reflexão sobre as concepções de práticas, o foco deste estudo é observar, interpretar e analisar como os professores constituem o seu saber fazer cotidianamente.

Com esse intuito, pretende-se numa perspectiva futurística, contribuir com a formação de futuros professores sob uma visão mais ampla do contexto em que irão atuar e subsidiar a prática reflexiva daqueles que já tem como objeto de estudo o seu fazer pedagógico. E como proceder para tal contribuição? No próximo capítulo, com a intenção de descrever como aconteceu o processo de investigação deste estudo, pretende-se apontar os caminhos do mergulhar no percurso metodológico.

3 A PESQUISA: Conhecendo seu Universo e Traçando o Percurso Metodológico

A experiência comum não é de fato construída; no máximo, é feita de observações justapostas, e é surpreendente que a antiga epistemologia tenha estabelecido um vínculo contínuo entre a observação e a experimentação, ao passo que a experimentação deve afastar-se das condições usuais da observação. (BACHELARD, 1996, p. 25).

Esse texto de Bachelard (1996) propõe uma reflexão quanto à importância que devemos considerar aos procedimentos metodológicos de uma pesquisa. O uso de diferentes técnicas e variados instrumentos possibilitam ao pesquisador uma coleta de dados mais rica que, por sua vez, contribuem para comparar os resultados obtidos, favorecendo a sistematização e análise dos mesmos.

No presente estudo, os procedimentos utilizados tiveram o propósito de atender aos objetivos da pesquisa: traçar um perfil dos professores que ensinam nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, atuando em duas unidades da rede municipal de ensino em Aracaju/SE; observar e analisar como esses professores desenvolvem a sua prática cotidianamente em sala de aula; e, por conseguinte, identificar que concepções norteiam essa prática. Para isso fez-se necessário o uso de diferentes técnicas na abordagem da pesquisa qualitativa, sob o enfoque fenomenológico para melhor subsidiar e contribuir com dados relevantes sobre as práticas e concepções pedagógicas de professores da rede municipal de Aracaju/SE.

É, portanto, um objeto de estudo que se caracteriza num estudo de caso descritivo, contemplando duas unidades de ensino da rede municipal em Aracaju/SE, com características similares e que se apresentam pelos pseudônimos – **Escola Raios de Sol** e **Escola Raios de Lua**. Os nomes fictícios se dão pelo fato de ser escolas localizadas em um bairro periférico da zona sul da capital, considerado de alta vulnerabilidade social, o qual também recebe um nome fictício – **Bairro Esperanópolis**. Uma forma de expressar o desejo que a população dessa comunidade tem em obter uma vida melhor sem violências e a esperança que deposita na educação.

Neste capítulo, o foco central é abordar o percurso metodológico deste estudo a partir do detalhamento sobre os procedimentos da coleta de dados e a escolha de técnicas e

instrumentais; dando sequência, a descrição do universo, a população da pesquisa como foram sistematizadas as categorias de análise.

3.1 A Coleta de Dados: Elaboração dos Instrumentos de Pesquisa e Procedimentos Metodológicos

Segundo André (2005), uma vez identificados os elementos chave e os contornos aproximados do estudo, é importante proceder “a coleta imediata dos dados utilizando fontes variadas, instrumentos mais ou menos estruturados em diferentes momentos e em situações diversificadas”. (ANDRÉ, 2005, p. 51).

Inicialmente, pensou-se em uma amostra com número maior de escolas, priorizando uma em cada região da cidade. Visitou-se, ainda, uma dessas escolas localizada em outros bairros. Em seguida, abandonou-se a ideia por achar que não haveria tempo suficiente – uma decisão pensada em conjunto com a orientadora. Por fim, chegou-se a conclusão que duas escolas seriam suficientes para fazerem parte no cenário da pesquisa como amostragem.

Para tanto, o que antecipadamente se fez foi um planejamento sobre tudo o que se pretendia saber, ou seja, delimitar o objeto e colocar-se na posição de observador para melhor compreensão do fenômeno. Assim, foi concretizado adotando-se os instrumentos e técnicas que melhor atendessem aos objetivos da pesquisa, tais como: questionários, entrevistas, análise documental, observações dentro e fora da sala de aula, além da análise de depoimentos e autobiografias dos sujeitos de pesquisa.

É importante ressaltar que a abordagem qualitativa proporciona oportunidades quanto à variação de instrumentos, principalmente quando se adota o método estudo de caso, o qual:

Focaliza uma situação, um programa, um fenômeno particular. O caso em si tem importância, seja pelo que revela sobre o fenômeno, seja pelo que representa. É, pois um tipo de estudo adequado para investigar problemas práticos, questões que emergem do dia-a-dia. (ANDRÉ, 2005, p. 17-18).

Nos estudos de caso, torna-se oportuno considerar três métodos para a coleta de dados: questionar; observar atentando-se para o que está acontecendo e fazer leitura de documentos (ANDRÉ, 2005). Neste estudo, houve a necessidade de ir além dessas técnicas, trabalhando-se com outros instrumentos, visando obter acesso aos processos estudados e as suas

articulações, oportunizando uma melhor identificação das contradições surgidas nos discursos dos sujeitos frente à realidade dos cenários estudados.

Dessa forma, apresenta-se a seguir um detalhamento de como se processou a coleta de dados:

a) **Primeiros passos**

Os primeiros contatos foram mantidos junto à Secretaria Municipal de Educação – SEMED/PMA, visando à apresentação do objeto de estudo, ao tempo em que se solicitou a autorização dessa Secretaria para realização da pesquisa em escolas da rede municipal.

Inicialmente, teve-se o propósito em selecionar escolas municipais em bairros distintos, objetivando analisar universos diferenciados. Essa ideia original foi abortada devido ao pouco tempo destinado à pesquisa. As escolas pretendidas passavam por reformas, houve greves e dificuldades no acesso às mesmas, considerando a localização em bairros periféricos dos 04 (quatro) pontos da cidade (zonas norte, sul, leste e oeste). Seguindo as recomendações da orientação, evoluiu-se a ideia, focando o projeto de estudo para um único bairro periférico, com características bem peculiares quanto aos índices de violência e miserabilidade.

O trabalho, então, foi direcionado a duas escolas localizadas nesse bairro (aqui com o pseudônimo “**Bairro Esperanópolis**”), tendo em mãos a autorização da Secretaria Municipal de Educação. Durante a apresentação em cada escola, marcou-se de imediato uma conversa com a coordenação para explicar os objetivos da pesquisa. A conversa estendeu-se a todos os membros da coordenação, sistematizando, no final, uma agenda para o primeiro contato com os professores das instituições requeridas como cenário da pesquisa.

Nas duas instituições foi sugerido que esse primeiro contato de apresentação acontecesse em um dia de reunião, no sentido de poder encontrar o maior número de professores em cada uma delas. O primeiro contato com a “Escola Raios de Sol” foi em 30/08/2008 e, na segunda – “Escola Raios de Lua”, ocorreu em 16/10/2008. Em ambos os encontros, foram explicados os motivos da visita, apresentando documento de autorização e objetivos da pesquisa.

A coleta de dados iniciou com a aplicação de questionários, buscando obter dados que traçassem características dos professores – sujeitos desta pesquisa. Durante essa aplicação,

percebeu-se por parte de algumas professoras certa desconfiança, dando a entender que as pesquisas não servem para resolver muitos problemas nas escolas. Para elas, isso ocorre porque sempre se depararam com “*pesquisadores de universidades*” que entram e saem das escolas só “*para criticar*” (comentários de professores durante a aplicação dos questionários)⁹.

Outras implicações também ocorreram, a exemplo da professora que recusou responder o primeiro questionário, alegando já estava se aposentando e o devolver em branco. Também houve um questionamento de umas das técnicas responsáveis pela coordenação pedagógica: “*o que você e a universidade irão nos dar em troca?*”. Tais atitudes são passíveis de compreensão em todo início de trabalho, principalmente quando se tratam de pessoas que se negam (ou rejeitam) conhecer o novo, que desconhecem a importância de uma pesquisa.

A participação do acadêmico nos processos de ensino, pesquisa e extensão possibilitam uma formação crítica, pois viabiliza uma atitude reflexiva numa relação dialética teoria-prática, promotora de uma visão integrada ao contexto social, privilegiando um olhar mais humano, mais reflexivo e problematizador da realidade onde esse sujeito se insere.

É preciso que as instituições de ensino superior adotem, também, uma postura ética na produção do conhecimento e na formação do homem. (AZEVEDO; VIANA, 2008, p. 120).

Geralmente, são as escolas públicas que, constantemente, abrem suas portas para os pesquisadores, transformando-as, muitas vezes, somente em alvos de críticas sem oferecerem alternativas. A pesquisa em si não tem sentido para a instituição pesquisada, se não houver um retorno do pesquisador, cujos resultados apresentem um diagnóstico da realidade ou, se necessário, com propostas de intervenção aos problemas apontados ou investigados.

Para as autoras citadas, o crédito que se deposita nas instituições de ensino superior visa a busca pela excelência científica e tecnológica, sem se desvincular do processo de humanização, adotando princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum.

Frente aos fatos e procurando manter um clima de sinceridade e confiança entre todos os componentes da escola (porteiro, guarda municipal, auxiliares de serviços diversos, secretária, professores e coordenação), o caminhar metodológico desta pesquisa foi um trabalho de integração e harmonia nas duas unidades escolhidas. Marcado pela distinção e

⁹ Ressalta-se que neste texto, as vozes dos sujeitos pesquisados serão destacadas em itálico.

distância suficiente para estudá-las, sob a postura de quem investiga, de quem objetiva produzir cientificamente.

Durante as observações e passeios pelo interior das unidades, era visível a reação das crianças com curiosidade, agitação e desconfiança ao fato de presenciarem uma pessoa estranha circulando pela escola. Durante o processo investigativo, elas foram acostumando-se com a novidade, chegando a oferecerem lanche, fazendo perguntas e poses para serem fotografadas.

b) Os procedimentos de coleta de dados

O último trimestre do segundo semestre de 2008 foi dedicado ao reconhecimento das estruturas organizacional e física do campo de pesquisa. O registro foi produzido a partir de uma ficha de observação que serviu como guia (apêndice N.º 02) e de fotografias dos ambientes, conforme permissão das coordenações.

Concomitantemente, outras técnicas eram aplicadas conforme a necessidade e o contexto escolar. Na medida em que eram realizadas as visitas em cada escola, aproveitava-se a oportunidade para, também, fazer registros de observação em arquivos e documentos, assim como fotografar as dependências e áreas livres de cada escola.

É importante registrar que, durante as visitas, a receptividade dos coordenadores e dos demais membros em ambas as escolas facilitou significativamente a coleta de dados. Houve liberdade e autonomia para os contatos, trânsito em todos os ambientes e participação nos momentos das variadas atividades no interior de cada escola.

Contudo, os primeiros instrumentos sistematizados (questionários, registros de observação e de entrevistas) para a coleta de dados não foram suficientes para apurar os resultados que atingissem aos objetivos propostos no projeto. Durante as observações em sala de aula, junto aos “bate papos” com os professores nos intervalos e recreios, foi emergindo a necessidade em obter mais dados desses sujeitos, sugerindo que ele transcrevessem aquelas conversas, sob a forma de depoimentos e/ou autobiografias. Sem imposição, aos poucos esse material era recolhido, oportunizando mais subsídios à análise dos dados.

3.2 As Técnicas e Instrumentos Utilizados

a) Questionários

Os questionários foram estruturados em três partes. A primeira permitiu conhecer e identificar características dos professores objetivando traçar um perfil desses sujeitos; a segunda parte foi direcionada à investigação das concepções pedagógicas dos professores e, a terceira objetivou conhecer a opinião desses professores sobre sua respectiva prática.

Primeiramente, foram aplicados questionários com todos os professores do Ensino Fundamental das duas escolas (que atuam do 1º ao 5º), inclusive os de Educação Física. Conforme acordado, foram entregues em ambas as escolas, em momento de reunião, aguardando-se o retorno na sala dos professores. Aos professores ausentes no primeiro contato, aplicou-se os respectivos questionários posteriormente. Só houve resistência por parte de duas professoras, sendo que uma chegou a responder (professora de Educação Física) e a outra devolveu em branco, alegando o fato de estar em processo de aposentadoria (como já comentado anteriormente).

Esse instrumental também foi aplicado à coordenação de cada unidade, visando conhecer a história de cada escola e seu respectivo funcionamento. Cabe ressaltar que o questionário aplicado com os professores foi diferente do aplicado à coordenação¹⁰, assim também, dizer que, nessa coleta, foi descoberto que há duas categorias de professores regentes de classe: os efetivos e os temporários (professores estagiários).

A padronização ou a uniformização assegura, de outro lado, que cada pessoa veja as questões formuladas da mesma maneira, na mesma ordem e acompanhadas da mesma opção de respostas, que facilita a compilação e a comparação das respostas escolhidas e permite recorrer ao aparelho estatístico quando chega o momento da análise. (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 184).

Embora os questionários e as entrevistas confiem muito na validade das descrições verbais, existem grandes diferenças entre os dois métodos. No questionário, a informação obtida pelo pesquisador limita-se a respostas escritas das questões pré-determinadas.

Na entrevista e no questionário dá-se um grande peso a descrição verbal da pessoa para obtenção de informação quanto aos estímulos ou experiências a que está exposta e para o conhecimento de seu comportamento, geralmente o pesquisador não observou os acontecimentos discutidos. (SELTIZ, 1987, p. 265).

¹⁰ Ver apêndices N.º 03 e N.º 04.

Por isso escolheu-se para esta pesquisa as duas técnicas, acreditando que uma complementa a outra. Considera-se, também, que a entrevista semiestruturada seja uma técnica que possibilita ao pesquisador a obtenção de dados em profundidade. Ela oferece uma “flexibilidade muito maior, posto que o entrevistador possa esclarecer o significado das perguntas e adaptar-se mais facilmente às pessoas e às circunstâncias em que se desenvolve a entrevista” (GIL, 1999, p. 118). Completando essa discussão, Triviños (2006) afirma que a entrevista semiestruturada, em geral, pode partir dos questionamentos apoiando-se em teorias e hipóteses. Nesse sentido, amplia-se o campo de interrogativas que vão surgindo conforme as respostas do informante.

b) Entrevistas

As entrevistas foram realizadas nas duas escolas, em horários previamente combinados com os professores, sendo gravadas em fitas k7, com autorização dos sujeitos participantes. Duraram cerca de 50 minutos. Das 09 (nove) entrevistas realizadas, fez-se necessária a repetição de uma delas por problemas na gravação, não havendo obstáculos quanto à entrevistada em repetir a gravação.

O roteiro das entrevistas foi semiestruturado (ver apêndice N.º 05), para que houvesse liberdade e espontaneidade nas suas respostas. Para a elaboração desse roteiro, seguiu-se um encadeamento de assuntos sobre as intenções da pesquisa. Em todas as entrevistas foram respeitados horários e a ética. Prevaleceu-se o anonimato dos entrevistados, sob o pseudônimo com nomes de “flores”, conforme acordo de que as respostas seriam exclusivamente para fins da pesquisa.

A entrevista oferece maior amplitude do que o questionário, quanto à sua organização: esta não estando mais irremediavelmente presa a um documento entregue a cada um dos interrogados, os entrevistadores permitem-se, muitas vezes, explicitar algumas questões no curso da entrevista, reformulá-las para atender às necessidades do entrevistado. (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 187-188).

c) Observação

Para observação da prática pedagógica, inicialmente, foram selecionados 08 (oito) professoras com turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, as quais correspondem a 30% da população pesquisada. O período dessa observação nas duas escolas ocorreu durante aproximadamente 90 dias, sob o interesse de obter respostas mais específicas e detalhadas para o problema da pesquisa.

Durante esse período, uma das professoras com turma de 1.º ano, foi removida por fazer parte da categoria de professor com vínculo temporário, na “Escola Raios de Sol”. Essa professora participou das duas primeiras etapas (aplicação de questionário e entrevista). Entretanto, foi durante essa fase de observação que a referida professora afastou-se de suas funções na escola por razões administrativas.

A partir do afastamento dessa professora, houve distanciamento nas observações, buscando evitar a pesquisa na turma em que ela atuava, por considerar ser necessário a nova professora ter um tempo de adaptação com os alunos e o novo ambiente de trabalho. Por indicação da coordenação da escola, essa nova professora foi excluída do contexto da pesquisa, inserindo-se outra professora (atuando na turma de 4.º ano) que já tinha respondido ao questionário, mas não fora escolhida para as observações. O critério para a sua escolha foi por ser a professora com mais experiência no magistério, atentando-se ao fato dessa escola ser composta por um quadro docente de professores com pouca experiência no exercício do magistério.

Assim, foi acrescida à população desta pesquisa, mais uma professora com maior tempo de serviço professoral, independentemente do vínculo institucional. Ela tem dois anos na rede municipal, mas sua experiência soma 15 anos de magistério, ultrapassando o tempo de serviço dos demais professores escolhidos.

Dos critérios sistematizados, a observação ocorreu sob dois pontos – as práticas que acontecem “dentro” e “fora” da sala de aula no cotidiano escolar. Cada professor foi observado em momentos distintos, independentemente das atividades que cada desenvolvia em sua respectiva turma: “atividades de rotina” de entrada e saída da escola; “atividades em sala de aula”, antes e depois o recreio; “o recreio” e outras “atividades fora da sala” de aula.

Os professores nem sempre estavam certos quanto ao dia e horário em que seriam observados. Essa técnica foi trabalhada em dias alternados, quando cada sessão durava uma parte da aula, variando em média de duas a três horas de observação, sob a forma de rodízio. A cada visita, os professores eram observados em um determinado horário, em diferentes dias, prevalecendo a rotatividade dos critérios acima descritos, de modo que cada um foi também observado em atividades distintas.

Esse procedimento foi pensado como o mais adequado para evitar inibir o professor em sua práxis cotidiana. O fato de não ter sido agendado, contrariamente às outras técnicas (questionário e entrevistas), proporcionou maior fidelidade em registrar a prática cotidiana de cada professor.

A observação revela-se certamente nosso privilegiado modo de contato com o real: é observando que nos situamos, orientamos nossos deslocamentos, reconhecemos as pessoas, emitimos juízos sobre elas. [...]

A observação participa também de uma ampla variedade de descobertas e de aprendizagens realizadas pelos homens. (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 176).

Os autores ainda atentam para a reflexão de que mesmo a observação possibilitando “uma ampla variedade de descobertas e de aprendizagens realizadas pelos homens”, o pesquisador deve respeitar certos critérios, obedecendo às exigências a serviço do objeto da pesquisa; ou melhor, tendo como foco situações que respondam à questão central do objeto em estudo.

Dessa forma, buscou-se entender, enquanto pesquisadora, “os sentidos” do dia a dia escolar. Sendo assim, o trabalho de campo intensificou-se a partir do primeiro semestre de 2009, em dias alternados nas duas escolas, nos turnos matutino e vespertino.

Todo o movimento da escola foi observado, havendo integração entre pesquisadora e sujeitos da pesquisa em atividades extras classes permitidas, tanto pela coordenação como pelos professores. Embora inicialmente percebêssemos olhares com certa estranheza, aos poucos a confiança no trabalho de investigação foi sendo conquistada.

Durante as observações (em reuniões, festas comemorativas, culminância de projetos, o recreio e a hora do lanche), a finalidade da pesquisa voltou-se às relações sociais e interpessoais entre todos os membros da comunidade escolar (professores, alunos, famílias, auxiliares administrativos)¹¹. Os registros foram realizados seguindo um roteiro elaborado em uma ficha, apontando aspectos sobre a prática do professor em sala de aula; aspectos físicos e materiais da escola e a identificação de documentos importantes que subsidiaram a pesquisa. Desses, foram privilegiados (apêndices N.º 02; N.º 06 e N.º 08):

¹¹ A figura do guarda municipal era uma constante na portaria das duas escolas, instigando a inserção do mesmo na coleta de dados, em algumas das entrevistas.

- As interações existentes em sala de aula quanto: professor/aluno; aluno/professor; aluno/aluno;
- A utilização do espaço físico pelo professor;
- A forma como o professor expressava e explorava a afetividade em sala de aula; no recreio e em outros eventos no contexto escolar;
- Os recursos metodológicos desenvolvidos pelo professor para o aluno obter aprendizagem significativa e com sucesso.

Conforme Vianna (2007), quando o observador desenvolve um método pessoal fazendo suas anotações, evita ser traído por sua memória. O melhor momento do registro é quando o fenômeno observado se realiza e é gravado ou fotografado. Isso evita vieses ou deformações decorrentes dos lapsos de memória.

É importante, também, registrar que as observações suscitaram outros instrumentais elaborados pelos professores. Dentre eles, estão os exercícios e avaliações que realizavam durante esses momentos e a produção de autobiografias por meio de alguns depoimentos que foram aparecendo durante as conversas entre pesquisadora e entrevistados e que, por vontade própria, disponibilizaram-se a transcrever tais depoimentos. Segundo Lechner (2006, p.181), o processo de narrativa autobiográfica é pois um caminho de transformação. Ele transforma-nos e tem consequências no ambiente que nos rodeia. Ao mesmo tempo em que nos liga ao essencial de nós próprios, liga-nos ao mundo exterior.

d) Análise documental

Os documentos constituem uma fonte rica e estável de dados, o que proporciona melhor visão do problema para o pesquisador. Entretanto, é pertinente o pesquisador ater-se às diversas implicações que os documentos podem elucidar, sendo capaz de contorná-las por critérios estabelecidos na tabulação dos dados (GIL, 1996).

Por isso foi preciso, neste estudo, realizar levantamento da documentação necessária e específica à análise da organização das duas escolas, constando-se de: projeto político pedagógico, proposta curricular, regimento escolar, decreto de funcionamento, planos de curso e de aula, calendário escolar (anexo N.º 01); horário escolar (anexo N.º 02); quadro informativo dos professores, respectivos a cada unidade escola (anexos N.º 03 e N.º 04); livros didáticos adotados e instrumentos de avaliação.

A finalidade de explorar e analisar essas fontes buscou substanciar e compreender as concepções e práticas pedagógicas docentes. Os documentos apresentam a sistemática da organização escolar, aspectos de sua rotina e outras situações que permitem compreender algumas práticas.

Segundo Gil (1996), a pesquisa realizada pela análise de documentos apresenta fontes diversificadas que ainda não receberam tratamento analítico. Essas fontes são encontradas nos arquivos de órgãos públicos e privados, podem ser cartas, fotografias, gravações, documentos oficiais, planejamentos, fichas cadastrais etc. Também podem ser encontradas fontes de segunda mão, que já tenham sido analisadas para outros fins. São os relatórios de pesquisa, relatórios de programas e cursos, dados estatísticos, tabelas, gráficos, dentre outras.

No levantamento realizado, alguns documentos foram passados de forma incompleta, como o caso do quadro de matrícula/2009 da “Escola Raios de Lua” que, por diversas vezes, foi solicitada a completude dos dados, mas em vão foram emitidos. Somente no início desse ano de 2010, foi possível ter acesso ao Projeto Político Pedagógico dessa escola, o qual fora elaborado por gestores anteriores ao ano 2003. Tendo sido refeito em 2006, esse documento serviu de base para algumas reflexões e análise, visto não atender em todos os aspectos a realidade atual. A nova coordenação eleita recentemente (em 02/01/2010) está mobilizando o comitê pedagógico da escola para atualização do referido documento, inclusive requerendo a inclusão dos resultados desta pesquisa¹².

Da “Escola Raios de Sol” não foi possível ter acesso aos documentos. A alegação parte por conta de ser uma escola ainda em processo de implantação, tudo está sendo mobilizado para a elaboração de toda documentação exigida para autorização de funcionamento e tudo o necessário pra o seu funcionamento incluindo-se o Projeto Político Pedagógico.

e) Análise de depoimentos e/ou autobiografias

Não creio que se possa falar propriamente de uma prática, mas sim de aspectos práticos múltiplos que compõem a existência de cada um de nós [...]. O homem enquanto singularidade, reparte-se cotidianamente por uma multiplicidade de aspectos práticos, sem que nenhuma instituição possa unificar o seu percurso. (BRUNO, 1989, p. 20).

¹² O convite foi estendido para que também possamos participar das discussões na reelaboração do mesmo.

Buscar revelar os sujeitos da pesquisa exige-se dela informações precisas que, muitas vezes, os instrumentos escolhidos não satisfazem ao que se propôs nos objetivos. Neste estudo, as entrevistas e observações foram fundamentais para que fossem revelados os sujeitos nas suas características pessoais e a sua rotina no cotidiano escolar, a experiência no manejo de classe, a comunicação com os seus alunos. Contudo, os dados não deixaram evidências mais precisas que determinassem as concepções pedagógicas. Em alguns discursos, percebeu-se contradição entre o fazer pedagógico e a ação verbal, quando anunciam desenvolverem sua prática em concepções mais contemporâneas ao tempo em que realizam atividades bem antagônicas ao que expõe. Outros seguem os modelos tradicionais, justificando-se ser necessário em função dos alunos com os quais trabalham, mas também existem os professores que estão em consonância entre discurso e prática docente.

A importância em recolher mais dados deu-se justamente por evidenciar, nesses discursos, expressões que chamam atenção quando se investiga sobre as concepções pedagógicas no cotidiano escolar. Durante as entrevistas, houve a necessidade em solicitar uma explicação maior sobre as respostas e, assim, os depoimentos foram surgindo, como também histórias da trajetória profissional, revelando autobiografias. Dessa forma, foi solicitado aos sujeitos observados que transcrevessem tais depoimentos, oferecendo mais subsídios à investigação. Sem muitas restrições, a solicitação foi sendo atendida pouco a pouco. Apenas dois deles não entregaram – o professor “Girassol”, que alegando falta de tempo, terminou por ter seu contrato rescindido na unidade e a outra professora “Azaléia”, que também por ser professora da outra unidade escolar, teve seu contrato rescindido. A maioria entregou após a conclusão da coleta de dados.

Os textos entregues não foram muito longos, mas contribuíram significativamente para entender um pouco sobre a trajetória de cada um, suas ideias, capacidades e habilidades e os seus sentimentos. Os quais, constituídos num conjunto de competências professorais, tornaram-lhes autores de suas concepções e prática, inclusive quanto à compreensão teórica, como foi o caso de um deles que tornou o texto mais longo estendendo-se teoricamente, sem falar de si mesmo. Foi por meio dessas mensagens expressas pelos gestos, falas e escrita que foi possível perceber, compreender e “ler nas entrelinhas” aquilo que eles queriam expressar sobre si mesmos, mediante as suas concepções e suas práticas pedagógicas para com isso, traçar um perfil mais consistente a respeito desses sujeitos, identificar que concepções embasam suas respectivas práticas docentes e como elas se revelam no cotidiano escolar.

3.3 O Universo e a População de Pesquisa

Todo saber é ligado, no mínimo, à prática intelectual de que nasceu. É por isso que a metodologia é tão importante no processo de pesquisa: os resultados valem o que o método vale. (SILVA, 2006, p. 25).

a) Campo empírico: o “Bairro Esperanópolis”

Esta pesquisa teve como cenário duas escolas da rede municipal de ensino da grande Aracaju/SE, estando as duas situadas no mesmo bairro¹³. O bairro está situado na zona sul da capital, cuja comunidade já vive nele há muitos anos. Porém, atualmente é considerado um dos mais jovens desta cidade, por ter sido elevado à categoria de bairro no ano de 2007, contando com uma população de 30.639 habitantes¹⁴. É constituído de pessoas que migram de outros Estados e, principalmente do interior do Estado de Sergipe. Essas pessoas chegam à procura de moradia e emprego, mas quando não encontram uma fonte de renda, voltam à cidade de origem ou migram para qualquer outra localidade, mesmo que seus filhos estejam estudando. *“Difícilmente trancam a matrícula de seus filhos. Enquanto não conseguem retornar, esses se transformam em pedintes ou se envolvem na marginalidade”* (informou um dos coordenadores da escola *“Raio de Sol”*).

O bairro é uma comunidade com problemas vulneráveis em todo o seu contexto socioeconômico e educacional. Constitui-se de dois grandes conjuntos habitacionais construídos pelo governo estadual e outras moradias de palafitas (construção de alvenaria irregular, de plástico, papelão etc.). Há uma avenida central que facilita o acesso às demais ruas do bairro. Por ela, trafegam os ônibus coletivos e demais veículos. Ressalta-se que nessa avenida passa um canal transportando dejetos dos esgotos exalando o mau cheiro por toda parte e, na passarela desse canal, encontram-se, diariamente, vendedores ambulantes com grande variedade de mercadoria, dando a natureza de um pequeno comércio ao ar livre.

Percebe-se que o serviço de saneamento básico ainda não atende a toda comunidade, mas há serviço de luz elétrica, água encanada em quase toda sua extensão. Há ruas em que inexistente planejamento básico e arquitetônico. Trata-se de uma região em expansão onde vários

¹³ Locais e pessoas serão designados por nomes fictícios. Os nomes que serão utilizados para designarem o Bairro e as Escolas expressam a minha esperança na escola pública, na certeza de se tornar um espaço sob a concepção que valoriza o respeito, a interação e a aprendizagem significativa.

¹⁴ Fonte: IBGE – Evolução da População dos Bairros de Aracaju entre 1996 a 2007. Dados coletados em 30/01/2009.

empreendimentos estão sendo construídos, a exemplo de alguns conjuntos habitacionais. Recentemente, foram inaugurados um presídio e um supermercado.

A comunidade conta também com uma delegacia da polícia militar, atendimento de Banco (posto BANESE¹⁵), três postos de saúde, cinco escolas da rede municipal e cinco da rede estadual.

A sua população é composta por pessoa de baixa renda e sem renda própria. As atividades rentáveis para o sustento das suas famílias caracterizam-se nos serviços de: catadores de lixo, domésticas, pedreiros, biscateiros, vendedores ambulantes, diaristas, servidores da limpeza urbana de Aracaju, motoristas e vigilantes. Além das famílias constituídas de desempregados e sem perspectivas.

A região convive com alto índice de criminalidade, violência de toda espécie, como também o índice de analfabetismo bastante elevado. Conforme os dados citados por Moreira (2006) em sua dissertação de mestrado, entre os anos de 2005 e 2006, o número de crianças e adolescentes na faixa etária de 0 a 18 anos de idade, fora da escola, saltou de 1.740 para 2.000. Em suma, os problemas vivenciados pela comunidade destacam-se pela fome, miséria, além da **violência**, considerada o maior de todos, por abranger a população jovem dessa comunidade. Essa é uma situação social que grita por socorro. Urge que se torne um espaço de esperança e liberdade, com efeito um “**Bairro Esperanópolis**”.

A partir dos dados acima e dos altos índices de crianças fora da escola, demonstrados no Censo Educacional em 2005, houve uma mobilização por parte dos órgãos governamentais nas três esferas (federal, estadual e municipal), em Aracaju/SE, para a construção da “maior escola pública do Estado de Sergipe”, uma ação conjunta entre esses órgãos públicos e empresariais¹⁶. Essa escola faz parte do “Complexo Escolar” que compreende dois espaços institucionais públicos para atendimento à Educação Básica. Um deles é a unidade de ensino escolhida como um dos cenários desta pesquisa – “**Escola Raios de Sol**” – vinculada à rede municipal de Aracaju/SE, oferecendo atendimento para Educação Infantil (creche e pré-escola, 06 turmas pela manhã e 04 pela tarde) e primeira fase do Ensino Fundamental (1º. ao

¹⁵ BANESE: leia-se Banco do Estado de Sergipe.

¹⁶ Empresas sergipanas do ramo da construção civil, estabelecimentos comerciais, além da Petrobrás e Banco do Brasil.

5º. ano, sendo 06 pela manhã e 08 à tarde¹⁷). O outro espaço educacional encontra-se vinculado à rede estadual de ensino, sob a oferta dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. (MOREIRA, 2006, p. 153)

É bom que se frise, que a escola desde a sua fundação, teve o seu projeto inicial recebendo incentivo de parcerias de vários órgãos entre eles, instituições privadas e oficiais. E continua a receber assistência do Ministério Público, uma espécie de supervisão sobre tudo que acontece. (ENTREVISTA DO COORDENADOR GERAL DA ESCOLA, 06/01/2009)

b) Cenário escolhido: as escolas “Raios de Sol” e “Raios de Lua”

A rede municipal de ensino de Aracaju/SE abrange 42 escolas que oferecem o Ensino Fundamental, das quais, apenas uma também oferece a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, nesse nível de ensino. Também dentre elas vem ocorrendo, desde 2007, a implantação gradativa do Ensino Fundamental de 09 anos, conforme a demanda de cada localidade. Por essa razão, ao selecionar duas escolas da rede municipal como campo empírico nesta pesquisa, considerou-se por outro fator: escolher uma com o novo sistema já implantando e a outra em processo de implantação.

A antecipação da obrigatoriedade da matrícula e frequência à escola a partir dos 06 (seis) anos de idade e consequente ampliação da escolaridade obrigatória são antigas e importantes reivindicações no campo das políticas públicas de educação.

Conforme o Plano Nacional de Educação (Lei N.º 10.772/2001), a determinação legal de implantar progressivamente o Ensino Fundamental de Nove Anos, pela inclusão de crianças de seis anos de idade tem duas intenções: “oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam seus estudos, alcançando maior nível de escolaridade”.

[...]

Portanto, o que está em discussão com a implantação do Ensino fundamental de Nove Anos não é apenas o número maior de nove anos de ensino obrigatório, mas assegurar às crianças o tempo mais longo de convívio escolar e maiores oportunidades de aprendizagem [...] (ARACAJU, 2007).

Nessa justificativa, a Proposta para implantação do Ensino Fundamental de 9 anos do Município de Aracaju/SE (2007) tem o propósito de orientar mudanças na estrutura e cultura escolar, visando não somente assegurar às crianças oportunidades de aprender, como diminuir o nível de vulnerabilidade social.

¹⁷ Ressalta-se que a escola está implantando gradativamente o Ensino Fundamental de 09 anos, na qual existem hoje, 03 turmas de Creche; 03 de 1.º ano; 04 de 2.º ano; 04 de 3.º ano e 03 turmas de 4.º ano.

Portanto, duas instituições dessa rede, que oferecem atendimento nos anos iniciais do Ensino Fundamental, foram selecionadas como cenário desta pesquisa, no objetivo de investigar que **concepções pedagógicas fundamentam o trabalho cotidiano de professores com turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede pública municipal de Aracaju/SE.**

Escola 1:

“ESCOLA RAIOS DE SOL”



Entrada da escola
(em 28/11/2008)

Aspectos físicos

Inaugurada em 19 de março de 2007, a escola foi planejada para atender ao público infantil, sob a estrutura de ambiente físico agradável, confortável e adequado a cada faixa etária. Ela faz parte do “Complexo Escolar” existente no bairro com o objetivo de oferecer à comunidade um atendimento dos anos iniciais de escolarização básica (desde a Creche aos anos iniciais do Ensino Fundamental).

O perfil arquitetônico dessa unidade de ensino é moderno, sob a beleza das cores alegres e claras, numa harmoniosa combinação entre móveis e decoração, que dão mais vida à escola. Ela dispõe de instalações adequadas para atendimento de Educação Infantil (creche e pré escolar), como também para as crianças na faixa etária da primeira fase do Ensino Fundamental (1°. ao 5°. ano).



Fachada lateral da escola
(em 28/11/2008)

O material de construção empregado nessa escola é todo de boa qualidade, com piso antiderrapante e granito em várias dependências. Os banheiros são amplos e arejados, adaptados ao tamanho das crianças e às necessidades especiais de deficiências físico-motoras.

Cada sala tem mobiliário colorido e adequado à idade e ao ano escolar das crianças que nela estudam, conforme ilustração abaixo:



Sala de aula da Escola
(em 28/11/2008)



Área de recreação da Escola
(em 28/11/2008)

A escola divide-se em blocos e mantém livre acesso das pessoas que transitam pelos diferentes espaços, por áreas grandes e ventiladas. Nessas áreas, existem assentos em alvenaria que servem tanto como “banco de espera” quanto para apreciar eventuais apresentações artísticas dos alunos. Observou-se que toda escola mantém-se limpa e higienizada por suas dependências, inclusive com latões reservados à coleta e seleção de lixo reciclável¹⁸.

Ao todo são doze salas de aulas (entre Pré Escolar e Ensino Fundamental), cada uma dispõe de uma pia e filtro com água para as crianças, além de armário para guardar o material pedagógico. As carteiras são coloridas, individualizadas e com tamanho adequado à estatura das crianças, favorecendo a mobilização no espaço da sala para os trabalhos em grupo etc. Constata-se, também, a instalação de ventiladores nas salas e a decoração produzida pelos professores e alunos.

Existem outras dependências: sala de vídeo; leitura; refeitório com mobiliário adequado; bebedouros e pias para higienização bucal e das mãos (o escovódromo). A cozinha está dentro dos padrões exigidos pela Vigilância Sanitária e pelas normas da ABNT¹⁹, com todos os equipamentos em funcionamento. Nela, há dispensa para guardar e armazenar alimentos e material de limpeza. A lavanderia também é equipada para higienização das roupas das crianças da creche. Há uma quadra poliesportiva; sala de coordenação;

¹⁸ Informações obtidas através de entrevista (em 07/01/2009) e dos questionários aplicados com os coordenadores: administrativo e pedagógico.

¹⁹ ABNT = leia-se Associação Brasileira de Normas Técnicas, instituição que regulamenta normas técnicas em diversas áreas, inclusive para as adequações arquitetônicas no atendimento às pessoas portadoras de necessidades especiais, nesse caso, em particular, as necessidades educacionais especiais.

almoxarifado para material de consumo e didáticos (em reserva); sala dos professores com banheiro individualizado (masculino e feminino); sala de recursos pedagógicos destinada ao atendimento de crianças com necessidades especiais e a secretaria para os serviços administrativos e burocráticos da escola, além de fornecer informações e orientação ao atendimento público.

A sala de recursos é uma sala para atendimento educacional especializado (AEE) na educação básica, regulamentada pelo Decreto Lei N.º 6.571, de 18 de setembro de 2008. Ela objetiva: “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos considerando suas necessidades especiais.” (BRASIL, 2008, p. 01)

O espaço da Creche tem a capacidade para abrigar 45 crianças, dispendo de uma decoração apropriada em todos os espaços, como fraldário; berçário; brinquedoteca; sala para estimulação precoce; sala de televisão e música, parquinho de diversão. Os ambientes são decorados pelos próprios professores, favorecendo um visual acolhedor e estimulador. A Creche, apesar de pertencer ao mesmo espaço físico da escola, tem sua circulação de entrada e saída independente das outras áreas internas da escola.



Sala da Pré escola em 18/01/2009



Fraldário em 18/01/2009

Sistema de funcionamento da escola

O sistema de funcionamento da escola está organizado da seguinte forma: das 6 às 18 horas com atendimento à Creche. As crianças passam o dia, almoçam, tomam banho etc. A Educação Infantil e Ensino Fundamental até o 4º ano têm funcionamento nos turnos da manhã, das 7 às 11 horas e à tarde das 13 às 17 horas²⁰. A capacidade máxima da escola compreende 680 a 700 alunos, mas, em 2009, foram matriculadas 760 crianças para os

²⁰ Informações da Coordenadora Administrativa em 30/08/2008.

segmentos Educação Infantil e Ensino Fundamental. As turmas estão distribuídas da seguinte forma: 1^{os} anos (A, B, C); 2^{os} anos (A, B, C, D); 3^{os} anos (A, B, C, D) e 4^{os} anos (A, B, C).

Ressalta-se que essa escola já iniciou no cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases – LDB art. 32²¹, o Ensino Fundamental obrigatório com duração de 9 anos e ao que preconiza a Proposta para Implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos da Secretaria Municipal de Educação, funciona no atendimento à seguinte demanda para os quatro anos iniciais: alunos do 1^o ano com 6 anos de idade; 2^o ano com 7 anos; 3^o ano com idade de 8 anos e para o 4^o ano, as crianças com 9 anos de idade.

QUADRO 01 – DEMONSTRATIVO DE MATRÍCULA - “ESCOLA RAIOS DE SOL” – ano letivo 2009

MODALIDADES DE ATENDIMENTO		EDUCAÇÃO INFANTIL				ENSINO FUNDAMENTAL												TOTAL			
FAIXA ETÁRIA		CRECHE	PRÉ ESCOLA			1.º ANO			2.º ANO				3.º ANO				4.º ANO				
DISTRIBUIÇÃO DE TURMAS			0 – 3 anos	4 e 5 anos	5 anos	5 e 6 anos	6 anos			7 anos				8 anos					9 anos		
						A	B	C	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C		
TURNOS	integral	50	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	50
	matutino	-	125	25	-	-	-	-	30	30	30	30	35	35	-	-	-	-	-	-	340
	vespertino	-	-	-	120	25	25	25	-	-	-	-	-	-	-	35	35	35	35	35	35
TOTAL		320				75			120				140				105			760	

Fonte: Dados coletados na escola em junho de 2009.

Durante a entrevista com a coordenadora pedagógica, ela falou sobre a merenda escolar e outras práticas de organização da escola:

Aqui servimos um bom lanche às 9 horas da manhã e às 15 horas da tarde. Toda alimentação é supervisionada por uma nutricionista, as crianças saem bem alimentadas. As crianças vão para o refeitório, acompanhadas dos seus respectivos professores, como também acompanham as crianças ao parquinho e à sala de vídeo. Aqui não tem recreio solto, todo ele é orientado. Foi a maneira mais prática para evitar ou diminuir a violência entre as crianças. Pensamos muito no bem estar e conforto das crianças. (COORDENADORA PEDAGÓGICA DA ESCOLA “RAIO DE SOL”).

Ao destacar a violência, foi solicitado à coordenadora expressar sua opinião a respeito dessa problemática. Ela explicou: “*aqui na comunidade, a violência é uma forma de*

²¹ Art. 32. O Ensino Fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuitos na escola pública iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, [...] (Redação dada pela Lei Nº 11.274, de 2006 – grifo do texto na versão atualizada, BRASIL, 2007, p. 22.).

comunicação”²². Por causa da violência, a escola, mesmo com suas instalações vizinhas a uma delegacia, mantém em seu interior um policial de plantão da guarda municipal para prevenir depredações, não por parte dos alunos, mas de outras pessoas da comunidade.

“Todos os alunos têm um cartão de identificação, como também a sua carteira na sala de aula é identificada” (COORDENADOR GERAL DA ESCOLA “RAIO DE SOL”). Essa identificação é uma forma de controle interno, servindo para apontar a frequência do aluno e quem destrói o patrimônio público (a escola). “Ninguém senta naquela carteira, todas são identificadas pelo nome do aluno” (continuou o Coordenador Geral). Quando o aluno se ausenta por mais de 5 (cinco) dias, os coordenadores procuram fazer visita domiciliar para identificar o motivo das ausências, passando a aplicar a Ficha de Comunicação do Aluno Infrequente – FICAI, mecanismo de controle da evasão escolar que foi implantado no Estado de Sergipe, desde o ano 2000 (anexo N.º 07), ou seja:

Implica em mudança de cultura por parte dos professores e diretores que, além de suas atribuições de rotina, passam a ter mais uma: o controle da evasão escolar e a busca do aluno evadido. Apoiando-se nos seguintes registros:
Crianças/adolescentes que retornaram para a mesma escola;
Crianças e adolescentes encaminhados para outra escola;
FICAI’s em andamento pendente de conclusão;
FICAI’s arquivados por falta de localização dos alunos ou responsáveis;
Arquivamentos motivados pela mudança de endereço para outra cidade²³.
(MOREIRA, 2006, p. 126-127).

Para esse coordenador, tal procedimento favorece muito no controle da evasão escolar: *“os pais até se sentem prestigiados e orgulhosos por receber a nossa visita em suas casas e por ver a preocupação pelos filhos. Essa escola aprova esse controle”.*

Mensalmente, os gestores participam de reuniões juntamente com técnicos da SEMED/PMA²⁴ e Ministério Público para discutirem e encaminharem soluções sobre os problemas que acontecem quanto à violência, ausência da família, ausência da criança na escola etc. Isso faz funcionar a ficha FICAI para prevenir os problemas de evasão escolar. Todos os alunos recebem livro, o que favorece o trabalho do professor. Por sua vez, os professores são orientados para lidar com as crianças que chegam marcadas por violência doméstica (machucados, queimaduras e outros tipos de violência corporal).

²² Entrevista concedida em 29/11/2008.

²³ Ver modelo em ficha em anexo.

²⁴ SEMED/PMA: leia-se Secretaria Municipal de Educação/Prefeitura Municipal de Aracaju/SE.

Equipe de coordenação da escola

A equipe é constituída por 03 (três) Coordenadores: Geral, Administrativo e Pedagógico. Também participam dessa equipe, 02 (dois) especialistas: um para suporte técnico pedagógico e outro para atender na Sala de Recursos (esse profissional só ingressou na escola, no segundo semestre/2009²⁵). Todos esses profissionais são da rede municipal com vários anos de experiência, entre 25 a 30 anos no magistério. Parte deles passando por experiências de gestão em outras unidades na mesma rede de ensino.

Essa equipe foi escolhida pela SEMED/PMA, por ser uma escola nova e não ter Conselho para efetuar a eleição. O Conselho Escolar estava sendo formado e sua eleição aconteceu somente em 19/12/2008, é composto por 27 pessoas, representando pais, professores, funcionários, coordenação e aluno. Observando que nesse caso, o aluno, por ser menor de idade, é representado pela família.

Equipe de professores do Ensino Fundamental

Consta um total de 17 professores em salas de aulas, com turmas de 1º. ao 4º. ano do Ensino Fundamental, entre professores efetivos e estagiários da área de Pedagogia e Educação Física cujo quadro será apresentado mais adiante na análise que identifica o perfil deles.

Os alunos

São oriundas da própria comunidade, filhos de pais de baixa renda ou desempregados, que vivem em condições sociais vulneráveis. O ingresso dessas crianças na unidade de ensino é feito pela seleção de faixa etária. A matrícula só é efetuada se a idade for compatível à idade/série²⁶. Aquelas crianças que estão com idade defasada ao nível de aprendizagem, são encaminhadas para outras unidades escolares da mesma comunidade.

²⁵ A Sala de Recursos é uma sala para Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, regulamentada pelo Decreto Lei N.º 6.571 de 18 de setembro de 2008, objetivando “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos considerando suas necessidades especiais. (BRASIL, 2008, p. 01).

²⁶ Para a matrícula do 1.º ano somente crianças com a idade de 6 anos; para o 2.º ano com 7 anos de idade; para o 3.º ano, as crianças com 8 anos de idade, e assim, sucessivamente.

Aspectos pedagógicos.

Segundo informou a Coordenadora Administrativa (em entrevista 06/01/2009), o Projeto Político Pedagógico dessa Escola está sendo construído a partir das necessidades da escola, de forma coletiva. As discussões acontecem entre a equipe de coordenação, professores e representantes da comunidade. Recentemente foi eleito o Conselho Escolar, porque:

passamos a constituir a equipe de trabalho. Assim podemos dizer que está em processo. Mas, cada professor faz seu planejamento anual e procuramos acompanhar a execução desse planejamento através das reuniões que acontecem mensalmente, além do mais, cada professor faz seu planejamento. Também, a SEMED encaminhou este ano (2009, um kit para cada professor é um material contendo todas as informações de como proceder em sala de aula. (entrevista com a COORDENADORA ADMINISTRATIVA).

Outro ponto ainda destacado por essa Coordenadora: “A *Secretaria encaminhou para todas as unidades escolares o material que será utilizado por todos os professores de agora em diante, na rede municipal de Aracaju*” (ver em anexo N.º 06). É um material pedagógico rico, com todo conteúdo a ser seguido. A escola recebeu o kit suficiente para nortear o projeto pedagógico da escola.

Cada professor recebe uma ficha de acompanhamento individual nos aspectos: cognitivo, qualitativo, linguagem oral e escrita e coordenação motora (ver anexo N.º 08 - Ficha de Avaliação Processual).

Escola 2:

ESCOLA “RAIOS DE LUA”



Entrada da Escola
(em 28/11/2008)

Aspectos físicos e Sistema de funcionamento

Essa escola é mais uma unidade pertencente ao quadro de escolas da rede municipal de Aracaju/SE, cujo Ensino Fundamental de 9 anos ainda não foi implantado. Localizada no mesmo bairro “**Esperanópolis**”, cujos aspectos da estrutura física encontram-se bem

diferentes de quando foi inaugurada, tem grades em todas as portas, carteiras quebradas, marcas de violência em várias partes da estrutura física da escola.

O pseudônimo dado como “**Escola Raios de Lua**” reflete as peculiaridades desse espaço, configuradas pela realidade que o bairro a submete através de alguns vândalos, ou seja, há dias em que a Escola aparenta um ambiente sem brilho, opaco, para os objetivos educacionais que a escola se propõe. Há outros dias em que está muito irradiada pela euforia dos alunos e professores, quando realizam atividades no pátio da escola. Também remete aos dias em que outrora já foi a maior escola da comunidade, na época apresentando-se com uma estrutura nova, limpa e radiante, cujo propósito é formar o cidadão – “educar para vida” – filosofia essa que estimula os gestores a continuarem o desenvolvimento da proposta pedagógica.

A referida escola foi criada sob o Decreto Lei N.º 04/96, com uma estrutura de 07 (sete) salas de aula para Educação Infantil e Ensino Fundamental, tendo capacidade máxima para 490 alunos em dois turnos²⁷. Ao longo de uma década, a escola passou por várias reformas, ampliando o espaço físico para que pudesse receber mais alunos. Houve época que funcionou em quatro turnos²⁸, contemplando 1.619 alunos com a inclusão da Educação de Jovens e Adultos.

Hoje, a escola dispõe de 13 (treze) salas para atendimento nos três turnos (manhã; tarde; noite).²⁹ Pela manhã, estudam alunos da primeira a sexta série com um total de 413 alunos. No turno vespertino, há uma turma de quarta série e as demais destinam-se aos alunos maiores até a oitava série, perfazendo o total de 432 alunos. A matrícula no terceiro turno atinge uma média de 650 alunos, cursando as quatro séries finais do Ensino Fundamental, funcionando também turmas de Alfabetização de Jovens e Adultos e Classes de Aceleração³⁰. O total da matrícula do ano letivo 2009 foi de 1000 alunos.

²⁷ Informações obtidas do Catálogo das Escolas Municipais de Aracaju/2000. (GRAÇA ; SOUZA, 2000, p. 176)

²⁸ Entre as décadas 1980 e 1990, algumas escolas da rede pública no estado de Sergipe funcionavam em quatro turnos: 07 – 10:45h, 11 – 14:45h, 15 – 18:45h e 19 – 22:45h.

²⁹ Informações obtidas através do Coordenador Geral em 04/11/2008.

³⁰ Os dados da matrícula apresentam-se incompletos, por falta de informações precisas do Coordenador Geral.

QUADRO 02 – DEMONSTRATIVO DE MATRÍCULAS DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL - ESCOLA “RAIOS DE LUA” – ano letivo 2009

MODALIDADES DE ATENDIMENTO		ENSINO FUNDAMENTAL – SÉRIES INICIAIS										TOTAL	
FAIXA ETÁRIA		1ª. SÉRIE				2ª. SÉRIE			3ª. SÉRIE		4ª. SÉRIE		
DISTRIBUIÇÃO DE TURMAS		7 e 8 anos				8 e 9 anos			9 e 10 anos		10 e 11 anos		
		A	B	C	D	A	B	C	A	B	A	B	
TURNOS	matutino	30	31	30	35	29	30	21	31	31	41		309
	vespertino											42	42
TOTAL POR SÉRIE		126				80			62		83		351

Fonte: Dados coletados em 04/novembro de 2009

A subdivisão das séries iniciais do Ensino Fundamental é a seguinte: pela manhã, 1ª. série (quatro turmas), 2ª. série (duas), 3ª. série (duas), e a 4ª. série (uma turma pela manhã e outra à tarde). Segundo relato da coordenação, “o turno da manhã é o mais calmo porque há mais crianças, enquanto que à tarde e à noite a clientela é mais agitada, estudam adolescentes, jovens e adultos”. Confere com a entrevista do guarda municipal de plantão em (11/02/2009): “o turno da manhã é mais calmo, mesmo assim, ainda há “delitos”.

A questão da violência na comunidade é tão séria, que cada sala de aula está protegida por uma grade de ferro. Isso é para dificultar que vândalos retirem da escola os materiais e equipamentos, como: ventiladores, TV, computador, bebedouros e outros. Por isso, a escola mantém a guarda municipal, 24 horas por dia. É comum professores recusarem ir dar suas aulas nessa comunidade, independentemente se serem principiantes ou não.

QUADRO 03 – DEMONSTRATIVO DE MATRÍCULAS DAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL - ESCOLA “RAIOS DE LUA” – ano letivo 2009

MODALIDADES DE ATENDIMENTO		5ª SÉRIE	6ª SÉRIE	7ª SÉRIE	8ª SÉRIE	ACELERAÇÃO (ciclo 01)	ACELERAÇÃO (ciclo 02)	EJA	TOTAL POR TURNO
DISTRIBUIÇÃO DE TURMAS POR TURNO	MANHÃ	A	38	30					104
		B	36						
	TARDE	A			33	35			390
		B		27	37	28			
		C	40	29					
		D	36	35					
		E	36	22					
		F	32						
	NOITE	D			42	31			156
		G		27					
		H		22					
		I	34						
	TOTAL POR MODALIDADE		252	192	112	94			

Fonte: Coleta em 04/novembro de 2009, de acordo informações da Coordenadora Pedagógica (não foram informados os dados dos alunos do turno noturno 1º e 2º ciclos).

A escola é consideravelmente grande, situada em local acessível à comunidade, construída em terreno acidentado, constituindo dependências com vários degraus. Entretanto, desde a entrada, já foram feitas adaptações arquitetônicas com rampas para assegurar o acesso de alunos e pessoas com deficiência fisicomotora. Ela conta também com a presença de um policial da guarda municipal nos três turnos de funcionamento escolar para prevenir o vandalismo e outros atos de violência contra professores e alunos.

Pelo fato da escola atender a uma clientela bem diversificada, o mobiliário é inadequado aos alunos, e não respeita suas faixas etárias. As carteiras têm um estilo universitário e gera desconforto para as crianças de 06 a 09 anos. São classificadas como demais dependências: um pátio que serve para recreação e refeitório, salas destinadas à coordenação, secretaria e almoxarifado. A sala dos professores tem mobiliários com mesa, cadeiras e armários, associando-se a um banheiro. A sala de leitura está organizada com mesas e cadeiras, estantes e ar condicionado, que serve tanto para leitura tanto para aula de músicas (flauta doce). As demais salas têm ventiladores (um dos motivos de ter grades em

todas as portas das salas de aulas, para evitar o roubo desses equipamentos). A sala de informática destina-se aos cursos para a comunidade, fazendo parte do projeto "Escola Aberta".³¹ Há uma cozinha, uma dispensa, banheiros para os alunos e uma quadra de esportes. Nela, os alunos praticam Educação Física e outras apresentações artísticas, além de servir à comunidade para cursos e outros eventos.



Área de recreação e refeitório
(em 28/11/2008)



Sala de leitura
(em 28/11/2008)

A escola já tem o seu Conselho Escolar composto por representações de pais, alunos, professores e servidor, como também o Projeto Político Pedagógico que a escola segue com suas adaptações necessárias. Para 2009, a Secretaria encaminhou o kit do material da proposta curricular para todas as escolas municipais de Aracaju/SE, Educação Infantil e Ensino Fundamental – impresso em forma de livro manual e distribuído em CD para cada professor.³²

Quanto ao recreio, o tempo é de 30 minutos, incluindo a distribuição da merenda escolar para todos os alunos em cada um dos turnos (manhã e tarde).

Equipe de coordenação

A equipe foi constituída através do voto direto da comunidade escolar, compondo-se pelo: Coordenador Geral – professor licenciado em Geografia com 13 (treze) anos de experiência no Magistério e 04 (quatro) anos na função de Coordenação, possui curso de especialização em Gestão Educacional; Coordenadores Pedagógicos – um Licenciado em Pedagogia – Administração Escolar, curso de especialização em Gestão escolar, com experiência de 12 (doze) anos em Gestão e 20 (vinte) anos de Magistério e a outra é licenciada em Pedagogia e especialista em Psicopedagogia com 21 anos de experiência no

³¹ Para além dos muros da escola, funciona nos fins de semana, para a comunidade.

³² Capa – ver anexo N.º 06.

magistério; por fim, um Coordenador Administrativo, também licenciado em Pedagogia, com especialização em Gestão Educacional e atualmente está cursando Letras/Português, tem experiência no Magistério de 08 (oito) anos e na função de coordenação apenas está há 01 (um) ano e seis meses. A equipe organiza os horários, de modo que sempre haja dois deles presentes em cada turno de funcionamento.

Equipe de professores

Incluindo todos os professores dos três turnos, computou-se um total de 39, sendo 14 do sexo masculino e 25 do sexo feminino. Também, nessa escola, existem professores estagiários do curso de Pedagogia e do curso de Educação Física. Para atender a um dos objetivos da pesquisa, foi sistematizado o perfil desse corpo docente, apenas no nível do Ensino Fundamental menor (ver capítulo 4).

Os alunos

Também são oriundos da própria comunidade ou adjacentes, filhos de pais baixa renda, e/ou desempregados, que vivem em situação vulnerável. Mas são crianças, adolescentes e jovens desejosos de aprender. O índice de violência na comunidade é grande, decorrente em parte pelos graves problemas sócioeconômicos enfrentados pela comunidade. Necessário se faz em investir mais em políticas públicas a fim de minimizar as consequências. É comum encontrar professores que se recusam a trabalhar nessa comunidade. (informações obtidas através da coordenação administrativa).

Aspectos pedagógicos

Nesses aspectos, a escola, segundo as falas de seus coordenadores, funciona dentro de uma visão tradicional. *“Para essa clientela acreditamos que esse é o melhor caminho”*. O Projeto Político Pedagógico que utilizam foi elaborado em 2003 e eles entendem que precisa ser reformulado, assim como o estatuto da escola. *“Provavelmente no próximo ano de 2010, precisaremos rever o estatuto e uma série de por menores”*. (COORDENADOR ADMINISTRATIVO).

Contudo, desde o ano de 2009, os professores estão seguindo as orientações da proposta elaborada pela Secretaria Municipal de Educação. No início do ano letivo, eles se

reuniram por série para elaborarem seus respectivos planejamentos, sob a orientação de trabalharem o tema gerador “violência”.

Existem vários projetos na escola, a exemplo da “Escola Aberta”, que oferece vários cursos à comunidade nos finais de semana (cursos de violão, capoeira, maculelê, vôlei, informática) e a banda formada por alunos da escola e pessoas da comunidade. Há também outros projetos desenvolvidos por professores da escola, publicados nos anais da Secretaria Municipal de Educação, inclusive um projeto premiado pela FIO CRUZ no ano 2007 sobre o meio ambiente. Quanto ao método utilizado é mais tendenciosa a utilização do “*tradicional*”, “*mas fica a critério de cada professor*” (informações obtidas segundo a coordenação pedagógica).

A escola tem seu calendário anual e faz adaptações quando acontecem greves. Nele são contempladas todas as ações pedagógicas (escolares e extra escolares), incluindo as festividades. De igual modo à escola “**Raios de Sol**”. A equipe diretiva dessa segunda escola elabora calendário de aplicação de provas, não adotando ficha de avaliação processual.

Há também distribuição de livros didáticos, que têm um ciclo de vida útil na distribuição para o aluno, durante três anos. A cada final de ano letivo, os alunos devolvem para serem reaproveitados nos anos posteriores. Na rede municipal, a seleção desses livros é processo de várias etapas: os professores de cada escola escolhem até três autores de cada disciplina por série; em sequência há uma seleção em nível de sistema de ensino (por rede pública); depois ocorre um encontro nacional que através de representantes de cada secretaria de educação, há uma terceira seleção. Todo o processo obedece critérios estabelecidos pelo Plano Nacional do Livro Didático – PNLD.

c) Sujeitos da pesquisa: os professores que atuam no Ensino Fundamental **Aspectos pedagógicos**

Atualmente, existem hoje na rede municipal de ensino de Aracaju/SE, 584 (quinhentos e oitenta e quatro) professores atuando em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental³³. Nesta pesquisa, os sujeitos pesquisados formam o quadro docente das duas escolas escolhidas como universo do objeto de estudo, perfazendo um total de 30 (trinta) professores, incluindo professores de Educação Física. Esse número corresponde a 5,14% do quadro da rede desse

³³ Dados coletados e confirmados pelo Departamento de Recursos Humanos da Secretaria Municipal de Educação/PMA, em 19 /10/2009.

segmento de ensino (1.º ao 5.º ano ou da 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental). Eles foram escolhidos como sujeitos porque estão em sala de aula desenvolvendo a sua prática, a partir das suas concepções.

QUADRO 04 – SÍNTESE DOS PROFESSORES PESQUISADOS

FAIXA ETÁRIA	ANO/SÉRIE	1º		2º		3º		4º		ED. FÍSICA		TOTAL	%
		M	F	M	F	M	F	M	F	M	F		
20 a 30 anos		1	4	-	2	-	3	-	3	2	1	9	50
31 a 40 anos		1	2	-	3	-	3	1	1	1	1	8	44
41 a 50 anos		-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1	6
TOTAL		2	6	-	5	-	6	1	4	4	2	30	100
% DO SEXO		7%	20%	-	17%	-	20%	3%	13%	13%	7%	-	100

Fonte: Questionário aplicado de novembro de 2008 a junho de 2009.

Um dos objetivos desta pesquisa trata-se de apresentar o perfil dos professores das duas escolas (**Raios de Sol** e **Raios de Lua**), caracterizando-os quanto ao gênero, formação, tempo de serviço, vínculo funcional e ano/série que ensinam. Esses critérios foram sistematizados a partir de um questionário que buscasse resultados quanto à identificação desses sujeitos. No capítulo seguinte, será apresentado um perfil de cada unidade selecionada para a pesquisa.

d) Sujeitos observados: uma amostragem ao foco da questão central

Na tentativa de obter outras respostas à questão central – **Que concepções pedagógicas embasam o trabalho cotidiano de professores com turmas nos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede pública municipal de Aracaju/Se?** – associada ao perfil apresentado anteriormente, buscou-se selecionar uma amostra correspondente a 30% dos sujeitos pesquisados, ou seja, uma amostra não probabilística intencional composta por 09 (nove) participantes. No entanto, ressalta-se que durante a fase exploratória tinham sido selecionados 08 dos 30 professores, considerando um professor por ano/série de cada unidade escolar. Porém, os resultados totalizam a coleta formando o quadro de 09 (nove) participantes, porque uma das professoras da Escola Raios de Sol desvinculou-se da pesquisa por ter seu contrário temporário rescindido na rede de ensino, logo após as entrevistas realizadas durante a coleta de dados.

QUADRO 05 – SUJEITOS OBSERVADOS

ESCS.	ORD.	SUJEITOS	SEXO	FAIXA ETÁRIA	ESTADO CIVIL	FILHOS	VÍNCULO INSTIT.	EXP. EM SALA	FORMAÇÃO	ANO/SÉRIE
RAIOS DE SOL	01	Dália	F	21 - 30	solteira	não	efetiva	02 anos	Pedagogia e Psicopedagogia.	3.º ano
	02	Rosa	F	31 – 40	casada	sim	efetiva	15 anos	Pedagogia e Arte educação	4.º ano
	03	Margarida	F	31 – 40	solteira	não	efetiva	15 anos	Pedagogia e Gest.educacional	2.º ano
	04	Azaléia	F	21 – 30	solteira	não	estagiária	01 ano	Pedagogia	1.º ano
	05	Lírio	M	31 – 40	solteiro	não	efetivo	01 ano	Pedagogia e Direito educ.	1.º ano
RAIOS DE LUA	01	Orquídea	F	31 – 40	casada	sim	efetiva	17 anos	Pedagogia e Met. E. Superior	2ª. série
	02	Violeta	F	21 – 30	casada	sim	efetiva	10 anos	Pedagogia e Coord. Pedag.	3ª. série
	03	Hortência	F	21 – 30	solteira	não	efetiva	04 anos	Pedagogia e Gestão escolar	4ª. série
	04	Girassol	M	31 – 40	casado	sim	estagiário	03 anos	Pedagogia	1ª. série

Fonte: Questionário aplicado desde novembro/2008 a junho/2009

Essa amostra foi estabelecida por requisitos que diversificassem ao máximo as categorias do perfil do corpo docente, tornando a população do estudo mais heterogênea possível. Assim, foram escolhidos 04 professores de cada escola, sob os seguintes critérios: pelo menos um professor por gênero – masculino e feminino; pelo menos um professor por tempo de serviço – menor tempo e maior tempo na rede; pelo menos um professor indicando os dois tipos de vínculo funcional – efetivo e contrato temporário (estagiário). O quadro acima detalha características dos nove professores, considerando que para identificá-los foram adotados nomes de flores.

3.4 As Categorias de Análise

Os caminhos percorridos para a elucidação dos resultados desta pesquisa implicaram no cuidado de se encontrar as categorias que melhor respondessem aos objetivos que a pesquisa propõe; considerando a complexidade do fenômeno. As categorias foram surgindo na medida em que todos os dados coletados iam sendo sistematizados e avaliados.

Laville e Dionne (1999) propõem a seleção das categorias de análise, a observação de certas qualidades possíveis para que a análise se apresente significativa. As categorias devem

ser pertinentes para possibilitar e englobar o máximo de conteúdos, não devendo ser muito numerosas, mas bem definidas, precisas e exclusivas.

No próximo capítulo, o presente trabalho dissertativo destina-se a explicar o que foi possível detectar no campo específico, a partir da análise das categorias definidas. Obedecendo aos critérios estabelecidos por Lavige e Dionne (1999), optou-se por apresentar apenas três categorias para que não sejam numerosas, a fim de descrever e interpretar os dados coletados mais qualitativamente. Buscando-se traçar articulações com as teorias que fundamentam esta investigação, as categorias definidas foram:

- **Perfil dos sujeitos pesquisados**, apresentando quadros que caracterizam o corpo docente dessas duas unidades e aspectos que revelam o perfil dos que foram selecionados para observação, entrevistas e coleta de depoimentos;
- **Retratos do cotidiano escolar fragmentos das práticas docentes**, uma forma de desvelar os sujeitos de pesquisa ante suas práticas no cotidiano escolar;
- E por fim, as **concepções pedagógicas: convergências e divergências**, destacando três categorias dos sujeitos quanto ao que remetem entre o discurso e seu fazer pedagógico. O primeiro grupo refere-se ao professor que remete sua ação de prática na concepção diferente daquela que ele acredita; o segundo grupo retrata os professores que remetem o seu fazer pedagógico em função dos alunos e o terceiro grupo caracteriza como aqueles professores que remetem o seu fazer pedagógico em consonância à sua ação verbal.

4 RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS: Desvelando os Professores Ante suas Práticas no Cotidiano Escolar

Análise é o processo que conduz a explicitação da compreensão do fenômeno pelo pesquisador. (SZYMANSKI, 2004, p.71).

Este capítulo tem por objetivo apresentar os resultados dos dados coletados através dos instrumentos utilizados durante a pesquisa e descrever a análise dos mesmos em forma de categorias, objetivando uma melhor compreensão do fenômeno. Esses resultados não se configuram com um produto final pronto e acabado, mas propiciam uma reflexão contínua. O objeto em estudo é um tema complexo, antigo, mas sempre atual, que ao longo da História da Pedagogia tem inquietado estudantes, professores e pesquisadores pelas especificidades e problemáticas discutidas.

A prática pedagógica, por exemplo, exige certa complexidade ao ser analisada, tendo em vista as especificidades do contexto escolar, do seu cotidiano, da formação docente, das experiências de cada professor, dentre outros fatores que formam um conjunto de concepções próprias de cada época, de cada localidade.

Não creio que se possa falar propriamente de uma prática, mas sim de aspectos práticos múltiplos que compõem a existência de cada um de nós [...] o homem enquanto singularidade, reparte-se cotidianamente por uma multiplicidade de aspectos práticos, sem que nenhuma instituição possa unificar o seu percurso. (BRUNO, 1989, p. 20).

Nesta pesquisa, o uso de instrumentos e técnicas como entrevistas e observações foi condição fundamental para que fossem revelados os sujeitos nas suas características pessoais e a sua rotina no cotidiano escolar. Isto permitiu identificar em cada um desses sujeitos, a experiência no manejo de classe, a comunicação com os seus alunos, deixando assim, transparecer suas concepções e seu modo de ser.

Como complemento dos dados, foi também solicitado de cada professor um depoimento, na tentativa de se ter uma autobiografia buscando conhecer melhor a trajetória profissional de cada um deles. Isso contribuiu para revelar os nove sujeitos selecionados nesta pesquisa, cada um recebendo o nome de uma flor³⁴, assim intitulados: “Azaleia”; “Dália”; “Girassol”; “Hortências”; “Lírio”; “Orquídea”; “Margarida”; “Rosa” e “Violeta”.

³⁴ Os nomes assim foram escolhidos preservando a identidade de cada um dos professores e para expressar a sensibilidade e delicadeza de cada um desenvolver seu papel na educação e participar desta pesquisa.

Com o intuito de traçar articulações entre as teorias norteadoras e os resultados encontrados no percurso metodológico deste estudo, optou-se por definir as seguintes categorias:

- **perfil dos sujeitos pesquisados**, com o objetivo de destacar características do corpo docente das duas unidades nas quais a pesquisa foi desenvolvida, ressaltando aspectos de sua formação e exercício do magistério, como forma de revelar quem é esse sujeito que ensina;
- **retratos do cotidiano escolar e fragmentos das práticas docentes**, têm o propósito de interpretar as vivências do cotidiano escolar, por meio das observações e entrevistas realizadas durante a pesquisa;
- **concepções pedagógicas: convergências e divergências**, serão três formas de abordar os sujeitos pesquisados em subcategorias quanto ao que remetem entre o discurso e seu fazer pedagógico.

4.1 Perfil dos Sujeitos Pesquisados

A vida profissional contada pelos próprios professores do Ensino Fundamental que atuam nas duas escolas, cenários desta pesquisa, proporcionou a elaboração de um perfil mais consistente, a respeito de todos os envolvidos no processo. As informações foram valiosas quanto à compreensão das concepções e representações inerentes à prática pedagógica de cada professor, quanto à sua trajetória profissional, e quanto ao melhor entendimento sobre o desenvolvimento desse exercício docente.

Na medida em que os dados iam sendo coletados, entre observações e entrevistas, fez-se necessário solicitar de cada sujeito envolvido na pesquisa, um depoimento sobre sua trajetória, desde peculiaridades pessoais à formação e experiência profissional, tornando-se autobiografia de cada um. Dessa forma, cada flor ressaltada abaixo demonstrará uma síntese do que foi possível detectar de nosso público alvo. Com exceção de dois deles, sob os pseudônimos de **Azaleia** e **Girassol** por serem os professores que não ficaram até o final da pesquisa, conforme já comentado no capítulo anterior³⁵.

³⁵ Ver mais detalhes no capítulo III, p. 56.

- **Professora Dália** é uma jovem simpática, estatura mediana, fala pouco, demonstrando-se reservada quanto ao falar e agir³⁶. A mesma prestou concurso duas vezes pela Prefeitura Municipal de Aracaju/SE e, atualmente, encontra-se exercendo suas funções nos dois turnos nessa mesma escola, sendo cada turno por um dos vínculos. No turno da manhã, é professora da turma do 3.º ano do Ensino Fundamental e à tarde executa suas atividades com alunos do 4.º ano, nesse mesmo nível de ensino. É uma professora com pouca experiência no magistério, atuou durante dois anos na rede privada e está há um ano e meio na rede municipal de ensino.

Essa situação de apresentar resumidamente a autobiografia não é exclusividade da supracitada professora. Isso demonstra que as dificuldades encontradas na coleta de dados para caracterizar os professores não foram mínimas. Dentre outros instrumentos utilizados, interpreta-se que essa professora mostra ser alguém ainda em processo de aprendizagem e amadurecimento profissional, compreendendo que o saber fazer parece ser mais amplo que seu conhecimento discursivo. Quanto à concepção de ensino, em um dos seus relatos, ela expressou de forma clara e decisiva: “*não tenho uma única linha pedagógica, tento mesclar [...]*”³⁷. Esse discurso nos remete a entender que os argumentos são implícitos, como forma de se refugiar das fragilidades entre formação e conhecimento teórico que respaldem sua posição frente sua prática.

- **Professora Hortência** tem 27 anos, estatura alta, é alegre e determinada irradiando simpatia aonde chega. É natural de Lagarto/SE, morou na sua terra natal “*até começar a cursar a graduação em 2001*”. Sempre gostou muito de estudar, destacando-se com boas notas. Estudou “*todo o Ensino Fundamental em escola particular, o Ensino Médio em escola pública*” e o nível superior na Universidade Federal de Sergipe. Após ter concluído o Ensino Médio tentou vestibular para Psicologia, mas foi aprovada no ano seguinte em Pedagogia. Sua experiência em sala de aula é de cinco anos e está “*atuando na rede municipal há 01 ano*”. Em seu depoimento, ela destaca pontos interessantes:

Fiz a opção pela Pedagogia, inicialmente, por considerar um curso mais fácil de ingressar e pelas oportunidades de trabalho que julguei serem maiores. Porém fui me apaixonando pela educação ao longo da graduação e, hoje em dia, tenho certeza que estou na profissão certa, pois sei que estou contribuindo para a melhoria de nossa sociedade.

³⁶ Características observadas durante a entrevista e observação em sala de aula.

³⁷ Novamente, ressalta-se que as vozes dos pesquisados aparecerão em itálico.

Minha prática como professora, começou ainda quando cursava o quinto período da faculdade. Iniciei um estágio na Prefeitura Municipal de Aracaju e, simplesmente, caí numa primeira série. Nunca havia pisado em uma sala de aula antes, pois ainda não tinha feito as disciplinas práticas. No início me desesperei, pois era a professora da sala, o termo estagiário só diz respeito ao salário mesmo, mas tive muito apoio da coordenação da escola, foi um período muito rico de aprendizagem.

Após um ano fui transferida para trabalhar na APADA (Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos), mais um grande desafio, pois não tinha contato com surdos. Adorei e fiquei apaixonada pelo mundo dos surdos, aprendi rapidamente LIBRAS, fiz vários cursos na área, [...] e passei mais um ano trabalhando lá. (Depoimento da professora “Hortência”).

Além dessas experiências, a **Professora Hortência** também lecionou em outras redes municipais no Estado, com turmas de jovens e adultos e na alfabetização de crianças da zona rural. Atualmente, sendo efetiva da rede municipal de Aracaju/SE acumula dois vínculos, o efetivo e outro como contrato temporário. Mesmo gostando do que faz, ela admite trabalhar de forma muito estressante e desabafa:

Principalmente nas escolas onde trabalho, pois falta infra-estrutura, apoio da família, do Estado... Enfim falta quase tudo, reconhecimento da profissão também; sei que não vou desistir e enquanto estiver na educação acreditarei e trabalharei por ela com muito respeito.

Professora “Hortência”, trabalha com a turma da 4.^a série e dentro do que foi possível perceber durante as observações realizadas nas aulas dessa professora, é empenhada no que faz, o desenvolvimento de sua prática está mais voltado para a concepção tradicional, como ela disse: *por entender ser melhor para a turma em que está atuando*. Segundo as observações e os relatos expressos por ela, o fator determinante para essa professora exercer sua prática pautada nessa concepção é o comportamento da turma que a leva realizar sua prática numa proposta tradicional. Ela entende que, dessa forma, ajuda a controlar o comportamento e favorecer o aprendizado dos alunos na escola que está: Escola “Raios de Lua”. É uma turma composta por alunos mais velhos, isto é, com idade/série defasada ao nível de aprendizagem, também apresentando problemas de comportamento, o que tem lhe ocasionado mais trabalho na questão de indisciplina. Daí a necessidade de exercer o controle de turma e atividades docentes sob a vertente tradicional.

- **Professor Lírio** tem 33 anos, é magro, sua voz é relativamente baixa e chega a ser confundido entre os alunos pela sua estatura. Diz-se ser “*uma pessoa interessada em aprender e que gosta muito de estudar*”. É formado em Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe e pós-graduando em Direito Educacional. Sempre desejou fazer o curso de Direito, sonho que está começando a ser concretizado agora em 2010. Ele também alimenta outro

sonho – “o de ter sua própria escola”. A experiência profissional consta ter sido professor de História por alguns anos até quando prestou concurso para a rede pública municipal em 2008, ano de conclusão do curso superior.

Recebi o diploma já concursado e convocado para trabalhar, de modo que não tive, sequer, o tempo necessário para pensar nos aspectos práticos da minha inserção na sala de aula. Por outro lado, pensei nesse momento, o momento da prática, durante toda a minha formação inicial. Eu sabia que os saberes disciplinares deveriam ser implementados a partir das demandas reais que surgiram na sala cotidianamente, no convívio com sujeitos reais.

Eu trago comigo um conhecimento básico sobre as teorias pedagógicas e sobre os passos didáticos que cada uma delas sugere, apesar de estudá-las sempre. Por isso, vi-me obrigado em perceber suas implicações ideológicas, seus pressupostos filosóficos para tomar uma posição diante delas. (Depoimento do professor “Lírio”).

Esse foi um dos professores pesquisados com características marcantes pelo seu discurso prolixo, esforça-se em demonstrar que se mantém atualizado, buscando articular o conhecimento teórico à prática que desenvolve. Faz questão de evidenciar a concepção, intitulado-se “*professor progressista*”, além de definir sua função de professor como também conceituar o espaço da sala de aula:

Considero-me um professor progressista (no sentido que Libâneo dá a esta palavra) que não abre mão de trabalhar pela transformação radical da sociedade brasileira. Sabia também que a função política da educação se dá pela mediação da competência técnica. Mas em nenhum momento, achei que houvesse uma Pedagogia perfeita à minha disposição e pela qual pudesse garantir a formação de sujeitos críticos, autônomos e participativos.

Acredito que a principal tarefa que tenho é a de orientar meus educandos a desenvolver a própria autonomia psicológica, política e econômica. Na prática, os sujeitos-aprendizes devem criar e desenvolver, não sem o auxílio do mestre, as suas estratégias de aprender diante do contexto hostil em que se vêem inseridos: a escola, a família, o bairro etc. Eles devem aprender a se relacionar com o saber, com a escola e com os adultos de modo que tais relações resultem em autonomia, em liberdade e em desenvolvimento deles mesmos.

Não basta que eu planeje a aula de acordo com a Pedagogia adotada [...]. A sala de aula é um contexto de incerteza, docentes e discentes constituem um sistema dinâmico e complexo que implicam a interveniência de micro-fatores que criam efeitos positivos ou negativos descomunais. (Depoimento do professor “Lírio”).

- **Professora Margarida** nasceu em Porto da Folha/SE, caracteriza-se em ser uma pessoa espontânea, alegre e simples, cuja estatura é mediana. Comenta que iniciou seu processo de alfabetização aos 05 anos de idade, em uma “banca”³⁸ particular, no turno noturno e que, desde essa época, já suscitava o desejo de ser professora. Coursou o Ensino Fundamental e o Ensino Médio em escolas públicas, em Porto da Folha/SE e em Aracaju/SE.

³⁸ Banca é uma expressão muito utilizada no Estado de Sergipe, significando aulas particulares de reforço escolar em uma residência, seja de forma individual (professor e aluno) seja por grupos de alunos em diferentes níveis de aprendizagem.

O Ensino Superior cursou em Universidade Particular. Aos 13 começou a lecionar banca no domicílio dos alunos e em sua residência. Aos 15 assumiu duas turmas de alfabetização em uma organização não governamental no Bairro Santa Maria (Aracaju/SE).

Hoje, tem várias formações: Licenciatura em Pedagogia, em Letras Português/Inglês; especialização em Educação e em Gestão Administrativa. Atua nas redes municipais como professora do Ensino Fundamental em Porto da Folha-SE e Aracaju-SE. Em uma escola particular, situada na capital, exerce as funções de diretora e professora de Português, Redação, Literatura e Inglês no Ensino Fundamental e Médio. Dentre todas essas atividades, ainda realiza pesquisa sobre indisciplina escolar, participando de um grupo de pesquisa da Universidade Federal de Sergipe. Nesse pouco tempo que exerce a profissão, inquieta-se com algumas situações problemáticas:

O descompromisso de alguns pais com a formação moral dos filhos; a culpabilização do professor quando as crianças apresentam indesejáveis ou não se interessam pelos estudos; a negligência de alguns colegas professores com a função; alguém escolher essa profissão sem gostar; as atitudes violentas dos alunos na escola; saber que um aluno ou ex-aluno foi assassinado; a desvalorização do professor etc. (Depoimento da professora “Margarida”).

Enumerar tais preocupações não implica em explicitar a concepção que norteia a prática dessa professora, mas, com certeza, são indícios que demonstram comprometimento no exercício profissional. Analisar esses depoimentos contribuiu para perceber como os professores têm dificuldades para, de forma clara e explícita, demonstrarem em que concepção estão embasados. Faz-se necessário um estudo teórico sobre o que está implícito em seus discursos, além de buscar outros dados em diferentes ângulos, dispondo de outros instrumentos de pesquisa para formar um contexto de análise sobre o objeto em estudo.

- **Professora Orquídea** tem 37 anos, natural de Maceió/AL, é de estatura alta, trajando-se de maneira discreta, demonstra serenidade e firmeza no seu olhar, e simpática.

Minha família veio morar em Aracaju quando eu ainda era bebê, sou a caçula de quatro irmãos. Desde cedo, nas minhas brincadeiras eu era modelo, cantora e professora (minhas bonecas sabiam ler e contar como nenhuma outra). Quando adolescente ingressei num curso Técnico de Edificações, o qual concluí em 1990. Em 1991 fiz um estágio (mal orientado), me decepcionei e percebi que não era aquilo que eu queria pra mim. Na época, meu irmão e minha cunhada abriram uma Escola (Gotinhas do Saber) e me convidaram para trabalhar com eles dando aulas de reforço escolar. Em 1992, assumi uma turma de Educação Infantil, mesmo não tendo curso na área. Foi então que percebi que era aquela profissão que eu queria seguir (me apaixonei). Fiz faculdade de Pedagogia, na Faculdade particular em 1998, me formei. (Depoimento da professora “Orquídea”).

Essa professora tem 18 anos de experiência profissional, atuando em escolas da rede pública e do ensino privado. Toda essa experiência está voltada para o Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), porém como é especializada em Didática do Ensino Superior, tem interesse em lecionar em Curso Superior, abandonando sua atuação na Educação Básica. Atualmente, leciona em duas escolas da rede pública – uma municipal e outra estadual. Considera que, em sua atuação na referida instituição, admite adotar uma postura pedagógica pautada numa concepção “tradicional”, por achar que assim atende melhor a clientela da comunidade onde está lecionando. Tem orgulho da profissão e, por isso, tem buscado seu crescimento pessoal e profissional.

- **Professora Rosa** tem 34 anos e leciona há mais de 15 anos. Estatura mediana, alegre e muito comunicativa com seus alunos. Iniciou seus estudos na área do magistério aos 15 anos de idade no Instituto de Educação Rui Barbosa (Escola Normal), em 1989. Nessa época, “já trabalhava em uma escolinha no Bairro que morava e dava aulas de catequese na igreja católica” dessa comunidade, e era “office-girl no INSS”. Desde então, foi lecionando em vários níveis do Ensino Fundamental como professora. Fez seu curso superior na Licenciatura em Pedagogia, pela Universidade Vale do Acaraú (UVA), como destaca em seu depoimento.

[...] bem que tentei na UFS,-Universidade Federal de Sergipe, porém sempre fiquei excedente, na realidade gosto muito de arte, pintura, teatro, música e meu grande sonho era fazer o Curso de Arte e Educação, (atualmente tem outra nomenclatura), mas não consegui a aprovação [...]. Então, como já trabalhava na área, iniciei meu curso de Licenciatura em Pedagogia pela UVA. Amei o curso, os professores, as novas amizades e devo admitir, quantas informações pude adquirir!

Todos os professores, até mesmo antes de lecionarem, deveriam passar por essa formação, conhecer Paulo Freire, Vigotsky [...] Grandes pensadores da educação, conhecer as teorias, os esclarecimentos da psicologia, as didáticas e metodologias [...]. Enfim, tornar-se apto a trabalhar no processo ensino-aprendizagem com mais segurança, pois é claro que ninguém sabe tudo e, verdadeiramente, é mestre aquele que de repente aprende. (Depoimento da professora “Rosa”).

Além dessas informações quanto à formação, a postura dessa professora denota ser “professoral”. É dedicada primando pela limpeza e organização da sala de aula. Acumula experiência de vida profissional notadamente. Afirma ser “*uma batalhadora na conquista de seus objetivos para progredir profissionalmente*”, sobretudo, por ser “*orgulhosa da profissão que tem*”.

No ano passado, pude apresentar o “Projeto Conhecendo Peixes no SEST/SENAT”, com a colaboração e supervisão do Coordenador Geral da escola. Foi um momento ímpar em minha vida, por se tratar de crianças carentes que superaram suas dificuldades e se apresentaram e encantaram todos os presentes. Atualmente, estou com uma turma de 24 alunos, porém 14 apresentam dificuldade de aprendizagem. Está sendo muito difícil [...]. Nem sei como superaremos tantos obstáculos e estou muito cansada. São crianças repetentes e não se concentram, são agressivas e sofridas, até demais. Vou encerrando por aqui. (Depoimento da professora “Rosa”).

Percebe-se que é comprometida e dedicada, apesar dos obstáculos acumulados em estresse, dificultem sua atuação. Para ela, isso remete à “postura tradicional”. Porém, as observações das suas aulas, contradizem o que acredita.

- **Professora Violeta** está com 33 anos de idade, é casada, e de uma simplicidade que a torna discreta e simpática. Apresenta uma biografia de forma sucinta, mas bastante significativa, evidenciando que seu desejo de ser professora foi despertado desde criança, como descreve no seu relato:

Desde criança gostava de brincar de escola e eu tinha de ser a professora. É um dom que Deus me deu, ninguém me incentivou ou me serviu de exemplo, pelo contrário, na família inteira não existe um professor se quer e não tive o apoio de ninguém, nem dos meus pais. Apesar das lutas, era meu sonho e eu segui em frente. Formei-me em Pedagogia Licenciatura Plena com habilitação em Administração Escolar no ano de 2003 e fiz minha pós-graduação em Coordenação Pedagógica na Fanese, em 2005. Com 14 anos comecei a ensinar reforço escolar [...] para ajudar nas despesas de casa e aos 18 tive meu primeiro emprego numa Escola Cenecista, na Barra dos Coqueiros com carteira assinada. Hoje, trabalho pelo município de Aracaju (minha maior alegria, uma realização pessoal) há quase 6 anos [...]. (Depoimento da professora “Violeta”).

A carreira profissional dessa professora já acumula uma experiência de 16 anos no magistério, tanto no nível de Ensino Fundamental, como coordenação pedagógica. Atualmente, desenvolve suas atividades numa turma do 3.º ano do Ensino Fundamental, composta por 14 meninos e 18 meninas numa faixa etária entre 09 e 10 anos de idade. Ela demonstra preocupação e tristeza frente à realidade do contexto escolar.

Hoje me entristeço, apesar de tudo, ao ver a nossa realidade de baixos salários, violências, humilhações, falta de recursos e de respeito e ao ver que dentro de mim começa a nascer uma pontinha de dúvida, principalmente quando vejo ex-alunos assassinados ou envolvidos com roubos e drogas, a maioria com filhos ou sem estudar. Penso: “Será que estou trabalhando em vão?”; “Será que a educação tem jeito?”. Espero continuar acreditando que sim, fazendo meu trabalho com esforço e dedicação, pois sei que alguma semente está sendo plantada. (Depoimento da professora “Violeta”).

Percebe-se que são preocupações próprias da categoria. Cada um no seu espaço e com mais ou menos experiência tem demonstrado que desenvolver sua prática pedagógica requer formação adequada, apoio institucional, alunos interessados na própria aprendizagem. Enfim,

é comum entre esses professores associar a concepção que norteia sua prática ao contexto profissional no qual estão inseridos.

4.2 Retratos do Cotidiano Escolar e Fragmentos das Práticas Docentes

Nesta categoria pretende-se apresentar diferenças e similitudes que refletem o cotidiano escolar nas duas escolas escolhidas como campo empírico nesta pesquisa. Entretanto, tomando-se o cuidado de categorizar e analisar os dados fielmente ao que foi exposto pelos sujeitos pesquisados, optou-se por apresentar alguns aspectos considerados significativos que descrevem os resultados encontrados.

4.2.1 Algumas diferenças e similitudes entre as duas escolas

- **Rotina de Entrada e Saída**

Na chegada da Escola “**Raios de Sol**”, as crianças são recebidas pelo professor em sala de aula, cada criança é acompanhada pelos seus responsáveis. No término das aulas, os pais vêm buscar e cada criança tem a sua carteira de identificação. Isso acontece nos dois turnos. Já na Escola “**Raios de Lua**” só algumas crianças chegam acompanhadas dos pais ou responsáveis e se organizam na quadra para, depois, irem para sua sala acompanhadas pelos respectivos professores.

Outra diferença é apontada pela Escola “**Raios de Sol**”, onde cada criança possui uma carteirinha de identificação que a família apresenta na hora de deixar e vir buscar a criança.

- **Recreio e Merenda Escolar**

Na Escola “**Raios de Sol**” não há recreio livre, a merenda escolar é servida no refeitório, que atende, no máximo, duas turmas. Os alunos são sempre acompanhados por seus respectivos professores. Na Escola “**Raios de Lua**” não há refeitório apropriado, a alimentação é servida no próprio pátio e os alunos de 1^a. à 6^a. série vão todos de vez, formando filas.

A Escola “**Raios de Sol**” possui arquitetura e móveis adequados à faixa etária das crianças (0 até 09 anos), enquanto na Escola “**Raios de Lua**” a estrutura e o mobiliário não atendem a esse item. Os alunos nessa segunda unidade apresentam idades bem diversificadas entre crianças e adolescentes, formando turmas com faixa etária defasada ao nível de aprendizagem.

- **Projeto político pedagógico**

Os resultados obtidos por meio de levantamentos e análises no período em que a pesquisa foi desenvolvida evidenciou a existência de paradoxos em relação à concepção defendida pelos gestores e professores da rede municipal de ensino. Para nortear a observação e análise documental, foram destacados alguns pontos básicos do projeto:

- a) Ano de elaboração – Estrutura do projeto
- b) Metas e previsão para execução
- c) Participantes na elaboração
- d) Objetivos
- e) Flexibilidade de execução
- f) Base teórica
- g) Coerência entre o enunciado e o que está sendo realizado.

A Escola “**Raios de Sol**”, por ser uma escola mais nova, ainda encontra-se no processo de elaboração dos seus respectivos documentos – Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar. Não muito diferente, a situação foi similar na outra unidade. No período da coleta de dados, não houve acessibilidade aos respectivos documentos da Escola “**Raios de Lua**”, obtendo-se informações de que se tratava de um projeto antigo, “já caduco!”, segundo um dos coordenadores e que o mesmo não atendia mais às necessidades atuais da escola, sendo urgente a necessidade de ser reformulado.

Contudo, a partir da gestão atual, eleita em 02/01/2010, tornou-se possível ter acesso ao documento, percebendo-se que o conteúdo não conduzia ao que era efetivado na prática. A elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola “**Raios de Lua**” data de 2003, mas a execução está marcada para o biênio 2006/2007. No âmbito geral, demonstra ser bom para a época em que foi elaborado, mas há uma necessidade de ser reestruturado, em consonância às

políticas públicas vigentes do Ministério de Educação (MEC) e Secretaria Municipal de Educação (SEMED-AJU).

O documento não informa quem foram os responsáveis pela elaboração do mesmo. Ele obedece a seguinte estrutura: breve apresentação e justificativa, caracterizando a comunidade em seus aspectos físicos, socioeconômicos, culturais e humanos, enfocando o índice de analfabetismo das faixas etárias das crianças de 7 a 14 anos (18%) e de adolescentes e jovens entre 15 e 18 anos (21%); identificação da escola com ênfase nos cursos ofertados no Ensino Fundamental, nas modalidades de ensino regular e de correção de fluxo com o Programa de Aceleração e a Educação de Jovens e Adultos. Apresenta o Decreto Lei de criação datado em 03/01/1996, embora a escola se encontre até hoje com o processo de autorização em andamento.

Também são descritas as características físicas da escola, abrangendo uma área total de 2000m², sendo 500m² de área livre e 1500m² de área construída. Contém o calendário escolar (ano 2009); metas do Projeto Político Pedagógico; ações referentes à proposta pedagógica e a avaliação do Projeto.

Entretanto, torna-se pertinente ressaltar que, de acordo com 90% dos entrevistados, não se tem acesso ao referido Projeto Político Pedagógico. Segundo os professores, ele existe, mas não o conhecem. Vale então questionar: os professores não conhecem porque não há liberdade de acesso ao documento ou desconhecem porque não participaram do processo de elaboração? Não participaram dessa elaboração por voluntariamente excluir-se do processo? Não conhecem o documento porque não há motivação ou interesse particular de conhecê-lo?

Destaca-se, portanto, a relevância dessa possibilidade de democracia dentro do ambiente escolar onde as ideias se fundem para organizar uma iniciativa coletiva prevalecendo a comunicação, a participação, a exposição de ideias e o sentimento de coletividade. A participação dos docentes no Projeto Político Pedagógico de uma escola não é feita por opção, mas é um dever a ser cumprido, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N.º 9394/96, como recomenda nos seus artigos 13 e 14:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;

V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola. (BRASIL, Lei N.º 9394/96).

O Projeto Político Pedagógico da escola caracteriza-se como uma das peças mais importantes para conhecer e analisar em qual das concepções o mesmo se apoia. Desse modo, cabe à gestão da escola lançar um olhar atento às diversas concepções de trabalho em grupos que regem aquela instituição e sensibilizar seus colaboradores a tomarem para si a responsabilidade da aprendizagem dos alunos e das ações do sistema escolar. Um trabalho coletivo dentro da concepção de gestão democrática é feito com a participação de todas as partes envolvidas. Seja com os professores mais velhos (que possuem uma riqueza infindável de experiências) seja com os professores mais novos – que contam com uma disposição acelerada de promover mudanças e o domínio das novas tecnologias.

No Projeto analisado, a base teórica não está explicitamente destacada no corpo do documento, mas subentende-se ser um projeto na direção sóciointeracionista. Porém, a concepção não é explícita ao professor. De modo geral, os professores entendem que o projeto deve ser implantado nos moldes tradicionais, uma vez que a grande preocupação concentra-se no conteúdo transmitido.

Um fator de destaque no atual projeto é que não foi percebida a implementação da proposta do Ensino Fundamental de 09 anos que, conforme a Lei N.º 11.114, artigo 5.º, de 06 de fevereiro de 2006, estabelece aos Estados, Municípios e Distrito Federal o prazo de até o ano 2010 para implementar a nova configuração do Ensino Fundamental.

A comunidade escolar está ciente dessa determinação, inclusive a SEMED disponibiliza um modelo de documentação que fornece subsídios necessários para que as mudanças ocorram. Apesar de já estar no último ano relativo ao prazo de implementação desse nível de ensino, a Escola “**Raios de Lua**” não apresenta infraestrutura no âmbito físico e material para o atendimento às crianças com 06 anos de idade. A escola caracteriza-se em uma estrutura física inadequada ao público infantil. As carteiras são grandes e inapropriadas e não existe área livre para crianças nessa faixa etária. Ela foi construída para atender um público com faixa etária superior aos 6 anos. Nesse sentido, que concepção de criança a

escola possui? Como atender um público fora das condições necessárias que exige esse atendimento. E o sistema de ensino como encara tal situação?

A implantação do Ensino Fundamental dos nove anos, com antecipação do acesso da criança para os seis anos de idade atenta para as peculiaridades da infância e leva em consideração a grade curricular, o espaço geográfico da escola [...]. (ARACAJU, 2007, p. 2).

Frente ao que expõe o documento curricular da SEMED e as condições em que a escola se encontra, percebe-se a contradição entre o que preconiza a lei legitimada pelos documentos oficiais da rede de ensino e as reais condições do contexto escolar. Convém lembrar que “a organização do espaço reflete a concepção metodológica adotada pelo professor e pela escola. Dada a pouca infraestrutura de muitas escolas, é preciso contar com a improvisação de espaço para o desenvolvimento de atividades específicas [...]” (BRASIL, 1997, p. 104).

Considerando essa reflexão expressa nos PNC do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997) e tudo que foi observado no cotidiano dessas duas unidades, principalmente a Escola “Raios de Sol”, compreende-se porque a maioria dos professores sente a necessidade em manter sua prática pedagógica nos parâmetros da concepção tradicional.

- **Com relação ao planejamento**

Atualmente, cada escola da rede municipal de ensino tem um kit contendo livro e CD regendo as diretrizes curriculares e metodológicas como guia norteador do planejamento e trabalho docente de cada professor da rede. Nas duas unidades de ensino observadas nesta pesquisa, o planejamento é elaborado no início do ano letivo conjuntamente com professores e equipe pedagógica. Esses por sua vez, reúnem-se por ano/série, pautando-se no documento norteador da SEMED.

Na Escola “**Raios de Sol**”, a informação obtida é que no decorrer do ano letivo, cada professor faz o seu planejamento semanal, tomando por base a orientação dos conteúdos programáticos. A coordenação encarrega-se de verificar cada planejamento, observando se estão em consonância ao conteúdo programático encaminhado pelo documento curricular proposto pela SEMED. Enquanto a outra escola – “**Raios de Lua**” – tem estratégia diferente da anterior. Nela, cada professor faz o seu planejamento, sem que haja acompanhamento ou verificação.

4.2.2 Fragmentos da prática docente

Segundo Lechner (2006, p. 178), prestar atenção às vivências de pessoas contadas ou narradas através de depoimentos, observações e descrições autobiográficas, “significa olhar e analisar diversos graus de interioridade que se atualizam no campo da experiência e consciência de cada um”.

Nesse sentido, buscou-se compreender melhor o que os professores expressavam nas entrevistas e depoimentos, observando suas respectivas aulas no cotidiano escolar. Aqui serão apresentados fragmentos da prática docente das duas unidades escolares, apontando aspectos que identifiquem as concepções de cada professor. Apresentam-se sob a forma de relatos de vivência destacando o professor.

- **Vivência 1**

Tratar-se-á da abordagem sobre as observações realizadas na turma da Professora “Orquídea”. Uma turma de 2ª série³⁹ do Ensino Fundamental, no turno matutino, composta por alunos com defasagem na idade/série, caracterizando-se como especial pelo número de alunos multirrepetentes, inquietos e com comportamento agressivo, eram apenas dezesseis alunos, sendo sete meninas e nove meninos.

A cada início do dia de aula, os alunos participam de uma oração coletiva, presidida por um dos coordenadores da escola. Em fila, cada turma segue sua professora até a sala, cujas carteiras também são arrumadas enfileiradas⁴⁰. Na turma observada, assim que os alunos acomodaram-se em suas respectivas carteiras, a professora cumprimentou-os com um bom dia, pedindo-lhes que aguardassem mais um pouco até que outros coleguinhas pudessem chegar. Era um dia chuvoso e o atraso era provável. As saídas necessárias da sala de aula – para ir ao banheiro ou tomar água – somente eram permitidas um aluno por vez.

No início das observações, foi notado que a professora ficava sentada logo na entrada da sala para recepcionar os alunos. De modo frequente, ao se dirigir individualmente a cada

³⁹ Sempre que neste texto for tratada a nomenclatura série, refere-se ao termo atual utilizado para o Ensino Fundamental. Como já comentado anteriormente, em uma das escolas pesquisadas, ainda não foi implementado o Ensino Fundamental de 9 anos, mantendo-se a nomenclatura antiga.

⁴⁰ No dia em que a professora foi observada, percebeu-se que a mesma antes dos alunos sentarem saiu limpando as carteiras com um papel amassado. Nada foi comentado sobre a ação.

aluno, chamava-o pelo nome, demonstrando atenção, humanismo e respeito a cada criança que ali estava e, sobretudo, destacando-se boa comunicação na relação professora e alunos.

Outro fato também registrado foi como essa professora convida um dos alunos para sentar-se à frente e diz: “*José⁴¹, você que perdeu a prova, venha fazer hoje. Peço a todos que fiquem em silêncio para não atrapalhar o seu raciocínio e a concentração, enquanto ele faz a prova*”. Pedindo a colaboração dos demais alunos, no sentido de não atrapalhar a concentração do colega durante a prova, informou a todos que as notas não estavam boas, sendo necessários mais esforços nos estudos e mais dedicação nas atividades de casa.

Durante aquela aula, enquanto “José” fazia sua prova, a professora iniciou um debate sobre a questão da violência no bairro, na escola e na sociedade como um todo. Ela chamou a atenção para alguns fatos recentes que estavam ocorrendo na comunidade. A participação da turma foi bastante significativa. Logo em seguida, sem haver ligação com o fato, iniciou uma arguição de matemática, utilizando a tabuada de adição de cinco e de seis. Ao perceber algumas respostas erradas, sempre sugeria ao aluno: “*Pense melhor na sua resposta, não entendi diga de novo. Pense melhor na sua resposta precisam estudar mais!*”.

Era visível que os alunos, mesmo contando nos dedos, ainda davam respostas erradas para um assunto tão simples ao seu nível de aprendizagem. Percebeu-se também que havia alunos sem saber o cálculo a ser efetuado; outros não demonstravam interesse e continuavam focados no assunto anterior. A turma não desejava participar da atividade proposta e conversava paralelamente. A professora calmamente chamava a atenção daqueles que conversavam.

Percebe-se nessa ação (de mudança) que os alunos sentiram o impacto da descontextualização. Diferentemente da temática anteriormente abordada, que levantou participação efetiva, a professora mudou o assunto e a turma foi perdendo o interesse contribuindo para mais conversas paralelas, a professora perdeu o controle da situação. Em relação à prática descontextualizada, quando se trata da sabatina de matemática, convém refletir ao que Brousseau (1996) aborda sobre a necessidade do conhecimento matemático na escola ser abordado de forma significativa para que haja aprendizagem. Em consonância ao pressuposto, a abordagem de Vigotsky (2007) remete sobre a importância do professor em

⁴¹ Sempre que citado o nome de um aluno, esse será denotado por José, João ou Maria (para o sexo feminino), independentemente da turma ou ano/série.

torno do processo ensino aprendizagem, realizando atividades que mediem a participação ativa dos alunos através das respectivas experiências sociais e pessoais.

Em outro momento de observação nessa mesma turma, houve a necessidade da professora ausentar-se por alguns instantes para atender uma convocação da coordenação. Os alunos por alguns instantes permaneceram comportados, mas após dez minutos a situação começou a ficar incontrollável. O barulho não era apenas dessa turma, vinha das outras, visto que os professores encontravam-se reunidos com a coordenação.

Tendo inquietação em presenciar um caos na sala de aula, tentei intervir através de um diálogo com os alunos, apoiando-os em algumas atividades de leitura propostas pela professora antes de ausentar-se. A intervenção contribuiu para detectar várias fragilidades na turma, dentre elas, o fato de que alguns alunos não sabiam ler e outros não conseguiam responder senão copiando do livro.

Em outra observação, destaca-se que a professora “Orquídea” realizou uma atividade de dobraduras com os seus alunos. Após a atividade, passou a distribuir o caderno de caligrafia para a próxima atividade com a turma e delicadamente foi recolhendo algumas “produções” que, sem sua autorização ou proposta, criativamente os alunos passaram a fazer a partir do que foi trabalhado com as dobraduras. Eram revólveres e outros tipos de armas que os alunos começavam a apontar uns aos outros, como forma de brincadeira. A professora, ao recolher essas “produções”, aproveitou para retomar a discussão da violência, que havia sido abordada na aula anterior. Enfatizou que a comunidade já é considerada como violenta, e eles, mesmo pequenos, também poderiam assumir o compromisso de não alimentar atitudes similares. Isso poderia influenciar negativamente a conduta de cada um. Em seguida, aproveitou para chamar a sua atenção sobre o incidente ocorrido durante a sua ausência no dia em que estavam com visitas na sala (presença da pesquisadora enquanto coletava dados). Segundo Charlot (2005, p. 130), “quando o próprio bairro é presa da violência, é maior a probabilidade de que a escola também seja atingida”.

Muitos outros fragmentos foram registrados, mas esses selecionados anunciam que no cotidiano da sala de aula, a professora “Orquídea” evidencia uma prática voltada à concepção tradicional, quando rotineiramente tem seus alunos enfileirados na quadra no início do dia; mantém as carteiras arrumadas em filas; faz ditados de palavras e sabatinas. Mas, por outro lado, não demonstra ser autoritária, como prescreve a linha tradicional. Ela mantém uma boa

comunicação com seus alunos, orienta-os com disciplina e diálogo. Também busca contextualizar alguns conteúdos, associando-os à realidade social dos alunos. As limitações e dificuldades que foram detectadas quanto ao planejamento e método de ensino remetem à necessidade de atualização para todo professor. Não basta graduar-se ou fazer uma ou outra especialização se os conhecimentos adquiridos não forem devidamente aplicados no cotidiano do trabalho.

- **Vivência 2**

Essa vivência caracteriza os fragmentos do cotidiano do Professor “Lírio”, na turma de 4º ano do Ensino Fundamental, composta por 14 meninos e 16 meninas, da Escola “Raios de Sol”, turno vespertino.

Na primeira observação, foi percebida uma diferença entre as demais classes da outra escola. A turma estava organizada em círculos. O professor colocava uma atividade no quadro enquanto todos os alunos copiavam em silêncio.

Antes de concluir essa atividade o professor teve que ausentar-se da sala de aula (a coordenação mandou chamá-lo). O professor dirigiu-se à turma e disse: “*Podem continuar permaneçam em seus lugares, voltarei logo.*” Os alunos continuaram a desenvolver sua atividade (no livro de português, leitura e interpretação de texto).

O professor demorou aproximadamente 10 minutos, mesmo assim, todos continuavam atentos fazendo a atividade que ele havia deixado. Um aluno levantou devagar, foi ao professor, (pediu para ir ao banheiro, o aluno recebeu uma ficha para esse fim. O professor atendeu todas as solicitações, sempre mantendo a calma e tom de voz (o seu tom natural de voz é baixo). É uma situação que favorece o seu trabalho, pois durante as observações seus alunos se mantinham calmos. É uma estratégia em que ele consegue que nas suas aulas, os alunos não interrompam o andamento das atividades com “*constantes conversinhas e brincadeiras inadequadas*”. (Comentário do professor ao responder as questões de entrevista).

Concluída essa atividade, já era hora do lanche. As turmas na escola são liberadas paulatinamente para o lanche. O professor “Lírio” acompanhou os seus alunos organizados em fila, assim como os demais colegas com suas respectivas turmas. Uma forma de organização da escola para evitar “incidentes” durante o recreio. O professor observava

atentamente seus alunos lancharem, separando aqueles que recusavam para aguardarem fora das mesas do refeitório. No retorno do lanche, as crianças estavam eufóricas e muito falantes.

Nas observações, percebeu-se que esse professor executa mais de uma atividade ao mesmo tempo, toma lição individual, corrige atividade e organiza a caderneta. A turma sempre estava sentada em forma circular. Quando se faz necessário advertir os alunos, chamando-os atenção, ele impõe sua autoridade mantendo o controle e a disciplina da turma.

Em outro dia, uma aluna informou que estava sem lápis. De imediato, ele ofereceu o lápis à aluna, voltando-se com o comentário: *“Tenho sempre um estoque para emprestar nesses momentos. Às vezes não devolvem, os pais não podem comprar”*. E fez a ponta do lápis de outro aluno. Os alunos, nesse dia, pareciam muito inquietos, o professor ficou um pouco impaciente e bateu na mesa para chamar atenção – *“Já mandei parar várias vezes, pedi silêncio. Sente-se “Maria”, sente-se “José”*. Outro aluno disse: *“professor, acabei”*. Ele vai até o aluno olha seu dever e aproveita para por as etiquetas nas carteiras que haviam caído⁴². O dever de casa foi um exercício de matemática contemplando contas de multiplicação e exercícios do livro. Sobraram alguns minutos antes do término da aula, mas ele liberou para fazerem o que quisessem, advertindo-os: *“podem desenhar, pintar, etc. quem não se comportam não faz nada.”* No final da aula, os alunos se organizaram para deixar a sala e foram para o pátio de espera, de onde só saíam acompanhados com o pai, a mãe ou responsável. A saída é organizada sem problemas.

As observações suscitaram uma conversa com o professor sobre três pontos: planejamento, normas e recreio. Quanto ao planejamento, ele pontuou:

Nós nos organizamos e montamos o nosso, observando as orientações do material encaminhado pela Secretaria de Educação. Só não participamos às vezes do planejamento de algumas atividades, como por exemplo, o “projeto horta”. Às vezes temos que concordar. Minha turma não está participando.

[Quanto às normas], “quando cheguei aqui, muita coisa já estava implantada e funcionando. Então tento seguir o que vai dando certo”. [E] “quanto a não ter recreio coletivo, tem o lado positivo e negativo. Aqui está dando certo, porque as crianças têm vários momentos fora da sala – aulas de Educação Física, hora do parque, o lanche e sala de vídeo. Nós professores não acompanhamos as aulas de Educação Física, é o único momento de descanso para nós. Por outro lado, por ser uma

⁴² Como já comentado no capítulo anterior – A pesquisa: conhecendo seu universo e traçando seu percurso metodológico – a escola adota o sistema pondo em cada carteira uma etiqueta com nos nomes dos alunos respectivos a cada turno (os da manhã e no turno contrário, os da tarde). Quando o aluno não vem, outro aluno não senta naquele lugar, são normas internas da escola.

comunidade violenta os alunos tendem a trazer suas representações para dentro da escola, pelo menos diminui as brigas, os acidentes, mas é muito cansativo”.

Quanto à questão do recreio coletivo, considera-se a necessidade da escola refletir sobre o espaço que ela proporciona para a criança dominar a linguagem formal e também compreender melhor as relações sociais, aprendendo a construir sua história de vida. Entende-se que manter uma concepção pedagógica privando a criança de vivenciar as relações sociais entre seus pares, interagindo com diferentes grupos, torna-se um paradoxo ao que preconiza os PCN, a LDB N.º 9394/96, bem como o documento referencial da própria rede.

Assim, ao estabelecer critérios para distinguir o brincar da criança de outras formas de atividade, concluímos que no brinquedo a criança cria uma situação imaginária [...]; podemos dizer que a imaginação nos adolescentes e nas crianças em idade pré-escolar, é o brinquedo em ação. (VIGOTSKY, 2007, p. 109).

No que tange ao referido professor, observou-se que, mesmo se intitulado progressista na sua autobiografia, ele não se priva de outras abordagens de ensino, dispondo de diferentes concepções pedagógicas conforme o momento lhe exige. Eis outros fragmentos das observações:

[...] não costumo separar alunos “fracos” dos “fortes”, pelo contrário, prefiro misturá-los, pois um ajuda o outro já sei quem é cada um.

[...] procuro entender o que está acontecendo, em seguida avalio como me sinto e o porquê. Por último, tento aplicar atividades participativas dentro da exigüidade e dos recursos oferecidos pela escola.

Se considerarmos a prática na visão da concepção do sujeito, o que foi observado justifica ou não a posição em que se mantém. O professor transita no movimento pendular entre a teoria e a prática pedagógica. Tardif (2006) pontua que a relação dos professores com os saberes não se reduz apenas a de transmitir conhecimentos, mas há uma integração com diferentes saberes com os quais mantém diferentes relações. A prática docente mobiliza diversos saberes pedagógicos. Assim, foi possível constatar, durante as observações, que o referido professor, pelo menos, tenta se utilizar das três principais concepções de ensino, quando:

- privilegia a experiência como confirmação de conhecimento e formação de hábitos e comportamentos – visão tradicional;
- privilegia a relação entre o sujeito e o objeto de estudo – visão construtivista;
- privilegia a interação entre o meio e o sujeito e as relações afetivas e mentais – visão sócio interacionista.

Procuro conscientizar meus aprendizes acerca dessas coisas, para que eles não usem como pretexto. O que o professor disse ou fez, para não fazer nada, para não estudar, para não tentar se libertar dessa relação hierárquica que estabelece com o professor, a escola, e os adultos, como parte mais fraca. (Depoimento do professor “Lírio”).

- **Vivência 3**

Nessa vivência será tratado o trabalho pedagógico do professor “Girassol”, um dos professores estagiários da Escola “Raios de Lua”. Sua turma é da 1ª. série⁴³ do Ensino Fundamental com 28 alunos, sendo 11 meninos e 17 meninas, com faixa etária variando entre 7 e 9 anos de idade.

Na primeira observação, percebeu-se a mesma rotina de início da aula, conforme os demais colegas dessa Escola. Após voltarem em fila da quadra esportiva (alunos e professor), onde todos rezam juntamente com o coordenador, novamente o professor faz outra oração em sala de aula, com seus alunos. Todos com a mão no coração, rezando o “Santo Anjo do Senhor”. Feita a oração, o professor solicitou que todos se sentassem e iniciou a chamada. Toda vez que chamava alguém e a resposta era “ausente” o professor dizia *“Você mora perto desse colega? Alguém sabe por que ele não veio? Amanhã quero notícias”*.

A primeira atividade dessa aula foi com o professor tendo nas mãos alguns jornais nas mãos mostrando-os e perguntando aos alunos: *“Vocês sabem o que é isso que tenho nas mãos?”* Respostas dos alunos: *“É jornal”*. O professor perguntou: *“Para que servem? O que tem escrito? Que letra é essa?”* Enquanto o professor fazia essa tempestade mental, uma aluna interrompeu: *“Professor, eu sei por que os colegas “José” e “Maria” não vieram para aula, é porque eles moram no morro e lá teve “baculejo”⁴⁴”*.

O professor aproveitou a situação exemplificada pela aluna, conversou e pediu explicação sobre o significado da palavra “baculejo”. Outro aluno levantou e disse: *“Eu sei, vou explicar”*. Fez os gestos, *“É como os policiais fazem: o cara fica com as mãos para cima ou encosta na parede e o soldado passa as mãos na pessoa para ver se tem arma.”* Após essa intervenção do aluno, o professor retomou o assunto: *“Vamos ver o conteúdo do jornal, o que contém?”* A aluna respondeu: *“Notícias de morte”*, outro completou *“Notícias de tudo”*. Após esse diálogo, o professor sugeriu, aliás determinou o procedimento da atividade: *“Agora vocês vão sentar em duplas, um ajudando o outro, ok? E atenção para o que eu vou pedir.”* Os

⁴³ Lembrando que, nessa Escola, a organização ainda está por série.

⁴⁴ Expressão usada para designar uma ronda policial que vistoria pessoas suspeitas.

alunos concentrados nos jornais e atentos às orientações demonstravam interesse na atividade, que teve os seguintes encaminhamentos:

- *Procurem e marquem as palavras que vocês conhecem. Escrevam no caderno. Ah! Quem acertar mais palavras ganhará um prêmio.* [O professor a cada dupla formada, estimulava os alunos tirando dúvidas e verificando a aprendizagem];
- *Agora vejam se vocês descobrem o nome do Prefeito da cidade, o nome do Presidente da República e o nome do nosso Governador.*
- *Procurem as propagandas*” [explica o que é e os alunos gritam empolgados:] “ACHEI, ACHEI”. [O professor mais uma vez confere se estão certos].

O professor para concluir a atividade com os jornais solicitou que cada dupla falasse, em voz alta, as palavras que conseguiram anotar. Um aluno disse: “*Tenho uma palavra diferente: “sequestrar”, o que significa?*”. Logo surgiram vários exemplos.

Em outra observação, pontua-se o professor *Girassol* chamando atenção dos alunos quanto à postura para sentarem-se na cadeira e ao comportamento em sala de aula: “*Endireita a coluna, fecha as pernas, você já é uma mocinha. Vocês que estão querendo perturbar, quer ir pra fora? Não perturbe João, tem muita gente querendo estudar.*” Minutos depois, um dos coordenadores apareceu na sala e o professor comentou sobre o comportamento de um aluno que foi chamado atenção. O coordenador aproximando-se desse aluno repreendeu-o: “*Você está sempre trazendo problemas, depois sua mãe vem aqui reclamar, de agora em diante, seu comportamento vai ter que mudar, senão lhe darei uma suspensão.*” Todos ficaram em silêncio.

Refletindo tal situação, será que esse tipo de punição resolve mesmo? Esses mecanismos de controle disciplinar foram bastante identificados durante o período de observação, alguns são até apontados por Foucault (1984) em “*Vigiar e Punir*” quando, por exemplo, aborda sobre a divisão do tempo escolar, distribuição dos alunos em fila, as várias formas de punições normativas, gestos bruscos, olhar severo, ameaça e a avaliação etc. São armas que, até hoje, professores, “educadores” e gestores se utilizam para impor autoridade.

Quando o professor retomou a aula, percebeu que um aluno não tinha o livro, o qual seria trabalho na atividade proposta pelo professor. O professor solicitou que o mesmo sentasse ao lado de um colega para acompanhar a atividade, fazendo o seguinte comentário: “*Todos receberam livro, mas a essas alturas muitos já perderam.*” Continuando, mais uma vez ele interpelou: “*E você, “José”? Por que não está fazendo a atividade? Depois sua mãe vem reclamar, você é grande e repetente.*” E acrescentou: “*José 2” e “João 2” não podem responder quando eu perguntar, deixem só os outros*”.

Essa foi uma situação instigante para abordar o professor durante o recreio sobre os dois alunos que deveriam permanecer calados naquela atividade. Ele respondeu:

É que eles são sabidos demais. Se dependesse de mim, já estariam na 3ª série, são estudiosos e bons alunos. Estão se perdendo nessa turma. Já entreguei o caso para a coordenação tão logo que detectei o fato. Queria que eles avançassem, mas estou aguardando o nivelamento para mudá-los de turma.

É um fator que poderia ser melhor trabalho na sala de aula. Enquanto aguarda o nivelamento, os alunos poderiam se tornar monitores dos outros colegas, principalmente daqueles que estivessem com baixo desempenho, de modo que houvesse interação entre eles, ajuda e respeito mútuo e, por conseguinte, mais aprendizagem de ambas as partes – monitores e alunos com baixo rendimento.

Outras observações relacionadas ao trabalho desse professor foram notificadas no diário de campo. Num contexto geral, dois registros foram destaque para apresentá-los:

O professor costuma anotar os nomes dos alunos que atrapalharam a aula no quadro de giz. No final da aula, chama-os atenção, adverte-os para o que fizeram de errado. Nesse dia, ele concluiu dizendo assim: *“Se vocês não vierem após o recreio, não deixarei ir ao banheiro, vocês vão fazer xixi aqui na sala. Vejam os erros de vocês”*.

Constrangido e arrependido pela atitude, o professor, após a aula, fez o seguinte comentário: *“Antes de você chegar foi uma onda de soltar “pum” na sala de aula. Esses alunos não têm mesmo educação; aqui precisava ter uma equipe multidisciplinar: psicólogo, psicopedagogo etc.”*

Convém lembrar que, na entrevista, o citado professor apresentou em uma de suas respostas: *“a minha concepção de prática é a de ser construtivista, Deus me livre de ser tradicional”*, mas atitudes como as que foram presenciadas, remetem a questionar sobre qual o sentido de concepção de prática. Para esse professor que significa ser tradicional ou ser construtivista?

Buscando os autores que norteiam o presente estudo, nesses fragmentos, há indícios contraditórios, quanto ao discurso e à ação docente. O professor centra a maioria das atividades na transmissão de conteúdo, usando o livro didático com alguns ensaios baseados em técnica de dinâmica de grupo. Não justificando, mas é importante lembrar que esse professor encontra-se em processo de formação e construção de seu conhecimento enquanto

estudante de Pedagogia. Na medida em que está adquirindo os conhecimentos teóricos para o exercício do magistério, também já os exercita.

O professor como um indivíduo da vida cotidiana, luta pela sobrevivência, volta-se para as atividades que garantam essa sobrevivência, assim como confere Heller (2008). Dessa forma, entende-se a expressão “concepções pedagógicas”, como diferentes maneiras pelas quais a educação é compreendida, teorizada e praticada.

- **Vivência 4**

Aqui será abordada uma síntese quanto do que foi observado sobre a prática da professora “Violeta” que atua na 3ª. série do Ensino Fundamental da Escola “Raios de Lua”. A turma é formada por 14 meninos e 18 meninas, cuja faixa etária varia entre 9 e 10 anos de idade.

A primeira observação foi realizada em um dia de avaliação, comumente chamado “dia de prova”. Como de costume, a chegada na sala de aula ocorria sem aviso prévio. Fui recepcionada pela professora, que fez as devidas apresentações, explicitou o objetivo da minha presença em algumas de suas aulas dali por diante.

Organizando as crianças em carteiras enfileiradas, a professora “Violeta” foi distribuindo as provas individualmente, pedindo silêncio e avisando que ninguém lesse a prova antes que todos recebessem. Após a entrega, dirigiu-se à frente da turma orientando que acompanhassem atentamente a leitura. Observou-se que algumas das crianças apressavam-se em responder na medida em que a professora fazia a leitura, embora a maioria estivesse atenta acompanhando os esclarecimentos da professora. Ao concluir, ela advertiu que, no caso de dúvidas, poderiam perguntar.

Assim que iniciaram a prova, logo a professora começou a ser solicitada. Havia barulho nos corredores e na sala ao lado, o que incomodava a turma que estava sendo avaliada. Mesmo com o barulho, os alunos continuaram a atividade, sendo liberados ao entregá-la. Após saírem da sala, eles se dirigiam à quadra e ficavam aguardando o lanche para, em seguida, serem liberados das atividades escolares. A escola tem a prática de liberar os alunos mais cedo no “dia de prova”, logo após o lanche. Como comentado anteriormente, nesse dia, o lanche, em geral, é uma fruta que o aluno recebe e, de imediato, é liberado para não fazer barulho nem perturbar os que ainda estão em sala.

Percebe-se que, nessa estratégia, não há preocupação em desenvolver outras atividades com as crianças, cumprindo-se apenas o horário do turno prescrito no Regimento Escolar. Não há iniciativa, por parte da equipe pedagógica, de promover atividades diferenciadas para preencher o horário livre que possivelmente os alunos apresentem. Atividades na sala de vídeo, na sala de informática ou na quadra com o professor de Educação Física poderiam ser planejadas para esse dia específico, sem que as crianças perturbassem os outros colegas. Até mesmo, organizar cantinhos de leituras, no pátio ou no refeitório, estimulando as crianças ao universo da leitura infanto-juvenil. Inúmeras atividades poderiam ser propostas, sendo realizadas a cada período de avaliação, valendo da criatividade, constatar-se-ia a permanência do aluno na escola, com alegria, dinamismo e com certeza, mais aprendizagem.

Em outro dia de observação, o desempenho da professora “Violeta” foi observado mais detalhadamente. Em uma das atividades, ela explicava o conteúdo de Língua Portuguesa sobre Encontro Consonantal. Em seguida, passou dois exercícios para a turma, destacando que um seria o “de sala” e o outro “de casa”, e ficou sentada, aguardando que os alunos concluíssem a atividade em silêncio.

Na atividade seguinte, aula de História, a professora usou o livro didático, indicando a página referente ao assunto da aula. Explorou a leitura das imagens expostas no livro e as crianças foram examinando-as observando a atenção dos detalhes das personagens. Ressalta-se que, embora todos estivessem com o livro aberto, alguns não acompanhavam as explicações. Um dos alunos estava atrapalhando a aula e a professora ameaçou retirá-lo da sala levando-o. Paralelamente, outras duas alunas jogavam baralho e a professora novamente interrompeu a explicação para recolher o jogo.

Durante as explicações, a professora “Violeta” procurou relacionar os objetos expostos nas gravuras do livro com os objetos antigos que os alunos pudessem ter em casa. Incentivando a participação das crianças, ela permitia que relatassem sobre suas experiências, associando-as ao conteúdo que estava sendo tratado na aula. Na sequência, os alunos responderam um exercício de fixação, sob o auxílio da professora, que explicava o significado de algumas palavras desconhecidas no vocabulário deles.

No final da aula, ela procurou nos esclarecer algumas questões sobre o livro didático. Segundo a mesma, em 2009 os alunos receberam apenas livros de História, Ciências e Geografia. Ela reclamou que:

O conteúdo é muito restrito, temos que complementar, além do mais não tem livro de Português. O conteúdo programático recomendado pela SEMED não atende à necessidade de cada série, assim cada professor, ao montar o seu programa, deve acrescentar algo mais.

Observa-se que, na Escola “Raios de Lua”, essa é mais uma professora que tem a preocupação centrada no conteúdo. Outra estratégia utilizada é separar os alunos mais fracos, os mais barulhentos ou com problemas de comportamento, procurando sempre priorizar as atividades individuais. São atitudes que denotam a concepção tradicional, onde o professor é o detentor do saber, transmitindo o conteúdo e os alunos apenas sendo os receptores do processo. Ainda que, nesse caso em particular, tenhamos constatado a professora dialogando e fomentando a participação ativa durante a aula.

A aprendizagem entendida como transmissão de conhecimento constitui marca registrada do empirismo. Se a criança é entendida como sendo, ao nascer, “tabula rasa” em termos de conhecimento, a aprendizagem só poderá ser entendida como algo que vem de fora e adere a mente infantil. (BECKER, 2005, p. 144).

A cultura conteudista é notória na prática do professor, que estimulou apenas um lado do cérebro da criança, esquecendo ser necessário estimular em todos os sentidos: a criatividade, a sensibilidade, a cooperação, o trabalho de grupo, o respeito, o amor e a cidadania. Segundo o autor supracitado, a vivência resulta de um processo de estímulo em que o aluno foi submetido, constituindo-se na experiência empirista.

É importante que o professor compreenda que, no processo de aprendizagem, a teoria esgote em si mesma, ou vice versa. Mas, sobretudo, que esse processo se constitua na articulação entre teoria e prática.

- **Vivência 5**

Esta vivência apresentará aspectos didáticos da professora “Hortência”, que leciona uma turma da 4ª série na Escola “Raios de Lua”, composta de 46 crianças, sendo 24 meninos e 22 meninas, cuja média da faixa etária está entre 09 a 12 anos.

Antes de iniciar suas atividades, “Hortência” costuma organizar as carteiras enfileiradas e fazer uma oração juntamente com as crianças, a “oração do estudante”. Essa turma é grande e muito inquieta. Manter o controle e a disciplina é sempre uma tarefa difícil. A referida professora se desdobrava muito para conseguir silêncio das crianças e poder iniciar os trabalhos. Estava sempre a reclamar: “*Quantas horas eu vou esperar para vocês calem a*

boca e eu poder começar a aula? Estou esperando [...] Silêncio! Silêncio! Vamos agora fazer o dever!”

A escola e a turma colaboram para a prática tradicional da professora. Ao comentar sobre sua postura nessa turma, ela afirmou que: *“Nessa escola eu costumo ser tradicional, pois a clientela pede. Na outra escola não; os alunos são menores e mais atrasados. Aqui já estão mais adiantados e tenho que exigir mais”*.

Em uma das observações, ela passeava na sala, passando em cada carteira para corrigir os exercícios do caderno passado no dia anterior, dando o visto em cada um. A aula foi iniciada com uma atividade que abordava o conteúdo da Língua Portuguesa – substantivo. As crianças participavam com interesse e havia diálogo e interação constante entre professor e alunos. Enquanto as crianças respondiam ao que era questionado, a professora aproveitava para completar o exercício no quadro com as respostas das crianças. Ela pediu que, ao terminar, eles guardassem o material e ficassem em silêncio.

Nessa turma, havia um aluno que gritava intensamente. ‘Hortência’ advertiu-o e generalizando chamou outros de “bagunceiros”, cumprindo o que prometera para o final da aula – *“aqueles alunos que passei a aula toda reclamando, preparem-se para uma conversinha”*. Abordando um dos alunos sobre o procedimento da professora, ele respondeu: *“Ela é muito boa. Primeiro ela conversa com a gente. Só na terceira vez é que ela dá suspensão”* (Aluno de 12 anos).

Para o horário do recreio, a turma é organizada em fileira para sair da sala. Na parte dianteira, agrupam-se as meninas e, depois, os meninos. Para as idas ao banheiro ou outro lugar, eles apenas solicitavam sua saída, não sendo necessário uso de senha (crachá). Diferentemente da outra escola que, para o aluno sair da sala, tem que por um crachá identificando o local de seu destino (ir ao banheiro; beber água; ir à secretaria).

A professora também adota o sistema de separar os seus alunos, observando o comportamento e a necessidade de cada um, seja necessidade especial ou dificuldade de aprendizagem. Ela prioriza com frequência a atividade individual com exercícios voltados aos conteúdos de Matemática e Português, sem perder de vista o incentivo ao espírito de cooperação e a criatividade entre os alunos. Em suas aulas, o diálogo estava sempre presente, na medida em que o conteúdo era exposto.

Segundo ela, torna-se impraticável o uso de dinâmicas de grupo porque os alunos não se comportam adequadamente, são inquietos e não obedecem. Seu esforço para o controle de disciplina foi notório durante as observações. Os alunos levantavam e trocavam de lugar constantemente, aos gritos, saíam da sala sem autorização da professora. Em alguns momentos, ela chamava a atenção: *“estou esperando silêncio! Agora vamos fazer o dever.”* Na inquietação e angústia, ela desabafou em outro momento de observação:

Fica difícil sair da sala para ir dar aula em outro espaço como na quadra, também os outros alunos atrapalham. De vez em quando, trago um filme, trago música que é do agrado deles. Mas é difícil, por isso adoto o ensino tradicional nessa escola, pois na outra sou construtivista.

Na perspectiva de análise, a professora Hortêncina posiciona-se diante dos alunos, oscilando entre uma concepção e outra, pois como a própria professora argumentou:

São alunos difíceis, trazem a “marca” de pertencerem a uma comunidade com vários problemas sociais. Trazem toda sua revolta para dentro da escola, o professor fica no meio de tudo isso, e às vezes perdidos ou sentem-se incompetentes e inseguros, quanto à abordagem que melhor se adequa a essa demanda.

Assim sendo, a atuação do professor não envolve apenas sua tarefa técnica, mas também um compromisso político, preocupando-se também com o aspecto social que envolve o seu aluno. Essa turma é composta de pré-adolescentes que estão em defasagem na idade/série, cujo comportamento oscila entre agressividade por parte dos mais velhos e infantilidade excessiva dos mais novos. Portanto, a prática docente é um constante desafio ao professor que atua nela, conforme citação abaixo:

Ora, os professores têm muita dificuldade em aceitar esse desafio, a tal ponto que são hoje mais abertos à ideia de hierarquia [...] principalmente na medida em que as políticas públicas e luta contra a reprovação escolar aumentam a heterogeneidade das turmas: como ensinar em turmas em que se aceita alunos que não têm o nível mínimo para acompanhar o ensino? (CHARLOT, 2005, p. 83).

Realmente, o professor tem em suas mãos um grande desafio, ensinar a quem não sabe ou não quer aprender, sendo ele, ao mesmo tempo, quem contribui para a reprodução social e quem transmite saberes, instrui, educa, forma. (CHARLOT, 2005, p. 82).

Dessa forma, que concepções o professor se pauta para desenvolver sua prática?

Segundo Freire (1996), o fundamental é que os docentes e alunos tenham a certeza de que a “postura” desses atores seja aberta, curiosa, indagadora e não “apassivada”, enquanto fala ou enquanto ouve. No caso da professora “Hortêncina”, para desenvolver a prática educativa nos parâmetros da abordagem sócio interacionista, poderiam ser planejadas

situações problemas associadas à realidade do contexto social dos alunos estimulando a criatividade dos mesmos. Dessa forma, pode-se repensar essa realidade e a possibilidade de transformação do que pudesse melhorar a qualidade de vida deles.

- **Vivência 06**

Turma do 3º. ano da Escola “Raios de Sol”, onde a professora “Dália” leciona. Essa sala, tal como as demais dessa referida escola, também é uma sala decorada pelos alunos e professores, com cartazes elaborados pelos alunos e outros pela professora (negociações sobre o comportamento, dizeres de autoestima, calendário etc.). As carteiras são coloridas distribuídas em filas que, segundo a professora, essa organização é mantida assim “*para evitar desordem*”.

No primeiro dia de observação, a professora atenciosamente recebia as crianças que vinham acompanhadas de seus pais. Ao chegarem, a mesma indicava a carteira respectiva a cada aluno. Uma rotina tranquila e pontual quanto ao horário (07:00 h). Nessa turma, um dos pais perguntou a professora: “*como vai meu filho, professora?*” A professora respondeu: “*Preciso conversar a respeito da ausência do seu filho na aula passada*”. Em seguida a professora dedicou alguns minutos de conversa em particular com esse pai.

Há uma tolerância de 15 minutos para o início das aulas e, enquanto isso, as crianças ficam sentadas aguardando silenciosamente ou conversavam baixinho. Nesse dia, a primeira atividade da aula foi a formação de palavras. A professora dividiu a turma em duplas, entregando a cada uma, uma sacola em TNT⁴⁵ contendo letras do alfabeto. Ela explicou como seria a atividade, ditando as palavras para que fossem formadas por cada dupla. Animadamente, a atividade prosseguia, havendo ajuda uns dos outros e da professora. Na medida em que as crianças ficavam eufóricas e inquietas, a professora tratava de intervir: “*Faça silêncio [...] Vou trocar você de lugar*”. “*José, tire o pé da carteira. Somente hoje, é a terceira vez que lhe peço isso!*”

A preferência dessa professora é sempre propor atividades individuais, no máximo o trabalho de grupo deve ser por duplas, uma estratégia para manter a ordem e controle de disciplina. Sempre orienta que cada aluno faça a sua atividade em silêncio. Uma das

⁴⁵ Espécie de tecido comumente utilizado nas escolas para confecção de trabalhos manuais.

estratégias adotadas para inspecionar melhor o trabalho de alguns alunos – os que mais demoram na escrita ou dificultam a ordem na sala de aula – é colocá-los para sentar nas primeiras carteiras das filas. Dessa forma, ela acompanha mais de perto o desenvolvimento da aprendizagem de cada um, além de ficar mais atenta para auxiliá-los quando necessário, mantendo o controle do grupo.

Apesar da pouca experiência no magistério, a professora mantém a calma diante da turma. Ao adotar o sistema de separar os alunos conforme o nível de aprendizagem ou problemas de comportamento, revelam atitudes com base no modelo tradicional, que são justificadas como sendo a melhor alternativa para os alunos dessa escola, dessa comunidade.

Os instrumentos de entrevista e observação permitiram perceber que se trata de uma professora que, apesar de ser iniciante, é uma profissional comprometida com a educação. Ela diz estar em processo de crescimento profissional. A sua prática reforça a aquisição de conteúdos pelos alunos, o comportamento adequado dos alunos, à determinação, à memorização de conceitos e preocupação em que o seu aluno responda certo aquilo que lhe é cobrado através das atividades elaboradas.

A sua prática revela estar baseada numa concepção empirista, ou seja, o trabalho da referida professora tem seu foco centrado no modelo tradicional. Com já sabido por todos, o adulto, na concepção tradicional, é considerado como um homem acabado, “pronto” e o aluno um “adulto em miniatura”, que precisa ser atualizado. O aluno é aquele que executa tudo aquilo que lhe é determinado pelos atores: professor, coordenador etc.

Nessa perspectiva, a relação professor-aluno é quase sempre vertical, em que o professor sempre detém o poder decisório quanto à metodologia, avaliação e conteúdo, mas, com relação à forma de interação com os alunos, a professora apresenta uma postura de diálogo, valorizando e respeitando o modo de ser de cada criança.

- **Vivência 07**

A abordagem será sobre a professora “Rosa”, atuando na turma de 4.º ano da Escola “Raios de Sol”. A rotina de trabalho dessa professora é bastante dinâmica e interativa. Seus alunos são instigados todo o tempo a desenvolverem hábitos e atitudes de ética e cidadania – isso estava implícito em suas falas e foi comprovado nos dias de observação.

Em um dos dias de observação, a professora “Rosa” estava voltando da “horta”⁴⁶ onde desenvolvia um projeto com seus alunos. Ao entrar na sala de aula e acomodá-los, ela fez uma votação para estabelecer a formação de grupos, abordando se as equipes seriam formadas a partir das organizadas anteriormente ou se novos grupos seriam formados naquele instante. A turma preferiu formar novos grupos. Assim que os grupos foram formados, ela iniciou uma atividade de Matemática, mediando a atividade e assistindo aos grupos um a um. A atividade proposta prendeu a atenção da turma e envolveu as crianças num ritmo interessante de aprendizagem. Havia concentração, atração pelo conteúdo e empolgação na tarefa. Quando as equipes terminavam suas atividades, gritavam “*stop!*”. Uma estratégia dinâmica de promover a aprendizagem de forma lúdica.

No decorrer da aula, ela sempre usava a expressão “combinado”, demonstrando que existem acordos entre professora e alunos para tratar de questões que se pode ou não fazer em sala de aula. Para conseguir o silêncio e atenção das crianças, ela cantarolava uma música conhecida por todos, que logo acompanhavam e faziam silêncio ao término da cantiga:

*“Zip, Zip, Zap minha boca vou fechar.
Zip, Zip, Zap minha tia vai falar
Zip, Zip, Zap [...]”* [e todos se calavam].

Em visita subsequente, os alunos estavam concluindo uma atividade de sala e, mesmo tratando-se de final de horário, eles se mantiveram calmos e interessados. A professora “Rosa” trouxe para aula algumas garrafas de refrigerantes vazias e os alunos levaram vários insetos para realizarem uma experiência na aula de Ciências. Após concluírem a atividade, ela instigou os alunos a responderem algumas questões e explicava complementando as respostas.

“Rosa” é uma professora dinâmica, anda todo o tempo pela sala, verifica os cadernos dos alunos, observa o que registram, corrige, explica, sempre mantendo uma postura calma e prestativa. Outro dia observei o ensaio de uma peça teatral, o conteúdo do Ensino Religioso é trabalhado com música e muita animação. É uma professora envolvente, comunicativa e experiente, nota-se que gosta muito do que faz. *“Eu gosto muito do que faço, tanto faz aqui na escola pública, quanto na particular. O essencial é respeitar o aluno, entender sua história. Tenho que adotar disciplina, pois com os alunos dessa comunidade, não se pode abrir muito”*.

⁴⁶ A horta foi construída por um projeto da Escola, intitulado “Horta”. A turma de “Rosa” foi a que mais participou ativamente nesse projeto. Acompanhando o envolvimento dos alunos no referido projeto, a professora organizou a culminância do mesmo na Semana do Meio Ambiente, programada pela escola, com atividades de teatro, música e dança, apresentadas por seus alunos.

Em outra observação, ela formou grupos para trabalhar a “resolução de problemas” – logo as crianças apresentaram os resultados – é um desafio atrás do outro. A professora não pára. Interessante destacar é que cada equipe formada tem um nome e, conforme o interesse das crianças participantes, esse nome é alterado⁴⁷.

A cada bimestre, “Rosa” organiza, com recursos próprios, uma pequena festinha para os aniversariantes. Segundo ela, seu interesse é somente servir aquelas crianças e promover um momento de alegria para ela e, mais ainda, para a criança que aniversaria. Ela confessou que há crianças que nunca apagaram a velinha de aniversário em suas casas. Participando de uma dessas festinhas, foi registrado o cuidado da professora em, depois da festa, realizar uma apresentação das crianças em uma peça teatral sobre o Meio Ambiente, divulgando cartazes de conscientização aos participantes. Foi a única professora da escola que trabalhou com as crianças dessa forma. A professora valeu-se da criatividade em marcar a festa de aniversário no dia em que acontecia a culminância da Semana do Meio Ambiente na Escola, aproveitando para também culminar o seu projeto com a turma e, assim, realizar um trabalho pedagógico mais significativo e dinâmico. As outras turmas participaram do evento apenas com produções de cartazes e exposições de materiais reciclados.

Um ponto a ser destacado é que a professora declara-se adepta à concepção tradicional, mas procura desenvolver sua prática mais centrada no interacionismo e construtivismo. Dessa forma, procura desenvolver seu trabalho sob a proposta interdisciplinar e contextualizada, privilegiando a construção do conhecimento e a relação entre o sujeito e o objeto. Buscar levar em consideração os valores socialmente construídos na perspectiva de estabelecer e desenvolver um novo ser.

- **Vivência 08**

Trata-se da professora “Margarida” que atua na turma de 2º ano Escola “Raios de Sol”, composta por 21 alunos do sexo masculino e 07 do sexo feminino, com idades que variam entre 08 e 11 anos. A sala dessa professora também se reveste de ornamentação nas paredes, cartazes e frases contendo regras, boas vindas, calendário e produções dos alunos. Trata-se de uma turma selecionada pelo comportamento, aprendizagem e necessidades

⁴⁷ Um exemplo a ser registrado, foi o da equipe *JEWAVS* representado as iniciais dos respectivos nomes de cada componente da equipe. Isto animava a turma e fomentava o interesse dos grupos para a atividade.

especiais. Segundo a professora: *“Foi um presente que me deram para que eu desse um jeito”*.

Uma das razões de receber essa turma tão peculiar são os anos de experiência no magistério. Ela discorda da decisão tomada pela coordenação, mas realiza seu trabalho fazendo o que está ao seu alcance.

Faço de tudo para contê-los: teatro, quadrilha, desenho, pintura, etc. Mas é muito difícil, veja só aqui na minha sala, além dos distúrbios de comportamento, temos alunos com deficiência mental, déficits de atenção, disgrafia e tudo mais. Deficiência auditiva, baixa visão, multirrepetentes, hiperativos e com dificuldade de aprendizagem. Por conta dessa heterogeneidade reservo na sala cadeiras na frente para ficarem mais perto de mim. A maioria não tem acompanhamento com especialistas.

Na primeira observação, a professora explicou um conteúdo de Matemática, utilizava-se de recursos materiais para chamar a atenção dos alunos, mas uma boa parte estava dispersa. A partir de um exercício exposto no quadro, ela solicitou aos alunos para responderem a atividade no caderno. Foi individualmente até cada aluno em sua carteira verificando e tirando dúvidas sobre o que estavam respondendo. Enquanto ela passava nas carteiras tinha um aluno que gritava, cantava, dançava, ia e vinha de um canto a outro. Apesar de toda a agitação, os alunos concluíram a atividade sob a orientação da professora, solicitando aos que já haviam terminado para ajudar os outros colegas. Ela desabafou: *“Nem sempre é fácil manter o controle.”*

A professora, quando explicava um determinado assunto, procurava estimular a participação com diálogo e interação dos alunos. Para o lanche, ela os organizou em fila dupla, orientou a receber a merenda e pediu para sentarem e ficarem quietos. Como existe uma sistemática na escola para essa atividade, a cada turma, as professoras acompanham seus alunos durante o lanche, levando-os de volta à sala, evitando tumultos nos corredores e demais áreas da escola.

Em um dos depoimentos, constatou-se a grande dificuldade que a professora tem no trabalho diário com essa turma, apesar de haver um número reduzido de alunos. Em seu relato, ela destacou: *“Os alunos são quase todos problemáticos [...] Um é hiperativo, outro deficiente intelectual, inclusive toma remédio controlado [...] Às vezes fico doidinha com os alunos! É sempre um grande desafio e olha que está difícil!”*.

Em outra observação, a aula era de Língua Portuguesa. A sala já estava organizada em círculos. A professora falava alto explicando o assunto, a maioria dos alunos estavam dispersos, pareciam não ouvir. Uns gritavam para dar a resposta, outros falavam de outras coisas, levantavam da carteira para conversar com outro colega, brincavam de cavalinho.

Nessa turma, observou-se que os alunos estavam sempre evidenciando formas de violência com gestos, batendo uns nos outros, empurrando, gritando e não se intimidavam. Durante a aula, um dos alunos gritava incansavelmente como se não houvesse ninguém na sala. O grande número de meninos em sala de aula pode estar favorecendo essa situação. A falta de comportamento entre os pares chega a ser um sofrimento para a professora “Margarida”. Após concluir suas atividades, a professora marcou a agenda para casa e concluiu mais uma rotina no seu trabalho pedagógico.

No cotidiano das duas escolas foi possível constatar situações idênticas, como o caso de turmas segregadoras, formadas exclusivamente com alunos repetentes ou só com alunos “especiais”. As queixas dos professores nesse sentido são grandes, caracterizando-se como a “exclusão da inclusão.” Diante desse caso, que concepção a professora adota? Como a professora já adiantou na entrevista, falando:

Nessa turma, especialmente, tenho que me articular com todas as dificuldades. Há o conteúdo que não pode ser desprezado, tenho que interagir de variadas formas, não se pode adotar uma só linha, apesar de ser adepta do construtivismo.

A professora também adiantou que, por ser moradora na comunidade, encontra facilidade em ensinar nessa escola, considerando que conhece a realidade das famílias dos alunos. Sabe quem tem ou não tem pai e mãe, ou quem tem pais presidiários. Em outras palavras, conhece o dia-a-dia da maioria dos alunos. Portanto, o desenvolvimento de sua prática busca atender a realidade desse contexto. No mínimo, ela tenta estabelecer vínculos afetivos, dos quais vem assegurando a confiança de seus alunos.

Para o caso de alunos como dessa turma, há recomendações referendadas por leis que se deve evitar a formação de turmas “especiais”. Esse tipo de turma, muito presente na maioria das escolas públicas, se contrapõe ao que preconiza as diretrizes nacionais da Educação Básica. A própria SEMED vem trabalhando o processo de inclusão de alunos com tais características há mais de uma década, implantando salas de recursos em detrimento do funcionamento das “classes especiais”. De modo particular, essa rede de ensino erradicou a estratégia desde final da década de 1990. Para o sistema municipal de ensino não existem

“classes especiais”, mas implicitamente, a organização das turmas mantém e fomentam a prática dessa estrutura.

Durante a coleta de dados, observou-se um espaço reservado na escola para a implantação da Sala de Recursos, com vista ao atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais (no caso dessa turma) que estejam inclusos no ensino regular. Ou seja, alunos estudando com outros que não apresentem características tão peculiares que os tornem “especiais”.

- **Vivência 09**

Nesta última vivência serão abordados fragmentos da prática referente à professora “Azaleia”, que desenvolvia sua prática numa turma de 1.º ano na Escola “Raios de Sol”, cuja faixa etária é de 06 anos, conforme prescrição da legislação atual.

Da mesma forma como se registrou nas turmas observadas nessa escola, cotidianamente, a professora recebe as crianças na porta da sala, acomodando-as nos seus respectivos lugares. A sala tem as carteiras distribuídas de forma circular, mantendo a identificação de cada criança. Nessa aula, a professora trabalhou com recurso concreto, em material emborrachado, explorando as figuras geométricas quanto à forma, cor e tamanho. Ela chamava as crianças em duplas para manusear o material. Rapidamente as crianças dominaram o conteúdo, perdendo o interesse pela atividade. A professora insistia no conteúdo, mas as crianças se dispersaram, mudando o comportamento e atenção: chute no colega, gritos, capoeira. Pacientemente, sem alterar a voz, a professora chamou a atenção das crianças: “*Crianças vamos sentar, prestem atenção!*”. Enquanto isso, um cantava, outro gritava, os meninos eram mais agitados que as meninas.

Finalmente, a professora entendeu que o interesse dessas crianças na atividade que propusera já havia acabado e passou a desenvolver um novo assunto. A aula era de Português, cuja atividade era trabalhar com um alfabeto móvel. Chegou a hora do lanche e a atividade foi interrompida. Enquanto as crianças lanchavam, a professora fez o seguinte comentário:

Os alunos estão assim inquietos, porque hoje era dia de “parquinho” e eles não foram. Também temos mais ou menos cinco crianças “especiais” [não explicou qual a deficiência]. Depois do lanche, eles irão para a sala de vídeo, acho que vai ser bom.

Na atividade na sala de vídeo, inicialmente, os alunos aguardaram sentados para assistirem ao filme, mas assim que começou o filme perderam o interesse e recomeçou a mesma “bagunça” anterior. A professora tentou manter a ordem (“*Se não pararem, voltam para a sala de aula*”), mas foi em vão. Um dos alunos foi questionado porque não estava interessado em ver o filme, ele prontamente respondeu: “*Tia, essa já e a terceira vez que se vê esse filme. Assim não dá, nós quer [sic] filme de ação, de briga*”.

Realmente não havia interesse da maioria. Uma menina arrumava os cabelos da colega, o outro dava cambalhotas, tinha um deitado sobre as cadeiras. O tempo passando até completar o horário e, finalmente, o professor de Educação Física chegou e levou-os ao parquinho. Foi aquela euforia!

Nesse caso, percebe-se a vivência de uma “professora” inexperiente, com tentativas de colocar em prática o que está aprendendo. Ensinar “*exige apreensão da realidade*”, com um saber fundamental à experiência educativa. É necessário que o professor conheça as diferentes dimensões da prática educativa para tornar-se mais seguro no seu próprio desempenho (FREIRE, 2005).

Ao estabelecer critérios no seu planejamento, propondo-se a desenvolver atividades compatíveis com os interesses dos seus alunos, conforme a idade, nível de maturidade e a realidade que vivencia, o professor baseia-se num diagnóstico da turma e considera-os com pontos essenciais ao desenvolvimento de seu trabalho.

Salienta-se também, a importância em considerar um respeito ao diálogo entre os pares, tanto as crianças com diferentes turmas, como seus respectivos professores. Estabelecer estratégias em que o recreio é privado para várias turmas simultaneamente, no qual crianças e professores sentem-se livres para o diálogo e interações sociais, pode estar repercutindo nesses equívocos da prática pedagógica. O diálogo e a interação contribuem para a troca de experiência, novas relações e novas aprendizagens, entre os pares, sejam as crianças sejam os professores.

Quanto aos recursos de tecnologia, como o uso do vídeo, é importante destacar a necessidade de um planejamento prévio. O professor precisa entender que qualquer ação pedagógica, por mais simples que seja ou de tempo mínimo no seu desenvolvimento, precisa, de fato, ser previamente planejada. Tornou-se muito evidente que a professora “Azaleia”,

mesmo com pouca experiência não teve preocupação em planejar suas atividades. Esquece-se de que está com crianças menores, cujo interesse numa mesma atividade pode ser intenso, mas não duradouro, como de outras crianças com mais idade. As atividades devem ser planejadas em tempo suficiente ao interesse conforme a faixa etária para a qual está sendo planejado. Escolher um filme para crianças de 06 anos de idade tem que pensar no conteúdo do mesmo, sua duração, que mensagem irá explorar após o filme. Não se trata de uma atividade escolar posta para passar o tempo, mas para que haja sentido, significado na aprendizagem.

Para Paulo Freire (1996), “*ensinar exige bom senso*”, a vigilância do bom senso tem uma grande importância na avaliação que o professor deve fazer constantemente da sua prática pedagógica. Supõe-se que essa professora, enquanto ainda no seu processo de formação na graduação em Pedagogia, não tenha noção ou clareza do que está acontecendo nas suas aulas, mas e a coordenação pedagógica? Qual o papel que deve desempenhar numa escola? O que fazer nesses casos? Ficam as interrogações para futuras reflexões.

4.3 Concepções Pedagógicas: Convergências e Divergências

A partir dos dados desta pesquisa foi possível abstrair três subcategorias que configuram a análise sobre as concepções epistemológicas das práticas pedagógicas dos sujeitos observados. Elas destacam três grupos de professores, segundo como cada um deles desenvolve a sua prática.

4.3.1 Professores que remetem o seu fazer pedagógico na concepção diferente daquela em que ele acredita

Esses professores, a partir de suas falas expressaram ter sua concepção sob a abordagem construtivista ou sociointeracionista, porém desenvolvem sua prática na perspectiva da abordagem que a referida escola defende, com ênfase no tradicional. Um dos relatos claramente é explícito, o que isto quer dizer:

Estudei as teorias de Piaget e Vigotsky, acredito que as incorporei [...]. No início da carreira achava que o aluno tinha que ser livre, hoje, eu direciono meu trabalho com disciplina e limite. Sigo a linha tradicional, a escola tem concepção tradicional. (PROFESSORA HORTÊNCIA).

Qual o sentido de ser tradicional? É apenas ter “linha dura”? Será que o professor precisa entender melhor sobre esses conceitos? Na concepção tradicional, o ensino está vinculado à transmissão de conteúdos sem contextualização do cotidiano, tendo o professor como centro das atenções, exercendo sua autoridade com estratégias de exercícios de fixação e de cópias extensas, mantendo o aluno ocupado todo tempo, de forma passiva e obediente. Contraditoriamente, na perspectiva construtivista o ensino deve favorecer interações múltiplas entre o aluno e os conteúdos que ele deve aprender, o conhecimento se constrói de uma apropriação progressiva.

Ainda valendo-se das ideias da professora “Hortência” quanto ao método, ela afirma: *“minhas aulas são ministradas através da exposição de conteúdo (aula expositiva). Adoto várias formas, mas sigo o método tradicional”*. Nesse sentido, percebe-se uma distorção quanto aos significados sobre concepção de ensino.

A professora “Rosa”, também apresenta contradições entre discurso e prática. Segundo a mesma, o exercício de sua prática remete a uma postura tradicional. No entanto, em todas as observações efetuadas, percebeu-se que desenvolve sua prática pedagógica centrada no aluno, a postura que assume não se relaciona com a concepção tradicional. Há necessidade em manter sua autoridade com a turma, ter a preocupação em ministrar os conteúdos não a torna professora na linha em que acredita. Pelo contrário, sua prática é exemplar dentro do que foi observado para a comunidade que atua, demonstrando, na sua prática, uma tendência à concepção construtivista.

Outro professor que também se destaca nessa subcategoria é o professor “Lírio” que, por acreditar e se dizer professor progressista, sente-se pressionado a trabalhar de forma tradicional.

Teorias que apóiam o trabalho do professor são muitas como: sócio-interacionismo, pedagogia crítico-social. Na Universidade, o que mais atraía era a teoria construtivista [...]. Mas é o contexto que determina se a prática muda ou permanece, essa compreensão tem sido edificante. (PROFESSOR LÍRIO).

Em síntese, o que se percebe nesse grupo, é a necessidade de haver formação continuada mais sistemática, pela qual os professores possam sentir-se mais seguros de suas concepções e práticas. A SEMED desenvolve um Programa Horas de Estudo com encontros

quinzenais para todos os professores da rede. Cabe a cada professor participar efetivamente do mesmo, expondo suas ideias e requerendo mais aprofundamento.

4.3.2 Professores que remetem o seu fazer pedagógico em função dos alunos

Esse grupo compõe-se da maioria dos professores observados. Eles também estão classificados entre os dois outros grupos. Isso decorre pelo fato de que se contradizendo ou não diante da concepção que afirmaram assumir, o foco do seu trabalho pedagógico gira em torno do aluno. Alguns exemplos ilustram essa subcategoria:

O planejamento diário inclui dinâmicas com a participação dos alunos para tornar as aulas mais prazerosas. A cada momento tento aprimorar mais minha prática adequando-a com o público que trabalho. (PROFESSORA DÁLIA).

Não tenho método específico, vou adaptando ao cotidiano da aula. (PROFESSORA HORTÊNCIA).

Preciso lançar mão de vários métodos em função das situações que pretendo criar. (PROFESSOR LÍRIO).

Na minha prática cotidiana eu tenho claro que meu foco principal é o meu aluno, por isso, procurei valorizá-lo aplicando metodologias envolventes e construindo o aprendizado de forma significativa, com os alunos. (PROFESSORA MARGARIDA).

Com minha experiência posso moldar os métodos de acordo com as necessidades dos alunos. (PROFESSORA ORQUÍDEA).

Eu, quando planejo minhas aulas não penso em teorias, penso no meu aluno, o que vai ser melhor para o aprendizado dele. Para desenvolver a minha prática cotidiana planejo e replanejo, faço pesquisa para buscar conhecimentos. (PROFESSORA ROSA).

Diante do exposto, torna-se possível destacar que as falas expressam as atitudes que aparecem constantemente durante as observações em sala de aula. Portanto, retrata um quadro de professores que não se sustentam em uma única concepção teórica para nortear sua prática. Eles, a partir do conhecimento sobre o aluno que vão adquirindo no cotidiano escolar, passam a gerir sua rotina diária em favor da realidade desse aluno, para que o mesmo aprenda mais e melhor.

4.3.3 Professores que remetem o seu fazer pedagógico em consonância à sua ação verbal

Nesse grupo, foi possível identificar quatro professoras “Dália”, “Margarida”, “Rosa” e “Violeta” que demonstraram sensatez, planejamento e coerência entre o que acredita e executa, conforme os exemplos abaixo:

O planejamento diário inclui dinâmicas com a participação dos alunos para tornar as aulas mais prazerosas. (PROFESSORA DÁLIA).

Minha fundamentação é o sócio interacionismo porque acredito que na construção do conhecimento é necessário o envolvimento do sujeito com o meio. Costumo fazer dinâmicas para chamar atenção dos alunos e com a produção em grupo. Procuo me orientar pelo método sócio interacionista. A minha prática melhora através de leitura e pesquisa em vários livros. (PROFESSORA MARGARIDA).

Não tenho método [...]. Planejo, pesquiso e avalio o que deu certo. (PROFESSORA ROSA).

Apóio meu trabalho nas concepções tradicionalistas e sócio construtivista. (PROFESSORA VIOLETA).

Observa-se que os professores transitam em várias concepções mesmo quando dizem que a sua prática está focada em uma só. O professor, às vezes, se contradiz, é difícil se definir em só linha de trabalho. Para ser professor, precisa ser dinâmico e acreditar no que é possível realizar.

4.4 Algumas Considerações

No intuito de revelar a prática pedagógica dos professores no cotidiano escolar buscou-se identificar as concepções que embasam essa prática nos discursos, na postura corporal, nas interações do sujeito com os seus alunos.

As duas escolas, como já anunciadas anteriormente, são diferentes em suas estruturas físicas, porém em relação aos professores, identificam-se em torno dos perfis de sua prática em sala de aula. Segundo Meirieu (2005):

A instituição escolar só existe hoje se os atores incorporarem no seu dia-a-dia os princípios que a inspiram. Os professores sabem que não é porque a palavra “escola” está escrita na fachada do prédio onde ingressam todas as manhãs que “a Escola” se cria espontaneamente em seu interior. (MEIRIEU, 2005, p. 30).

Para os professores desta pesquisa, as dificuldades e fragilidades postas no seu cotidiano profissional não determinam fracasso, abandono à profissão. Pelo contrário, esses obstáculos fomentam, cada vez, mais a busca pelo aprimoramento e sucesso de sua prática pedagógica.

Alguns acontecimentos bons também marcaram a trajetória como: ver o aluno progredir e chegar ao sucesso através dos estudos, tornar-se bom aluno e bom filho quando ninguém acreditava que seria possível, compartilhar a profissão com ex-alunos ou [também] ser reconhecida por eles [ao encontrá-los] em algum lugar. É possível criar um novo amanhã acreditando e possibilitando ao ser humano construir juntos o conhecimento, respeitando as limitações de cada um. (PROFESSORA MARGARIDA).

Sou orgulhosa da minha profissão, mas insatisfeita com a falta de reconhecimento financeiro e com o desrespeito com o qual essa classe é tratada por parte dos governantes, algumas famílias e alunos. Não parei e não pararei tão cedo, de buscar meu crescimento pessoal e profissional! (PROFESSORA ORQUÍDEA).

Esses depoimentos determinam, em síntese, a necessidade dos professores se atualizarem permanentemente. Percebeu-se que o professor, diante da turma, procura, a partir de suas concepções, interpretar a sua prática com os alunos, conforme o jeito de ser de cada um e, quando bem entrosado, saber quando e como intervir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino [...] Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 29).

Esta pesquisa teve como objetivo central conhecer e analisar as concepções de práticas pedagógicas em escolas da rede municipal de Aracaju, em um de seus bairros periféricos.

Muito embora todo o material reunido na análise proporcione várias possibilidades de síntese, cabe ressaltar os aspectos mais gerais diretamente relacionados aos agrupamentos que orientaram e proporcionaram a realização desta dissertação. No propósito de aventar ideias e possíveis ações que foram surgindo através da análise, acredita-se que poderão ser aprofundadas em estudos futuros.

A perspectiva de conhecer cada vez mais o fenômeno, isto é, pensamentos e ideias sobre as concepções de práticas pedagógicas dos sujeitos, evidenciou a necessidade de vários instrumentos de coleta de dados para que os resultados pudessem ser mais fidedignos. Ao longo desse percurso, emergiu a curiosidade de conhecer a realidade das escolas que fizeram parte do cenário dessa pesquisa e os atores como protagonistas dessa história. Foram grandes surpresas a considerar que se acumularam em torno do objeto pesquisado. O cotidiano de cada uma das referidas escolas revelou as práticas pedagógicas dos seus atores no seu fazer em sala de aula.

A primeira consideração refere-se à constatação de que, em âmbito mais amplo, em nível de políticas públicas, faz-se necessário oferecer melhores condições de funcionamento às unidades escolares, proporcionando-lhe infraestrutura suficiente para suprir as necessidades da comunidade que é atendida pela escola, principalmente, no que diz respeito ao atendimento de crianças de 0 a 6 anos de idade.

A segunda consideração implica na necessidade existente nos professores em compreenderem os significados de concepção, prática e método. Essas fragilidades epistemológicas resultam nas contradições detectadas durante a pesquisa.

A terceira consideração reside no quão árduo foi o caminho deste estudo para entender e compreender a singularidade de cada professor. Compreender que cada sujeito tem uma concepção formada antes mesmo de se tornar professor, a qual se transforma e/ou é realimentada durante o seu processo de formação inicial e contínua.

As concepções de ensino desses sujeitos foram demonstradas em 80% deles, as suas preocupações exacerbadas com técnicas e conteúdo, cujo foco principal de ensino para crianças está mais para o conteúdo a ser ensinado, o livro didático, o tempo e o espaço impostos pela rotina escolar, provocam-lhes o esquecimento para entender como o aluno aprende, quem é esse aluno, para onde estão encaminhando-o, ou melhor, qual a visão de futuro da escola ou a necessidade se faz entender a concepção que se tem de escola e sociedade.

Um esforço muito grande foi feito para condensar boa parte dos dados levantados nesta pesquisa na análise dos mesmos. A coleta realizada através de questionários, observações, entrevistas gravadas, fotos, depoimentos e autobiografias, tornou possível pontuar alguns resultados, digo alguns, dada a complexidade que envolve o objeto. Não é pretensioso dizer que são resultados parciais. Aqueles que não foram possíveis de serem apresentados aqui neste texto, ficarão como acervo de dados para novos estudos.

As duas escolas pesquisadas têm características semelhantes em termos de localização, corpo docente e clientela atendida. Porém, há diferenças quanto ao estabelecimento de normas diretivas e espaço físico, como, por exemplo, a Escola “Raios de Sol”, por ser mais nova, foi construída com uma estrutura moderna, apropriada ao atendimento exclusivamente de crianças, sob as diretrizes da legislação vigente. Enquanto a outra escola – “Raios de Lua” – que tem construção antiga sob várias reformas, mas sem oferecer condições de atender crianças menores (a partir da faixa etária dos 06 anos, como prescreve a legislação atual).

Os sujeitos desta pesquisa são professores efetivos e estagiários de Pedagogia (contrato temporário). As falas dos sujeitos revelaram significados interessantes e relevantes sobre suas relações com o ensino. Notadamente, as concepções, a escolha profissional, o método de ensino e o cotidiano escolar foram elementos importantes para a compreensão e interpretação do fenômeno pesquisado. Porém, o tempo exíguo e os objetivos que se propôs esta pesquisa não permitiram expor detalhadamente o que se foi coletado. Tomando ciência

dessas limitações, a atenção concentrou algumas conclusões no que tange às concepções de práticas pedagógicas dos professores observados dentro e fora da sala de aula.

Essa realidade não se restringe às duas escolas escolhidas para amostragem desta pesquisa, é também um retrato das escolas públicas da rede Municipal de Ensino na cidade de Aracaju/SE. Assim, salienta-se que a leitura feita a partir deste estudo sobre a escola pública brasileira, tendo como referência o município de Aracaju/SE, não é problemática única e nem definitiva. A investigação não se conclui, sempre deverá estar aberta para as novas contribuições num processo contínuo, acompanhando o próprio movimento histórico e as transformações que se aceleram no século XXI.

Em síntese, algumas considerações que tentam responder as principais questões dessa pesquisa são abordadas a seguir:

1. Que concepções pedagógicas embasam o trabalho de sala de aula dos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede pública municipal de Aracaju/SE?

Ficou evidente nos dados coletados pelos discursos dos sujeitos, a predileção por uma determinada concepção de ensino sistematizada pelo senso comum que, no decorrer de sua formação e experiência profissional, passam a incorporar no seu dia-a-dia, traduzindo-se em “tradicional”. Alegam que somente sob essa ótica é possível trabalhar com essa “clientela”. São professores apegados ao uso do livro didático como o único ou principal recurso a ser trabalhado em sala de aula. Da mesma forma, há uma preocupação excessiva em trabalhar os conteúdos desarticulados da realidade do aluno, contribuindo com o desinteresse e desmotivação da aprendizagem desses alunos.

As duas escolas pautam-se em concepções semelhantes quanto à abordagem pedagógica que adotam. A postura “tradicional” é explícita com bastante evidência nos depoimentos de coordenadores e professores investigados. Trata-se de uma postura na qual o professor é o conhecedor do assunto, tem a função de transmitir conhecimento, enquanto o aluno é receptor passivo de informações, cumpridor de ordens e tarefas. As atividades pedagógicas submetem-se a uma organização de estímulos para obtenção de respostas a serem premiadas e/ou reforçadas em detrimento de uma pedagogia focada num conhecimento

interdisciplinar e contextualizado, construído pelo próprio sujeito em interação com o objeto de estudo a partir das suas potencialidades.

De modo geral, nas duas escolas, foram encontradas diferentes maneiras estabelecidas na relação professor-aluno, como formas autoritárias no cumprimento do conteúdo pautado em atividades rotineiras e mecânicas. Excesso na vigilância quanto à disciplina exercida pelo controle da palavra e exigência ao silêncio, distribuição dos alunos por fila, o estabelecimento de normas e regras, e também as avaliações que, na maioria das vezes, são classificatórias e excludentes. Vê-se que os altos índices de reprovação e evasão escolar estabelecidos nas séries iniciais nas classes populares, as dificuldades de aprendizagem dos alunos, muitas vezes, se caracterizaram em consequência das concepções de práticas desses professores.

As escolhas que determinam a prática docente nessas instituições revelam pontos convergentes e divergentes entre as concepções que permeiam a ação pedagógica dos professores de ambas as escolas, como também as contradições em relação ao discurso e prática de cada um. Percebeu-se que posição teórica se enquadra mais na concepção empirista, carregada de ideias do modelo tradicional.

2. Esses professores têm clareza sobre tal embasamento na sua prática cotidiana de sala de aula?

Ficou notório que a prática de professor independe do local em que está inserido. Há uma predominância por uma determinada linha pedagógica que os próprios professores a consideram tradicional ou empírica. Eles se justificam alegando ser a “*mais fácil*” para lidar com essa “*clientela*”, e que as circunstâncias lhes exigem serem “*autoritários*”.

Mesmo aqueles que se consideram mais progressistas ou construtivistas são traídos pelas atitudes pedagógicas no controle à indisciplina, pelo autoritarismo e aplicações de métodos que reforçam a repetição e/ou memorização, ou seja, um processo de ensino aprendizagem mecânico, estático e rotineiro.

Por outro lado, destaca-se que isso não atribui total responsabilidade ao professor sobre o fracasso dos alunos. Percebe-se que a conjuntura do contexto contribui significativamente para os professores, na sua maioria, desempenharem seu papel nessa vertente. Independentemente da infraestrutura, visto que a Escola “Raios de Sol” é mais moderna e equipada adequadamente, a visão que os gestores têm sobre a comunidade

influencia sensivelmente em exercer uma prática de proteção à violência. Esquecem que o excesso no controle à disciplina, reduzindo o horário de recreio ou privando as crianças de vivenciarem espaços de coletividade e brincadeiras livres também interfere no acréscimo de comportamentos inadequados, dificuldades nos relacionamentos, fomentando, cada vez mais, a violência tão presente na vida dessas crianças.

Na categorização dos resultados, evidenciou-se três categorias de professores: o primeiro grupo referindo-se ao *professor que remete sua ação de prática na concepção diferente daquela que ele acredita*; o segundo grupo retratando os *professores que remetem o seu fazer pedagógico em função dos alunos* e o terceiro grupo caracterizado pelos *professores que remetem o seu fazer pedagógico em consonância à sua ação verbal*.

Dentre essas três categorias, a que mais se destacou foi a do segundo grupo, na qual se percebeu a diversidade de concepções, conforme o nível de aprendizagem dos alunos e seu comportamento. Para os professores pesquisados, “*dar uma boa aula é criar estratégias diferentes dinâmicas, ser criativo, fazer relaxamento etc.*”.

Embora esse discurso não se confirme como uma prática freqüente, entende-se que, de modo geral, os sujeitos do presente estudo compreendem sim a concepção que norteia sua prática docente, mesmo quando são contraditórios. Eles sabem que realizam seu trabalho diferentemente do que dizem acreditar, mas, justificam suas atitudes. A contradição reside na necessidade de aprofundar um pouco mais os conhecimentos teóricos.

Quando eles falam das suas concepções, estão falando também da sua prática e quando falam de prática remetem ao conteúdo utilizado para ministrarem suas aulas. Método é a forma, é a maneira como cada profissional se organiza melhor para devolver o seu fazer. Nessa organização constitui-se a prática, revestindo-se de pressupostos e pensamentos que se configuram numa concepção, a convicção sobre o que faz e acredita para desenvolver seu trabalho docente.

O meu bom senso que me adverte de que exercer a minha autoridade de professor na classe, tomando decisões, orientando atividades, estabelecendo tarefas cobrando a produção individual e coletiva do grupo não é sinal de autoritarismo de minha parte. É a minha autoridade cumprindo o seu dever. (FREIRE, 1996, p. 61).

Conforme a citação é fundamental exercer autoridade numa sala de aula, mas não se pode perder de vista que o trabalho pedagógico não pode manter-se sob uma rotina estática e mecânica. Urge que na formação continuada de professores haja um trabalho mais efetivo

quanto à articulação teoria e prática, favorecendo o aprofundamento dos referenciais que enriquecem o arcabouço teórico de cada um. Que as discussões em torno das concepções de prática, concepção da escola, das políticas públicas do MEC e SEMED aconteçam significativamente, esclarecendo aos professores que aluno se deseja formar.

Por fim, entende-se que os resultados respondem a questão central deste estudo, acreditando-se que a pesquisa sirva de subsídio para reflexões dos professores, não somente no âmbito da rede municipal, mas de futuros estudos na área que o fenômeno foi estudado.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (org.). **Formação de professores no Brasil (1990 – 1998)**. Série Estado do Conhecimento N.º 6. Brasília-DF: MEC/INEP/COMPED, 2002.

_____. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Editora, 2005.

ARACAJU. **Proposta para implementação do ensino fundamental de 09 anos do município de Aracaju/Se**. Prefeitura Municipal de Aracaju/Secretaria Municipal de Educação, 2007.

AZEVEDO, Ana Maria Lourenço de; VIANA, Sônia Maria de Azevedo. “O perfil do acadêmico da universidade contemporânea”. In: AZEVEDO, Ana Maria Lourenço de; ARAUJO, Maria José de Azevedo; VIANA, Sônia Maria de Azevedo (orgs.) et. al. **Quem tem medo do TCC?** Desatando os nós da pesquisa científica na prática acadêmica. Guarapari-ES: ExLibris, 2008, p. 119-132.

AZZI, Sandra. “Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico”. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999, p.35-60.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BECKER, Fernando. **Epistemologia do professor**: o cotidiano da escola. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

BEZERRA, Ada Augusto Celestino. “Prefácio”. In: SANTOS, Maria Adélia Cruz. **Fracasso escolar**: mecanismos de produção e superação. Guararapi-ES: Ex Libris, 2007, p. 8-13.

BRASIL. **Atendimento educacional especializado na educação básica**, Decreto Lei N.º 6.571 de 18 de setembro de 2008. Brasília: Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação, 2008.

_____. **Diretrizes nacionais para implementação do ensino fundamental de 09 anos nos sistemas de ensino**: Lei N.º 11.274/2006. Brasília: Conselho Nacional de Educação. MEC/Secretaria de Ensino Fundamental, 2006.

_____. **Lei de diretrizes e bases da educação básica nacional**: N.º 9394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Conselho Nacional de Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. Edição atualizada, 2007.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**. Edição atualizada. Brasília: Conselho Nacional de Educação. Secretaria de Ensino Fundamental, 1997.

_____. **Plano nacional de educação:** Lei N.º 10.772/2001. Brasília: Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação, 2001.

BRUNO, Lúcia. “Acerca do indivíduo, da prática e da consciência da prática”. In: **EDUCAÇÃO & SOCIEDADE**, Revista quadrimestral de ciência da educação. Ano X, N.º 33, São Paulo: Cortez, agosto de 1989, p. 07-26.

BROUSEAU, Guy. “Os diferentes papéis do professor”. In: SAIZ, Cecília Parra Irma e al. et. (orgs.). **Didática da matemática:** reflexões psicopedagógicas. Porto Alegre: Artmed, 1996.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia.** Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora da UNESP, 1999. (Encyclopaedia).

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Molde nacional e fôrma cívica:** higiene moral e trabalho, no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931). Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1998.

CAVALLI, Suzana Cristina. **As práticas pedagógicas de leitura na formação do professor.** Curitiba: UTP, 2007.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Tradução: Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização:** questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CUNHA, Luiz Antônio. “Ensino superior e a universidade no Brasil”. In: TEIXEIRA, Eliane Marta; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cinthia Greive. **500 anos de educação no Brasil.** 3 ed. Belo horizonte: Autêntica, 2003, p. 152-204.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greice. Instrução elementar no século XIX. In: **500 anos de educação no Brasil.** (org. por: LOPES, Eliane Marta Teixeira et al.), 3 ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 135-150.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI Escolar:** o minidicionário da língua portuguesa. 4. ed. ver. Ampliada, Rio de Janeiro: nova Fronteira, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir.** São Paulo: Vozes, 1984.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 45 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas.** São Paulo: Ática, 2006.

GAUTHIER, Clemont et. al. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. (trad. Francisco Pereira Lima). 2 ed. (coleção Fronteiras da Educação). Ijuí: Unijuí, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1996.

_____. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**, 4 ed., São Paulo: Atlas, 1999.

GRAÇA, Tereza Cristina da; SOUZA, Josefa Eliana. **Catálogo das escolas municipais de Aracaju**. Aracaju: Sercore, 2000.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. (trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder). 8 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. (trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Ver. e adaptação Lana Mara Siman). Porto Alegre: Artmed; Belo horizonte: UFMG, 1999.

LECHNER, Elsa. "Narrativas autobiográficas e transformações de si: devir identitário em acção". In: **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006, p. 171-182.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 10 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MACEDO, Lino. **Ensaio pedagógico: como construir uma escola para todos?** Porto Alegre: Artmed, 2005.

MEIRIEU, Philippe. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. (trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MOREIRA, Orlando Rochadel. **Educação: Dever – direito do Estado, dever – direito do cidadão – Inclusão da criança e adolescente na Escola Pública**. Dissertação de Mestrado em Educação. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2006.

NÓVOA, Antônio. (coord.). **Os professores e sua formação**. Temas de educação, vol. 1, Lisboa: Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1995.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista**. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

PENIN, Sonia. **Cotidiano e escola: a obra em construção**. São Paulo: Cortez, 1989.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. (trad. Helena Faria, Helena Tapada, Maria João Carvalho e Maria Nóvoa. 2 ed. Portugal: Lisboa Codex, 1997.

_____. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. (trad. Cláudia Schilling). Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. "Didática, didáticas específicas e formação de professores: construindo saberes". In: TIBALLI, Eliana F. Arantes e CHAVES, Sandra Mara Matias

(orgs.). **Concepções e Práticas em Formação de Professores: diferentes olhares**. São Paulo: Cortez, 1999, p. 49-56.

_____. **Formação de Professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 2003, p.15-34.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 18ª. ed revisada e ampliada. Campinas-SP: Autores Associados, 2003.

SANTOS, José Messias; PEREIRA, Adilson. **Cosmovisão, epistemologia e educação: uma compreensão holística da realidade**. 2 ed. rev. e ampliada. Rio de Janeiro: Gama filho, 1999.

SANTOS, Lucíola Licínio. “Paradigmas que orientam a formação docente”. In: SOUZA, João Valdir Alves (org.); NUNES, Clarice et. al. **Formação de professores para a educação básica: dez anos de LDB**. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2007, p. 235-252.

SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.

SELTIZ, Jahoda. **Métodos e Técnicas de pesquisa nas Relações Sociais**. São Paulo: Heder, 1987.

SEVERINO A. Joaquim. Prefácio. In: GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. 8 ed. São Paulo- SP: Ática, 2006, p. 11-13.

SILVA, Veleida Anahí da. “Extensão universitária, uma fonte de inovação para uma universidade moderna em uma sociedade moderna”. In: SANTOS, Dayse Maria dos; FREIRE, José Marcos Monteiro; SILVA, Veleida Anahí da. **Universidade além da sala de aula: extensão universitária, desenvolvimento local e cidadania**. São Cristóvão/SE: UFS, 2006, p. 13-32.

_____. “O bolsista entre lembranças e expectativas”. In: SILVA, Veleida Anahí da (org.). **Conexões de saberes: um desafio, uma aventura, uma promessa**. São Cristóvão: UFS, 2007.

_____. **Ciência, razão pedagógica e vida na obra de Bachelard**. Universidade Federal de Sergipe (UFS). Artigo, 2008.

SZYMANSKI, Heloisa (org.). **A entrevista na pesquisa em educação: prática reflexiva**. Série Pesquisa em Educação. Brasília: Liber Livro, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. (trad. João Batista), 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2006.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2007. (Série pesquisa em educação, v.5).

VIGOSTKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. (trad. Jefferson Luiz Camargo). 3 ed., São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOSTKY, L. S. **A formação social da mente**. (trad. José Cipolla Neto e outros). 3 ed., São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. (trad. Ernani F. da F. Rosa). Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE 01 – TERMO DE COMPROMISSO

Este termo tem por objetivo firmar o compromisso entre a pesquisadora **Nielza da Silva Maia de Souza** com RG N.º: 511.751 – SSP/SE e a Diretoria de Ensino da Secretaria Municipal de Educação, sob a representação de **Niraildes Machado Prado** que tem a função de diretora dessa Diretoria.

Trata-se de uma pesquisa de Mestrado em Educação pelo Núcleo de Pós-graduação em Educação/Universidade Federal de Sergipe, sob a orientação da Profa. Dra. Veleida Anahí da Silva, alicerçada nos seus pressupostos e de outros teóricos que tem como foco central investigar sobre “AS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS E PRÁTICAS DOCENTES EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ARACAJU/SE, dispondo de uma metodologia com abordagem qualitativa.

Neste termo, é de competência da pesquisadora:

- Cumprir os acordos firmados para a realização da pesquisa, quanto à aplicação dos instrumentos necessários para coleta de dados;
- Respeitar o anonimato da Instituição, do seu Pessoal e dos seus Estudantes;
- Apresentar relatório de forma parcial ou final para apreciação da Diretoria de Ensino dessa Secretaria, visando publicação / divulgação dos resultados.

Para o responsável da Diretoria de Ensino – DENSI/SEMED/PMA fica estabelecido:

- Fornecer dados estatísticos e informativos dessa Secretaria necessários à Pesquisa;
- Possibilitar o acesso da pesquisadora pelas dependências físicas das Unidades Escolares escolhidas para a coleta de dados;
- Facilitar o contato com professores que atuam com turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1.º ao 5.º ano) das respectivas Unidades de Ensino;
- Prestar esclarecimentos à comunidade escolar sobre a realização da Pesquisa.

Por estarem de acordo com este termo, ambos os envolvidos assumem o compromisso de levarem-no adiante, subscrevendo:

NIELZA DA SILVA MAIA DE SOUZA
Pesquisadora

NIRAILDES MACHADO PRADO
Diretoria de Ensino – DENSI/SEMED/PMA

APÊNDICE 02 – QUESTIONÁRIO DE OBSERVAÇÃO N.º _____

DATA: 07/01/2009

ESCOLA _____

Mestranda: Nielza da Silva Maia de Souza

ESTRUTURA FÍSICA DA ESCOLA / ESTADO DE CONSERVAÇÃO / QUANTIDADE
--

Nº/de ordem	Especificação	Quant.	Ótimo	Bom	Precário	Não existe	Em reforma
01	Sala de aula						
02	Sala de prof.						
03	Sala /Leitura						
04	Sala/Informática						
05	Sala/recurso						
06	Quadra esportiva						
07	Refeitório						
08	Bebedouros						
09	Diretoria						
10	Secretaria						
11	Almoxarifado						
12	Cozinha						
13	Brinquedoteca						
14	Biblioteca						
15	Cantina						
16	Banheiro/Masc.						
17	Banheiro/ Fem.						
18	Banheiro adaptado. p/ idade						
19	Banheiro Adaptado p./ def. físico						
20	Banheiro p/ Professores						
21	Creche						
22	Parque infantil						
23	Arborização						
24	Telef. publico						
25	Mobiliário adaptado p/idade						
26	Auditório						
27	Sala de aula						
28	Projeto escola aberta						
	Flauta						
	Banda						
	Informática						
	Capoeira						
29	Laboratório de multimídia						

APÊNDICE 03 – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA PARA EQUIPE ADMINISTRATIVA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO E MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Escola Municipal _____

Data: _____

Senhor(a) Coordenador(a)

Pedimos a sua colaboração no sentido de fornecer as informações solicitadas neste questionário sobre a unidade escolar, para que os referidos dados venham subsidiar a nossa pesquisa, uma vez que servirão de análise para a dissertação de mestrado. Agradecemos a sua valorosa atenção.

Inicialmente, gostaria que falasse sobre a História dessa escola:

Ano de fundação, patrono, etc.

Autorização, decretos, etc.

IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

Endereço: _____

Telefone: _____

CURSOS OFERECIDOS

Creche Sim () Não (); Educação Infantil Sim () Não (); Ensino Fundamental 1º ao 5º ano Sim () Não (); Ensino Fundamental 5º ao 9º ano Sim () Não (); Ensino Médio (); Educação Jovens e Adultos Sim () Não ();

TURNOS DE FUNCIONAMENTO PARA CADA NÍVEL

Manhã: Creche (); Educação Infantil (); Ensino Fundamental 1º ao 5º ano (); Ensino Fundamental 5º ao 9º ano (); Ensino Médio (); Educação Jovens e Adultos ()

Tarde: Creche (); Educação Infantil (); Ensino Fundamental 1º ao 5º ano (); Ensino Fundamental 5º ao 9º ano (); Ensino Médio (); Educação Jovens e Adultos ()

Noite: Fundamental 1º ao 5º ano (); Ensino Fundamental 5º ao 9º ano (); Ensino Médio (); Educação Jovens e Adultos ()

Horário de Recreio/Intervalo: _____

ORGANIZAÇÃO

Equipe de Coordenação:

Cargo 01: _____

Formação: _____

Cargo 02: _____

Formação: _____

Cargo 03: _____

Formação: _____

Cargo 04: _____

Formação: _____

Como é feito a escolha da equipe e quantos anos permanece?

Existe conselho escolar? _____

Quem faz parte? _____

Existem reuniões para pais e mestres? Sim () Não ()

Com que frequência? _____

Os pais costumam interessar-se pela vida escolar dos seus filhos? Sim () Não ()

A escola convoca os pais em quais situações? _____

A escola oferece merenda escolar? Sim () Não ()

A escola oferece almoço? Sim () Não ()

Existe um projeto pedagógico da escola? Sim () Não ()

Quem participa? _____

Já vem pré-estabelecido pela Secretaria da Educação? Sim () Não ()

A equipe tem autonomia para planejar e executar? Sim () Não ()

Existe uma linha pedagógica preferida pela escola? Sim () Não ()

Qual? _____

PERFIL SÓCIO-ECONÔMICO DA FAMÍLIA/Outras informações

Ocupação predominante? _____

Residem na comunidade? _____

Próximos da escola? Sim () Não () Distante da Escola? Sim () Não () Bairros

Vizinhos? Sim () Não ()

A escola recebe alunos com deficiência? Sim () Não ()

Está preparada para inclusão? Sim () Não ()

Quais as deficiências mais comuns: Auditiva () Visual () Hiperatividade () Mental ()

Não há diagnóstico () _____

Existe sala de recursos para esse trabalho? Sim () Não ()

Existe sala de apoio pedagógico? Sim () Não ()

Existe prof.º de Educação Física? Sim () Não ()

Existe prof.º de Ensino Religioso? Sim () Não ()

APÊNDICE 04 – QUESTIONÁRIO N.º 01 PARA O PROFESSOR

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Data: __/__/2009

Sr.º(a) Professor (a)

Com o objetivo de subsidiar um trabalho de pesquisa acadêmica, contamos com a sua valorosa colaboração para responder o seguinte questionário, ao tempo em que nos comprometemos em tratar as informações adquiridas de forma confidencial. Os resultados da pesquisa subsidiarão a nossa dissertação de Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). A mesma tem o intuito de conhecer o perfil profissiográfico do professor de Educação Básica da Rede Municipal de ensino, que trabalha com Ensino Fundamental, nos anos iniciais, ou seja, do 1º ao 5º ano.

Certa de sua colaboração, antecipo os meus agradecimentos.

Nielza da Silva Maia de Souza

I - IDENTIFICAÇÃO:

Nome da Escola: _____

Nome do Professor (opcional) : _____

Idade: 20 a 30 () 31 a 40 () 41 a 50 () mais de 51 ()

Masc. () Fem ()

Estado Civil: Solteiro () Casado () Separado () Tem filhos? Sim () Não ()

Você reside: no mesmo bairro da escola () Em bairro mais próximo () Longe da Escola ()
outros () _____

Formação acadêmica: Concluída () Não concluída ()

Informe o nome do curso: _____

Tem curso de especialização? Sim () Não () cursando ()

Informe o nome do curso: _____

Tem curso de mestrado? Sim() Não() cursando()

Informe o curso: _____

Condição empregatícia: Estatutário() Contratado() Estagiário()

Turno: Matutino() Vespertino() Noturno()

Série que leciona? _____ Há quanto tempo nesta série? _____

Possui outra ocupação profissional? Sim() Não() Qual? _____

Quantos anos de magistério? _____

Exerce a profissão de magistério em outra escola: Estadual() Federal() Ensino Privado()

Aula de Banca()

Como você vem para a escola? A pé() de carro próprio() ônibus() carona() moto()

bicicleta()

Como aconteceu sua escolha profissional? _____

Você trabalha nessa profissão: porque gosta() por opção() imposição() oportunidade()

outros() _____

Continuando a nossa conversa: **Parte II***

1. Ensinar para mim é:

2. Quando estou na sala de aula me sinto:

3. Uma boa aula é:

4. O conteúdo que mais gosto de ensinar:

5. O conteúdo que menos gosto de ensinar:

6. A disciplina que mais me exige conhecimento é:

7. A disciplina que menos exige conhecimento é:

8. Quando os alunos estão muito inquieto costumo:

9. Para ter sucesso com os alunos devo:

10. É difícil ser professor quando:

11. Você tem um método específico para ensinar? Adota várias formas? Pode explicar como faz? _____

*OBS. adaptação ao modelo de questionário utilizado pelo grupo de Pesquisa EDUCON/UFS, sob a liderança da Profa. Dra. Veleida Anahí Silva e coordenação do Prof. Dr. Bernard Charlot.

Continuando a nossa conversa: **Parte III**

12. Complete o quadro com as informações necessárias:

Tendência pedagógica que a escola segue:		
<input type="checkbox"/> Tradicional	<input type="checkbox"/> Tecnicista	<input type="checkbox"/> Construtiva
<input type="checkbox"/> Escola Nova	<input type="checkbox"/> Crítico Reprodutivista	<input type="checkbox"/> Progressista
<input type="checkbox"/> Outros. Especificar:		
Profissionais que conhecem a fundo ou foram capacitados nesta tendência pedagógica na escola:		
<input type="checkbox"/> diretor <input type="checkbox"/> coordenador <input type="checkbox"/> professores <input type="checkbox"/> cargos administrativos <input type="checkbox"/> técnicos		
A escola possui um projeto pedagógico: <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não		
A Secretaria Municipal de Educação orienta o projeto pedagógico da escola: <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não		
Participantes da elaboração do projeto pedagógico da escola:		
<input type="checkbox"/> diretor <input type="checkbox"/> coordenador <input type="checkbox"/> professores <input type="checkbox"/> cargos administrativos <input type="checkbox"/> técnicos		
<input type="checkbox"/> pais <input type="checkbox"/> alunos		
<input type="checkbox"/> outros. Especificar:		

13. Quais as teorias que apóiam o planejamento de suas aulas?

14. Na sua opinião o que falta para os alunos aprenderem mais e melhor? Do que você faz em sala de aula, o que facilita a aprendizagem dos seus alunos?

15. O que você aprendeu na graduação que ainda é suficiente para você desenvolver a sua prática cotidiana?

16. Participa de curso de formação continuada? Sim Não oferecido pela Secretaria de Educação Sim Não Algum específico?

17. O trabalho que o professor desenvolve no processo ensino-aprendizagem pode ser pensado da mesma forma que um trabalhador realiza na indústria? Dê a sua opinião.

18. Relacione as principais mudanças ocorridas na sua prática profissional desde o início da sua carreira até a atualidade.

19. Você acha que desde que você iniciou a sua carreira profissional no magistério, a sua prática continua a mesma? O que mudou? Porque mudou? Onde Mudou? Melhorou?

20. Assinale as alternativas mais utilizadas:

Uso aula expositiva: <input type="checkbox"/> frequentemente <input type="checkbox"/> muitas vezes <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> raramente <input type="checkbox"/> nunca
Aulas dialogadas: <input type="checkbox"/> frequentemente <input type="checkbox"/> muitas vezes <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> raramente <input type="checkbox"/> nunca
Trabalho em grupo: <input type="checkbox"/> frequentemente <input type="checkbox"/> muitas vezes <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> raramente <input type="checkbox"/> nunca
Trabalho extra-classe: <input type="checkbox"/> frequentemente <input type="checkbox"/> muitas vezes <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> raramente <input type="checkbox"/> nunca
Trabalho individual: <input type="checkbox"/> frequentemente <input type="checkbox"/> muitas vezes <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> raramente <input type="checkbox"/> nunca

APÊNDICE 05 – ROTEIRO DE ENTREVISTA (COM PROFESSOR)

IDENTIFICAÇÃO

Nome da escola: _____

Nome do professor: _____

Tempo de serviço: _____

Formação: _____ Especialização: _____

Efetivo () Estagiário ()

1. Qual a sua opinião a respeito da mudança da Lei relacionada ao Ensino Fundamental a partir dos 6 anos de idade?

2. Na sua prática pedagógica, como você aproveita os saberes que seus alunos trazem de sua vida cotidiana?

3. Quais as técnicas que você utiliza em sala de aula para despertar o gosto e o interesse dos alunos?

4. O trabalho em grupo ou em pares é importante nessa faixa etária?

5. Gostaria que você descrevesse a turma: (quem são seus alunos? quantos? de onde vem? tem alguns ou algum que chama mais a sua atenção? sabe alguma coisa do seu cotidiano? o que fazem? etc. ...)

6. Como acontecem as relações de aprendizagem dos seus alunos para com a sua prática? Você está satisfeito (a) com os resultados que vêm alcançando junto aos seus alunos?

7. A escola (no contexto geral) favorece para que você obtenha êxitos no desenvolvimento da sua prática? Como? Explique por favor.

8. Finalmente, que tipo de professor você se define?

APÊNDICE 06 – INSTRUMENTO DE OBSERVAÇÃO

(Professor) Dentro e fora da sala de aula

ESCOLA: _____

PROFESSOR: _____

ANO: _____ SÉRIE: _____ DATA: _____

PARTE I

N.º de Ordem	Atividades	Sempre	Às Vezes	Nunca
01	O(a) professor(a) utiliza critérios para separar os alunos (os bons, regulares, com dificuldades de aprendizagem)			
02	Prioriza atividade individual			
03	Organiza atividades que incentivam a cooperação e a criatividade?			
04	Expõe a matéria, dialoga com os alunos.			
05	Aula dinâmica usa a música, movimentação, etc.			
06	Aula monótona?			
07	Dá aulas com equipamentos: retro-projetor, data-show, micro-sistema?			
08	Dá aula em outros espaços da Escola?			
09	Faz uso de sucatas?			
10	Leva os alunos para brincar no pátio			
11	Acompanha os alunos enquanto lancham			
12	Os alunos assistem filmes?			
13	Os alunos participam ou assistem alguma peça de teatro?			
14	Prevê avaliação nas preferências didáticas?			

PARTE II

Observar:

2.1- Como acontece a interação do professor com os recursos didáticos durante as aulas?

Bom() Moderado() Ótimo()

2.2- Quais os espaços físicos utilizados para ministrar as aulas fora a sala de aula?

Pátio() Quadra de esportes() Sala de leitura() Sala de TV() Sala de computador()

2.3- A merenda escolar é utilizada como recurso de educação?

Fala da importância dos mesmos () Fala de higiene () Combate o desperdício () Ajuda, estimula () Tem mais alguém para ajudar as crianças nesse momento ()

PARTE III (Atitudes e relações interpessoais)**OBSERVAÇÃO**

3.1- Como está o professor ao chegar:

PONTUAL() ATRASADO() ALEGRE() CALADO() TRISTE() APREENSIVO()
AGRESSIVO() CUMPRIMENTA TODOS() SIMPÁTICO() NERVOSO()
APÁTICO() COMUNICATIVO()

3.2- Atitude do professor ao sair:

ALEGRE() EXAUSTO() APRESSADO() NERVOSO() ZANGADO() TRISTE()
AGITADO() INDIFERENTE() SERENO() CANSADO() DESPEDE-SE DAS
CRIANÇAS() DESPEDE-SE DE TODOS()

3.3- Relação Professor-Aluno:

COMPREENSIVO() DIALOGA() ACOLHE() EXIGE SILENCIO() REZA() IMPÕE
AUTORIDADE() É PACIENTE() IMPÕE LIMITES E REGRAS() PROCUPA-SE COM A
INDIVIDUALIDADE() VERIFICA APRENDIZAGEM() DEMONSTRA IRRITAÇÃO
COM OS QUE SOLICITAM MAIS SUA PRESENÇA() E COM OS MAIS “DANADOS”:
GRITA() MANTEM A CALMA() RECORDA CONTEUDO ANTERIOR() BATE NA
MESA() COLOCA PARA FORA DA SALA DE AULA() PREOCUPA-SE COM AS
AUSENCIAS() É PACIENTE()

3.4- Relação Professor-Professor:

PARTICIPA DO COLETIVO: LANCHE() PLANEJAMENTO() DEMONSTRA
SIMPATIA() DEMONSTRA LIDERANÇA() ISOLA-SE() ACEITO PELO GRUPO()

3.5- Relação Professor-Coordenação:

CONFLITUOSA() HARMONIOSA() SOLICITA AJUDA() CRITICA() ACEITA
TUDO() QUESTIONA() OFERECE AJUDA() ACEITA MEDIAÇÃO()

3.6- Relação com a Família:

CONVERSA COM OS PAIS() SOLICITA A PRESENÇA() ORIENTA() ENCAMINHA
Á COORDENAÇÃO()

APÊNDICE 07 – ENTREVISTA

ENTREVISTADO: Policial de plantão

DATA: 11/02/2009

MESTRANDA: Nielza da Silva Maia de Souza

PERGUNTAS

1. O Sr. Reside nesta comunidade?

2. Quando o Sr. estudou havia policial na escola?

3. O Sr. acha que melhorou os delitos cometidos pelos alunos ou pela comunidade?

4. Quais são os principais delitos cometidos pelos alunos ou pela comunidade?

5. A pratica de violência na escola é sempre cometida por ex-alunos ou estranhos?

6. Existe um turno mais vulnerável que outro?

7. O Sr. tem filhos?

8. Permitiria que estudasse nessa escola?

9. Deixe uma mensagem para os jovens.

OBS: O POLICIAL FAZ PARTE DA GUARDA MUNICIPAL.

APÊNDICE 08 – FICHA DE OBSERVAÇÃO – Documental

(Mestranda Nielza da Silva Maia de Souza)
Consulta do Projeto Político Pedagógico da Escola e/ou proposta Curricular

Escola: _____

ITENS DE OBSERVAÇÃO	RESULTADOS
ANO DE ELABORAÇÃO	
METAS EXEQUÍVEIS	
PREVISÃO PARA EXECUÇÃO DAS METAS	
PARTICIPANTES NA ELABORAÇÃO	
OBJETIVOS	
LINHA PEDAGÓGICA ADOTADA	
APRESENTA FLEXIBILIDADE DE ATUALIZAÇÃO?	
BASE TEÓRICA DO PLANO?	
AVALIAÇÃO PREVISTA (TIPO DE AVALIAÇÃO ADOTADA)	
COERÊNCIA ENTRE OS ENUNCIADOS E O QUE FOI OU ESTÁ SENDO REALIZADO?	
OUTRAS OBSERVAÇÕES	

Fonte:

Data: __/__/__

Informante:

APÊNDICE 09 – PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO

– SÍNTESE –

ESCOLA “RAIOS DE LUA” (biênio 2006-2007)

Data: 18/01/2010

Avaliação do projeto político pedagógico

Apresentação

Caracterização da comunidade dividida em: aspectos físicos, sócio-econômicos e culturais.

Instituições: culturais, educacionais, religiosa, sindicais, comerciais.

Aspectos humanos: fala sobre as famílias. Índice de analfabetismo 21% acima de 15 anos e 18% das crianças de 7 a 14 anos. As crianças não possuem regras de convivência.

Identificação da Escola: 1º a 4º e 5º a 8º séries.

Programa aceleração de Jovens Adultos

Projeto de Aceleração

Aspectos históricos

Criação: decreto nº4 de 03/01/1996. Autorização está em andamento.

Cursos: Ens. Fundamental 1º a 8º série, programa aceleração de jovens e adultos (1º a 4º).

Projeto aceleração

Característica Física: Área total: 2000m; Área livre: 500m; Construída: 1500m.

Finalidade: prédio próprio. Terreno da prefeitura Municipal de Aracaju. Toda caracterização do prédio desde o material utilizado, instalações hidráulicas, elétrica, sanitária, etc.

Caracterização da Cliente Escolar

Idades que variam entre 7 a 18 anos (turno manhã e tarde) e noite vai até 55 anos de idade.

Religião católica

Faixa etária dos pais a partir dos 20 anos.

Profissão: pedreiros, motoristas, catadores de lixo, comércio informal, 66% mães são as chefes de família.

Calendário Escolar

200 dias letivos, ou seja, mil horas anais que montado todo ano.

Critério para organização da turma

Por faixa etária, série, turnos, cada sala com 30 alunos (1º e 2º série), 35 alunos (3º e 4º série) e 40 alunos (5º a 8º série).

O currículo é fundamentado nos moldes tradicionais de ensino inovando em alguns aspectos didáticos.

Avaliação

Teste oral e escrito. Formulários de observação, fichas de acompanhamento das atividades, ficha de acompanhamento de alunos infreqüentes, fichas de desempenho escolar, fichas de acompanhamento individual, sistema de notas com base no regimento da escola, trabalho de grupo, trabalho individual.

Critérios de aprovação

Média 5,0 e assiduidade de no mínimo 75%, recuperação semestral, final e progressão parcial, atividades, aulas de reforço para alunos com baixo rendimento.

Atividades complementares

Aulas de música, capoeira, ginástica olímpica, gincanas culturais, pesquisas, visitas técnicas, projeto de prevenção, saúde de escola, plano anual, mensal e diário.

Instrumentos Organizacionais

Regimento, programa acadêmico informatizado, estatuto do conselho, plano anual da escola, planos de curso.

Documentação escolar do aluno

Xerox da certidão de nascimento, 2 fotos, guias de transferências, ficha de matrícula, ficha individual, pasta individual.

Recursos existentes

Recursos humanos: professor, coordenador, estagiários, apoio. Recursos financeiros do FNDE.

Objetivos

Geral: desenvolver atividades de que venham contribuir para a melhoria do desempenho dos alunos através de uma ação conjunta entre a Coordenação do Conselho Escolar e Corpo Docente fazendo da educação um instrumento de mudança para desenvolver a criatividade do discente, preparando-o para o exercício da cidadania.

Específico

Transmitir conhecimentos construtivos e disponíveis à vida na sociedade contemporânea. Estimular o desenvolvimento integral do aluno, assegurar ao aluno sua participação no processo educativo, garantir ao aluno a utilização de instrumentos essenciais ao aprendizado da leitura, escrita e expressão oral, cálculo, desenvolver no aluno atitudes que propiciem aprendizagem permanente, preparam o aluno para o exercício consciente da cidadania e para o trabalho, respeitar os direitos constitucionais, os relativos à legislação educacional e os pertinentes a criança e ao adolescente nos termos do Estatuto da criança e do adolescente, desenvolvimento metodológico que contemple a experiência e as ações inovadoras, estimular mecanismos que proporcionem a consciência harmônica entre a escola e grupos comunitários e instituições da sociedade civil, propostas administrativas com os seus objetivos.

Metas e ações

Cada meta dispõe as suas ações. (Neste resumo registrei algumas ações após a relação das metas).

Meta 1: Manutenção de recursos humanos qualificados a um funcionário da escola. Ação: oferecer condições.

Meta 2: Oferta de condições materiais e físicas suficiente para o desempenho das atividades.

Meta 3: Coordenação das atividades pedagógicas e administrativas da escolas.

Meta 4: Construção do processo de desenvolvimento da escola com a comunidade.

Meta 5: Aplicação dos recursos financeiros do MEC e FNDE

Meta 6: Socialização das informações junto a PMA, SEMED, quanto a ações da escola.

Propostas pedagógicas

Objetivos: Desenvolver conteúdos curriculares, compatíveis com as necessidades dos alunos, contribuir para que o aluno exercite a cidadania trabalhando os temas transversais, favorecer o desenvolvimento infantil no aspecto físico, motor, intelectual e social, sua interação e convivência, favorecer a participação da comunidade na gestão escolar, elaborar e sistematizar o material didático específico e diferenciado, adequar os programas pedagógicos, as características de comunidade escolar, manter as relações burocráticas entre os membros da escola visando garantir um funcionamento harmônico e de qualidade, despertar no educando o interesse pela escola com instrumento, implantar projetos didáticos que visem a melhoria do ensino, subsidiar os profissionais envolvidos no processo para novos desafios lançados pela nova LDB/PEN em prol de uma educação de qualidade, valorizar a variação lingüística, trabalhar as atividades matemáticas, valorizam do seu lado desafiador e investigativo.

Metas

- Garantir 100% de permanência dos alunos na escola.
- Desenvolvimento dos conteúdos curriculares, tendo como objetivo a melhora do desempenho acadêmico dos alunos.
- Contribuição para que o aluno exercite a sua cidadania trabalhando os temas transversais, convívio social, ética, educação, ambiental, sexual e pluralidade cultural.
- Favorecimento ao desenvolvimento infantil nos aspectos físicos motor, emocional, intelectual e social.
- Participação da comunidade na gestão escolar.
- Elaboração e sistematização do material didático específico e diferenciado.
- Adequação dos programas pedagógicos às características da comunidade escola e clientela.
- Promoção das relações democráticas enquanto membro da escola com vistas a garantir harmonicamente um funcionamento de qualidade.
- Resgatar no educando o interesse pela escola como instrumento essencial a sua ascensão sócio – econômico – cultural.
- Continuidade dos projetos existentes na escola visando melhorias no processo ensino-aprendizagem.
- Favorecer a participação de professores e técnicos em cursos de atualização pedagógica.
- Desenvolver ações educativas complementares visando a inclusão social dos alunos.

Ações

- Adequar os projetos em andamento à nova realidade, em consonância com a Lei vigente e aos Parâmetros Curriculares Nacionais.
- Promover encontros internos entre profissionais para troca de experiência e idéias; participar de cursos oferecidos pela SEMED e outros órgãos; reunir profissionais para discussão de novos textos pedagógicos; orientar o pessoal de apoio e administrativo para desenvolver nova postura de âmbito afetivo, emocional, social, perante o aluno; incluir o pessoal de apoio e administrativo à nova concepção de educação através de conversas informais, reuniões e filmes educativos referentes ao tema abordado.
- Estimular o gosto pela música; propiciar a capacidade motora através de danças e esportes; descobrir talentos através da pintura desenho e outras atividades relacionadas a arte e cultura popular; integrar a escola à comunidade a qual está inserida; desenvolver as atividades curriculares adequando-as à forma organizacional e física da escola; desenvolver campanhas educativas voltadas para a saúde e paz na escola; promover gincanas culturais e torneios esportivos; organizar exposição de trabalhos confeccionados pelos alunos; organizar feiras de ciências em parceria com a comunidade; fazer excursões de caráter técnico pedagógico; visitas a museus e teatros; visitas a pontos turísticos.

- Estabelecer o respeito mútuo entre os membros da escola, aceitando a individualidade de cada um, constituindo um ambiente saudável e feliz; valorizar e reconhecer a função de cada membro como necessário ao bom funcionamento da escola; possibilitar o diálogo como condição essencial para resolução de dificuldades surgidas; promover a ligação entre os vários segmentos da escola para se obter um trabalho de cooperação, liberdade e qualidade.
- Conduzir o aluno a situações, experiências que lhe permita conhecer a escola como único meio de conquistar o seu próprio conhecimento e crescimento como cidadão.

Avaliação

A avaliação do projeto é realizada bimestralmente durante os encontros pedagógicos reunidos no conselho.

Considerações Finais

Inserir na sociedade um cidadão cooperativo, criativo, com capacidade de ação e interação no meio em que vive.

ANEXOS

ESCOLA RAIOS DE LUA

CALENDÁRIO 2009 ENSINO FUNDAMENTAL- DIURNO E PAEJA - NOTURNO

JANEIRO							FEVEREIRO - 8 DL							MARÇO - 11 DL							ABRIL - 3 DL							
D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	
				1	2	3	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7				1	2	3	4	
4	5	6	7	8	9	10	8	9	10	11	12	13	14	8	9	10	11	12	13	14	5	6	7	8	9	10	11	
11	12	13	14	15	16	17	15	16	17	18	19	20	21	15	16	17	18	19	20	21	12	13	14	15	16	17	18	
18	19	20	21	22	23	24	22	23	24	25	26	27	28	22	23	24	25	26	27	28	19	20	21	22	23	24	25	
25	26	27	28	29	30	31								29	30	31					26	27	28	29	30			
MAIO - 22 DL 2R							JUNHO - 22 DL 1R							JULHO - 4 DL 10 R							AGOSTO - 7DL							
D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	
					1	2												1	2	3	4							1
3	4	5	6	7	8	9	7	8	9	10	11	12	13	5	6	7	8	9	10	11	2	3	4	5	6	7	8	
10	11	12	13	14	15	16	14	15	16	17	18	19	20	12	13	14	15	16	17	18	9	10	11	12	13	14	15	
17	18	19	20	21	22	23	21	22	23	24	25	26	27	19	20	21	22	23	24	25	16	17	18	19	20	21	22	
24	25	26	27	28	29	30	28	29	30					26	27	28	29	30	31		23	24	25	26	27	28	29	
31																						30	31					
SETEMBRO - 23 DL 1R							OUTUBRO - 22 DL 2R							NOVEMBRO - 22 DL 1R							DEZEMBRO - 20 DL 1R							
D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	
					1	2					1	2	3	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	
6	7	8	9	10	11	12	4	5	6	7	8	9	10	8	9	10	11	12	13	14	6	7	8	9	10	11	12	
13	14	15	16	17	18	19	11	12	13	14	15	16	17	1	16	17	18	19	20	21	13	14	15	16	17	18	19	
20	21	22	23	24	25	26	18	19	20	21	22	23	24	22	23	24	25	26	27	28	20	21	22	23	24	25	26	
27	28	29	30				25	26	27	28	29	30	31	29	30						27	28	29	30	31			
JANEIRO 2010 8DL 9R							FEVEREIRO 2010							MARÇO 2010														
D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S								
					1	2																						
3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6										
10	11	12	13	14	15	16	7	8	9	10	11	12	13	7	8	9	10	11	12	13								
17	18	19	20	21	22	23	14	15	16	17	18	19	20	14	15	16	17	18	19	20								
24	25	26	27	28	29	30	21	22	23	24	25	26	27	21	22	23	24	25	26	27								
31							28							28	29	30	31											

LEGENDA

Inicio e Término do Ano Letivo	Feriados/Santificados
Sábados Letivos	Férias e Progressão Parcial*
Recuperação Semestral	Recuperação Final
Semana de Avaliação	Greve -30 Dias Letivos a Repor

Nº de dias letivos	Nº de sábados letivos	Progressão Parcial*	Recuperação Final PAEJA
1º Semestre: 84	1º Sem.: 06 + 06= 12	1º Semestre = 20 dias 27/07 à 21/08/2009	Não tem Recuperação Semestral; fará a Final em 10 dias-25/01 a 04/02/10
2º Semestre: 116	2º Sem.: 06 + 07=13	2º Semestre = 20 dias 08/02 à 04/03/2010	

ESCOLA RAIOS DE SOL

CALENDÁRIO ESCOLAR 2008

JANEIRO						
DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SÁB
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

1 - Confraternização Universal

FEVEREIRO						
DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SÁB
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	

4, 5 e 6 - Carnaval

MARÇO						
DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SÁB
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31					

21 dias letivos

17 - Mudança da Capital

21 - Paixão 23 - Páscoa

3 - Início do 1º Semestre

ABRIL						
DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SÁB
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30			

23 dias letivos

21 - Tiradentes

MAIO						
DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SÁB
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31

22 dias letivos

01 - Dia do Trabalho

22 - Corpus Christi

JUNHO						
DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SÁB
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30					

17 dias letivos

21 término do 1º Semestre

de 23/6 a 22/07 férias

JULHO						
DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SÁB
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

8 dias letivos

23 início do 2º semestre

AGOSTO						
DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SÁB
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30
31						

23 dias letivos

SETEMBRO						
DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SÁB
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30				

24 dias letivos

07 - Independência do Brasil

OUTUBRO						
DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SÁB
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

24 Dias Letivos

12 - N. Sr.ª Aparecida

15 - Dia do Professor

28 - Dia do Funcionário Público

NOVEMBRO						
DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SÁB
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30						

22 dias letivos

02 - Finados

15 - Proclamação da República

DEZEMBRO						
DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SÁB
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

16 dias letivos

08 - N. Sr.ª da Conceição

25 - Natal

	Feriados e Dias Santificados
	Início e Término do Semestre
	Sábados Letivos

	Férias
	Recesso Escolar
	Recuperação Final

jan/09						
DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SÁB
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31

de 16/01/2009 a 14/02/2009 férias

ESCOLA RAIOS DE LUA

HORÁRIO	MATUTINO	VESPERTINO	NOTURNO
1º	7:00 / 7:50	13:00 / 13:50	18:50 / 19:35
2º	7:50 / 8:40	13:50 / 14:40	19:35 / 20:20
3º	8:40 / 9:30	14:40 / 15:30	20:20 / 21:05
INTERVALO	9:30 / 10:00	15:30 / 16:00	-
4º	10:00 / 10:50	16:00 / 16:50	21:05 / 21:50
5º	10:50 / 11:40	16:50 / 17:40	21:50 / 22:35

ESCOLA RAIOS DE LUA
QUADRO INFORMATIVO DOS PROFESSORES

Série	Sexo	Formação	Especialização Mestrado	Concluído ou não	Situação Funcional	Anos magistério	Tempo série	Reside perto ou longe
3º	F	Pedagogia Lic. Plena, Habilitação Administração Escolar	Pós-Grad., Coordenação Pedagógica	SIM	Efetivo	10 anos	5 anos	Longe
2º	F	Pedagogia Lic. Plena, Habilitação Administração Escolar	Didática Ensino Superior	SIM	Efetivo	15 anos	15 anos	Perto
2º	F	Pedagogia	Educação Especial	SIM	Efetivo	8 anos	2 anos	Longe
1º	M	Pedagogia	Pedagogia Empresarial	SIM	Estágio	2 anos	2 anos	Longe
1º	M	Pedagogia	Pedagogia Empresarial	SIM	Estágio	4 anos	2 anos	Longe
1º	F	Pedagogia	-	NÃO	Estágio	2 anos	1 ano	Perto
4º	M	Pedagogia	-	NÃO	Estágio	2 anos	2 anos	Longe
1º	F	Pedagogia	Mestranda	NÃO	Efetivo	4 anos	2 anos	Perto
3º	F	Pedagogia	Direito Educacional	SIM	Efetivo	12 anos	2 anos	Perto
4º	F	Pedagogia	Educação e gestão	NÃO	Efetivo	4 anos	-	Longe
3º e 4º	M	Ed. Física	Gestão Escolar	SIM	Efetivo	15 anos	7 anos	Longe
1º e 2º	-	Ed. Física	Mestrando, Ed. Física Escolar	NÃO	Efetivo	8 anos	5 anos	Longe

Fonte: Secretaria da Escola, 11/03/2009

ESCOLA RAIOS DE SOL
QUADRO INFORMATIVO DOS PROFESSORES

Série	Sexo	Formação	Especialização Mestrado	Concluído ou não	Situação Funcional	Anos magistério	Tempo série	Reside perto ou longe
1º	F	Pedagogia	Didática e metodologia do Ens. Superior	SIM	Efetivo	2 anos	1 ano	Longe
1º	F	Pedagogia	-	-	Estágio	-	-	Longe
1º	F	Pedagogia	-	-	Estágio	-	1 ano	Longe
2º	F	Pedagogia	Psicopedagogia	SIM	Efetivo/ comp. horário	12 anos	1 ano	Perto
2º	F	Pedagogia	-	-	Estágio	-	1 ano	Longe
2º	F	Pedagogia, Adm. Escolar	Tecnologias Educativas	SIM	Efetivo	-	2 anos	Longe
2º	F	Pedagogia	Educação e Gestão Escolar	SIM	Efetivo	-	1 ano	Perto
3º	F	Pedagogia	-	-	Efetivo	2 anos	2 anos	Longe
3º	F	Pedagogia	-	-	Estágio	5 anos	-	Longe
3º	F	Pedagogia	-	-	Estágio	-	-	Longe
3º	F	Pedagogia	Direito da Família	NÃO	Efetivo	-	2 anos	Longe
4º	F	Pedagogia	-	-	Efetivo	2 anos	2 anos	Longe
4º	F	Pedagogia	Arte Educação	SIM	Efetivo	4 anos	-	Longe
4º	M	Pedagogia	Direito Educativo	Cursando	Efetivo	2 anos	-	Longe
1º e 2º	M	Ed. Física	-	-	Efetivo	2 anos	-	Longe
3º e 4º	F	Ed. Física	-	-	Estágio	-	-	Perto
1º e 2º	F	Ed. Física	Gestão Educativa	SIM	Efetivo	-	-	Perto

Fonte: Secretaria da Escola, 11/03/2009

PARÂMETROS MÍNIMOS PARA A PROMOÇÃO 2009

JARDIM 0 a 1	
Noções de cores, formas geométricas e sons Coordenação motora Coordenação motora fina	Controle das necessidades fisiológicas Noções de espaço: alto/baixo, perto/longe, em cima/em baixo Sim e não
JARDIM 1 a 2	
Coordenação motora Coordenação motora fina Identificação de figuras Cores primárias	Direita/esquerda Noções de números (1 a 5) Noções de vogais Formas geométricas
JARDIM 2 a 3	
Vogais e noções de consoantes Números (1 a 10) Cores secundárias	Coordenação motora Coordenação motora fina Formas geométricas
OFICINA I	
Cores Coordenação motora Coordenação motora fina Formas geométricas Números (1 a 20) Vogais	Consoantes (nome) Noções avançadas de espaço (tudo) Reconhecimento dos nomes (pais, professor(a), próprio nome) Endereço Noções de ordem
OFICINA II	
Ordem do 1º ao 10º Noções de adição Noções de famílias silábicas	Encontros vocálicos (noções) Números (1 a 30) Noções de hora
1º ANO	
Adição e subtração (noções) Conjuntos (noções) Leitura e escrita de palavras (noções)	Caligrafia e horas Ordem 1º ao 20º Números (1 a 50)
2º ANO	
Ler palavras e pequenas frases com compreensão Escrever palavras e pequenas frases Ditado de palavras Números (1 a 100)	Noções de divisão e multiplicação Horas Conjuntos Adição Subtração
3º ANO	
Ler pequenos textos com compreensão Escrever pequenos textos Ditado de textos Noções de adição de frações	Noções de subtração de frações Multiplicação/divisão Números (1 a 1000)
4º ANO	
Dominar a leitura, interpretação e escrita de textos Dominar as quatro operações matemáticas Números todos Noções de orientação espacial através de mapas Noções históricas da ocupação do Brasil Noções de porcentagem	Ordinais até 500 Noções de planeta Terra (solo, água, ar) e suas inter-relações com os seres vivos Noções sobre o corpo humano e higiene Noções sobre problemas ambientais Noções sobre ambientes rurais e urbanos

Ensino Fundamental

Regular e Educação de Jovens e Adultos

1º Segmento

Conteúdo Programático

da Rede Municipal de Ensino de Aracaju



ESTADO DE SERGIPE
PREFEITURA MUNICIPAL DE ARACAJU
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
FICAI – FICHA DE COMUNICAÇÃO DO ALUNO INFREQUENTE

1. DADOS DA ESCOLA

Nome: _____

Endereço: _____

Município: _____ Tel.: _____

2. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO

Data de nascimento: _____

Filiação: _____

Endereço residencial: _____

Ponto de referência: _____

Telefone para contato: _____

Nome e endereço de parente ou conhecido: _____

3. HISTÓRICO DA SITUAÇÃO ESCOLAR

Nome: _____

Série/turma/turno: _____

Data das faltas: _____

Nome do professor: _____

Data da comunicação: _____

Assinatura do professor: _____

4. MEDIDAS TOMADAS PELA ESCOLA

Forma e data de convocação do responsável: _____

Data de comparecimento do responsável: _____

Motivos alegados para as faltas: _____

Encaminhamentos feitos pela escola: _____

Retorno do aluno(a) à escola em: _____

Assinatura do(a) diretor(a): _____

Caso o(a) aluno(a) não retorne à escola:

Encaminhamento da FICAI ao Conselho Tutelar em: _____

Assinatura do(a) conselheiro(a) Tutelar: _____

5. ATENDIMENTO E MEDIDAS APLICADAS PELO CONSELHO TUTELAR

Devolução da FICAI em: _____

Assinatura do(a) conselheiro(a) tutelar: _____

Encaminhado do Ministério Público em: _____

6. SÍNTESE DO ATENDIMENTO DO MINISTÉRIO PÚBLICO

Devolução da FICAI à escola e comunicação ao Conselho Tutelar em: _____

Ajuizado em: _____

Motivos e data do arquivamento: _____

Assinatura do(a) promotor(a) de justiça: _____

7. REGISTRO DE CONHECIMENTO DA ESCOLA E ENCAMINHAMENTO À SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

Retorno da FICAI em: _____

Encaminhado à Secretaria de Educação em: _____

Assinatura do(a) diretor(a): _____

ESCOLA RAIOS DE SOL

FICHA DE AVALIAÇÃO PROCESSUAL

Aluno(a): _____

Série: _____ Turma: _____ Turno: _____ Unidade: _____

Professor(a): _____

Critérios de Avaliação	Sim Ótimo	Não Bom	Às vezes Insatisfatório
Assiduidade			
Capacidade de concentração			
Capacidade de escrita (* coordenação motora fina)			
Capacidade de interpretação (escrita/visual/auditiva)			
Capacidade de leitura			
Conduta moral			
Cooperação			
Criatividade			
Cuidado com o material escolar			
Disciplina na escola			
Higiene			
Oralidade			
Organização			
Preservação do patrimônio			
Raciocínio lógico-matemático			
Realiza as tarefas de casa			
Realiza as tarefas de classe			
Respeito aos colegas			
Respeito aos funcionários			
Sociabilidade			

Obs.: Após o preenchimento da ficha deve-se calcular o valor desta avaliação. Nas duas primeiras avaliações do semestre esta ficha tem peso de 30% (quatro pontos), cada sim/ótimo equivale a (0,45, não/bom (0,05) e às vezes/insatisfatório (0,02).

ESTADO DE SERGIPE
 PREFEITURA MUNICIPAL DE ARACAJU
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
 E.M. ENSINO FUNDAMENTAL ESCOLA RAIOS DE LUA

CRONOGRAMA DE AVALIAÇÃO 2009
TURNOS – DIURNO

Período de avaliações	Entrega das matrizes das avaliações	Registro de notas nas cadernetas	Avaliações dos resultados – Conselho de Classe
23 a 27/03/09	09 a 13/03/09	30/03 a 03/04/09	03 a 04/04/09
04 a 08/05/09	20 a 24/04/09	11 a 15/05/09	22 a 23/05/09
15 a 19/05/09	1º a 05/06/09	16 a 19/06/09	19 a 20/06/09
Recuperação semestral 22 a 25/06/09	18 a 19/06/09	26/06/09	26/06/09
08 a 14/09/09	24 a 28/08/09	15 a 18/09/09	25 a 26/09/09
03 a 09/11/09	19 a 23/10/09	10 a 13/11/09	20 a 21/11/09
15 a 21/12/09	01 a 04/12/09	16 a 22/12/09	22/12/09
Recuperação semestral 28 a 30/12/09	22 a 23/12/09	28 a 30/12/09	30/12/09
Recuperação final 04 a 09/01/10	29/12/09 a 07/01/10	05 a 09/01/10	09/01/10

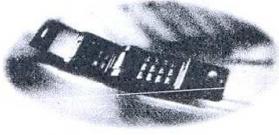
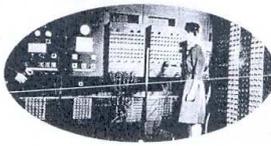
~~EXGRUPO~~

ALUNO(A): _____
 SÉRIE: 4º ANO
 CONCEITO/NO: _____

ESCOLA RAIOS DE SOL

ATIVIDADE DE MATEMÁTICA

1. Leia as informações e descubra as datas que faltam.

<p>106 25 31</p>	<p>1906</p>  <p>Santos Dumont voa sobre Paris no avião 14-Bis.</p>	<p>1931</p>  <p>O Cristo Redentor é inaugurado no Rio de Janeiro, depois de 25 anos que Santos Dumont voou com o 14-Bis.</p>	<p>1926</p>  <p>A TV é inventada 5 anos antes do Cristo Redentor ser inaugurado.</p>	<p>1931-5 1926 19</p> <hr/> <p>1945</p>
<p>126 57 1983 14 1969</p>	<p>1969</p>  <p>O homem pisa na Lua 14 anos antes de surgirem os telefones celulares.</p>	<p>1983</p>  <p>Surgem os telefones celulares depois de 57 anos que a TV foi inventada.</p>	<p>1945</p>  <p>O 1º computador eletrônico ENIAC é construído depois de 19 anos que a TV é inventada.</p>	

Uma semana tem 7 dias. Quantos dias há em:

- | | |
|---------------------------|----------------------------|
| a. 3 semanas? <u>21</u> ✓ | e. 7 semanas? <u>49</u> ✓ |
| b. 4 semanas? <u>28</u> ✓ | f. 8 semanas? <u>56</u> ✓ |
| c. 5 semanas? <u>35</u> ✓ | g. 9 semanas? <u>63</u> ✓ |
| d. 6 semanas? <u>42</u> ✓ | h. 10 semanas? <u>70</u> ✓ |

O Sr. José comprou um carro à vista no valor de R\$ 25 700,00. Como a máquina de preencher cheques da concessionária está com problemas, ajude o Sr. José a preenchê-lo.

Comp. 018	Banco 123	Agência 0447	Número da Conta 2	23456-7	4	Número do Cheque ABC-80677	9	R\$
Pague por este cheque a quantia de _____								
a _____ ou à sua ordem								
Banco _____ de _____ de _____								
JOSÉ DA SILVA								

As crianças organizaram suas fichas para compor alguns números:



André
10 000 800
50 4



Isadora
20 000 300
10 5



Fernando
10 000 600
8



Carolina
3 000 200
20

a. Escreva o número que está representado nas fichas de:

André _____ Fernando _____

Isadora _____ Carolina _____

b. Veja como André escreveu o número que representou com fichas no quadro de ordens. Complete o que falta:

	5ª ordem dezena de milhar	4ª ordem unidade de milhar	3ª ordem centena simples	2ª ordem dezena simples	1ª ordem unidade simples
	D	U	C	D	U
André	1	0	8	5	4
Isadora					
Fernando					
Carolina					

Adivinhe quantos reais o papai depositou na conta bancária!



Ele depositou:

- um cheque de R\$ 10 000,00;
- 8 cédulas de R\$ 100,00;
- 6 cédulas de R\$ 50,00;
- 5 cédulas de R\$ 1,00.

Total depositado: _____

Efetue as multiplicações:

a. $2 \times 30 =$ _____ d. $6 \times 90 =$ _____ g. $4 \times 900 =$ _____

b. $4 \times 50 =$ _____ e. $6 \times 300 =$ _____ h. $2 \times 5000 =$ _____

c. $7 \times 80 =$ _____ f. $8 \times 600 =$ _____ i. $7 \times 6000 =$ _____

E. N. E. F.
 Aluno(a):
 Data: _____

ESCOLA RAIOS DE SOL

Série: 3º ano

Nota: _____

Atividade de Português

Nota: _____

**Diminutivo
 Aumentativo**

Observe:



coelho

coelhinho

coelhão

tamanho pequeno

tamanho grande

forma normal

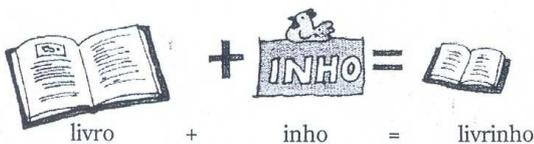
DIMINUTIVO

AUMENTATIVO

1 Complete as frases com o diminutivo.

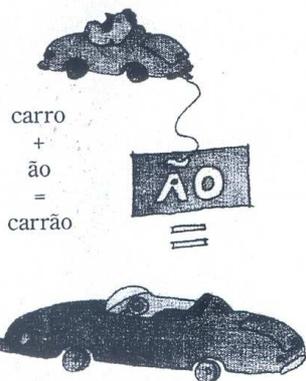
- a) Bolsa pequena é uma
- b) Nariz pequeno é um
- c) Jornal pequeno é um
- d) Rio pequeno é um
- e) Roda pequena é uma

2 Forme outros diminutivos com as terminações dadas.



- cabra + ito =
- burro + ico =
- livro + eto =
- sala + eta =
- lugar + ejo =
- casa + ebre =
- velho + ote =
- chuva + isco =

Forme outros aumentativos com as terminações dadas.



- barca + aça =
- voz + eirão =
- dente + uça =
- muro + alha =
- cabeça + orra =
- vidro + aça =
- boca + arra =
- rico + aço =
- homem + zarrão =
- copo + ázio =

Faça o diminutivo, prestando atenção ao acento.



pé —
 pó —
 café — cafezinho sofá —
 vovó — jacaré —
 chapéu — avô —

Observe e continue fazendo os diminutivos.



ca sa — ca si nha flor — flor zi nha
 blu sa — pastel —
 cami sa — colher —
 me sa — irmã —
 va so — pai —

Continue fazendo o diminutivo e o aumentativo.



gatinho	gato	gatão
peixinho	peixe
.....	cachorro
.....	pé
.....	nariz
.....	fogo
.....	muro
.....	casa

Passa as frases para o plural.



O tubarão é feroz.

.....



Esta flor é azul.

.....



O menino está feliz.

.....



ESCOLA RAIOS DE LUA

NOME: _____

DATA: ____/____/____ SÉRIE: 3º ANO "C" NOTA: _____

VISTO DA PROFESSORA: _____



AVALIAÇÃO DE CIÊNCIAS

I UNIDADE

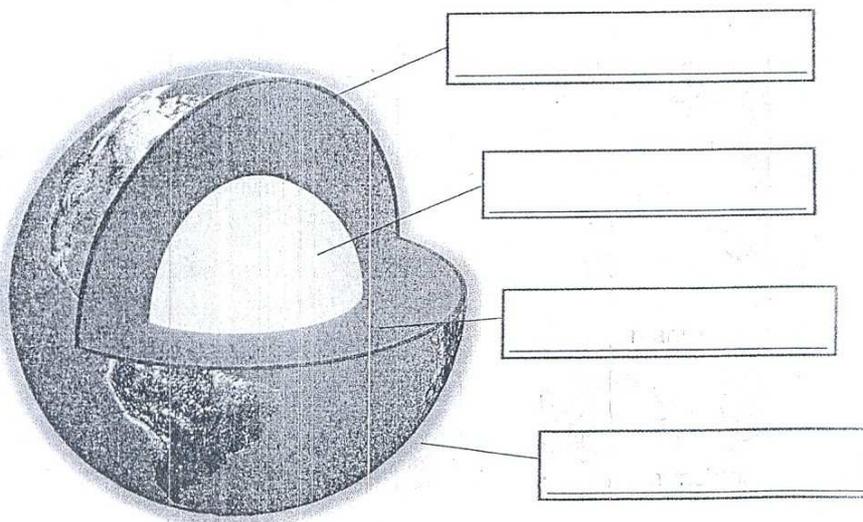
1- Qual a importância do Sol?(1,0)

2- Qual o nome do processo pelo qual os vegetais produzem o seu próprio alimento, na presença da luz solar?(1,0)

3 – Qual o satélite natural da Terra? (1,0)

3- Quem foi Neil Armstrong?(1,0)

4- Observe a gravura abaixo, identifique e escreva os nomes das camadas da Terra:(1,0)



5 – Como é chamada a parte da Terra onde existe vida?(1,0)

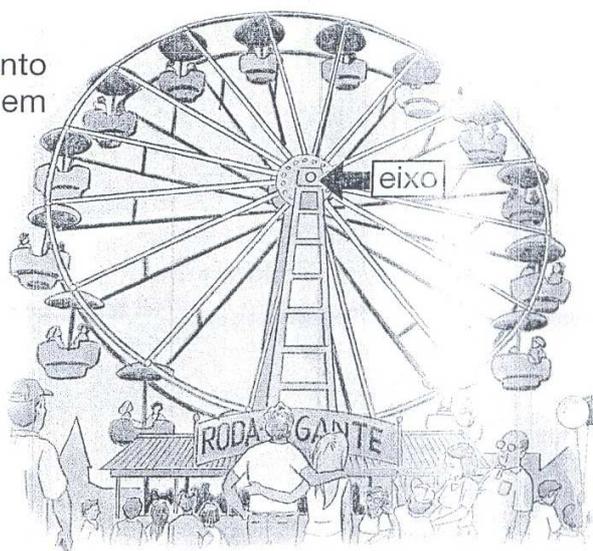
6 – Escreva duas formas de como o homem está destruindo a biosfera: (1,0)

- _____
- _____
- _____

7 – Escreva o nome do movimento da Terra,correspondente:(1,0)

a) Qual é o nome do movimento que a roda-gigante realiza em torno de si mesma?

b) Que movimento as pessoas que estão na roda-gigante realizam em torno do eixo indicado?



BOA SORTE!

E. M. E.

ESCOLA RAIOS DE LUA

NOME:

DATA: ___/___/___

SÉRIE: 3º ANO "C"

NOTA: _____

VISTO DA PROFESSORA: _____

AVALIAÇÃO DE HISTÓRIA**I UNIDADE**

1 – Em que país o Carnaval se originou? (1,0)

2 – Cite dois estados brasileiros nos quais o Carnaval é mais celebrado: (1,0)

_____, _____

3 – Agora cite dois municípios sergipanos nos quais o Carnaval é muito comemorado: (1,0)

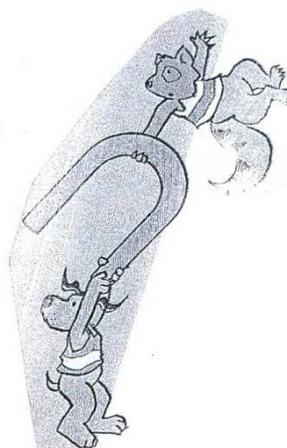
_____, _____

4 – Em que dia e mês comemoramos o Dia Internacional da Mulher? (1,0)

5 – O que comemoramos no dia 17 de março? (1,0)

6 – Qual foi a 1ª capital de Sergipe? (1,5)

7 – Qual o significado do nome Aracaju? (1,5)

BOA SORTE!

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)