



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE PEDAGOGIA**

**ANGELINA DO NASCIMENTO SILVA**

**PERFIL POLÍTICO PEDAGÓGICO DE UMA ESCOLA PÚBLICA  
LOCALIZADA EM ZONA RURAL EM CASCAVEL-CE: DOCENTES,  
DISCENTES E CURRÍCULO.**

**FORTALEZA**

**2013**

ANGELINA DO NASCIMENTO SILVA

PERFIL POLÍTICO PEDAGÓGICO DE UMA ESCOLA PÚBLICA LOCALIZADA  
EM ZONA RURAL EM CASCAVEL- CE: DOCENTES, DISCENTES E  
CURRÍCULO.

Monografia submetida à Coordenação do Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Bernadete de Sousa Porto.

FORTALEZA  
2013

ANGELINA DO NASCIMENTO SILVA

PERFIL POLÍTICO PEDAGÓGICO DE UMA ESCOLA PÚBLICA LOCALIZADA  
EM ZONA RURAL EM CASCAVEL- CE: DOCENTES, DISCENTES E  
CURRÍCULO.

Monografia submetida à Coordenação do  
Curso de Graduação em Pedagogia da  
Universidade Federal do Ceará, como  
requisito parcial para obtenção do grau de  
Licenciada em Pedagogia.

Aprovada em \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Bernadete de Sousa Porto - Orientadora  
Universidade Federal do Ceará- UFC

---

Profa. Dra. Ana Maria Iorio Dias  
Universidade Federal do Ceará- UFC

---

Prof. Ms. Alexandre Santiago Costa  
Faculdade 7 de Setembro- FA7

À memória de meus avós maternos –  
Maria Rita do Nascimento e Manoel  
Estevan do Nascimento e meu avô  
paterno Benedito Angelino da Silva por  
todo o amor e zelo dedicados em minha  
infância e por me darem o melhor  
presente que recebi na vida: meus pais  
Maria Alice e Francisco Angelino, os  
progenitores de minha história.

## AGRADECIMENTOS

Nesse momento tão singular, não poderia deixar de expressar minha gratidão às pessoas que contribuíram com a conclusão de mais uma etapa da minha jornada pela vida. Então, passeando pelo meu pomar, observando as árvores em busca do meu pé de manga, encontro uma luz que emana sob toda a natureza, Deus Todo- poderoso que me agraciou com o dom da vida e sempre me sustentou com a sua mão amorosa, dando-me a graça de seguir em frente na busca da realização de meus sonhos, acreditando nas potencialidades com as quais me dotou. A Ti sou grata Senhor, pela felicidade proporcionada pelas coisas boas e pelos ensinamentos aprendidos com as coisas desagradáveis. És tu, Senhor, o responsável por minha fotossíntese.

Continuando minha caminhada pelo meu pomar, encontro meus avós (as raízes). Em especial, minha avó paterna Raimunda da Conceição, pelo exemplo de perseverança, ousadia, amor, alegria e por todas as histórias contadas, as quais sempre me encantam.

Encontro meus pais (o broto e oxigênio), aos quais sou grata pelos incansáveis apoios, por seu amor e carinho. Obrigada por me darem a “régua e compasso”, para traçar com segurança, as linhas da minha vida.

Buscando descansar sob meu pomar, encontro a minha família (o caule), os quais nunca mediram esforços para me sustentar nessa caminhada. Com destaque especial para os meus irmãos: Ednaldo, Arnaldo, Reginaldo, Ronaldo, Ednardo, Marinaldo, Ivonaldo, Regiane e Regina. Sou grata pelo carinho, admiração, por nossas histórias de vida e de (con) vivência, cumplicidade e camaradagem, não só pelos laços de sangue, de amizade e irmandade, mas, por nos conhecermos desde as entranhas.

Encontro minhas cunhadas (os): Francineide (Neide), Vanilsia, Joana D’arc, Eraldina (Dina), Antônio Marcos (Marquinhos) e Ednardo. Obrigada pelo carinho, admiração e apoio nos momentos que precisei. Vocês constituem os galhos do meu pé de manga.

Uma árvore fica linda se conter flores, e estas constituem os meus sobrinhos: Francilene, Ana Clara, Letícia, Raquel, Paulo Jonas, João Pedro, Mateus, Venâncio,

Paulo Henrique e Eduardo (Dudu). Obrigada por cada sorriso, carinho e por me lembrarem do quanto é bom brincar.

Olhando o meu pomar encontrei meus amigos/as (as folhas): Criselídia, Edilene, Valdilane, Neli, Raimunda, Hilário, Edmilson, Dieyson, Anderson – com os quais compartilhei o mesmo teto, as dificuldades, o companheirismo, as camaradagens, os almoços dos fins de semana, as conversas na varanda em noites de insônia, as alegrias. Obrigada por compartilharem dessa estação de minha vida.

À Leiliane e Raquel, por me acolherem com tanto carinho em sua residência nos momentos que mais precisei. Por dividirmos o mesmo quarto, os problemas, as saudades dos familiares, dos amores, nossas crises existenciais, os conselhos e tantas noites de risos, estudos e conversas soltas ao vento. Em especial a Eliana por nossa amizade desde os tempos de escola, por sua sinceridade, cumplicidade, simplicidade e amizade. Obrigada por nossa amizade eterna, um amor de irmã.

A Marília, Eveline, Thatiane (Raymundetes), as quais com sua simplicidade, sinceridade e companheirismo, foram agregando afetos no meu coração. Obrigada pela amizade, carinho e admiração.

Aos ‘bagunceiros’ da Civil (Engenharia Civil), Ruam Magalhães, Bruno Marinho, Robson, Romário e Yuri, pelas noites compartilhadas de estudo, pela camaradagem e a amizade. Recebam, preciosos amigos, o meu abraço.

Aos amigos de faculdade, Márcia Aguiar, Carlos Alberto, Helena, Glória, Lina, Ismália, Aderlane, Jéssica, Alana, Thaís, Sibélia, Selmária, Sara Nascimento, Ceila e Sávila. Obrigada por compartilharem seus conhecimentos, as conversas pelos corredores, os trabalhos apresentados, a amizade e o carinho.

Ao continuar a caminhar em meu pomar lembrei-me das estações pelas quais passei na vida, e encontrei com meus amigos de infância (estação primavera), Veridiane, Renato, Rita, Anália, Simone, Kelly, Efigênia, Helena e Eliene, com os quais compartilhei as caminhadas ao caminho da escola, as brincadeiras nos galhos de cajueiro, a alegria. Obrigada, queridos amigos por colorirem a minha primavera.

No meu pomar, ainda encontrei um lindo pássaro que, por várias estações deixou a presença de seu canto, sua beleza e companheirismo. Obrigada, Luiz Melo (o pássaro

do meu pomar) pelo carinho, amizade, pelas palavras positivas e os momentos compartilhados em diversas estações desses quatro anos. Amizade eterna.

Sei que não poderei contemplar o nome de todos os amigos, porém os agradeço por emprestarem o ombro, os ouvidos... por colocarem os 'seis' sentidos à minha disposição. Agradeço por colorirem minha vida, pelo carinho e pela alegria sem fronteiras.

Encontro com o Grupo de Pesquisa Avaliação Curricular, que me despertou o desejo de obter mais conhecimento lançando-me em um novo mundo de descobertas: a pesquisa. Agradeço a professora Patrícia Helena por me trazer essa nova estação (outono) e por contribuir com meu conhecimento e amadurecimento, estendendo também meus agradecimentos a Aline Moita, professora Meirecele, Ana Claudia, Roseane, Emílio e demais membros do grupo.

Nessa estação (outono), encontro também o Programa de Educação Tutorial-PET. Obrigada a todos os petianos, em nome do professor Gerardo Vasconcelos e dos bolsistas Beliza e Timóteo, pelos momentos de aprendizado e diversão.

Encontro meus tios e primos, em especial minha tia Carmesina, que na estação mais chuvosa me acolheu em sua casa com seu carinho, zelo, cuidado e alegria. Obrigada pela proteção.

Não poderia deixar de mencionar aquela que primeiro observou essa semente brotar: minha tia Francisca (Fransquinha). Lembro-me ainda quando na infância disseste a minha mãe: - Cuide nos estudos dessa menina, ela tem um grande futuro. Obrigada, por descobrir o germinar dessa semente.

Nessa caminhada não poderia deixar de falar do Projeto de Pedagogia Hospitalar- P+ (a semente) que tem contribuído para minha vida profissional e pessoal. Obrigada em especial a professora Rosélia Machado e Rachel Bezerra, por lançarem essa semente, estendendo todo o meu carinho e amor às crianças da Associação Perte Pan, por me mostrarem o quanto a vida é bela, o quanto é bom viver e por transmitirem, em seu olhar, a esperança.

Encontro com o Movimento Estudantil, mas especificamente o Conselho de Residentes – COREU e com as Residências Universitárias – REU 125 e REU 2216

(Convento), que, desde 2009, faz com que eu me torne uma pessoa empática, despindo-me continuamente de conceitos imaturos, portanto, agradeço aos companheiros/as pelos significados e resignificados. Obrigada Joelma, Shirlene (X), Francisca Sousa, Emanuela (Manu) e demais residentes. Vocês constituem a “sombra” dos galhos.

Já encantada com a beleza de meu pomar, encontrei meus professores primários (a seiva): Raimunda Ombrósio, Marconis Reis, Edileuda, Joana D’arc, Rosânia, César e Antônio (Tomtinho). Obrigada por estabelecerem algo em mim precioso: o desejo de aprender.

Olhando ao meu redor, já em estado de êxtase, encontrei os meus professores da Universidade Federal do Ceará (o adubo): Paulo Barguil, Idevaldo Bodião, Carmesita Braga, Bernadete Besserra, Vanda Magalhães, Ari Andrade, Kelma Matos, e em especial, às professoras Bernadete Porto e Ana Iório, agradeço-as pela paciência, zelo, dedicação, profissionalismo, por acreditarem no meu trabalho, por incentivarem e extrapolarem o espaço acadêmico e tornarem-se companheiras na tarefa dada por Marx, a de colocar o conhecimento a serviço da humanidade. Obrigada aos mestres e mestras por não emprestarem as suas asas, mas, terem feito com que eu criasse as minhas próprias e voasse...voasse...voasse.

Encontro os companheiros do Curso de Português, na Casa de Cultura Portuguesa- UFC, os quais me proporcionaram belas tarde de conhecimento, diversão e companheirismo, em especial á professora Carmen Lima, à Conceição, Ana Joana, Ticiane (Tici), Valdemir, Jakeline, Livramento e Pergentino. Obrigada por também estarem presente nas estações de minha vida.

Agradeço aos docentes e educandos da escola EMEIF Recanto do Aprender (nome fictício) de Cascavel- Ce que contribuíram para essa pesquisa. Vocês constituem um novo raio de sol nessa empreitada.

Jamais deixarei de agradecer a todas as pessoas de todas as cores, credos e (en)cantos que se agregaram em meu coração nas diversas estações de minha vida, onde me transmitiram os saberes informais.

Obrigada, queridos/as! Vocês fazem parte de meu pomar.



"É interessante observar que a minha experiência discente é fundamental para a prática docente que terei amanhã ou que estou tendo agora simultaneamente com aquela. É vivendo criticamente a minha liberdade de aluno ou aluna que, em grande parte, me preparo para assumir ou refazer o exercício de professor. Para isso, como aluno hoje que sonha em ensinar amanhã ou como aluno que já ensina hoje, devo ter como objeto de minha curiosidade as experiências com professores vários e as minhas próprias se as tenho, com meus alunos". (Freire, 1997. In Pedagogia da Autonomia: saberes necessários á prática educativa).

## RESUMO

A presente monografia tem como objetivo analisar o perfil político pedagógico de uma escola pública localizada em zona rural em Cascavel- Ceará. importância da formação inicial, o currículo e a aprendizagem no processo de ensino/aprendizagem dos educandos do Ensino Fundamental I. Utilizamos como locus de pesquisa uma escola da Rede Municipal de Ensino de Cascavel- Ceará. Este trabalho consiste em refletir sobre a formação dos docentes, a fim de entendermos suas ações pedagógicas, relacionando-as com o processo de ensino/aprendizagem dos alunos, a análise do currículo e o entendimento da dinâmica curricular da escola, e dos procedimentos pedagógicos utilizados em sala de aula. Nesse trabalho, adotamos o método estudo de caso por consistir em uma análise qualitativa e quantitativa da recolha de informações. A partir desse método podemos observar, interagir com os participantes e ter maior aprofundamento dos aspectos em estudo. A técnica utilizada para coletas de dados foram observações das aulas, questionários com os alunos, entrevistas semi-estruturadas com os professores e análise de documentos. Para analisar algumas questões levantadas pela pesquisa, tivemos como referenciais teóricos Freire (1987), Minayo (1994) Romanelli (1995), Nóvoa (1997), Sacristán (1998), Libâneo (1999), Matos (2001), Pimenta (2002), Tardif (2002), Esteban (2003), Saviani (2008), Silva (2009) dentre outros. Acreditamos que essa pesquisa se faz relevante não somente pelos resultados obtidos, mas igualmente para compreender o contexto educacional existente em Cascavel e como configura-se o perfil de docentes de uma escola da zona rural. Por fim, foi possível destacar que os professores em unanimidade, começaram a lecionar mesmo sem possuírem a formação inicial necessária. Evidenciamos ainda que muitos professores escolheram a docência como profissão por influência de familiares, sendo que apenas 20% disseram ser por identificação. Vale também ressaltar, que a categoria currículo e SPAECE foram as que mais se destacaram.

**Palavras – chave:** Formação. Currículo. Práticas pedagógicas.

## ABSTRACT

This monograph aims to identify the influence of initial teacher training in the student's teaching and learning in Ensino Fundamental I. We used a Municipal School of Cascavel - Ceará as a locus of our research. This work focuses on the training of teachers in order to understand their pedagogical actions and to relate these actions to the student's teaching / learning. It focuses also on the curriculum analysis to understand how to configure the dynamics of the school curriculum and pedagogical methods used in classroom. In this work we adopted the case study method because it consists of a qualitative and quantitative analysis of information gathering. From this method we can observe, interact with participants and have deeper understanding of the issues studied. The technique used for data collection was observations of lessons, quizzes with students, semi-structured interviews with teachers and document analysis. To analyze some issues raised by the research, we had as theoretical Freire (1987), Piletti (1991), Minayo (1994) Romanelli (1995), Nóvoa (1997), Sacristán (1998), Libâneo (1999), Matos (2001), Pimenta (2002), Tardif (2002), Esteban (2003), Saviani (2008), Silva (2009) among others. We believe that this research is relevant not only for the results, but also to understand the educational context in Cascavel and how it is designed teachers' profile in a rural school. Finally, it was possible to highlight that teachers in unanimity, began teaching even without having the necessary basic training. We show further that many teachers chose teaching as a profession because of family influence, and only 20% said it was for identification. It is also worth pointing out that the curriculum and SPAECE category were the most outstanding.

**Key words:** Training. Curriculum. Pedagogical practices.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
<b>2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b> .....	<b>15</b>
<b>2.1 Processo histórico da formação de professores no contexto brasileiro</b> .....	<b>15</b>
<b>2.2 Saberes docentes necessários para a prática em sala de aula</b> .....	<b>27</b>
<b>2.3 A relação teoria e prática e sua contribuição para o processo de ensino/aprendizagem</b> .....	<b>30</b>
<b>3 CONCEITUANDO CURRÍCULO</b> .....	<b>32</b>
<b>3.1 O que é Currículo?</b> .....	<b>32</b>
<b>3.2 O que é avaliação Curricular?</b> .....	<b>38</b>
<b>4 O CAMINHAR METODOLÓGICO</b> .....	<b>46</b>
<b>4.1 As categorias de análise e o método utilizado</b> .....	<b>46</b>
<b>4.2 A escola</b> .....	<b>47</b>
<b>4.3 O perfil dos alunos e professores</b> .....	<b>52</b>
<b>4.4 Os procedimentos e técnicas de pesquisa</b> .....	<b>54</b>
<b>4.5 Tratamento e análise dos dados</b> .....	<b>59</b>
<b>5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b> .....	<b>61</b>
<b>5.1 Observação em sala de aula: primeiras aproximações</b> .....	<b>61</b>
<b>5.1.1 Primeiro dia de observação</b> .....	<b>61</b>
<b>5.1.2 Segundo dia de observação</b> .....	<b>69</b>
<b>5.2 O que dizem os questionários</b> .....	<b>73</b>
<b>5.3 Análise das provas</b> .....	<b>76</b>

<b>5.4 Análise das entrevistas.....</b>	<b>79</b>
<b>5.5 Considerações sobre o Projeto Político Pedagógico.....</b>	<b>91</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>93</b>
<b>6.1 Pontos relevantes a serem retomados.....</b>	<b>93</b>
<b>6.2 Implicações da pesquisa.....</b>	<b>97</b>
<b>6.2 Sugestões de continuidade da pesquisa.....</b>	<b>98</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>99</b>
<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS.....</b>	<b>103</b>
<b>APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADA AOS PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE CASCAVEL- CE.....</b>	<b>105</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Hoje poucas profissões são tão discutidas como a de professores. A formação inicial dos docentes é um dos fundamentais assuntos discutidos em educação. Têm-se a preocupação de formar docentes preparados para exercer a profissão do magistério, de forma que essa preparação envolva competências, aptidões profissionais e pedagógicas, bem como habilidades, consciência e equilíbrio emocional, além de também relacionar-se com os educandos preparando-os para a vida, possibilitando-lhes o desenvolvimento cognitivo, psicomotor, o respeito pelas diferenças, pois compreende-se que educar vai além de ensinar a ler e escrever, educar é desenvolver virtudes humanas.

Entende-se que a formação inicial do professor ocorre no nível superior ou modalidade normal na perspectiva da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Compreende-se que, diante de tantas discussões teóricas, pedagógicas e políticas no campo educacional, a educação tem melhorado em alguns aspectos no que se diz respeito às novas metodologias voltadas para o processo de ensino/ aprendizagem. Porém, crê-se que nas escolas situadas na zona rural, à educação tem tido poucos avanços em relação à formação de professores e aos recursos destinados à educação.

Contudo, têm-se pensando em questões importantes para este debate, por exemplo: qual a formação adequada para o professor nesse novo cenário educacional? Quais metodologias e práticas de ensino são adequadas para a melhor aprendizagem do educando?

Sabe-se que uma educação de qualidade depende de professores preparados para a prática docente, que possuam, em sua formação, elementos pedagógicos, teóricos, políticos, sociais e culturais para entender o homem e a sociedade, destacando-se o papel e a função da educação perante os desafios postos pela história da humanidade.

Em se tratando da origem do meu interesse por este tema, gostaria de dizer que, ao longo das disciplinas do Curso de Pedagogia, principalmente as de Docência no Ensino Fundamental, Propostas Pedagógicas para a Educação Infantil e Estrutura e Funcionamento da Educação Básica muitas inquietações em relação à formação docente foram surgindo e a que está mais diretamente ligada a esta pesquisa destacou-se, qual

seja: quais as implicações da formação inicial e do currículo no processo ensino/aprendizagem dos educandos no Ensino Fundamental I?

Outro aspecto importante para o desdobramento dessa pesquisa foi a oportunidade de ter sido bolsista do CNPq, durante a graduação, no período de 2010 a 2011. Durante minha atuação no Projeto de pesquisa: Experiências de Avaliação Curricular, possibilidades teórico- práticas, pertencente ao eixo temático Avaliação Curricular vinculado ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Faculdade de Educação UFC/FACED, pude perceber que o currículo não sintetiza apenas as listagens de conteúdos ou matérias, mas engloba todas as experiências e vivências dos educandos e as práticas pedagógicas do professor ao longo do processo educativo.

Tendo em vista a importância da formação do professor e sendo essa fundamental para o processo de ensino/ aprendizagem, assim como sua atuação em sala de aula foi que surgiu o interesse em analisar a importância da formação e do currículo no processo de ensino/ aprendizagem no Ensino Fundamental I, mas especificamente no Município de Cascavel- Ceará, onde nasci e onde pretendo atuar profissionalmente.

Este trabalho tem como foco analisar a importância da formação e do currículo no processo de ensino aprendizagem dos educandos no Ensino Fundamental I, tendo também como objetivo específico identificar a relação professor/ aluno no processo de ensino e aprendizagem, analisando as práticas pedagógicas.

Para o desenvolvimento de nossos estudos utilizamos o método estudo de caso que de acordo com Osterlina (2006, p.19) *apud* Bruyne (2001), ‘possui uma característica “particularizante” o qual suas generalizações sofre limites, pois suas conclusões não, podem ser aplicados a outros casos semelhantes. Isso ocorre pelas fontes distintas, diferentes de cada caso, embora esse autor reconheça que em alguns pontos é possível fazermos generalizações de “forma transitória até novas informações” (OSTERLINA, 2006, p.19) Em nosso caso, acreditamos que os resultados obtidos sejam aproveitáveis para compreender a dinâmica curricular e a formação de professores em outras instituições de ensino.

Essa investigação materializou-se através de pesquisa exploratória para conhecer melhor a realidade em estudo e pesquisa bibliográfica que nos proporcionou conhecimentos teóricos referentes ao tema em destaque. Tal revisão permitiu uma

reflexão e ligação da literatura existente sobre formação de professores com nossos objetivos de pesquisa e melhor aprofundamento e compreensão dos dados coletados. Realizamos também entrevistas semi- estruturadas com cinco docentes da escola escolhida para análise.

Para compreender algumas questões levantadas pela pesquisa, tivemos como principais referenciais teóricos Freire (1987), Minayo (1994) Romanelli (1995), Piletti (1991), Nóvoa (1997), Sacristán (1998), Libâneo (1999), Matos (2001), Pimenta (2002), Tardif (2002), Esteban (2003), Saviani (2008), Silva (2009) dentre outros.

Este trabalho monográfico divide-se em cinco capítulos. O primeiro aborda, genericamente, o histórico da formação de professores no Brasil, os saberes docentes necessários para a prática em sala de aula e a contribuição da relação teoria e prática para o ensino/aprendizagem. Já o segundo capítulo constitui-se de uma análise sobre currículo e uma compreensão sobre avaliação curricular.

No terceiro capítulo, apresentamos nossa metodologia, destacando as categorias de análise, os procedimentos e técnicas de pesquisa, o perfil da escola e dos alunos e contexto da escola, além do tratamento e análise dos dados.

No tocante ao quarto capítulo, é importante dizer que nele faz-se referência aos dados obtidos através das observações em sala de aula, os questionários aplicados com os alunos, dos depoimentos coletados em entrevistas com os professores, além da análise das provas e do Projeto Político Pedagógico.

Por fim, o quinto capítulo apresenta as considerações finais, nas quais discutimos os pontos importantes ressaltados no decorrer dos capítulos. Compreendemos a importância desse estudo, uma vez que entendemos que o mesmo possibilitará repensar as políticas de ensino e a ação pedagógica dos professores que atuam no local destacado.



## **2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

“Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a própria prática”. (Paulo Freire, 1996, p.39)

Neste capítulo, apresentaremos alguns estudos que serviram de base teórica para a realização desta pesquisa. Iniciaremos discutindo um pouco do histórico da formação de professores no contexto brasileiro com a contribuição das ideias de autores como Romanelli (1995), Piletti (1991), Saviani (2008) e Nóvoa (1997). Em seguida, trataremos dos saberes docentes necessários às práticas utilizadas em sala de aula, de acordo com as contribuições de Tardif (2002), Libâneo (1999). Por fim, abordaremos a relação do saber docente com sua teoria e sua prática, conceituando-os com os estudos de Paulo Freire (1987) e Pimenta (2002), dentre outros teóricos que nortearão nossas reflexões.

### **2.1 Processo histórico da formação de professores no contexto brasileiro**

Durante muito tempo, a formação e a qualificação dos professores vêm sendo questionada e criticada por pesquisadores, filósofos e intelectuais da educação. O campo educacional, assim como a comunidade escolar, é um cenário de inúmeras reformulações e mudanças organizacionais e políticas. Portanto, acreditamos que a educação é um fenômeno social que tem um papel importante nas transformações e modificações das estruturas da sociedade.

Não podemos falar sobre o percurso histórico de formação de professores brasileiros sem ressaltar a importante participação dos jesuítas na construção da história educacional. Eles foram os primeiros educadores a terem uma formação com bases teóricas no Brasil. O ensino jesuítico fundamenta-se, desde sua origem, em um código

denominado por *Ratio Studiorum*<sup>1</sup>, que favorecia a formação dos nobres e desenvolvia uma versão de educação pública religiosa. Vale ressaltar, que os padres jesuítas ministravam o ensino básico de primeiras letras, constituindo primordialmente ler, escrever e contar. Eles eram membros da entidade religiosa Companhia de Jesus, criada por Inácio de Loyola em 1534.

Com o protestantismo difundindo-se em toda a Europa, por volta de 1600, o catolicismo entra em colapso. É neste contexto que os jesuítas veem para o Brasil com o intuito de resgatar a fé católica, passar os valores espirituais e morais da civilização ocidental e cristã, ensinando, dessa forma, a ler, escrever (para que eles pudessem rezar as novenas), contar, apenas o básico da língua portuguesa para que fossem catequizados e aderissem à religião católica.

A catequese assegurou a conversão da população indígena e foi levada a cabo mediante criação de escolas elementares para os “curumins” e de núcleos missionários no interior das nações indígenas. A educação que se dava aos “curumins” estendia-se aos filhos dos colonos, o que garantia a evangelização destes. A simples presença dos padres já era garantia da fé entre os colonos. (ROMANELLI, 1978, p. 35)

Os jesuítas também tinham o objetivo de incluir os filhos dos colonos, que por sua vez recebiam educação diferenciada, pois tinham acesso à cultura erudita, à literatura, aos cantos. Vale ressaltar que, ao mesmo tempo em que procurava-se catequizar, também integrava-se à política colonizadora de Portugal. Contudo, pensava-se que os indígenas e os escravos precisavam apenas de instrução, uma vez que as atividades de produção não exigiam preparo, pois as classes menos favorecidas exerciam apenas a mão-de-obra e a força de seu trabalho. O ensino, dessa forma, resumia-se basicamente para a preparação da monocultura agroexportadora, sendo empobrecido em sua “essência”. Segundo Romanelli (1978), os padres:

(...) a principio ministraram a educação elementar para a população indígena e branca em geral (salvo as mulheres), educação média para os homens da classe dominante, parte da qual continuou nos colégios preparando-se para o ingresso na classe sacerdotal, e educação superior religiosa só para estas últimas. (ROMANELLI, 1978, p.35)

---

<sup>1</sup> Segundo Saviani (2010) "O plano contido no *Ratio* era de caráter universalista e elitista. Universalista porque se trata de um plano adotado indistintamente por todos os jesuítas, qualquer que fosse o lugar onde estivessem. Elitista porque acabou destinado-se aos filhos dos colonos e excluindo os indígenas, com o que os colégios jesuítas se converteram no instrumento de formação da elite colonial". (SAVIANI, 2010, p.56)

Como podemos perceber, o ensino era basicamente religioso e era transferido de forma diferenciada, de acordo com cada classe social.

Foram os jesuítas os responsáveis pela formação dos filhos da aristocracia, dos colonos, dos indígenas e a disseminação do ensino no país, embora, esse seja fundamentado em preceitos religiosos. Segundo Vianna (2004, p.25), “por duzentos e dez anos, os jesuítas dedicaram-se ao ensino dos filhos dos colonos, dos indígenas e a formação de sacerdotes para a igreja e da elite intelectual”.

A partir de 1759, os Jesuítas foram expulsos de Portugal e de seus domínios, com todo seu sistema de ensino. O Governo Português, por sua vez, fecha todos os colégios pertencentes aos padres jesuítas. Diante disso, surge um novo olhar para educação portuguesa, agora Estatal e não religiosa.

A expulsão dos jesuítas faz parte das reformas do Estado promovidas no reinado de D. José I e efetivadas pelo Ministro Sebastião de Carvalho e Melo o Marquês de Pombal (1699 -1782). Essa medida drástica simboliza uma ruptura do governo português com o pensamento escolástico e com uma tradição de dois séculos, dando espaço para a modernização que se pretendia com a criação de um estado secular e regalista, dentro de um projeto de reformismo ilustrado de constituição de um vasto e poderoso Império. (STEPHANOU apud LYRA, 2005, p.180).

Com o fim do período do ensino jesuítico, surgem, na educação brasileira, as aulas régias com a reforma Pombalina, liderada pelo primeiro Ministro de Portugal Marquês de Pombal. Tal reforma tinha ideologia laica e era inspirada no Iluminismo. Por isso, Pombal pretendia retirar a educação do domínio da Igreja Católica e colocá-la sobre responsabilidade do Estado. Porém, com a expulsão dos jesuítas, o sistema educacional entra em decadência, pois o ensino jesuítico era o único existente na colônia. Todavia, Marquês de Pombal objetivava, através das reformas pombalinas, a recuperação da economia de Portugal e a ampliação da produção do comércio.

Com a reforma pombalina, foram criadas as aulas régias de primeiras letras e também as cadeiras avulsas de Latim, Grego, Filosofia e Retórica, que deveriam suprir os ensinamentos antes oferecidos nos extintos colégios jesuítas. Para Stephanou (2005), o sistema das aulas régias apresentava muitas falhas e uma delas era a precariedade das estruturas físicas dos prédios onde funcionavam as aulas, bem como a formação dos professores, porque boa parte dos educadores que ministravam as aulas não tinha uma formação adequada para o magistério.

Eram aulas autônomas e isoladas, não havendo um “currículo” no sentido de um conjunto de estudos ordenados e hierarquizados, conforme a organização dos colégios jesuítas. O ensino elementar, no sistema de aulas régias, correspondia às “aulas de primeiras letras”, organizando-se em torno do ensino da leitura e escrita para que o aluno, depois, pudesse avançar pelas aulas das demais matérias, que podem ser comparadas ao ensino secundário ou ao curso de humanidades dos 15 jesuítas. O objetivo era a preparação para a continuidade dos estudos na Universidade de Coimbra ou outros centros europeus.<sup>2</sup>

A Constituição de 1824 frisa o compromisso do Império em promover a educação primária gratuita a todos os cidadãos, confirmado, em seguida, pela Lei de 1827, que determinava a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, e vilas, envolvendo as três instâncias do Poder Público. No entanto, a instrução primária, confiada às províncias, tinha recursos limitados, não se expandia e atendia apenas uma pequena parcela da população, permanecendo sem nenhuma estrutura e sem caráter formativo, reduzida ao ensino da leitura, escrita e cálculo.

Deixado ao cargo das províncias, o ensino primário era pouco difundido, entre outras, pelas seguintes razões: os orçamentos provinciais eram escassos, os escravos eram proibidos de frequentar a escola, o curso primário nem era exigido para o ingresso no secundário. (PILETTI, 1991, p.147)

Observa-se que os professores das escolas primárias não tinham qualificação para atuar e nem condições de trabalho, pois existia em sala de aula apenas um mestre que buscava ensinar diferentes séries e contava com o auxílio de um professor adjunto. Além disso, os professores eram mal remunerados. Daí vem as salas de aulas multisseriadas.

Vale também ressaltar que com a expulsão dos jesuítas, foram criados novos colégios. Estas instituições, porém, insuficientes para atender à sociedade. Além disso, estavam mal distribuídos geograficamente, sendo que também não exigiam uma formação dos professores para lecionarem. Dessa forma, os professores passaram a serem reconhecidos como incompetentes.

No entanto, com a chegada da Família Real no Brasil, em 1808, a educação passa por um significativo avanço, pois com a chegada da corte portuguesa foram instaladas novas escolas, especialmente de nível superior e novas ideias pedagógicas. Foi também com a chegada da Família Real que repete-se a dicotomia do ensino, entre a

---

<sup>2</sup> ZOTTI, Solange Aparecida. **Organização do Ensino Primário no Brasil: uma leitura da história do currículo oficial.** Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos\\_frames/artigo\\_102.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_102.html). Acessado em: 11/01/2013.

escola preparada para a elite e a escola para atender às demais camadas sociais, em condições extremamente precárias, pois a preocupação da coroa era formar a elite cultural que dirigiria o país.

Então, com o intuito de melhorar o ensino brasileiro, foram fundadas as escolas normais, visando preparar professores para o exercício do magistério. A Escola Normal foi a principal instituição pública com o intuito de formar professores para trabalharem na educação básica. Sua história foi marcada por momentos de rupturas políticas e econômicas, fatores esses que implicaram na falta de estrutura e de uma formação adequada dos docentes que assegurassem um ensino de qualidade. Segundo Saviani (2005), a necessidade da formação docente já fora preconizada por Comenius, no século XVII. Portanto, a formação de professores passou a exigir uma resposta institucional a partir do século XIX, após a Revolução Francesa. É nesse contexto que cria-se as Escolas Normais, como instituições encarregadas de preparar os professores.

Segundo Vianna (2004), as primeiras escolas normais brasileiras, foram a de Niterói (1835), a da Bahia (1836), a do Ceará (1845) e de São Paulo (1846). Vale ressaltar que estas, mesmo sendo criadas para a preparação dos professores, ainda possuíam precárias condições de ensino e atendiam um público muito pequeno e exclusivo para rapazes, não sendo destinada às mulheres, passando a receber a clientela feminina apenas trinta anos depois de sua fundação. As primeiras escolas normais também não incluíam em seus conteúdos, as questões teóricas e metodológicas para a prática docente. De acordo com Saviani (2009, p.3) “o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o mínimo daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir as crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico”.

Diante desse quadro educacional surgiram muitas reformas que pretendiam melhorar a situação educacional Brasileira. Uma das reformas que constitui um marco importante para a história da educação brasileira é a Reforma Francisco Campos (1931) “que estabeleceu normas para admissão do corpo docente e seu registro junto ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Estabeleceu também as normas para a realização da inspeção federal, criou a carreira do inspetor e organizou a estrutura do sistema de inspeção e equiparação das escolas.” (ROMANELLI, 1978, p.135)

Citamos também a “Reforma Gustavo Capanema (1942 a 1946), as *Leis Orgânicas do Ensino* do país, com destaque para a *Lei Orgânica do Ensino Normal*, e a discussão a respeito da necessidade de estruturar a carreira de magistério e remunerar condignamente os docentes brasileiros”.

O Brasil foi um país que, durante muito tempo, colocava a educação em segundo plano, gerando então consequências de uma nação pobre em instrução. A má formação dos educadores era apenas resquício da péssima administração das políticas públicas do país. Entende-se, deste modo, que a educação brasileira nunca construiu sua própria identidade, e a busca por ideologias e métodos de ensino no sistema educacional brasileiro estava atrelado aos métodos e concepções de ensino europeu. Podemos citar como exemplos: O método de ensino Mútuo, que é também denominado como método Lancasteriano ou monitorial, que tinha como meta minimizar a falta de professores e dinamizar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Além deste, exemplifica-se também com o método intuitivo ou conhecido também como “lições das coisas”. Tal método consistia em ideias teóricas de Froebel e Pestalozzi que acreditavam numa abordagem intuitiva, no qual o ensino deveria partir do particular para o geral, ou seja, do conhecido para o desconhecido.

A partir de então, novas propostas foram surgindo para melhorar o ensino no país. Em 1932, segundo Piletti (1991, p.177) “um grupo com mais de 26 educadores lançaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: A reconstrução educacional do Brasil”. Nesse documento, defendia-se propostas e soluções que se aplicavam à educação, dentre elas que “todos os professores, mesmo os do ensino primário, devem ter formação universitária”. (PILETTI, 1991, p.1778)

De 1939 a 1971, começou a organizar-se a implementação dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura, assim como também a consolidação das Escolas Normais. Observa-se que neste período destaca-se a industrialização do mercado, trazendo as necessidades educacionais do sistema capitalista.

O Instituto de Educação paulista foi incorporado à Universidade de São Paulo em 1934 e o carioca foi incorporado à Universidade do Distrito Federal criada em 1935. Foi então nessas bases que se implementaram os Cursos de Formação de Professores para as escolas secundárias, generalizadas para todo o país a partir do Decreto- Lei n. 1.190, de 04 de abril de 1939 que deu organização definitiva a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Sendo esta instituição considerada referência para as demais escolas de nível superior, o paradigma resultante do Decreto- Lei 1.190 se estendeu para todo o país compondo o modelo que ficou conhecido como “esquema 3+1” adotado na organização dos Cursos de Licenciatura e de Pedagogia. (SAVIANI, 2009, p.5-6)

O “esquema 3+1” configurava-se da seguinte forma: nos primeiros anos, preparava-se os professores para ministrar várias disciplinas que compunha o currículo, sendo três anos para os estudos de disciplinas específicas e o segundo referi-se a

formação de professores para exercer a docência na Escola Normal, configurando-se, desta forma, um ano a mais de preparação didática.

Com o golpe militar de 1964, Saviani (2009) salienta que surge uma nova configuração na educação brasileira, pois em decorrência da Lei n. 5.692/71 alterou-se o ensino primário e médio, desaparecendo, desta forma, as Escolas Normais. Neste contexto, foi instituída a Habilitação Específica de 2º grau para o magistério de 1º grau. Com essa nova configuração, extingue-se o “esquema 3+1” e exige-se uma Habilitação Específica do Magistério com uma carga horária de 2.200 horas, com duração de três anos, onde o docente habilitar-se-á para lecionar até a 4ª série do ensino fundamental e outra de quatro anos com carga horária de 2.900 horas o habilitando para lecionar até a 6ª série do primeiro grau.

Na década de 1970, a escola brasileira e, principalmente, os professores, passam a ser totalmente responsáveis pelo sucesso e insucesso dos alunos, pois estava em alta o crescimento produtivo e a introdução de novas tecnologias. Portanto, a sociedade exigia um trabalhador com uma boa formação e que pudesse produzir mais e melhor.

Assim a Lei 5.692/71, criada durante o regime militar, ressaltava, no Artigo 29, que a formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus, deveria ser feita em níveis que se elevassem progressivamente, ajustando-se as diferenças culturais de cada região do país. Ademais, trazia orientação que atendesse aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, às áreas de estudo ou às atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos. No artigo 30, a Lei faz alusão aos seguintes pontos referente à formação docente:

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.

§ 1º Os professores a que se refere a letra "a" poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três, mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica.

§ 2º Os professores a que se refere a letra "b" poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.

§ 3º Os estudos adicionais referidos aos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores. (ROMANELLI, 1993, p. 226)

Observamos que, nesse artigo, a Lei deixa bem explícita suas exigências para os professores que desejavam atuar nos ensinos de 1º e 2º graus. Já nos artigos 34, 36, 38 e 40, ela destaca procedimentos para o processo de admissão dos docentes por via de concurso público de provas e títulos, obrigatoriedade do planejamento pedagógico para aperfeiçoamento e atualização contínua de seus professores. Propunha, também, a regulamentação do grau de formação dos professores no órgão do Ministério da Educação e Cultura, bem como a elaboração de um estatuto para cada sistema de ensino que estruturasse a carreira de magistério de 1º e 2º graus.

No início dos anos de 1990, de acordo com Pimenta (2002), surgem várias pesquisas e teóricos de vários países questionam sobre a formação de professores. Em seus estudos constata-se que uma quantidade muito relevante dos professores primários não possuem formação adequada. As Escolas Normais, por sua vez, possuíam um currículo elitista, distanciando os docentes de uma reflexão sobre sua prática, ressaltando-se seu caráter profissionalizante e carga horária reduzida.

Com as pesquisas desse período percebe-se a necessidade de transformar a situação existente da formação dos professores. Desta forma, nota-se que:

(...) os cursos de Pedagogia e a especificidade dos pedagogos, muitas vezes identificados como também professores, pois comportavam, dentre suas habilitações, a Habilitação Magistério, que certificava os pedagogos como professores das disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores em nível de 2º grau (antigo Curso Normal). Ora, se poderia formar professores que atuaria em séries iniciais, também poderia (e mesmo deveria) formar professores para o magistério nessas série. (PIMENTA, 2002, p.31)

Diante disso, passaram a existir várias universidades que “propuseram cursos para habilitação de professores nas séries iniciais, inclusive propondo e realizando pesquisas como parte do processo formativo. Esses cursos passaram a assumir um caráter de formação inicial e contínua, ao mesmo tempo que também se destinavam a professores que já atuavam, mas não possuíam o nível superior”. (PIMENTA, 2002, p.31)

Várias foram as modificações em relação à formação de professores, no que refere-se à Habilitação do Magistério. Apontava-se, assim, para novas alternativas, as quais pudessem formar professores que tivessem formação teórica para lidar com as novas situações existentes na sala de aula. Passava-se a compreender a importância de se ter uma formação adequada que incluísse, desde as séries iniciais, até o nível superior.



Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 1996 em seus Artigos 21, 62 e 65 ressalta que:

Art. 21 A educação escolar compõe-se de: I- educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II- educação superior. Art. 62 A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. Art. 65 A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas. (BRASIL, 1996)

Desta maneira, com a promulgação da LDBN 9.394/96, ressalta-se uma preocupação com a formação de professores para atuar na Educação Básica, deixando explícito que a formação de professores se fará mediante cursos de nível superior. Porém, mantêm-se, em seu Artigo 63, que os institutos superiores são entidades formadoras.

Art.63. Os institutos superiores de educação manterão: I- cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinando á formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II- programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar á educação básica; III- programas de educação continuada para profissionais da educação dos diversos níveis. (LDB, 1996, p.26)

Comungamos com Saviani (2005) que ao introduzir os cursos de Pedagogia e Licenciatura aos Institutos Superiores de Educação e Escola Normal, tende-se a promover uma educação superior aligeirada, com baixos custos e por meio de cursos de curta duração, o que acarreta em uma má qualidade na formação docente. “O Ensino Normal passou a ser apenas uma das habilitações profissionalizantes, tendo sofrido significativas transformações em seu currículo, com redução da carga horária”. (PIMENTA, 2002, p.30)

Consideramos como a base da formação dos professores, os conhecimentos teóricos e práticos adquiridos ao longo de sua formação. Desta forma, entendemos que para o docente lecionar, é indiscutível que este necessite minimamente possuir uma formação inicial, a qual é adquirida em instituições específicas que estejam de acordo com as

exigências da legislação educacional. De acordo com Castro (2012, p.44) *apud* Imbernón (2009b, p.55):

[...] a formação inicial é muito importante, já que o conjunto de atitudes, valores e funções que os alunos de formação inicial conferem à profissão será submetido a uma série de mudanças e transformações em consonância com o processo de socializador que ocorre nessa formação inicial. É ali que geram determinados hábitos que incidirão no exercício da docência. (IMBERNÓN, 2009b, p.55)

Ao que se refere à formação inicial, destacamos que mesmo depois da Nova LDBN 9.394 promulgada, em 20 de dezembro de 1996, ainda existem muitos professores que lecionam no Ensino Básico sem possuírem a formação inicial específica em sua área de atuação. Como exemplo, citamos a página 12 do edital<sup>3</sup> de seleção de docentes para atuação na Educação Infantil e Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) da Educação Básica no Município de Cascavel- Ceará, publicado em 22 de janeiro de 2013, onde “um dos critérios dos itens 9 e 10 do edital, no que se refere à qualificação para lecionar, exige-se universitários cursando o 4º semestre do curso de licenciatura específica para o ensino específico da área do conhecimento; e universitários cursando o 4º semestre de Pedagogia em regime especial ou regular”.

Destacamos também que mesmo a formação inicial sendo necessária e essencial para o exercício da docência, ela não contempla todos os diferentes conhecimentos e saberes necessários para a atuação do professor em sala de aula. Portanto, consideramos que os docentes em fase de início do curso também não dispõem dos conhecimentos necessários para atuação em sala de aula, uma vez que não dispõem de conhecimentos teóricos e pedagógicos consistentes para a eficácia de sua atuação.

Salientamos ainda que, além da formação inicial, é necessário que o professor tenha uma formação pessoal, contínua e continuada. Na formação pessoal, destaca-se a identidade do docente no desenvolvimento de sua profissionalidade contemplando os saberes adquiridos ao longo de suas experiências e os valores perpassados pela família e pela convivência social. Em complemento a isso, concordamos com Castro (2012, p.49) *apud* Sobrinho e Carvalho (2006, p. 44-45):

---

<sup>3</sup> Publicado no site da prefeitura de Cascavel, na seleção de professores da Educação Básica. Disponível em: <http://www.cascavel.ce.gov.br/> Acessado em: 26 de janeiro de 2013.

Seria ingênuo esperar que a formação inicial desse conta de toda a dinâmica do processo ensino- aprendizagem, todavia é coerente buscar, nesse processo, uma sólida formação teórica- prática alicerçada em saberes peculiares ao processo de ensinar/aprender, a fim de formar professores nas concretas situações de ensino, oportunizando com base nas diferentes leituras do cotidiano da sala de aula, novas apropriações sobre o ensinar e o aprender. [...]. (SOBRINHO; CARVALHO, 2006, p. 44-45).

Resaltamos que a formação inicial, possui, em seu decurso, algumas limitações, pois está também atrelada às questões políticas e estruturais das instituições. Concordamos com Castro (2012, p.45) *apud* Imbernón (2009b, p.41) que “[...] essa formação inicial é muito importante já que é o início da profissionalização, um período em que as virtudes, os vícios, as rotinas etc. são assumidos como processos iniciais da profissão”.

Consideramos que a competência do docente está também ligada à sua formação enquanto investigador mediante a pesquisa científica, pois ela trabalha, além dessas dimensões, a autonomia do docente enquanto pesquisador, no sentido de poder fazer escolhas diante do universo da pesquisa, tais como: aprender a questionar e refletir sobre o processo de pesquisa científica, hábito pela leitura, apreender conceitos e criar categorias, localizar fontes, confrontá-las e distinguir quais as que se enquadram no tipo de pesquisa escolhida, definir os instrumentais a ser utilizado, trabalhar os dados quantitativos, dentre outros. A pesquisa, neste sentido, contribui para a formação de um docente investigador, que vivencia o processo da pesquisa científica e reflete sobre a importância de sua prática docente incentivando o hábito da pesquisa.

Resaltamos que a formação docente competente faz-se necessário que a prática da pesquisa seja um componente de formação continuada e não somente um requisito a se cumprir ao final de uma formação. Isto é, entendemos que a prática docente deva ser também resultado da experiência do docente enquanto sujeito investigador e não apenas um expectador diante dos trabalhos de outros pesquisadores.

É importante destacar ainda que a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE salienta que a formação do educador deve estruturar-se em uma posição evidente com bases teóricas sólidas e fundadas nos princípios de qualidade e relevância social. Ela visa às políticas públicas para a formação de professores e valorização desse profissional da educação, levando em consideração as formações iniciais, continuada e ações de estratégias que busquem formar um número relevante de profissionais qualificados para atuar como docentes. Do mesmo modo que favoreça o domínio teórico – prático de conhecimentos.

A ANFOPE define, portanto, que a formação é um desafio que tem a ver com o futuro da educação básica, e esta, por sua vez, está intimamente vinculada com o futuro do nosso povo e com a formação das crianças, jovens e adultos.<sup>4</sup> (OLIVEIRA, 2010, p.34)

É evidente a importância da formação na vida dos professores, tanto para sua vida profissional como pessoal, pois essa continuidade de “lapidação” favorece melhorias no sentido das práticas pedagógicas em sala de aula. Acreditamos que a escola necessita favorecer subsídios para que os professores possam seguir esse percurso de construção de conhecimento e estratégias, em benefício do aprendizado dos alunos e professores.

A formação continuada é uma função da organização escolar, envolvendo tanto o setor pedagógico como o técnico e administrativo. A formação continuada é condição para aprendizagem permanente e para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional de professores e especialistas. É na escola, no contexto de trabalho, que os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais. (LIBÂNEO, 2008, p.227)

Cabe entender e destacar que a formação do professor é o reflexo de sua prática em sala de aula, que sua abordagem metodológica está ligada aos princípios educativos considerados, por eles, importantes. Essas concepções educativas podem ser ampliadas e transformadas com o processo da formação continuada ou outro meio de continuidade de aprendizado escolhido pelo educador. O importante é que o professor ou qualquer outro profissional busque aprimorar suas competências e habilidades profissionais.

Tem sido divulgado e debatido por muitos teóricos, a significância da formação ou capacitação dos professores, como forma de qualificação e desenvolvimento de saberes e competências para melhorar a prática em sala de aula ou em outros espaços da escola. “Formar para cidadania crítica, isto é, formar um cidadão-trabalhador capaz de interferir criticamente na realidade para transformá-la e não apenas formar para integrar o mercado de trabalho”. (LIBÂNEO, 2008, P.54). Através desse trecho, afirmamos a concepção de que os professores formem os alunos, para além do mercado de trabalho, mas também para cidadania.

Por isso, os professores necessitam de incentivos, oportunidades e melhores condições de trabalho para crescerem profissional e intelectualmente junto com os seus

---

<sup>4</sup> OLIVEIRA, Francisca das Chagas Lima. **A Formação continuada dos professores do Projovem Urbano**: uma discussão necessária. São Luiz, 2010. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Federal do Maranhão.

alunos. A necessidade de uma melhor formação dos professores possibilita que o mesmo possa trabalhar sua autonomia e desenvolver um pensamento crítico- reflexivo em relação à sua prática dentro e fora da sala de aula. Analisa-se, nesse sentido que a formação é um momento de aperfeiçoamento que os educadores precisam participar como uma forma de revisão de suas práticas e ampliação de seus olhares pedagógicos sobre a educação.

A formação de professores [...] busca proporcionar aos educadores, a apropriação de princípios, pressupostos e metodologias do programa, além de condições de considerar o aluno como sujeito, valorizando suas experiências pessoais. A formação continuada busca ser um espaço em que o educador pode refletir sobre sua prática pedagógica, revendo-a no processo. (VIEIRA e MATOS, 2009, P.15)

Portanto, acreditamos que o processo de formação continuada torna-se um momento de construção e reconstrução das práticas educativas e uma autoavaliação dos formatos da formação de sua prática pedagógica em sala de aula. Na realidade, podemos dizer que a formação pode ser caracterizada como a revelação da própria identidade do professor, é sujeito da mediação de aprendizagem entre o saber comum e o saber científico. Entretanto, a formação é um principio no qual o professor pode pensar sua prática e desenvolver o hábito de refletir sobre sua própria atuação em sala de aula.

## **2.2 Saberes docentes necessários para a prática em sala de aula**

Há muito se discute os saberes docentes e as diversidades de saberes constituídos e reconstituídos em sala de aula. No entanto, fica-se a pergunta: “Como o professor deve trabalhar esses saberes sem fugir dos conteúdos programados pelo sistema da escola?” Podemos elaborar múltiplas respostas, porém, cabe a cada professor pensar e refletir sobre esse questionamento.

Os saberes da docência envolvem desde os saberes adquiridos nas experiências cotidianas até aqueles construídos nas instituições de ensino. Antes de adquirir a formação específica para atuar em sala de aula, o docente já possui os saberes de sua experiência como alunos e uma concepção do que é ser professor. Porém, estes necessitam de fundamentos teóricos, metodológicos e pedagógicos que qualifiquem a sua prática docente. De acordo com Pimenta (2008, p. 20) “os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano em sala de aula, num

processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores”.

O saber da experiência docente está relacionado com o público, ou seja, com quem o professor vai ensinar. Explicita-se, a partir deles, quais são os objetivos a serem alcançados, a relação professor aluno, a motivação, a afetividade, as crenças e valores do processo de ensinar e aprender. Nesse sentido, Tardif (2002) também ressalta que:

O saber experiencial é um saber ligado às funções dos professores, e é através da realização dessas funções que ele é mobilizado, modelado, adquirido, tal como mostram as rotinas, em especial, e a importância que os professores atribuem à experiência. (TARDIF, 2002, p. 109)

Deve-se levar sempre em consideração os saberes já trazidos pelos alunos, pois trabalhar com a realidade dos educandos torna o conhecimento mais prático e verdadeiro. Por isso, é necessário que o educador tenha consigo uma formação rica de concepções sobre educação e, sobre a relação teoria e prática, para juntamente com os alunos codificar e decodificar esses saberes e assim ser mediador da construção da aprendizagem discente. Nesse sentido, salientamos que:

“o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”. (TARDIF, 2002, p. 39)

Destacamos também os saberes do conhecimento, os quais estão atrelados aos conteúdos curriculares a serem perpassados para os alunos, sendo que “o conhecimento não se reduz a informação. Esta é um primeiro estágio daquele. Conhecer implica um segundo estágio: o de trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as”. (TARDIF, 2002, p.21)

Existindo uma sintonia de saberes e reconhecimento de realidades diferentes, torna-se possível o desenvolvimento de uma teia de informações colhidas pelo professor, por meio dos saberes dos alunos. Esses saberes podem ser a visão de mundo que cada educando traz de sua realidade e comunidade. Este é um aspecto a ser assunto de trabalho pedagógico praticado pelos professores, em prol de conscientização e respeito às diferenças sociais, culturais, sexuais, racial. E essas abordagens poderiam tornarem-se problemáticas a serem discutidas em sala de aula. Assim, o professor poderia ouvir e debater diversas opiniões e dúvidas prontificadas pelos alunos.

(...) as práticas educativas na escola, na comunidade, no currículo e nas salas de aula devem sustentar-se no princípio de que as diferenças entre homens e mulheres no trabalho, nas formas de expressão de sentimentos, em papéis sociais, não resultam de uma base natural, mas são socialmente construídas (LIBÂNEO, 2008. P57).

Em suma, as práticas docentes são alicerçadas nas relações entre professor e aluno. É a partir delas que são construídos os saberes educacionais dos professores e sua própria identidade profissional. Sendo assim, as vivências cotidianas dos educadores em sala de aula facilitam a produção de maneiras e métodos de ensino e aprendizagem bem como o processo de produção de diferentes saberes pedagógicos.

Corroboramos com Nóvoa (1995) ao dizer que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas através de um trabalho de reflexividade crítica sobre a prática e de (re) construção permanente de identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir a pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência*. (NÓVOA, 1995, p.25)

Desta maneira, dentre as contribuições da formação para a prática-didática dos professores, deve haver as contribuições de valores significativos para a vida pessoal dos educadores, destacando-se a comunhão e humildade em aceitar que os alunos são repletos de conhecimentos- saberes valiosos que podem ser explorados em sala de aula e compartilhados com todos. A formação de saberes faz-se pertinente e necessário, porque a realidade de ser humano e da sociedade em si, passa constantemente por processos de transformação. É assim que os professores transformam-se em pesquisadores de sua prática e construtores do enriquecimento do seu conhecimento profissional. Portanto, os educadores são responsáveis por suas formações desde o início expandido-se até a continuada.

O professor, através destas formações, busca o aprimoramento de suas práticas em sala de aula, enfatizando sempre um processo reflexivo de sua atuação como professor. É evidente que esse aspecto do professor autoavaliar-se, é de suma importancia, pois é um mecanismo de revisão de suas metodologias.

Percebemos que um dos aspectos importantes para o papel do professor é dar continuidade a sua formação, pois, assim, poderá ampliar e melhorar sua atuação em sala de aula. O processo formativo tornou-se algo essencial na atuação profissional e pessoal dos professores. Assim, o trabalho com os saberes e múltiplos saberes deveria

fazer parte da rotina diária da sala de aula dos professores, pois acreditamos que os alunos têm muito a dizer e pouco tempo para ficarem calados e no “escuro” do conhecimento, assim, os professores devem iluminar os conhecimentos e trazer a boa nova, pensar para construir e pensar para crescer e mudar pelo menos um pouco a sociedade em que vivemos.

### **2.3 A relação teoria e prática e sua contribuição para o processo de ensino/aprendizagem**

É através da observação e da autoavaliação que o professor pode estar repensando sua prática de ensino em sala de aula, principalmente o seu pensamento reflexivo sobre a relação teoria e prática. Como ressalta a citação de Freire (1996), ensinar não é transmitir- passar conhecimentos ou informações vazias, mais construir e reconstruir essas informações:

“Despertando assim, nos jovens sua autonomia como sujeitos ativos e transformadores de seus conhecimentos. ”saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, P.47).

Essa característica faz parte do modelo de ensino tradicional brasileiro; ainda prevalente em muitas instituições de ensino. Neste sentido, o ato de pensar não era privilegiado, ressaltando-se apenas o ato de copiar e receber. O educador Paulo Freire denominou esse processo de ensino como “educação Bancária”, caracterizando-a opressora dos oprimidos. Muitos outros estudiosos buscaram abolir e revolucionar o modelo tradicional.

Corroborando com essas ideias trazemos mais uma vez a visão de Freire (1993) referente à prática docente, no qual ele salienta que “é pensando criticamente a prática de ontem que se pode melhorar a próxima prática. Observa-se, assim que o próprio discurso teórico tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática” (FREIRE, p.17 a 18). Portanto, a teoria e a prática são “corpo e alma”, elas andam juntas para uma ajudar e complementar a outra, e contribuir no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Assim, nota-se a relevância do educador está sempre se autoavaliando, na busca de inovação e novas maneiras de ensino, objetivando ter melhores resultados e sinais positivos de seus alunos. No entanto, o professor precisa ter uma intenção construtiva



nessa busca de aprimoramento metodológico e teórico, estar aberto para conhecer as ideias dos alunos, escutá-los e acima de tudo desenvolver neles o ato de pensar e refletir sobre suas ações na sociedade.

(...) o professor analisa sua prática á luz da teoria, revê sua prática, experimenta novas formas de trabalho, cria novas estratégias, inventa novos procedimentos. Tematizando sua prática, isto é, fazendo com que sua prática se transforme em conteúdo de reflexão, ele vai ampliando a consciência sobre sua própria prática. (LIBÂNEO, 2008, p.79)

Por isso, nota-se que a formação é um aspecto que faz alusão a inúmeros pontos relevantes na prática pedagógica dos educadores em sala de aula, e uma delas é o trabalho com o pensamento crítico- reflexivo dos alunos. Muito embora, possam existir resistências e dificuldades dos alunos em interligar os conteúdos com a realidade do mundo, é importante que o professor possibilite essa mediação entre o conteúdo científico com o conhecimento de mundo, utilizando ferramentas que possam auxiliar e ampliar esse aspecto de mediação.

Desta forma, dizemos que é, através da formação continuada que os educadores podem manifestar uma atuação em sala de aula diferenciada e produtiva nos processos de ensino e aprendizagem dos alunos. Todavia, os professores poderiam trabalhar com discussões de eixos temáticos e desenvolverem práticas que poderiam ser aplicadas com os alunos, em prol de ampliar e intensificar os conhecimentos prévios dos jovens.

### 3. CONCEITUANDO CURRÍCULO

“O currículo é trajetória, viagem, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é o texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade”. (Tomaz Tadeu da Silva)

Neste capítulo apresentaremos a nossa compreensão de currículo e a discussão de como estes são pensados pelos autores em suas dimensões técnica- pedagógica, política e culturais. Para tanto, destacamos os estudos de Sacristán (1998), Nóvoa (1993), Esteban (2003) e Silva (2009).

#### 3.1 O que é Currículo?

Quando falamos em currículo discutimos suas teorias. Mas o que é uma teoria? Como surgem as teorias do currículo? Quais os caminhos que percorrem seus estudos? O que distinguem as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas?

Para que possamos entender essas questões faremos uma breve ressalva sobre o que é teoria. Teoria é uma palavra que deriva do grego, e significa a ação de contemplar, olhar, examinar, especular. Segundo o dicionário Houaiss (1888), teoria é um conjunto de regras ou leis, mais ou menos sistematizadas, aplicadas a uma área específica. Em geral está implícita na noção de teoria, a correspondência entre a “teoria” e a “realidade” pois a teoria pensa, reflete sobre a realidade existente.

Segundo Silva (2009,p.11), “ a teoria é uma representação, uma imagem, um reflexo, um signo de uma realidade que- cronologicamente, ontologicamente- a precede”. Por tanto, pode-se pressupor que na teoria do currículo está expressa de forma subjetiva, ontológica e cronologicamente, o que está no mundo que nos rodeia. Assim, utilizamos o termo currículo como o objeto que precede a teoria e a instrumentaliza.

A existência da teoria sobre currículo está ligada à emergência de um campo profissional, sistematizado, especializado em estudos e pesquisas sobre currículo. Mesmo antes dessa palavra existir, ou seja, ser especializada, as professoras e os professores de todas as épocas já estiveram envolvidos, de uma forma ou de outra, com

o currículo. A emergência dessa palavra, resulta das preocupações com as organizações e o método. O termo *currículum*, como campo especializado, só passou a ser utilizado em países europeus como França, Alemanha, Espanha e Portugal muito recentemente, sob a influência da literatura educacional americana.

Foi através dos estudos dessa literatura americana e das condições associadas à institucionalização da educação de massas, que surgiu nos Estados Unidos, o currículo como campo profissional especializado.

Diante das questões existentes na época, buscava-se uma burocracia estatal encarregada dos negócios ligados à educação, ao estabelecimento da educação como um objeto próprio de estudo científico e às preocupações com a manutenção de uma identidade nacional como resultado das sucessivas ondas de imigração e do processo de crescente urbanização e industrialização.

É, nesse contexto, que em 1918, Bobbitt escreve o livro *The curriculum*, considerado um marco na educação estadunidense e no estabelecimento do currículo como um campo especializado. Nesse período, diferentes forças econômicas, políticas e culturais procuravam moldar os objetivos da educação de massas de acordo com suas diferentes e particulares visões.

A partir de então a temática sobre currículo vem sendo muito discutida no campo educacional, principalmente no que diz respeito ao campo teórico. Várias questões são levantadas sobre como é planejada e instrumentalizada sua ação. Para que serve? Qual conhecimento é considerado válido ou necessário? Que tipo de cidadão quer formar? Silva (2009, p.14), nos coloca que a compreensão de currículo depende da maneira como este é definido pelos diferentes autores e teorias, sendo que as abordagens são mais históricas que ontológicas, ou seja, a maneira como ele é construído e pensado depende dos diferentes momentos e teorias em que foi definido.

Seguindo esse pensamento, podemos afirmar que o currículo constitui um significativo instrumento utilizado por diferentes sociedades tanto para desenvolver os processos de acomodação, renovação e transformação, acumulados historicamente segundo valores tidos como desejáveis e incontestáveis, para determinados grupos sociais.

O currículo aparece pela primeira vez como um objeto específico de pesquisa nos Estados Unidos nos anos vinte, momento em que se passava por um processo de industrialização e migração, fato este que impulsionou as escolas a pensarem o processo de construção de seu currículo. Segundo Silva (2009, p.12) essas idéias surgiram com o

livro *The curriculum* de Bobbitt, onde “o currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos”. Nesse modelo o currículo é concebido como neutro e tem como principal objetivo garantir que a escola funcione como uma fábrica e atenda as necessidades da vida adulta, isto é, os resultados e objetivos que o currículo deseja obter é uma forma muito técnica de ensino, tendo em vista o aluno como um produto fabril.

Na visão de Bobbitt, segundo Silva (2009), o currículo é um processo industrial e administrativo, sendo que:

Tal como a indústria (...) o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendiam obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma mais precisa e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados. (SILVA, 2009, *apud* BOBBITT, 1998, p.23)

O modelo de Bobbitt estava claramente voltado para a economia. Para tanto, o sistema educacional deveria educar pessoas eficientes, objetivas e com uma mão de obra de qualidade para a sua inserção na fábrica. A escola, neste sentido, deveria seguir as mesmas instruções dos princípios de Taylor: rapidez, eficiência e objetividade.

O currículo é sempre o resultado de uma seleção de um campo mais amplo de conhecimentos que são selecionados e transmitidos historicamente pela sociedade. Diante de uma concepção crítica de currículo buscou-se questionar as desigualdades provedoras da visão tradicional do ensino. De acordo com essa visão de currículo, a sociedade capitalista usa da educação para a reprodução de suas ideologias, sendo desta forma, a educação tinha um lugar de condicionamento e reprodução da cultura da classe dominante não levando em consideração os valores culturais dos indivíduos que compõem a sociedade.

Na década de 60 do século XX, acontecem vários movimentos de independência nas antigas colônias européias na França e diversos países protestam contra a guerra do Vietnã, movimentos de contracultura, a liberação sexual, movimentos feministas, as lutas contra a ditadura militar no Brasil entre outros. E, por consequência desses movimentos, surgiram livros, ensaios, teorizações que fizeram colocar em xeque o pensamento existente e a estrutura educacional tradicional existente.

Diante desse contexto da década de 60, surgem as teorias críticas, inversas aos fundamentos das teorias tradicionais de currículo, onde responsabilizavam o *status quo* pelas desigualdades e injustiças sociais, faziam questionamentos aos arranjos

educacionais existentes, as formas dominantes de conhecimento e da sociedade. Desta forma, busca-se compreender o impacto do currículo sobre as pessoas e as instituições e não apenas como este é constituído.

Nóvoa (1993) nos coloca que, mesmo que muitas vezes o currículo seja conotado como um programa ou plano de estudos, esse “compreende os objetivos a atingir, reporta-se a necessidades educativas e engloba atividades, métodos e meios de ensino- aprendizagem, não deixando de fora sequer os próprios processos de avaliação dos alunos” (NÓVOA, 1993,p.23).

Diante dessa compreensão mais crítica de currículo, entendemos que o mesmo não sintetiza apenas as listagem de conteúdos ou matérias a seguir, mas engloba todas as experiências e vivências dos educandos, as práticas pedagógicas do professor envolvidas no processo educativo. Assim, é através das experiências cotidianas que vamos construindo nossa identidade, na nossa subjetividade, e o currículo está intimamente ligado àquilo que somos e nos tornamos.

Essa concepção crítica busca compreender o currículo também como uma questão de identidade e conhecimento. Portanto, ressaltamos o currículo como a ação efetivada nas práticas cotidianas, como as ideologias em que se repercutem desde os conteúdos programáticos até a efetivação na sala de aula, que vão construindo no indivíduo a sua identidade. E, nesse sentido, sendo a escola o espaço de encontro de múltiplos conhecimentos e que estes representam um poderoso artefato para a movimentação, reflexão, observação e interação na prática escolar, a perspectiva crítica passou a pensar em um currículo multicultural em que se pensasse a função social da cultura mais elevada nos meios de comunicação de massa, enfatizando a subordinação e a dominação por determinados grupos sociais.

Essa discussão, sobre as relações de poder, identidade e subjetividade traz, para o cenário educacional, um conjunto de debates que tem ocupado parte significativa na teorização das ciências humanas e sociais. Numa sociedade marcada por divisões de classes, Althusser *apud* Silva (2009, p.32) nos coloca que “a escola tem contribuído para a reprodução da sociedade capitalista ao transmitir, através das matérias escolares, as crenças que nos fazem ver os arranjos sociais, existentes como bons e desejáveis.”

Com isso, percebemos que tais segregações são tanto originárias, quanto resultantes das relações de poder. Desta forma, o currículo tem sido historicamente um campo de contestações, resistência, conflito e disputa, marcado por transformações ideológicas de uma classe dominante.

Silva (2009, p.31), ressaltando o pensamento de Althusser, nos coloca que “a ideologia é constituída por aquelas crenças que nos levam a aceitar as estruturas sociais (capitalistas) existentes como boas e desejáveis.” Observa-se que a escola atua ideologicamente sobre seu currículo, seja de forma mais direta explícita sobre a desejabilidade das estruturas sociais existentes, ou de forma indireta, através de disciplinas mais técnicas. Dependendo da forma para quem ela é imposta, atua como forma discriminatória, sendo que inclina pessoas para pensar, comandar e controlar, e outras como a classe dominada, para exercerem a força de trabalho, a submissão e a obediência. Percebemos, desta forma, que é através da reprodução da cultura dominante que ocorre a reprodução mais ampla da sociedade.

Bourdieu e Passeron segundo Silva (2009), foram os primeiros pensadores de uma teoria crítica educacional, propondo um conceito de Pedagogia Racional, onde questionavam o currículo que reproduzisse, na escola, as mesmas condições que apenas as crianças da classe dominante têm na família, possibilitando-lhes a mesma imersão duradora na cultura dominante que faz parte. Salientavam que: “o currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante” (SILVA, 2009, p.35).

Entende-se, com essa afirmação, que o currículo, por diversas vezes atendeu a demanda política e social de manutenção e reprodução das desigualdades sociais, expressando os interesses dos grupos dominantes e formando indivíduos que reforçam essas relações.

Essas concepções críticas questionavam as desigualdades sociais provocadas pela visão tradicional do sistema de ensino, tendo em vista que a sociedade capitalista utilizava a educação para a reprodução de sua ideologia, como nos coloca Althusser. Desta forma, a educação tem sido um lugar de condicionamento e reprodução da cultura de classe dominante, das elites, da burguesia, que é transmitido através de código cultural, como nos coloca Bourdieu.

As desigualdades criadas no sistema escolar não aparecem apenas na relação de poder da classe dominante, mas também envolvem questões de diferenças sociais, tais como: a diversidade cultural, a identidade, gênero, etnia e sexualidade, quando estes são colocados como valores dominantes por determinados grupos.

A teoria pós- crítica envolve a cultura e os aspectos subjetivos e peculiares de cada um, buscando respeitar as diversidades, defendendo a ideia de que nenhuma

cultura pode-se julgar superior a outra, sendo que todas as culturas são epistemologicamente e antropologicamente equivalentes.

Já Esteban (2003), defende o currículo baseado na idéia de emancipação social, onde a escola seja o espaço em que o educando possa dialogar, exercer suas habilidades democráticas de discussão, questionem e estejam cotidianamente envolvidos em atividades críticas e participativas do processo de ensino/aprendizagem. Ressalta que “palavras portam novas possibilidades para o cotidiano escolar, introduzem novos sentidos para a qualidade e interrogam os valores que atravessam a prática pedagógica” (ESTEBAN, 2003, p.32).

Quando definimos o currículo, estamos descrevendo suas funções na escola e a maneira de enfocá-las em cada momento histórico e social em particular. As funções que o currículo cumpre como expressão de cultura e socialização, são perpassados na escola em forma de conteúdos e suas práticas pedagógicas. Dessa forma, Sacristán (1998) nos coloca que o currículo enfatizado nas escolas é o responsável pelas escolhas dos conteúdos selecionados e este é utilizado como procedimento de controle das práticas educativas. Assim, “a experiência de aprendizagem que significa para os alunos é transmitida pelo tipo e conteúdo dos controles que é objeto” (SACRISTÁN, 1998, p.311).

No decorrer de nossos estudos, percebemos que nem tudo o que acontece nas práticas pedagógicas está explicitado no currículo. Então fazemos aqui referência ao currículo oculto, que segundo Silva (2009, p.78) “é aquele constituído por todos os aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes.” Essas ideias, implícitas e que estão presentes no currículo oculto, como os conceitos, concepções, valores, cultura, identidade, envolvem situações cotidianas e podem influenciar tanto positivamente como negativamente a aprendizagem. Para tanto, é necessário saber “o que” se aprende no currículo oculto e através de quais “meios”.

Nóvoa (1993, p.23) também aponta para as experiências (ou aprendizagens) dos alunos produzidas na escola como currículo oculto, sendo que este “não expressamente firmado nos planos e documentos curriculares, imprevisível, inesperado e não consciente”. Desta forma, percebemos que o currículo oculto expressa-se como algo imprevisto, que não está formalmente explícito e firmado, mas que causa grande impacto sobre os valores e ideologias perpassadas ao educando.

Diante dos estudos realizados, percebemos que existem várias definições para currículo, sendo que cada um traz as ideias, os valores e objetivos a serem alcançados de acordo com cada tempo histórico e com os interesses de quem os elabora. O currículo, deste modo, é o caminho pelo qual a escola se organiza e, propõe seus caminhos, orientando sua prática pedagógica. Configura-se como um processo educacional necessário para conhecermos os caminhos pelos quais se percorrem seus estudos. E que diante da visão de mundo, de homem, de aprendizagem é que leva-se a definir o tipo de educando a ser formado. Portanto, nesse processo de construção social, exerce-se categorias de poder, identidade, ideologias, resistência, exclusão e inclusão. Entende-se, desta forma, que a maneira como é elaborado, constitui valores e objetivos a serem alcançados de acordo com os interesses de quem o elaboram.

De acordo com a perspectiva pós- crítica, dizemos que na elaboração do currículo, a escola deve assegurar o atendimento aos educandos como experiências escolares que desdobrem em torno do conhecimento, permeada pelas relações sociais, culturais historicamente acumulados contribuindo para a construção da identidade do educando. O conhecimento, assim, não merece ser visto apenas como uma categoria de poder de determinado grupo, mas que possa envolver dimensões que envolvam o coletivo. Neste sentido, enfoca-se ser de fundamental importância, ter-se uma interdisciplinaridade entre as áreas ditas convencionais, para que assim possa-se articular saberes e romper barreiras epistemológicas, afirmando a multidimensionalidade do processo educativo, apostando na diversidade e reivindicando a didática escolar.

### **3.2 O que é Avaliação Curricular?**

Antes de falarmos sobre avaliação curricular, explanaremos algumas considerações a respeito da avaliação.

A avaliação é um processo constante em nosso dia a dia. Estamos, a todo instante, avaliando o que irá acontecer, as previsões do tempo, o que iremos comer, etc. Da mesma forma, no processo educacional exige-se critérios de avaliação, porém, de uma forma mais sistemática, planejada e dirigida para a prática pedagógica e aos agentes pertencentes à ação de educar.



Esteban (2003, p.34) nos coloca que o ato de avaliar, no campo pedagógico, é “um processo compartilhado, coletivo, em que todos se aventuram ao conhecimento buscando o autoconhecimento. Processo em que a interação sujeito- sujeito é indispensável e insubstituível.” Nesse sentido, percebemos que avaliar exige o envolvimento de todos os sujeitos que constituem a esfera educacional.

Compreende-se que a avaliação é destinada a identificar, obter e proporcionar de maneira válida e confiável um juízo de valor positivo ou negativo, sejam eles técnicos, culturais, éticos ou pedagógicos dos diferentes componentes de um programa ou conjunto de atividades específicas e de pessoas, que se realizam, já realizaram ou ainda realizarão, determinado por quem o avalia, objetivando desta forma, determinar a competência, a qualidade, eficiência e o progresso de quem o compõe.

No âmbito da avaliação curricular no campo educacional procura-se averiguar, em diferentes níveis, a eficácia dos objetivos que foram definidos para o currículo, refletindo sobre a produção do sucesso ou fracasso escolar no processo de inclusão/exclusão social. Desse modo, a avaliação integrada ao currículo irá focar nas questões ligadas à realidade escolar, nos conflitos e consensos que forem surgindo a partir da prática das políticas educacionais da escola. Assim, a avaliação deve valorizar as ações do currículo tendo em vista refletir sobre todas as informações que prevalecerem durante o processo pedagógico. Para Sacristán (1998), “a qualificação ou juízo que se dar a um exame ou qualquer conduta de um aluno ou trabalho depende de um juízo por parte do avaliador, sendo assim, o currículo que passa por um processo de avaliação é o mais valorizado” (SACRISTÁN, 1998, p.111)

Já Péchenart *apud* Nóvoa (1998) se aproxima do pensamento de Sacristán ao defender que “a avaliação inclui quer um juízo da realidade, respeitante ao referido, quer um juízo de valor, efetuado a partir do confronto entre o referente (cuja escolha já implica um juízo de valor) e o referido”. (NÓVOA, 1998, p. 26)

A avaliação curricular é uma ação coletiva e envolve várias esferas, como a avaliação da aprendizagem do aluno, da instituição e do sistema de ensino. Portanto, é de fundamental importância promover uma reflexão entre os agentes participantes do processo educativo, para que desta forma possam realizar juntos, no trabalho, a ampliação permanente dos conhecimentos.

Sacristán (1998) coloca que “a avaliação atua como uma *pressão modeladora da prática curricular*, ligada a outros agentes, como a política curricular, o tipo das tarefas

nos quais se expressa o currículo e o professorado escolhendo conteúdos ou planejando atividades (SACRISTÁN, 1998, p.311)”. Ou seja, a avaliação analisa tanto o cotidiano escolar, a estrutura física do local, os aspectos sócios- culturais e políticos pedagógicos que permeiam a efetivação do currículo.

A avaliação está presente em todos os domínios da atividade humana, julgar, comparar, atribuir valor, faz parte de nosso cotidiano seja em situações formais ou informais. E o ensino se realiza num clima de avaliação, ou seja, na dinâmica cotidiana do ensino, o aluno sabe muitas vezes que está sendo avaliado quando lhe passam uma prova, lhe fazem perguntas, passam questionários, quando lhe aprovam ou reprovam, constituindo dessa forma um processo de inclusão/exclusão. Esteban coloca que “(...) é preciso classificar para ensinar; e classificar não ajuda a ensinar melhor, tampouco a aprender mais – classificar produz exclusão e para ensinar é indispensável incluir” (ESTEBAN, 2003, p. 23). Desta forma, percebemos que são necessários conhecimentos prévios dos conhecimentos adquiridos pelo educando, porém dentro de uma perspectiva de inclusão social que vise o desenvolvimento do educando em sua integralidade.

Tradicionalmente, a avaliação curricular é permeada por um processo que qualifica e classifica a aprendizagem em certa ou errada, tem um caráter conteudista e estático. Desta forma, tem como finalidade repassar o conteúdo de forma desvinculada muitas vezes do cotidiano escolar e da realidade atual, com isso acaba por separar os alunos que conseguiram ao longo do processo atingir uma média para ser aprovado dos que não se saíram bem no seu desenvolvimento de aprendizagem.

A avaliação, vista desta forma, tem um caráter classificatório e excludente, sendo que hoje ainda é predominante no meio educacional. Vista por esse ângulo, o professor acaba por desmontar a autoimagem do aluno, afetando-o negativamente. Assim, no momento em que o classifica através de uma nota, oficializada muitas vezes através de uma prova, mostra uma relação professor- aluno com bases sólidas em conformação com a realidade. Os procedimentos utilizados no processo de aprendizagem são insuficientes para a motivação do aluno no desenvolvimento de sua aprendizagem, ou seja, quando o mesmo é reprovado em uma situação de prova, na verdade, isto já havia acontecido no processo.

Portanto, compreendemos que é de fundamental importância que o professor crie ações motivadoras, práticas pedagógicas, aspectos sócios- culturais, a interação e o diálogo que visem à motivação e um juízo de valor positivo no processo de ensino/aprendizagem. Desta forma, a avaliação somática ou os conceitos atribuídos ao

educando funcionam não como o resultado final que classifica ou desqualifica, mas uma parte do todo.

A aprendizagem emerge para a vida. Avaliar, nesta forma, visando o futuro, é conservar alguns valores ou melhorar as práticas pedagógicas, sendo que medir objetiva apenas às ações do passado e presente. Contudo, medir é obter informações do progresso realizado pelo educando, mesmo sendo um complemento do ato avaliativo, não é o mesmo que avaliar. Pois o desenvolvimento da aprendizagem do educando não começa nem muito menos termina quando atribuímos uma nota.

De acordo com Esteban (2003):

A avaliação pretende promover uma reflexão que participe da experiência de ensinar com a de aprender com, tecida coletivamente na sala de aula, na sala de professores, no pátio, no refeitório, no banheiro, nos corredores, no portão, na biblioteca, nos tantos outros lugares por onde transitam os sujeitos que se encontram na escola para realizarem, juntos, um trabalho que visa à ampliação permanente dos conhecimentos.” (ESTEBAN, 2003, p.35)

No entanto, a avaliação é uma parte integrante do currículo e, dependendo das políticas que permeiam seu curso, pode assumir a faceta de ser diagnóstico do processo de aprendizagem. Para Sacristán (1998, p.312), “os alunos e o próprio professor não distinguem procedimentos de avaliação realizados com propósito de diagnóstico de outros com função sancionadora de níveis de aprendizagem com vistas à promoção do aluno pelo currículo regulado dentro da escolaridade”.

Domingues, apud Estrela Nóvoa (1993) discute a avaliação curricular como domínio das Ciências da Educação, relacionada com a prática educativa; discute também a polissemia do termo currículo, afirmando que ele engloba: *quer a planificação, quer o resultado de sua implementação, incluindo, o que não está previsto e o que não é expressado, afirmado ou reconhecido* (NÓVOA, 1993, pág. 23). Nesta perspectiva, a avaliação curricular deve abranger desde a concepção do currículo, ao seu desenvolvimento e sua validação. Ela é diagnóstica, formativa e somativa.

Para Esteban (2003), “muitas vezes no cotidiano escolar avaliar é tido como uma tarefa de responsabilidade apenas da professora, tornando-se assim uma tarefa solitária e constrangedora, pois apesar de ser uma atividade que abarca todos os envolvidos nas atividades pedagógicas, dificilmente constitui um processo coletivo, isto, porque a avaliação ainda é vista como algo classificatório e excludente, que se resume à

atribuição de uma nota, ação esta mediada pela professora.” Portanto, tendo esse objetivo, de atribuir um valor ao aluno, esta não proporciona um espaço de diálogo em que os processos de resultados não são compartilhados pelos sujeitos envolvidos.

No entanto, em uma perspectiva de inclusão, o conhecimento é marcado pelo diálogo, pela construção da autonomia, da mediação, da construção da responsabilidade com o coletivo, passa-se a pensar em uma escola mais democrática, onde o aluno passa a ser parte ativa do processo. Deste modo, é possível pensar em uma escola mais democrática, inclusiva e que possibilite as aprendizagens por parte do estudante. Conforme Esteban (2003):

(...) tendo como objeto atribuir um valor a alunos e alunas, a avaliação classificatória não proporciona espaços significativos para um diálogo profundo, em que o processo e seus resultados possam ser compartilhados pelos sujeitos nele envolvidos (ESTEBAN, 2003, P.14).

Todas as pessoas são capazes de aprender e desenvolver suas habilidades, de acordo com suas especificidades. Para tanto, são necessárias estratégias de ensino, novas metodologias, práticas pedagógicas coerentes com a realidade e o cotidiano em que se encontra, criando ações pedagógicas que sejam planejadas com as infinitas possibilidades de aprender dos educandos.

Para Esteban (2003):

“O processo de avaliação do resultado escolar dos alunos está profundamente marcado pela necessidade de criação de uma nova cultura que ultrapasse os limites das técnicas e incorpore em sua dinâmica a dimensão ética” (ESTEBAN, 2003, p.8).

Diante disto, a avaliação não deve ser vista com o caráter de punir, classificar ou excluir, mas que visem o desenvolvimento da aprendizagem dos mesmos. Sacristán (1998) ressalta que:

(...) Utilizar os resultados de rendimento escolares proporcionados pelas avaliações realizadas pelos professores como única informação disponível para a avaliação do sistema supõe remeter-se à validade e mecânica de realização dos métodos desenvolvidos por eles. (SACRISTÁN, 1998, p.312)

O fracasso escolar não decorre apenas da acomodação dos alunos a certas exigências internas, mas também de fatores como as práticas pedagógicas, as metodologias adotadas e a própria função do sistema educativo e curricular. As relações

de poder, exercido ou pela professora em sala ou por quem o elabora, irá nortear a qualidade, os critérios, os conteúdos e os processos que enfatizam a aprendizagem do educando.

Segundo Sacristan (1998, p.312) a avaliação para o diagnóstico e o controle democrático da qualidade de ensino e do currículo distribuído, pode ser vista como uma ameaça para a autonomia.

Desse modo, quando ocorre o fracasso escolar, este pode ser causado por inúmeros fatores, dentre eles as falhas do próprio sistema escolar com relação às práticas, valores e teorias implícitas com poder de dominação no funcionamento da avaliação curricular. Para Sacristán:

(...) em nosso sistema educativo, o progresso do aluno dentro do sistema escolar fica totalmente nas mãos dos professores, ou seja, são únicos depositários dos procedimentos formal de controle, o que lhes confere um enorme poder dentro da instituição. ( SACRSISTÁN, 1998, p.312)

É verdade que a avaliação comporta-se como um método de controle da prática curricular. No entanto, é preciso levar em conta que é um controle necessário, para manter um equilíbrio na dinâmica do processo ensino-aprendizagem, de forma a valorizar os saberes e habilidades dos alunos, o que exige do professor que este escolha conteúdos e planeje atividades que estejam de acordo com a política de ensino da sala.

Domingues, apud Estrela e Nóvoa (1993), ao referir-se a avaliação curricular, afirma que *ela partilha das mesmas fases de desenvolvimento da educação, constituindo-se como uma prática, antes de desenvolver-se com uma teoria, e antes de cientificar-se ou desenvolver-se, como área das Ciências da Educação* (NÓVOA, 1993, pág. 21).

Compreendendo o desenvolvimento da aprendizagem como ligado às ações vividas no cotidiano, na dimensão do conhecimento científico, diz-se que o currículo emerge da vida, ou seja, de nossas ações realizadas, do encontro com a natureza, a sociedade e nos percursos do mundo. A avaliação, tanto formativa ou a somativa, podem levar a processos de exclusão como classificação, na dependência dos processos pedagógicos que norteiam o processo educativo.

No entanto, as intenções e uso da avaliação estão fortemente ligados às concepções de educação que orientam seu currículo. No cotidiano da sala de aula, boas partes das atividades são utilizadas para transmitir um juízo de valor por parte dos professores e estudantes. Entretanto, tanto a avaliação formativa quanto a somativa

podem levar a processos de exclusão e classificação na dependência do processo educativo.

Como o professor é a maior autoridade em sala, de certo modo fica a critério dele a progressão ou regressão do aluno pelo currículo regulado dentro da escola, assim a avaliação ocorre de acordo com a metodologia desenvolvida por ele, através de seus procedimentos de controle, como as famosas provas parciais e bimestrais, entre outras que são formuladas de acordo com as normas da escola.

Esteban (2003) ressalta que a professora tem que avaliar o aluno e atribuir um valor aos seus conhecimentos, processo esse caracterizado muitas vezes como algo simples, porém avaliar como tarefa docente, envolve investimento pessoal, princípios éticos, valores; sendo uma tarefa que dar identidade à professora e normatiza sua ação, pois ao mesmo tempo em que esta, avalia também é avaliada.

Muitas vezes, no cotidiano escolar, avaliar é uma tarefa de responsabilidade apenas do professor, tornando-se assim uma tarefa solitária e constrangedora, pois apesar de ser uma atividade que abarca todos os envolvidos nas atividades pedagógicas, dificilmente constitui um processo coletivo, isto, porque a avaliação ainda é visto como algo classificatório e excludente, onde se resume a atribuição de uma nota, ação esta, mediada pela professora.

Portanto, tendo esse objetivo de atribuir um valor ao aluno, esta não proporciona um espaço de diálogo em que os processos de resultados não são compartilhados pelos sujeitos envolvidos. Esteban (2003) coloca que “a avaliação classificatória configura-se com ideais de mérito, julgamento, recompensa e punição, exigindo o distanciamento entre os sujeitos que se entrelaçam nas práticas escolares cotidianas” (ESTEBAN, 2003, p.15).

Os professores precisam tornar-se sujeitos da relação um objeto de conhecimento, ou seja, manter o diálogo, a interdisciplinaridade, proporcionando aos mesmos elementos em que possam compreender o mundo em que estão inseridos; sendo desta forma, sujeitos críticos, participativos, pensantes, um ser social. Para tanto, a professora pode desenvolver práticas pedagógicas que produzam resultados objetivos, verdadeiros e condizentes com a realidade dos alunos.

O currículo deve envolver a diversidade, a identidade, envolvendo a cultura e os aspectos subjetivos e peculiares de cada um. Não merece apenas ser visto como uma categoria de poder, sendo que este trabalhe apenas os interesses individuais, mas que possa envolver dimensões que envolvam o coletivo.

Nóvoa (1993), enfatiza que:

O desenvolvimento curricular (ao serviço do qual a “avaliação curricular formativa” se coloca) se articule com a ação educativa a todos os níveis e em todos os planos, e que a avaliação curricular se articule, se relacione com a avaliação educativa a todos os níveis ( alunos, conteúdos e sua organização, métodos pedagógicos, meios, materiais e manuais escolares, equipamentos e instalações, estabelecimentos escolares, ciclos e sistema de ensino.). (NÓVOA, 1993, p.24)

Portanto, a avaliação curricular é parte essencial nas etapas do processo pedagógico. É importante observar a maneira como os alunos e alunas vivenciam cotidianamente sua vida escolar, pois as realidades cotidianas modificam e enriquecem os modelos rígidos e tradicionais de ensinar. Contudo, é através da observação das práticas cotidianas, que percebemos a necessidade de criar uma nova cultura que ultrapasse a maneira de avaliar, reconhecendo dessa forma a existência das diversidades e as especificidades de cada um.

No entanto, se entendermos que os educandos aprendem de formas variadas em um determinado tempo e espaço de acordo com a cultura inserida, a partir de diferentes vivências pessoais, coletivas, cotidianas e sociais, saberemos que a escola tem o papel de incluir, promover crescimento, produzir culturas, socializar e desenvolver habilidades dos discentes, possibilitando-lhes que estes se desenvolvam em todas as suas dimensões, estaremos reconhecendo a avaliação como promotora desses princípios.

## 4. O PERCURSO METODOLÓGICO

“Metodologia (...) é uma palavra de origem grega que significa o pensar (*logos*) sobre um caminho (*ódos*) para se chegar a um determinado objetivo (*meta*). É essencial na pesquisa planejar esse caminho, mesmo sabendo que, na maioria das vezes, o planejamento é modificado no decorrer do processo”. (Vieira e Matos, 2001, p. 57-58)

No presente capítulo, apresentaremos os procedimentos de pesquisa e descreveremos a metodologia que utilizamos para obtenção dos dados analisados nesse estudo. Iniciaremos apresentando nossas categorias de análise e abordaremos o método utilizado na pesquisa. Em seguida, mostraremos o contexto da escola *lócus* de pesquisa. Na seção seguinte, apresentaremos o perfil dos alunos e professores que são os sujeitos de nosso estudo. No último item apresentaremos os procedimentos e técnicas de acordo com os autores Minayo (1994), Vieira e Matos (2001), Moreira e Caleffe (2006) e Franco (2008), os quais nos possibilitaram a análise dos dados. Por fim, descreveremos o modo de tratamento e análise dos dados.

### 4.1 As categorias de análise e método utilizado

Como já dito na introdução, esta pesquisa foi constituída a partir das seguintes categorias de análise: *formação de professor*, a fim de entendermos suas ações pedagógicas; *ensino/aprendizagem* para discutirmos a influência dessa ação no processo de aprendizagem dos educandos e *currículo* para analisarmos como se configura a dinâmica curricular e os procedimentos pedagógicos utilizados em sala de aula.

Nossas categorias foram criadas *a priori*, no projeto de pesquisa. Neste caso, segundo Franco (2008) as categorias são pré-determinados em função da busca da resposta específica do investigador. E, para essa pesquisa, consideramos as categorias



citadas acima pertinentes em nosso material de análise e quadro teórico. No entanto, conforme Franco (2008) a *pertinência* é:

Uma categoria é considerada pertinente quando está adaptada ao material de análise escolhido e ao quadro teórico definido. O sistema de categorias deve, também, refletir as intenções da investigação, as questões do analista e/ou corresponder às características das mensagens. (FRANCO, 2008, p.67).

Para melhor compreensão das categorias de análise, dos procedimentos e técnicas utilizadas na pesquisa, trabalhamos com o método estudo de caso, pois acreditamos que ele seja adequado para obtermos os resultados que pretendemos. Segundo Vieira e Matos (2001), através do estudo de caso pode-se selecionar apenas um objeto de pesquisa, obtendo desse, grande quantidade de informações e aprofundamento de problemáticas em seus aspectos mais relevantes.

O estudo de caso também consiste em uma análise qualitativa da recolha de informação e, neste sentido, podemos utilizar a observação, interagir com os participantes e ter maior aprofundamento dos aspectos em estudo. Consideramos ainda, de acordo com Yin (2010) que:

O caso desejado deve ser algum fenômeno da vida real, não uma abstração, como um tópico, um argumento ou mesmo uma hipótese. Essas abstrações, exceto a identificação de exemplos específicos ou casos, serviriam corretamente como sujeitos dos estudos de pesquisa usando outros tipos de métodos, mas não os estudos de caso. Para justificar o uso do método do estudo de caso, você deve dar um passo adiante. Deve definir um “caso” específico, da vida real para representar a abstração. (YIN, 2010, p.53).

## 4.2 A escola

O *locus* da nossa pesquisa é uma escola rural da Rede Municipal de Ensino de Cascavel- Ceará, situada no distrito de Guanacés, distando 82 km de Fortaleza, capital do Estado do Ceará. A escolha dessa escola a qual denominaremos ficticiamente de EMEIF Recanto do Aprender, deu-se, primeiramente, pelo fato de ser natural de Cascavel e querer registrar o quadro educacional existente, uma vez que se têm poucos registros a respeito da educação deste Município, principalmente das escolas rurais. Nestas instituições estão enraizadas minhas origens e nada mais natural que querer documentar os processos educacionais vigentes no Município, podendo servir como fontes para futuras pesquisas sobre educação no Ceará e/ou nesta cidade.

O segundo motivo desse estudo foi minha inquietação em saber como se caracterizavam as políticas de ensino de Cascavel e compreender como se concretizam as práticas pedagógicas dos professores, sua formação e o currículo no processo de ensino/ aprendizagem dos educandos.

Para melhor situá-lo, explanarei um pouco sobre a cidade de Cascavel e depois sobre nosso *lócus* de pesquisa.

O município de Cascavel localiza-se no litoral leste do Estado do Ceará, tendo como principal via de acesso a CE 040, distando 64 km de Fortaleza. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE (2010) possui uma população de 66.142 habitantes, contendo uma área de 837 km<sup>2</sup>. É constituído de 6 distritos: Cascavel, Caonga, Cristais, Jacarecoara, Pitombeiras e Guanacés<sup>5</sup>, no qual realizamos este trabalho. A maior fonte de renda desse município vem da atividade industrial, agrícola e do artesanato.

Inicialmente, a economia de Cascavel era essencialmente agrícola. Porém, com a implementação da Companhia Industrial de Produtos Alimentícios- Cipa e da Cascavel Castanha de Caju- Cascaju, que é uma empresa de beneficiamento de castanha de caju, outras indústrias de grande porte, que beneficiam o couro se instalaram no município tais como: Bermas (1999-2007), Bracol (2007-2010), Eagle Ottawa (2007) e JBS-Cascavel Couros Ltda (2011). Há um crescimento no setor terciário da economia da região, como o comércio, escolas, administração, saúde.<sup>6</sup> Outra atividade econômica importante é a Feira de São Bento, hoje conhecida como a feira de Cascavel, que ocorre todos os sábados durante o ano, sendo esta caracterizada como a segunda maior feira livre do Brasil. Já no setor agrícola, diz-se que é beneficiado pela fruticultura (caju, manga), a cana- de açúcar, além da agropecuária, com criadores de caprinos, suínos, frangos e gado, além da pesca e plantação de milho, feijão e roça que constituem a maior fonte de renda da população da zona rural.

Já a Escola onde realizamos nosso trabalho, situa-se no distrito de Guanacés, distante 18 km de Cascavel, localizada na zona rural, onde a maior parte da população vive do curtume do couro na empresa JBS- Cascavel Couro Ltda, da agricultura, especialmente da plantação de milho, feijão, roça, macaxeira, além do corte da palha de

---

<sup>5</sup> Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acessado em 20 de outubro de 2012.

<sup>6</sup> Site da Prefeitura do município de Cascavel: <http://www.cascavel.ce.gov.br>. Acessado em 20 de outubro de 2012.

carnaúba, da coleta da castanha de caju, pesca e de empregos na indústria da cerâmica. Os educandos abordados nessa pesquisa são, em sua maioria, filhos de agricultores.

A EMEIF Recanto do Aprender é uma instituição pública de pequeno porte, que de acordo com a diretora, abriga 154 alunos, compondo também, em sua clientela, estudantes de duas comunidades vizinhas. Sendo que os estudantes oriundos dessas adjacências dependem de transporte escolar, o que contribui muitas vezes, de acordo com a mesma, para o aumento do número de evasão escolar.

A instituição atende, no período da manhã, crianças da Educação Infantil, com idade de 3 a 5 anos de idade, turmas de Infantil III, Infantil IV e Infantil V. Porém, vale ressaltar, o Infantil III e V compõem a mesma sala de aula, ou seja, sala multisseriada, o que me causou surpresa ao constatar que essa modalidade de ensino ainda existe principalmente na Educação Infantil. Segundo a diretora, o motivo da sala multisseriada seria a pouca demanda de alunos para compor uma sala do Infantil III, fato esse que levou à junção das turmas. Caso contrário, não poderia realizar a matrícula das crianças.

A instituição recebe ainda, no turno da manhã, alunos do 1º ao 5º ano (séries iniciais do Ensino Fundamental), sendo que o 3º e 4º ano compõe também uma sala multisseriada, onde se trabalha com o Projeto Escola Ativa ou também conhecido como Escola do campo<sup>7</sup>. No período da tarde a escola atende do 6º ao 9º (séries finais do Ensino Fundamental) e à noite funciona o projeto Mova Brasil<sup>8</sup> e Brasil Alfabetizado<sup>9</sup>, sendo que os profissionais que trabalham no projeto são jovens voluntários da

---

<sup>7</sup> O projeto Escola no Campo nasceu em 1991, por meio da parceria da Syngenta com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para formar novas gerações de agricultores conscientes da necessidade de preservar o meio ambiente e usar a tecnologia para a produção de alimentos mais saudáveis. Para cumprir esse objetivo, foi desenvolvido um programa didático que é usado nas escolas rurais. O projeto conta com a participação ativa dos professores, que inserem os conteúdos educativos do projeto na grade curricular das séries atendidas. (Disponível em: <http://www.syngenta.com/country/br/pt/responsabilidade/projetos/Pages/projetoescolanocampo.aspx>. Acessado em 24 de outubro de 2012).

<sup>8</sup> Inspirado no Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA), criado pelo educador Paulo Freire, o Projeto MOVA-Brasil segue no caminho para além das letras e números. Desenvolvido por meio de uma parceria entre Petrobras, Federação Única dos Petroleiros (FUP) e Instituto Paulo Freire (IPF), tem como finalidade promover a dignidade humana garantindo aos indivíduos e às comunidades a oportunidade de reconstruírem seu destino e de conquistarem o direito à cidadania plena e participativa. (Disponível em: <http://www.paulofreire.org/programas-e-projetos/educacao-de-adultos/mova-brasil>. Acessado em: 24 de fevereiro de 2013).

<sup>9</sup> O MEC realiza, desde 2003, o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos. O programa é uma porta de acesso à cidadania e o despertar do interesse pela elevação da escolaridade. O Brasil Alfabetizado é desenvolvido em todo o território nacional, com o atendimento prioritário a 1.928 municípios que apresentam taxa de analfabetismo igual ou superior a 25%. Desse total, 90% localizam-se na região Nordeste. (Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=articl&id=12280&Itemid=817](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=articl&id=12280&Itemid=817). Acessado em: 24 de outubro de 2012).

comunidade que já cursaram o Ensino Médio. Vejamos a divisão das turmas por contagem de alunos:

<b>CLASSE</b>	<b>NÚMERO DE TURMAS</b>	<b>NÚMERO DE ALUNOS</b>
Educação Infantil- III e V (Multisseriada)	Uma	15
Educação Infantil- IV	Uma	18
1º ano	Uma	7
2º ano	Uma	5
3º e 4º ano (Multisseriada)	Uma	23
5º ano	Uma	11
6º ano	Uma	17
7º ano	Uma	13
8º ano	Uma	10
9º ano	Uma	20
Projeto Mova Brasil	-	-

Nesta pesquisa, optamos por trabalhar com o 5º ano, por duas razões: primeiramente, porque a licenciatura em Pedagogia nos permite lecionar até esta série, o que nos garante mais precisão na análise dos dados e, segundo, está relacionada com a transição dos educandos para as séries finais do Ensino Fundamental, o que resulta no desejo de investigar se eles alcançaram o nível alfabético e como se caracteriza o seu desempenho. Tais critérios foram considerados suficientes para que atingíssemos nossos objetivos.

A instituição possui, em seu quadro docente, seis (6) professores que lecionam nos dois turnos. Possui uma (1) auxiliar administrativa que auxilia os alunos no laboratório de informática e em reforços escolares à tarde, a mesma cursa Pedagogia na Universidade Estadual Vale do Acaraú- UVA. Possui, ainda, em seu quadro de

profissionais, uma (1) diretora, uma (1) coordenadora pedagógica (ambas formadas em Pedagogia e Pós- graduadas em Gestão Escolar), três (3) vigias (turno da noite), quatro (4) serviços gerais, duas (2) merendeiras, dois (2) apoio de sala as quais são antigas professoras da escola e se encontram afastadas de sala de aula. Uma delas, vale-se também resaltar, foi diretora por 20 anos, tendo hoje a função de organizar os livros da biblioteca e ajudar na sala de aula e três (3) funcionários afastados por doença, contabilizando um total de vinte e três (23) funcionários, sendo sete (7) efetivos e dezesseis (16) contratados.

Quanto aos recursos pedagógicos, a escola possui uma pequena biblioteca ou sala de leitura como é chamada na escola, contendo um escasso acervo de livros paradidáticos, sendo que os livros expostos são, em sua maioria, livros didáticos os quais estão organizados de forma aleatória. Segundo a diretora, na sala de leitura são realizadas atividades como reforço escolar para os alunos e também são disponibilizados livros paradidáticos para as crianças levarem para casa, podendo estes passarem uma semana com o livro escolhido.

Há também a sala de informática, com cinco computadores novos e atualizados e há dois destes aparelhos na diretoria. A sala é climatizada, porém pequena. O trabalho realizado no laboratório de informática com os alunos tem acompanhamento da auxiliar administrativa, que possui um curso básico de informática. O programa utilizado é o Linux. Foi observado que os alunos ficam, na maioria das vezes, jogando no computador. Segundo um dos professores entrevistados, quando se leva os alunos para a sala de informática ele passa um texto para digitalizarem. Vale ressaltar que não disponibilizam de acesso a internet e que a maioria dos professores não sabe manusear o computador. Não há brinquedoteca, nem recursos didáticos disponíveis para crianças com necessidades educacionais especiais e da Educação Infantil.

A instituição em análise é uma escola de pequeno porte e possui uma estrutura simplificada. O espaço físico da escola é limpo, porém pouco arejado e com iluminação razoável. Vale destacar que a escola passou por uma reforma no ano de 2008 ganhando novas salas de aula, um banheiro e uma sala de Atendimento Educacional Especializado- AEE além da sala de informática. Porém, sua estrutura encontra-se com a pintura e piso um pouco deteriorados. Nas paredes das salas de aula e dos espaços externos da escola, é perceptível as produções dos alunos e avisos sobre seu funcionamento. A escola também tem quatro banheiros, sendo um dos professores e três

para os estudantes, sendo que desses três banheiros o da Educação Infantil não possui sanitário e nem chuveiro. Os banheiros que possuem vasos, não têm tamanho adequado para a Educação Infantil. O refeitório está situado em ponto estratégico e fica próximo ao pátio e às salas de Educação Infantil. O bebedouro também fica próximo ao refeitório, ao pátio de recreação e ao banheiro.

A instituição possui cinco salas de aula, todas com tamanhos reduzidos, em sua maioria contendo apenas as cadeiras, a mesa do professor e o quadro. Vale ressaltar que nas salas de Educação Infantil há uma escassez de brinquedos como bonecas, bola, jogos para montar entre outros. O espelho, objeto que ajuda pedagogicamente na construção da identidade da criança, está presente nas duas salas de aula da Educação Infantil. Contudo, em uma das salas, tem tamanho reduzido e encontra-se num lugar pouco visível para as crianças. No pátio, há uma pequena horta. Ele contempla um pequeno espaço para as brincadeiras das crianças e também não possui escorregador ou balançador ou outros aparelhos e objetos que contribuam para a diversão.

A sala da diretoria, pude observar, encontra-se temporariamente na sala que será do Atendimento Educacional Especializado- AEE. Em relação à inclusão escolar, podemos registrar segundo a diretora, que a escola ainda não está tendo o Atendimento Educacional Especializado, pois ainda não dispõe de profissionais especializados para atendimento dessas crianças. Contudo, a escola recebeu, recentemente, uma sala de AEE, com alguns recursos pedagógicos e provavelmente funcionará no ano de 2013.

Ainda segundo a diretora, o Projeto Político Pedagógico- PPP foi construído por ela e pela coordenadora, ressaltando que essa não era a maneira correta, pois dizia que o correto deveria ser com todos os funcionários (em nenhum momento mencionou os alunos e seus pais). Como a escola tem poucos funcionários efetivos, já que a maioria é contratada, no início do ano não seria possível reunir-se com todos, uma vez que existia uma cobrança do Conselho e da Secretaria para a entrega do PPP, tendo estabelecido uma data para sua apresentação. Elas fizeram esse trabalho na secretaria da escola e segundo a mesma, apenas reformularam acrescentado-lhe alguns dados anterior.

### **4.3 O perfil dos alunos e professores**

A escola, também segundo a diretora, conta com 154 alunos, sendo 5 diagnosticados com laudo médico e que compõem as crianças que necessitam de

Atendimento Educacional Especializado. Porém, revendo o PPP da escola pude constatar que os dados da quantidade de alunos no geral são divergentes desta informação, vejamos:

2. MATRÍCULA – ANO 2012			
T U R N O	EDUCAÇÃO INFANTIL		ENSINO FUNDAMENTAL
	CRECHE	PRÉ - ESCOLA	ANOS INICIAIS
	TOTAL/REGULAR/ESPECIAL	TOTAL/REGULAR/ESPECIAL	TOTAL/REGULAR/ESPECIAL
M		INF. 3 = 8/8/0	1º ANO = 7/7/0
		INF. 4 = 18/18/0	2º ANO = 5/5/1
		INF. 5 = 7/7/0	3º ANO = 9/9/0
			4º ANO = 14/14/4
			5º ANO = 11/11/0
T	ANOS TERMINAIS		
	TOTAL /REGULAR /ESPECIAL		
	6º ANO = 17/17/2		
	7º ANO = 13/13/0		
	8º ANO = 10/10/0		
	9º ANO = 20/20/0		
	TOTAL GERAL: 139 ALUNOS		

Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola (**foto 1**)

Percebam que o total geral equivale a 139 alunos. Porém, vale ressaltar, a soma da quantidade dos alunos também não equivale a nenhum dos dois valores e sim 146 alunos. Portanto, ficou incerta a amostragem desses dados. Abordaremos esse assunto no capítulo seguinte, quando formos analisar os dados.

As crianças participantes de nossa pesquisa, como mencionados no tópico anterior, são oriundas da classe trabalhadora, em sua maioria agricultores e operários nas empresas de cerâmica e couro. Estudam no período da manhã e compõem a turma do 5º ano do Ensino Fundamental. A sala do 5º ano possuía doze alunos, sendo que durante a pesquisa apenas se encontravam onze matriculados, havendo um desistente. Quando realizamos nossa pesquisa somente 10 frequentavam, pois um encontrava-se de atestado médico por alguns meses. Na sala observada, havia três homens, o que corresponde a 30% da turma e sete meninas, o que corresponde a 70% da turma. No que se refere à idade, continha crianças de faixas etárias diferentes, 60% tinham 10 anos de idade, 10% tinha 12 anos e 30% correspondiam à faixa etária de 11 anos.

O corpo docente da instituição é composto por seis professores, e, dentre estes, há alguns graduados e outros que estão em processo de conclusão dos cursos de licenciatura plena. Segue, no quadro abaixo, o panorama que poderá caracterizar os professores da escola:

PROFESSOR	FORMAÇÃO	INSTITUIÇÃO QUE SE FORMOU	ANO QUE SE FORMOU	TEMPO QUE LECIONA	DISCIPLINA QUE LECIONA	TURMAS QUE LECIONA
Professor 1	Licenciatura em Pedagogia	Universidade Estadual Vale do Acaraú	2001	13 anos	Polivalente	5º ano do Ens. Fund. I e Ens. Fund. II
Professor 2	Licenciatura em Pedagogia	Universidade Estadual Vale do Acaraú	2012	5 anos	Polivalente	Sala Multisseria da (3º e 4º) e Ens. Fund. II
Professor 3	Licenciatura em Pedagogia e Habilitação em Inglês	Universidade Estadual Vale do Acaraú	2012	15 anos	Inglês e Ciências	Infantil III e V (Sala Multisseria da) e Ens. Fund. II
Professor 4	Antigo Magistério e Licenciatura em História	Universidade Estadual Vale do Acaraú	Magistério - 1999 História- 2001	15 anos	Matemática	Ens. Fund. I (1º e 2º) e Ens. Fund. II (6º ao 9º)
Professor 5	Licenciatura em pedagogia, em fase de conclusão.	Universidade Estadual Vale do Acaraú.	-	3 anos	Polivalente	Infantil IV e Ens. Fund. II (6º ao 9º)

#### 4.4 Procedimentos e técnicas de pesquisa

O exercício de pesquisar não é algo tão fácil e requer, do pesquisador, um olhar crítico, reflexivo e que o mesmo tenha cuidados e procedimentos específicos com seu objeto de estudo. Há várias maneiras do pesquisador compreender e interpretar o objeto por ele estudado e a realidade em que se encontra. Portanto, as pesquisas são geralmente divididas em qualitativas e/ou quantitativas, dependendo da melhor adequação para a análise do objeto em estudo. Nossa pesquisa, caracteriza-se como qualitativa e quantitativa, pois de acordo com Minayo (1994):

O conjunto de dados quantitativos e qualitativos, porém, não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia. (MINAYO, 1994, p.22)

Seguindo esse pensamento, acreditamos que a abordagem dos dois procedimentos, qualitativo/quantitativo são mais adequados aos objetivos desse trabalho, pois a junção



de ambos nos permitirá explicar os dados com mais precisão, além de captar as ações subjetivas da realidade humana e as múltiplas interpretações dos fatos sociais.

Essa investigação materializa-se através do método estudo de caso, o qual nos possibilita maior quantidade de informações sobre o caso de nosso estudo. E de pesquisa exploratória para possibilitar conhecimento melhor da realidade em estudo e ainda incorpora aspectos da pesquisa bibliográfica que nos proporciona conhecimentos teóricos referentes ao tema em estudo, nos permitindo uma reflexão e ligação da literatura existente sobre formação de professores com nossos objetivos de pesquisa e melhor aprofundamento e compreensão dos dados coletados.

No primeiro momento, realizamos a pesquisa bibliográfica para familiarização com o tema em estudo, pois, de acordo com Vieira e Matos (2001), à medida que vamos desenvolvendo interesse por determinados termos, vamos nos familiarizando com a literatura já existente, estabelecendo uma relação com nossas reflexões e de outros pesquisadores. Para tanto utilizamos em nosso referencial teórico autores como Paulo Freire (1987), Minayo (1994), Romanelli (1995) e Piletti (1991), Antonio Nóvoa (1997), Gimeno Sacristán (1998), Libâneo (1999), Vieira e Matos (2001), Pimenta (2002), Tardif (2002), Esteban (2003), Saviani (2008), Tomaz Tadeu (2009) os quais tem sido referenciados nos estudos da área educacional, sobretudo nos trabalhos que abordam as temáticas de currículo e de formação de professores.

Depois da leitura dos autores citados acima, entramos em contato com a escola para a permissão da realização da pesquisa. Nosso contato inicial ocorreu em julho de 2012, pois a escola encontrava-se em reforma e a diretora estava presente no período de férias. Minha disponibilidade como pesquisadora, pode-se dizer, facilitou o primeiro contato. A diretora mostrou-se muito solícita e pediu para avisar por telefone o dia da realização da pesquisa que ocorreu quando iniciou o segundo semestre letivo.

Deste modo, no dia 01 de outubro de 2012, às treze horas e trinta segundos, foi realizado o segundo contato com a escola para a coleta dos dados. Inicialmente, apresentei a carta de recomendação emitida por minha orientadora e minha apresentação como pesquisadora e meus objetivos com a pesquisa. A primeira coleta de dados foi feita através da verificação da existência de documentos como o Projeto Político da escola, análise do plano de aula e índice do rendimento dos alunos através da prova do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará- SPAECE dos alunos

do 5º ano do Ensino Fundamental I. Também foram feitas algumas reuniões com a diretora esclarecendo-nos em relação aos dados da instituição.

Em relação ao plano anual dos professores, segundo a diretora, é acompanhamento desde o início do ano pela Secretaria de Educação, sendo que o plano já vem pronto, ficando a cargo dos professores apenas preencher os conteúdos que irão dar. Ela nos informou que a escola ganhou em 2011 no último exame do SPAECE, o título de escola nota 10. E também que o 9º ano foi a turma 2ª colocada como a melhor do município, em Matemática.

Após o levantamento desses dados, a professora apresentou-me ao professor da turma na qual realizei meu trabalho. Logo de início, o professor mostrou-se solícito a contribuir com meus estudos.

Nosso terceiro passo foi a observação das aulas do professor, para melhor identificar a relação professor/aluno no processo de ensino aprendizagem e melhor analisar as práticas pedagógicas utilizadas em sala pelo professor. Nossa observação foi participante, pois nessa modalidade de observação o pesquisador passa a fazer parte do grupo para melhor coletar os dados.

A observação participante é uma técnica que possibilita ao pesquisador entrar no mundo social dos participantes do estudo com o objetivo de observar e tentar descobrir como é ser um membro desse mundo. (MOREIRA; CALEFFE, 2006, p.201)

Porém, vale ressaltar, há algumas vantagens e desvantagens em relação a essa técnica no que diz respeito à revelação da presença do observador:

A maior desvantagem da revelação é que isso pode afetar o comportamento daqueles que estão sendo observados. Uma vantagem óbvia da participação não-revelada é que os membros do grupo a serem observados provavelmente não mudarão seus comportamentos uma vez que são mantidos na ignorância do fato de que estão sendo observados para efeitos de pesquisa. (MOREIRA; CALEFFE, 2006, p.202-203)

Mesmo concordando com esses autores, consideramos a observação participante importante para a compreensão da percepção dos alunos, a didática do professor e relação com as demais técnicas abordadas nesse estudo.

Neste sentido, foi realizada a observação de quatro aulas, duas de Português e duas de Matemática, pois como a escola estava trabalhando com o Paic Mais<sup>10</sup> no 5º ano, só há aulas dessas duas matérias.

A primeira observação ocorreu no dia 02 de outubro de 2012, de 7:00 às 11:00. Estavam presentes 10 alunos, sendo três meninos e sete meninas. Apresentei-me para a turma e expliquei sobre meu trabalho e que estaria alguns dias na sala de aula e em outros espaços da escola. A segunda observação aconteceu no dia 03 de outubro de 2012 no mesmo horário.

Também utilizamos como técnica de coleta de dados a entrevista e o uso do questionário<sup>11</sup>, pois acreditávamos que essas seriam mais adequadas para melhor interpretação das observações em sala de aula e para obtermos outras informações desejadas. O questionário foi apenas destinado aos educandos, contendo os dados de identificação e nove itens de questões subjetivas.

A aplicação do mesmo foi realizado no primeiro dia de observação, às nove horas e trinta minutos, após o intervalo de aula, quando o professor gentilmente cedeu um tempo de sua aula de Português. A aplicação durou uma hora. Vale ressaltar que antes da aplicação lemos com eles todas as perguntas e explicamos nossos objetivos. Naquele momento, todos os alunos mostraram-se aptos a responder.

No segundo dia de observação, após a aula, analisamos documentos como provas dos alunos, sendo 11 de Português, 11 de Matemática, 11 de História, 10 de Geografia, 10 de Religião, 10 de Arte e 11 de Ciências, todas contendo questões objetivas. A coleta dos dados das provas foi relacionada com as observações em sala e com o resultado das provas aplicadas pelo Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará-SPAECE, para melhor compreendermos o desempenho dos alunos no processo de ensino/aprendizagem. Por conseguinte, analisamos o PPP da escola, dados que complementam nossas entrevistas e observações em sala de aula, sendo este nosso terceiro momento de investigação nesta pesquisa.

---

<sup>10</sup> O PAIC MAIS foi criado pelo governo no dia 25 de maio de 2011 e é uma ampliação do Programa Alfabetização na Idade Certa- PAIC que propõe mais ações para melhorar os resultados de aprendizagem dos alunos da rede pública até o 5º ano de escolaridade. (Disponível em: <http://www.idadecerta.seduc.ce.gov.br/index.php/historico/historia>. Acessado em 22 de novembro de 2012.)

<sup>11</sup> Ver apêndice A

Utilizamos a entrevista semi-estruturada com os professores para refletirmos acerca de sua concepção da formação docente, relacionando-a com a teoria e prática. A escolha desse instrumento justifica-se por ter maior flexibilidade, facilitando um melhor aproveitamento nas respostas e deixando o diálogo com os entrevistados mais prazeroso. No entanto, fizemos um pequeno roteiro para nortear nossa ação sem sair do foco de nossos objetivos centrais. Ver no apêndice<sup>12</sup> dessa monografia. Segundo Viera e Matos (2001) nessa modalidade de entrevista, o entrevistador fala sobre pontos relacionados a um assunto específico, definidos previamente pelo pesquisador.

As entrevistas foram realizadas com cinco professores, sendo um do sexo masculino e quatro do sexo feminino. Destas, três entrevistas foram executadas no dia 03 de outubro de 2012, no período da tarde, ocorridas em uma sala de aula vazia da própria escola. As outras duas aconteceram na residência das entrevistadas, no período da noite, devido à indisponibilidade de horário no intervalo da aula. Vale ressaltar que todos mostraram-se interessados em contribuir com nosso trabalho, não mostrando nenhuma resistência. Para preservação da identidade dos entrevistados, os identificamos como P1, P2...P5. Segue abaixo a ordem das entrevistas:

- A primeira entrevista foi com o P1. Professor do 5º ano do Ensino Fundamental I, sendo que também leciona as matérias de Arte, Redação e Religião, nas séries finais do Ensino Fundamental II. Teve duração de aproximadamente trinta minutos. Ocorrida no período da tarde, aconteceu no momento em que os alunos estavam no laboratório de informática. A entrevista deu-se em uma sala de aula da escola, quando encontrava-se vazia.
- A segunda entrevista foi realizada com a P2. Ela leciona em uma turma multisseriada (3º e 4º ano), desenvolvendo o Projeto Escola Ativa ou Escola do Campo, como a mesma denominou. Também dá aula de Português no Ensino Fundamental II do 6º ao 9º ano. A entrevista ocorreu no período da tarde, na sala de leitura da escola, na qual a entrevistada encontrava-se para realizar seu “dia de estudo”, ou seja, dia do planejamento da aula. Teve duração em torno de cinquenta minutos.
- A terceira entrevista foi realizada no período da tarde, com a P3. Esta docente leciona em uma sala multisseriada (Infantil III e V), além de ser professora de Inglês e Ciências do 6º ao 9º ano. A execução do procedimento deu-se em uma

---

<sup>12</sup> Ver apêndice B

sala de Educação Infantil, que encontrava-se vazia. A professora, antes da entrevista, estava na sala de aula passando um filme para os alunos. Teve duração de aproximadamente 15 minutos.

- A quarta entrevista foi realizada no período da noite com a P4. Aconteceu em seu domicílio devido a indisponibilidade de horário na hora do intervalo da escola. Teve uma duração de aproximadamente trinta minutos.
- A quinta e última entrevista ocorreu no dia 08 de dezembro de 2012 também na casa da entrevistada no horário noturno, devido à indisponibilidade de horário na escola. Teve uma duração de quarenta minutos e a identificamos como a P5.

#### **4.5 Tratamento e análise dos dados**

Após a coleta dos dados, sabemos que é importante transcrever o material e analisá-lo. Há, contudo, várias maneiras de tratar as informações obtidas. No entanto, os dados irão depender das técnicas e instrumentos utilizados e da percepção do pesquisador. De acordo com Vieira e Matos (2001), para fazer a análise de temas é necessário:

Primeiro escolher documentos, relacioná-los ao objeto e objetivos da pesquisa, reconhecendo as categorias do estudo. Em seguida, devemos proceder a leitura exaustiva do material, determinando as chaves, selecionando os fragmentos com base nas categorias e hipóteses estabelecidas. Por fim, as informações obtidas podem ser interpretadas, após tratamento estatístico. (VIEIRA e MATOS, 2001, p.67)

O processo da análise dos nossos dados ocorreu da seguinte forma: após a observação em sala, houve a aplicação dos questionários e análise dos documentos, tais como PPP e provas dos alunos. Primeiramente, fizemos a transcrição da observação em sala de aula e, posteriormente, a compreensão e interligação com os demais instrumentos utilizados. Em seguida, foi feita a análise dos questionários, onde ressaltamos as questões mais pertinentes às respostas dos alunos. Foi feita uma análise global dos dados obtidos nos questionários, onde quantificamos o discurso, emitindo-os através de porcentagem e da análise das provas às quais mostraremos através de gráficos estatísticos, identificando as suas respectivas notas.

Por último, transcrevemos as entrevistas realizadas com as professoras, confrontando-as com a análise documental e os referenciais teóricos utilizados nesse estudo. Destacamos em nossas análises, as falas que se apresentaram mais relevantes a este estudo e que estavam direcionadas ao nosso objetivo de pesquisa. A partir de então, identificamos os professores como P1, P2...P5 a fim de preservarmos a sua identidade, respeitando-se dessa forma, a ética na atividade da pesquisa. Para termos de codificação, colocamos os respectivos dados identificador entre colchetes.

No decorrer das análises, observamos que foram surgindo novas categorias pertinentes, além das que foram caracterizadas *a priori*, quais sejam: Poder, centralização do SPAECE, Currículo Oculto e Avaliação Curricular.

Finalizando esse capítulo, que destacou o processo metodológico de nossa pesquisa, passaremos para o próximo, onde apresentaremos a análise dos dados, descrevendo e analisando as observações em sala e, os documentos consultados, os dados estatísticos e argumentos mais relevantes dos alunos nos questionários, além da descrição e análise das falas das professoras.

## 5. DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

“(...) Nesta fase é importante termos em mente que o dado não existe por si só. Ele é construído a partir de um questionamento que fazemos sobre eles, com base numa fundamentação teórica. Através de uma leitura exaustiva e repetida de textos, estabelecemos interrogações para identificarmos o que surge de relevante”. ( Minayo, 1994, p. 78)

Neste capítulo, apresentaremos as análises dos dados coletados englobando os conceitos discutidos pelos autores referendados no capítulo 1 e 2. No primeiro momento dissertaremos sobre os dados colhidos em nossas observações em sala de aula e análise dos questionários aplicados aos alunos. No segundo momento, exibiremos as análises das entrevistas realizadas com os professores, relacionando-as com as interpretações dos documentos investigados com as provas dos alunos.

### 5.1 Observação em sala de aula: primeiras aproximações

Neste momento apresentaremos as observações realizadas em sala de aula. As observações ocorreram nos dias 02 e 03 de outubro de 2012. Foi nosso primeiro contato com os discentes e professor do 5º ano do Ensino Fundamental.

#### 5.1.1 Primeiro dia de observação (02/10/2012)

A observação das aulas tinha como objetivo identificar as práticas pedagógicas do professor em sala de aula e a relação professor/ aluno. Nossa primeira observação ocorreu no dia 02 de outubro de 2012, no horário de sete às onze horas da manhã. Observamos a aula de Português e de Matemática do 5º ano do Ensino Fundamental. Estavam presentes dez alunos, sendo destes 30% do sexo masculino e 70% do sexo

feminino, dos quais 60% possuíam a faixa etária de 10 anos de idade. Para melhor visualização da turma realizei minhas observações nos fundos da sala.

A sala possuía um espaço pequeno, era limpa, pouco arejada e tinha uma iluminação razoável. Possuía em sua estrutura física, apenas um ventilador, uma lâmpada, a mesa do professor e as cadeiras, as quais se encontravam enfileiradas.

Na primeira observação, o professor iniciou a aula perguntando quem havia feito à tarefa de casa. Ficou evidente que nem todos os alunos tinham copiado a tarefa. Alguns disseram que não tinham feito porque ajudavam nos afazeres de casa, outros, alegaram não saber resolver as questões, pois eram muito difíceis e também não tinha alguém que os ajudasse. Em seguida, o professor escreveu na lousa a agenda do dia, assim exposta: acolhida, uma oração, roda de leitura, a contação da fábula “O galo e a raposa”, e as matérias de Português com produção de texto e Matemática com o estudo das retas paralelas. Por fim, a assinatura dos pais ou responsável.

Vale ressaltar, nem todas as atividades descritas na agenda ocorreram. Como por exemplo, a oração, a contação da fábula e a produção de texto. Apenas a atividade de Matemática seguiu conforme agendado. Supomos que a quantidade de tempo destinada à atividade de Matemática tenha extrapolando o tempo estipulado para as atividades. Porém, a oração não foi realizada em nenhum dos dias que observamos as aulas. Após escrever a agenda na lousa, o professor estipulou um tempo de aproximadamente 30 minutos para os alunos terminarem a tarefa de casa, que era uma atividade de Matemática sobre Geometria, tendo como assunto as retas.

Após esse momento, ele pediu para os alunos abrirem o livro em uma determinada página para fazer a correção da tarefa. Em seguida, desenhou as retas na lousa explicando o que eram retas paralelas e congruentes. Depois da explicação, apontava algum aluno para responder à questão.

Destacamos que mesmo as atividades propostas não tendo ocorrido como planejadas na agenda, compreendemos que a dinâmica da aula muitas vezes ocorrem de acordo com os desafios existentes no decurso das aulas. Desta forma, caracteriza-se o planejamento da aula como uma ideia norteadora que poderá não se cumprir. A este respeito temos a ideia de Ostettc (2002) que:

O importante é exercitar o olhar atento, os escutar comprometido dos desejos e necessidades do grupo revelados em seus gestos, falas, expressões, em sua linguagem, enfim. O planejamento não é ponto de chegada, mas ponto de



partida ou “portos de passagens”, permitindo ir mais e mais além, no ritmo da relação que se construir com o grupo de crianças”. ( OSTETTTC, 2002, p.199)

Das observações, constatamos que o comportamento dos alunos era caracterizado pela dispersão, inquietação e desmotivação diante das aulas. A figura do professor apresentava-se como transmissor do conhecimento, que na maioria das vezes surge de uma forma descontextualizada e fragmentada. Entendemos que para melhor aquisição da aprendizagem dos alunos e motivação destes, faz-se necessário a relação dos conhecimentos prévios dos discentes com o conhecimento científico, além de recursos metodológicos e pedagógicos que os motivem na busca do conhecimento.

Conforme Moraes (1992):

A criança, ao chegar à escola, já percorreu um longo caminho, tendo já desenvolvido uma série de conceitos. Cabe ao professor, enquanto mediador do processo, criar situações facilitadoras de aprendizagem, que nada mais são do que desafios a aguçar a curiosidade natural infantil em explorar o mundo concreto a sua volta. (MORAES, 1992.p.11).

Corroborando com este autor, dizemos que os conhecimentos prévios são conceitos adquiridos ao longo de nossas experiências de vida, sejam estes fundamentados cientificamente ou não. No entanto, é de fundamental importância que o professor perceba os conhecimentos prévios dos alunos, para depois transmitir-lhes os conceitos científicos.

Além dos conhecimentos prévios, é de grande relevância articular os saberes discentes com o cotidiano e contexto em que as crianças estão inseridas. Entende-se por cotidiano o conjunto de ações realizadas no dia- a- dia de forma contínua; e por contexto, a inter-relação de circunstâncias (sociais, econômicas, políticas e culturais) que acompanham um fato ou uma situação. Por exemplo, o cotidiano escolar de um aluno da zona rural pode ser igual ao cotidiano de um aluno da zona urbana, porém a abordagem de determinados conteúdos não pode ser igual para ambos, pois, o educador deve levar em consideração o contexto em que elas estão inseridas, ou seja, as crenças, os valores e hábitos que lhe são perpassados. Ressaltamos, dessa forma, o papel do educador em respeitar o contexto de vida do educando e contribuir para esse avançar em busca do conhecimento.

Compreendemos que todas as pessoas são capazes de aprender e desenvolver suas habilidades, de acordo com suas especificidades. Para tanto, são necessárias estratégias de ensino, novas metodologias, práticas pedagógicas coerentes com a

realidade e o cotidiano em que se encontra, criando ações pedagógicas que sejam planejadas com as infinitas possibilidades de aprender dos educandos. Conforme Libâneo (2000):

“A idéia básica é que a escola seja um espaço de vivências de novas relações sociais, ou seja, as formas como se organizam e ocorrem as relações sociais da escola aparecem como caminho pedagógico para a formação dos alunos” (LIBÂNEO, 200, p.24).

Assim, pensamos que o professor deve articular os seus saberes a partir do que os alunos já sabem, repensando novas estratégias de ensino as quais diversifiquem o trabalho do professor. Podemos citar aulas em campo, utilização dos recursos tecnológicos, jogos, peças teatrais, pintura, vídeos que favoreçam a diversidade, a cultura, a diversão e diferentes leituras de um mesmo fenômeno através de formas de expressão que busquem uma perspectiva crítico plural.

Em relação à transmissão dos conhecimentos para os alunos, Freire (1999, p.22) ressalta que “ensinar não é *transferir conhecimentos*, mas, criar possibilidades para sua produção ou a sua construção.” Consideramos, desta forma, que o professor deve mediar o conhecimento entre os alunos e não ser o seu detentor, mas que crie situações em que os levem a pensar, refletir, dialogar, produzir seus próprios conhecimentos e se posicionar diante da realidade em que vive.

Cabe também ao educador envolver o aluno em suas dimensões afetivas, cognitivas, sociais e motoras levando em consideração seus conhecimentos prévios e a especificidade de cada um. Segundo Fracalanza (1986) a criança tem uma maneira própria de pensar que se dá por etapas características de cada indivíduo numa determinada fase. Tendo em vista esse pensamento compreende-se que é fundamental que o professor considere a estrutura cognitiva do educando no processo de ensino aprendizagem.

Vale também salientar, que em alguns momentos da aula, o professor fazia alguma ressalva, sobre sua profissão, os alunos e a educação. Relatou que por conta do Paic Mais, mudou todo o programa das aulas, passando a focar apenas nas matérias de Português e Matemática e que algumas provas como Geografia, História e Ciências viraram “decoreba”, sendo que ele passava uma revisão antes da prova. Chegou a

comentar ainda que: “o governo quer ver números e a prova do SPAECE vem no próximo mês”.

Diante do que foi exposto pode-se perceber que a presença do Paic Mais mudou a configuração do planejamento do professor e seleção dos conteúdos a serem transmitidos, uma vez que os conteúdos a serem trabalhados estão de acordo com as exigências do programa.

Percebemos ainda que os conteúdos estão focados basicamente nas matérias de Matemática e Português, demonstrando-nos, dessa maneira, que o ensino limita-se apenas a contar, ler e escrever, nos remetendo ao ensino perpassado há anos pelos padres jesuítas. Corroboramos com Saviani (2005) que:

È preciso conhecer também a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Esta aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (histórias e geografia humanas). (SAVIANI, 2005, p. 15).

È de fundamental importância a descentralização e a integralização dos conteúdos, a interdisciplinaridade entre as demais áreas do conhecimento. O educando necessita ter acesso aos conhecimentos linguísticos, geográficos, históricos, artísticos, dentre outros, que possibilite uma visão global da realidade que o cerca e o mundo em que vivem.

Ao comentar que “o governo quer ver números, a prova do SPAECE vem no próximo mês” é perceptível que o docente percebe a prova do SPAECE como um indicador numérico, onde quantificará a aprendizagem da criança, porém não mostrará a qualidade do ensino e se realmente houve a aprendizagem dos conteúdos trabalhados.

Nos momentos, em que parava para conversar sobre sua profissão, ele relatou sua experiência como aluno na faculdade:

“Eu tinha raiva de trabalho na época de faculdade, pois a ideia que eu tinha de faculdade é que o professor é quem ia dar aula, passar muito conteúdo, mas, na verdade os alunos eram quem davam aula. Eu não achava bom o professor deixar tudo com o aluno, pois como eles tem mais experiência, eles deveriam mostrar as maneiras de ensinar.” (Fala do professor, em relação à concepção de faculdade)

Diante da fala do professor, podemos perceber a visão de faculdade que muitos universitários possuem ao cursar a faculdade, que é a concepção de professor como o

detentor do conhecimento e o espaço de formação como o lugar onde ensinará as fórmulas prontas e certas de educar. Ressalta-se sua postura de dependência, desmotivação e estática diante do universo acadêmico. Segundo Freire (1996):

Ensinar não é transferir conhecimento, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem a condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 1996, p.23)

Ao referi-se aos problemas que elegia como prioritário na sala mencionou dois alunos os quais segundo ele “vinham pra aula apenas para ficarem sentados e fazem a tarefa pela metade, aí quando vem o resultado do SPAECE o nível cai.” Foi notável, muitas vezes, em sua fala a preocupação com as provas do SPAECE que seriam obrigatoriamente realizadas, levando-nos a acreditar que há uma grande preocupação em demonstrar bons resultados de desempenho dos alunos para as entidades que detêm o poder.

Em relação ao assunto estudado em Matemática segue um pequeno discurso registrado na aula:

Professor: “Eles estão estudando geometria porque vai cair na prova do SPAECE e é bom saber”. Um aluno interroga: “como tem certeza que vai cair?”. O professor segue seu discurso: “quero bons resultados no fim do ano, vou puxar a orelha dos que tiverem errado e parabenizar os que acertaram. Gente dados estatísticos é assim se nove for bom puxa o restante, mas se metade não for bom, prejudica quem foi bom.” (Diálogo ocorrido na primeira observação da aula, dia 02 de outubro de 2012)

No discurso acima percebe-se que os conteúdos trabalhados na sala de aula tem como foco o exame que será realizado, podendo este não está condizente com o desenvolvimento cognitivo e o grau de aprendizagem já adquiridos pelos educandos.

Percebe-se que ao relatar sobre os resultados que se espera na prova, que a aprendizagem dos alunos é caracterizada como produto e não como processo da aquisição do conhecimento. Aludimos Esteban (2003), ao afirmar que:

“A dualidade erro/acerto, ao direcionar a prática pedagógica, restringe as possibilidades para o conhecimento seja compreendido como processo, como

confronto de diferentes pontos de vista, como construção. As produções das crianças terminam sendo vistas/ compreendidas como produto, não como síntese de um movimento que estão realizando na construção e apropriação de novos conhecimentos, dificultando a criação, na sala de aula, de um clima de desconfiança na capacidade e potencialidade de cada um.” (ESTEBAN, 2003, p.161)

O professor também relata a falta de espaço da escola para a educação física e para a prática de esportes. Nas resoluções de questões de Matemática, apontava algum aluno para ler as questões do livro, e os interrogava. Foi perceptível que no decorrer das explicações tinham alguns alunos dispersos. Em alguns momentos de sua explicação, menciona que:

“As retas é mais observação, interpretação, na maioria das vezes não vai ter cálculo. Os alunos que não participam, não aprendem. Muitos não falam e outros ficam tentando acertar, e a gente não aprende tentando adivinhar. Tem aluno que não faz uma pergunta”. (Fala do professor, ao se referir ao conteúdo e aos alunos, primeira observação)

Ainda referindo-se aos alunos, ele disse que “achava interessante uma coisa é que eles faziam certo no caderno, mas erravam na prova”. Então perguntei à sua turma porque isso acontecia, alguns disseram que:

Aluna: “É porque a gente fica nervoso”. Outro responde: “No caderno é mais fácil porque o professor explica e a gente vai fazendo e na prova ele não explica”. Professor: “O professor se mata para dar o seu melhor, aí o aluno estraga tudo”.

Percebe-se, na fala dos alunos que há uma dificuldade na realização dos exercícios sem a ajuda do professor. Além de mencionarem a pressão psicológica causada pela prova, fator este que contribui para a indução do erro na hora da resolução das questões. Podemos ainda considerar que a pressão que a nota e a prova causam aos alunos geram a desmotivação.

Depois de explicada a tarefa do livro e resolvida juntamente com os alunos, o professor corrigiu o caderno. Após isso, houve o intervalo.

No segundo momento da aula, o professor perguntou se eu gostaria de realizar o questionário com os alunos. Na verdade, não tinha a intenção de aplicar os questionários no primeiro dia de aula, mas como o professor foi muito solícito e insistente, resolvi fazer a aplicação. Antes de entregar, expliquei o objetivo do questionário e li às

questões para os alunos. Alguns apresentaram algumas dúvidas em relação a algumas perguntas, tais como as que se referia a “aula dinâmica” e “como o professor lhe avalia”.

Após a aplicação, o professor disse que gostaria de fazer uma pergunta aos seus alunos, referente ao questionário. Queria saber qual a questão que eles acharam mais interessante e qual a mais difícil. A maioria respondeu que a questão mais interessante era a 9, onde perguntava : “Se pudesse inventar um professor, como ele seria?” e a mais difícil foi a 6, “ Na sua opinião o que é uma aula dinâmica? E a 8, “ Se pudesse construir uma escola, como seria as aulas?”.

Terminada a aplicação do questionário, o professor entregou um recorte de papel para cada aluno, onde continha um pequeno texto. Depois, seguindo a lista de chamada pediu para cada um ler seu texto. Após ler o texto, pedia para os alunos atribuir uma nota ao colega e dizer se a leitura foi boa ou ruim, a maioria ganhou uma nota 10. Quando todos terminaram de ler, o professor falou que o ponto positivo dessa atividade era todos lerem, e que muitas vezes é difícil o professor passar uma leitura em que todos tenham vontade de ler. Já o ponto negativo, segundo o mesmo, é que não se podia ler de qualquer jeito, como se estivesse assistindo televisão ou deitado, precisavam terem postura, ler corretamente, com cuidado na pontuação. Questionou com os alunos que muitos ganharam uma boa nota porque estavam atribuindo a um amigo, mas se fosse o professor que desse a nota, com certeza não seria essa, pois ele não iria avaliar pela amizade, mas sim como aluno. Falou, neste momento que avaliar é ação complicada.

Diante do que foi exposto, percebemos que a aprendizagem, muitas vezes é medida e quantificada pelo docente por uma nota, o que classifica o aluno como um produto do conhecimento e não construtor de novos saberes. Porém, compartilhamos da afirmação do professor que avaliar é complicado, pois conforme Esteban (2003), ressaltamos que:

Avaliar, como tarefa docente, mobiliza corações e mentes, afeto e razão, desejos e possibilidades. É uma tarefa que dá identidade à professora, normatiza sua ação, definem etapas e procedimentos escolares, medida relações, determina continuidades e rupturas, orienta a prática pedagógica. (ESTEBAN, 2003, p.14)

Ainda referindo-nos à leitura realizada na sala, segue o seguinte diálogo:

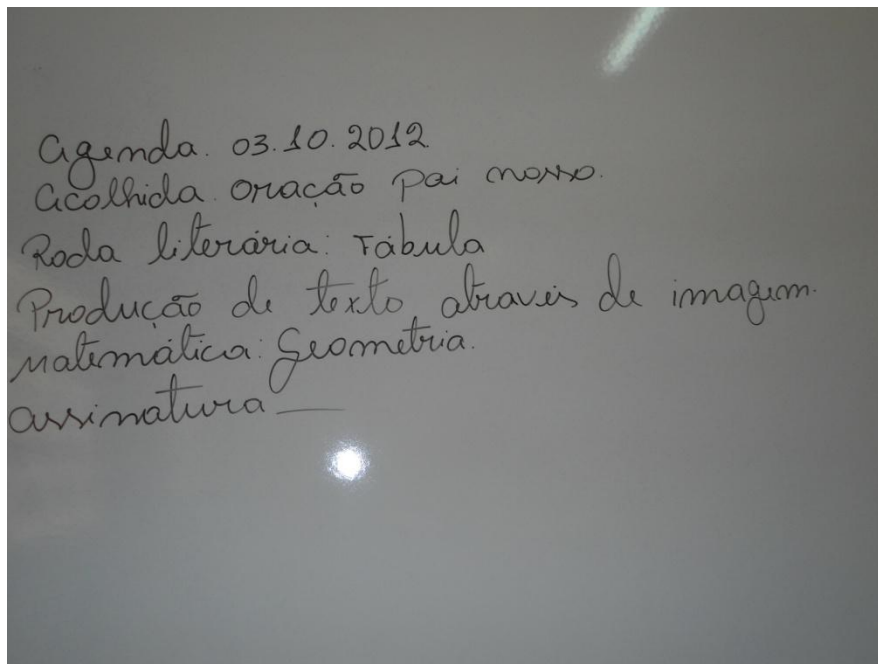
Professor: “Cada um de vocês deveria pegar um livro para ler em casa. Quem de vocês pegou livro para ler essa semana, pelo menos para rasgar?” Um aluno responde: “Porque somos todo mundo burro.” Outro intervém: “Burro não, desinteligente!” (Vale ressaltar que os dois alunos do discurso são os considerados pelo professor os mais danados ).

Percebe-se que há uma preocupação com a leitura. Porém, não há, na escola e nas práticas observadas estímulos que despertem a curiosidade e o desejo das crianças de lerem.

Vale destacar também que as cadeiras da sala encontravam-se enfileiradas. Segundo o professor, antes era em círculo, mas como os alunos copiavam a tarefa do colega ao lado, achou melhor colocar em fileira. Percebe-se, nessa afirmação, que a atitude do professor não promove a interação entre os educandos, pois se os alunos copiam a tarefa do colega, supomos que eles ou não compreenderam o conteúdo ou acham mais cômodo copiar a resposta feita. Porém, cremos que o professor deve criar estratégias de ensino que articule a troca de saberes entre discentes, promovendo desta forma o diálogo, a interdisciplinaridade e interação entre os mesmos. Após essa atividade, os alunos foram pra casa.

### ***5.1.2 Segundo dia de observação (03/10/2012)***

O professor iniciou a aula falando da semana cultural que ocorreria no mês seguinte, e que iriam trabalhar o tema Drogas. Perguntou então as sugestões de tema da turma para a semana cultural e o que poderiam trabalhar. Após esse comunicado escreveu a agenda. Vale ressaltar que nem tudo exposto na agenda ocorreu, tipo oração e a produção de texto através de imagem. Segue o modelo:



Agenda do dia- Retirada na observação da aula do dia 03 de outubro de 2012(foto 2)

Depois dos informes, o professor pediu para abrirem o livro de Português em uma página, e apontou um aluno para fazer a leitura. Cada aluno lia um parágrafo. Depois perguntou algumas palavras contidas na parte inferior do texto, com seus respectivos significados. Em seguida, passou uma atividade do livro, relacionada à fábula “O macaco e o crocodilo”. Quando todos terminaram a atividade, ele chamou uma aluna para ler o texto na frente e depois leu as perguntas e pediu aos alunos que dissessem suas respostas.

Em uma das questões do texto, perguntava-se qual era a moral da história. Percebi que um dos alunos não entendeu a pergunta e perguntou três vezes ao professor: “O que é moral?” Porém, o professor, em nenhum momento, deu atenção à pergunta e nem retirou a dúvida da criança. Terminadas as correções das atividades, ele passou uma atividade para casa, onde cada um iria fazer uma fábula com o mesmo tema “O macaco e o crocodilo”. Ouvindo isso, um dos alunos diz baixinho: “De novo? Se fosse pelo menos outra!”.

Diante dessa fala, observamos a ausência de diálogo entre professor/aluno. Sabe-se que este se faz essencial e necessário para as trocas de saberes entre as pessoas. Segundo Pernambuco (1993), o diálogo é o principal motor que desencadeia e mantém o movimento de um grupo. É com ele que se dá o respeito à fala de cada um, à forma de



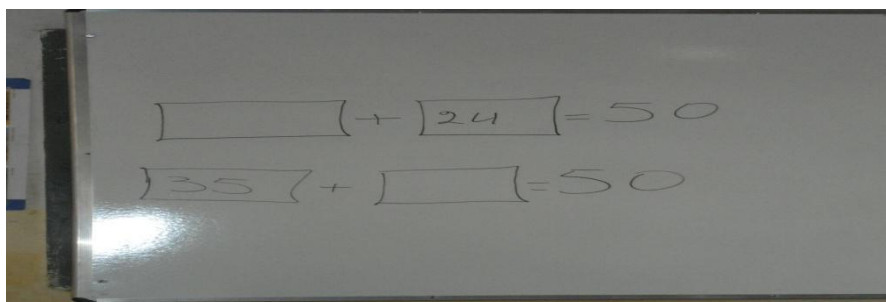
pensar, também o esforço pelo entendimento entre as partes, etc. Portanto, pode-se dizer que, num grupo, é imprescindível que haja diálogo.

Em relação à proposta para a fábula, o professor apenas propôs que os alunos repetissem o mesmo tema do livro, não dando-lhes a possibilidade de construir novos saberes e produzir novos conhecimentos. A aprendizagem torna-se mais desejável quando o educando se sente livre para fazer novas descobertas e detém estímulos que despertem sua curiosidade.

Após mencionar a tarefa proposta, enfatizou também que: “O aluno que não trouxer o texto feito, não entrará na sala de aula, só quando terminar a leitura.” Novamente, em uma de suas pausas para me explicar o que estava fazendo, menciona que: “essas questões são para treinar para a prova do governo, mas, as provas não avaliam o conhecimento de cada um”. Antes do sinal tocar para o intervalo, como sobravam alguns minutos, ele fez uma dinâmica com os alunos. Na dinâmica ele dividiu a sala em grupo A e B, os quais teriam que adivinhar a formação de uma palavra que ele iria escrever, para tanto, cada grupo dizia uma letra que poderia conter na palavra até advinha-la.

Percebe-se mais uma vez na fala do professor o domínio que a prova do SPAECE exerce sobre o norteamto das atividades e conteúdos a serem realizados. Ao citar que as questões são para *treinar* para a prova, observamos o ensino como o adestramento de pessoas que terão que produzir um determinado conteúdo e não adquiri-los através do processo, da construção dos saberes. Processo esse caracterizado por Freire (1996) como ensino bancário, o qual corresponde à mera transmissão e repetição de conhecimentos, não estimulando a criticidade, curiosidade e a capacidade de produzir novos conhecimentos, mas tornando-o um sujeito passivo.

Após o intervalo, no segundo tempo aconteceu a aula de matemática, onde foi escrito na lousa uma operação, a seguir demonstrada.


$$\boxed{\phantom{00}} + 24 = 50$$
$$35 + \boxed{\phantom{00}} = 50$$

Atividade de Matemática, escrita pelo professor no dia 03 de outubro de 2012. (Foto 3)

Vale resaltar que essa operação não foi explicada e nem pedida para os alunos copiarem. O professor pergunta se os alunos tem tabuada. Contudo, a maioria não havia levado, apenas uma aluna a trouxera. Ele a pediu emprestada e perguntou a tabuada de multiplicação do número “2” para cada aluno, sempre os alertando de estudar a tabuada em casa, pois na semana seguinte seria a prova do SPAECE e eles teriam que saber a tabuada de cor. Ao perguntar a tabuada, os alertou que quem errasse pagaria uma prenda. O professor diz que “diante de tanto esforço os alunos não aprendem e os professores se perguntam o que é que acontece”. Vale destacar que alguns demonstraram dúvidas na multiplicação do número “4”, chegando a contarem nos dedos e mesmo o professor os intimidando sob a prenda, não foi demonstrado nenhum castigo aos alunos.

Depois de perguntar a tabuada, o professor finalizou a aula com uma atividade do livro sobre ângulo.

Percebe-se no que foi exposto, a predominância da repetição e memorização dos conteúdos, não contemplando, desta forma, a cultura, a diversidade cultural e a cognição de uma forma que vise o desenvolvimento pleno do educando. Corroborando com os Parâmetros Curriculares Nacionais- PCN (1997) em relação ao ensino de Matemática deve-se:

“trabalhar coletivamente na busca de soluções para problemas propostos, identificando aspectos consensuais ou não na discussão de um assunto, respeitando o modo de pensar dos colegas e aprendendo com eles” (PCN, 1997).

O Ensino de Matemática tem passado por diversas discussões e reformulações ao longo dos anos. Todas as reformulações contidas para nos PCN para o Ensino de Matemática visam uma melhor compreensão da realidade dos discentes e para a aquisição de competências básicas necessárias para o cidadão diante da realidade na qual está inserido.

De acordo com os PCN, na década de 60/70, o Ensino de Matemática foi influenciado pelo movimento denominado Matemática Moderna, que era um movimento educacional inscrito numa política de modernização econômica voltada para o pensamento científico e tecnológico. Com isso, a Matemática a ser ensinada, era a concebida pela lógica, mais voltada para a aprendizagem de cálculos, símbolos, resolução de problemas.

Diante desse contexto, segundo os PCN (1997) surgiram preocupações pedagógicas relacionadas à didática da Matemática e por novos métodos de ensino. No Brasil, por exemplo, a Matemática Moderna estava mais atrelada ao livro didático e as ideias de repensar a didática Matemática também passam a serem discutidas e algumas passam a serem incorporadas pelas propostas curriculares de Secretarias de Estado e Secretarias Municipais de Educação, onde seja trabalhado com conjuntos nas séries iniciais, com o predomínio da álgebra nas series finais, e a pouca vinculação da Matemática com as atividades práticas.

Nesta década, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) para a Matemática surge o Programa Etnomatemática com propostas para a ação pedagógica, pois “para a etnomatemática existem várias maneiras, técnicas, habilidades de entender, de lidar e de conviver com distintos contextos naturais e econômicos da realidade.” (D’AMBROSIO, 1996, p.111). Além disso, esse programa faz uma crítica ao sistema educacional tradicional existente.

Entendemos que a Matemática está além daquilo que muitos definem como apenas resolução de problemas e numeração. Ela está contida na natureza, na música, nas relações humanas, na vida. Assim, trabalhar com a matemática é dar possibilidades para que educando perceba o mundo em que vive e também se perceba como parte integrante deste. É abordá-la de forma lúdica, dinâmica, que vise o desenvolvimento cognitivo, psicomotor, social.

## **5.2 O que dizem os questionários**

A aplicação dos questionários ocorreu no dia 02 de outubro de 2012. Estes instrumentos continham nove questões subjetivas e foram respondidas por 90% da turma. No que se refere à primeira pergunta, “qual a matéria que eles mais gostavam”, a maioria (40%) mostrou interesse por Arte, justificando ter atividades de pintura, ser fácil e praticar a cultura. Percebemos o interesse dos alunos por atividades voltadas para a arte e cultura. No entanto, fazemos menção ao item anterior quando dissemos ser possível trabalhar a matemática de uma forma lúdica que envolva o indivíduo em sua complexidade. Ressaltamos que trabalhar com música, vídeos, pinturas, jogos é possível em todas as disciplinas curriculares, basta apenas planejar estratégias e metodologias adequadas com os objetivos que se pretendem alcançar.

Compreendemos que é necessário o estudo da arte como metodologia de ensino, como linguagem, atribuindo à música, à pintura, o teatro, à fotografia, à dança serem trabalhados em sala de aula. Dessa forma, a aula pode-se tornar mais dinâmica, possibilitando maior percepção dos sentidos, criatividade e um olhar mais sensível sobre o mundo e a vida. De acordo com os PCN (1997):

A arte solicita a visão, a escuta e os demais sentidos como portas de entrada para uma compreensão mais significativa das questões sociais. Essa forma de comunicação é rápida e eficaz, pois atinge o interlocutor por meio de uma síntese ausente na explicação dos fatos. (PCN, 1997, p.20)

Ao perguntar o que mais chama atenção profissionalmente no professor, 20% responderam o fato de explicar bem o conteúdo. Os demais relataram a maneira de dar aula, as brincadeiras, a simpatia, a inteligência e por passar muitas atividades.

Ao referirem-se sobre qual era a melhor aula, destacaram o Português (20%), porque faziam produção de texto de 15 linhas. Em seguida, elegiam Religião (20%), porque falava sobre Deus. Na sequência, temos Matemática (20%) pois não sabiam e queriam aprender e, logo depois, Arte (20%) por ter pinturas e serem bom nesse aspecto. Apenas 10% consideram Ciências, por falar sobre a natureza e 10% responderam quando o professor fazia brincadeiras. Destacamos ainda a predominância do ensino religioso na escola.

Ao perguntar-se o que mudariam na aula, as respostas foram variadas: alguns responderam menos conversa na hora da aula, o comportamento e a disciplina dos alunos, outros responderam que mudariam o Português. Como por exemplo: “Eu mudaria as explicações que a gente escreve na lousa”; “Mais aulas, tipo de violão e dança”; “Para fazer mais brincadeira e fazer mais aula de campo”.

Diante dos relatos, o que mais se destacou nesse aspecto foi que o professor proporcionasse mais brincadeiras, dinâmicas e aula de violão. Esses relatos nos mobiliza a pensar que há ausência de aulas dinâmicas e lúdicas, o que comprova as nossas observações, caracterizadas pela monotonia das aulas, por tradicionalismos e metodologias pouco atrativas.

Percebemos o grande interesse e cobrança dos alunos por aulas mais dinâmicas e atrativas, ressaltando sempre entre elas a brincadeira. Isso nos demonstra a monotonia das aulas, o tradicionalismo e uma metodologia pouco atrativa. Consideramos, no entanto, a brincadeira como sendo um fator muito importante por exercer influência no

desenvolvimento do autocontrole, da motricidade, interação, socialização e apropriação da cultura. Dessa forma, é válido que o educador proporcione momentos de brincadeira em seu projeto educativo, com a intencionalidade de desenvolver a aprendizagem dos educandos.

Ao perguntar o que eles consideravam uma aula dinâmica, muitos não sabiam o que significava a palavra. Então, após dizer o significado da palavra dinâmica, foi possível responder ao questionário. Das respostas, 70% afirmaram ser uma aula que há brincadeira.

Ao indagar-se sobre o modo que o professor os avalia e como gostariam que esse processo acontecesse, 10% respondeu ser avaliado com bom ou ruim, 20% disseram ser por provas e oralmente, 10% pela chamada e trabalhos e 10% como um bom aluno. Desses, 30% demonstraram preferência por ser avaliado pelo comportamento.

Diante desses relatos, percebemos a maneira como a avaliação é percebida de forma somativa, classificatória e comportamentalista. Compreendemos, que a maneira como a avaliação é percebida pelos alunos está relacionado com o modo que ela muitas vezes é preconizada, ou seja, de forma quantitativa. Resumindo, muitas vezes a atribuição de uma nota assume a prática avaliativa, não havendo ênfase no processo de aprendizagem.

Corroborando com Esteban (2003), consideramos que:

“A prática da avaliação que pretende medir o conhecimento para classificar os (as) estudantes, apresenta-se como uma dinâmica que isola os sujeitos, dificulta o diálogo, reduz os espaços de solidariedade e estimula a competição.” (ESTEBAN, 2003, p.17- 18)

Ao perguntar aos alunos, se eles pudessem construir uma escola como seriam as aulas, muitos disseram não saber responder. Porém 30% disseram ser uma escola bem legal, mas não definiram o que seria ser legal. Outros 20% relataram uma escola com muita pintura e cultura e as demais mencionaram uma escola com aulas de violão e dança e muitas brincadeiras.

Quanto à última pergunta sobre o tipo de professor ideal, a maioria mencionou um professor legal, porém não especificaram o que eles consideram um professor legal. Relataram também ser um docente divertido, carinhoso, inteligente e que fosse como seu professor. Percebemos, nas falas, uma relação de afetividade entre professor/aluno.

Vale ressaltar que das observações dos questionários foi perceptível que os alunos apresentavam dificuldades na escrita e na compreensão das questões propostas. Segue alguns exemplos, no que diz respeito ao item 2 do questionário, em relação ao que o chama atenção no professor:

“irteressi espica mut o bei”

“Por que ele manda presta atenção”

“a intelizeçia”

“eu mudaria nele para ser mais legal” (Trechos de escritas dos alunos)

Como podemos observar nas falas, há vários erros de ortografia. Percebe-se que os alunos ainda não têm uma apropriação do sistema de escrita alfabética, mesmo estes possuindo em suas aulas ênfase na matéria de Português, um dos conteúdos mais trabalhados pelo professor, ao seguir o programa do Paic Mais.

### **5.3 Análise das provas**

Para melhor compreensão da aprendizagem dos conteúdos pelos alunos, analisamos as provas de Português, Matemática, História, Geografia, Religião, Arte e Ciências aplicadas nesta sala. Devido ao fato das provas serem objetivas, não foi possível perceber com mais nitidez a compreensão dos alunos sobre o que estava sendo proposto nas provas. O fato do aluno marcar uma questão e acertar não significa dizer que ele saiba, pode apenas ter marcado aleatoriamente. Do mesmo modo não nos possibilitou acesso a sua escrita quando poderíamos perceber sua ortografia e a sua compreensão sobre o assunto.

Acreditamos que para emitir algum juízo de valor sobre a aprendizagem discente o educador precisa obter alguma informação, como por exemplo, ortografia, interpretação das perguntas, emissão de respostas, o que em uma prova objetiva não é possível analisar, visto que o aluno poderá responder a questão de forma consciente ou aleatoriamente.

Concordamos com Sacristán (1998), que:

As notas escolares, como dados expressos pelo sistema educativo, reproduzem todas as práticas e valores dominantes nesse sistema e, por isso, não servem de informação para discuti-lo. É importante não identificar

resultados do sistema com qualidade do mesmo, enquanto não se esclareçam os critérios, os conteúdos e processos que enfatizam e ponderam os procedimentos através dos quais os dados do rendimento escolar são obtidos. (SACRISTÁN, 1998,p.312)

Assim, compreendemos que as notas expressas apenas caracterizam um valor atribuído ao desempenho do aluno em determinada tarefa, porém não caracteriza o seu processo de aprendizagem, identificando suas dificuldades e progressos. Portanto, seria errôneo identificar determinados resultados que se venha a obter com qualidade de ensino e desenvolvimento da aprendizagem.

Das provas analisadas, constatou-se que 70% dos alunos apresentaram nota abaixo da média sete (7) na prova de Geografia e 54,54% em Português, caracterizando, desta forma, como, estas duas matérias merecedoras de atenção por parte do professor. Das matérias trabalhadas nesta sala a que apresentou melhores resultados e menores percentuais abaixo da média sete (7), foram as matérias de Arte (18,18%) e Religião (18,18%). Vale destacar que as matérias de arte e religião estavam entre as matérias que os alunos mais gostavam. Segue abaixo o percentual de notas das provas dividido por médias em cada matéria.

Gráfico 01

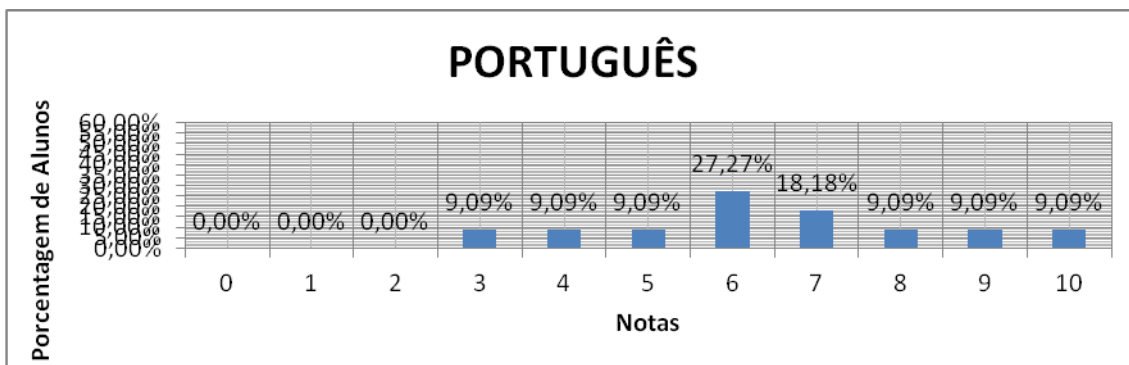


Gráfico 02

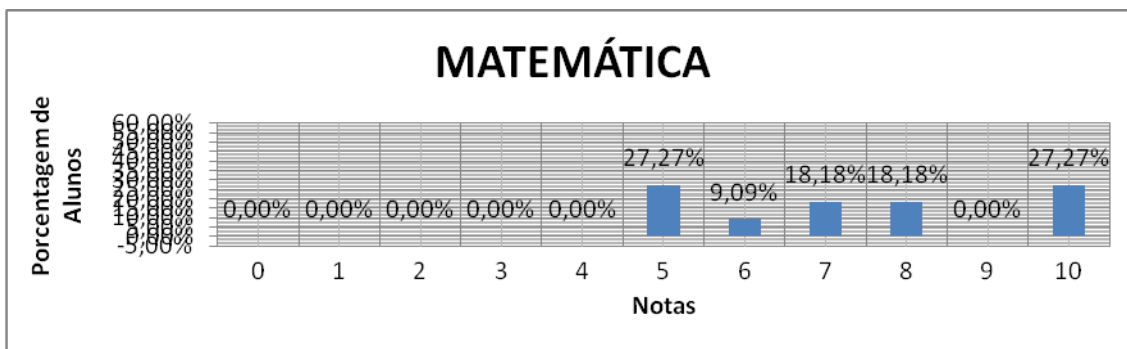


Gráfico 03

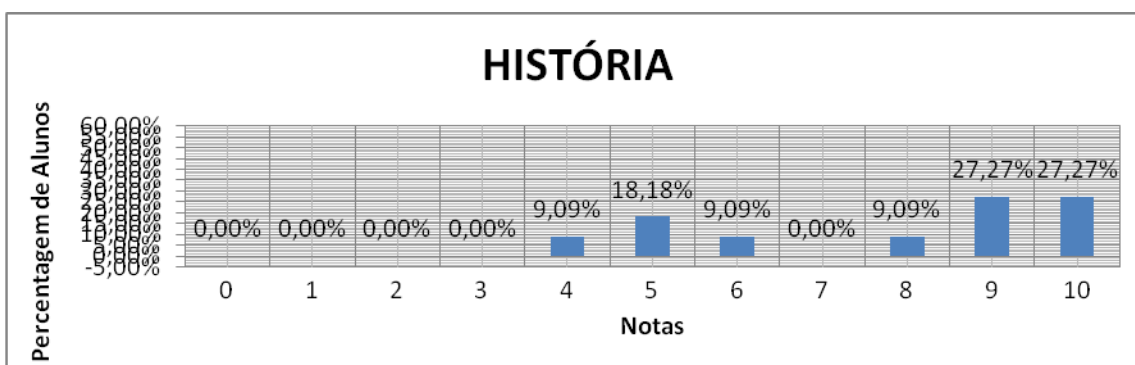


Gráfico 04

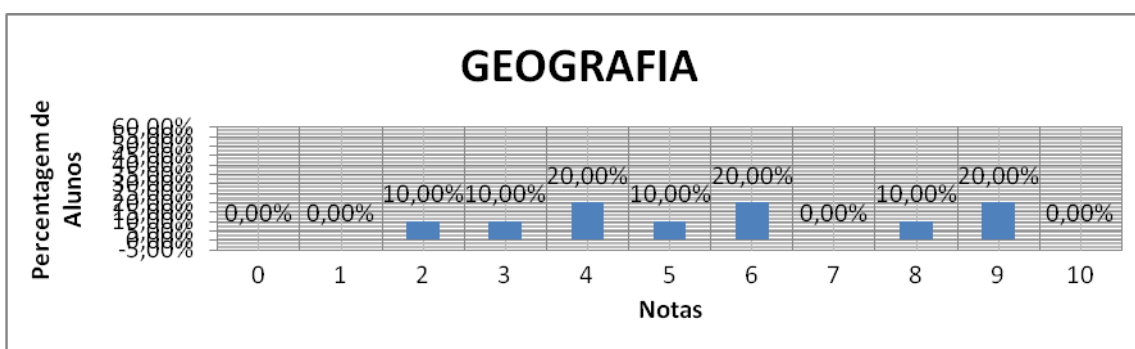


Gráfico 05

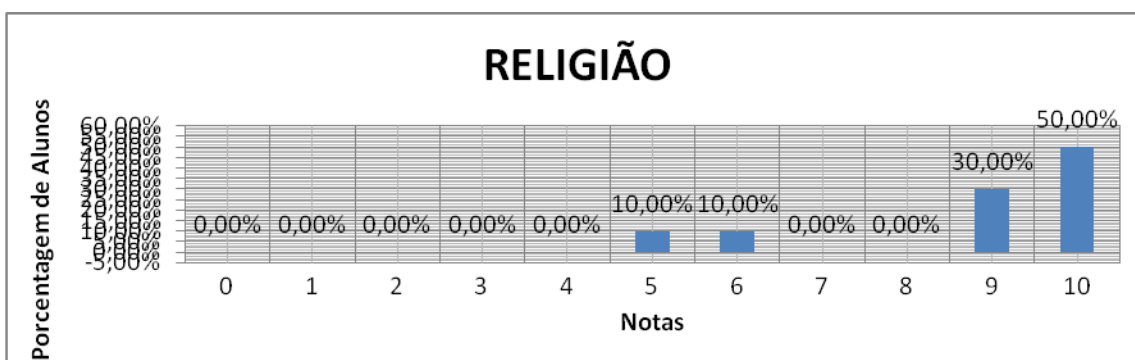


Gráfico 06



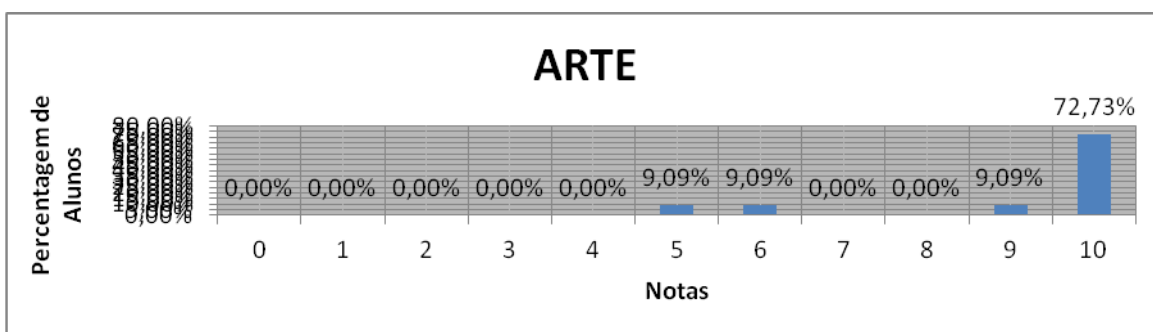
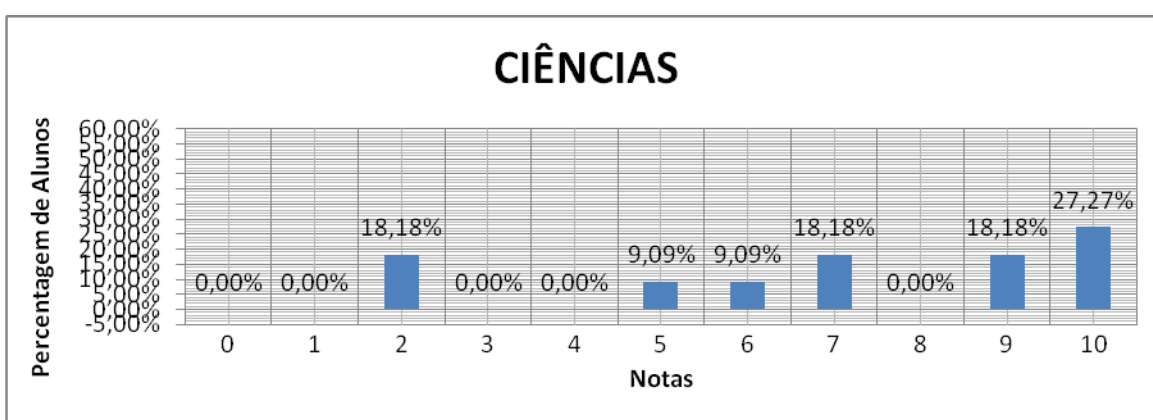


Gráfico 07



#### 5.4 Análise das entrevistas

A profissão docente requer relevantes discussões no campo educacional, tendo em vista que o professor possui um papel de forte influência na sociedade, e contribui na transmissão e produção do conhecimento. Nestes termos, é essencial que o docente disponha de qualificação profissional, competências e habilidades que atendam às necessidades educacionais existentes.

Para que possamos melhor compreender as concepções dos professores sobre a docência, os saberes existentes e sua identidade ressaltaremos as respostas dos entrevistados que se mostraram mais relevantes.

Ao perguntarmos sobre os motivos que os levaram a escolher a profissão docente, 60% disseram ser motivados pela família, os quais tinham membros que trabalhavam na área da educação e 40% disseram sempre admirar a profissão. No que se refere ao tempo que lecionam e a instituição em que se formaram, a maioria afirmou

cursar ou ter cursado Pedagogia na Universidade Vale do Acaraú. Vale ressaltar que todos começaram a lecionar antes mesmo de ter uma formação específica na área. Sobre esse aspecto, observemos a resposta da professora P4 e P3.

Tenho formação em História pela Universidade Vale do Acaraú num período de quatro anos e no Magistério, num período de três anos, ocorrido em dezembro de 1999. Já faz 16 anos que leciono, comecei com meus 15 anos a dar aula. [P4]

Sou formada em Pedagogia e leciono há 8 anos, na verdade 15 anos, pois eu dava aula substituindo professores e como voluntária. Mas documentado são oito. Formei-me na Universidade Vale do Acaraú em 15 de junho de 2012. [P3]

Percebe-se, na fala dos docentes, que estes lecionavam mesmo antes de ter uma formação específica na área de educação. No entanto o artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) enfatiza que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (LDBN, 1996, p.26)

Comungamos com Nóvoa (1995) que:

(...) é necessário um equilíbrio entre três dimensões essenciais a formação de qualquer professor: preparação acadêmica, preparação profissional e prática profissional (...) a prática encarregar-se-ia de demonstrar a prevalência da dimensão acadêmica, configurando um professor vocacionado em primeira linha para a transmissão de conhecimentos. (NÓVOA, 1995, p.19)

Entendemos que para o bom exercício da profissão e compreensão dos sujeitos inseridos no seu ambiente de trabalho, é exigível que no mínimo o professor tenha uma formação acadêmica. O ato de educar não deve se dá de qualquer jeito, é necessário ter saberes pedagógicos, metodológicos, científicos que são adquiridos inicialmente no meio acadêmico, e uma compreensão de mundo, e de sociedade. Afinal, o docente tem a função de instruir, educar e formar opiniões, as quais devem perpassar o senso comum.

Ao interrogar sobre como ocorreu o processo seletivo para lecionar na escola, a maioria dos entrevistados disse ser a convite da diretora. Outros, por processo seletivo

nos quais os documentos exigidos eram títulos, diploma, grau de escolaridade e tempo de serviço. Vale destacar que os professores entrevistados são contratados. Seguem abaixo alguns relatos:

O processo seletivo veio através da diretora, fui indicado pela diretora, ela ia formar sua equipe de trabalho e me convidou, pois acreditava em meu potencial. A diretora diz a Secretária de Educação quais os professores que quer trabalhar e forma a sua equipe. Acho isso certo porque assim não pega qualquer um, acho isso positivo. Embora haja alguma mudança na Secretaria. [P1]

Através da carência e pela falta de profissional no lugar. Fui indicada, não houve um processo seletivo. Aqui vai lecionar quem tem capacidade ou experiência, independente de ter formação ou não. Por exemplo, aqui na escola tem uma professora que leciona Matemática, mas sua formação é em História, mas como ele sabe Matemática e tem habilidade, ela ensina também Matemática mesmo não tendo formação. [P5]

Percebe-se, na fala do P1, que há uma parcialidade em relação às políticas seletivas para contratação de professores demonstrando ainda certo comodismo e passividade, uma vez que este afirma achar correto a diretora da escola escolher seus próprios professores, ou equipe de trabalho como o mesmo denomina. Já no segundo relato, reflete a carência de professores como sendo um dos motivos para contratar professores despreparados academicamente para a prática docente. No entanto, é perceptível nos dois relatos a ausência de uma reflexão crítica e política sobre o papel da gestão escolar e o perfil de educador.

Corroboramos com Sacristán (1998) que:

(...) para além das questões técnicas e científicas, a escola é confrontada com dimensões éticas, simbólicas, políticas, sociais e pedagógicas que devem ser consideradas como um todo por quem tem especiais responsabilidades na administração da educação, quer ao nível do Estado, quer a nível da própria unidade escolar. (SACRISTÁN, 1998, p.49)

Em relação à concepção dos professores acerca dos pontos positivos e negativos da profissão, muitos consideraram como positivo o fato de repassar o conhecimento, aprender diariamente com sua atuação pedagógica. Outros ainda o caracterizaram como uma dádiva de Deus. O salário também apareceu nos pontos positivos. Ao referirem-se aos pontos negativos mencionaram a desvalorização do professor pelo aluno pelos pais e pelos agentes do poder. Seguem alguns discursos:

Os pontos positivos posso considerar o salário, deveria ser mais, mas, a nível de município o melhor salário é o de professor. Educar, passar o conhecimento, as formações que acontece na Secretaria de Educação. Os negativos são o sistema governamental, acho que tem algumas coisas erradas, falta de alguns materiais de alguns programas, como por exemplo, o Paic Mais, professor rodízio, não ter tempo para planejar, o tempo que eles dão é muito pouco, que é de um dia, precisaríamos pelo menos de um dia e meio. [P1]

Vou começar pelos negativos: o reconhecimento de um concurso público, formação contínua que são os professores efetivos. Às vezes você é humilhado, e o concursado não. Na sala de aula á falta de compreensão dos pais no processo de ensino aprendizagem dos filhos. Pois a base vem da família e eles deixam a cargo do professor e também a participação dos pais. Em termo de recurso tem muito, mas recurso inadequado. Como eu trabalho na escola ativa, o material é disperso do aprendizado. Foca muito na leitura, não traz a gramática, a ortografia, então eu acho fraquinho. Como trabalho com a Escola Ativa e tenho turma multisseriada, os conteúdos são diferentes, tenho que me virar nos 30, o recurso do livro não é bem explicito para criança, a aprendizagem é dispersa. Tenho que procurar muitas vezes em outros livros, material para passar pra eles. Eu trabalho muito com cantinhos. Os pontos positivos é a experiência que tive e estou tendo, mesmo com a dificuldade de sala de aula, o carinho e o reconhecimento dos alunos é o que incentiva a trabalhar. [P2]

Percebe-se, no relato do P1, que mesmo a profissão docente tendo um salário precário, é considerado pelo mesmo como um dos melhores neste Município, fato este que supomos atrair muitas pessoas que moram na região a almejar a carreira docente. Quanto aos negativos, o professor também demonstrou como um dos pontos a falta de material pedagógico para a realização de atividades, como por exemplo, as apostilhas utilizadas pelo Paic Mais para a exposição do conteúdo.

Na fala da P2, percebe-se sua indignação ao expor a falta de um concurso público para professores e a humilhação pela qual passa por não ser efetivada, demonstrando-nos que os professores valorizados são os que possuem cargos efetivos na escola. Ao referir-se aos recursos pedagógicos como um ponto negativo, muitas vezes entrou em contradição, pois a mesma afirmava ter muitos recursos, porém inadequados para o nível em que se encontravam seus alunos. Além disso, relatou as dificuldades enfrentadas na sala por ter que lecionar em uma sala multisseriada, na qual tem alunos de várias faixas etárias e nível de aprendizagem diferenciada. A entrevistada também afirmou que o livro didático não atribui diferentes linguagens que possibilitem a aprendizagem do aluno em seus aspectos físicos, motor, social e cognitivo, uma vez que só foca aprendizagem da leitura.

Ainda sobre os pontos considerados positivos e negativos na profissão, seguem abaixo os relatos das entrevistadas P4, P3 e P5.

O ponto positivo: 1º É uma dádiva de Deus, 2º através da criança você pode mudar o pensamento dela, pode mudar o mundo. 3º Se não muda de todos, da maioria você consegue, o que já é um bom começo. Negativo: falta o apoio familiar, as crianças não respeitam mais o professor, porque antigamente existia o respeito. A falta de apoio das prefeituras. Por exemplo, os alunos com problemas psicológicos a prefeitura não acompanha, só no papel. Deveria ter uma sala de AEE, tem na escola, mas não funciona! Não veio verba, tem o dinheiro, mas a prefeitura não coloca pessoas capacitadas pra dar aula. [P4]

Percebe-se, na fala da P4, a caracterização do trabalho docente como uma dádiva de Deus, o que nos demonstra uma concepção do ofício da docência como um sacerdócio e a transmissão do conhecimento uma verdadeira vocação.

Os positivos é porque aprendo diariamente, engrandeço meus conhecimentos, conheço novas pessoas que também passam conhecimentos pra nós. O negativo é que os alunos muitas vezes não dão valor, a gente passa a noite fazendo um plano e o aluno muitas vezes destrói a sua aula. Aí você fica mais tempo da aula conversando com ele do que dando aula. Antes, quando comecei a estudar havia o respeito, o professor era ali o rei. [P3]

Observa-se que a P3 considera a profissão como constantemente promotora de aprendizagem, pois ao se relacionar com novas pessoas está constantemente aprendendo com elas. Ao mencionar o comportamento dos alunos em relação à figura do professor, cita o desrespeito como algo negativo, e relembra que na época em que estudava na escola a “figura” do professor era caracterizada como o “rei”. Consideramos que o docente era a pessoa à qual se devia obediência por ser detentor do conhecimento.

É prazeroso ver quando os alunos aprendem, quando a gente conquista o carinho deles e quando eles nos tratam com carinho. O negativo é o desinteresse e o desrespeito, quando nos tratam com palavras grosseiras. As vezes até entendo, por ser escola da zona rural e por serem pessoas menos favorecidas. Ouvir nomes na sala de aula como por exemplo, “vá pro inferno”, “desgraça”, é triste está ouvindo esses nomes. Outro ponto é a desvalorização, não tem um valor maior da Secretaria de Educação, pois contratado não é gente, não se sente respeitado por parte da Educação, não se tem direito a férias, décimo e as mesmas gratificações dos efetivos, não se tem um valor diante deles. Tira pelo salário do pessoal, vários dias atrasado, dinheiro com desfalque, pela metade. [P5]

Nota-se, no discurso acima, que a P5 denomina o desrespeito dos alunos para com os professores como algo natural de acontecer, uma vez que eles são estudantes de uma escola rural e por serem sujeitos de uma classe econômica menos favorecida. Não

compartilhamos de suas ideias, pois acreditamos ser errôneo pensar que devido aos fatores econômicos e sociais uma pessoa venha a faltar com respeito ao seu próximo. As atitudes de um sujeito são reflexos dos valores e educação perpassados pela família, a escola e suas vivências, não se resumindo desta forma apenas a classe social a qual pertence.

Interrogados sobre as metodologias utilizadas em sala de aula, os docentes demonstraram incluir a participação dos alunos no processo de ensino/ aprendizagem através das aulas práticas, do diálogo e troca de saberes. Porém, no relato de uma das entrevistadas, demonstrou que os métodos que utilizava na sala de aula, muitas vezes não eram suficientes para abranger toda a turma, pois ela leciona em uma sala multisseriada, o que exige uma metodologia favorável a toda turma.

Minha metodologia é dos se vira nos 30 (risos) não coloca isso!É visando mais a participação, não é que seja dinâmica. Eu jogo muito pra eles e quero que eles também me devolvam. Eu trabalho todo o tema questionando, quero que eles participem. Não adianta passar o conteúdo só para o aluno ficar quietinho na cadeira. É de uma forma bem participativa, pois há uma troca de experiência, tanto a gente aprende com eles como eles aprendem com a gente. Debato muito com as crianças, deixa a aula mais dinâmica. Gostaria que fosse uma turma normal, pois a sala que leciono é, assim puxaria mais deles.[P2]

Também foi perceptível, nos relatos de alguns educadores, a influência PAIC na atribuição das metodologias utilizadas pelo educador.

Minha metodologia é baseada na proposta do Paic, trabalho com letramento da editora Amália Simonete, utilizando o método alfabetização na idade certa. No primeiro tempo que é 1 hora e meia, é tempo de gostar de ler. No segundo tempo, aquisição da escrita e escrevendo do seu jeito. [P4]

Compreendemos que a metodologia está relacionada com a concepção de ensino pelo professor, estando desta forma diretamente interligada com sua ação pedagógica. Acreditamos que para que haja uma relação ensino/conhecimento que contribuam para a aprendizagem do aluno, o docente deve conhecer a realidade de seus alunos, as variações das situações de aprendizagem criando estratégias para que o aluno possa expor seus pensamentos, criticar, discutir, compartilhar saberes, desenvolvendo seu espírito crítico e criativo.

Ao perguntarmos aos professores como eles percebem que a metodologia utilizada tem significados satisfatórios, todos responderam que os significados se

exibiam nas notas das provas, a compreensão do conteúdo pelo aluno, pelo resultado na prova do SPAECE e através dos níveis psicogenéticos que caracterizavam o nível de aprendizagem dos alunos. Seguem os relatos das docentes P2 e P4:

Percebo nos trabalhos, na participação deles, quando relembram o conteúdo, nas provas. Através dos níveis psicogenéticos, que são feitos pela coordenadora e também através da leitura e da escrita, vejo se eles avançaram ou se transcenderam. [P2]

Através da classificação da escola no resultado do SPAECE. Porque a escola estava no intermediário e a partir do ano de 2009 tem classificação no verde escuro, o que significa que as crianças estão alfabetizadas. [P4]

De acordo com os relatos acima, nota-se que as educadoras consideram os resultados das provas um “norte” para refletirmos sobre sua metodologia de ensino. Porém, discorremos que nem sempre a nota de uma prova é elemento consistente para afirmarmos se houve aprendizagem do aluno.

Conforme Esteban (2003):

A dualidade erro/acerto, ao direcionar a prática pedagógica, restringe as possibilidades para o conhecimento seja compreendido como processo, como confronto de diferentes pontos de vista, como construção. As produções das crianças terminam sendo vistas/ compreendidas como produto, não como síntese de um movimento que estão realizando na construção e apropriação de novos conhecimentos, dificultando a criação, na sala de aula, de um clima de desconfiança na capacidade e potencialidade de cada um. (ESTEBAN, 2003, p.161)

Dessa forma, comungamos com Freire (1996), ao dizer que:

(...) na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre sua a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou ontem que se pode melhorar a próxima prática. (FREIRE, 1996, p.39)

Consideramos também elemento da ação docente, o planejamento. Sabemos que é necessário que o educador planeje as ações pedagógicas que virá a executar, mesmo que estas, muitas vezes, não sejam postas em práticas. Porém, é essencial que compreenda o significado de sua ação, para que possa superar as dificuldades e desenvolver aprendizagens significativas. Nas falas dos entrevistados, detectamos que alguns realizam seu planejamento coletivamente na Secretaria de Educação, e outros disseram planejar em casa. É importante enfatizar, o que diz o professor P1, em relação ao planejamento:

O planejamento é feito na escola. No dia de estudo do fundamental II é na escola e o fundamental I na Educação, os do 5º ano todos fazem juntos. Português em um dia e matemática no outro. O Plano de aula é pela Educação, antes eu fazia, agora eu recebo feito. Eu acho melhor o que recebo pronto, porque só vou estudar as estratégias e passar para o aluno. O ruim é porque esse não tem material, eles não mandam as apostilhas para os alunos. Já o outro, era mais aberto, podia usar outro material, estratégias, desde que não saia da rotina. Porque eles fazem a fiscalização e se sair da rotina aí vem bronca. Eu avalio meus alunos através da observação, individual, trabalho em grupo, provas bimestrais. [P1]

Nota-se, na fala do P1 sua satisfação ao receber o planejamento de suas aulas já prontas pela Secretaria de Educação, ressaltando ainda que desse modo só estudará as estratégias para passar ao aluno. No entanto, partimos do pressuposto que o professor deve articular sua prática entre os elementos do plano com a aprendizagem dos alunos, o cotidiano, do modo que o plano só terá eficácia se for elaborado por quem acompanhou o processo e vive cotidianamente em sala. Percebemos também a falta de autonomia do professor e a influencia que a categoria poder exerce sobre sua prática, uma vez que há uma fiscalização e modelo dos conteúdos a serem ensinados.

Concordamos com Libâneo (1999) que:

O professor deve ser um profissional competente e comprometido com seu trabalho, com visão de conjunto no processo de trabalho escolar. Deseja-se um profissional capaz de pensar, planejar e executar o seu trabalho e não apenas um sujeito habilidoso para executar o que os outros o concebem. (LIBÂNEO, 1999, p.54)

Também é importante ressaltar os meios que o professor utilizava para avaliar, pois consideramos que a avaliação é um processo que se faz continuamente, não como forma de atribuir uma nota ou valor, mas, ser um diagnóstico que contribuirá para perceber-se os avanços, as dificuldades dos educandos, com um olhar que envolva as dimensões cognitivas, afetivas, sociais, etc. e dessa forma o professor também se autoavaliar. No entanto:

(...) acredito também que a avaliação seja um recurso, dentre tantos outros, a partir do qual tendências individualistas possam ser recompensadas, promovendo a integração e a segurança na partilha dos “acertos e desacertos”, não só dos alunos e alunas, mas também de todos os que estão imersos nas águas revoltas do rio “avaliação escolar”, rio cujas águas são prenes da vida, de alternativas e de possibilidades para a formação de um saber viver humanizado. (ESTEBAN, 2003, p.150)

No discurso da docente P3, percebe-se a compreensão do ato de avaliar de uma forma contínua, valorizando os estados emocionais em que o educando se encontra.



(...) Eu acho que a nota de uma prova não diz o quanto um aluno é bom. Muitas vezes o aluno é muito bom, faz todos os trabalhos, é comportado, mas pode ser que no dia da prova ele não esteja bem, está com uma dor de cabeça, algum problema em casa. Eu avalio em tudo, no momento que coloca o pé na sala de aula eu estou avaliando. Suas atitudes, sua participação. É um conjunto. [P3]

Sabemos que a profissão docente passa por precarização salarial, professores sobrecarregados com conteúdos por não ter tempo para planejar suas aulas. No entanto, foi perceptível nos relatos dos entrevistados, que o salário do docente é caracterizado um dos melhores no Município, fato este que chega até ser contraditório. Porém, mesmo sabendo da importância de se valorizar a remuneração dos professores é imprescindível que o educador tenha no mínimo uma formação acadêmica para lecionar. Sendo também muito importante está sempre revendo seus conhecimentos e se informando sobre os novos fenômenos existentes na atualidade. Diante disso, interrogamos sobre as motivações obtidas pelos educadores para a formação continuada. Alguns docentes demonstraram como motivação as dificuldades existentes em sala de aula, as quais requerem conhecimentos específicos para nortear suas práticas, como por exemplo, as dificuldades de aprendizagens dos alunos que necessitam de atendimento especializado. Porém, ressaltaram não existir incentivos por conta do poder público em oferecer formações continuadas para os professores.

No momento estou a procura de uma pós e o que me motiva é a necessidade de sala de aula, por ter alunos especiais, é como se eu tivesse três séries dentro de uma sala, se tivesse um professor na escola especializado na educação especial passaria as dificuldades para ele, ficaria mais fácil, teria uma ajuda. Penso em fazer uma especialização na educação especial, pois eu sinto uma vontade de trabalhar com eles, mas só tem em Fortaleza aí fica mais difícil. [P2]

Não tem motivação. Nós somos mal remunerados, não somos valorizados. A motivação é a alegria dos pequenos, os da Educação Infantil, a reciprocidade e o carinho. O abraço deles é tão verdadeiro que dar vontade de ir por ir. E se quisermos fazer coisas diferentes temos que tirar do nosso dinheiro, pois a escola não tem recursos suficientes. Depois que sai da Educação Infantil eu desgostei do fundamental, me sinto melhor ensinando na Educação Infantil. [P5]

No que se refere à concepção dos professores sobre formação, a maioria mencionou ser a preparação para atuar em determinada área.

Formação é está preparado para está trabalhando dentro de uma área. Muitas vezes a pessoa tem uma formação mas não sabe lhe dar com ela. Formação é mais ampla, é está em contato com os alunos, ter o querer, é ter o interesse, é ensinar e aprender com eles, é ter dedicação, amor, é gostar e ter a preparação para saber se expor dentro da sala de aula com os alunos. [P2]

Deve ser um conceito pra se aperfeiçoar naquilo que você quer fazer. Por exemplo, você escolhe uma profissão, vai ter uma formação acadêmica para poder exercer a profissão. [P4]

Ao caracterizar as políticas de ensino de Cascavel para a formação de professor a maioria dos entrevistados, enfatizou as influências políticas como um dos fatores interferentes na seleção dos profissionais que atuam na escola, fato este que nos leva a questionar o perfil dos profissionais que atuam na área.

O que acontece em Cascavel de maneira errada acontece muitas injustiças. Deveria valorizar mais o seu lado profissional, muitos perdem o emprego por conta da política. A política de ensino não é boa. Na escola acontecem questões políticas, alguns saem por ser A ou B, por trás de tudo tem questões políticas. Deveria ter mesmo era um concurso. [P1]

Percebemos, ao longo das coletas dos dados, que a categoria currículo foi a que mais se destacou. Portanto, consideramos imprescindível saber a visão dos entrevistados sobre o que eles entendiam sobre o currículo. Salientamos que todos os entrevistados mostraram estranhamento com essa palavra e demonstraram insegurança ao responder a esse questionamento. Vale também ressaltar que muitos confundiram o termo currículo, o qual referíamos ao currículo da escola com o *currículum vitae*.

É importante também considerar que ao explicarem o currículo a maioria mencionou o resultado da escola no exame do SPAECE para caracterizar o currículo como sendo o desejado.

O currículo é muito amplo no sentido do ensino/aprendizagem é bem conceituado, ficou entre as 10 melhores na prova do SPAECE esse ano. No Ideb ficou no 2º lugar em matemática 2011. [P4]

Vale também destacar que os docentes além de demonstrarem desconhecimento em relação ao currículo, estes também não participaram da elaboração do PPP e desconhecia o seu conteúdo.

Destacamos o depoimento da P5, no que se refere a sua compreensão de currículo. Salientamos que a docente demonstrou desconhecimento dos saberes

curriculares enquanto está cursando sua faculdade. Diante do exposto caracterizamos como uma falha na formação do professor não dispor de conhecimentos mínimos de algo que está constantemente interligado com sua prática.

Se fosse pra falar do meu currículo era mais fácil, poderia dizer que estou me formando em Pedagogia, dou aula desde 2009, mas o currículo da escola fica mais difícil. Essa pergunta é difícil, não me lembro de ter estudado alguma coisa na faculdade sobre currículo, também tenho faltado muito, talvez o professor tenha até passado em alguma aula que perdi. Mas, acho que o currículo da escola é muito bom. O currículo é uma parte que tem tudo o que a pessoa tem pra apresentar de bom e a escola está no nível bom, pois está no verde escuro. Se eu estiver falando alguma coisa errada, não escreve não. Se fosse o meu currículo era mais fácil de falar, pois ia falar de minhas características profissionais. [P5]

Concordamos com Tardif (2002) que:

Ao longo de suas carreiras, os professores devem também apropriar-se de saberes que podemos chamar de curriculares. Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar caracteriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender aplicar. (TARDIF, 2002, p.38)

De acordo com os dados expostos neste capítulo, é notável que os entrevistados têm opiniões bem parecidas em relação sua compreensão de formação e afirmam que esta é de fundamental importância para o educador, pois, ajudam o professor em sala, transmitindo novos conteúdos, trocando ideias e informações. Vale ressaltar que a concepção de formação dos docentes é referente à formação recebida pela Secretaria de Educação, a qual ocorre mensalmente.

Quanto às motivações, os professores parecem estar insatisfeitos, pois, sempre falta algo, destacando-se: não há valorização do profissional, há falta de recursos, o professor tem que estar sempre em busca, pesquisando, a remuneração não ajuda. Enquanto outros dos entrevistados afirmam motivarem-se com as palestras recebidas nas formações, na busca pela pós-graduação. Quanto ao planejamento, alguns dos entrevistados disseram não ter tempo suficiente para prepararem boas aulas, então se virarem como podiam.

Enfim, é possível perceber nas respostas dos entrevistados que estes parecem sentirem-se desmotivados para ensinarem em função da falta de recursos e mesmo sendo elencado que o salário dos professores é um dos melhores no Município, alguns

relataram o descaso com o atraso do dinheiro devido ao fato de serem contratados e o desrespeito dos alunos. Contudo, mesmo diante dos obstáculos presentes na profissão, transparecem o sentimento de ensinar, de educar como sendo um dos mais importantes, embora sempre existam questões políticas e a competição perceptível entre os próprios profissionais da área.

Diante desse quadro, podemos perceber que as formações fazem-se necessárias para a qualificação, e competência profissional dos professores, onde transmitirá inicialmente elementos científicos, filosóficos, pedagógicos e metodológicos que os ajudarão em suas práticas, possibilitando seu pensamento crítico e político diante do contexto no qual está inserido. Somente com uma formação filosófica e política, os professores se perceberão enquanto sujeitos transformadores de sua realidade, enquanto cidadãos participativos do processo de educar e de ensinar.

### **5.5 Considerações sobre o Projeto Político Pedagógico**

A proposta pedagógica é o documento que norteia todos os elementos externos na escola, tendo como objetivo direcionar o trabalho, organizar as teorias e os princípios que irão nortear suas ações, tendo desta forma um caráter político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade e pedagógico que facilita a efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação de cidadãos críticos, participativos, responsáveis e criativos.

Tendo em vista o Projeto Político Pedagógico da escola em estudo, percebemos que a forma como se estrutura não condiz com o gênero, uma vez que o mesmo se expressa de uma forma objetiva e restrita, não esclarecendo os fins e objetivos para o trabalho pedagógico. Salientamos ainda que o PPP deve envolver as concepções de educação, sociedade e educador, considerando o desenvolvimento de sua aprendizagem, as práticas e os instrumentos de avaliação e a matriz curricular na qual se configura.

Deve-se também esclarecer o seu regime de funcionamento, as transcrições do espaço físico, a conjuntura dos cargos profissionais, o cotidiano escolar e a articulação com a família. Percebe-se, na figura abaixo, que o PPP da escola não esclarece estes aspectos:

5.REFERENCIAL TEORICO			
TIPO DE SOCIEDADE QUE A ESCOLA PRETENDE AJUDAR A CONSTRUIR			
X	Democrática	X	Justa
	Autoocrática		Elitista
	Discriminadora	X	Igualitária
TIPO DE HOMEM/MULHER QUE A ESCOLA PRETENDE FORMAR.			
	Dócil/ obediente		Autoritário
X	Autônomo	X	Ativo/ participativo
	Preconceituoso(a)	X	Sujeito histórico
X	Ético		
X	Critico- construtivo(a)		
PRESSUPOSTOS FILOSOFICOS DE EDUCAÇÃO:			
	Positivista	X	Histórico- crítica, dialética,Emancipadora
	Funcionalista/ Reprodutivista		
DE CURRÍCULO:			
	Tradicional	X	Contextualizado
	Tecnicista		Misto de tradicional e critico
	Critico		
DE ENSINO			
	Condutivista		Construtivista
	Comportamentalista		transmissivo
DE APRENDIZAGEM:			
	Memorística		Receptiva
X	Significativa	X	Construtiva
DE CONHECIMENTO			
X	Contextualizado	X	Favoreça o ato de pensar
	Estanque, fechado em si	X	Aberto ao acesso de outras fontes de informação.
X	Favoreça o processo comunicativo		
DE ESCOLA			
	Excludente	X	Inovadora, criativa , flexivel
	Conservadora	X	inclusiva
X	Democrática no acesso e nas relações internas e externas	X	Competente no desenvolvimento da sua função social.
DE ALUNO			
	Ser passivo e disciplinado	X	Sujeito de direitos
X	Agente de sua própria aprendizagem	X	Ser critico
DE PROFESSOR			
	Autoritário(a)	X	Acredita na capacidade de aprender do educando

Projeto Político Pedagógico da Escola (**Foto 4**)

Concordamos com Veiga (1998) que:

O projeto pedagógico exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola, assim como a explicitação de seu papel social e a clara definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo. Seu processo de construção aglutinará crenças, convicções, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto social e científico, constituindo- se em compromisso político e pedagógico coletivo. (VEIGA, 1998, p.9)

Para que seja executada uma proposta pedagógica de qualidade é necessário, que este esteja vinculado à realidade das pessoas que dele fazem parte, ser exequível e prever as condições necessárias para o desenvolvimento e avaliação.

Consideramos também a Proposta Pedagógica ser de fundamental importância para o trabalho do professor, pois além de conter as diretrizes das ações a serem realizadas, através de seu contexto histórico, sua formação política, social e pedagógica ajudará o educador trabalhar de acordo com a realidade na qual se insere. De acordo ainda com Veiga (1998):

O projeto político- pedagógico da escola não visa simplesmente a um “rearranjo formal da escola, mas a uma qualidade em todo o processo vivido”. (...) é um produto específico que reflete a realidade da escola, situada em um contexto mais amplo que a influencia e que pode ser por ela influenciado. Em suma, é um instrumento clarificador da ação educativa da escola em sua totalidade. (VEIGA, 1998, p.11)

No que se refere à escola da zona rural, consideramos de fundamental importância à contextualização dos conteúdos formais com a vivência e cotidiano dos educandos do campo. Desta forma estará priorizando os conhecimentos e as aprendizagens passadas pelos familiares, valorizando as ações do homem do campo e sua cultura. De acordo com Brandão (2002):

A atividade no campo é concebida como um aprendizado informal, oriundo das relações familiares, nas quais as etapas produtivas se tornam um adestramento para o trabalho e para a vida social. (BRANDÃO, 2002, p.17)

Tendo em vista esse pensamento, corroboramos com Brandão (2002) que a escola deve auxiliar os educandos no seu processo de socialização e sistematização dos conhecimentos transmitidos pela família.

Vale destacar que o PPP deve ser elaborado em parceria com os pais, alunos, funcionários, professores, gestores e toda a comunidade escolar, levando em consideração os aspectos históricos, éticos, socioafetivos e científicos que regem a prática pedagógica. Compreendemos também que o mesmo emerge da vida, onde estão contidos as vivências no cotidiano, os valores adquiridos, a cultura, são as aprendizagens passadas de geração em geração, o contexto social, portanto deve ser multicultural e transdisciplinar para que possa envolver as crianças em sua integralidade desenvolvendo desta forma suas virtudes humanas.

Ao que se refere à elaboração do PPP da escola, constatou-se diante da fala da diretora que o mesmo foi realizado pela parceria entre coordenação e diretoria, não havendo, pois a participação de toda a equipe pedagógica e dos educandos, devido à exigência da Secretaria de Educação na entrega do mesmo, mostrando-nos a centralização e autonomia por parte dos órgãos centrais na qual a escola passa a ser executora. Nesse sentido de Veiga (1998, p.16) afirma que “autonomia é, pois, questão fundamental numa instituição educativa envolvendo quatro dimensões básicas, relacionadas e articuladas entre si: administrativa, jurídica, financeira e pedagógica”. Consideramos desta forma ser necessário que a escola tenha autonomia em exercer seu Projeto Político refletindo sobre suas finalidades sociopolíticas e culturais.

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

“Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude”.

(Paulo Freire, 1997)

Este é o ultimo capítulo de nossa monografia. Nesse momento, procuraremos os pontos mais relevantes que foram discutidos na apresentação dos dados, bem como discorrer sobre algumas implicações desta pesquisa, no sentido de dar sugestões de continuidade.

### **6.1 Pontos relevantes a serem retomados**

Nesta investigação, buscamos identificar qual a influência da formação inicial dos docentes no processo de ensino/ aprendizagem dos educandos do Ensino Fundamental I e analisar as práticas pedagógicas em sala de aula, bem como identificar a relação professor e aluno. Nosso campo de estudo foi uma escola da zona rural localizada no Município de Cascavel- Ceará. Para tanto, realizamos um estudo de caso

na referida escola com uso das técnicas da pesquisa qualitativa e quantitativa, tais como: observação das aulas, questionário com os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, entrevista e análise de provas e do Projeto Político Pedagógico. Após a análise desses dados obtidos podemos tecer algumas considerações no intuito de concluirmos a pesquisa.

Diante das análises, detectamos que os professores em unanimidade começaram lecionar mesmo sem ter a formação inicial necessária. De acordo com os entrevistados, a carência de docentes foi um dos fatores contribuintes para o exercício de trabalhos voluntários e substituição de professores. Diante disso, consideramos um descaso do poder público com a educação e com a própria categoria, uma vez que a formação inicial de professores, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu Artigo 62, atribui como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a formação em nível superior ou modalidade normal.

Destacamos ainda nesse aspecto que muitos desses professores já possuem a graduação em Pedagogia, porém sem que tenham uma habilitação nas áreas de Geografia, Português, Biologia exercem também o magistério no Ensino Fundamental II, o que não condiz com a Lei citada acima.

Evidenciamos também que a maioria dos professores afirma escolher a docência por influências de familiares. Assim, apenas 20% disseram ser por identificação. Houve menção em relação à questão salarial, como sendo um fator que contribuiu para sua escolha, destacando que neste Município é a melhor remuneração, apesar de ressaltar que é preciso melhorar. No entanto, salientamos que mesmo que os entrevistados tenham mostrado influência da família em sua escolha, enfatizaram que através de sua atuação em sala de aula, passaram a gostar da profissão.

No que concerne à relação professor aluno, caracterizamos, através das entrevistas e observação das aulas, que o professor pode ser visto como reproduzidor de um conhecimento que na maioria das vezes apresenta-se descontextualizado. Destacamos um perfil de alunos desmotivados, repetidores de informações e reproduzidores de um conhecimento fragmentado. Consideramos que um dos fatores contribuintes dessa relação está vinculado à dinâmica de ensino dos programas de educação aos quais a escola está atrelada.

Salientamos que a dinâmica curricular da escola está atrelada às categorias de poder, expressa em um conhecimento fragmentado, visando o mercado de trabalho e as



exigências de notas no sistema. Observamos uma forte influência do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará- SPAECE sob a seleção do conteúdo trabalhado pelo professor, uma vez que estes seguem, nos planos de aula aqueles listados pelo programa. Diante disso, percebemos a descentralização da autonomia do professor e a passividade em relação a sua prática.

Vale ressaltar o que foi mencionado várias vezes nas falas dos entrevistados e nas conversas com a diretora; o desempenho dos alunos na prova do SPAECE, uma vez que no ano de 2011 ganhou o título de escola nota dez. Desta forma, observamos que os sujeitos envolvidos nesse estudo consideram que a instituição possui um nível de desempenho dos alunos desejável. Neste caso, o “verde escuro”, como elas mencionaram. Este dado, segundo os entrevistados, faz da escola e do Município de Cascavel boas referências na educação do Ceará.

Ainda em relação ao currículo, vale considerar que o Projeto Político Pedagógico da escola não possui, em sua estrutura, o modelo de um documento e nem deixa explícito sua concepção de educação, de homem e sociedade. Ele expressa-se em forma de questionário com questões objetivas, como vimos no item 4.5 do capítulo cinco. Ressaltamos também que, em unanimidade, os professores demonstraram insegurança em relatar sobre o que compreendem sobre currículo. Porém, mesmo inseguros sobre o seu significado mencionaram o currículo da escola como bom, uma vez que estava no nível “verde escuro” do SPAECE.

No que concerne à concepção dos docentes sobre os pontos positivos e negativos da profissão, atentam como um fator motivante a experiência docente, o aprendizado, as formações disponibilizadas pela Secretaria de Educação, o carinho e reconhecimento dos alunos. Porém, um dos pontos negativos é a falta de concurso público, além da desmotivação de alguns alunos e da falta de apoio das famílias e do sistema governamental.

Em relação à prática pedagógica do professor em sala de aula, consideramos como sendo baseadas em esquemas pré- definidos, não havendo multiplicidade de informações. Sua metodologia é fundamentada na memorização de conteúdos e em aulas expositivas, centrando-se em informações do livro didático. Foi notável que as disciplinas são trabalhadas isoladamente, sendo o foco principal as disciplinas de Português e Matemática, as quais cairão na prova do SPAECE. Diante disso, as demais disciplinas não são trabalhadas para os alunos. Vale dizer que apenas uma vez no mês é feita a revisão geral de todos esses conteúdos. Compreendemos, dessa forma, que o

ensino está centrado apenas no ler e escrever não contemplando o discente em seus aspectos cognitivos, emocionais, psicomotores.

Em relação à concepção dos alunos sobre as aulas, mencionaram, em sua maioria, interesse por aulas dinâmicas, que contivessem muitas brincadeiras. A ludicidade foi muito enfatizada pelos alunos. No entanto, percebemos que se a escola disponibilizasse recursos pedagógicos e uma estrutura física ampla que proporcionasse a interdisciplinaridade com as demais áreas do conhecimento, a ludicidade, brincadeiras, despertariam mais o interesse do aluno e a multiplicidade de conhecimento. Comprendemos que as aulas, baseadas no ensino tradicionalista e a falta de recursos da escola, desmotivam o aluno e interferem no seu processo de aprendizagem.

Entendemos que além da formação precarizada dos professores, o currículo detém uma forte influência na aprendizagem dos alunos. Partimos do pressuposto que este está além das disciplinas prescritas na matriz curricular onde se configuram os conteúdos a serem passados, e contemplam a concepção de cidadão que se quer formar. Vale-se destacar que o currículo também configura-se desde a estrutura física da escola, as práticas pedagógicas e as relações estabelecidas com toda a comunidade escolar. No entanto, destacamos que questões como falta de estrutura física, recursos pedagógicos suficientes, alimentação escolar de qualidade e profissionais qualificados contribuem no desempenho do aluno, neste caso, negativamente.

Por fim, consideramos que inúmeros fatores contribuem para o processo de ensino/ aprendizagem, desde a relação familiar, a estrutura da escola, as políticas de ensino, a dinâmica curricular, não se limitando desta forma apenas a formação docente. Comprendemos que a formação inicial, os saberes pedagógicos dos docentes são essenciais para a sua atuação em sala de aula, no entanto, seria errôneo atribuímos as limitações encontradas no ensino apenas a formação docente. Portanto, entendemos que faz-se necessário uma avaliação do currículo como um todo sobre as políticas de ensino de Cascavel, envolvendo desde a formação inicial dos docentes, os programas de educação, o perfil dos alunos e das instituições.

Ao se tratar a análise curricular nos questionamos: será que uma nota realmente pode caracterizar ou medir o conhecimento de um aluno? É possível medir o conhecimento? Ou será que através do desempenho do aluno em sala de aula, poderei chegar a tecer considerações sobre seu conhecimento? Que cidadão a escola pretende formar? Os professores refletem sobre sua prática pedagógica? Já que é recorrente o número de professores que lecionam mesmo sem a formação inicial específica podemos

considerar que por parte dos governantes a educação é algo secundário? Que a docência pode ser exercida por qualquer sujeito, mesmo sem a formação adequada? Poderíamos assim considerar que esse desenvolvimento no nível de aprendizagem independe da formação inicial do docente?

Diante desses questionamentos, percebemos que é difícil chegar às respostas adequadas, pois sabemos que ao longo de nossa história passamos várias reformulações e concepções de ensino e mesmo diante de várias pesquisas no campo educacional no que concernem as metodologias, aos recursos pedagógicos para o bom desenvolvimento da aprendizagem não foi possível detectar apenas um fator como contribuinte para o sucesso e insucesso do aluno.

No que se refere à análise do currículo, mencionado como uma das sugestões para rever os paradigmas educacionais existentes, salientamos que é difícil definir qual o método apropriado para a avaliação curricular, mas acreditamos que seja uma característica de cada instituição escolar escolher a melhor forma de avaliar seu próprio currículo, desde que este promova a qualidade do ensino e a construção da aprendizagem. Para tanto, percebemos que para ao avaliar o desenvolvimento curricular, faz-se necessário que este esteja interligado com todos os níveis e ações educativas, desde a estrutura física do ambiente, as metodologias adotadas, as práticas docentes, o cotidiano escolar, a cultura e o sistema de ensino. Avaliar, como prática docente é confrontar dados, é refletir sobre suas práticas e estabelecer metas, de acordo com o desejado, o esperado, é ter uma perspectiva visionária de objetivos que se busca de acordo com determinadas ações efetuadas, é ter critérios, que permitem atribuir valor com eles coerentes e estabelecer significados concretos e reais.

Portanto, cabem às instituições responsáveis, perceber a avaliação como um juízo de valor que instrumentaliza mudanças e envolvem muitos fatores e transformações. Compreendendo também que não existe o instrumento de avaliação perfeito, mas que acreditamos ser eficazes para o desenvolvimento do aluno. Que o prepare para a vida em sociedade, possibilitando elementos cognitivos, para que compreenda, debata e se posicione diante da realidade podendo assim interagir com o mundo da informação e comunicação, atribuindo significados.

## **6.2 Implicações da pesquisa**

Após realizadas as nossas considerações, queremos apontar algumas contribuições para os diretores, professores, comunidade e governantes. Entendemos que nosso trabalho pode colaborar para que os diretores e professores revejam suas concepções políticas, educacionais e curriculares fazendo-os uma reflexão crítica sob sua prática e do contexto no qual estão inseridos.

Quanto à comunidade, este trabalho servirá como registro do contexto educacional existente o qual possibilitará futuras pesquisas na respectiva área, pois consideramos que fazer um resgate da história da educação é de fundamental importância para compreendermos os fatores sociais, políticos e econômico da sociedade atual, pois determinados fatos ocorridos na contemporaneidade, são consequências de fatores históricos ocorridos no passado, portanto, compreendemos que registrar esses fatos é fundamental para que a história não se perca.

No que concerne aos governantes, esse estudo colaborará para que sejam repensadas as políticas de ensino existente e a formação dos docentes e a avaliação do SPAECE contribuindo desta forma para a promulgação de concursos e de formação continuada de professores na rede pública e uma política de avaliação mais consistente.

### **6.3 Sugestões de continuidade da pesquisa**

Em virtude das limitações impostas no período da realização desse trabalho nos conscientizamos que não foi possível contemplar todos os pontos ressaltados em nossos objetivos, dentre os quais, destacamos o aprofundamento teórico sobre a formação inicial, além disso, esteve à parte nas entrevistas. Este, vale dizer, só nos foi atentado ao analisar os dados. Portanto, fica como sugestão para as próximas pesquisas: investigar quais as disciplinas ao longo de sua formação inicial contribuíram para a sua prática docente?

Nossa segunda sugestão aponta para o perfil do professor e da escola em relação ao desempenho dos alunos, indagando-se: O que diferencia, de acordo com a gestão escolar e o perfil dos professores, com melhor desempenho no exame do SPAECE com uma escola na qual o desempenho é considerado insuficiente?

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9.394/96** de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: matemática** /Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte/ Secretaria de Educação Fundamental** – Brasília: MEC/ SEF, 1997. 130p.

BRANDÃO, Maria de Lourdes Peixoto. **Pelos caminhos rurais: cenários curriculares**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2002.

CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura. **Formação contínua e saberes docentes da experiência constituídos na interação professor- aluno: estudo de caso no Município de Itapipoca (Ceará)**. 2012. 140. f: Dissertação (mestrado)- Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós- Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza- CE, 2012.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Educação Matemática: Da teoria à prática**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Escola, Currículo e Avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003.

ESTRELA, A e NÓVOA, A. (org). **Avaliação em Educação: novas perspectivas**. Porto: Porto Editora, 1993.

FRACALANZA, Hilário et alii. **A criança e seus mundos**. In:\_\_\_\_\_ **O Ensino de Ciências no 1º grau**. São Paulo, Atual, 1989, p. 61-85.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRANCO, Maria Laura. **Análise de Conteúdo**. Brasília. 3ªed: Liber Livro Editora, 2008.

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

GALLO, Sílvio e Maria L. Rivero Sílvio (orgs.). **A formação de professores na sociedade do conhecimento**. Baururu, SP: Edusc, 2004.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Eletrônico Houaiss**. Ed. Objetiva, 2009

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. revista e ampliada - Goiânia: MF livros, 2008.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de. **Juventude e formação de professores: o projovem em Fortaleza**. Fortaleza: Edição UFC, 2008.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de, VIEIRA, Sofia Lerche. **Pesquisa educacional: o prazer de conhecer**. 2. Ed. rev. e ampl. Fortaleza: Edições EDR, 2002.

MORAES, Roque. Fundamentos- **o ensino de Ciências nas séries iniciais**. In: \_\_\_\_\_ **Ciências para as séries iniciais e alfabetização**. Porto Alegre, Sagra- DC Luzzato, 1992, 9-14.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio cruz; GOMES, Romeu. (Orgs.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOREIRA, Herivelto. CALEFFE, Luiz Gonzaga. Coleta e análise de dados qualitativos: a observação. IN: **Metodologia de pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

NÓVOA, Antônio, et al. Os professores e a sua formação. In: NÓVOA, Antônio. (Org.). **Os professores e sua formação**. 2ª ed. Lisboa: Publicação Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, De Rocha Nyelda, WYKROTA, Martins Lage Jordelina. **Ciências: Descobrendo o ambiente**. Belo Horizonte: Formato editorial. 1991.

OLIVEIRA, Francisca das Chagas Lima. **A Formação continuada dos professores do Projovem Urbano: uma discussão necessária.** São Luiz, 2010. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Federal do Maranhão.

OLIVEIRA, Alexandra Barbosa; Andresa Salvador; Elen Karla Três e Maria das Graças Santana Fernandes. **A reflexão na prática docente.** Credenciado pela portaria nº 1.299 de 26/08/1999, publicado no Diário oficial da União. Disponível em: <http://www.univen.edu.br/revista/n010>. >Acessado em: 20/10/2011

OLANDA, Osterlina Fátima Jucá. **O currículo em uma classe hospitalar: estudo de caso no Albergue Pavilhão São José da Santa Casa de Misericórdia do Pará.** 2006. 116 f: Dissertação (mestrado)- Universidade Federal do Pará, Programa de Pós- Graduação em Educação na Universidade Federal do Pará, 2006.

OSTETTC, Luciana. **Encontros e Encantamentos na Educação Infantil: partilhando experiências de estágios;** 3º ed. Campinas, SP: Papiros, 2002.

PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho Almeida. **Quando a troca se estabelece (A relação dialógica).** In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib (org.). **Ousadia no diálogo: Interdisciplinaridade na escola pública.** São Paulo, Loyola, 1993, p.19-35.

PILETTI, Nelson. **História da educação.** Ática S.A. S.Paulo, 1991.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, Selma. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: \_\_\_\_\_ ; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17- 52.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação do Brasil.** Petrópolis – RJ: Vozes Ltda. 1993,17ªed.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação do Brasil.** Petrópolis – RJ: Vozes Ltda. 1978,15ªed.

STEPHANOU, Maria e Bastos, Maria Helena Câmera. **História, memória e história da educação.** Petrópolis: vozes, 2005.

SONCINI, Maria Isabel Iório. **A curiosidade premiada.** São Paulo: Ática, 1988.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **História da Formação docente no Brasil**: três momentos decisivos. Vol.30 - Nº 2 ed. 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista brasileira de educação, Vol.14 – Nº 40. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf> (Acessado em 03/02/2013)

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed; Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

THOMPSON, Paul. **A Voz do Passado**: história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VEIGA, Ilma Passos. **Perspectivas para reflexão em torno do Projeto Político-Pedagógico**. In: Escola: Espaço do projeto político- pedagógico (Org). Campinas: SP, Papyrus, 1998.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Organização do Ensino Primário no Brasil**: uma leitura da história do currículo oficial. Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos\\_frames/artigo\\_102.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_102.html). Acessado em: 11/01/2013.



**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS****Dados de identificação****Nome** (somente as iniciais) \_\_\_\_\_**Sexo:**    ( ) Masculino            ( ) Feminino**Série:** \_\_\_\_\_**Idade:** \_\_\_\_\_

1. Qual a disciplina que você mais gosta? Por que?

---

---

---

2. O que mais lhe chama a atenção profissionalmente na sua professora?

---

---

---

3. Para você, qual a melhor aula? Por que?

---

---

---

4. O que você mudaria na aula?

---

---

---

5. O que você mais gosta na aula? Por que?

---

---

---

6. Na sua opinião, como é uma aula dinâmica?

---

---

---

7. Como a professora lhe avalia? Como gostaria de ser avaliado?

---

---

---

8. Se pudesse construir uma escola, como seriam as aulas nela?

---

---

---

9. Se pudesse inventar um professor, como ele seria?

---

---

---

**APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADA AOS PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE CASCAVEL- CE**

1. Qual a sua formação e há quanto tempo leciona?
2. Em que instituição se formou? Quando?
3. Como ocorreu o processo seletivo para lecionar na escola?
4. O que a motivou escolher essa profissão?
5. Quais os pontos positivos e negativos da sua profissão?
6. Qual a metodologia que você utiliza em sala de aula?
7. Como você percebe que sua metodologia tem resultado satisfatório?
8. Como é realizado o seu planejamento e como você avalia seus alunos?
9. Quais as motivações que você obtém para o processo de formação continuada?
10. Como você caracteriza a formação dos professores na educação básica?
11. Como você caracteriza as políticas de ensino de Cascavel para a formação de professor?
12. O que você compreende por formação de professores?
13. O que você compreende por currículo?