



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

CIBELE MIRANDA VIEIRA

**CONSIDERAÇÕES SOBRE ALGUNS ASPECTOS DAS PRÁTICAS
PROFISSIONAIS DOCENTES, EM CONTEXTOS DE MUDANÇAS
CURRICULARES INSTITUCIONAIS**

FORTALEZA

2010

CIBELE MIRANDA VIEIRA

**CONSIDERAÇÕES SOBRE ALGUNS ASPECTOS DAS PRÁTICAS
PROFISSIONAIS DOCENTES, EM CONTEXTOS DE MUDANÇAS
CURRICULARES INSTITUCIONAIS**

Dissertação submetida à Coordenação do Curso de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação Brasileira.

Área de concentração: Prática docente.

Orientador: Prof. Dr. Idevaldo da Silva Bodião

FORTALEZA

2010

CIBELE MIRANDA VIEIRA

**CONSIDERAÇÕES SOBRE ALGUNS ASPECTOS DAS PRÁTICAS
PROFISSIONAIS DOCENTES, EM CONTEXTOS DE MUDANÇAS
CURRICULARES INSTITUCIONAIS**

Dissertação submetida à coordenação do Curso de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação Brasileira. Área de concentração: Prática docente.

Aprovada em ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Idevaldo da Silva Bodião (Orientador)
Universidade Federal do Ceará – UFC

Profa. Dra. Isabel Maria de Sabino Faria
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Profa. Dra. Bernadete de Souza Porto
Universidade Federal do Ceará – UFC

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado a vida e estar sempre presente de maneira tão próxima.

Ao meu marido Xerxes, pelo apoio e compreensão durante toda a elaboração deste trabalho.

Aos meus filhos João Pedro e Mariana, que souberam entender minha ausência e aprenderam com ela, pelo carinho que sempre tiveram comigo, apoiando-me e amando-me sem limites.

Aos meus pais Stênio e Lucila, pelo estímulo e encorajamento que foram muito importantes durante a realização desta dissertação, por acreditarem em mim, pelo carinho, amor e constante ajuda.

As minhas irmãs Camila e Cintia pelo estímulo que me ofereceram durante toda a elaboração e construção dessa dissertação.

À minha sogra Solange, por sua contribuição na constituição desta dissertação.

Ao meu orientador, professor Bodião, por suas críticas e sugestões pertinentes e valiosas para a consolidação desta dissertação.

Ao amigo Raphael, pelas colaborações no desenvolver deste trabalho.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, pelo apoio financeiro como bolsista.

A Universidade Federal do Ceará – UFC, instituição pela qual defendi esta dissertação.

[...] a maioria das pessoas que se interessam pelo ensino fala sobretudo, e até exclusivamente, daquilo que os professores deveriam ou não deveriam fazer, ao invés de se interessar pelo que fazem realmente. Todos esses discursos mostram que o ensino ainda é, no fundo, um 'ofício moral', que serve sempre de lente de aumento para as angústias e inquietações da opinião pública.

Maurice Tardif

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo estudar a prática docente em um contexto de trabalho marcado por uma reforma curricular. Trata-se de um estudo de caso com base etnográfica estruturado em uma pesquisa realizada com professoras do ensino fundamental I em uma escola pública do município de Maracanaú, região metropolitana da cidade de Fortaleza - Ceará. Foram realizadas observações, principalmente, mas não exclusivamente, nas salas de aula, além de entrevistas com as professoras envolvidas, com gestores da escola e da administração central, e análise documental. Os resultados da pesquisa organizam-se em torno de aspectos da prática docente, como o planejamento escolar, o uso do livro didático, as ações de formação, a distribuição do horário das disciplinas escolares e as fontes de consulta utilizadas pelos docentes nos momentos de seus planejamentos. As elaborações deste estudo permitem afirmar que a postura dos docentes não apresentou mudanças significativas que pudessem ser associadas à mudança institucional proposta. A análise revela que nem sempre o trabalho docente é modificado ou direcionado para o que se espera deles. O trabalho docente parece já ter uma formação anterior que parte de princípios e experiências adquiridos ao longo dos anos de magistério e que resistem às mudanças curriculares e pedagógicas. A mudança na prática docente ocorre no momento em que ele sente sentido no que lhe é proposto, de modo que, enquanto não houver um sentido para a prática de sala de aula, nada poderá chegar à escola.

Palavras-chave: Prática docente, trabalho docente, mudanças, currículo.

ABSTRACT

This research's objective was to study the teaching practice in a working context permeated by the curricular renovation. It is composed of a case study with an ethnographic basis structured in a research performed by elementary school I teachers from a public school in the township of Maracanaú, located at Fortaleza's metropolitan region in the state of Ceará. Observations were made mainly, but not exclusively, inside of the classrooms, as well as interviews with the participant teachers, school directors and central administration and documental analysis managers. The research's results were organized according to the aspects of the teaching practice, like school planning, textbook use, formation actions, school schedules' distribution and the research sources used by teachers in their planning. This study's formulations allow the affirmation that the teachers' position didn't show meaningful changes that could be associated to the institutional change proposed. The analysis reveals that neither the teacher's work is modified nor is it oriented to what is expected from them. The teaching work seems to already hold a previous formation which grows from the principles and experiences acquired through the teaching years and which resist the curricular and pedagogical changes. The change in teaching practice occurs at the moment in which he feels it is meaningful, in the sense that while there's no meaning for it regarding the practice inside of the classroom, none of it will reach the school.

Keywords: Teaching practice; Teaching work; changes; curriculum.

LISTA DE ABREVIATURAS

CAGECE – Companhia de Água e Esgoto do Ceará

COELCE – Companhia Energética do Ceará

EJA – Educação de Jovens e Adultos

GESTAR – Programa Gestão da Aprendizagem Escolar

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

PAIC – Programa Alfabetização na Idade Certa

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PNLD – Plano Nacional do Livro Didático

PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

PISA – *Programme for International Student Assessment*

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEDUC – Secretaria da Educação do Ceará

UFC – Universidade Federal do Ceará

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

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
1.1 Delimitação do problema	17
1.2 Objetivos.....	19
2 CURRÍCULO E PRÁTICA DOCENTE EM CONTEXTO DE MUDANÇA: NOTAS INTRODUTÓRIAS	22
2.1 O currículo e a ação docente.....	22
2.2 Práticas pedagógicas, trabalho docente e construção de saberes.....	26
3 DELINEAMENTO METODOLÓGICO DO ESTUDO	36
4 CONHECENDO O CENÁRIO PESQUISADO	41
4.1 A proposta curricular municipal	41
4.2 A escola pesquisada.....	42
5 DOCENTES EM CONTEXTO DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR: PRÁTICAS E DILEMAS.	
5.1 Práticas docentes.....	47
5.1.1 Horário.....	48
5.1.2 Livro didático	57
5.1.3 Atividades escolares	65
5.2 Preparando as práticas docentes	68
5.2.1 Planejamento	69
5.2.2 Fontes de consulta	74
5.2.3 Ações de formação	77
5.3 Mudanças institucionais	80
5.3.1 Do ciclo à seriação: mudança curricular na rede municipal de Maracanaú	82
5.3.2 De volta à seriação: um desejo realizado.....	88
5.3.3 A seriação	92
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
7 REFERÊNCIAS	108
APÊNDICES	115

1 INTRODUÇÃO

[...] ensinar é fazer carreira no magistério, ou seja, entrar numa categoria profissional, nela assumir um papel e desempenhar uma função, e procurar atingir objetivos particulares definidos por categoria.

(TARDIF, 2007)

Esta investigação nasce do desejo surgido de tentar compreender a prática docente em contexto de mudança curricular no município de Maracanaú. No entorno de tantas mudanças e alterações são propostas à escola e ao sistema educacional, surgiu a preocupação com a ação docente em serviço e em como o reflexo dessas mudanças chega à atuação do professor. Muitas vezes não existe uma atenção voltada aos docentes nesse momento de transição curricular, por esse motivo propôs-se investigar toda a problemática que envolve o fazer docente nesse contexto e quais interesses dão sustentação à mudança curricular no caso dos ciclos à seriação. O olhar da pesquisadora direcionou-se aos professores do Ensino Fundamental I e que já possuem mais de cinco anos no exercício do magistério no município citado.

O que se quer saber é o que influencia os responsáveis pelas políticas educacionais a promover essas mudanças de proposta curricular? Quais elementos são considerados e tomados como referência no momento de propor uma renovação no currículo? Esses foram alguns elementos que provocaram inquietação, fazendo surgir a possibilidade de realizar a pesquisa que será apresentada a seguir, na qual se procurou identificar, mais especificamente alguns elementos que ajudam os professores a preparar sua prática em face as expectativas de mudança que estão presentes no momento da ação.

A relação do docente com o discente é caracterizada por significados que não estão impressos em nenhum documento oficial, que não trazem um manual de como agir em cada situação. Trata-se de uma relação carregada de marcas incorporadas ao longo de anos de trabalho e de tentativas sucessivas de se chegar ao aprendizado do aluno. Cada professor traz consigo um pouco de sua experiência profissional e a deixa fluir no momento da aula, de sua ação didática, ou seja, na prática docente diária.

Esse processo de construção da prática começa bem antes de o aluno entrar na sala de aula e os professores darem início a uma vasta explanação de conteúdos, correção de atividades etc. Inicia-se a partir do momento em que o indivíduo nasce e recebe várias informações e estímulos, pois está em constante aprendizado. Essa pode ser considerada uma

característica do homem, qual seja, estar em constante aprendizado e conseguir ampliar seu leque de experiências pelas várias situações que passa no dia a dia. A prática educativa, para que seja intencional e sistemática, precisa ser organizada previamente, o que pode ser alcançado por meio do planejamento das ações didáticas e pedagógicas da escola (FARIAS et al 2009, p. 103).

Desse modo, pode-se entender o aprendizado como um processo contínuo de enriquecimento dos conhecimentos já adquiridos como também da descoberta de novos conhecimentos e um momento de troca de conhecimentos. À medida que o professor, ao ministrar uma aula, está tentando passar aos alunos os conhecimentos que possui, conhecimentos acadêmicos, ele também leva para sua vida algum aprendizado, portanto, existe uma troca recíproca de informações.

A prática docente é bem mais complexa, sendo difícil de delimitá-la com poucas palavras ou orientações, pois nela se expressam fatores emocionais, pessoais, ideias, valores e hábitos pedagógicos adquiridos ao longo de sua profissão (ZABALA, 1998). Mesmo tendo consciência da dimensão tão abrangente da prática, propôs-se a presente pesquisa a entender o impacto da mudança curricular na prática docente, focando nessa transição de ciclos para seriação.

Assim, verificou-se na prática docente do Ensino Fundamental I, no exercício do magistério, ser necessário um melhor aproveitamento do tempo escolar, possibilitando um maior rendimento do aluno e a efetivação da sua aprendizagem, criando, portanto, um ambiente de motivação e de estímulo à descoberta do conhecimento. Um ambiente onde não só o discente aprende, mas o docente também reafirme o seu pensar sobre seu fazer cotidiano, um trabalho que não é realizado isoladamente.

Devido à necessidade de superar o fracasso escolar, uma realidade presente tanto nos Municípios como nos Estados brasileiros, vêm-se adotando os mais diferentes modelos de organização curricular visando à melhoria da qualidade do ensino. Dentre alguns desses modelos, encontram-se a seriação e os ciclos de aprendizagem, propostas essas com características próprias e distintas destinadas a melhorar a transmissão de conhecimento aos alunos e reduzir essa deficiência existente na educação.

As dificuldades manifestadas pelas redes de ensino para enfrentar o fracasso escolar se fazem presentes também na proposta dos ciclos de aprendizagem. O município de Maracanaú dedicou-se ao estudo da proposta dos ciclos durante o período de 1993 a 1996, no qual se deu a discussão e a construção do projeto dos ciclos. Logo após esses estudos, os professores que atuavam na rede de ensino local também tiveram uma preparação para trabalhar dentro dessa

nova realidade, pois havia a preocupação da tomada de consciência por parte dos docentes dessa nova proposta. Contudo, os docentes que foram ingressando na rede de ensino ao longo dos anos em que os ciclos ainda eram a proposta curricular oficial, não tiveram nenhuma preparação específica que lhes possibilitasse conhecer e organizar sua prática dentro da realidade local. Essa pode ser considerada uma das causas da distância existente entre a prática docente e a proposta curricular: o seu não conhecimento.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB – Lei nº 9.394/96) traz algumas mudanças relacionadas às possibilidades de organização do ensino. Uma dessas possibilidades se refere à implantação dos ciclos no ensino fundamental (artigo 32, parágrafo 1º). Em conformidade com tais diretrizes legais, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) também propõem a possibilidade de organização da escolaridade em ciclos (BRASIL, 1997). Deste modo, diz-se que a nova LDB veio proteger e estimular a ideia da organização da escolaridade em ciclos.

A implantação dos ciclos de aprendizagem vem como um desafio de ousar fazer o novo no cotidiano pedagógico que possa vir a contribuir para a transformação das escolas municipais, atendendo às necessidades e expectativas da sociedade. Ou seja, uma forma diversificada de organizar a escola básica e que se apresenta como uma alternativa ao regime seriado predominante há muitos anos na escola brasileira.

Alguns estudiosos vêm se dedicando ao estudo dos ciclos e da seriação como propostas curriculares desenvolvidas em alguns Estados brasileiros, fazendo comparações entre essas duas diretrizes pedagógicas e metodológicas. Dentre estes estudiosos, destacam-se Freitas (2004) e Sá Barreto e Sousa (2004), além de outros que serão identificados ao longo deste estudo. Sá Barreto e Sousa (2004, p. 1) consideram que:

[...] os ciclos, [...] compreendem alternativas de organização do ensino básico, que ultrapassam a duração das séries anuais como referência temporal para o ensino e a aprendizagem, e estão associados à intenção de assegurar à totalidade dos alunos a permanência na escola e um ensino de qualidade [...] eles têm a ver com o propósito de superar a fragmentação artificial do processo de aprendizagem ocasionada pela seriação, a qual tem levado a rupturas na trajetória escolar, uma vez que dá margem a reprovações anuais.

Ainda sobre a proposta dos ciclos de aprendizagem, pode-se citar a pesquisa realizada por Freitas (2004, p. 25), na qual o autor procurou identificar o que muda quando se altera a forma de organizar o currículo escolar:

Os ciclos trazem uma nova prática baseada ora na transversalidade de temas, ora em uma forma mais elaborada como complexos temáticos que orientam a ação de

coletivos de professores. Abrem espaço para que a escola não seja uma mera implementadora de currículos centralizados, permitindo que as características culturais também sejam contempladas.

No entanto, é fundamental que essas medidas sejam tomadas de maneira integrada à ação docente, à vontade e ao anseio dos professores para que possam produzir os efeitos esperados. Por isso, é importante que, antes optar por uma mudança curricular, o Município defina o padrão de funcionamento e desenvolvimento da educação básica local, estipulando metas e padrões para o atendimento às crianças nas escolas e consultando todos que estão relacionados e fazem parte do ensino, a comunidade escolar, docentes e gestores.

Nos ciclos de aprendizagem os alunos dispõem de um maior tempo para desenvolver sua aprendizagem. A possível flexibilidade do tempo recai no ritmo próprio de cada aluno, podendo este progredir em diferentes tempos, não se limitando a um intervalo de tempo restrito, como geralmente ocorre na seriação. Esse desenvolvimento dependerá da capacidade e do estímulo ao aluno. O tempo agora não é mais determinado por um ano cívico, compreende um período maior do que existia na seriação, podendo ter uma maior flexibilidade quanto ao seu uso em sala de aula.

Concebe-se a avaliação nos ciclos como formativa e diagnóstica, podendo ser utilizada como um mecanismo para identificar as necessidades e dificuldades dos alunos em cada uma das disciplinas (que é um diagnóstico), possibilitando ao professor realizar um trabalho mais direcionado a suprir tais carências, desde que sejam identificadas. As avaliações não possuem mais um caráter de reprovação ou de poder, e sim de formação constante e contínua.

De acordo com Alavarse, (2009), considerando-se a hipótese de que os repetentes são alunos que podem ter tido efetivamente baixo aproveitamento no ano anterior, para os quais uma solução pedagógica seria justamente a repetição para melhorar sua aprendizagem, cabem aqui alguns questionamentos. Como nenhum aluno é reprovado exatamente no final da série, pois que as dificuldades que o levaram a essa situação são cumulativas, a reprovação resultaria sobremaneira da ausência de estratégias e dispositivos de ensino que identificassem e, principalmente, superassem essas dificuldades e da ausência da prática avaliativa. Para a autora, via de regra, se oferece ao repetente o mesmo mais uma vez, já que ele é (re)conduzido a uma série que já havia cursado e recebe o mesmo ensino, sendo tratado da mesma maneira que os colegas que estão ingressando naquela série pela primeira vez, caracterizando-se, assim, como um ensino artificial e desvinculado das realidades socioeducacionais dos estudantes.

Outro argumento contra a repetência escolar gira em torno das relações afetivas que permeiam as salas de aula. Na imensa maioria dos casos de reprovação, por não resultar em ganho para os que estão repetindo, há indícios de que alunos com dificuldades, e promovidos, se beneficiam mais da promoção do que seus congêneres reprovados. Seguir com o mesmo grupo, certamente permite maiores ganhos do que integrar um novo grupo como repetente.

Vale ressaltar que apesar de não ser a única causa do fracasso escolar, a seriação propicia um quadro no qual esse fenômeno floresce mais vivamente, além de limitar novas perspectivas pedagógicas. Assim, especialmente no seio do professorado, a tarefa parece ainda ser lançar as bases para uma escola que não selecione de modo excludente.

Ainda segundo Alavarse (2009), em algumas iniciativas de redes públicas de ensino, os ciclos caracterizaram-se mais por atenuar os critérios de avaliação existentes na seriação, mediante a introdução da progressão continuada entre algumas séries - que foram agrupadas sob a denominação de ciclos.

Sá Barreto e Mitrulis (2001) afirmam que, no caso do estado do Ceará, o corpo docente tende a interpretar as medidas de reformulação curricular como de empreendimento específico dos gestores do sistema. Para as autoras, embora o currículo formal afirme que as inovações (ou retrocessos) ambicionadas precisam do apoio de toda a comunidade educacional - incluindo a formulação de projeto estruturado com a sua participação - essa ação não se efetiva no cotidiano escolar.

Falar de prática docente em sala de aula é falar de um saber-fazer do professor repleto de nuances e de significados. Implica falar que os professores possuem saberes profissionais cheios de pluralidade (TARDIF, 2000), que vêm à tona no âmbito de suas tarefas cotidianas.

Tem-se o conhecimento de que os professores devem ocupar uma posição central em relação às propostas curriculares, uma vez que são os principais atores sociais, a exercerem a mediação da cultura e dos saberes escolares. Neste trabalho, investigou-se e se discutiu o papel do professor, no contexto da sala de aula, como mediador do saber escolar, na perspectiva das práticas curriculares.

O regime de organização do ensino em série está baseado em um modelo no qual os alunos são divididos em classes com tempos bem determinados de estudo, de geralmente um ano para cada série, tendo um tempo bem menor do que nos ciclos para que ele possa adquirir e desenvolver os conhecimentos exigidos naquela série.

Na seriação a avaliação é vista como um mecanismo de certificação se o aluno aprendeu ou não o conteúdo relacionado àquele determinado ano de ensino. A avaliação passa a ser utilizada como um instrumento de aprovação ou reprovação, certificando os

conhecimentos que determinado educando conseguiu aprender naquele ano escolar. O tempo de estudo em sala é bem dividido para cada disciplina, sendo bem rigoroso quanto a essa questão. Os saberes são compartimentados em disciplinas obrigatórias a serem estudadas ao longo de cada série.

Portanto, podem-se identificar algumas diferenças entre os ciclos e a seriação. Como mencionado anteriormente, os ciclos vêm para superar os limites da seriação. Algumas diferenças entre os dois sistemas de ensino são: nos ciclos os alunos dispõem de um maior tempo e espaço para desenvolver sua aprendizagem, não se limitando a tempos predeterminados; a aquisição dos conhecimentos pedagógicos nos ciclos é feita de forma interdisciplinar, um completando o outro, sem ter um tempo pré-estabelecido para determinada disciplina. Na seriação, cada disciplina tem seu horário bem estabelecido, possuindo uma maneira de trabalhar a aquisição dos conhecimentos bem diferente dos ciclos.

A implantação de uma política educacional sempre exige mudanças no currículo, na proposta pedagógica (processo ensino-aprendizagem), na avaliação e na organização escolar, envolvendo vários fatores que fazem parte do contexto em questão e da escola como um todo indissociável.

A prática pedagógica dos professores deve estar diretamente relacionada ao currículo adotado, para que possa manter um vínculo com a proposta pedagógica, conseguindo, assim, atingir os objetivos propostos, desenvolvendo no aluno o seu lado crítico e a construção dos seus conhecimentos científicos.

Qualquer tipo de reforma educacional exige uma nova postura profissional do professor, que contribua para a efetivação do currículo. As reformas precisam atingir as práticas docentes, a relação pedagógica, o contrato didático, as culturas profissionais e a colaboração entre professores, envolvendo o universo escolar de forma global. Assim, as práticas profissionais estão no centro de qualquer reforma (PERRENOUD, 1999).

A relevância da realização da presente pesquisa está no fato de que não se constatou nenhum registro sobre um estudo voltado para as práticas pedagógicas dos docentes na mudança de ciclos para seriação. Portanto, propôs-se desenvolver um trabalho que possa contribuir com a identificação e a caracterização das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes em seu fazer diário, promovendo a relação ensino-aprendizagem.

Ademais, Alavarse (2009) afirma que a organização curricular da escola em seriação ou em ciclos não é necessariamente sinônimo de qualidade educacional, pois a concepção dos ciclos não se define tão somente pelos grandes contornos que as políticas públicas lhes

conferem. Assim, a autora sugere a necessidade de pesquisas que permitam o levantamento e o tratamento de dados sobre a realidade do trabalho docente em ação, os quais podem render análises que deem conta mais acuradamente dos resultados efetivos, da implementação de mudanças curriculares nas escolas, daí o porquê da importância de se investigar os fenômenos que envolvem esses espaços educativos.

Atualmente, o município de Maracanaú¹ tem como base de sua organização curricular o modelo de seriação, retomado² no início do ano letivo de 2008, em substituição aos ciclos de aprendizagem³. A volta ao modelo de seriação escolar se deveu a alguns desejos dos próprios docentes que sentiam a necessidade de mudar a realidade do ensino local, talvez por não terem uma boa compreensão sobre a proposta dos ciclos. A aprendizagem dos alunos apresentava muitos *déficits*, dentre eles um baixo nível de alfabetização, que agravava ainda mais o trabalho do professor, sendo difícil alcançar os níveis de aprendizagem desejável, os quais eram exigidos pelos órgãos superiores (secretaria de educação municipal e federal).

Este desejo pode ser analisado tomando em consideração o desconhecimento da proposta dos ciclos pelos docentes que estão atualmente trabalhando no município. Os docentes que ingressaram em Maracanaú, ao longo dos anos em que os ciclos estavam sendo a proposta curricular vigente, não receberam nenhuma orientação de como organizar seu planejamento nessa proposta, de modo que fizeram um trabalho muitas vezes diferente do que realmente deve acontecer. Havia uma grande dúvida e insegurança quanto à proposta dos ciclos, gerando o desejo de mudar o que já existia.

Havia todo um quadro que influenciava os órgãos responsáveis pela organização da educação em rever a proposta municipal e encontrar alternativas que pudessem melhorar a educação no município. Até mesmo a própria Secretaria da Educação sentia a necessidade de rever sua proposta pedagógica e procurar melhorá-la ou modificá-la, se fosse o caso, para melhorar os índices da educação local, segundo informações colhidas durante entrevista

¹ O município de Maracanaú fica situado na região metropolitana de Fortaleza. Seu nome surgiu devido ao grande número de aves Maracanãs que eram encontradas à beira de suas lagoas, é um nome de origem Tupy que significa “lugar onde pousam as Maracanãs”. O seu povoamento deu-se em virtude do movimento do trem de passageiros e de cargas, e também devido ao grande número de indústrias que foram se instalando no local. Desse modo, muitas pessoas que passaram a trabalhar nessas indústrias deslocaram para morar mais próximas de seus empregos. Hoje o município é o terceiro maior em população, ficando abaixo apenas de Fortaleza e Caucaia.

² Antes dos ciclos terem sido implantados no ano de 1997 no município a seriação era a proposta curricular adotado, não sendo dessa forma algo novo a realidade local.

³ Para que fossem implantados os ciclos de aprendizagem em Maracanaú houve uma intensa preparação e estudo com o grupo de professores, gestores e a secretaria de educação, que atuavam na época no município, os ciclos permaneceram por um período de dez anos sendo o currículo oficial adotado.

realizada com uma técnica dessa secretaria durante a pesquisa, as quais serão apresentadas no capítulo de análise dos dados.

Os questionamentos surgiram ao se deparar com toda essa discussão em torno da questão curricular e da mudança curricular. O que se quer saber é quais foram os motivos relatados pelos órgãos responsáveis pela organização do ensino municipal que os fizeram abandonar a proposta dos ciclos, deixar de investir numa melhor preparação e incentivar os docentes a trabalharem nessa proposta e promover logo a sua substituição pela seriação, visto que houve um grande investimento para implantar os ciclos em Maracanaú.

Em virtude dessa inquietação, ao longo do ano de 2007 foram realizados estudos para se verificar qual seria a melhor decisão a tomar, de modo que foi escolhida a volta à seriação. Nessas reuniões de estudo, os técnicos da secretaria da educação procuraram ouvir os gestores, professores e toda a comunidade escolar. Foram organizados encontros para que fosse discutido o modelo de currículo que seria mais viável de ser adotado para melhorar a educação local. Então, logo no início do ano de 2008, começou a ser implantada em Maracanaú a seriação escolar e todo o ensino passou a ser organizado pelos anos de estudo, como é característica da seriação, deixando os ciclos para o passado.

Em meio a todos esses questionamentos em torno de qual currículo adotar, se deveria haver ou não a mudança, os supervisores que atuavam no município, e ainda atuam, os quais participaram da discussão e da implantação dos ciclos, foram um dos grupos contrários à mudança de proposta curricular. Os supervisores resistiram à mudança curricular e tentaram mostrar que os ciclos poderiam dar certo, propuseram um maior investimento na propagação e discussão da proposta dos ciclos com os atuais docentes em serviço, como também sugeriram capacitar de forma mais intensa os docentes para atuarem nessa realidade. Contudo, mesmo tendo uma grande resistência desse grupo de supervisores veteranos do município, os ciclos foram substituídos pela seriação.

Foi durante a experiência da pesquisadora na docência, no período de cerca de quatro anos no exercício do magistério na Educação Básica do município de Maracanaú, que se pôde ter um maior contato com o trabalho de outros professores, e assim acompanhar as práticas que eram desenvolvidas por eles em sala de aula. Dessa forma, foram surgindo os questionamentos quanto à origem de tais práticas, a maneira como os professores constroem seu trabalho dentro de sala de aula e os meios que eles utilizam para apoiar seu trabalho, dando origem ao desejo de realizar a pesquisa. Vários fatores podem ser levantados como formadores e estruturadores da atividade docente, mas na presente investigação busca-se

analisar alguns elementos que parecem mais marcantes e mais determinantes da prática docente.

As reformas educacionais em curso desde a década de 1990 trouxeram novos desafios ao trabalho do professor, propondo a reinvenção de suas práticas, do seu trabalho, exigindo adaptações à nova realidade. Desde então, eles vêm precisando reinventar não apenas suas práticas, mas também suas relações profissionais com os colegas e a organização do trabalho no interior da escola. Como adverte Thurler (2002), o surgimento de novos objetivos vem exigindo uma postura diferente do professor no trabalho didático e nas situações de sala de aula visando abranger a necessidade dos seus alunos na sua heterogeneidade (THURLER, 2002).

É nessa lacuna que a presente investigação se inseriu. Ela pretendeu fazer um estudo sobre as práticas pedagógicas dos docentes em sala de aula, tentando estabelecer uma relação entre a origem dessas práticas e a proposta curricular adotada no município de Maracanaú. Sabe-se que essa prática está se consolidando em um contexto de mudança de proposta pedagógica na qual o município põe fim ao sistema de ensino em ciclos de aprendizagem adotado há mais de dez anos e volta ao sistema de organização no modelo da seriação escolar, que já havia sido substituído pelos ciclos. Tem-se um cenário de volta ao que já existia antes dos ciclos, sendo essa a realidade que se procurou compreender ao realizar a pesquisa, na perspectiva de se identificar os fatores que culminaram com o fim dos ciclos e a ascensão da seriação, pois se sabe que a opção de troca de proposta ocorre de forma intencional.

1.1 Delimitação do problema

Partindo do pressuposto de que a escola desenvolve, por natureza, um papel social importante, tendo por objetivo formar cidadãos críticos e autônomos, e que o espaço escolar constitui-se no local onde o educando permanece por mais tempo, com exceção da família, quer-se saber: *como os professores constroem e estruturam sua prática em um contexto de trabalho marcado por reforma curricular que altera a forma de organização do ensino?*

É verdade que a prática pedagógica envolve uma série de fatores que estão presentes na escola, nas relações com os colegas e com os alunos. O contraste entre outras práticas, e da prática do professor com o que ele quer fazer pode, provavelmente, possibilitar uma melhoria

de sua atividade profissional, mas só isso não é suficiente, pois há necessidade de critérios que permitam realizar uma análise racional e fundamentada. A atuação precisa se dá no pensamento prático com capacidade reflexiva (ZABALA, 1998).

Assim, é preciso saber como se formam e se constituem essas práticas, bem como quais são os meios teóricos que estão dando sustentação a sua constituição, ao trabalho do professor. É de fundamental importância determinar os elementos teóricos sobre os quais os professores possam se apoiar para a análise da sua prática, assim também como fontes nas quais encontrem critérios de mudança e escolha.

No município pesquisado, encontrou-se a transição de um modelo de organização curricular fundamentado nos ciclos para um modelo de seriação. Portanto, uma volta a um modelo curricular dos mais antigos. Não se pode afirmar que essa venha a ser uma inovação, ou seria no caso, uma “inovação velha”, uma “novidade velha”. Em face dos ciclos, a seriação pode ser considerada nova, mas não deixa de ter seu caráter de modelo antigo, tratando-se de um dos primeiros modelos de organização de ensino presente na política educacional brasileira.

Considerou-se que a mudança de proposta curricular ocorrida em Maracanaú deve ter sido suscitada por algum anseio de um grupo de professores ou componentes da secretaria de educação municipal, pois o município havia, em 1997, proposto os ciclos para que fossem sanadas algumas deficiências no ensino e para melhorar a aprendizagem dos alunos, tendo consciência de que a seriação não estava mais funcionando. Agora, mais de dez anos após a implantação dos ciclos, surge novamente essa retomada da proposta da escola organizada por séries, modificando toda a estrutura organizacional da escola e do trabalho docente.

É fato que houve uma mudança quanto ao currículo, mas ela sozinha não é garantia de uma prática docente nova. Entende-se que a mudança precisa ser acolhida pelos docentes e incorporada ao seu fazer cotidiano. Existem uma série de outros elementos que definem e interferem de forma decisiva na prática docente os quais se tentou identificar e analisar ao longo da realização desta investigação.

Por reconhecer e admitir essa mudança, é que tentamos olhar para as práticas docentes e perceber quais elementos estão mais fortemente passíveis de serem modificados com essa mudança curricular, ou até que ponto o currículo influencia o trabalho do professor. As propostas implantadas são, em princípio, voltadas à melhoria da educação e estão direcionadas ao contexto de sala de aula, local onde o professor exerce seu trabalho por excelência. Mas será que podem ter o poder de reorganizar todo o trabalho pedagógico, os planejamentos?

Nesse panorama de reforma curricular, os professores assumem uma posição central, pois eles serão os mediadores da mudança e dos encaminhamentos propostos por esses processos. Desta forma, pode-se dizer que é na sala de aula que a proposta curricular vai ganhar vida e se desenvolver através do trabalho docente. Os professores, em seu papel, precisam despender esforços para viabilizar a chegada dessas reformas ao ensino e procurar melhorar a aprendizagem discente.

Deve-se ter ciência de que qualquer reforma educacional deveria considerar os saberes do corpo docente, o que em alguns casos não acontece, pois, geralmente, essas reformas são impostas de cima para baixo, não procurando conhecer as inquietações e os anseios dos professores. Se os professores, que são aqueles que estão em contato diário com os alunos, vendo suas necessidades e dificuldades, sabendo o que precisa ser modificado, não forem consultados, como serão válidas e instituídas tais mudanças educacionais? Como elas poderão chegar a melhorar o quadro tão deficiente do ensino brasileiro?

Nesse sentido, não se pode encarar a prática docente no contexto da sala de aula como um exercício meramente técnico, marcado pelo atendimento às prescrições curriculares desenvolvidas por outras pessoas que não conhecem amiúde o cotidiano escolar. A ação do professor não pode ser reduzida devido à grande complexidade de seu trabalho, um exercício diário cercado de desafios que exigem formação e atualização constantes (CRUZ, 2007).

As diretrizes curriculares irão expressar uma concepção de mundo, de homem e de sociedade para serem incorporadas ao trabalho docente, assegurando assim a legitimidade da aprendizagem dos alunos, não deixando que o processo educativo seja levado por outras vias, procurando harmonizar todo o currículo escolar, bem como o trabalho da comunidade escolar.

A quantidade de reformas introduzidas nos últimos tempos tem deixado o professor confuso sobre as diversas propostas, visto que ele nem chega a compreender de fato o que cada uma pretende, pois muitas vezes não lhe é oferecida formação eficiente para ter conhecimento sobre elas. Nesses momentos de incerteza, o docente acaba recaindo na prática incorporada por ele, realizando seu trabalho guiado por suas crenças e padrões já validados e testados ao longo dos anos de magistério, o que nem sempre pode ser considerado como ruim.

1.2 Objetivos da pesquisa

Neste estudo, entende-se que a prática pedagógica desenvolvida pelo professor em sala de aula está ou deveria estar amparada e orientada pelo modelo de currículo adotado na rede de ensino. O currículo deve ser entendido como base de sustentação do trabalho docente. Ele orienta e determina que direção o professor poderá adotar para conseguir alcançar os objetivos finais do processo educacional.

Ao se retornar a um tema tão presente na literatura da área educacional, tentar-se-á *analisar como os professores constroem e estruturam sua prática em um contexto de trabalho marcado por uma reforma curricular.*

Assim, pode-se perceber que por mais que seja um tema já bastante discutido, ainda existem algumas lacunas e entraves que merecem bastante atenção e estudo por parte de pesquisadores e estudiosos, visto que a prática do professor não é uma ação isolada, descontextualizada, estando ampara e fundamentada em vários elementos e saberes que determinam sua condição e sua ação, uma ação amplamente complexa. Os objetivos específicos desta pesquisa serão explicitados nos itens a seguir.

Como objetivos específicos, apresentam-se os seguintes:

- Analisar o trabalho docente em contexto de mudança curricular;
- Identificar no cotidiano da escola algumas práticas pedagógicas e como elas são afetadas pelas reformas curriculares;
- Analisar o discurso e a prática docente em situação de ensino, bem como os docentes percebem a reforma curricular em andamento no município.

Desse modo, apresentar-se-á, no capítulo 1, o referencial metodológico que norteou toda a pesquisa, orientando a forma de realizá-la e o modo mais viável de fazê-la para alcançar os objetivos propostos, ou seja, os caminhos a serem percorridos para a realização da pesquisa.

No capítulo 2, currículo e prática docente em contexto de mudança: notas introdutórias, será exposto o quadro teórico da pesquisa que serviu de guia e de sustentação às posteriores análises dos dados. Nele serão vistos autores que falarão sobre a prática docente, a formação docente e o contexto das reformas curriculares, procurando relacioná-las à prática docente.

O capítulo 3, delineamento metodológico do estudo, traz a descrição da escola na qual se realizou a pesquisa, como também os professores entrevistados e suas salas de aula. No

capítulo 4, conhecendo o cenário pesquisado, apresentar-se-ão e se discutirão os dados colhidos nas observações e entrevistas.

No capítulo 5, docentes em contexto de organização curricular: práticas e dilemas, apresentar-se-ão as conclusões finais sobre das reformas curriculares e sua relação com a prática docente, possíveis, a partir deste estudo, procurando perceber a influência das reformas pedagógicas no trabalho docente e até que ponto pode-se notar sua influência.

2 CURRÍCULO E PRÁTICA DOCENTE EM CONTEXTO DE MUDANÇA: NOTAS INTRODUTÓRIAS.

Nas páginas que se seguem, ressaltam-se os referenciais teóricos que colaboraram com a discussão sobre os principais conceitos relacionados à temática da prática docente, como também alguns outros assuntos que são pertinentes para que se compreenda o trabalho docente, como o currículo e os saberes docentes. Tais conceitos serviram de base para a realização da análise e interpretação dos dados apresentados em um capítulo posterior.

Para uma melhor estruturação do capítulo, subdividiu-se o quadro teórico em duas partes: a primeira discursa sobre **o currículo e a ação docente**, a partir de uma revisão da literatura educacional sobre o tema; na segunda, foi realizada uma apresentação sobre **as práticas docentes, o trabalho docente e a construção de saberes**, com atenção especial para a prática docente e os saberes utilizados na consolidação da sua ação.

Dessa forma, tem-se agora uma introdução sobre as principais temáticas que permeiam a investigação e que serviram de base para estudo e estruturação dos dados encontrados nas observações realizadas.

2.1 O currículo e a ação docente

Para se falar sobre reformulações curriculares, deve-se inicialmente explicitar a compreensão sobre currículo. Como afirma Pacheco (2009), existe uma profusão de noções em torno das matérias de ensino e de unidades curriculares. Seguindo-se a etimologia latina, *currere* significa o correr, o registro de atividades numa relação biográfica que permite compreender a experiência educacional.

Para o autor, há uma diversidade de proposições, porém o mais adequado é o uso do termo “teorias” para o estudo da realidade curricular. Perante a pluralidade de teorias, recorre-se a Horkheimer (1937, *apud* PACHECO, 2009), intelectual que agrupa as teorias curriculares em duas categorias: as teorias de instrução tradicional e as teorias críticas.

No primeiro grupo – das teorias tradicionais - a razão de ser da escola está ligada à transmissão de conhecimento, organizado curricularmente em disciplinas. Nessa visão, o

currículo é tido como um determinado corpo de conhecimentos a ser transmitido pela instituição escolar. Essa abordagem teórica do currículo pode ser situada na ordem enciclopédica da escola, ligada ao racionalismo acadêmico, com suportes conceituais na tecnologia de domesticação de espíritos, comportamentos e corpos (PACHECO, 2009).

Na perspectiva da máxima eficiência, inspirada na organização industrial americana (SILVA, 2007), o currículo é uma especificação concisa de procedimentos e métodos para a objetivação de metas que possam ser mensuradas. Nesta perspectiva, o currículo conhecido como uma teoria tradicional é visto como um conjunto de temas a serem trabalhados na escola.

Por outro lado, desde a década de 1970, o currículo passa a ser colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, como um terreno de produção e de política cultural, no qual os elementos existentes funcionam como base para uma nova criação e recriação. Esse segundo grupo, o das teorias críticas, advoga que é preciso colocar o individual no centro da discussão, não só, mas principalmente, por imperativo político e social. Assim, compreende-se que nas teorias críticas do currículo existe uma conexão entre a forma como a economia está constituída e a forma como o currículo está organizado. Em vista disso, as atividades escolares devem ser entendidas não apenas em termos dos padrões de interação social que prevalecem nas salas de aula, mas também em termos do padrão mais amplo da relação socioeconômica na estrutura social da qual a própria escola faz parte (APPLE, 1982).

Moreira (1997, p. 15), por exemplo, destaca uma visão de currículo que privilegia a construção de identidades e subjetividades, ao mesmo tempo em que assinala os vários “currículos” que habitam a cultura educacional, afirmando:

Planos e propostas (currículo formal), o que de fato acontece nas escolas e nas salas de aula (currículo em ação), bem como as regras e as normas não explicitadas que governam as relações que se estabelecem nas salas de aula (currículo oculto).

Por sua vez, a elaboração curricular geralmente resulta na geração de documentos oficiais que apresentam o *currículo formal*, estabelecendo a organização e a distribuição das disciplinas, com seus objetivos, conteúdos programáticos, estratégias didáticas e procedimentos de avaliação. Nessa perspectiva, toda proposta de organização curricular é uma construção social histórica, situada, contextualizada, dependente de inúmeros sistemas condicionantes e de interesses conflitantes. Assim, as metas definidas no nível de propósito

(currículo formal), nem sempre se concretizam no chão da sala de aula (currículo em ação), isto porque cabe aos atores/autores sociais da instituição de ensino (professores, alunos e servidores no geral) materializar tais propósitos. Assim, é *em ação* que os saberes assumem seu significado e sua utilidade.

Sendo o currículo um produto da interação sociocultural humana, o seu desenvolvimento deve ser empregado para uma formação de professores voltada a sujeitos críticos e reflexivos, em busca da *práxis* (APPLE, 1982; GALLO, 2004; SACRISTÁN, 2000; SILVA, T., 2007), entendendo que a *práxis* curricular tem um lugar na realidade, e não no mundo hipotético, seguindo o princípio de que a construção do currículo não pode ser separada do ato da implantação. Tal compreensão remete ao reconhecimento de que o currículo é materializado através de regras implícitas, ou seja, através do currículo *oculto*. Por exemplo, a seleção dos conteúdos culturais e atividades curriculares, na escola, passa pelo crivo dos grupos/classes que dominam aquela instância.

De acordo com a compreensão sobre a estreita relação existente entre a construção de um currículo e a sua implantação, serão levantadas algumas observações sobre a implantação do sistema de ensino em ciclos ocorrido no Ceará e do modo como tudo isso aconteceu, tendo sempre em vista que os ciclos no Ceará sofreram uma grande influência da Escola Plural.

Em pesquisa desenvolvida por Sá Barreto e Mitrulis (2001), as autoras afirmam que o Ceará passou a adotar a organização em ciclos inspirando-se em grande parte na concepção e justificativas do projeto político-pedagógico da “Escola Plural”, ao mesmo tempo em que absorve orientações da UNESCO e uma fundamentação vygotskyana (CEARÁ, 1997). Tal como em outras experiências, a rede estadual abre caminho ao ensino fundamental de nove anos, incorporando no primeiro ciclo, de três anos de duração, as crianças de seis anos de idade. Em continuidade, são propostos ainda mais três ciclos, com a duração de dois anos cada, atingindo os alunos até a faixa dos 14 anos. Todavia, atualmente, a maior parte das escolas deste Estado continua adepta da organização curricular seriada.

Uma das teorias lançadas pelas pesquisadoras para explicar a constatação de insucesso dos ciclos no Ceará faz referência direta ao trabalho docente. Elas acreditam que o corpo docente se sente descompromissado de decisões que pretende alterar profundamente a cara da escola, o que o leva à dificuldade de se apropriar efetivamente da reforma subjacente à criação dos ciclos e de se considerar parte integrante e interessada. É frequente que as pesquisadoras atribuam à administração maior empenho em cortar gastos públicos mediante a introdução da progressão continuada do que em utilizar bem os recursos econômicos. Daí, segundo esse ponto de vista, decorreriam políticas que objetivam simplesmente melhoria de

indicadores estatísticos, sem implicar, de fato, em modificação de condições de ensino capazes de garantir a aprendizagem bem-sucedida.

Essa dificuldade de se identificarem como co-participantes da organização da escola em ciclos é reforçada entre os educadores, com um agravante: a convicção de que políticas de correção do fluxo escolar, que recebem o aval e incentivo dos organismos multilaterais, ao darem ênfase à autonomia da escola, tendem a considerar a instituição e, por conseguinte, os seus professores, como os principais responsáveis pelo sucesso ou fracasso dos alunos. Isentam assim as demais instâncias do sistema de se comprometerem com mudanças mais profundas na estrutura e no funcionamento do ensino e deixam de promover a reorganização curricular capaz de possibilitar a alteração do caráter seletivo da educação, limitando-se, no mais das vezes, a mudanças formais que não logram transformar as rotinas da escola.

Diante dessas considerações, compreende-se que um currículo formalizado na escola deverá ser materializado no mundo real, na práxis dos atores sociais daquela instituição de ensino. Todavia, reconhece-se que a materialização de um determinado projeto pode favorecer a criação de inovações nas práticas curriculares dos autores da escola, as quais podem ser regulatórias ou emancipatórias (VEIGA, 2007).

Segundo essa autora, inovar na perspectiva regulatória significa introduzir algo descontextualizado, normalmente como algo elaborado por especialistas externos. Suas ideias chegam à escola de “cima para baixo”, o que exclui os professores das escolas da condição de protagonistas das ações institucionais.

Assim, os processos inovadores continuam a orientar-se por preocupações de padronização, de uniformidade, de controle burocrático, de planejamento centralizado. Se a inovação é instituída, há fortes riscos de que seja absorvida pelas lógicas preexistentes, pelos quadros de referência reguladores.

A estratégia do gestor para inovar pode ser de natureza empírico-racional ou político-administrativa; nesse caso, a lógica e a racionalidade próprias da inovação justificariam sua difusão e aceitação no sistema. Para tanto, as propostas de inovação são transformadas em normas e prescrições, e sua aplicação também se orienta por um roteiro mecânico.

Inovar, nessa perspectiva, é apenas introduzir algo diferente dentro do sistema, para produzir uma mudança organizacional descontextualizada. Este processo deixa de lado os sujeitos como protagonistas do institucional, desprezando as relações e as diferenças entre eles, não reconhecendo as relações de força entre o institucional e o contexto social mais amplo.

Contudo, a inovação emancipatória procura maior comunicação e diálogo com os saberes locais e com os diferentes atores da escola, e realiza-se em um contexto que é histórico e real.

Essa categoria não pode ser confundida com reforma, pois impetra uma ruptura radical do *status quo*. Ela é comprometida ética e socialmente com o impacto da sua aplicação na escola e na sociedade:

Sob esta ótica, o projeto é um meio de engajamento coletivo para integrar ações dispersas, criar sinergias no sentido de buscar soluções alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico-administrativo, desenvolver o sentimento de pertença, mobilizar os protagonistas para a explicitação de objetivos comuns definindo o norte das ações a serem desencadeadas, fortalecer a construção de uma consciência comum, mas indispensável, para que a ação coletiva produza seus efeitos. (VEIGA, 2003, p. 275).

Assim, um currículo formalizado através do projeto político-pedagógico deve primar pelo estímulo às inovações emancipatórias, pois os processos inovadores devem lutar contra as formas instituídas e os mecanismos de poder hegemônicos. Deve primar sempre que tenha o objetivo de promover mudanças reais e contextualizadas com a realidade a que é subordinada. A inovação emancipatória é um processo de “dentro para fora” da instituição de ensino; “é produto da reflexão da realidade interna da instituição referenciada a um contexto social mais amplo” (VEIGA, 2003, p. 276).

Partindo dessas concepções de inovações curriculares, percebe-se que toda reforma educacional exige uma postura⁴ do corpo docente, que contribua para a sua efetivação. Desta maneira, as reformas precisam atingir as práticas docentes, a relação pedagógica, o contrato didático, as culturas profissionais e a colaboração entre professores, envolvendo o universo escolar de forma global, senão não se constituem como tal.

Nessa perspectiva de reforma curricular, os docentes sustentam uma posição central, pois eles serão os mediadores da mudança e dos encaminhamentos propostos por determinado currículo. É no “chão” da sala de aula que a proposta curricular vai ganhar vida e se desenvolver através do trabalho docente, constituindo o *currículo em ação*. Assim, nos parágrafos que se seguem, discutir-se-á sobre as práticas dos professores e o trabalho docente na escola.

2.2 Práticas pedagógicas, trabalho docente e construção de saberes

⁴ Seja ela tradicional, neutra ou progressista. Ademais, percebe-se que muitas vezes as concepções docentes são tácitas e resistentes a mudança.

A efetivação de uma política educacional curricular exige mudanças na organização do currículo, na proposta pedagógica das instituições de ensino, na avaliação e na organização escolar, envolvendo vários fatores que fazem parte do contexto em questão e da escola como um todo indissociável.

No contexto mais vasto das políticas públicas e das políticas educativas, o estudo do currículo contemporâneo radica-se necessariamente no trabalho docente. A análise das políticas curriculares remete para a escola como palco permanente de decisão, de acordo com as competências que são definidas, quer no quadro normativo dos textos curriculares, quer no cotidiano das práticas escolares. Assim, apresenta-se a seguir os referenciais teóricos adotados na pesquisa acerca do trabalho docente em ação.

Compreender as práticas curriculares nesta perspectiva, atravessadas pelas exigências da nova ordem econômica e política, torna-se necessário, ainda que difícil. Exige conhecer e analisar o currículo oficial e, sobretudo, investigar o currículo real, aquele que se desdobra em práticas no interior da escola, cuja determinação não se origina apenas nas prescrições oficiais, mas de muitos fatores que interferem no desenvolvimento do trabalho escolar. Seus determinantes expressam tanto as marcas das políticas quanto as condições e os problemas sociais e econômicos que atingem a vida de seus usuários.

No que diz respeito à prática pedagógica, tomar-se-á como base os trabalhos e pesquisas realizados por Pimenta (2006), Libâneo (2005), Freire (1996) e Tardif (2007), nas quais os autores procuram fazer uma reflexão sobre o trabalho docente, a prática pedagógica e a construção dos saberes profissionais.

É interessante pensar que a prática docente é também um momento de aquisição/assimilação de conhecimentos, que vão ser utilizados em várias etapas ao longo do trabalho em sala de aula. Contudo, entende-se que só as habilidades adquiridas nos cursos de formação inicial não são suficientes para a garantia de um trabalho construtivo e eficaz. “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 1996, p. 22).

Surgem, ao longo do caminho, novas situações de aprendizagem, fazendo-se necessária a procura por novas formas de tratar o conhecimento científico, novas maneiras de trabalhar com as mais diversas informações e situações que emergem no cotidiano escolar – situações essas que muitas vezes não são bem resolvidas pelo professor por lhe faltar saberes⁵ suficientes.

⁵ “Saberes” são abordados neste trabalho de forma ampla, como um conjunto de conhecimentos, competências e habilidades dos grupos informantes.

Os saberes são elementos constitutivos da prática docente e para que os professores existam como grupo social e profissional faz-se necessário que eles consigam ter a “[...] capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para a sua prática” (TARDIF, 2007, p. 39). Assim, pode-se dizer que o trabalho do professor não está só em conhecer os saberes da formação profissional, disciplinares ou curriculares, mas sim em ter conhecimento de como utilizar tais saberes no cotidiano escolar e trabalhar no desenvolvimento da aprendizagem do aluno utilizando os diversos saberes.

Para especificar a compreensão do termo “saberes”, recorre-se a Therrien e Souza (2002, p. 40), que afirma:

Por tratar-se de uma noção passível de abordagem sob vários ângulos, sem consenso claro na literatura pertinente, privilegiamos a compreensão do saber na sua relação com o docente como sujeito de práticas, o que permite destacar a dimensão do fazer, da experiência, da ação, enfim, de uma prática social reflexiva. Por isso, atribuímos ao conceito de conhecimento uma compreensão mais ampla e abstrata que refere a uma apreensão simbólica da realidade, incluindo a cultura em todas as suas dimensões.

Entre os múltiplos elementos condicionantes do trabalho docente na sala de aula destacam-se alguns pontos que circundam a ação pedagógica do professor: trata-se de uma pessoa adulta, tida como possuidora de saberes plurais e heterogêneos, que mantém contatos regulares com um grupo de pessoas (crianças, adolescentes, jovens, adultos) que supostamente aprendem, e cuja presença é obrigatória, para lhes ensinar um conteúdo socialmente determinado através de uma série de decisões tomadas em situação de urgência.

Esse olhar conduz a perceber algo que diferencia o trabalho do profissional do ensino de outros profissionais do saber. Ademais, destaca a dimensão de complexidade e conseqüentemente de incertezas e não linearidade na condução dessa tarefa, o que aponta para a necessidade de abordar a racionalidade do sujeito dessa ação sob o ângulo de uma reflexividade complexa e heterogênea.

No plano da formação e do exercício profissional, o que caracteriza o professor não é exclusivamente o domínio de uma disciplina, mas o domínio de um conjunto de conhecimentos, a que se chama de saber docente, que inclui uma gama de práticas relativas ao ofício de ensinar. Nessa direção, o ofício do professor implica um saber fazer que assegure a aprendizagem da disciplina e a transmissão do que lhe é confiado pela via das diretrizes curriculares e que, inevitavelmente, expressa uma determinada concepção de mundo (TARDIF, 2000).

Os estudos sobre essa temática têm crescido, de maneira primorosa, recentemente. Nesses trabalhos, vários autores buscaram o fim dos modelos tecnicista e aplicacionista, que tanto foram criticados. Segundo Tardif (2000, p. 8):

[...] de uns vinte anos para cá, o objetivo do movimento de profissionalização do ofício de professor tem sido, exatamente, o de conseguir desenvolver e implantar essas características dentro do ensino e na formação de professores. Desse ponto de vista, em educação, a profissionalização pode ser definida, em grande parte, como uma tentativa de reformular e renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor e de educador, assim como da formação para o magistério.

Não há a intenção de se falar especificamente sobre essa temática, uma vez que a literatura possui uma vasta obra sobre o tema (para revisão ver: PAQUAY *et al.*, 2001; PERRENOUD, 2002; TARDIF, 2000; TARDIF, 2007; TARDIF & LESSARD, 2007). O que se gostaria de evidenciar é que a crise da profissionalidade docente trouxe uma série de novos questionamentos sobre como compreender um pouco a respeito dos saberes que são necessários aos docentes para um bom desempenho profissional, especialmente na formação inicial e na interação Universidade-Escola.

Tardif (2000, p. 10) sugere a proposta de se pensar o trabalho docente através do que denomina de Epistemologia da Prática Profissional, definida como “o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”. O autor ressalta a importância de se valorizar a docência através desta abordagem:

A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. (TARDIF, 2000, p. 11).

Por fim, Tardif (2006) propõe algumas características dos saberes profissionais, segundo o modelo da Epistemologia da Prática Profissional. Para ele, os saberes profissionais são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados, situados, e o objeto do trabalho do docente são seres humanos e, por conseguinte, os saberes carregam as marcas do ser humano.

O docente, assim sendo, deve ser abordado na sua tripla relação com o saber: enquanto sujeito que domina saberes, que transforma esses mesmos saberes e ao mesmo tempo precisa manter a dimensão ética desses saberes. Como discorre Therrien e Souza (2002, p. 44):

[...] de um lado, atua com uma pluralidade de saberes já definidos e produzidos por outros, e que constituem parte insubstituível do repertório de informações que deve

dispor para o exercício de sua profissão. Por outro lado, o desafio da transposição em situações reais da prática pedagógica o obriga a gerar e produzir saberes quando articula adequadamente e criativamente seu reservatório de saberes num determinado contexto de interação com outros sujeitos alunos. Essa capacidade de retraduzir e transformar os saberes produzidos cientificamente, na experiência reflexiva do cotidiano da sala de aula, situa o docente na categoria de sujeito epistêmico.

Vários são os autores que procuram responder quais os saberes de que os professores necessitam para se tornar bons profissionais. Shulman (1987 *apud* ALMEIDA; BIAJONE 2005), por exemplo, distingue três categorias de conhecimentos presentes no desenvolvimento cognitivo do professor: o conhecimento dos conteúdos da específica matéria a ser ensinada, os conhecimentos pedagógicos daquela disciplina e os conhecimentos curriculares que embasam suas articulações.

Segundo Alarcão (2007), Shulman ainda mostra que é preciso ao professor conhecer outros saberes. Sendo o aluno o elemento central da ação educativa, é imperativo que o docente detenha *conhecimento do aluno e das suas características*.

Uma contribuição de Alarcão (2007, p. 64) é a presença de um conhecimento relacionado à atuação docente como profissão perpetrada por um coletivo de trabalhadores: “E porque o professor se integra numa comunidade profissional, acrescentei uma nova dimensão a que chamarei **conhecimento da sua filiação profissional**” (grifo da autora).

Therrien e Souza (2000) agrupam os saberes segundo dois prismas: a “gestão das atividades curriculares” e a “gestão disciplinar”. Por sua vez, Allet (2001) propõe a tipologia dos saberes do trabalho docente em duas facções: os Saberes Teóricos e os Saberes Práticos.

Pimenta (1999) afirma a mobilização dos “saberes dos professores”, referidos por ela como “saberes da docência”, que é um passo importante para mediar o processo de construção da identidade profissional dos professores. Sob este aspecto, indica que esses saberes são constituídos por três categorias: os *saberes da experiência*, os *saberes do conhecimento* – referidos como os da formação específica, e os *saberes pedagógicos*, aqui entendidos como os que viabilizam a ação do “ensinar”.

Já Tardif (2007) e Therrien (1997) afirmam que o trabalho docente é uma atividade de interações humanas, complexa, contextualizada e histórica. E em seu cotidiano o docente transforma e (re)constrói os saberes escolares, baseando-se, inclusive, na sua vivência pessoal. Ressalta-se que é nas práticas curriculares que ocorrem cotidianamente nas escolas que o currículo se materializa. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que:

[...] os docentes produzem saberes específicos no decorrer de sua práxis educativa, não sendo apenas mediadores ou meros repassadores de saberes produzidos por outros, abre o espaço para o debate sobre a identidade profissional destes atores sociais. (THERRIEN, 1997, p. 11).

Concordando com a ideia de que os docentes constroem a sua própria profissionalidade, Tardif (2007) afirma que a finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. “Ela também visa compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores” (TARDIF, 2007, p. 256).

Percebe-se que muitas vezes essa tarefa torna-se difícil e inviável para o professor que, diante dessa “[...] impossibilidade de controlar os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional, produz ou tenta produzir saberes através dos quais ele compreende e domina sua prática” (TARDIF, 2007, p. 48). Então surgem os saberes experienciais formados pelo “[...] conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos” (TARDIF, 2007, p. 48), os quais podem ser compreendidos como saberes práticos, vividos, experimentados e aprendidos ao longo da experiência na docência. Eles podem ter um grau de importância para o professor até maior do que os demais saberes, pois são formados por todos os demais, sendo condicionados e mais bem aperfeiçoados pela prática diária ao longo do seu trabalho.

As formações oferecidas aos professores precisam tentar construir neles os saberes que lhe são fundamentais para a constituição de seu trabalho, os saberes que lhe são necessários para exercer sua prática docente. De acordo com Tardif (2007, p. 36), a prática docente integra diferentes saberes que vêm de diferentes fontes e emergem no momento do exercício da atividade de ensinar:

Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

No entendimento de Tardif (2007), a prática docente é também uma atividade que mobiliza diversos saberes, podendo ser chamados de “saberes pedagógicos”. São aqueles apresentados como doutrinas provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido

amplo do termo, reflexões que vão conduzir à prática docente. Os saberes são provenientes de diferentes fontes e têm a capacidade de se renovarem constantemente, sendo utilizados no dia a dia da sala de aula de forma natural e espontânea, como afirma o autor:

Compreender os saberes dos professores é compreender, portanto, sua evolução e suas transformações e sedimentações sucessivas ao longo da história de vida e da carreira, essas que remetem a várias camadas de socialização e de recomeços. (TARDIF, 2007, p. 106).

Portanto, a prática docente pode ser entendida como a atividade pela qual o professor se relaciona com seus alunos, tendo como objetivo primordial construir conhecimentos apoiado em seus saberes: uma atividade diária desenvolvida pelo professor em sala de aula que demanda conhecimento, reflexão, elaboração e preparação; uma atividade carregada de sentido, emoções e valores, que é capaz de despertar em cada aluno vontades e desejos de aprender e de conhecer. Como explica Freire (1996, p. 95):

A prática docente que não há sem a discente é uma prática inteira. O ensino dos conteúdos implica o testemunho ético do professor. A boniteza da prática docente se compõe do anseio vivo de competência do docente e dos discentes e de seu sonho ético.

Existe uma relação entre a prática discente e a docente, a ação do aluno enquanto ser que é aprendiz, mas também participa ativamente do processo educativo, destacando assim o papel do educando em toda a atividade educativa.

Por esses motivos, a prática educativa exige dos professores responsabilidade com o ensino e respeito aos educandos. Portanto, deve-se assumir o papel de educadores e exercer a prática tendo sempre como objetivo favorecer o desenvolvimento e o aprendizado dos alunos.

A escola é organizada de modo a favorecer que todos os elementos curriculares se relacionem e consigam manter uma relação de apoio e cooperação. A prática docente também se origina do currículo que não está nos manuais, nos livros, e é formado da vivência de cada professor, da sua experiência em sala de aula. Um currículo composto por elementos práticos e teóricos que podem servir à formação da prática docente.

Nessa perspectiva, nota-se que a onda de reformas nos últimos anos não tem deixado muito tempo para que os professores assimilem as modificações introduzidas pelas propostas oficiais. Assim, é preciso compreender o papel das práticas curriculares nas mudanças institucionais dos Municípios. Sobre isso, assinala Cruz (2007, p. 15):

As mudanças encaminhadas, justamente por não contarem com a participação direta dos professores no seu processo de elaboração, encontram neles próprios típicos obstáculos à sua implementação. Se, por um lado, existem alterações na dinâmica curricular que agradam aos professores, por outro existem modificações que não são bem aceitas. Principalmente aquelas que interferem diretamente nas suas rotinas de trabalho.

Os elementos mencionados anteriormente são alguns dos que constituem a dinâmica escolar e que são os pilares nos quais se estrutura e se organiza toda atividade docente. A prática docente não existe sem um currículo para lhe dar forma e direcionar o caminho a seguir, orientando quanto aos objetivos que devem ser atingidos na educação.

O trabalho docente se enquadra entre uma das atividades sobre a qual recai uma grande responsabilidade: a formação do futuro cidadão, a formação moral e integral de cada um que adentra no ambiente escolar. O aluno que vai à escola e participa das aulas, mesmo que de forma desatenciosa, incorpora em seu aprendizado uma série de conhecimentos que passarão a fazer parte de sua vida. Qualquer atitude do professor vai despertar no seu aluno uma reação.

O professor, enquanto trabalhador faz-se e refaz-se em um movimento contínuo e permanente de pensar e refazer sua prática no seu exercício diário de ensinar. O trabalho docente é formado por teorias e por ações práticas, produzindo assim resultado sobre os alunos. Pela dinâmica desenvolvida em sala de aula, o trabalho docente pode ser testado e validado, melhorado e aprimorado num constante fazer-se em serviço. Essa relação é um processo contínuo de construção e reconstrução da prática fundamentada em uma reflexão sobre a ação e na ação.

Se aceitarmos a docência como uma profissão, não será para assumir privilégios contra ou 'à frente' dos outros, mas para que, mediante seu exercício, o conhecimento específico do professor se ponha a serviço da mudança e da dignificação da pessoa. O objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social. E a profissão de ensinar tem essa obrigação intrínseca. (IMBERNÓN, 2005, p. 27).

Ao ministrar sua aula o professor pode ser visto como um profissional que realiza um trabalho para o qual teve uma preparação e uma formação, exercendo sua profissão, utilizando conhecimentos e saberes adquiridos ao longo de sua formação ou prática. Entender o professor como um profissional que exerce sua profissionalidade diariamente faz compreender o grau de importância que seu trabalho tem para a sociedade. Sendo uma profissão que tem sua especificidade, o professor transmite seus conhecimentos e sistematiza os vários conhecimentos existentes na formação dos alunos.

O trabalho docente é formado também por elementos que não são somente de cunho subjetivo como a formação do professor, mas existem outros elementos objetivos que o compõem, sendo constituído por condições efetivas de trabalho, indo desde a participação em planejamentos, preparação de aulas, remuneração do professor, jornada de trabalho e relações profissionais com seus pares e com outros profissionais. Todos esses elementos compõem o trabalho docente, tendo uma influência direta sobre ele, formando assim as condições reais nas quais seu fazer diário é realizado e se constitui. A condução do processo de apropriação de conhecimentos pelo aluno fica sob a responsabilidade do professor que deverá orientar e conduzir todo o processo educativo.

Alguns dos elementos objetivos que constituem o trabalho docente exercem uma influência muito forte sobre o professor. Muitos professores acreditam que ganham mal, consideram ter uma remuneração abaixo do que realmente deveria ser; o tempo que eles têm para planejar e organizar aulas é insuficiente, não sendo possível uma preparação mais elaborada e criteriosa das aulas; muitos não têm tempo para corrigir trabalhos ou atividades; a relação do professor com seus pares é muitas vezes distante, e por terem que cumprir uma carga horária de trabalho ampla não sobra tempo para que possam trocar experiências entre si.

Portanto, existem diversos elementos formadores e constituidores do trabalho docente que o norteiam e o orientam, sendo essa uma atividade profissional bastante complexa e essencial para a sociedade. Um trabalho que é formado à medida que forma, uma relação de constante troca de conhecimentos, informações e emoções. É preciso que seja dado ao professor tempo e espaço para pesquisar e planejar suas aulas para que ele possa mudar e aprimorar sua postura na relação ensino-aprendizagem frente aos seus alunos.

Ao falar sobre as práticas curriculares, não se pode esquecer que existe um verdadeiro processo de intensificação do trabalho docente. Segundo Hypolito *et al.* (2009), as principais características do processo de intensificação, que podem ser sintetizadas como um processo em que docentes têm que responder a pressões cada vez mais fortes e consentir com inovações crescentes sob condições de trabalho que, na melhor das hipóteses, se mantêm as mesmas e que, na pior situação – mais comum, vão se precarizando cruelmente.

A intensificação pode ser problematizada como algo que poderia ser caracterizado como parte da sociedade de controle e, nessa direção, o processo de trabalho docente precisa ser remetido a uma análise que adentre a estrutura material, e é preciso definir esse terreno não apenas em termos econômicos mas também em termos culturais e subjetivos.

O atual modelo de gerencialismo que vem sendo implementado nas políticas educativas busca não somente um novo modelo de gestão escolar e de currículo, mas

principalmente formas de gestão e de governo dos processos subjetivos de formação do indivíduo como consumidor, que deve ser o responsável pela sua própria formação, numa perspectiva individualizada de autoadministração.

Esses autores alertam para o fato de que muitas das atividades e tarefas propostas, boa parte realizadas fora das escolas, aparecem como inovações e podem aparentar um caráter mais criativo e insinuarem um trabalho pedagógico mais reflexivo. Não obstante, “o que podemos estar vivenciando são evidências cada vez maiores de um processo de auto-intensificação do trabalho docente” (HYPOLITO *et al.*, 2009, p. 112).

A articulação das duas categorias enunciadas nesta reflexão permite identificar alguns dos elementos constitutivos da identidade profissional docente, ou seja, de um profissional do saber, múltiplos e reconstruídos em intervenção ética. O *trabalho docente* pode ser abordado como uma prática fundada em *saberes* (uma prática de saberes) que refletem uma determinada matriz *curricular* e uma identidade profissional produto de uma *racionalidade prática reflexiva* (manifesta em argumentos diversos e fundados em princípios éticos de decisão de ação).

3 DELINEAMENTO METODOLÓGICO DO ESTUDO

Tendo em vista alcançar o objetivo da presente investigação, optou-se por uma pesquisa do tipo qualitativa, acreditando ser o modo mais viável e coerente de alcançar os objetivos propostos na presente pesquisa.

A presente investigação insere-se em uma abordagem qualitativa de pesquisa, tendo em vista que reconhece a dimensão subjetiva da busca pelo conhecimento e do estabelecimento de possíveis inferências sobre os saberes de um grupo de indivíduos (SILVERMAN, 2009). Acredita que os dados e reflexões apresentados não correspondem à verdade vista de forma única, mas pretende, ao contrário, expressar uma hipótese plausível, dentre as várias possíveis, para o fato social aqui abordado (YIN, 2005).

Optou-se como metodologia de embasamento o “Estudo de Caso, com bases Etnográficas” (ANDRÉ, 1995), pois se pretende investigar um fenômeno contemporâneo, através da imersão intensa no seu cotidiano real. Assim, o estudo de caso torna-se um método qualitativo importante, uma vez que o seu objetivo é compreender uma série de eventos articulados e, ao mesmo tempo, desenvolver teorias mais genéricas a respeito dos aspectos característicos desse fenômeno analisado. No estudo de caso, o investigador pode lidar com uma ampla variedade de ferramentas de pesquisa, como, por exemplo: entrevistas, observações diretas e indiretas (participantes ou não), análise de documentos e de artefatos.

Segundo Yin (2005, p. 32), um estudo de caso “investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”, uma vez que enfrenta uma situação tecnicamente única, na qual haverá mais variáveis de interesse do que alvos de dados.

A grande vantagem do estudo de caso é permitir a concentração em um aspecto ou situação específica, procurando identificar os diversos processos que interagem no contexto estudado.

Para Dezin e Lincoln (2006), as pesquisas que visam compreender as dinâmicas do conhecimento local e situado sócio-historicamente, como no estudo de caso, possuem grandes possibilidades conceituais, pois permitem conversas transversais e diálogos que transpõem os terrenos irregulares do discurso e da prática.

De acordo com André (1995, p. 31):

Para que seja reconhecido como um estudo de caso de tipo etnográfico é preciso, antes de tudo, que preencha os requisitos da etnografia e, adicionalmente, que seja um sistema bem delimitado, isto é, uma unidade com limites bem definidos, tal

como uma pessoa, um programa, uma instituição ou grupo social [...] o estudo de caso enfatiza o conhecimento do particular. O interesse do pesquisador ao selecionar uma determinada unidade é compreendê-la como uma unidade. Isso não impede, no entanto, que ele esteja atento ao seu contexto e às suas inter-relações como um todo orgânico, e à sua dinâmica como um processo, uma unidade em ação.

Assim, vê-se o quanto rico pode ser um estudo de caso do tipo etnográfico, tendo em vista a riqueza de detalhes que o pesquisador poderá capturar em suas observações e entrevistas.

Ainda segundo André (1995), o estudo de caso etnográfico permite ao pesquisador reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar cotidiana. Esse tipo de pesquisa permite ao observador chegar bem perto da escola, para que possa entender os mecanismos utilizados no seu dia-a-dia.

Nos estudos de caso, é conveniente utilizar várias ferramentas de coleta de informações. André (1995) sugere o emprego de diferentes métodos de coleta de dados, obtidos por intermédio de uma variedade de informantes, em uma diversidade de situações, além da subsequente triangulação das informações obtidas. A triangulação permite evitar ameaças à validade interna inerente à forma como os dados de uma investigação podem ter sido recolhidos. Aconselha também a focalização progressiva da investigação, partindo de uma posição mais “aberta” no início da pesquisa, que, ao longo do processo, será refinada e aprofundada na coleta e na análise de dados.

Como estratégia de coleta de dados foram utilizadas: a observação, a entrevista semiestruturada e a análise documental, que alimentaram a pesquisa de subsídios para uma análise mais eficaz.

A observação é um dos procedimentos mais utilizados na pesquisa em educação, apresentando-se como uma da técnica de coleta de dados bastante difundida. De acordo com Triviños (1987, p. 153): “‘Observar’, naturalmente, não é simplesmente olhar. Observar é destacar de um conjunto (objetos, pessoas, animais) algo especificamente, prestando, por exemplo, atenção em suas características (cor, tamanho etc.)”.

Na pesquisa em educação, a observação acaba sendo muito influenciada pelo olhar do pesquisador, que traz consigo sua experiência e vivência. A observação possibilita uma aproximação mais direta com o ambiente pesquisado para a coleta de dados, apresentando assim uma série de vantagens. Eis algumas dessas vantagens que se pode ter, utilizando a técnica da observação:

A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da 'perspectiva dos sujeitos', um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 25).

Aliada às observações e análises dos documentos, outra ferramenta importante para a pesquisa social, e em especial para os estudos de caso, é a entrevista (SILVERMAN, 2009; YIN, 2005). Esta é uma técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção de dados pertinentes à pesquisa. A entrevista é um dos principais meios utilizados na pesquisa qualitativa para a coleta de dados. Para Ludke e André (1986, p. 34):

Como se realiza cada vez de maneira mais exclusiva, seja com indivíduos ou com grupos, a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas. Enquanto outros instrumentos têm seu destino selado no momento em que saem das mãos do pesquisador que os elaborou, a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado.

A riqueza de informações colhidas na entrevista requer do pesquisador uma dedicação e uma análise bem cuidadosa no momento da transcrição dessa entrevista. O investigador também deve estar atento a tudo o que acontece no momento em que se realiza a entrevista, pois alguns detalhes que não podem ser gravados devem ser anotados, e posteriormente analisados, como gestos, a atmosfera que predomina no local, dentre outros. Na investigação que se segue, foram realizadas entrevistas com os professores, a direção da escola e a responsável pelo setor do desenvolvimento curricular do município.

Dentre as possibilidades de elaboração da entrevista, utilizou-se a entrevista semiestruturada, ou seja, aquela em que o pesquisador não possui um rígido esquema de perguntas a ser seguido, mas possui algumas questões básicas para promover o diálogo com o entrevistado. Triviños (1987, p. 146) esclarece o que se pode entender por uma entrevista semiestruturada:

Podemos entender por entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante.

Juntamente com a entrevista, os documentos são fonte de dados para o pesquisador, que proporcionam informações sobre ocorrências que o investigador não observou. Os

documentos são muito utilizados como método de investigação, pois, geralmente, podem ser obtidos gratuitamente e a baixo custo. Ou seja, a análise de documentos pode servir para complementar a informação obtida por outras ferramentas utilizadas na pesquisa.

Para Ludke e André (1986, p. 38):

[...] a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagens de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. [...] São considerados documentos 'quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano'.

Observe-se que a análise documental envolveu uma série de materiais: a Proposta Curricular do Município, o projeto político pedagógico e os manuais utilizados nos planejamentos mensais.

O foco de estudo desta pesquisa foi observar as práticas docentes em situações de ensino-aprendizagem. A investigação foi realizada em uma escola pública do município de Maracanaú nas séries iniciais do ensino fundamental I, no turno da manhã. As séries escolhidas foram: uma sala de 3º ano (2ª série), outra sala de 4º ano (3ª série) e uma sala de 5º ano (4ª série). O intuito era que existisse mais uma sala de 4º ano (3ª série), mas a professora não consentiu participar da pesquisa, ficando somente essas três salas de aula que eram as únicas desse mesmo turno e que preenchiam os critérios de escolha. As salas de aula do 1º e do 2º ano não foram escolhidas, pois nelas os professores possuem um programa específico (PAIC e/ou Alfa e Beto), que orienta toda a sua ação, não ficando livre para planejar e administrar suas aulas. Portanto, não seria oportuno realizar observações nessas salas.

Outro critério utilizado para a escolha dos docentes seria que tivessem mais de cinco anos no exercício do magistério e tivessem passado pela transição dos ciclos para a seriação, podendo assim perceber sua visão sobre cada uma dessas propostas curriculares. No período em que a pesquisadora esteve na escola, pôde participar de algumas comemorações (festas escolares) e reuniões de planejamento.

Nas observações realizadas, buscou-se observar os professores de cada uma das séries citadas anteriormente, durante toda a semana. Em cada semana a pesquisadora visitava uma sala de aula diferente. Todos os fatos observados foram registrados em um diário de campo no qual procurou-se descrever com o máximo de detalhes possíveis cada um das situações observadas.

A partir das observações realizadas, diversos questionamentos foram surgindo e mostrando várias formas de organizar os dados colhidos através dos olhares a que se dispôs

considerar. Com os dados em mão, cumpriu-se a tarefa de procurar a melhor forma de fazer uma análise cuidadosa e minuciosa, que possibilitasse o aproveitamento das informações colhidas.

Um dos primeiros pensamentos que se teve para que se pudesse agrupar e analisar os dados e as informações colhidas foi agrupá-los da seguinte maneira:

- correção da tarefa de casa;
- aplicação das atividades na lousa;
- fonte de consulta de atividades;
- maneira como envolve os alunos nas atividades propostas;
- elementos que interferem no trabalho do professor;
- onde o professor busca referência para desenvolver sua prática;
- participa de cursos de aperfeiçoamento;
- cumprimento do horário de aulas;
- utilização do livro didático.

Contudo, depois de algumas análises, percebeu-se que algumas dessas categorias selecionadas mantinham ligações entre si, formando assim um só grupo que poderia se desdobrar englobando vários desses itens, posto a estreita proximidade existente e a recorrência com que aconteciam. Esses itens juntos formam o que se chama de prática docente, descreve o modo como o professor realiza seu trabalho diariamente, assim como também nesses itens encontram-se elementos constituintes da formação do professor, a maneira utilizada por ele para investir ou não em sua formação, participar de cursos, etc.

Depois de algumas tentativas de organização, reuniram-se os dados, dividindo-os em três categorias principais: a primeira formada pelas práticas docentes; a segunda intitulada de preparando as práticas docentes; e a terceira categoria é formada pelas mudanças institucionais, mudanças relacionadas às alterações de proposta pedagógica.

No capítulo seguinte será apresentada a escola na qual foi realizada a presente pesquisa. Discutir-se-á a proposta curricular municipal que está sendo implantada atualmente nas escolas, bem como tem-se a intenção de descrever a referida escola com as suas salas de aula nas quais foi possível realizar as observações, assim como também os critérios de escolha de cada sala de aula.

4 CONHECENDO O CENÁRIO PESQUISADO

Apresentaram-se no capítulo anterior a metodologia utilizada para a realização da investigação e as ferramentas para a coleta de dados. Neste capítulo serão expostas considerações sobre a atual proposta curricular de Maracanaú, considerando que referida proposta encontra-se em sua versão preliminar. Logo em seguida será contextualizada a escola na qual foi realizada a pesquisa, uma escola pública que funciona nos três períodos, atendendo aos níveis de educação infantil, ensino fundamental I e II e o EJA (Educação de Jovens e Adultos).

4.1 A proposta curricular municipal

No município de Maracanaú, os principais elementos da atual proposta curricular do ano de 2009, foram discutidos com os educadores em vários momentos ao longo de todo o ano de 2008, e se encontra ainda em fase de construção pela rede municipal de ensino, que propõe a passagem do sistema de ensino em ciclos para o sistema de seriação. De acordo com a versão preliminar dessa proposta curricular, é possível perceber um embasamento teórico firmado nas Diretrizes Curriculares Nacionais, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, nas diversas matrizes de referência de avaliações estaduais, nacionais e internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), bem como na orientação dos programas de formação continuada em curso no município (MARACANAÚ, 2009).

De acordo com a proposta curricular, os referenciais teóricos que norteiam a referida proposta se fundamentam em:

[...] teorias multidimensionais da aprendizagem, distinguindo-se dentre as teorias pós-críticas do currículo, em que a vida, as relações, a cultura e a identidade são colocados como centro. Predominam, portanto, em nosso cenário de educação e currículo a construção, a interação, o reconhecimento das múltiplas inteligências, dos múltiplos contextos, da auto-produção dos saberes, compreendendo o ser humano como ser não apenas de natureza, mas também de sociedade e de cultura. (MARACANAÚ, 2009, p. 16).

Nessa passagem, pode-se notar a amplitude a que se propõe ser a proposta pedagógica atual, procurando englobar e incluir diversos elementos formadores do discente como as múltiplas inteligências nos diversos contextos sociais, promovendo a produção dos saberes,

considerando a sociedade e a cultura como fontes de difusão e propagação de conhecimentos aos alunos.

Também foram encontrados na versão preliminar da proposta os seguintes norteadores:

[...] o desenvolvimento humano, a interdisciplinaridade como possibilidade de interação do conhecimento, avançando para a compreensão da transdisciplinariedade, da transversalidade, do pluralismo, do diálogo, enfim da diversidade cultural (multiculturalismo) e da construção da autonomia que transforma o ser e o ambiente que o circunda. (MARACANAÚ, 2009, p. 21).

É possível perceber que a proposta pedagógica tem a função de esclarecer a todos que participam do processo educativo sobre as intenções da educação, podendo assim orientar as decisões que sustentam a prática pedagógica e constroem o cotidiano das escolas. Na proposta pedagógica municipal, encontraram-se algumas concepções de ser humano; de mundo e de sociedade; de educação; de conhecimento; de aprendizagem; de escola e de currículo que se pretende alcançar com a elaboração dessa proposta, fazendo com que todos possam seguir o mesmo objetivo referente à educação no referido município.

4.2 A escola pesquisada

A escola pesquisada fica situada no município de Maracanaú, fazendo parte da Região Metropolitana de Fortaleza, no bairro do Distrito Industrial. A referida escola fazia parte da rede de escolas do Governo do Estado do Ceará, contudo estava fechada havia alguns anos. Então, no ano de 2006, o prefeito de Maracanaú fez o pedido ao Governo do Estado para que a escola fosse doada ao município, que assim o fez. Depois de passar por algumas reformas, a escola foi inaugurada no ano de 2007, fazendo agora parte da rede escolar do município de Maracanaú.

Logo que foi inaugurada a escola se tornou o centro das atenções de pais e de educadores municipais. Devido à sua localização ser em uma região de fácil acesso e contar uma boa estrutura, muitos professores manifestaram o desejo de ir trabalhar naquela escola. Com isso, houve uma demanda muito grande de professores tentando lotação nessa instituição, o que teve de ser bem administrado pela própria secretaria de educação local.

Quanto aos pais, eles desejavam que seus filhos estudassem em uma escola bem estruturada e mais próxima de casa. Além disso, algumas escolas que ficam nos arredores não se encontravam em boas condições, apresentando rachaduras na sua estrutura e más condições

de funcionamento. Contudo, a direção da escola teve de fazer uma seleção para que fossem matriculados primeiramente os alunos que realmente moravam mais próximos à escola e depois fossem abertas as vagas remanescentes aos demais.

Nos arredores da escola foram encontrados diversos tipos de estabelecimentos comerciais, tais como: padaria, mercearia, restaurante e lanchonetes, tornando o local bastante movimentado e populoso. Bem próximo à escola existem diversas linhas de ônibus que facilitam a chegada de professores e funcionários ao seu local de trabalho, incluindo linhas intermunicipais. Os serviços de água, esgoto e energia elétrica são fornecidos pela empresas responsáveis pelos abastecimentos, como CAGECE (Companhia de Água e Esgoto do Ceará) e Coelce (Companhia Energética do Ceará). É possível dizer que por mais que esteja localizada no bairro do Distrito Industrial, a escola pesquisada fica situada mais próxima de residências, pertencendo à parte residencial de tal bairro.

Ao se chegar à escola para fazer a pesquisa de campo, percebeu-se que a diretora recebeu a pesquisadora muito bem, e a atendeu prontamente, sem apresentar nenhum problema quanto à sua permanência na escola, procurando sempre facilitar o acesso a todos os locais, sendo disponível e aberta a tudo o que se precisou.

O núcleo gestor da escola é formado por três pessoas, sendo uma diretora e duas vice-diretoras, uma das quais fica responsável pela parte administrativa e a outra responsável pela parte pedagógica da escola.

Existem atualmente na escola cerca de 20 professores trabalhando nos turnos da manhã, tarde e noite. São 12 salas de aula, 1 diretoria, 1 secretaria, 1 sala de professores, 1 almoxarifado, 7 banheiros, 1 cantina, 1 estacionamento privativo, 1 pátio coberto e uma ampla área externa bem arborizada. A escola tem capacidade para atender cerca de 1200 alunos distribuídos nos três turnos de funcionamento. Nos turnos da manhã e da tarde são atendidos os alunos da educação infantil, do ensino fundamental I e II; já no turno da noite são oferecidas aulas aos alunos do EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Pode-se dividir a escola em dois grandes corredores: no primeiro corredor ficam as salas da educação infantil e do ensino fundamental I; no segundo corredor ficam as salas do ensino fundamental II. Em relação às salas de aula observadas, pode-se situá-las mais próximas das salas da educação infantil, localizando-se assim todas em um mesmo espaço, ficando o ensino fundamental II em outro local da escola, como foi citado. Apresentar-se-á a seguir cada uma das salas escolhidas para a realização das observações.

A sala de aula de 3º ano do ensino fundamental I tem como professora Aurora.⁶ É uma sala bem ampla na qual estão matriculados 30 alunos, dos quais 16 são meninos e 14 são meninas. Nessa sala existe um aluno que apresenta deficiência mental e física, sendo o mesmo cadeirante. A professora tem cerca de 30 anos de idade, formação de nível superior em Pedagogia e já participou de alguns cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria de Educação local. Aurora é uma professora bem “fechada”, sempre inicia suas aulas com um simples bom dia, que muitas vezes é esquecido ou deixado de lado, vai direto ao conteúdo ou a uma correção de atividades. Pelas observações, pode-se constatar que não demonstra nenhum tipo de carinho com seus alunos, ficando sempre bem distante deles em termos físicos.

A segunda sala de aula envolvida na pesquisa é a sala de 4º ano do ensino fundamental I, que tem como professora Patrícia. Quase todas as salas nas quais foram realizadas as observações têm o mesmo tamanho, a mesma metragem. Essa sala tem um total de 26 alunos, sendo 17 do sexo masculino e 9 do sexo feminino, e um destes alunos também é cadeirante. Patrícia é uma professora muito ativa com seus alunos, sempre inicia a aula dando bom dia, faz uma pequena oração inicial com eles e abraça a todos que chegam, assim como os alunos também a procuram para receber e dar carinho. Existe uma relação afetiva forte e constante entre a professora e os alunos. Ela sempre procura chamar os seus alunos com expressões carinhosas, a exemplo de “meu amor”, “meu bem”, e outras semelhantes.

A terceira sala de aula envolvida nas observações é do 5º ano do ensino fundamental, tendo como professora Salete. A turma tem um total de 30 alunos, sendo distribuídos em 17 do sexo masculino e 13 do sexo feminino. Uma sala de aula bem ampla com o mesmo tamanho que as demais. A professora é aparentemente calma, procura manter o controle dos alunos de forma tranquila, procura conversar com eles para resolver os desentendimentos ocorridos em sala. Seus alunos estão na faixa etária dos 10 anos, ainda que alguns tenham 14 e 15 anos. Os alunos mais velhos chegam, algumas vezes, a se desentender com os mais novos. A maioria é de alunos que gostam de conversar durante a aula. A professora não apresenta gestos de carinho ou de acolhimento com seus alunos, trata-os pelos nomes com certa frieza e distanciamento.

Neste capítulo, procurou-se descrever o universo pesquisado no qual foi realizada a pesquisa, como a escola visitada e as salas de aula dos professores entrevistados, para que seja possível uma melhor inserção, uma maior clareza do local de realização da pesquisa. Houve

⁶ Todos os nomes das professoras são fictícios.

também uma explanação sobre a atual proposta curricular do município. No próximo capítulo, serão apresentados os dados colhidos na realização da pesquisa, assim como as respectivas análises realizadas, procurando acolher os objetivos expostos anteriormente.

5 DOCENTES EM CONTEXTO DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR: PRÁTICAS E DILEMAS.

No capítulo anterior apresentaram-se alguns aspectos considerados importantes relacionados à proposta curricular municipal e à escola pesquisada. Agora o enfoque será na análise dos dados colhidos, sejam eles em situações de observação ou de entrevista. Portanto, serão observados os dados que foram colhidos das observações realizadas na escola, os quais servirão para ilustrar cada uma das categorias. A eles juntam-se, também, as informações coletadas na realização das entrevistas com as professoras, com a diretora da escola e com a representante da secretaria municipal de educação.

Para uma melhor organização e análise dos dados, realizou-se a divisão em três categorias principais que se subdividem em outras subcategorias. A primeira categoria intitulada de práticas docentes foi denominada como sendo a primeira, pois ao se realizar as observações, houve primeiro um contato com a prática docente para só depois, no momento da entrevista, procurar-se saber como o professor estrutura sua prática. A segunda categoria designa-se de preparando as práticas docentes. Nela identificou-se como o professor estrutura sua ação. A terceira categoria foi intitulada de mudanças institucionais, estando relacionada diretamente à mudança de currículo ocorrida no município quando da passagem dos ciclos para a seriação.

Essa primeira categoria designada de prática docente está subdividida em três subcategorias, que são elas: horário, refere-se à distribuição das disciplinas escolares na hora aula do aluno; livro didático, faz referência à maneira utilizada pelo professor para trabalhar com esse material em sala de aula; e atividades escolares, cita as situações de aplicação e correção de atividades, destacando a ação desenvolvida pelo professor nessa atividade.

A segunda categoria, preparando as práticas docentes, está dividida em três subcategorias formadas por: planejamento, na qual se irá expor o modo realizado pelo professor para organizar suas aulas, seu planejamento; fontes de consulta, que diz respeito aos materiais utilizados pelo professor para planejar suas aulas; e a última subcategoria são as ações de formação que se reporta a todos os cursos de formação realizados pelo professor e que ele utiliza ou não em suas aulas.

A última categoria é composta por três itens: o primeiro intitulado de ciclo à seriação: mudança curricular na rede municipal de Maracanaú; e o segundo designado de volta à seriação: um desejo realizado e o terceiro item a seriação. Dessa maneira o capítulo foi dividido

e procurou-se fazer uma minuciosa análise dos dados colhidos para responder aos questionamentos e anseios da pesquisadora.

A escola passa a ocupar na sociedade um local de primordial importância podendo deixar suas marcas visíveis em qualquer cidadão que tenha passado por ela, visto que o chão da escola pode ser considerado um espaço de formação para a qualidade possível do trabalho educacional. O trabalho na escola é o ensino, a transmissão e a elaboração de conteúdos e a reflexão sobre eles. As formas de organização didática e metodológica desses conteúdos irão depender do trabalho docente.

Quando se passa a conviver e a se relacionar com o ambiente da pesquisa, percebe-se o quão rico é o universo a que se propôs investigar, com suas individualidades, suas marcas, suas características agregadas ao longo de alguns anos de caminhada na educação. Cada professor na sua individualidade contribui para a construção da escola como um todo, como um local que busca a construção do conhecimento. Um conhecimento diversificado, amplo e questionável. O trabalho desenvolvido dentro da escola é um trabalho coletivo ao mesmo tempo em que tem sua particularidade e sua individualidade.

5.1 Práticas docentes

A partir das observações realizadas, foram encontrados alguns elementos relacionados aos aspectos presentes na prática pedagógica dos professores, estando ligados às atividades docentes que ocorrem especificamente dentro das salas de aula. Elementos esses que são construídos e reorganizados a cada dia, em cada momento de construção do conhecimento, de elaboração e de execução de um plano de aula e em cada explicação proferida pelo professor.

Alguns deles estão diretamente ligados ao fazer cotidiano do professor. Em vários aspectos caracterizam-se como traços individuais, pois carregam um pouco de todos os processos de sua formação vividos nas suas vidas profissionais, trazendo consigo experiências e práticas enraizadas ao longo desses anos de trabalho, como enfatizam Tardif (2007) e Farias (2006).

Vale ressaltar que se acredita que muito do que o professor traz em sua bagagem profissional é incorporado e adquirido ao longo da sua caminhada no meio educacional, através de cursos de formação inicial e continuada, de capacitações e trocas de experiências com os demais colegas, o que lembra Tardif (2007) quando se refere aos saberes

experienciais. Todas essas atividades possibilitam-lhe agregar referências ao seu trabalho, possibilitando-lhe, dessa forma, modificá-lo e adaptá-lo a cada nova realidade experimentada.

A seguir, serão apresentadas as seguintes categorias que fazem parte dessas manifestações das práticas docentes e podem evidenciar sinais de mudança das práticas curriculares. A primeira subcategoria é formada pelo **horário**, a qual foi definida dessa maneira por se relacionar com a forma como os professores organizam os tempos das aulas das disciplinas escolares (Português, Matemática, Geografia e História). Procurar-se-á mostrar dentro das observações como se dá essa distribuição de aulas entre as disciplinas. A segunda subcategoria se constitui do **livro didático**, ou seja, ver-se-á nesse ponto como é o trabalho do professor com o livro didático em sala de aula. Na terceira subcategoria tratar-se-á das **atividades escolares**, a maneira como o professor realiza a exploração das atividades com seus alunos.

Em todas essas subcategorias procurar-se-á refletir até que ponto as práticas realizadas pelos docentes mostram sinais de mudanças relacionadas às mudanças institucionais, ou seja, mudanças da proposta curricular, portanto, ver-se-á se a mudança que aconteceu na proposta curricular se manifesta, ou não, no trabalho docente cotidiano.

5.1.1 Horário

Através de cronogramas estabelecidos pelas escolas e pelas secretarias de educação, sejam elas municipais, estaduais ou federais, todos os estabelecimentos devem cumprir cargas horárias específicas para cada disciplina, devidamente respeitadas as diretrizes dos respectivos conselhos de educação. Essa mesma decisão também está expressa na proposta pedagógica da escola, onde se pontuam os tempos a serem dedicados para cada disciplina escolar, como Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências.

Essa organização e distribuição do tempo escolar decorrem da necessidade de abordar, com os alunos, um conjunto de conteúdos disciplinares referentes a cada uma dessas áreas, visto que todas as disciplinas devem ter tempos adequados para esses tratamentos curriculares. Nos documentos oficiais, disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática têm reservado um maior número de horas/aula para os alunos, posto a necessidade de se trabalhar de maneira mais intensa essas duas disciplinas.

Contudo, pode-se perceber, muitas vezes, que o que ocorre na prática vivida em sala de aula é bem diferente do escrito nos documentos oficiais; nem tudo o que se vivencia no cotidiano escolar está expresso, ou registrado, em documentos, o que torna estudos de casos (quase) etnográficos opções reveladoras dessas discrepâncias.

Em muitas oportunidades, ao longo deste estudo, foi possível constatar que a disciplina de Língua Portuguesa foi trabalhada de forma diferente das demais. Tratada como ponto de referência para os professores, acabou ganhando maior importância, o que lhe conferiu maior dedicação de tempo, de modo que quase todo trabalho escolar foi direcionado para ela. Ainda que seja necessário reconhecê-la como peça fundamental na escolarização dos anos iniciais do ensino fundamental, foi tratada como quase única, dedicando-se-lhe um tempo de estudo e de aulas quase exclusivo.

Isso foi confirmado, por exemplo, em entrevista realizada com a professora Aurora (5º ano), quando ela relata como organizou seu horário de aulas e as possíveis adaptações:

A sugestão do horário de aulas foi da secretaria da escola [...] a maior dificuldade é mesmo Português e Matemática, Português principalmente. A questão da Matemática a gente também nota a dificuldade. Em relação ao horário, a gente vai adaptando ao que o aluno precisa [...] (Profa. Aurora, 3º ano)

Na fala da professora Aurora, ela diz que na medida em que percebe ser mais necessário estabelecer um maior horário para alguma disciplina, de modo a dar conta das necessidades de seus alunos, ela assim o faz. A professora relatou ainda que a disciplina considerada por ela mais importantes é a de Português, mas que alguns alunos também têm certas dificuldades com Matemática. Coerente com essa compreensão, ela vai adaptando os horários de acordo com as necessidades percebidas que, na sua fala, parecem concentradas em duas disciplinas (Português e Matemática).

Como na organização da escolarização das séries iniciais do ensino fundamental existe um único professor para todas as disciplinas, o professor polivalente, assim ele vai construindo as aulas de acordo com sua avaliação sobre a necessidade da turma, gosto pela disciplina, ou por que acredita ser prioridade para o aluno, de modo que se confirma que o observado na prática pedagógica cotidiana não corresponde ao planejamento do sistema. Sendo a prática docente formada por elementos os mais diversos, é fortemente influenciada pela experiência dos anos de magistério.

Há exemplos em que a professora dedica todas as aulas do período ao estudo de textos de língua portuguesa, deixando até mesmo seus alunos cansados das atividades, o que poderia ser amenizado se houvesse a regulamentar alternância das disciplinas. Nesses dias viu-se que

os alunos perdem o interesse pelas atividades e, por mais envolventes que elas (talvez) possam ser, eles ficam mais dispersos, conversando aqui e brincando acolá. Observe-se o exemplo que ilustra tal situação.

Um dia de aula, na segunda quinzena de março, da professora Patrícia, do 4º ano, observou-se que ela não seguiu o horário de aulas estabelecido. Nesse dia deveria haver duas aulas de Português e duas de Matemática, contudo, todas as aulas foram de Português. Nessa aula ela colou no caderno dos alunos uma história em quadrinhos (tirinha) da Turma da Mônica. Nessa tirinha a Mônica e o Cebolinha iam ao mercado, chegando lá a Mônica pedia ao Cebolinha que pegasse as frutas que começavam com a letra “m”, depois com a letra “a” e dessa maneira iam organizando todas no carrinho. Após fazer a leitura da tirinha, pediu que cada aluno fizesse uma lista de coisas que podem ser compradas nos supermercados de forma que utilizassem todas as letras do alfabeto para escrever as palavras. Eles deveriam escrever uma palavra começando com a letra “a”, depois uma começando com a letra “b” e assim seguiriam até utilizar todas as letras do alfabeto. Os alunos foram estimulados a fazer as atividades sozinhos, alguns que tinham dúvidas ficavam perguntando à professora, que prontamente acolhia suas necessidades.

Em seguida, colocou uma lista de palavras para os alunos estudarem para o ditado, que seria realizado no dia seguinte. Disse que faria o jogo soletrando com eles. Ela não corrigiu a atividade de classe na lousa, apenas olhou os cadernos dos alunos. Foi avisado que a merenda estava pronta então a professora levou os alunos para merendar. Na escola o horário dedicado à merenda é por volta das 8h50min e tem a duração de cerca de vinte minutos. As professoras têm o costume de levar seus alunos até o local onde eles pegam a merenda para que não haja bagunça e eles não se dispersem pelo caminho. Logo depois que todos os alunos merendam é dado início o recreio, que tem duração de vinte minutos.

Depois que os alunos terminaram de merendar, a professora fez a leitura de um texto do livro de Português, leitura silenciosa, e esperou o final da aula com os alunos. Nesse dia não houve recreio, pois estava chovendo muito, então os alunos saíram às 10h30min.

No exemplo citado pode-se observar com clareza que a professora dedicou sua aula exclusivamente à disciplina de Português. Ela, em momento algum, direcionou sua aula para Matemática, que deveria ser a outra disciplina desse dia. Os alunos realizaram as atividades que ela pediu sem nenhuma rejeição. Não foi observado um acompanhamento da coordenação, supervisão ou mesmo da direção da escola, ficando o professor livre para aplicar o tempo nas atividades e disciplinas que ele desejasse.

Observe-se outro exemplo dessa prática realizada também pela professora Patrícia do 4º ano em uma aula na primeira semana de maio. Iniciou sua aula como de costume, dando bom dia aos seus alunos, fez a oração inicial, conversou com alguns deles sobre como tinha sido o dia anterior. Depois de passar algum tempo sentada em sua cadeira, organizando seu diário, pediu aos alunos que pegassem o caderno, pois ia passar a tarefa de Português. Fez o cabeçalho da atividade na lousa, para que eles o copiassem e lhes distribuiu um pequeno texto impresso, um bilhete, para colarem no caderno, pois a tarefa iria ser baseada nele.

Depois de colar, ela mesma, os textos nos cadernos, leu com os alunos o bilhete e explicou a utilidade de um bilhete, identificando no bilhete aquele que o envia, como deve ser escrito, e o que nele deve conter. Ela passou, na lousa, algumas questões para serem respondidas sobre o bilhete lido, sendo todas essas atividades de compreensão do texto. Eram questões no estilo da “Provinha Brasil”, com opções de marcar a resposta correta.

Depois de copiar, no quadro, a tarefa, colocou sua mesa ao meu lado e deixou os alunos copiarem e responderem-na; ela não leu as questões. Conversou comigo sobre assuntos relacionados à aprendizagem dos alunos, falou que já tinha sido professora do aluno cadeirante no ano anterior e que gostava da mãe dele, que a família do aluno era muito atenciosa quanto à sua aprendizagem. Comentou o caso de outra aluna, que tinha uma dificuldade muito grande em aprender a ler, e que a família não lhe dava muita atenção.

Passado algum tempo, foi corrigir as questões na lousa, lendo cada uma, explicando e esperando que os alunos dessem as respostas. Eles participaram bem, respondendo e comentando cada uma. Depois que acabou de corrigi-las, pediu que os alunos ficassem quietos e esperassem a hora do lanche e do recreio; ainda havia sobrado uns 30 minutos. Então voltou a sentar ao meu lado e continuou a conversar comigo sobre seus alunos. Em seguida levou os alunos para merendar; depois da merenda veio o recreio. Na volta do recreio, fez um momento de relaxamento com os alunos, como é seu costume, momento em que os alunos gostam muito e participam bem. Ela faz uma dinâmica, pedindo que eles cheirassem uma florzinha, hipotética, e assoprassem uma velinha, também inexistente, trabalhando com isso a respiração.

Logo depois fez uma lista na lousa dos presentes que cada aluno gostaria de dar para sua mãe, no dia das mães, que seria no domingo seguinte. Foi perguntando a cada um e ia escrevendo o nome dos presentes que eles diziam. Tentou ajudar para que algumas palavras não se repetissem muito, como carro e casa, dizendo para eles escolherem algo que ainda não havia sido falado. Ao terminar, entregou a cada aluno uma folha que representaria o calendário do mês de maio; eles deveriam preencher com os dias de 1 até 31. Depois que o

fizessem, disse que no espaço daquele dia eles iam escrever o nome casa e fazer o desenho de uma casa, pois era o presente para dar para a mãe. Ela ensinou a eles como deveriam preencher a folhinha com os dias do mês. Ao terminarem de preencher, devolveram-na à professora.

Passou mais uma tarefa de classe, de Português. Eles deveriam escrever um bilhete dizendo que iam levar seu animal de estimação ao médico, usando as palavras que ela havia colocado em um quadro. Essa atividade se estendeu até o final da aula. Embora fosse dia de aula de Matemática, só houve aula de Português.

Observaram-se, mais uma vez, a exclusividade da disciplina de Português e a sua grande valorização, mais uma vez a professora não deu aula de Matemática. Com isso pode-se pensar: será que esses alunos não estão atrasados nos conteúdos de Matemática? Como ela faz para dar conta de estudar com eles tudo que é proposto para a disciplina de Matemática? Qual é o tempo que ela dedica para isso? E as demais disciplinas?

Segue agora outro exemplo da exclusividade do ensino de Português, neste caso, presente na aula da professora Salete, do 5º ano, em um dia de aula logo na primeira semana de maio. Ao entrar na sala deu bom dia aos alunos e, depois de algum tempo, mandou que eles abrissem o livro de Português e começassem a leitura de um texto, identificando sua página. Em seguida disse que iria até a secretaria da escola, deixando-os lendo o texto.

Ao retornar à sala disse que os alunos continuassem lendo o texto. Enquanto os alunos o liam, chegou uma mãe na porta da sala e a chamou para fora. As duas passaram um bom tempo conversando, enquanto os alunos conversavam e brincavam, visto que não faziam a atividade pedida, a leitura do texto.

Ao entrar na sala, a professora fez a chamada e iniciou a leitura do texto do livro, que falava sobre a libertação dos escravos, era um texto do livro de Português. Disse que ao fazer a leitura ia parar e pedir que alguns alunos continuassem, por isso todos tinham que ficar atentos. Ela foi chamando, pelo nome, alguns alunos, pedindo que continuassem. Todos os chamados o fizeram, e assim foi realizada a leitura em voz alta do referido texto. Ao terminá-la, a professora conversou com os alunos sobre o assunto tratado no texto. Depois, pediu que eles respondessem no caderno as questões que havia no livro, explicando como eles deveriam fazê-lo. Enquanto os alunos faziam as atividades, ela ficou organizando seu planejamento.

Chegou o horário da merenda e todos pararam suas atividades. Não houve recreio, pois estava chovendo bastante. Depois que os alunos terminaram de merendar, a professora disse que não ia corrigir, pois alguns alunos ainda não tinham feito a atividade toda. Leu mais uma vez o texto e deu mais um tempo para que eles terminassem.

Depois de um longo tempo começou a correção da tarefa de classe de Português e corrigiu-a, na lousa, com a ajuda dos alunos. Apenas alguns participaram da correção, sempre os mesmos, um pequeno grupo de seis alunos. Ao terminar, escreveu na lousa as páginas da tarefa de casa que deveria ser feita para a aula seguinte, sendo do livro de Matemática.

Novamente pediu que pegassem o livro de Português para fazerem a tarefa do livro “ampliando o vocabulário”, mas faltavam uns 15 minutos para terminar a aula. Disse que passaria nas cadeiras olhando os cadernos. Foi passando o visto na primeira tarefa de classe de Português.

Disse que ia até a secretaria da escola outra vez e voltaria logo, que os alunos ficassem quietos, mas isso não aconteceu. Logo foram se levantando e conversando. O sino para ir embora tocou antes da professora voltar à sala e eles foram saindo sem esperar a professora voltar. Não houve a aula de Matemática que estava programada no calendário, foi apenas passada uma tarefa de casa que não foi sequer explicada para eles. A aula de Matemática deveria ter sido no terceiro horário de aula, logo após o recreio, mas talvez pelo fato de que naquele dia os alunos saíam mais cedo por não haver recreio devido à chuva, a professora achou melhor não dar aula de Matemática, só de Português.

Os exemplos dados devem ser entendidos como evidências de práticas que, com maior ou menor intensidade, são recorrentes em todas as professoras citadas. Acredita-se que essa forma de agir já se caracteriza como uma prática institucionalizada que se repete naturalmente na escola, e não é questionada por outras instâncias do sistema.

Contudo, as professoras Patrícia e Salete recaem, com mais frequência, nessa prática cotidiana, as atividades realizadas por elas são em sua grande maioria leitura de textos do livro didático adotado pela escola. As professoras fazem a leitura do texto com a participação dos alunos ou não, em seguida realizam algumas atividades de compreensão do texto que foi lido e encerram sua aula, sempre girando nessa mesma rotina.

Compreende-se que a disciplina de Português merece uma atenção maior pela sua relevância, mas as outras disciplinas não podem ficar largadas sem terem o devido cuidado. A disciplina de Português é tratada como uma quase exclusividade, e isso pode se dar pela questão de se ter que capacitar os alunos para a leitura e a escrita, trabalhando com eles de forma mais intensa na sua alfabetização. Tanto é falado da importância de capacitar os alunos para serem leitores fluentes, que isso acaba se refletindo na prática, no momento de decidir naquele horário com qual disciplina trabalhar. Nessa hora vem a responsabilidade de formar leitores e alunos potencialmente capazes de ler, principalmente nos anos iniciais de escolarização.

Sem desconsiderar a importância do ensino de Português, observado nesta pesquisa como a área disciplinar que recebe mais destaque pelos professores, é preciso frisar que a partir do momento em que o professor disponibiliza um maior tempo para uma única disciplina, o aluno poderá ficar com defasagem nas demais, pois deixa de ter o conhecimento necessário que deveria ter adquirido durante o ano letivo. Muitos deles, quando chegam às séries seguintes, têm grande dificuldade para compreender o conteúdo explanado pelo professor, visto não terem conhecimento anterior da disciplina.

Também, atente-se um momento da aula da professora Patrícia, do 4º ano, na segunda quinzena do mês de fevereiro, na qual ela enfatiza para os alunos o porquê de trabalhar com os textos. A professora, nessa manhã, direcionou todas as suas atividades para questões no estilo da Provinha Brasil, pois, no ano de 2009, a escola foi avaliada pelo Ministério da Educação com essa prova. Isso preocupou bastante todos os professores, pois eles sentiam-se mais cobrados e procuravam preparar seus alunos para esse momento que iria acontecer. A maneira que eles acharam mais adequada para isso foi resolver, com os educandos, várias atividades com o mesmo modelo, a fim de que, no dia, eles não ficassem surpresos.

Então, a professora Patrícia escolheu um texto que falava sobre uma marchinha de carnaval, pois estava no mês do carnaval. Antes de começar a ler o texto, a professora falou o seguinte para os seus alunos: - “Tudo agora gira em torno do SAEB e da Provinha Brasil, por isso vou fazer as questões como são lá”. Vê-se com isso a sua preocupação explícita com esses dois testes a serem aplicados. A Provinha Brasil enfatiza mais ainda a quase exclusividade do Português, pois esta avaliação é realizada apenas para as disciplinas de Matemática e Português, com isso ela vem a reforçar nos professores a necessidade de trabalhar de forma mais intensa a leitura e a escrita, tornando os alunos preparados para realizar a prova.

Nos vários espaços curriculares (cursos, planejamentos e diretrizes, por exemplo), reafirma-se que a disciplina de Língua Portuguesa é considerada a base para que se tenha maior facilidade para aprender as demais, mas ela não pode ser trabalhada como a única, até porque o processo de alfabetização/letramento pode ser alimentado durante o desenvolvimento dos conteúdos disciplinares de Geografia, História e Ciências, por exemplo. Além do mais, é preciso lembrar que cada uma das disciplinas escolares apresenta sua contribuição para a formação do aluno, constituindo, assim, o corpo de conhecimentos que o aluno deverá aprender em cada um dos anos escolares. O não cumprimento ou desvio dessa carga horária pode gerar um *déficit* de aprendizagem, com reflexos negativos para os alunos no desenvolvimento de habilidades e competências.

Também, deve-se lembrar a importância de o professor trabalhar com a interdisciplinaridade em sala de aula. No momento em que ele ministra uma aula de geografia, história ou ciências, pode estar trabalhando questões referentes à língua portuguesa, fazendo estudo do texto e não vai perder a oportunidade de trabalhar com textos. A possibilidade de estabelecer essa ligação entre as disciplinas é uma ferramenta de trabalho riquíssima para o professor, possibilitando-lhe um vasto conteúdo de trabalho e aumentando o ganho de conhecimentos para o aluno. É preciso reconhecer, no entanto, que a abordagem interdisciplinar é mais difícil, mais elaborada e que, por outro lado, o foco em Língua Portuguesa/alfabetização é mais fácil, o que talvez ajude a explicar essa preferência.

Ao realizar as observações, em relação às distribuições do tempo escolar, não se encontrou nenhuma atitude das professoras que pudesse ser identificada como manifestações de mudanças das práticas pedagógicas associadas à troca de proposta pedagógica. Elas continuam a fazer seu trabalho como faziam antes das alterações da política curricular, baseando-o na experiência que possuem e com base também no que acham que os alunos estejam precisando no momento. A ênfase maior na disciplina de língua portuguesa acontece, e já acontecia, pois elas sempre foram orientadas, seja pelos cursos que realizaram ou pela própria grade curricular, a darem mais atenção a essa disciplina, de modo que continuam a fazer seu trabalho desse modo.

Importa ressaltar os indícios de que durante a vigência da proposta pedagógica anterior, a dos ciclos, a maior preocupação era com a disciplina de língua portuguesa, preocupação que continua prevalecendo. Os cursos que os professores fizeram àquela época direcionavam seus trabalhos para esse fim, para um trabalho mais intenso e contínuo com o Português. As atividades do PROFA, um programa de formação elaborado pelo governo federal, e implantado em vários municípios, pode ser usado como um indicador. Parece razoável afirmar que a mudança de proposta pedagógica, neste caso para a seriação, não foi diretamente proporcional para uma mudança de prática pedagógica dos professores, uma mudança que, por exemplo, deixasse de lado a quase exclusividade do Português em sala de aula.

Reconhece-se, também, a forte influência que a Provinha Brasil e o PAIC tem no trabalho das professoras. Na Provinha Brasil são avaliadas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, dessa forma, os professores acabam se preocupando em dar uma atenção especial às duas disciplinas citadas, pois são elas que irão ser cobradas dos alunos no dia em que forem realizar o referido exame. Ela irá avaliar nos alunos as competências básicas e essenciais, assim como vai diagnosticar o nível de alfabetização dos alunos, viabilizando ações que visem sanar possíveis insuficiências apresentadas nas áreas de leitura e escrita.

Segundo dados do Ministério da Educação do Brasil (2008): “A Provinha Brasil foi criada em consonância com o objetivo do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do MEC de viabilizar ações que contribuam para a equidade e a qualidade da educação pública brasileira”. Sabe-se que os sistemas de ensino, neste caso a esfera municipal, têm interesse em ser bem avaliado pelo MEC. Será que isso justifica que os professores alterem, dessa forma, os seus horários disciplinares, sem questionamentos da gestão da escola? E se o foco fosse História ou Artes, seria naturalmente aceito? Portanto, faz-se necessária uma reflexão sobre os programas de governo e os impactos que geram no cotidiano da escola, que não podem passar despercebidos.

Quanto ao PAIC (Programa Alfabetização na Idade Certa), ele está bem concentrado na disciplina de Língua Portuguesa, com isso os professores são mais preparados a trabalharem dessa forma, desenvolvendo mais atividades nessa área do conhecimento. Esse programa foi criado pelo Governo do Estado do Ceará propondo um grande pacto com os prefeitos dos municípios cearenses para que assumissem o compromisso de alfabetizar todos os alunos das redes públicas até os sete anos de idade. A SEDUC (Secretaria da Educação do Ceará) oferece assessoria técnica para modificar os seus baixos indicadores de aprendizagem nos próximos quatro anos desta gestão (2007 a 2010). O PAIC mantém o privilégio de alfabetização, assim como o PROFA, que dá suporte aos professores do ensino fundamental I, e o GESTAR, sendo destinado aos professores do ensino fundamental I e II. Todos esses programas trabalham diversas atividades de Língua Portuguesa, sendo que o PROFA e o Gestar também incluem a Matemática.

Vê-se com isso que a apropriação do novo não se faz por motivo de mudança de uma proposta pedagógica, e sim pelos interesses pessoais e pelo que o professor entende que precise ser modificado. Mesmo que a inovação pedagógica seja diretiva para que isso não ocorra, o que vai ser mais importante para o professor será sua experiência na profissão, sua prática já vivenciada e testada, além de um conjunto de ações e eventos que podem povoar o dia a dia das escolas. Segundo Tadirf (2007), esses são os saberes experienciais, formados e constantemente constituídos pela vivência da experiência, pelo cotidiano do docente, que muitas vezes se efetiva de forma improvisada.

A mudança passa mais pelo plano pessoal, que é recheado por um conjunto de vivências sociais, do que mesmo pelo plano institucional. A proposta de inovação institucional nem sempre traz consigo uma mudança prática, visto que esta está diretamente ligada ao pessoal, ao trabalho individual e, muitas vezes, solitário. A inovação oficial nem sempre modifica uma prática, mas a mudança já é uma modificação de prática. Pode-se com isso entender a mudança

como algo mais próximo ao trabalho diário do professor, o que nem sempre é fácil de ser alcançado e assimilado.

A pesquisa permitiu verificar que existe sim uma forte dedicação à disciplina de Português, que os professores tendem a organizar suas aulas mais voltadas para ela, que absorve toda a rotina de sala de aula. Os programas de governo, ao que parece, vêm a fortalecer ainda mais essa atitude dos professores, pois eles focalizam no Português e em alguns casos na Matemática os planos dos cursos que são oferecidos, formando os professores, mais especificamente, para essas disciplinas.

5.1.2 Livro didático

A maioria das escolas municipais ou estaduais de todo o Brasil adota livros didáticos nas suas práticas curriculares. O Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) garante a todos os alunos matriculados em escolas públicas o direito de receber livros, do ensino fundamental até o ensino médio, cabendo, em princípio, a cada professor a escolha e sua utilização em sala de aula.

O PNLD é um programa nacional de grandes proporções e extremamente complexo. As escolas públicas de todo o país recebem, no momento da escolha, guias para ajudá-las. Nesses guias existem orientações, estabelecendo condições e metas, deixando bem claro que essa escolha só poderá ser substituída três anos depois. Segundo dados encontrados no guia de livros didáticos do ano de (2010, p. 5):

A Lei nº 11.274, de 06/02/2006, ao estabelecer a implantação do ensino fundamental de nove anos, exigiu uma readequação do Programa Nacional do Livro Didático aos objetivos desse novo ensino fundamental. O texto da Lei prevê a ampliação não só do número de alunos na escola, como também do período de tempo em que as crianças permanecem nas escolas. Essa mudança permitirá o ingresso mais cedo da criança à cultura letrada, o que significará melhor desempenho dos alunos no que diz respeito à alfabetização e ao letramento.

Para o melhor aproveitamento dessa nova estruturação do ensino fundamental, é importante que a escolha seja adequada às necessidades dos alunos e dos professores de cada escola como também à proposta pedagógica, de modo que possa cumprir com o que está sendo proposto pelo próprio PNLD 2010, ou seja, o uso adequado dos livros didáticos, garantindo dessa forma uma maior harmonia e continuidade nos trabalhos pedagógicos no ambiente escolar, o que é enfatizado no próprio guia de livros didáticos do PNLD 2010. No

capítulo intitulado “Para pensar antes da escolha”, os professores, coordenadores, supervisores e as pessoas envolvidas encontrarão regras básicas para a adequada escolha dos livros, como também lembretes, sugestões e dicas para facilitar e orientar esse momento, deixando claro aos professores que essa escolha deve estar além de um interesse pessoal e seja algo organizado, coletivo e coerente (PNLD, 2010).

Quanto à utilização em sala de aula, foi possível perceber, nas observações realizadas, que alguns professores utilizam-se unicamente do livro didático como forma de abordagem dos conteúdos a serem estudados. Ou seja, sempre que realizam o estudo de algum conteúdo, eles partem do que já existe no livro e o utilizam, de forma única, para explicar a matéria que está sendo trabalhada, mantendo-se o tempo todo vinculados à utilização desse material.

No geral, os professores, em primeiro lugar, fazem a leitura do texto que está no livro didático, sem nenhuma preparação prévia, nem qualquer outra abordagem do assunto, e só depois de realizarem-na, eles conversam com os alunos sobre o texto lido, momento em que, algumas vezes, também ampliam a explicação verbal do assunto, passando logo às atividades que estão no livro para os alunos fazerem. Não há, no geral, quaisquer considerações sobre os conhecimentos prévios dos alunos, nem com suas vivências cotidianas, como sugerem, por exemplo, autores como Fracalanza *et al.* (1986), Moraes (1992) e Delizoicov e Angotti (1990).

Normalmente, vê-se que essas atitudes são mais recorrentes nas aulas de História, Geografia e Matemática, momento em que o professor, logo depois de ler o texto do livro, pede aos alunos para fazerem as tarefas que o próprio livro traz. Em relação às abordagens em Língua Portuguesa, há um tratamento diferenciado e diversificado, uma vez que o professor pode até fazer a leitura dos textos dos livros, mas não fica limitado só ao que está contido ali.

Desse modo, naquelas disciplinas, o livro didático se torna não somente o ponto de saída e de chegada para as abordagens dos conteúdos escolares, mas se constitui na única ferramenta didática utilizada em sala de aula. Essa limitação empobrece a exploração de maneira mais diversificada dos conteúdos que poderiam, possivelmente, ser trabalhados através de outros recursos didáticos, tais como aulas de campo, pesquisas em casa e na própria escola ou atividades em grupo, dentre outras.

Nas observações realizadas na escola, pôde-se perceber, cotidianamente, entre todas as professoras envolvidas na pesquisa, a utilização exclusiva do livro didático como única ferramenta para trabalhar a abordagem dos conteúdos disciplinares. Essa postura poderá ser mais bem compreendida pelos exemplos que serão apresentados em seguida.

Observação realizada na sala da professora Salete (5º ano), numa aula de Geografia, num dia da primeira quinzena do mês de maio, momento em que ela abordava conteúdos

como meridianos, paralelos, hemisférios, pontos cardeais, foi possível constatar que a professora iniciou a abordagem do tema lendo o texto que estava no livro. Depois de fazer uma breve explicação que, basicamente, repetia as informações e os argumentos apresentados no livro, mandou os alunos responder as questões propostas pelo livro, conduzindo toda sua aula, exclusivamente, a partir do livro didático. Tudo teve como apoio o livro, começou, continuou e terminou com e no livro.

Na aula de História, no mesmo dia, ela pediu que os alunos abrissem o livro em uma determinada página e iniciou a leitura do texto, lendo e fazendo pausas para dar explicações sobre o texto que era lido. O texto abordava o tema Brasil Colônia. Quando terminou de ler, mandou que os alunos fizessem as questões que estavam propostas no livro. Durante todo esse tempo, a maior parte deles ficou quieta em suas cadeiras escutando, sem participar da aula, seja com perguntas ou algo que pudessem enriquecer aquele momento. Apenas um grupo bem pequeno de alunos, cerca de cinco, participou da aula, fazendo perguntas sobre como era a vida naquela época, como as pessoas se vestiam, onde trabalhavam e outras mais. A professora procurou respondê-las e os alunos, por sua vez, sentiram-se satisfeitos com as respostas.

Pelos exemplos citados, nota-se que logo no início da aula de Geografia a professora mostrou-se muito ligada ao uso do livro, sempre utilizando-o para iniciar, continuar e finalizar sua explicação. Já na aula de História, ainda que a professora tenha começado a aula utilizando unicamente o livro, ao terminar de fazer a leitura do texto, ela abriu espaço para os questionamentos dos alunos, procurando respondê-los.

Nesses dois exemplos, é possível perceber os limites do trabalho do professor quando ele se restringe somente ao uso do livro didático para trabalhar com seus alunos a aquisição dos conteúdos. O distanciamento e a apatia dos alunos podem ser identificados como indicadores. Por outro lado, ela poderia muito bem ter utilizado vários outros recursos didáticos para explorar esses conteúdos e assim teria uma maior probabilidade de envolver os seus alunos, tanto na aula de História, quanto na aula de Geografia.

O livro, quando passa a ser a única referência praticada pelo professor, pode limitar e empobrecer todo trabalho de sala de aula. Como essa parece ser uma prática recorrente em nas escolas, talvez seja correto afirmar que a novidade (pedagógica) só vai chegar à sala de aula quando estiver contida no livro didático. Enquanto o novo não for incorporado ao livro didático, é provável que não chegará aos alunos.

Essa limitação quanto ao uso de outros materiais muitas vezes é alimentada pela falta de tempo e de estímulo para fazer pesquisas e procurar outras fontes de consulta para seu

planejamento. Por sua vez, os textos dos livros didáticos já trazem os conteúdos disciplinares prontos para serem repassados.

Outro exemplo, que pode ilustrar essa atitude, foi observado em um dia no final do mês de março, na aula da professora Salete (5º ano), na abordagem do conteúdo de Matemática. Observe-se como a professora utilizou o livro nesse dia.

No horário dessa aula, a professora solicitou que seus alunos abrissem o livro em uma determinada página, cujo assunto versava sobre gráficos. Ela começou a ler a explicação que havia no livro sobre o assunto e pediu que os alunos fossem acompanhando a leitura. Alguns alunos logo começaram a brincar, e ela lhes chamava a atenção, o que não adiantava muito.

A maioria dos alunos tinha livros, porém alguns ainda não, e ficavam mais dispersos ainda, sem acompanhar o que ela estava fazendo. À medida que ia lendo o texto, a professora ia explicando o que é um gráfico, para que ele serve e como pode ser usado. Fazia tudo oralmente, sem utilizar nenhum outro recurso. Mostrou os gráficos reproduzindo no quadro negro ou explicando-os a partir das próprias figuras que o livro trazia e desenvolveu sua aula. Ao terminar a leitura do texto, pediu aos alunos que fizessem, nos seus cadernos, como tarefa de classe, as questões propostas contidas no livro.

Os alunos tiveram muita dificuldade em fazê-la, chamando a professora o tempo todo. Ela ia de cadeira em cadeira, tentando ajudá-los, mas essa atitude não resolvia a situação de muitas dúvidas. Depois de sucessivas tentativas de explicações individuais, a professora decidiu se dirigir até a lousa e resolver as questões para que todos os alunos vissem como era para ser feito. Os alunos ficaram copiando a tarefa até a hora de irem para casa.

Outro exemplo da exclusiva utilização do livro didático em sala de aula pode ser encontrado na aula de Patrícia, professora do 4º ano, em uma aula logo no início do mês de maio. A professora chegou a sua sala e começou logo a organizar seu material. Depois de algum tempo que os alunos já estavam em sala, ela lhes perguntou quais seriam as aulas daquele dia. Eles logo responderam que seriam aulas de Português e História. A professora não parecia ter organizado um planejamento para aquele dia, pois, ao que parece, não sabia do que seriam as aulas. Pegou no armário seu livro de História e após folheá-lo por algum tempo mandou que os alunos fizessem o mesmo e o abrissem na página 22. O assunto tratado nessa parte do livro falava sobre os museus. Ela começou a ler o texto em voz alta, fazendo algumas pausas para explicar os trechos lidos. Citou exemplos de fatos que aconteceram com ela quando visitou museus, dos cuidados que se deve ter, como se deve comportar e o que não se pode fazer ao visitar um museu. Tudo foi feito olhando para o livro e utilizando unicamente o que o exemplar propunha.

Em seguida, pediu para os alunos abrirem o livro noutra página, onde se falava sobre a vida dos índios. Leu o texto e o explicou, comentando o assunto que foi surgindo, da mesma forma que procedera na leitura e explicação do assunto dos museus. Os alunos participaram bem das perguntas, dos questionamentos e da leitura. Após ter lido o texto sobre os índios, pediu que os alunos pegassem seus cadernos e passou, no quadro, uma tarefa para ser feita em classe. Explicou a tarefa e foi sentar em sua mesa. Essa atividade se estendeu durante toda a manhã, mesmo após o recreio e a merenda.

Observou-se o quanto é forte a presença do livro didático para os professores trabalharem, principalmente as disciplinas de História e Geografia. Parece não existir mais nenhum recurso disponível ou acessível ao professor, visto que a limitação do seu trabalho é clara e evidente.

Tome-se agora uma aula da professora Aurora, do 3º ano. Numa aula de Matemática, por volta da segunda quinzena de maio, mandou que os alunos abrissem os livros e iniciou a sua leitura. O assunto abordava o tema das festas juninas, utilizando os conteúdos de Matemática. Após ler o texto do livro, comentou, com os alunos, algumas características das festas juninas, como os santos comemorados nessas datas e outros eventos próprios do dia de São João, por exemplo. Escutou os alunos e, em seguida, começou a responder com eles as questões que estavam no livro. Os alunos estavam muito confusos, pois a professora não havia explicado a atividade, somente os havia mandado fazer. Diante dessas dificuldades, alguns conversavam ou andavam pela sala, enquanto a professora ficara sentada em sua mesa e, de vez em quando, pedia para que eles se sentassem. Nesse clima foi se desenvolvendo aula, até que ela se dirigiu à lousa e fez a correção da atividade, enquanto os alunos copiavam as respostas, o que parecia mais fácil para eles, que estavam sem entender nada.

Tome-se também mais um exemplo que mostra a exclusividade de utilização do livro didático em sala com os alunos. Na segunda quinzena do mês de novembro, em um dia de aula na sala da professora Patrícia (4º ano), no momento da aula de História, ela pediu aos seus alunos para que abrissem o livro em uma página que abordava o assunto referente à vida nos engenhos, como os escravos viviam e falava também sobre a cana-de-açúcar. Pediu que fizessem uma leitura do texto. Depois de um tempo, mais ou menos uns quinze minutos, ela mesma fez a leitura do texto em voz alta para toda a classe.

Os alunos permaneciam calados escutando, em alguns momentos um pequeno grupo de alunos fazia algum comentário ou perguntava algo referente ao texto. Ao terminar a leitura, a professora pediu que fizessem as atividades que estavam no livro, copiando no caderno as

respostas. Os alunos iniciaram a resolução dos exercícios, e a professora ficou em sua mesa arrumando alguns papéis.

É importante registrar que se reconhece a importância da utilização do livro didático nas escolas brasileiras, sobretudo aquelas das redes públicas de ensino, no entanto, acredita-se que ele deveria completar ou ser completado por outras abordagens a serem desenvolvidas pelos professores. O que se pôde observar foi que o livro se converteu no único suporte utilizado pelas professoras, em boa parte das aulas.

Por outro lado, nas aulas de Língua Portuguesa, foi possível perceber que as professoras conseguem se distanciar, um pouco, dos livros didáticos, organizando suas aulas utilizando outros suportes pedagógicos. Talvez isso aconteça, pois, para ajudá-las nessa disciplina, as professoras recebem várias orientações, participando de cursos direcionados a ampliar o seu repertório metodológico, capacitando-as para ter uma maior variedade de atividades para poder utilizar com seus alunos.

Mesmo reconhecendo essa prática de utilização do livro didático nas aulas de História e de Geografia, durante as observações pôde-se perceber que, numa certa aula, logo no início do mês de março, a professora Aurora (3º ano) não utilizou o livro exclusivamente para explorar um determinado conteúdo. Atente-se para o exemplo.

Aurora iniciou a aula falando sobre o município de Maracanaú, descrevendo-o, discorrendo sobre os índios de Maracanaú e os negros que viviam no local antigamente. Mostrou uma figura para ilustrar o que falava, leu uma história, lembrou, com os alunos, o que já havia falado em aulas anteriores: os pontos turísticos da cidade, onde eles podiam passear. Ainda que alguns alunos tenham ficado calados, a maior parte deles participou. Depois a professora colocou na lousa algumas questões, sobre o que haviam conversado em sala, para serem respondidas. Era o mês de aniversário do município, por isso a professora havia organizado sua aula de História toda com ênfase nesse assunto, que fazia parte do conteúdo daquele mês.

Após o recreio, na aula de Geografia, a professora mandou que os alunos abrissem seus livros na página referente ao assunto daquele dia e explicou a diferença entre os tipos de bairros (industrial, comercial e residencial), que era o assunto tratado no livro. Em seguida, ela mostrou algumas figuras do livro, para ilustrar o que estava falando, e, depois, começou a falar dos bairros do município, diferenciando-os, sem demonstrar qualquer preocupação com leituras dos conteúdos do livro didático, explorando, de forma interessante, o que os alunos já sabiam sobre as características do local onde viviam.

É possível dizer que, na aula de História ela foi encorajada a agir dessa maneira por não ter, no livro didático, um capítulo relacionado ao seu particular município, obrigando-a a utilizar os conhecimentos pessoais e os dos alunos. Por outro lado, poder-se-ia dizer, também, que, por se tratar de conteúdos que ela conhecia e dominava – aspectos da história e da vida econômica de Maracanaú – ela se sentiu segura para tratá-los de forma independente, sem precisar das “muletas de apoio” dos livros didáticos, o que se mostrou muito proveitoso e envolvente para a turma.

Outro exemplo da não utilização do livro didático na abordagem de um novo conteúdo refere-se à disciplina de Matemática em uma aula observada no final do mês de abril. A professora Patrícia, do 4º ano, iniciou sua aula abordando como se usa o material dourado, explicando o valor de cada peça, desenhando-as na lousa. Representou alguns números com elas, para que os alunos vissem como se utiliza. Em seguida, escreveu na lousa alguns números, para que os alunos, sozinhos, tentassem representá-los com as peças do material dourado, desenhando-as em seus cadernos. Depois de algum tempo, foi corrigir na lousa, de modo que todos os alunos participaram bem.

Nesse caso específico, viu-se que a professora conseguiu conduzir toda a aula sem recorrer ao uso do livro didático, fazendo desenhos na lousa para representar as peças utilizadas. Diferente do que ocorre, normalmente, os alunos participaram com entusiasmo e ficaram bem envolvidos na atividade realizada.

Talvez possa-se dizer que quando o professor tem repertório diversificado e possibilidades variadas, ele é capaz de deixar o livro didático de lado e explorar, também, outras técnicas, outros recursos, como foram os casos das abordagens da história e de vida de Maracanaú, do uso do material dourado ou de um conjunto de atividades de Língua Portuguesa. Neste último caso, as ações de formação promovidas, por exemplo, pelo PROFA, pelo Pro Letramento, pelo GESTAR ou pelo PAIC parecem dar aos professores um repertório mais amplo e variado, que ele passa a utilizar nas salas de aula. Como professora da rede municipal em questão, e tendo o conhecimento das atividades de alguns desses cursos, como Gestar e Por-letramento, foi possível identificar atividades realizadas pelas professoras oriundas desses cursos, o que também foi afirmado em entrevista realizada com as mesmas.

Outro exemplo que pode ser tomado em relação à não utilização exclusiva do livro didático foi observado em uma aula realizada na primeira quinzena do mês de março pela professora Aurora, do 3º ano, na qual ela foi trabalhar com a disciplina de Matemática.

Ao iniciar a aula, a professora disse aos alunos que prestassem atenção no que ela ia falar. Antes de copiar qualquer atividade na lousa ou pedir que eles abrissem o livro,

procedimento razoavelmente comum, ela apresentou, oralmente, alguns problemas para que os alunos pensassem e respondessem, tentando não fazer cálculos escritos. A professora ia elaborando cada situação-problema, utilizando o nome dos próprios alunos, que gostaram da atividade e se envolveram bastante. Só depois de dar vários exemplos, ela se dirigiu à lousa para copiar o exercício de classe, para os alunos fazerem em seus cadernos.

Em entrevista realizada com uma das professoras, pôde-se registrar sua firmeza em dizer a maneira de usar o livro em sala de aula. “Eu uso o livro em todas as aulas. Os textos do livro de Português, as explicações de Matemática, o de História e de Geografia, os textos. Sempre uso o livro (Profa. Salete, 5º ano)”.

Nota-se quanto ela é enfática ao assumir sua posição em relação ao uso do livro didático, não parecendo em nenhum momento ter dúvidas do que faz. A restrição que se faz não é quanto ao uso do livro didático, mas quanto ao seu uso como única referência, e a professora não parece se dar conta de fazê-lo.

Quando questionada sobre a utilização do livro em sala de aula, Aurora, professora do 3º ano, disse: “Bem o livro a gente começou a usar recentemente e essa coleção que a gente tá (*sic*) é ruim, mas tem que utilizar porque os pais cobram [...] eu não uso o livro todo, uso algumas atividades, passo pra casa. A gente vai tentando usar. (Profa. Aurora, 3º ano)”.

Volta-se a atenção à entrevista realizada com a professora Patrícia, 4º ano, quando ela é questionada sobre o uso do livro didático e a maneira com o utiliza nas suas aulas: “Eu utilizo o livro. Eu adoro. Agora, por exemplo, o de Ciências, eu adoro, a gente mudou, né? (*sic*) (Profa. Patrícia, 4º ano).”

As duas professoras apresentam suas posições diante da utilização do livro didático, em sala de aula. Aurora admite que o livro adotado seja ruim, mas o utiliza, mesmo assim, justificando que os pais cobram que ele seja usado pelos seus filhos. Já Patrícia manifesta sua total aprovação ao livro de Ciências, por exemplo, narrando, mais à frente, as razões da referida mudança, que ocorreu pelo fato de não haver, na escola, livros suficientes para todos os seus alunos, motivo pelo qual ela resolveu usar outro livro que tinha em grande quantidade na biblioteca da escola e que daria para todos os alunos. Interessa, aqui, ressaltar a circunstância casual que permitiu que ela tivesse, em sua classe, um livro com total identificação.

A impressão que se tem é que o uso do livro didático como fonte (quase) exclusiva é tão natural, entre os profissionais das escolas brasileiras, que eles sequer se dão conta da particularidade dessa situação. Todo mundo parece fazer assim e, portanto, não é preciso que se justifique fazê-lo.

5.1.3 Atividades escolares

Procurar-se-á agora voltar o olhar ao modo como as professoras realizam as atividades com seus alunos, ou seja, a maneira utilizada para corrigir atividades; como procuram envolver os alunos nas correções; até que ponto esse momento das atividades é entendido por ele como uma forma de fixar os conteúdos já explanados; e reforçar o que não tenha ficado compreendido.

Em torno da dinâmica de resolução de exercícios, encontraram-se diversas práticas desenvolvidas pelas professoras. A atividade de corrigir ou introduzir um exercício pode se tornar um momento de grande aprendizagem para os alunos e até mesmo de melhoria na compreensão do conteúdo estudado. É nessa hora que o professor pode reforçar algo não compreendido na explicação, por isso, ele pode vir a fazer uma grande diferença dependendo da forma como é trabalhado.

A seguir serão apresentados alguns exemplos colhidos das observações realizadas nas salas de aula das professoras em situações de correção de atividades, e com esses exemplos procurar-se-á explicitar como isso tudo é trabalhado no cotidiano escolar, no intuito de perceber o sentido atribuído pelo docente a esses trabalhos e como ele procura valorizar essa prática.

Na sala de aula da professora Aurora (3º ano), por exemplo, observou-se sua atitude na aplicação e correção de atividades na segunda semana do mês de junho. Após passar a atividade na lousa, a professora deixou os alunos copiando e ficou sentada em sua mesa olhando-os, permanecendo ali, mostrando-se muito desmotivada em dar continuidade a sua aula. Parecia bem cansada e não se mostrava preocupada se os alunos sabiam ou não o que deveria ser feito. Ela sequer chegou a fazer uma leitura e dar alguma explicação. Foi possível notar que seu desejo era que os alunos ficassem quietos fazendo alguma coisa – qualquer coisa – enquanto ela ficava em sua mesa sem precisar fazer nada.

Depois de algum tempo que a atividade já estava copiada na lousa, os alunos começaram a ir à sua mesa para tirar as dúvidas, pois muitos deles, na verdade quase toda a sala, não estava entendendo o que era para ser feito. A professora respondia o que eles perguntavam de forma bem grosseira e mandava logo que se sentassem. Quando a quantidade de alunos na sua mesa ficou grande e o barulho na sala era insuportável, ela se dirigiu até a lousa e fez a correção de algumas palavras, explicando como eles deveriam fazer, e depois voltou a sentar-se em sua cadeira, retomando o clima anterior. Passado mais algum tempo, a

professora foi até a lousa e corrigiu a tarefa toda, de forma bem tradicional e asséptica, colocando as respostas, sem esperar que os alunos respondessem junto com ela ou a acompanhassem. Ao terminar, mandou que copiassem as respostas nos seus cadernos e voltou a sentar em sua cadeira. Os alunos andavam pela sala, brincavam e a professora nada fazia, pois parecia não se incomodar com o que estava acontecendo.

É impossível não notar a falta de motivação da professora Aurora na hora de aplicar e corrigir a atividade. Pelo que parece, ela estava interessada em ficar em sua mesa e esperar que os alunos terminassem a atividade ou ficassem quietos, respondendo em suas cadeiras. A professora não tentou motivar seus alunos a participarem da aula ou, pelo menos, da correção. Sua postura era de colocar algo na lousa para que eles se ocupassem. Por mais que os alunos tentassem interagir com a professora ou a procurassem para lhes dar explicações, ela não mostrou abertura para que isso acontecesse.

Por outro lado, foi possível registrar, também, atitudes, em sala de aula bastante diferentes dessas, ainda que, quase exclusivamente, nas aulas da professora Patrícia (4º ano). Atente-se para uma observação feita durante a aula de Geografia na segunda quinzena do mês de março. Ela pediu para os alunos pegarem o livro, abrindo em uma determinada página, cujo tema abordado era moradias, bairros e tipos de ruas. Iniciou a abordagem falando dos tipos de moradias, dos vários tipos de revestimentos que têm as ruas (asfaltadas, com calçamento ou de areia), em seguida, desenhou, na lousa, uma rua com suas casas e fez a correspondência: casa-rua-bairro-cidade/município-estado-país. Logo depois, fez uma pesquisa com os alunos para saber como era a rua em que moravam, perguntando a todos que estavam na sala, estimulando-lhes a participação.

Com esses dados, a professora montou uma tabela organizada da seguinte forma: ela escreveu os nomes dos vários tipos de revestimento das ruas, se é de asfalto, areia ou calçamento. Ao lado de cada nome ia marcando um traço para cada resposta dada pelos alunos. Ao final contou quantos tracinhos havia ao lado de cada nome e montou um gráfico. Conseguiu integrar as disciplinas de Matemática e Geografia. Com o gráfico já feito, ela mostrou o tipo de rua mais encontrado, explorando bastante o gráfico.

Depois, a professora chamou os alunos para falarem se brincavam na rua e que tipos de brincadeira eram os mais comuns. Ela ouvia o que cada um dizia e anotava tudo na lousa. Ao terminar de perguntar, leu todas as informações com a ajuda dos alunos, e foi diferenciando as brincadeiras de cada tipo de rua. Aquelas mais comuns em ruas asfaltadas, aquelas de ruas com calçamentos e as de ruas de areia. Em seguida fez a leitura do texto que havia no livro, mas não leu todo o texto, usando-o, apenas, como uma forma de complementar

sua abordagem, passando as atividades do livro para que os alunos fizessem em casa, propondo-se a corrigi-las na aula seguinte.

A professora estava muito envolvida com a atividade e procurava fazer com que todos os seus alunos participassem. Estes, por sua vez, gostaram de falar sobre suas ruas e fizeram questão de relatar algo da vida deles. Pode-se dizer, com toda a certeza, que foi uma atividade bastante envolvente. Neste exemplo, a professora partiu da realidade de cada aluno para organizar com eles uma atividade de classe, e só depois passou para a atividade do livro, efetivando o que Pernambuco (1993) classifica como “construção conjunta”. Ela foi refletindo, junto com seus alunos, sobre as diferenças de tipos de revestimentos das ruas associando-as às brincadeiras mais comuns. A participação dos alunos foi plena e todos puderam ser ouvidos, o que culminou com as construções da tabela e, depois, do respectivo gráfico. Evidencia-se, assim, que quando os alunos se sentem motivados a participar das aulas, os resultados podem ser bem melhores e a aprendizagem tem significado.

Observe-se outro exemplo vivido na aula da professora Patrícia (4º ano), na segunda quinzena do mês de outubro, em aula de Língua Portuguesa, quando a professora copiou na lousa uma explicação sobre o que é um advérbio e pediu para os alunos copiarem em seu caderno. Ela retirou essa explicação de um livro de seu uso pessoal que havia sido do seu filho. Colocou na lousa uma lista com vários advérbios de afirmação, de dúvida, de intensidade, de lugar, de modo, de negação e de tempo.

Após copiar a explicação na lousa, leu para os alunos tudo e foi fazendo comentários sobre cada tipo de advérbio. Em seguida copiou uma atividade referente ao assunto explicado para os alunos fazerem em sala. Na atividade havia cinco frases nas quais, em cada uma, havia um tipo de advérbio grifado. Logo abaixo estavam numerados de 1 a 5 os advérbios de modo, de tempo, de lugar, de dúvida e de intensidade. Os alunos deveriam identificar a classe de cada advérbio e numerar a frase correspondente. Quando terminou de copiar a atividade, a professora deu um tempo para os alunos tentarem responder, e depois começou a correção.

No momento de corrigir a atividade, a professora adotou a seguinte metodologia: ela lia a frase toda e no final perguntava qual era o advérbio da frase e qual seria sua classificação. Por exemplo: “A menina está passando bem? Bem é um advérbio de quê?” Assim, a professora foi resolvendo toda a atividade com os alunos e eles participaram bastante, visto que todos queriam responder quando a professora perguntava, pois ela, ao ouvir a resposta deles, dizia que estava certo e dava os parabéns como uma forma de estímulo. Todos os que responderam conseguiram acertar na resposta dada.

Pode-se perceber que a professora utilizou uma metodologia bem simples, mas que obteve bastante resultado, haja vista que os alunos participaram e a matéria pôde ser reforçada ao agir dessa maneira, procurando enfatizar o que já havia explicado em um momento anterior. Muitas vezes uma pequena atitude faz uma enorme diferença e pode até esclarecer algo que não havia ficado bem entendido em outro momento da aula. A correção de uma atividade é também uma oportunidade de aprendizado e não pode ser tratada como algo sem importância.

Encontraram-se atitudes bastante diferentes e se pode dizer até opostas. No primeiro exemplo, tem-se uma postura bem tradicional, voltada para uma correção que não procura envolver os alunos nem levá-los à participação. Nos dois últimos exemplos, tem-se uma atitude bem mais envolvente, uma metodologia que faz com que os alunos participem da correção e queiram dar sua resposta e opinião. Ainda que se tenham apresentados apenas três exemplos, concentrados em duas professoras é possível afirmar que esses padrões foram bastante recorrentes.

Parece que essa postura, seja de sair um pouco do tradicional e procurar inovar em sala de aula, ou de manter-se focado em uma aula autoritária, é algo pessoal, próprio de cada docente, não estando ligado ao que determina uma proposta pedagógica ou a instituição escolar. Procurar fazer o diferente em sala de aula parece estar marcado pela concepção de educação que o professor carrega consigo e que foi sendo incorporado a ele durante sua prática e formação.

5.2 Preparando as práticas docentes

No universo escolar, pode-se encontrar uma série de elementos interferentes que podem contribuir, ou não, para o bom trabalho do professor. Alguns deles merecem destaque pelo fato de serem utilizados com maior frequência nos momentos das práticas pedagógicas. Esses elementos direcionam e orientam toda a dinâmica de sala de aula, dando suporte aos professores na gestão cotidiana da sua classe, contribuindo para um melhor aprendizado dos alunos.

Dentre esses elementos, podem-se citar os planejamentos, realizados pelos professores, nas rotinas escolares, em períodos determinados. Eles são essenciais para que os profissionais possam organizar o seu dia a dia de trabalho, ajudando-os a manter o controle das atividades desenvolvidas nas classes. São elementos importantes, também, as diversas fontes de consulta

nas quais o professor se apoia para elaborar suas aulas e as ações realizadas durante suas formações inicial e continuada. Todos esses componentes contribuem, de forma imprescindível, para que a estruturação das atividades docentes se apresente, mais ou menos, eficiente.

O trabalho realizado pelo professor com o planejamento, a procura por diversas fontes de pesquisa que podem vir a colaborar na estruturação de suas aulas, as ações que ele mobiliza para enriquecer sua formação estão enraizados em saberes ou em algo que eles acreditam que funciona. Práticas que são validadas e testadas diariamente, no cotidiano escolar. Neste trabalho quer-se saber se, e como, tudo isso pode ser mudado ou modificado com uma mudança de proposta pedagógica ou se essa mudança que se opera na proposta demora a chegar à prática, se é que ela chega à prática.

Até que ponto pode-se interferir na prática pedagógica do professor? Será que todo o leque de experiências trazidas pelo professor ao longo de sua carreira profissional é prontamente substituído por algo novo, como a mudança institucional da proposta pedagógica? Então, ver-se-á o que dizem as observações e os relatos de algumas professoras observadas.

5.2.1 Planejamento

O planejamento pode ser entendido como o processo em que o professor toma decisões sobre as ações a serem realizadas, organizando-as para serem aplicadas nos contextos de aprendizagem, de modo que possam favorecer a aprendizagem dos alunos. Este é um meio muito utilizado para programar as ações docentes, e torna-se um momento de pesquisa e reflexão, em cujo centro estão a aprendizagem escolar e o processo de ensino-aprendizagem. É um momento em que o professor pode prever os passos que serão realizados para promover a aquisição do conhecimento escolar pelo aluno.

Trata-se de uma ação que, pensada e refletida nos momentos de planejamento, pode adequar-se melhor às reais necessidades de cada turma, procurando alcançar o maior número de alunos. O planejamento possibilita ao professor pensar a sua ação cotidiana, viabilizando a reflexão sobre a ação, aproximando o trabalho docente das concepções pedagógicas. Essa reflexão sobre a ação é uma reflexão emergida após a ação prática de ministrar uma aula, após o trabalho, confrontando a ação com a teoria de que se tem conhecimento. “Pode-se dizer que

o seu saber pedagógico estaria sendo elaborado pela *reflexão na ação e reflexão sobre a ação*, isto é, pela reflexão empreendida durante e depois da ação” (FEITOSA, 2010, grifo nosso).

Pode ser considerado um ponto de grande destaque por ser o orientador de toda a construção do conhecimento. É o processo de reflexão que orienta o professor para saber como deverá desenvolver sua aula, não desviando o rumo e tornando o tempo e o conjunto de ações mais propícias ao aprendizado. O planejamento tem a pretensão de prever e combater as necessidades que precisam de maior atenção para a classe de alunos.

De acordo com Farias *et al* (2009, p. 110), o planejamento deve se iniciar pelo

[...] diagnóstico da realidade sobre a qual iremos agir, intervir, alterar. De posse desses dados iniciais, passamos à fase da estruturação da ação pretendida, definindo cada um dos elementos do processo de ensino, a saber: os objetivos que almejamos alcançar com o trabalho empreendido; os conteúdos ou temáticas a serem explorados; os procedimentos didáticos a serem vivenciados; os recursos didáticos necessários às ações pretendidas; e a sistemática de avaliação da aprendizagem.

Ao realizar o planejamento, é possível ao professor diminuir o grau de improvisações que não são nada proveitosas e aumentar o grau de continuidade às abordagens do conteúdo, pois ele saberá o ponto de partida e o ponto de chegada, assim como, também, saberá definir objetivos, conteúdos e métodos a serem utilizados, assegurando a coerência e a unidade do trabalho docente. Contudo, o planejamento deve ser flexível, permitindo que se façam mudanças ao longo do seu próprio desenvolvimento, ajustando-o e adequando-o.

Para que o professor possa realizar um bom planejamento, que atenda às necessidades dos seus alunos, potencializando suas possibilidades profissionais, no momento das aulas, construindo um planejamento amplo capaz de englobar as especificidades de cada aluno, é importante ver-se de onde esse professor retira as inspirações para elaborá-lo. As fontes de consulta e de informações utilizadas para elaborar os planejamentos poderão representar importantes elementos de ajuda no momento de executar, em sala de aula, o que fora proposto, o que fora desenhado.

Em Maracanaú, durante os planejamentos mensais, a Secretaria da Educação envia para as escolas algumas propostas de atividades para que os professores as incorporem nos seus planos de aulas pessoais e as realizem com seus alunos. Essas atividades, que podem ser readaptadas e adequadas a cada situação de classe, são, geralmente, atividade das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, o que ajuda a entender o repertório metodológico mais variado, disponível nessas duas áreas curriculares.

No mês de abril não houve envio dessas atividades, mas nos meses de fevereiro, março, maio, junho, agosto, setembro, outubro e novembro, eles as mandaram, para subsidiar os planejamentos mensais. Com esse elenco de atividades em mão, cada professor deve organizar seus planos de aula para aquele determinado período, tentando abordar os temas ali sugeridos.

Ao longo das entrevistas realizadas, foram encontrados, basicamente, dois modelos de práticas de planejamento entre os professores. Um deles é formado por aqueles que se limitam a organizar o planejamento, baseando-se unicamente nas diretrizes curriculares enviadas pela secretaria da educação e nos manuais de provas externas, como a Provinha Brasil. Com essas restritas fontes de consultas, pouca diversidade de materiais e enfoques se evidenciarão. O outro grupo de professores é constituído por aqueles que utilizam as diretrizes curriculares enviadas pela secretaria da educação, utilizam manuais das provas, mas, também, procuram amparar-se de um número diversificado de materiais e atividades para realizar seu planejamento, constituindo, assim, uma ampla fonte de consultas para programar suas aulas. Segue a fala de uma professora desse grupo, ao ser questionada sobre a maneira como ela realizava seu planejamento.

Os planejamentos, quando eu faço, eu penso muito na turma. Por exemplo, eu tenho uma turma que ano passado era de distorção. Então eu fazia muitos planejamentos pensando nisso, em avançar com essa turma. Aí os planejamentos que eu tenho na educação são interessantes, é importante, é uma troca de experiências porque não fica só para mim. Porque eu penso assim, várias cabeças pensam melhor do que uma [...] digamos que várias pessoas é mais difícil de errar do que uma, tá entendendo? Porque tem mais experiência, aí tem vários focos, várias visões, certo? [...] Gosto muito do planejamento, assim aprendo bastante. (Profa. Patrícia, 4º ano).

A visão que esta professora possui do planejamento é bem clara. Na sua fala ela relata sua preocupação e engajamento com o momento de planejar, parece ter um compromisso evidente e sabe da importância desse momento. Destaca a troca de experiências que pode e deve acontecer nos planejamentos como maneiras de enriquecer e contribuir com trabalho do professor, pois muitas vezes, ao encontrar outro professor que tenha as mesmas dificuldades que ela, não se sente sozinha nessa caminhada.

Apesar de a professora Patrícia só se referir à variedade de troca de experiências no momento do planejamento, pelas as observações diárias e pelas conversas que ocorreram, tomou-se conhecimento da sua grande vontade de aperfeiçoar o seu desempenho e da sua procura por cursos que possam ajudá-la a diversificar suas aulas. A Professora Patrícia relatou que gosta de ir a cursos oferecidos pelas editoras de livros, inclusive convidou a pesquisadora

para participar de um deles, demonstrando ser bem diferente das demais professoras, que ao serem convidadas para tais cursos logo recusavam, e não iam.

As atitudes tomadas pelas outras professoras entrevistadas parecem bem mais ligadas e fixadas nas diretrizes encaminhadas pela secretaria da educação. Nelas não há um direcionamento bem claro e orientado do que fazer e de como fazer, direcionamento esse que vem expresso no encaminhamento da secretaria e no manual da Provinha Brasil, que são os mais utilizados por elas.

Atente-se para a entrevista realizada com a professora Salete, quando ela é questionada sobre a maneira como faz seu planejamento e sobre que materiais utiliza no momento de preparar sua aula. “Uso o livro didático, o manual da Prova Brasil e as orientações que a secretaria de educação manda pra escola e as necessidades dos alunos (Profa. Salete, 5º ano)”.

Na fala da professora, podem-se identificar os elementos que lhe servem de referência para planejar sua aula, que é o livro didático adotado na escola, o manual da Provinha Brasil, que foi enviado para todas as escolas, e as orientações que a secretaria da educação manda. Esses são os materiais que formam o apoio encontrado pela professora para desenvolver seu trabalho.

Na entrevista realizada com a professora Aurora, ela relata que seu planejamento é realizado mensalmente e nos dias determinados pela secretaria da educação. Quando questionada sobre como o realiza, ela diz: “A gente tem os descritores que a secretaria de educação manda, fora isso tem as sugestões da escola que a gente vai encaixando e com base também nas avaliações externas a Prova Brasil (Profa. Aurora, 3º ano)”.

Essas sugestões oferecidas pela escola à professora, as quais ela relata, são opções de se trabalhar alguns projetos referentes às datas comemorativas de cada mês dentro do planejamento mensal. Portanto, ao fazer seu planejamento do mês, além do que já vem determinado pela secretaria da educação, a escola ainda propõe outros elementos a serem trabalhados.

Durante as observações realizadas na escola, percebeu-se que dentre as professoras envolvidas na pesquisa todas tinham o costume de olhar em seu caderno de planejamento o que haviam organizado para cada dia. Somente em alguns momentos, e em algumas aulas, notou-se que elas não se preocupavam em saber o que haviam planejado, como se decidissem na hora o que iriam fazer ou como se tivessem absoluta segurança do que fazer.

Contudo, percebeu-se que em alguns casos foram realmente improvisações. Nesses casos foi possível ver que as próprias professoras ficavam um pouco perdidas ao utilizar o livro didático, qual a página e qual o conteúdo a ser abordado com seus alunos, tudo parecia um pouco confuso e, principalmente, sem ligações com os conteúdos da aula anterior.

Embora a existência do planejamento não seja a garantia de que toda a aula vai se desenvolver de maneira proveitosa e adequada, o papel de planejar está exatamente em diminuir o nível de improvisação, ao propor atividades oriundas de reflexões sobre as ações que se deseja realizar. Desse modo é mais provável desenvolver um trabalho tendo consciência do que se quer e de onde se quer chegar, o que permite tratar a aprendizagem como um ato contínuo e coletivo, que se faz na interação, não só entre professores e alunos, mas na interlocução desses com os conteúdos disciplinares, envolvendo todos os membros da comunidade escolar, todas as pessoas que contribuem, direta e indiretamente, na formação do educando.

Observe-se um exemplo que ilustra tal fato, ocorrido na aula da professora Patrícia, 4º ano, por volta do início do mês de novembro. Ao entrar na sala, a professora deu bom dia aos alunos, fez uma acolhida com eles, uma oração e a chamada. Após a chamada passou algum tempo sentada a sua mesa, arrumando uns papéis, depois se levantou e se dirigiu à lousa começando a escrever o cabeçalho de uma atividade de Matemática.

Um aluno perguntou: “Tia é sobre o quê?”, querendo saber o assunto da atividade. Logo a professora, parecendo irritada, respondeu: “Ai gente, por favor. Espera aí que eu estou criando”. e continuou a copiar a atividade sem dar mais nenhuma explicação aos alunos. Ela não parecia ter feito nenhum planejamento para esse dia, parecia estar realmente criando a atividade naquele momento.

Cabe ao professor, de maneira profissional e responsável, selecionar os conteúdos que serão apresentados aos seus alunos, de acordo com o currículo escolar e com as diretrizes fornecidas pela escola. É em torno desses elementos que ele deverá preparar as abordagens curriculares, de modo a facilitar a aprendizagem dos alunos, garantindo a eles o acesso ao conhecimento e à cultura escolar e social.

No momento em que o professor dedica um tempo para realizar seu planejamento, ele pode selecionar o material a ser utilizado com seus alunos para enriquecer ainda mais sua aula, criando situações mais concretas de vivências dos conteúdos a serem estudados, temperando-as com situações mais dinâmicas e envolventes. Com o planejamento torna-se possível aprimorar cada vez mais a aula, pois se pode refletir sobre o que foi planejado no dia anterior e procurar melhorar, tendo assim a possibilidade de acompanhar com maior consciência a evolução dos conteúdos.

No período da semana pedagógica, acontecida no início do ano letivo de 2009, uma das professoras envolvidas na pesquisa relatou que a Secretaria da Educação havia enviado a todas as escolas um manual contendo todo o conteúdo que deveria ser trabalhado durante

aquele ano. Com esses elementos em mão, cada professor deveria seguir o cronograma estipulado, procurando trabalhar, durante o ano letivo, todos os conteúdos de cada área específica do conhecimento, ou seja, de cada uma das disciplinas curriculares Português, Matemática, História, Geografia e Ciências.

Reconhece-se a importância da realização do planejamento para a plena continuidade do trabalho docente e para que haja uma harmonia, assim como também para que o professor sinta-se mais seguro e comprometido com seu trabalho. Acredita-se na necessidade de o professor valorizar esse momento como uma oportunidade de crescimento e aprofundamento do seu trabalho.

5.2.2 Fontes de consulta

Através de situações relatadas anteriormente, pode-se perceber como as professoras observadas tratam o momento do planejamento, no qual cada uma tem um jeito próprio de organizar suas atividades para serem aplicadas com seus alunos. Agora, procurar-se-á mostrar e analisar onde essas professoras se apóiam para realizar seu planejamento, quais fontes elas utilizam na hora de planejar e elaborar suas atividades, procurando entender o que exerce influência nas decisões das professoras, nos momentos de escolha, da seleção e organização das atividades para os seus planos de aula.

A Provinha Brasil apresentou-se, no primeiro semestre do ano letivo de 2009, como o centro de todas as atenções por parte de professores e da direção da escola, pois todos queriam organizar suas aulas seguindo esse modelo, determinado pelo Ministério da Educação (MEC). Por ser uma prova de caráter nacional, ela é aplicada nas escolas públicas do país no segundo semestre do ano, nas classes dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental. No ano de 2009, o MEC havia fornecido às escolas públicas um manual para que os professores pudessem preparar melhor seus alunos para o momento daquela avaliação, utilizando, no dia a dia, questões semelhantes às que são propostas no dia do exame.

A seguir, algumas situações vivenciadas na escola são apontadas, que mostram o modo como as professoras incorporaram às suas aulas os conhecimentos encontrados nas diversas fontes de consulta a que tiveram acesso e mostram como as professoras trazem o novo para sua aula, ou não trazem.

A professora Salete sempre apresentou uma grande preocupação com relação à Provinha Brasil, talvez pelo fato de ser professora do 5º ano. Nos primeiros meses do ano de

2009 (fevereiro, março e abril), todas as atividades realizadas por ela estavam seguindo esse modelo. A própria professora falava, sempre, em sala de aula, da importância de os alunos saberem responder essa prova, que seria aplicada na escola naquele ano. A seguir, apresentase uma evidência dessa hierarquia.

Em uma de suas aulas da disciplina de Língua Portuguesa, no final do mês de março, a professora Salete (5º ano) entregou aos alunos um texto para colarem no caderno, que seria referente à atividade de classe que ela iria desenvolver. Em primeiro lugar, pediu que eles fizessem uma leitura silenciosa, depois, leu em voz alta com os alunos, e foi perguntando que tipo de texto era aquele, comparando com alguns textos que já haviam sido lidos em sala, com os quais os alunos já tinham familiaridade.

Depois de ler o texto e conversar com os alunos, ela copiou algumas questões para que os alunos fizessem no caderno. Todas as questões eram no estilo da Provinha Brasil, com opções de marcar as respostas certas. Ao terminar de copiar a atividade na lousa, a professora ficou andando pela sala olhando o caderno dos alunos, a fim de verificar como eles estavam copiando e consertando alguns erros encontrados.

Em outro dia de aula da mesma professora, na segunda quinzena do mês de março, logo depois de haver recebido o manual da Provinha Brasil que chegara à escola para os professores e o núcleo gestor, ela o mostrou para os alunos falando do que se tratava, dizendo que o MEC havia mandado para todas as escolas públicas do Brasil, para que servisse de guia nos momentos dos planejamentos de suas atividades. O exemplar trazia modelos de provas que haviam sido aplicadas anteriormente. Trazia, também, os descritores que deveriam ser trabalhados em sala e pretendia dar orientações aos trabalhos dos professores.

Após mostrar o manual aos alunos, a professora iniciou a atividade de classe de Português, entregando-lhes um texto para que colassem em seus cadernos. O texto era um roteiro de instruções de como fazer um origami. Explicou o que significa da palavra “origami”, escrevendo-a na lousa, para que os alunos copiassem, lendo, logo em seguida, em voz alta.

Depois, copiou na lousa algumas questões referentes ao texto, todas no estilo da Provinha Brasil, para os alunos responderem em sala. À medida que iam terminando, ela pediu para que levassem até a sua mesa e, depois de algum tempo, corrigiu toda a atividade na lousa. As questões eram da seguinte maneira:

1. O origami é uma arte de que país?
 - (a) Brasil
 - (b) China
 - (c) Japão
 - (d) França

Apesar da grande preocupação em atrelar as atividades propostas em sala de aula com o modelo de prova concebida e organizada pelo MEC, pôde-se perceber, também, algumas atitudes em que as professoras se preocuparam em buscar outras fontes de pesquisa para organizar suas atividades, como a consulta em outros livros didáticos que não os exclusivamente adotados pela escola. Portanto, será apresentado agora um desses casos.

A professora Patrícia, do 4º ano, sempre se mostrou preocupada em consultar outros livros no momento de aplicar alguma atividade com seus alunos, de modo que no seu armário de sala existem vários livros didáticos que ela consulta para tirar atividades, tentando melhorar sua aula e o aprendizado dos alunos.

Em uma de suas aulas, no final do mês de maio, na disciplina de Língua Portuguesa, a professora pegou um livro do seu armário onde havia um texto que abordava o tema “apelido” e leu para os alunos. Depois da leitura comentou com os alunos o quanto é ruim colocar apelidos nas pessoas, perguntou-lhes se eles se sentiam bem com isso. Desse modo, envolveu os alunos em um debate a respeito da atitude de colocar apelidos nas pessoas. Terminada toda a exploração desse tema, a professora copiou outro texto na lousa, agora uma poesia, também retirada de um livro que teria sido de um dos seus filhos, o qual, naquele momento, ela o utilizava na sua aula. Em seguida elaborou algumas questões para serem respondidas pelos alunos referentes a esse texto base.

Pôde-se perceber que a professora Patrícia havia planejado essa aula, pois ela, antes de iniciar, pegou seu caderno de planejamentos e foi consultar o que havia elaborado para a aula daquele dia. Nesse caso é clara a atitude da professora em diversificar as fontes que utiliza em sala com seus alunos. Ela tem um interesse em buscar outros livros que possam contribuir para o processo de ensino-aprendizagem não se limitando ao uso exclusivo do livro didático adotado pela escola.

Outro fato observado em aula da professora Patrícia mostra seu empenho em utilizar variadas fontes de consulta e procurar fazer com que seus alunos tenham o hábito de pesquisar. Numa aula, na segunda quinzena do mês de fevereiro, ela pediu para seus alunos pesquisarem em casa, com os pais, letras de músicas sobre o carnaval. No momento da aula, ela pediu aos alunos que entregassem o que tinham trazido como pesquisa. Em seguida pegou a letra de uma música trazida por um dos alunos e fez a atividade de classe baseando-se naquela letra de música, copiando-a na lousa e, em seguida, elaborando algumas questões referentes ao texto musical.

Nas duas situações apresentadas, a professora utilizou fontes de consulta variadas para elaborar sua aula, fontes diferentes e diversificadas que enriqueceram o seu trabalho e

possibilitaram uma maior diversidade para tratar o conhecimento científico. Quanto mais meios e fontes o professor puder utilizar nas suas atividades e no seu planejamento, maiores serão as possibilidades de tornar a ação escolar mais envolvente e mais enriquecedora para os alunos, ampliando seus repertórios de conhecimento que, muitas vezes, é bastante limitado, até mesmo pelas suas condições sociais e econômicas.

Pode-se, com isso, dizer que a diversidade de fontes de consulta, na situação pesquisada, se mostrou algo individualizado e localizado, atendendo às significâncias pessoais de cada professor, não se evidenciando nenhum movimento institucional para que isso acontecesse. Quando o professor decide mudar, fazendo seu trabalho de forma diferente, esse movimento acontece, parecendo atender a motivações pessoais e próprias, não se vinculando, necessariamente, a determinações de hierarquia superior. Parece ser algo que parte de iniciativas pessoais e, na maioria das vezes, isoladas.

As atividades de planejamento, na escola pesquisada, geralmente, não estimulam a procura pela diversidade ou pela novidade e a busca por variadas fontes de consulta, por exemplo. Essas práticas de planejar poderiam interferir de forma decisiva na implantação de mudanças ou de algo novo, no que diz respeito à prática de ensino. No entanto, pôde-se perceber que aquilo que poderia contribuir para a incorporação da mudança, no geral, atuou como elemento de consolidação de práticas arcaicas, prejudiciais às relações ensino-aprendizagem.

As metodologias utilizadas pelos professores deveriam considerar o uso de recursos didáticos que funcionassem como meios materiais e instrumentos diversificados dando suporte às ações variadas nas salas de aula. O papel desses recursos deveria ser o de provocar desafios e oportunidades de aprofundamento e não apenas ilustrar, reforçar ou confirmar o que o professor acabara de dizer. É fundamental ter clareza na hora da utilização e uso dos recursos, tendo claros os objetivos que se pretende alcançar, visto que tudo isso será definido no momento do planejamento, na hora em que o docente realizar seu plano de aula (FARIAS, 2009).

Nessa perspectiva, é determinante o lado pessoal e individual de cada professor nas suas decisões quanto a que recurso utilizar nos seus planejamentos e quais recursos utilizar. A variedade de fontes de consulta varia de acordo com o estímulo pessoal de cada docente.

5.2.3 Ações de formação

As ações de formação podem ter interferência positiva sobre as fontes de consultas, que, como se viu, são enriquecidas também pelos cursos de formação realizados pelo professor e, portanto, sobre suas práticas cotidianas. Classificam-se como ações de formação os cursos de especialização, de formação continuada, capacitações ou cursos de reciclagem, enfim, tudo o que possa enriquecer e ampliar o nível de conhecimento dos professores para a realização de seu trabalho diário.

As ações de formação ou aprofundamento dos estudos do professor deveriam possibilitar sua atualização profissional, preparando-os para melhor organizar suas aulas, oferecendo, desse modo, suporte para o desenvolvimento do seu trabalho, em meio a tantas mudanças que vêm sendo propostas para o meio educacional. Esse deveria ser um passo muito importante, e frequente, pois o professor que não se atualiza corre o risco de ficar à margem das inovações, não conseguindo trabalhar de forma produtiva com os alunos, deixando lacunas no processo de ensino-aprendizagem.

Em nenhuma carreira a formação inicial dá conta de suprir todas as questões que surgem no trabalho diário. Assim, faz-se necessário, também ao professor, buscar constantemente atualizações, participando de opções de formação, buscando meios de aprofundar seus conhecimentos. Para além de cursos ou treinamentos, é possível pensar, também, em grupos de reflexão, que se desenvolveriam nas próprias escolas onde estão lotados, para que, junto com seus pares, possam discutir os problemas escolares locais e, juntos, buscar soluções.

Infelizmente, durante as observações realizadas o que se pôde constatar foi uma realidade bem diferente. Algumas professoras mostraram-se acomodadas em suas salas de aula, parecendo repetir a mesma metodologia, ano após ano, não havendo nenhuma mudança significativa. Geralmente, essas professoras se mostram mais cansadas para o trabalho e sem motivação, o que fica bem claro pelos seus gestos e pelas atitudes que desempenham na sala.

Salete e Aurora, respectivamente, professoras do 5º e 3º anos, mostraram-se bastante resistentes quanto à participação em cursos ou treinamentos, comparecendo a essas capacitações só quando eram, funcionalmente, obrigadas pela Secretaria da Educação Municipal. Segundo o que elas relataram, preferiam ficar em sala de aula a ir a esses encontros de treinamento ou aos cursos específicos.

Apesar de ser bem resistente à participação nesses cursos, Salete utilizou em uma de suas aulas textos que ela recebera em uma dessas atividades promovidas pela Secretaria da Educação, um treinamento em Língua Portuguesa, como parte das ações do Gestar. Nas atividades desse programa, os professores são orientados a trabalhar com os diversos

portadores de texto, como a fábula, o conto, a narração e a poesia, dentre outros. Por achar que os textos eram bons para serem trabalhados com seus alunos, na abordagem dos diferentes tipos de textos, Salete resolveu utilizá-los.

Considere-se o que Salete diz, quando indagada sobre sua participação em cursos de formação continuada:

Estou fazendo agora um curso de especialização em alfabetização e letramento pela prefeitura de Maracanaú. Começou esse ano já tivemos umas quatro aulas todas aos sábados. [...] Já fiz vários cursos aqui na prefeitura. O PROFA, o Saberes e práticas de Educação Especial, o Gestar I de Português, o de aprimoramento dos resultados do SPAECE e agora estou fazendo o Pro-letramento de Matemática. (Profa. Salete, 5º ano).

Na entrevista realizada com a professora Aurora, pôde observar o que ela fala quando lhe é perguntado sobre os cursos feitos por ela:

Já estou terminando um agora de gestão, estou na fase da monografia [...]. Eu tô fazendo o Pro-letramento de Matemática, comecei o PROFA, mas não terminei porque foi na época que eu tive a licença maternidade aí quando eu quis voltar não deixaram, aí tinha que começar tudo de novo [...]. (Profa. Aurora, 5º ano).

Apesar de se constatar nas falas das duas professoras acima a variedade de cursos dos quais elas já participaram, os cursos parecem não ter contribuído muito na estruturação das suas práticas, pois não há utilização dos mesmos. As professoras Salete e Aurora realizaram esses cursos por determinação da Secretaria da Educação e não por opção pessoal. Elas, pelo contrário, disseram só terem feito tais cursos, porque foram indicadas e não poderiam recusar.

Um episódio ocorrido com a professora Patrícia, do 4º ano, faz perceber sua postura em relação ao investimento em sua formação. Normalmente, ela procura participar de cursos de formação, palestras e encontros. Numa conversa logo após a aula, Patrícia disse que havia ido a uma palestra, promovida por uma editora, que gostara muito, pois lá haviam apresentado os livros do Alfa e Beto. Quando chegou à escola, foi procurar esse material, para conhecê-lo melhor e, possivelmente, pegar algumas atividades para aplicar com seus alunos. Ela disse que sempre costuma ir a esse tipo de encontro, pois entende que representam oportunidades de conhecer várias coisas novas e se atualizar. Nessa mesma oportunidade, também relatou que está fazendo um curso de especialização, aos sábados.

A ida ao encontro promovido pela editora, uma iniciativa pessoal, despertou nessa professora o desejo de procurar melhor conhecer o material que já havia na sua escola, mas que não era utilizado por ela. Parece legítimo pensar que, com ele, ampliava suas fontes de

pesquisa, o que, provavelmente, lhe permitiria diversificar as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula. Certamente, seus alunos teriam a ganhar.

Quanto à sua opinião sobre a importância desses eventos, ela afirma:

É indispensável por que por mais que a gente faça capacitação e tudo mais, a gente se identifica com algo, alguma área, alguma forma e se você não tiver uma especialização você fica aquém. Hoje em dia, a toda hora, mesmo porque nossos alunos são diferentes então o que a gente aprendeu é pra ter uma base, mas precisa cada vez mais aprender, cada vez mais a gente tem desafios novos. (Profa. Patrícia, 4º ano).

Pode-se, com isso, notar o interesse da professora Patrícia em trabalhar para melhorar sua formação e poder, dessa forma, contribuir com a melhoria no ensino dos seus alunos. Ela se mostra preocupada em investir em cursos, ter conhecimentos mais diversificados dos assuntos escolares, para que, nos momentos de suas aulas, possa ajudar os alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Diversos nomes são atribuídos aos cursos realizados em serviço, depois da formação inicial. O que todos eles têm em comum é a suposta ajuda que poderiam oferecer ao trabalho do professor e a motivação necessária para superar a monótona rotina diária. As ações podem ser uma ferramenta, no entanto, o que a pesquisa pode constatar é que esses cursos não são valorizados pelos docentes, que não os utilizam para melhorar seus planejamentos e conseqüentemente suas aulas. Ocorrendo a perda de muitos dos conhecimentos adquiridos e passados nos cursos não modificando a prática, nem interferindo nela, os conhecimentos ficam perdidos no desuso.

5.3 Mudanças institucionais

Em toda e qualquer instituição, seja ela de ensino ou comercial, encontram-se regras e normas a serem cumpridas para orientar o andamento e o desenvolvimento de todo o processo institucional. As normas servem de parâmetros para orientar as ações de quem realiza o trabalho dentro de uma instituição levando todos a uma uniformização de atitudes e de possíveis resultados.

A escola como uma instituição das mais antigas guarda inúmeros rituais, diretrizes e parâmetros a serem seguidos por seus profissionais. Todos eles, ao longo do tempo, vão passando, também, a fazer parte dos currículos escolares, sendo alguns próprios de cada lugar

e de cada instituição, o que lhes dá características próprias, definindo alguns dos valores e princípios defendidos pela instituição.

O currículo, como parte integrante de algo vivido na escola, é o instrumento por excelência que fornece aos professores a orientação sobre qual rumo tomar em suas ações cotidianas. Ele sugere o que e como devem ser abordados os conteúdos em cada série e disciplina, indicando o caminho a ser seguido pelo professor, sendo este considerado como o norteador do processo ensino-aprendizagem. É o currículo o documento que vai procurar explicitar o modelo de educação adotado pelas escolas; é a partir do currículo que o trabalho docente deve se tornar algo mais concreto, vivo e pulsante.

Contudo, nem sempre o trabalho docente tem que ser direcionado e guiado pelo que existe no currículo oficial. O docente, ao longo de sua trajetória profissional, vai definindo o seu modo de fazer escola, a sua maneira de trabalhar com os diversos conhecimentos escolares; vai construindo assim seu trabalho didático-pedagógico de modo singular. O currículo, as normas, as regras, as diretrizes não são mais tão taxativos e direcionadores do trabalho docente, pois cada professor, dentro do universo de seus conhecimentos, constrói sua maneira de ministrar sua aula, não havendo uma obediência tão severa aos documentos institucionais.

É possível dizer que o currículo é fruto do universo no qual ele está inserido, marcado pelas disputas de poder, de autonomia, sobre o papel a ser exercido pelas escolas num determinado momento, formando o cidadão de direitos e deveres para atuar no ambiente em que ele vive, adequando-se a ele, segundo certas concepções, ou operando para mudá-lo, segundo outra linha de compreensão. O desafio encontrado por quem vai elaborar um currículo é o de incorporar às diversas disciplinas e conteúdos as demandas sociais existentes, estando atento para as novas demandas sociais, tecnológicas e de comunicação. Tudo isso será importante de ser lembrado no momento de se preparar uma proposta pedagógica.

As atividades escolares desenvolvidas pelos professores em sala de aula estão carregadas de sentido e de significado, pois elas foram elaboradas seguindo determinados parâmetros educacionais e pedagógicos que, por si só, trazem concepções e intenções, mas também deve-se lembrar que a prática pedagógica do professor está intrinsecamente relacionada com a sua história de vida e formação, com suas experiências educacionais e em outras áreas de trabalho, ou seja, ninguém chega uma folha em branco, sem lembranças, todos têm um vasto leque de experiências guardadas, que marcam a sua inserção num determinado espaço de trabalho (VIEIRA, 2002).

Em todo e qualquer ambiente que passe por alguma mudança em sua organização pode-se dizer que existe um receio em mudar, em ter de trocar uma prática já consolidada por outra desconhecida. Abrir mão de uma atitude que já foi testada e consolidada, e o mais importante, na visão de quem realiza, está dando certo, pode parecer arriscado, o que é, até certo ponto, uma atitude natural e saudável. Fazê-lo empenhar-se pela mudança significa, em primeiro lugar, o reconhecimento de que o modelo vivido já não dá conta de todas as tarefas que precisa cumprir.

Neste caso estar-se-ia operando dentro da lógica de uma mudança conceitual, uma conceituação que entende que a apreensão de um conceito se dá através da mudança da compreensão atual para a nova conceituação. Em princípio o aprendiz já tem concepções e a que o educador quer apresentar difere dela (o educador acredita que a dele é melhor). É preciso, então, que o educador convença o educando que sua proposição é melhor (mais densa, mais geral, mais elegante, mais simples etc.) do que a do educando. O mesmo raciocínio valeria para os professores e suas concepções de gestão das aulas.

Nas páginas seguintes será apresentada a discussão acerca da mudança ocorrida na rede de ensino do município, quando os ciclos de aprendizagem foram substituídos pelo sistema de seriação escolar. É um retorno a uma forma de organização do ensino que já havia e agora é retomada como uma possibilidade de melhorar os índices educacionais. Ao longo da próxima subcategoria, ter-se-á clareza de como foi realizada essa mudança pelos relatos das entrevistas realizadas com professores, gestores e a técnica responsável pelo setor curricular da secretaria de educação.

5.3.1 Do ciclo à seriação: mudança curricular na rede municipal de Maracanaú

Desde 1997, a escolarização em Maracanaú estava organizada pelos ciclos de aprendizagem, modelo adotado pela rede estadual do Ceará e seguido por vários municípios. Ao longo de todo ano de 2007, a Secretaria Municipal de Educação de Maracanaú começou a repensar o modo como o seu sistema de ensino estava organizado, procurando meios que pudessem contribuir para melhorar a aprendizagem dos alunos, que não se apresentava satisfatória.

Dentro desse quadro educacional, e após várias consultas feitas aos professores, foi tomada a decisão de mudar a proposta pedagógica do município, organizando-a a partir da

“seriação”. A lógica dos ciclos tem um foco diferente da lógica da seriação, de acordo com Freitas (2004, p. 55):

Lembremos ainda que a lógica da seriação não deriva da vontade dos agentes educacionais presentes na escola, mas é constituída a partir de um determinado tipo de organização sociopolítica que historicamente construiu a ‘forma escola’ com uma função social excludente e de dominação. Os ciclos desejam contrariar essa lógica. Aí reside parte de sua dificuldade [...].

Dessa forma, observa-se que existe uma diferença bem evidente na proposta dos ciclos e na da seriação. Os ciclos vêm exatamente para modificar a prática da seriação, o modo de trabalhar dos docentes, fazendo com que eles estejam mais voltados para o desenvolvimento do educando de forma integral e articulada com o meio em que ele vive. Os ciclos podem ser vistos como instrumentos de resistência à escola seriada, à forma de avaliação praticada por ela (FREITAS, 2004). No caso de Maracanaú, os docentes desejavam a volta à antiga organização curricular da seriação. Tal interesse encontra ressonância na Secretaria da Educação Municipal, como relata a responsável pelo setor de desenvolvimento curricular do município:

Olha, a questão da organização do ensino em ciclos no Brasil todo ela tá com pouca definição. A gente percebe que há uma grande distância entre aquilo que se propõem teoricamente e aquilo que se vivência na prática. Então quando nós assumimos a gestão pedagógica da secretaria em 2005, percebeu-se um anseio muito grande do grupo de professores em mudar isso aí. O que se ouvia era: Fora ciclos! Fora aceleração! Certo? E a gente percebia, principalmente, que o sistema, que os meninos que terminavam, muitas crianças no 3º ano do ciclo básico, muitos meninos analfabetos que acabavam adentrando uma aceleração por formação deficiente. E aí depois de muito ouvir a comunidade, a comunidade como um todo. A própria compreensão do que é os ciclos é algo assim bastante difícil. A cultura da seriação é muito forte. Embora a gente também defendesse a idéia dos ciclos [...] Então, num processo de necessidade de se organizar o ensino fundamental em nove anos, que foi uma demanda, o município sentiu a necessidade de redefinir sua proposta (técnica da secretaria de educação).

Na fala da coordenadora existem vários aspectos que merecem um maior cuidado e destaque na análise. Dentro do próprio sistema municipal existem setores que defendem os ciclos e acreditam em sua proposta como uma forma de organizar o ensino, mas a mudança foi inevitável mesmo existindo esse grupo favorável aos ciclos. Para alguns setores da gestão, a volta à seriação é uma derrota, pois reconhecem os ciclos como proposta superior ao ensino seriado. Em sua fala, a técnica diz haver uma grande diferença entre a teoria e a prática, visto que o ciclo parece ser reconhecido como superior e, ao mesmo tempo, como muito difícil ou mais difícil de ser aplicado e compreendido.

Pode-se perceber que a mudança dos ciclos para a seriação foi algo desejado e pedido tanto pelos professores como por segmentos da própria Secretaria da Educação. Pode-se até dizer que foi de comum acordo a troca de proposta pedagógica, ou seja, a Secretaria da Educação acatou um desejo do grupo de professores, não houve resistência por parte deles, pois a resistência era aos ciclos, ou seja, eles desejavam mudar o que já existia na educação local. Como disse a técnica da Secretaria da Educação em sua fala: “A cultura da seriação é muito forte”.

Questiona-se quanto aos reais interesses que surgiram para que fosse realizada essa volta à seriação. Antes dos ciclos chegarem à Maracanaú, a seriação era o modelo de organização curricular que estava sendo desenvolvido, a seriação orientava os padrões de ensino e as práticas docentes. Ao longo dos anos foi percebido que o sistema curricular adotado não estava mais sendo tão eficaz para resolver os problemas educacionais e alguns estavam apenas piorando. Com o objetivo de melhorar os índices educacionais, a secretaria de educação passou a estudar a possibilidade de implantar em Maracanaú o sistema de ciclos de aprendizagem. Esse sistema estava também sendo adotado em outros municípios do Ceará e estava despertando atenção de vários outros municípios.

Portanto, para que os ciclos fossem implantados, foram realizados vários estudos, pesquisas e formações com os professores, supervisores e todos os que fazem parte da rede de ensino local. A implantação dos ciclos foi planejada e ponderada para que não fosse uma imposição sem nenhum significado para o professor. Naquela época os professores que estavam em exercício no município tiveram uma preparação, mas os docentes que foram entrando na rede de ensino ao longo dos anos, nos últimos concursos realizados por Maracanaú, não tiveram uma formação para saberem e tomarem conhecimento da proposta dos ciclos.

Esse pode ser considerado um dos fatores que ocasionaram nos professores a não simpatia com a proposta dos ciclos, pois na verdade o que lhes faltava era o conhecimento dessa proposta. Como eles poderiam trabalhar com algo novo, distante do conhecimento que possuíam? Então, muitos deles faziam o que já sabiam, trabalhavam com a seriação, mesmo sendo os ciclos a proposta curricular do município. Para os docentes era mais fácil organizar sua aula com um padrão já conhecido do que tentar fazer os ciclos darem certo sem nem ter conhecimento da proposta deles.

Nas entrevistas com os professores da pesquisa, pôde-se perceber que eles reafirmam esse desejo de mudança, essa volta à seriação, mesmo sabendo que a volta à seriação seria um retrocesso e não um avanço, visto que os ciclos são considerados uma proposta mais

avançada. A estrutura de organização dos ciclos estava confusa na cabeça dos professores, o que não facilitava o seu desempenho, que acabava sendo feito de qualquer maneira sem ter realmente a cara e a metodologia dos ciclos, sem estar vinculado ao que os ciclos propõem. Pondere-se sobre o que fala uma das professoras, a esse respeito:

Olha, o problema dos ciclos, ele não muda muito da seriação. O que muda é só o nome, nomenclatura, mas tudo é a mesma coisa. O que eu acho melhor é o seguinte, no andar da carruagem os ciclos poderiam funcionar, o que acontece é o seguinte. Na época dos ciclos, quando eu entrei, deixando bem claro é a minha experiência, não vou dizer que são todos, o que eu to dizendo é o seguinte. Os ciclos tinham aquele pessoal do contra: Ah! Eu não vou fazer isso que aquela professora faz, é aquele jogo de bola, a batata quente, uma jogava pra outra, aí a outra não fazia e jogava pra outra, o que jogava pra outra e ficava assim, ta entendendo? A seriação agora, talvez ela seja o mapa da mina. É que agora existe a tal da cobrança, agora cada um faz mais a sua parte para que os alunos aprendam. Eu tenho postura, mas existem colegas que não fazem, por que qualquer um pode fazer o que ninguém fez. Hoje em dia nós temos mais cobranças e nós somos mercenários. Quem é que não fica satisfeita em ganhar 13º salário? Ele está sendo mais cobrado, instigado, pressionado. Ele está vendo uma luzinha e essa luzinha se chama dinheiro. Antes ele não fazia porque ele recebia de qualquer jeito pela coisa, ta entendendo? Agora não tem isso, fica aquela cobrança. Eu acho que não é o nome, não é a letra, é a questão de receber dinheiro. (Profa. Patrícia, 4º ano).

Verificou-se o quanto se torna difícil a implantação de uma proposta que não é bem compreendida pelo grupo de docentes. No momento em que a professora diz: “o problema dos ciclos, ele não muda muito da seriação. O que muda é só o nome, nomenclatura, mas tudo é a mesma coisa”, parece claro que não há uma perfeita compreensão do que realmente sejam os ciclos, uma proposta que difere, em vários aspectos, da seriação, e não só no nome.

Parece também que nos ciclos as professoras sentiam-se mais descompromissadas com seu trabalho, pois achavam que podiam fazê-lo de qualquer maneira, sem terem nenhum empenho com a aprendizagem do aluno pelo fato de haver a progressão continuada. Esse fato é destacado quando a professora Patrícia se refere ao “jogo de bola, a batata quente, uma jogava pra outra”.

Na fala da professora pode-se ver clara a maior exigência em relação ao trabalho docente. Parece que agora com a seriação elas são mais cobradas, mais exigidas e mais vistoriadas, tendo um maior acompanhamento por parte da coordenação e da própria Secretaria da Educação.

Talvez essa desinformação se deva à falta de preparo dos professores aprovados no último concurso público do município, que passaram a fazer parte da sua rede de ensino, que não tiveram tempo para conhecer melhor os ciclos e saberem como trabalhar nessa proposta, pois no momento em que esses professores ingressaram na rede de ensino do município, no

segundo semestre de 2004, a proposta dos ciclos já estava em andamento e já havia acontecido uma preparação para os docentes que ali estavam. A geração nova de professores não teve preparação para saber a maneira de se trabalhar com os ciclos, que é bem diferente da seriação. Assim eles foram fazendo de qualquer maneira, sem terem uma base, um norte.

Talvez até se possa dizer que a decisão tomada no ano de 2008 de mudar a proposta pedagógica para a seriação veio, apenas, consolidar uma prática que já vinha sendo realizada em sala de aula pelos professores. Pesquisa realizada em Maracanaú (BODIÃO, 2007) já havia identificado que parte das críticas que se atribuem aos ciclos são incorretas e mal dirigidas, pois em muitos dos casos em que foram adotados não passaram de aplicações da lógica da promoção automática, uma distorção na implantação da escola ciclada.

Assim, uma abordagem pedagogicamente tradicional, associada à progressão automática, equivocadamente entendida como “ciclos”, garantia as aprovações contínuas. Ao instituir a volta à seriação estar-se-ia, somente, eliminando a progressão automática ajustando um sistema de aprovação-reprovação anual, que casa melhor com as práticas anteriormente adotadas. Dessa forma, parece que a proposta de 2008 oficializa o que há muito tempo já se praticava, o que pode caracterizar uma inovação curricular que recupera práticas antigas: uma inovação para o velho!

Pôde-se ter conhecimento dos fatores que motivaram o município de Maracanaú a modificar sua organização de ensino. Alguns desses ligados aos docentes que se encontravam insatisfeitos e outros ligados à própria insatisfação da Secretaria da Educação. Agora, apresentar-se-á e se analisará como foi preparado o sistema de ensino municipal para essa mudança, visto que se sabe que uma modificação dessa natureza requer um vasto investimento.

Ao longo de todo o ano de 2007, quando foi começando a ganhar mais vida essa possibilidade de mudança, algumas ações foram sendo implementadas. Observe-se, agora, o que relatou a responsável pelo setor de currículo da Secretaria Municipal da Educação, quando questionada sobre quais foram as formações que a Secretaria da Educação fez com os professores para a implantação da nova proposta:

Na verdade a proposta está em processo de construção constante, não é? Inclusive nós estamos buscando talvez até a publicação da proposta mesmo. Porque aí entra uma novidade a partir de 2008, 2009, que foi o PAIC, o Programa Alfabetização na Idade Certa, que também veio trazer novos elementos, nova discussão sobre o processo de alfabetização, sobre as metodologias, sobre a rotina, certo? E hoje a gente já vem discutindo com os professores, inclusive os professores de 1º e 2º anos têm reuniões quinzenais para estudar os módulos, planejamentos, enfim isso foi muito discutido, está entendendo? E com os demais professores a gente vem também fazendo, na medida do possível, na formação continuada sempre essa discussão sobre o modelo de currículo, sobre o que a gente quer, sobre o que

realmente se precisa priorizar pra que os alunos aprendam e cresçam [...] Os segmentos que se envolveram (na construção do novo currículo) eu diria que todos. A gente envolveu os professores, a gente envolveu gestor. Como o nosso contato é com o gestor, a gente criou a figura do gestor pedagógico. Que é aquele que acompanha mais de perto a parte pedagógica. A gente discutiu muito com ele nessa perspectiva, Dele estar fortalecendo, favorecendo essa redefinição de prática lá nas escolas.

Logo no início de sua fala, ela afirma que a proposta está em processo de construção constante, não estando ainda pronta e acabada. Fala também do PAIC (Programa Alfabetização na Idade Certa) como um elemento que contribuiu com a consolidação da nova proposta no que se refere à alfabetização, trazendo elementos novos para serem possivelmente incorporados.

Em sua fala, ela também diz que ainda estão acontecendo reuniões quinzenais para estudar os módulos dos planejamentos e que os cursos de formação continuada estão sendo oferecidos para que possam discutir o novo currículo. Talvez essa seja uma forma de fazer com que os docentes se sintam parte integrante e fortaleçam a consolidação da proposta com suas experiências e vivências de sala de aula, sabendo que eles estão em contato direto com o processo de ensino-aprendizagem e o fazem acontecer todos os dias.

Como professora dessa rede de ensino, a pesquisadora tem conhecimento de que logo no início do ano de 2008, durante a semana pedagógica, que procurava preparar os professores para o ano letivo que se iniciava, foram organizadas reuniões por disciplinas. Nessas reuniões os professores foram convocados a comparecer, e foram divididos em grupos pelas disciplinas escolares, Português, Matemática, Ciências, História e Geografia, em vários locais diferentes. Em cada um desses locais os professores eram estimulados a discutir o que achavam que deveria haver em um currículo e que perfil de aluno eles pensavam em formar. Os responsáveis pelas coordenações das reuniões falavam um pouco, explicando características da específica disciplina, e, depois, realizavam dinâmicas com o propósito de coletar sugestões para construir a nova proposta.

Observe-se o que a diretora da escola fala, ao ser interrogada sobre se recebeu alguma capacitação para trabalhar com a nova proposta: “Com certeza, a gente teve esse momento, a gente junto da secretaria teve esse momento”.

Em outros momentos em que a pesquisadora esteve na escola e pôde conversar com a diretora, ela relatou ter participado de vários momentos em que foram discutidas a implantação e a estruturação do novo currículo. Portanto, pode-se dizer que ele teve apoio para poder transmitir e acompanhar o trabalho do grupo de docentes.

Agora, atente-se para como os professores receberam a transição e se eles tiveram uma preparação para adequar sua prática à atual proposta pedagógica. Quando isso lhes foi perguntado, eles responderam:

Eles estão preparando (a mudança), enviam alguns materiais. (Profa. Salete, 5º ano)
 Digamos que ela (a Secretaria de Educação) está começando a dividir essa responsabilidade, porque a responsabilidade não está sendo jogada só nos professores, eles estão dando suporte, estão dando tempo. (Profa. Patrícia, 4º ano)
 Antes de começar fez (a Secretaria de Educação) explicando a mudança e sempre nos planejamentos é bem visto. Eles (os técnicos da Secretaria) fazem umas orientações gerais para 3º, 4º e 5º ano. Inclusive até os critérios de avaliação são bem semelhantes, já sabem as habilidades. (Profa. Aurora, 3º ano).

Na fala das professoras Salete, Patrícia e Aurora, encontram-se alguns sinais de que elas foram preparadas para trabalhar dentro da atual proposta. Vê-se, também, que a Secretaria da Educação teve algum cuidado em orientar a prática dos professores e vem mantendo esse cuidado nos momentos de planejamento, como relata a professora Aurora, quando diz que: “[...] sempre nos planejamentos é bem visto”, a proposta é vista, analisada.

Já a professora Patrícia diz que a responsabilidade está começando a ser dividida entre a instituição, ou seja, a Secretaria da Educação e os professores, não ficando a culpa do fracasso só no corpo docente, pois quando tudo vai mal só são lembrados os supostos fracassos dos professores, quando, na verdade, a fragilidade é do sistema de educação. A professora Salete também diz estar havendo esse acompanhamento e apoio para o trabalho dos docentes.

Viu-se nessa subcategoria que o corpo de funcionários da Secretaria da Educação está tendo cuidado em preparar o corpo docente para o trabalho com a nova proposta. Eles estão procurando dar maior apoio aos professores e também estão cobrando mais dos mesmos, o que é feito pela avaliação dos índices educacionais (alfabetização, aquisição de conceitos matemáticos, como adição, subtração etc.). Na subcategoria seguinte será mostrado como foi despertado esse desejo de mudança e se realmente esse era um desejo dos docentes.

5.3.2 De volta à seriação: um desejo realizado

Nessa subcategoria demonstrar-se-á o que despertou nos professores o desejo de que houvesse essa mudança dos ciclos para a seriação, o que pareceu algo tão forte e marcante na pesquisa. Geralmente, quando a administração superior de um sistema público de educação decide fazer algum tipo de mudança, os professores se mostram bem resistentes e não

aceitam, de boa vontade, o que lhes é imposto. No entanto, o que se viu nesta particular situação foi uma aceitação tranquila da mudança, uma aceitação calma e sem resistências.

Tanto nas falas dos professores, da direção da escola ou da administração superior, todas afirmam que a mudança para a seriação era algo desejado pelos professores. Talvez o que explique a não resistência foi o fato de a Secretaria da Educação ter, de algum modo, acolhido o desejo dos professores, uma vez que já havia indícios claros de insatisfação dentro do corpo docente do município.

Arguida sobre o processo de implantação da mudança, a técnica da Secretaria Municipal da Educação afirma:

Tranqüila, porque era o que eles queriam. Eles questionavam muito essa situação dos ciclos até por que nós tínhamos uma situação no município que era curiosa. A gente trabalhava com ciclos do 1º ao 5º ano, do 6º ao 9º ano era seriação. Então a gente trabalhava com dois sistemas. Quando a gente tentou organizar foi também nessa perspectiva [...] então a gente tinha o Ensino Fundamental de nove anos a mais tempo e não se configurava na prática por conta dessas duas organizações distintas, nos anos iniciais era de um jeito e nos anos finais era de outro jeito. Então essa proposta ela organizou esse ensino e assim havia uma grande discussão dos professores que como nos ciclos é aprovação automática que na verdade é uma incompreensão, que eu acredito que nos países onde realmente existe tem mais qualidade na educação, onde o contexto social também não é tão delicado quanto o nosso, eu creio que isso dê mais certo. Na realidade como essa promoção é automática os professores ficavam culpando, os professores de séries terminais, culpavam os ciclos pela não aprendizagem dos meninos. Então hoje a gente procura ter mais controle disso aí. Tudo bem o menino pode ficar retido, reprovado, mas não deve, o que deve acontecer é a aprendizagem. Na seriação passa a ter um controle melhor, isso agrada os professores. (Secretaria da Educação).

Na fala dessa técnica, pode-se notar que havia sim uma grande resistência dos professores, mas era ao que existia, ou seja, aos ciclos que, segundo ela, não atendia mais aos desejos dos docentes. Eles reclamavam por algo que fosse diferente e que pudesse atender às demandas deles. Os ciclos já não eram bem vistos pelos docentes de Maracanaú. Por esse motivo, pode-se dizer que a passagem foi tranquila, pois os professores questionavam a proposta dos ciclos que estava em vigor.

Vê-se também que o sistema de ensino de Maracanaú era híbrido, havia os ciclos no ensino fundamental I e, ao mesmo tempo, havia a seriação no ensino fundamental II, o que gerava uma falta de sintonia no sistema de ensino de modo geral. Não tinha uma continuidade da proposta dos ciclos nem da seriação. Como a própria técnica da Secretaria diz que eles “trabalhavam com dois sistemas”. Esse fato pode ter contribuído para enfraquecer a proposta dos ciclos no município.

Ainda pode-se ver expressa na sua fala quando ela diz que: “na seriação há um controle maior”. Esse maior controle se refere à avaliação, que acaba se constituindo em uma

forma de poder exercida pelo professor. A grande discussão parece ter ficado em torno da aprovação (automática ou não) e não das concepções pedagógicas de uma proposta e de outra.

Ao ser questionada sobre como foi a aceitação dos professores à nova proposta municipal, a diretora da escola diz:

Eu achei a aceitação boa. Voltou tipo pro tradicional, porque quando volta pra seriação, volta o quadro tradicional e era já uma linha que eles gostam de trabalhar, sabendo onde é que estão pisando, o que estão fazendo [...] a aceitação das famílias foi maravilhosa, até por que eles têm como acompanhar. De qualquer forma foi muito positiva essa uma questão da seriação (Diretora da escola).

Segundo a fala da diretora, ela diz ter achado a aceitação dos professores boa, foi uma “volta ao tradicional”, quer dizer, voltou-se para o velho, para o que já era utilizado anteriormente. Ela ainda reforça essa ideia ao dizer: “uma linha que eles gostam de trabalhar”. Essa é uma afirmação bem forte. O fato de os docentes gostarem de trabalhar com a seriação pode estar relacionado com o maior controle que eles acabam tendo na avaliação, uma forma de poder sobre os alunos.

Ao se observar em sua fala a afirmação de que foi muito positiva essa volta à seriação, pode-se perguntar: foi positiva para quem? Será que esse retorno à seriação foi positiva para os alunos?

Quando questionada sobre sua opinião da mudança de proposta curricular e volta à seriação, pondere-se sobre o que diz a seguinte professora: “É bem melhor agora, mais organizado. A maneira de planejar é melhor, a gente entende melhor o que faz (Profª. Salete, 5º ano)”.

A professora Salete fala de uma “maior organização” existente agora com a seriação, mas nos ciclos eles também tinham uma organização, uma estrutura a ser seguida, não era algo solto, sem sequencia, sem preparo. Essa organização poderia ser estabelecida na proposta dos ciclos, não é uma característica exclusiva da seriação.

Ao ser entrevistada quanto ao que pensa dos ciclos, disse:

Acho que foi mal interpretado e mal utilizado. A ideia de não reprovar no 1º e no 2º ano e só no 3º ano, porque acreditavam que era um processo, é uma ideia boa, mas só que um jogava a responsabilidade para o outro. O Menino não aprendia a ler no 1º ano. Ah! deixa que no 2º ele aprende. Não aprendia a ler no 2, deixa para o 3º, não havia uma preocupação. (Profª Aurora, 3º ano).

O que a professora Aurora está dizendo é que havia uma incompreensão associada a uma má utilização do ideário dos ciclos. O resultado parece desembocar numa

“desresponsabilização” de cada professor: o outro – o seguinte – fará aquilo que não foi conseguido neste ano. A fala da técnica da SME aponta que os professores das séries terminais (6^a a 9^a – seriação) culpavam os professores das series iniciais, que eram do ciclo, pela fragilidade na formação dos seus alunos.

Essas concepções evidenciam uma visão do processo educativo como ação individualizada de cada professor, identificando-o como único e exclusivo responsável pelos percursos dos alunos de sua classe. Sem querer operar com argumentos de outras ordens, bastaria que as escolas trabalhassem a partir de “equipas educativas”, como propõe Formosinho e Machado (2009), para que essas dinâmicas, provavelmente, tivessem outras leituras.

Vê-se que a questão está na falta de compreensão do que venham a ser os ciclos, pois nem mesmo os professores sabem ao certo o que é a proposta dos ciclos, e como devem trabalhar. Falam de uma maneira como se nos ciclos tudo fosse solto, sem cobranças, sem nenhum direcionamento da aprendizagem, como se cada professor pudesse fazer o que bem entendesse e, até mesmo, pudesse não fazer nada. O que é estranho, pois se cada qual pode fazer como quiser, então nada o impede de fazer melhor? Essa pode até ser a realidade vivida por eles no município, mas a proposta dos ciclos não é algo sem regras, sem limites. Toda a aprendizagem do aluno é vista como um processo que vai sendo construído e tem uma ligação de um ano de ciclo para o outro, não deveria existir esse desleixo com a aprendizagem.

Talvez esse fato relatado pela professora Aurora seja característico das escolas desse local, o que não pode ser confundido com a proposta real dos ciclos. A questão da progressão continuada não deixa os professores dos anos iniciais isentos de cumprirem seus papéis enquanto educadores, o que significa, entre outras coisas, promoverem o aprendizado dos conteúdos disciplinares por parte dos alunos. Eles têm, sim, o dever e a obrigação de promover essa aprendizagem, de modo a garantir que ao final de cada ano do ciclo o aluno tenha adquirido as habilidades necessárias, o que explica sua não retenção. Caso isso não venha a acontecer, esses educandos precisam ter planos específicos de intervenções pedagógicas que lhes permitam recuperar os elementos de aprendizagem que deveriam ter ocorrido nos períodos anteriores.

A não retenção do aluno não exime do professor seu papel de educador, o que parece não era compreendido pelos mesmos, pois, afora casos singulares, não demonstravam interesse em se dedicar a alfabetizar e desenvolver no aluno as competências daquele ano. Sabendo que aquele aluno não seria reprovado, parece que transferiam para o próximo professor a responsabilidade que não haviam assumido.

Isso, talvez, tenha marcado o início do fim da escolarização em ciclos, na cidade de Maracanaú. Essa incompreensão de uma proposta que deveria amenizar os déficits educacionais, ao que parece só explicitou as fragilidades naquele sistema público de educação. A falta de preparação dos professores pode ter agravado os problemas que já existiam, gerando uma situação insustentável.

Havia um despreparo grande entre os professores para trabalhar nos ciclos. Os professores que entraram no último concurso, realizado pelo município no ano de 2004, por exemplo, não tiveram nenhum momento de estudo dessa proposta, foram apenas colocados em sala de aula para já trabalharem com algo que muitos deles nem conheciam. Só depois de mais de um ano em que os professores estavam em sala de aula, foi trazido ao município o professor Miguel Arroyo, mentor da concepção como fora implantada em Belo Horizonte, e que servira de modelo para Maracanaú, para que ele pudesse conversar com os professores sobre a proposta dos ciclos, tentando dar-lhes maiores esclarecimentos.

Contudo, essa foi uma ação que, no geral, não produziu muitos frutos, pois a maioria dos docentes já estava cansada de trabalhar com um sistema que, para eles, não tinha os resultados esperados. No próprio momento da referida palestra, alguns falaram de suas desilusões quanto à escolarização em ciclos, o que causou uma grande agitação no local. Não que se imaginasse que uma intervenção isolada, ainda que de um intelectual do prestígio do professor Arroyo, pudesse provocar uma mudança completa nas percepções dos professores; contrário ao esperado, o momento pareceu contribuir para densificação da rejeição, ou seja, a situação parecia, mesmo, insustentável.

A questão que parecia mais incomodar os professores era o fato de os alunos não poderem ser reprovados ao final de cada ano de ciclo. Entendiam que tudo seria melhor se, ao final de cada ano escolar, os alunos pudessem ser reprovados, a concepção, mais ou menos, articulada a essa ideia é a de que para uma proposta pedagógica ser boa, ela precisa reprovar o aluno ou pelo menos transferir ao professor esse poder.

5.3.3 A seriação

Como decorrência de todo o clima narrado, esse velho sistema de ensino foi apresentado como o novo desenho curricular em Maracanaú, uma volta a uma das formas

mais antigas de organização escolar, possivelmente praticada pelos professores dos docentes que estão hoje em sala de aula.

Contudo, considere-se o que se pode dizer desse período de vigência da seriação. Ao ser questionada sobre que avaliação fazia sobre a seriação, a coordenadora do setor de currículo da Secretaria da Educação afirma:

Olha, eu acho que a avaliação é que agente está organizando melhor o nosso trabalho, certo? Nos reunimos inclusive com professores por área, juntando professor do 6º ao 9º ano com professor do 1º ao 5º ano, discutindo desde a parte teórica, a base teórica, buscando mais esse currículo integrado, um currículo vivo, que não seja tão fragmentado, que as disciplinas dialoguem mesmo. Isso claro, isso ainda há uma limitação muito grande até porque o tempo que eles têm lá na escola pra se encontrar, pra planejar junto ainda é pouco. Isso aí é um fator que limita muito, mas voltando assim a sua questão, eu acho que hoje a gente tem, a gente vislumbra uma organização melhor no planejamento dos professores. Dele saber: olha, a gente está organizando isso aqui, a gente tem esses objetivos, os meninos devem atingir esses descritores, essas habilidades. Então eu acho que isso aí foi um ganho.

Em vários momentos de sua fala, há uma intensa ênfase na organização, relatando que agora com a seriação há uma maior e melhor organização do ensino. Observe-se o que diz: “está organizado melhor”, referindo-se a seriação; “a gente vislumbra uma organização melhor”, também relacionando à seriação. A proposta dos ciclos também era organizada e estruturada com diretrizes legais. Não era um sistema de ensino sem base para funcionar.

Ao ouvir a fala acima, pergunta-se o quê, desses procedimentos, não é herança da “era dos ciclos”, uma vez que organizar e planejar conjuntamente, por área disciplinar, não é, de forma alguma, uma exclusividade da organização seriada. O trabalho com a “escola ciclada” também tinha necessidade de discutir a base teórica que a fundamentava, de realizar reuniões periódicas para trocas de experiências, organizações e aprofundamentos da proposta. Era preciso, também, que os professores promovessem o diálogo entre as disciplinas, estimulando uma interdisciplinar forma de trabalhar os conteúdos escolares de modo integrado e harmonioso.

Toda e qualquer proposta pedagógica só pode realmente ser bem sucedida se preparar seus professores, seu quadro de funcionários. Nos ciclos o professor também deveria saber quais os descritores que deveria desenvolver nos seus alunos, pois não se pode imaginar que ele tenha opções generosamente abertas de trabalho, sem regras e sem continuidades. Havia sim uma diretriz que orientava todo seu trabalho em sala de aula, possivelmente, mais flexível do que na seriação, por isso mesmo uma questão fica, neste momento, em aberto: por que,

afinal, numa proposta em que o profissional tem maior grau de liberdade – afinal seu aluno não corre o risco de uma reprovação – ele se sente menos confortável, mais inseguro?

Talvez a única singularidade que pudesse dificultar todas as articulações anteriormente mencionadas era o fato de se ter uma organização em ciclos, nos anos iniciais do ensino fundamental, e uma organização seriada, nos anos terminais. De qualquer modo, essa fragilidade é decorrência da proposta curricular praticada, e não uma dificuldade da escolarização em ciclos.

É possível cogitar que se todos os atributos, entendidos agora como positivos, tivessem sido aplicados também à escolarização em ciclos, talvez tivessem produzido efeitos semelhantes, fazendo com que todos participassem de maneira mais envolvida na aprendizagem dos alunos.

Refleta-se sobre o que diz a diretora da escola ao ser questionada sobre a sua opinião quanto à proposta da seriação que está em vigor no município, quando perguntada se a aprendizagem dos alunos melhorou:

‘Eu acredito e até por quê, assim’, [...] é uma realidade nacional trabalhar com seriação, trabalhar numa visão bem objetiva do que você está fazendo. Quando você trabalhava com ciclos você não sabia em qual ano o aluno estava, então ficava com aquela dúvida. Por que o construtivismo ele mexeu muito com a cabeça das pessoas, achava que você levava de qualquer jeito por que não é essa a proposta do construtivismo, é outra, proposta de construir, de fazer com que o aluno avance até chegar onde ele está, mas eu acho que de qualquer forma os ciclos valeu muito para acabar com aquela história de aceleração. (Diretora).

Essa fala explicita a confusão criada na cabeça dos professores, gestores, enfim, de todos que trabalham na educação, sobre o que seria a proposição da escola em ciclos. Ela parece vincular o construtivismo – uma concepção teórica de aprendizagem que tem suas decorrências metodológicas e operacionais – aos ciclos, um ordenamento da gestão escolar/curricular. É certo que a concepção construtivista se ajusta melhor a uma organização escolar ciclada do que seriada, mas não é uma vinculação obrigatória. Essa visão confusa, que certamente não é exclusiva dessa diretora e que não se aproxima da real proposta, talvez explique, ainda que em parte, o fracasso da proposta da escolarização em ciclos, na cidade de Maracanaú.

Na seriação vê-se a presença forte da pedagogia tradicional, com todos os seus atributos: as estratégias são mais direcionadas à memorização, assimilação muitas vezes descontextualizada, pois não existe uma ligação com o ambiente real do aluno, rotinas operacionais de cálculos e reproduções de modelos/padrões prontos. A avaliação, por seu turno, é organizada pelas notas, de provas e atividades, não buscando uma visão mais integral

do educando, procurando compreender as suas habilidades para utilizar e processar o conhecimento escolar em situações reais de vida.

Na entrevista feita com a coordenadora do setor curricular da Secretaria da Educação sobre a questão da avaliação escolar, ela afirma:

Eles tinham preferência também por essa redefinição do sistema de avaliação. Tanto no modelo dos ciclos como no sistema de avaliação [...] o que está em questão não é só a questão da aprovação ou da reprovação, é a aprendizagem. Então o que a gente vem batendo forte na tecla é a questão da aprendizagem. Tudo tem que ser feito pra que ele aprenda ou nos ciclos ou na seriação, seja onde for, independente de qualquer que seja a proposta. Sabe, ele precisa aprender, ele precisa sair do analfabetismo.

Volta-se ao ponto que deveria ser o foco principal de todo o sistema educativo: promover a aprendizagem do aluno, o seu desenvolvimento físico, motor, social, cognitivo e afetivo. Essa sim é a real finalidade da educação, garantir aos alunos a aquisição dos conhecimentos científicos como também o seu pleno desenvolvimento, independentemente do modelo de currículo adotado. Embora seja essa a tônica desse depoimento, não parece que seja possível ser entendida como unânime. Essa é, de fato, questão que carece de uma discussão mais qualificada.

Contudo, existiram algumas pessoas dentro da própria Secretaria da Educação que não estavam dispostas a abrir mão da proposta dos ciclos.

Sempre tem resistências e eu diria que um grupo que resistiu muito foi o grupo da supervisão, da antiga supervisão. Tinham pessoas que realmente conceberam esse modelo de ciclos. Aí a gente sentiu uma dificuldade muito grande, então a gente sempre ficava naquela situação porque era muito difícil mudar uma coisa assim. Elas achavam que poderia ter alguma mudança, como eu posso dizer, coisas pequenas que poderiam ser feitas para melhorar aquele sistema, mas realmente chegou num ponto insustentável, tava insustentável. Aí a gente reuniu os segmentos foi uma coisa legítima. As pessoas optaram [...] enfim, a gente procurou fazer o possível pra que isso fosse participativo. Pra que não fosse mais um pacote, uma coisa imposta, não. A história é assim, você nunca sabe se está acertando ou errando fazendo. A gente tem que arriscar, não é? [...] a nossa grande preocupação hoje é essa, está fazendo algo que realmente tenha um impacto lá na ponta. Que aquela pessoa que está fazendo no dia-a-dia que ela seja capaz de compreender aquilo ali, entender que aquilo ali é importante. (Coordenadora curricular).

Essa resistência fica bem clara pelo fato de muitas dessas pessoas que compõem o quadro de supervisoras terem dado início aos ciclos, terem participado dos estudos iniciais e acreditarem que ele possa dar certo com alguns investimentos, o que realmente poderia acontecer. Não é de estranhar que, possivelmente, o grupo que tivesse a melhor compreensão da proposta dos ciclos fosse aquele que mais se empenhasse para mantê-lo, o que permite

pensar que se os demais também o compreendessem, talvez não abrissem mão, tão facilmente, da proposta.

Diante do exposto durante as análises dos dados colhidos, sejam eles em momentos de observação ou em entrevistas, buscou-se compreender a construção e a realização da prática docente em situações de mudança de proposta curricular. Uma situação que demanda uma postura de cada docente, que não pode ficar de fora dessa dinâmica, mesmo que essa inovação não lhe seja agradável. A inovação tem o poder de gerar ou não uma mudança na escola, atingindo diretamente o trabalho dos professores, com isso a sua prática é proporcionalmente alterada e sofre mudanças ocasionadas pelo novo, ou pelo menos deveria sofrer, como se vê em algumas situações apresentadas neste capítulo, as quais, em alguns momentos, existe uma reorganização da rotina e da prática, e em outros momentos, não se pode detectar nenhuma mudança. Essa percepção conduz à afirmação de que nem sempre a inovação vai trazer consigo uma mudança de postura docente, visto que a mudança vai depender do que o professor assimile ao seu trabalho diário, não ocorrendo obrigatoriamente uma mudança.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação dedicou-se a realizar um estudo de caso tendo como foco de análise a prática pedagógica de professores de uma escola pública da rede municipal de ensino de Maracanaú, em um contexto de mudança de proposta pedagógica. Para isso foram feitas observações diárias em algumas salas de aula escolhidas segundo critérios de seleção, para que se pudesse participar da rotina escolar e tomar conhecimento das práticas realizadas pelas professoras. Também foram realizadas entrevistas com as professoras, a direção da escola e uma técnica da Secretaria da Educação responsável pelo setor curricular.

O ensino em Maracanaú esteve organizado em ciclos pelo período de cerca de dez anos (1997 a 2007), sempre com algum grau de resistência. Durante o ano de 2007, foi se consolidando a perspectiva de uma modificação na forma de organização curricular, por isso, no início do ano letivo de 2008, acabaram-se os ciclos e a educação municipal voltou a ser organizada pelo sistema de seriação.

Ao se entrar no ambiente da pesquisa, confrontou-se com diversos fatores que ajudaram a responder as inquietações surgidas logo no início. Em razão da convivência diária com as professoras da escola, foi possível entender melhor como se estruturava a dinâmica de sala de aula, bem como a consolidação e elaboração de suas práticas docentes. Além disso, foi possível também compreender como elas organizam e planejam suas aulas; o que interfere ou contribui para a construção das suas práticas; como é a participação em cursos de formação; e o modo de trabalhar o conhecimento escolar em sua atividade docente, levando ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Um dos pontos encontrados foi o fato de que a proposta pedagógica municipal ainda não está pronta, ou seja, encontra-se em uma versão preliminar (a qual se teve acesso), não tendo sido ainda aprovada e distribuída às escolas, impossibilitando os professores de conhecerem o que a Secretaria da Educação Municipal pretende e objetiva alcançar com a educação.

Os conhecimentos que os professores têm sobre a proposta pedagógica municipal foram obtidos nas reuniões de planejamentos e nos encontros que aconteceram logo no início do ano de 2008 para a elaboração da mesma. Acredita-se que existe a necessidade de os professores tomarem conhecimento da proposta pedagógica, já que será ela que deverá orientar todo o trabalho docente, contribuindo para que o ensino municipal possa tomar a

mesma direção e alcançar os objetivos propostos nesse documento. Sem ter o conhecimento e o estudo a respeito da proposta curricular, aumenta a possibilidade de não haver uma continuidade no trabalho dos professores e cada um fazer seu trabalho da maneira que lhe pareça mais adequada ou conveniente.

Em Maracanaú, o que eles, professores, coordenadores e supervisores, chamam de planejamento não passa a ser nada mais do que uma orientação de atividades, pois nos encontros em que são propostos, os professores recebem uma lista com atividades prontas que eles podem adaptar e adequar à realidade de sua sala de aula. Dessa forma, não se pode dizer que venha a ser realmente um planejamento, pois eles não planejam, não pensam, e sim já seguem, ou não, o que é colocado.

Contudo, o que se pode dizer a respeito das observações, é que ter ou não o conhecimento da proposta pedagógica ou uma leitura dessa proposta, não interferiu no trabalho do professor. Os professores parecem continuar organizando suas práticas mesmo sem ter acesso a algum documento oficial, baseando-se em conhecimentos já adquiridos nos anos de magistério e nos planejamentos (na verdade propostas de atividades) enviados pela Secretaria da Educação. O fato de terem ou não estudado a proposta pedagógica municipal não parece interferir no trabalho docente.

Diversos fatores apareceram como elementos que fazem parte do dia a dia das salas de aula, dentre os quais se identificaram manifestações de mudanças, ou não, das práticas curriculares. A seguir serão expostas algumas dessas categorias encontradas, procurando identificá-las como influenciadas, ou não, pelas mudanças da nova proposta pedagógica.

Sobre a Língua Portuguesa

Um ponto de relevância que se pode destacar é a prevalência da Língua Portuguesa sobre as demais disciplinas. Isso não pode ser caracterizado como uma mudança de prática relacionada com a mudança de proposta curricular, pois anteriormente já havia esse grande destaque atribuído a essa disciplina. Para a disciplina de Língua Portuguesa, sempre foram direcionados mais cursos, mais capacitações e mais orientações de atividades, que acabaram estimulando e instrumentalizando o professor a dedicar uma maior atenção a essa disciplina.

Os cursos como PROFA e GESTAR vêm influenciar ainda mais essa prática. A Língua Portuguesa torna-se o centro das atenções da quase totalidade dos professores, pois sobre ela recaem todos os olhares e várias horas de aula são dedicadas a essa disciplina.

Muitas vezes as demais disciplinas são esquecidas e deixadas de lado como se não fizessem parte da grade curricular do aluno.

Essa atitude acarreta para o aluno uma defasagem no seu aprendizado, posto que ele deixa de estudar o conteúdo específico das demais disciplinas para aquela série (ano). Com isso entende-se que não está havendo o cumprimento do cronograma obrigatório estabelecido por lei, que determina uma quantidade de horas-aula para cada uma das disciplinas escolares, sendo assim necessário ser distribuído o tempo de aula para todas elas, não privilegiando nenhuma.

Os vários cursos de capacitação dos quais o professor tem participado enfatizam a necessidade de alfabetizar o aluno como uma prioridade emergencial para a educação. O que se percebe é que no período de vigência da escolarização em ciclos havia também essa ênfase maior em Língua Portuguesa, o que permite identificá-la como uma não mudança, já que todos os olhares eram direcionados a alfabetizar os alunos, a torná-los leitores, e continuam nos dias atuais.

Talvez o fato de os professores continuarem persistindo nessa prática se deva a eles acreditarem que esse investimento intenso na Língua Portuguesa seja mais correto e possa dar certo. Possivelmente, para os professores, em muitos momentos não lhes interessa, necessariamente, uma proposta nova, e sim aquilo que eles acreditam que dá certo, o que, para eles, já foi testado e aprovado. A nova proposta só vai passar a ser utilizada nas práticas cotidianas no momento em que fizer sentido, o que será atestado pela maior possibilidade de promover aprendizagens. O professor parece se apropriar, ou não, do novo em função da utilidade que ele, para o seu trabalho, possa ter.

Sobre o uso do livro didático

Outro ponto que merece ser destacado foi a quase exclusividade da utilização do livro didático como meio de desenvolver e organizar todo o trabalho de sala de aula. Com ele o professor iniciava suas aulas e as abordagens dos conteúdos, não apresentando nenhuma outra maneira de tratar os conteúdos disciplinares. Essa postura de sempre se manter vinculado ao que é proposto pelo livro didático mostrou-se recorrente, o que, muitas vezes, tornou a aula cansativa e desinteressante para os alunos, que acabavam conversando e não acompanhando o que o professor estava fazendo.

Constatou-se que nas disciplinas de História, Geografia e Ciências essa maneira de conduzir a aula era mais recorrente, tornando-se uma característica dessas aulas. Em relação

às aulas de Matemática, algumas vezes viu-se que as professoras agiam de maneira diversificada, procurando partir da realidade dos alunos, das suas vivências. Quanto à Língua Portuguesa, a presença do livro é bem forte no momento de fazer leitura de texto e realizar as atividades de compreensão existentes no livro. Sem qualquer diversificação, elas acabam ficando presas ao que já tem ali pronto no livro.

Esses elementos fazem pensar que talvez pela falta de repertório (não) oferecido aos professores para as disciplinas de História, Geografia e Ciências, nos planejamentos, ele acabe assumindo essa postura centrada no livro didático. No momento em que ele tem outras alternativas, parece utilizá-las. Como as propostas de atividades diversificadas que aparecem nos planejamentos centram-se mais em Português e Matemática, não é de se estranhar que nas abordagens desses conteúdos se explicita uma certa autonomia em relação ao livro didático.

Essa dinâmica de ficar restrita ao uso do livro como ponto de partida e ponto de chegada de toda a aula, na apresentação dos conteúdos, focalizando nele toda a prática pedagógica, empobrece bastante as possibilidades de desenvolvimento dos alunos, pois acaba não existindo outra fonte de consulta ou de pesquisa para que eles tenham acesso a outros materiais e possam, até, confrontar opiniões. A exploração das percepções, das compreensões e elaborações dos alunos mostra-se muito limitada.

No caso dessa postura, pode-se dizer que ela é mais bem tipificada como uma característica da seriação, na qual existe uma forte utilização do livro didático, visto que muitos professores acham que até facilita mais seu trabalho, pois no livro tudo já está pronto para ser aplicado. Essa facilidade encanta alguns e orienta o trabalho em sala negligenciando aos alunos outras fontes de estudo e pesquisa, centrando-se em uma dinâmica conteudista/enciclopédica, na qual predomina a quantidade de conteúdos transmitidos ao aluno, mesmo sem se ter certeza de que ele irá conseguir assimilar tudo que lhe é exposto.

Ainda que seja possível ser construtivista com a escola seriada, essa concepção pode ser vista como melhor ajustada/adequada à escola ciclada (onde, de fato, faz mais sentido). Assim, deixando de ser ciclada (aqui entendida como, naturalmente, construtivista) é mais natural uma proposta transmissiva (entendida como sinônimo de seriada), que pode estar bem “colada” no conteudismo livresco. Em resumo: na seriação, vista como transmissiva, se encaixa melhor o livro como manual de ensino, o que não ocorreria no construtivismo, mais ligado à escola ciclada, onde se deve trabalhar a partir das elaborações dos alunos.

Sobre as atividades escolares

Na realização das atividades, foram verificadas nas salas das professoras observadas condutas diversificadas quanto à maneira de propor e corrigir uma atividade, sendo basicamente dois modelos distintos de práticas. Um desses modelos pode ser definido como aquele no qual os professores procuram envolver os alunos no desenvolver das atividades e na correção das mesmas, o que gerava um clima de participação dos alunos e tudo parecia ficar mais interessante.

Já no segundo modelo, têm-se professoras que seguiam um modelo de correção e aplicação de atividades bem centrado na ordem e muitas vezes na rapidez em terminar logo aquela atividade, cuja resolução de exercícios era, muitas vezes, simples cópias de atividades. Nessas salas os alunos conversavam mais, eram mais dispersos, muitos não chegavam nem a acompanhar o que a professora estava fazendo, mostrando total desinteresse. A participação ficava restrita a um pequeno grupo de alunos que sentavam à frente e eram sempre os mesmos.

As posturas marcadas por ousar fazer algo diferente em sala de aula parecem se ligar mais a iniciativas pessoais do que mesmo a uma proposta pedagógica ou uma diretriz institucional, o que permite cogitar que essa postura já estava presente anteriormente, quando a proposta pedagógica municipal era da escola ciclada, portanto, não tem relação direta com uma mudança de proposta pedagógica atual. Foi possível constatar que, independentemente da proposta adotada, as professoras já tinham modelos próprios de agir em relação às suas práticas de exercitar as atividades escolares. Portanto, parece que não há mudança relacionada ao currículo. A mudança nesse caso passa mais pelo lado pessoal do que pelo fator institucional.

Sobre o planejamento

Em relação aos momentos de planejamento tanto na escola quanto em outros lugares, percebeu-se que ele é tratado de forma equivocada, pois a atividade que no município se chama de planejamento nada mais é do que um encaminhamento de tarefas. Na verdade não há um planejamento da prática, algo discutido e pensado pelo grupo de docentes, eles não são estimulados a refletir e a discutir a sua realidade e só depois elaborar atividades, mas sim a receber um pacote de atividades prontas.

Nos momentos de planejamento, cada professor já recebe um pequeno roteiro com propostas de atividades que terá de desenvolver com seus alunos, correspondendo ao período

de geralmente um mês. Algumas atividades já estão elaboradas prontas para serem copiadas e executadas em sala. O professor aceita essa forma, o que não parece lhe causar qualquer constrangimento e acaba acomodando-se nessa situação, talvez pela falta de tempo para planejar ou porque pode lhe parecer mais fácil receber tudo feito a ter o trabalho de elaborar todo um plano de aula.

Nas condições atuais de vida e de trabalho, em que os docentes se encontram, com falta de tempo para estudar, para planejar suas aulas, para melhorar sua formação, trabalhando muitas vezes em três turnos, é bem mais prático, e cômodo, receber um roteiro de atividades prontas apenas para serem adequadas aos seus alunos e que não lhes exige muito esforço.

Na época em que Maracanaú esteve sob a proposta dos ciclos, também aconteciam planejamentos com o mesmo modelo de formatação, com propostas já prontas e entregues aos docentes. Parece que, também nesse ponto, não aconteceram muitas mudanças, já que se pode reconhecer essa prática como a mesma que acontecia nos ciclos. Apesar de saber que, principalmente, nos ciclos os planejamentos não deveriam ser tratados dessa forma, com esse direcionamento de atividades prontas, o que parece é que talvez essa seja uma marca deixada pela seriação, que continuou mesmo no período de vigência da escola ciclada, cristalizando uma postura que nunca foi modificada, e até hoje permanece em pleno vigor.

Uma herança da seriação deixada para os ciclos, que se mantiveram e voltam, com todo fôlego, neste novo período da seriação, mostra que há características que são mais fortes do que as propostas curriculares e acabam resistindo às mudanças ou inovações. Essa prática de planejamento parece ter sido uma dessas marcas difíceis de serem modificadas.

Portanto, o planejamento engloba uma variedade e uma complexidade bem maior de fatores, uma atividade que requer reflexão, pensar o fazer docente e dar continuidade a toda atividade desenvolvida, precisando que se façam revisões e avaliações sobre as atitudes postas em prática. Já o que vem ocorrendo no município pesquisado não se aproxima dessa definição, afirmando mais uma vez a necessidade de se pensar essa atividade definida como planejamento.

As atividades de aula devem ser previstas e organizadas com antecedência para que nelas sejam colocados os objetivos da aprendizagem, decididos de modo a facilitar a compreensão dos alunos sobre os conhecimentos escolares. Esses objetivos precisam ter uma justificativa e motivar os alunos a se envolverem na dinâmica de aula, tornando a aprendizagem significativa e prazerosa. O bom planejamento também tem que apresentar flexibilidade e possibilidade de mudança, pois isso permite que os professores fiquem

sensíveis às necessidades dos alunos, podendo ter um maior conhecimento do grau de desenvolvimento deles.

A mesma ideia citada acima filia-se ao que seja o planejamento e mais uma vez distancia-se do que ocorre em Maracanaú, e que é definido como planejamento. Por esses motivos pode-se afirmar que não há planejamento pedagógico no município.

Sobre fontes de consulta

Em relação às fontes de consultas utilizadas pelas professoras na elaboração dos seus planejamentos, têm-se dois modelos de práticas de professores: um deles se refere àquelas que mostram uma iniciativa de procurar diversificar sua aula, de incluir múltiplas fontes. Essas professoras agem não por uma determinação institucional, e sim por iniciativa própria, uma motivação sua, marcada pelo plano pessoal, e não institucional. No outro modelo, encontram-se professoras que assumem a posição de receptoras de tudo que já está pronto e disponível à sua mão, como se o melhor fosse o que se mostra mais fácil, aquilo que já vem elaborado e pronto para ser aplicado.

Sabe-se que no dia a dia escolar os professores quase não têm tempo para se dedicar a procurar materiais diversos para trabalhar com seus alunos, tempo para trazer novidades e tornar o ensino mais atrativo e interessante. Isso se deve à jornada de trabalho intensa que a maioria deles tem de enfrentar, às longas horas de trabalho e à baixa remuneração que os levam a manter trabalhos em dois e até três expedientes.

Contudo, mesmo com todas essas dificuldades, há exemplos de professoras que procuram trazer algo novo para sua aula e têm a preocupação em tornar o ensino algo agradável e estimulante para os alunos, de forma que eles participem e se envolvam com as atividades. Essas professoras empenham-se em procurar diversificar suas atividades; quanto maiores as fontes de consulta utilizadas, maiores serão as chances de conseguir, através da aula, alcançar o máximo da aprendizagem dos alunos, pois assim elas podem atender às necessidades de cada um.

Isso vem confirmar o que se pode classificar como uma mudança de prática ligada ao desejo pessoal do docente, que está relacionada à sua vontade de fazer o diferente em sala de aula, e não a uma mudança institucional. Portanto, não se pode dizer que houve a mudança da postura do professor, quanto às fontes de consulta, em consequência de ter sido modificada a proposta pedagógica municipal.

Sobre as ações de formação

Tem-se o conhecimento que quanto mais se investe na formação dos professores, maiores serão as chances de se ter uma educação de melhor qualidade e produtora de alunos conscientes e críticos. A formação inicial não consegue capacitar o professor para todas as situações que vão surgindo ao longo de sua vida profissional, fazendo-se necessário que ele esteja em constante formação, participando de cursos que possam ajudar na sua atualização profissional.

Pelo professor passarão muitas pessoas que serão formadas e educadas, portanto, faz-se necessário um investimento melhor e de qualidade na formação permanente do professor, que contribua para que lhe sejam dadas melhores condições de trabalho e de vida.

As práticas desenvolvidas nas salas de aula acompanhadas apresentaram várias origens e foram constituídas nos mais variados momentos de formação, inicial e continuada, dos professores. Foi possível identificar a existência de professores que estão mais dispostos a investir em sua formação e qualificação, mostrando-se disponíveis a participar de cursos, palestras ou formações, não se limitando apenas àquelas atividades oferecidas pela Secretaria da Educação.

Esse grupo de professores que investe mais em sua formação apresenta uma riqueza maior de metodologias e práticas em suas aulas, procurando, sempre, envolver todos os seus alunos nas atividades realizadas, estando, desse modo, mais comprometido com suas aprendizagens. Até mesmo aqueles que apresentam comportamentos diferentes dos demais gostam de participar mais das aulas, evidenciando mais atenção e disponibilidade de cooperar, mostrando-se mais disciplinados e envolvendo-se no processo de ensino-aprendizagem com maior entusiasmo.

Com isso, pode-se afirmar que há indícios de que quanto maior a dedicação feita pelo professor em sua formação, maior o reflexo direto no seu trabalho de sala de aula, afetando os alunos de forma decisiva. Cada minuto gasto em um curso ou palestra pode significar uma hora de trabalho produtivo e significativo.

Por outro lado, foi encontrado um grupo de professores que não demonstra muita vontade em ter uma formação mais sólida e estar continuamente se atualizando. Nesse grupo, os professores se dispõem a participar dos cursos, mas só quando são indicados pela Secretaria da Educação, pois não têm a opção de negar sua presença.

Pode-se constatar que mesmo que haja uma mudança de proposta pedagógica, que mexa com o currículo escolar, a formação do professor não é diretamente afetada, só quando

o professor se compromete com essa mudança, sentindo-se parte dela. Ele pode fazer vários cursos por indicação, mas nunca colocá-los em prática na sua sala de aula, pois lhe faltam motivação e vontade de fazer o diferente.

Sobre as mudanças institucionais

Ao realizar a pesquisa, procurou-se entender e identificar como as propostas curriculares marcam o trabalho do professor, ou seja, os efeitos que as propostas operam na prática docente. Com os dados em mão, pode-se afirmar que o professor é o agente que faz com que a proposta curricular se transforme, ou não, em prática curricular; é o articulador da proposta com a prática. Mesmo que tudo pareça perfeito no papel, se não for assimilado e compreendido pelo professor não deixará de ser uma, apenas, uma determinação institucional e nunca passará à prática de sala de aula. Ele pode compreendê-la e, assim mesmo, não aplicá-la. Para que uma proposta pedagógica ganhe vida na escola, ela precisa ter sentido para o trabalho docente e ganhar a confiança do professor.

A Secretaria da Educação identificou mudanças nos resultados da aprendizagem dos alunos, pois isso pode ser percebido pelas avaliações externas, mas as mudanças não parecem ter acontecido nas práticas escolares. O que mudou, em muitos casos, foi só o nome de ciclos para seriação, pois parece que sempre existiu uma forte influência de práticas pedagógicas próprias da seriação nos ciclos, o que permite cogitar que, talvez, nunca se tenha tido, verdadeiramente, uma prática de escolarização em ciclos, em Maracanaú, o que ajuda a explicar suas fragilidades, pois parece ter sido, sempre, algo confuso para os professores, uma proposta mal compreendida, o que pode ter feito com que eles próprios se confundissem e não soubessem identificar quais as mudanças que mais marcaram a passagem dos ciclos para a seriação, identificando, apenas, a forma de avaliação.

Sobre a avaliação

A atual proposta de política educacional foi ao encontro do desejo manifestado pelos professores, com um anseio deles em modificar a realidade dos ciclos que, para eles, não funcionava, ou talvez nunca tenha funcionado, seja porque não fora bem compreendida, seja porque tenha sido desvirtuada, como aparece em algumas entrevistas.

A forma de avaliar apareceu como uma das maiores mudanças destacadas pelos docentes nessa passagem de ciclo para seriação. Todos eles, ao falarem do desejo que tinham de mudar, fizeram alusão à forma de avaliar, mostrando-se insatisfeitos com a escolarização ciclada que, para eles, não garantia a autonomia de poder desejado. O que parece é que o desejo deles era ter, nas próprias mãos, as possibilidades de aprovar ou reprovar os alunos, com todas as decorrências que disso advém. A questão das AS (avaliação satisfatória) e das ANS (avaliação não satisfatória) e, principalmente, a lógica da progressão continuada, em cada ciclo, parece deixar os docentes inseguros quanto aos limites e responsabilidades de suas ações.

Como essa proposta não correspondia ao desejo dos docentes, então eles acharam melhor voltar a uma das formas mais antigas de organização curricular, ou seja, a seriação e, com ela, o controle sobre as aprovações discentes. Não surpreende, portanto, que maneira de avaliar tenha sido a única mudança claramente identificada nas práticas curriculares, nessa mudança de proposta pedagógica. Nesse caso, pode-se estar diante, unicamente, da recuperação de um instrumento de controle do professor.

Ao se olhar para as atividades cotidianas das escolas de Maracanaú, ainda durante o período da escolarização em ciclos, provavelmente o que se irá encontrar é, quando muito, o exercício da progressão continuada, um traço importante, mas não único daquela proposição. É possível que os traços das práticas metodológicas próprias da seriação talvez nunca tenham sido superados devido as suas características que são fortes e marcam, de forma indelével, o trabalho docente, o que permite afirmar, com alguma convicção, que a única coisa que havia mudado era a forma de avaliar e não a proposta pedagógica. Não se pode, por outro lado, fugir do foco da escola que deve ser a aprendizagem e não a avaliação, de modo que as mudanças não podem ficar restritas às notas.

Pode-se dizer que existem outros elementos que interferem e definem as práticas docentes e não unicamente a formulação institucional de uma proposta pedagógica. A proposta de seriação em Maracanaú, ainda que represente uma mudança curricular, é, no fundo, a recuperação do antigo ou, dito de outra forma, a implantação de uma novidade velha, uma volta ao que já existia.

Talvez uma reflexão importante que possa emergir deste trabalho é no sentido da responsabilização dos gestores quanto ao fracasso institucional da proposta da escola ciclada. Se o processo de democratização da escolarização trouxe um contingente expressivo de alunos que antes estavam fora da escola, a escolarização por ciclos talvez tenha sido o único

esforço de construção de um novo modelo pedagógico que pudesse acolher as necessidades e possibilidades desse novo aluno.

7 REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 5. ed. São Paulo: CórteX, 2007. v. 104 (Coleção Questões da Nossa época).

ALAVARSE, O. M. A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, 2009.

ALLET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. *In*: PAQUAY, L. *et al.* **Formando professores profissionais: que estratégias quais competências**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001, 232p.

_____. **Análise das práticas dos professores e das situações de pedagógicas**. Porto: Porto editora, 2000.

ALMEIDA JÚNIOR. A Repetência ou promoção automática? **Revista de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 65, jan./mar. 1957.

ALMEIDA, P. C. A.; BIAJONE, J. A formação inicial dos professores em face dos saberes docentes. *In*: **Anais da 28ª reunião anual da ANPED**, Caxambu-MG, 2005. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt08/gt08278int.doc>. Acesso em: 02 out. 2008.

_____. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 281-295, maio/ago. 2007.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas, Papirus, 1995. 130p.

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

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BASTOS, Núbia Maria Garcia. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. Fortaleza, Nacional, 2005.

BODIÃO, Idevaldo da Silva. **A escolarização em ciclos, na fala de seus ex-alunos: o que permanece e o que muda ao ingressarem na seriação**. Anais do 18º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste: Alagoas, jul./2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental**: documento introdutório. Brasília, 1997.

BRITO, A. E. O significado da reflexão na prática docente e na produção dos saberes profissionais dos professores. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 37, n. 8, p. 01-06, 2006.

BRITTO, M. L. A. Propostas e programas de ensino da Secretaria de Educação de Pernambuco de 1923 a 1992. **Tópicos Educacionais**, Recife, v. 11, n. 1-2, p. 20-33, 1993.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB: fácil**. 12. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. O que há em comum no ensino de cada um dos conteúdos específicos. *In*: CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (Coord.). **Formação continuada de professores: uma releitura das áreas de conteúdo**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

CEARÁ. **Organização do ensino em ciclos: proposta político-pedagógica**. Fortaleza, SEB. Coordenadoria do Desenvolvimento Técnico-Pedagógico, 1997. v. 3.

_____. Secretaria da Educação Básica. **Organização do ensino em ciclos: projeto de (re)qualificação dos educadores**. Fortaleza, SEB, 1997a. v. 3.

CRUZ, G. B. da. A prática docente no contexto da sala de aula frente às reformas curriculares. **Educ. Rev.** Curitiba, n. 29, 2007.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André. **Metodologia do ensino de ciências**. São Paulo: Cortez, 1990.

DEZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; SALES, Josete de Oliveira Castelo Branco; BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho; FRANÇA, Maria do Socorro Lima Marques. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Fortaleza: Líber Livro, 2009.

_____. **Inovação, mudança e cultura docente**. Brasília: Líber Livro, 2006.

FEITOSA, Raphael Alves. **Formação de professores de ciências biológicas na UFC: um estudo de caso a partir do estágio supervisionado**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

FERREIRA, N. S. C. Formação continuada e gestão da educação no contexto da “cultura globalizada”. *In*: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. **Mediação pedagógica na sala de aula**. Campinas: Autores Associados, 1996.

FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim. **Equipas educativas: para uma nova organização da escola**. Porto - Portugal: Porto Editora, 2009.

FRACALANZA, Hilário *et al.* **O ensino de ciências no 1º grau**. São Paulo: Atual, 1986.

FRANCO, Creso (Org.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 213p.
- _____. **Professora sim, tia não: cartas de quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'Água, 1997.
- FREITAS, Luiz Carlos. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo: Cortez, 2004.
- GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- GALLO, S. A Orquídea e a vespa: transversalidade e currículo rizomático. *In*: GONSALVES, E. P.; PEREIRA, M. Z. da C.; CARVALHO, M. E. P. de. **Currículo e contemporaneidade: questões emergentes**. Campinas: Alínea Editora, 2004.
- GHIRALDELLI-JÚNIOR, P. **História da educação brasileira**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S.; PIZZI, L. C. V. Reestruturação curricular e autointensificação do trabalho docente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n.2, p.100-112, jul./dez., 2009.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- KRUG, Andréa. **Ciclos de formação: uma proposta transformadora**. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- LIBÂNEO, José Carlos. Sistemas de ensino, escola, sala de aula: onde se produz a qualidade das aprendizagens. *In*: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.
- LIMA, Elvira Sousa. **Ciclos de formação: uma reorganização do tempo escolar**. São Paulo: Sobradinho 107, 2002.
- LIMA, Maria Socorro Lucena. **A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e a ação docente**. 3. ed., rev. e atual. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003.
- LIMA, Maria Socorro Lucena; SALES, Josete de Oliveira Castelo Branco. **Aprendiz da Prática docente: a didática no exercício do magistério**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Adriana M. Avaliação e fracasso: a produção coletiva da queixa escolar. *In: AQUINO, Julio G. et al. Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus Editoria, 1997.

MAINARDES, Jefferson. A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino. *In: FRANCO, Creso (Org.). Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MARACANAÚ. **Maracanaú e o acompanhamento pedagógico**. Fortaleza: Edições Demócrito rocha, 2000b.

_____. **Organizando o ensino em ciclos**. 1997. (Mimeo).

_____. **Proposta Pedagógica de Maracanaú**. 2009. (Versão preliminar).

_____. Secretaria de Educação, Ciência e Tecnologia. **Maracanaú e a implantação dos ciclos no ensino fundamental**. Fortaleza: Edições Fundação Demócrito Rocha, 2000a.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. 16. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.

MOLL, Jaqueline. **Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MORAES, Roque. **Ciências para as séries iniciais e alfabetização**. Porto Alegre: Sagra-DC Luzzatto, 1992.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, utopia e pós-modernidade. *In: MOREIRA, A. F. B (Org.). Currículo: questões atuais*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.

MOROZ, M.; GIANFALDONI, M. T. A. **O processo de pesquisa: iniciação**. Brasília: Líber Livro, 2006.

OLINDA, Maria Ercília Braga; FERNANDES, Dorgival Gonçalves (Orgs.). **Prática e aprendizagens docentes**. Fortaleza: Edições UFC, 2007.

PACHECO, J. A. Currículo: entre teorias e métodos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, 2009.

_____. **Currículo: teoria e práxis**. Porto: Porto Editora, 1996. 270p.

_____. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho de 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.

PERRENOUD, Philippe *et al.* **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógicas**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **Os ciclos de aprendizagem: um caminho para o fracasso escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. Profissionalização do professor e desenvolvimento de ciclos de aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 108, p. 7-26, nov. 1999.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: _____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PNLD 2010: Apresentação. **Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica**. Brasília, 2009. 52p.

SÁ BARRETO, Elba Siqueira de; MITRULIS, Eleny. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 108, p. 27-48, nov. 1999.

_____. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 103-140, maio/ago. 2001.

SÁ BARRETO, Elba Siqueira de; SOUSA, Sandra Zákia. Ciclos: estudos sobre as políticas implementadas no Brasil. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27. Caxambu, 2004. **Anais eletrônicos...**, Caxambu, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org/reuniões/27/diversos>>. Acesso em: 19 nov. 2006.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. 352p.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, Massachusetts, v. 57, n. 1, p. 1- 22, 1987.

SILVA, M. H. S.; DUARTE, M. C. A relação entre discurso e prática pedagógica na formação inicial de professores. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 7, n. 3, 2002. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/vol7/n3/v7_n3_a4.htm>. Acesso em: 22 jan. 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVERMAN, D. **Interpretação de dados qualitativos**: métodos para análise de entrevistas, textos e interações. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SZYMANSKI, H. (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Líber Livro, 2004.

TARDIF, Maurice; LESSARD, C. **O Trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5- 24, 2000.

TERRIEN, J. Saber da experiência, identidade e competência profissional: como os docentes produzem sua profissão. **Revista contexto e educação**, Ijuí: Unijui, v. 12, n. 48, p. 7-36, 1997.

TERRIEN, J; SOUZA, A. T. A racionalidade prática dos saberes da gestão pedagógica da sala de aula. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. O saber do trabalho docente e a formação do professor. In: SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, Lizete S. B. (Org.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2002.

THURLER, Monica Gather. O desenvolvimento profissional dos professores: novos paradigmas, novas práticas. In: PERRENOUD, Philippe. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UECE, Universidade Estadual do Ceará. **Trabalhos científicos**: normas para organização, redação e apresentação. Pró-reitoria de Pós-graduação e Pesquisa. Fortaleza: Editora EDUECE, março, 2003.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

_____. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cad. CEDES**, local, v. 23, n. 61, p. 267-282, 2003.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. O projeto político-pedagógico: um guia para a formação humana. *In:* _____ (Org.). **Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico**. Campinas: Papyrus, 2007.

_____. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In:* _____ (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papyrus, 1995.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano, 2003.

VIEIRA, Sofia Lerche; ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes. **Política e planejamento educacional**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

_____. **Ser professor: pistas de investigação**. Brasília: Plano Editora, 2002.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trad. Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALA, Miguel A. **Diários de aula**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICES

Anexo 1 – Roteiro das entrevistas realizadas com as professoras observadas.

1 – Formação

- Formação inicial
- Formação continuada
- Cursos realizados nos últimos anos

2 – Experiência profissional

- Tempo de exercício no magistério
- Experiência no magistério no município

3 – Planejamento

- Modo de realizar o planejamento
- Referências que influenciam no planejamento
- Contribuições do planejamento para o trabalho docente
- Maneira de utilizar o planejamento no cotidiano escolar

4 – As práticas pedagógicas

- Utilização do livro didático
- Distribuição do horário de aulas
- Trabalho com as disciplinas escolares

5 – Organização curricular

- Conhecimento da proposta dos ciclos
- A prática docente nos ciclos
- Conhecimento da nova proposta curricular
- Preparação para a nova proposta curricular
- Mudanças identificáveis na escola com a mudança de proposta curricular

Anexo 2 – Roteiro de entrevista realizada com a diretora da escola.

1 – Formação

- Formação inicial
- Formação continuada
- Cursos realizados nos últimos anos

2 – Experiência profissional

- Tempo de exercício no magistério
- Experiência no magistério no município
- Tempo de exercício na direção da escola

3 – Planejamento

- Organização do planejamento na escola
- Participação nos planejamentos da escola
- Orientação dada aos docentes da escola para organização das aulas

4 – As práticas pedagógicas

- Acompanhamento oferecido ao trabalho dos docentes

5 – Organização curricular

- Conhecimento da proposta dos ciclos
- Conhecimento da mudança de proposta curricular
- Preparação recebida para trabalhar com a atual proposta curricular
- Aceitação da proposta pelos docentes da escola
- Avaliação feita da implantação da nova proposta

Anexo 3 – Roteiro da entrevista realizada com técnica da secretaria de educação

1 – Proposta curricular municipal

- Motivos que despertaram o desejo de mudança de proposta curricular
- Maneira como foi realizada essa mudança de proposta curricular
- Segmentos envolvidos na elaboração da nova proposta

2 – Atual proposta curricular

- Modo de divulgação da atual proposta
- Atual estágio em que se encontra a proposta curricular
- Obstáculos na implantação da atual proposta curricular
- Preparação oferecida aos docentes para tomarem conhecimento da proposta