

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ELAINE FERREIRA DA SILVA LOPES**

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO O DIFERENCIAL PARA UM DESEMPENHO  
ESCOLAR EFETIVO – UM ESTUDO ABORDANDO AS SÉRIES FINAIS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLAS DA PERIFERIA URBANA DE PORTO  
ALEGRE**

**Porto Alegre**

**2013**

**ELAINE FERREIRA DA SILVA LOPES**

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO O DIFERENCIAL PARA UM DESEMPENHO  
ESCOLAR EFETIVO – UM ESTUDO ABORDANDO AS SÉRIES FINAIS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLAS DA PERIFERIA URBANA DE PORTO  
ALEGRE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Becker

Coorientadora: Profa. Dra. Maria Helena Degani Veit

Linha de Pesquisa: O Sujeito da Educação:  
conhecimento, linguagem e contextos

**Porto Alegre**

**2013**

#### CIP - Catalogação na Publicação

Lopes, Elaine Ferreira da Silva

A PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO O DIFERENCIAL PARA UM  
DESEMPENHO ESCOLAR EFETIVO - UM ESTUDO ABORDANDO AS  
SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLAS DA  
PERIFERIA URBANA DE PORTO ALEGRE / Elaine Ferreira  
da Silva Lopes. -- 2013.  
287 f.

Orientador: Fernando Becker.

Coorientador: Maria Helena Degani Veit.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-  
Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2013.

1. Prática Pedagógica. 2. Currículo. 3. Discurso  
Instrucional. 4. Discurso Regulador. 5. Basil  
Bernstein. I. Becker, Fernando, orient. II. Veit,  
Maria Helena Degani, coorient. III. Título.

## AGRADECIMENTOS

No tempo que passa, da vida que passa, há momentos que marcam significativamente nossa trajetória. Falar deste tempo é rememorar os momentos vivenciados, mas principalmente lembrar de todas as pessoas que comigo compartilharam e contribuíram para que eu pudesse concretizar este estudo.

Assim, com gratidão e carinho, agradeço:

Ao Criador, pelas bênçãos e pelos desafios que nos proporcionam em nossa existência.

Às minhas filhas Marielle e Bárbara, minhas maiores riquezas que estiveram sempre presentes torcendo ansiosas pela conclusão deste trabalho.

Ao meu esposo Marco Antônio, pelo incentivo, paciência, companheirismo e disponibilidade em dialogar as questões que apareceram durante a construção deste trabalho.

À minha mãe Cirloi, minha “grande amiga”, pelo exemplo de amor, ternura e dedicação.

À minha Orientadora Maria Helena Degani Veit, grande Educadora, pela competência, rigor, acompanhamento e, cuidadosa leitura e revisão desta tese.

Aos professores e às escolas que participaram da pesquisa, agradeço a acolhida e a colaboração nas observações e entrevistas que tornaram possível a realização deste estudo.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pelo apoio e pela oportunidade desta capacitação docente.

A todos os Professores do Programa da Pós-Graduação pela motivação e disposição.

Aos Colegas pela convivência solidária e fraterna.

A todos aqueles que partilharam da minha caminhada, me incentivando e apoiando, o meu muito obrigado.

## RESUMO

Esta tese de doutorado foi desenvolvida na linha de pesquisa – O Sujeito da Educação: conhecimento, linguagem e contextos, na temática Sociologia e Educação, vinculada ao projeto de pesquisa Perspectivas de Ensino na Educação Básica: prática pedagógica e formação de professores, coordenado pela Professora Maria Helena Degani Veit, Ph.D. Na tese, foram analisadas cinco práticas pedagógicas, de professores das séries finais do Ensino Fundamental, da disciplina de Língua Portuguesa, em duas escolas estaduais da periferia urbana da cidade de Porto Alegre, que haviam atingido as metas de 2009 propostas pelo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e tendo possibilidade de promoverem bons resultados escolares nos alunos dos grupos socialmente desfavorecidos. Este estudo objetiva identificar qual a modalidade de ensino aprendizagem utilizada nas práticas investigadas que têm possibilitado aos alunos, durante o percurso escolar, aprenderem o que lhes é proposto na respectiva série. Para examinar essas práticas pedagógicas foram utilizados os modelos de Pedagogia Visível e Invisível construídos por Basil Bernstein; e o terceiro modelo, chamado Pedagogia Mista, conforme Moraes e Neves. As práticas também foram interpretadas considerando as nove situações de modalidades de ensino aprendizagem apresentadas pelos autores Cortesão e Stoer. Ao investigar essas práticas, a atenção esteve voltada às condições em que o ensino é oferecido, à formação do professor, à organização do currículo e à estrutura da escola. Após a descrição, análise e interpretação dos dados, é possível afirmar, que as práticas pedagógicas investigadas se aproximam mais das características de uma Pedagogia Visível. Segundo Bernstein (1996, p. 81), as Pedagogias Visíveis são definidas por transmissões e aquisições com fortes classificação e enquadramento. Elas se caracterizam por um discurso instrucional com regras de sequenciamento e critérios de avaliação explícitos e, compassamento forte, e por um discurso regulador com hierarquia explícita. Porém, com relação a currículo, a dimensão “diferentes conteúdos de Língua Portuguesa” apresenta, nas práticas pedagógicas investigadas, classificação fraca. Com relação às nove situações de ensino aprendizagem indicadas por Cortesão e Stoer, pode-se classificar as práticas referidas, como as indicadas no quadrante de número sete. Este quadrante refere-se a professores que selecionam os conhecimentos já apresentados em livros texto de cada série; entretanto, por conhecerem a realidade do contexto de onde provém a população atendida, buscam relacionar os conteúdos propostos na disciplina aos conhecimentos e vivências trazidos por seus alunos.

Palavras Chave: Prática Pedagógica. Currículo. Discurso Instrucional. Discurso Regulador. Basil Bernstein.

## ABSTRACT

This doctoral dissertation was developed in the line of research – The Subject of Education: knowledge, language and contexts on the Education and Sociology Thematic linked to the line of research project Teaching Perspectives on Basic Education: pedagogic practice and teacher's training, coordinated by Professor Maria Helena Degani Veit, Ph.D. Five educational practices were analyzed. These practices were developed by basic education teachers on Portuguese, teaching grades six to eight in two state schools of urban periphery of Porto Alegre city, that reached the goals proposed by IDEB (Basic Education Index of Development) in 2009, and having high chances to get good school results when working with those socially disadvantaged groups of students. This study aims to identify which teaching learning modalities employed on the investigated practices, enable the students during the school course to learn what has been taught on the respective grade. To assay these pedagogic practices, three models of Pedagogy were used. Two models were called Visible Pedagogy and Invisible Pedagogy constructed by Basil Bernstein, and the third model, named Mixed Pedagogy, was developed by Moraes and Neves. The practices were also interpreted considering the nine modality situations of teaching learning presented by the authors Cortesão and Stoer. When interpreting those practices, the attention was towards: the conditions in which teaching is offered, the teacher's training, the curriculum organization and the structure of the school. After the description, analysis and interpretation of data, is possible to affirm that the pedagogic practices investigated are closer to the Visible Pedagogy characteristics. According to Bernstein (1996, p. 81), the Visible Pedagogies are defined by transmissions and acquisitions with strong classification and frame. They are characterized by an instructional discourse with explicit sequencing rules and evaluation criteria, a strong pacing and by a regulative discourse with an explicit hierarchy. However, in relation to curriculum, the dimension "different contents of Portuguese Language", presents, on the pedagogic practices investigated, a low level of classification. Considering the nine situations of teaching learning indicated by Cortesão and Stoer, we may classify the referred practices, as those shown on the quadrant 7. It refers to teachers that sift the knowledge that have already been presented in textbooks of each grade; but, on the other hand, on the hand by knowing the reality of the context where the population taught come from, they search for linking the proposed contents in the discipline to the knowledge and experiences brought by his/her students

Key words: Pedagogic Practice. Curriculum. Instructional Discourse. Regulative Discourse. Basil Bernstein.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 01. Modelo de produção e reprodução do discurso pedagógico.....	29
Figura 02. Tipos Genéricos de Prática Pedagógica .....	37
Figura 03. Modalidades de ensino aprendizagem segundo Cortesão e Stoer .....	44
Figura 04. Quadrante em que se encontram os professores de Língua Portuguesa .....	154

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01. Descrição a partir das dimensões do currículo das séries finais do Ensino Fundamental lecionadas por diferentes professores em duas escolas estaduais de periferia urbana. ....	72
Quadro 02. Descrição a partir das dimensões da prática pedagógica das séries finais do Ensino Fundamental lecionadas por diferentes professores em duas escolas estaduais de periferia urbana. ....	84
Quadro 3. Dimensões da prática pedagógica quanto ao discurso regulador das séries finais do Ensino Fundamental lecionadas por diferentes professores em duas escolas estaduais de periferia urbana. ....	119
Quadro 4. Modalidades pedagógicas e relativos níveis de classificação e enquadramento. ....	144
Quadro 5. Modalidades pedagógicas das práticas pedagógicas observadas. ....	145



## LISTA DE TABELAS

Tabela 01. Quanto à classificação do conhecimento .....	57
Tabela 02. Relações relativas à 1ª dimensão .....	57
Tabela 03. Relações relativas à 2ª dimensão .....	58
Tabela 04. Relações relativas à 3ª dimensão .....	58
Tabela 05. Seleção do conhecimento da disciplina de Língua Portuguesa .....	58
Tabela 06. Sequência do conhecimento da disciplina de Língua Portuguesa .....	59
Tabela 07. Ritmagem do conhecimento da disciplina de Língua Portuguesa .....	59
Tabela 08. Critérios de avaliação do conhecimento da disciplina de Língua Portuguesa .....	60
Tabela 09. Escalas relativas à dimensão do enquadramento da prática pedagógica no que tange ao discurso regulador .....	60
Tabela 10. Caracterização da turma: 51 .....	61
Tabela 11. Caracterização da turma: 61 .....	62
Tabela 12. Caracterização da turma: 71 .....	62
Tabela 13. Caracterização da turma: 62 .....	62
Tabela 14. Caracterização da turma: 81 .....	63
Tabela 15. Resultado final geral – Escola do Campo.....	64
Tabela 16. Resultado final da disciplina de Língua Portuguesa – Escola do Campo	64
Tabela 17. Resultado final geral – Escola do Morro.....	67
Tabela 18. Resultado final da disciplina de Língua Portuguesa – Escola do Morro.	67

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01. Turma 51: Porcentagem de aprovação e reprovação comparação do desempenho em Língua Portuguesa com o das demais disciplinas do currículo ....	65
Gráfico 02. Turma 61: Porcentagem de aprovação e reprovação – comparação do desempenho em Língua Portuguesa com o das demais disciplinas do currículo ....	66
Gráfico 03. Turma 71: Porcentagem de aprovação e reprovação – comparação do desempenho em Língua Portuguesa com o das demais disciplinas do currículo ....	66
Gráfico 04. Turma 62: Porcentagem de aprovação e reprovação – comparação do desempenho em Língua Portuguesa com o das demais disciplinas do currículo ....	68
Gráfico 05. Turma 81: Porcentagem de aprovação e reprovação – comparação do desempenho em Língua Portuguesa com o das demais disciplinas do currículo ....	69
Gráfico 06. Dimensão conteúdo escolar e não escolar .....	135
Gráfico 07. Dimensão conteúdos de Língua Portuguesa e conteúdos de outras disciplinas.....	135
Gráfico 08. Dimensão diferentes conteúdos de Língua Portuguesa .....	136
Gráfico 09. Dimensão seleção - a nível macro.....	137
Gráfico 10. Dimensão seleção- a nível micro.....	138
Gráfico 11. Dimensão sequência – a nível macro.....	138
Gráfico 12. Dimensão sequência – a nível micro .....	139
Gráfico 13. Dimensão ritmagem.....	140
Gráfico 14. Dimensão critérios de avaliação .....	141
Gráfico 15. Dimensão interação professor e aluno .....	143
Gráfico 16: Ênfase ao Modelo de Pedagogia Visível .....	149

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>11</b>
<b>1 ESCOLA E CONHECIMENTO: UMA PROBLEMATIZAÇÃO NECESSÁRIA</b> .....	<b>18</b>
<b>2 PERSPECTIVA TEÓRICA ENFOCANDO BASIL BERNSTEIN</b> .....	<b>24</b>
2.1 DISPOSITIVO PEDAGÓGICO .....	25
2.1.1 Regras distributivas .....	26
2.1.2 Regras de recontextualização .....	27
2.1.3 Regras de avaliação .....	27
2.2 DISCURSO PEDAGÓGICO .....	30
2.2.1 Discurso instrucional e discurso regulador .....	30
2.3 CLASSIFICAÇÃO E ENQUADRAMENTO .....	31
2.4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS .....	33
2.4.1 Regras hierárquicas, de sequenciamento e criteriais .....	33
2.5 MODALIDADES PEDAGÓGICAS: PEDAGOGIA VISÍVEL E INVISÍVEL.....	34
2.6 ABORDANDO OUTRAS DEFINIÇÕES DE MODALIDADES PEDAGÓGICAS	38
2.6.1 A pedagogia mista .....	38
2.6.2 Modalidade de ensino aprendizagem segundo Cortesão e Stoer .....	41
<b>3 CAMINHOS METODOLÓGICOS</b> .....	<b>48</b>
3.1 NATUREZA DA PESQUISA.....	48
3.2 O CONTEXTO.....	50
3.3 COLETA DE DADOS .....	53
3.4 PROCESSOS DE DESCRIÇÃO E ANÁLISE .....	55
<b>4 CARACTERIZAÇÃO DAS SÉRIES FINAIS EM DUAS ESCOLAS DE PERIFERIA URBANA E RESULTADOS OBTIDOS NO ANO LETIVO DE 2011</b> .....	<b>61</b>
4.1 CARACTERIZAÇÃO DAS TURMAS INVESTIGADAS .....	61
4.2 RESULTADOS OBTIDOS NO FINAL DO ANO LETIVO.....	63
<b>5 O FOCO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS</b> .....	<b>70</b>
5.1 DESCRIÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS .....	71
5.1.1 Descrição das dimensões referentes ao currículo.....	72
5.1.2 Descrição das dimensões referentes à prática pedagógica – discurso instrucional.....	84
5.1.3 Descrição da prática pedagógica quanto ao discurso regulador .....	119

5.2 ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	133
5.3 INTERPRETAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS .....	143
<b>5.3.1 Interpretação das práticas pedagógicas a partir das dimensões dos modelos de Pedagogia Visível, Invisível e Mista.....</b>	<b>144</b>
<b>5.3.2 Interpretação das práticas pedagógicas a partir das modalidades de ensino aprendizagem segundo Cortesão e Stoer .....</b>	<b>150</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>155</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>166</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>171</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>177</b>

## INTRODUÇÃO

O foco desta tese: “*A prática pedagógica como diferencial para um desempenho escolar efetivo*”, faz parte da trajetória profissional que, como educadora, venho percorrendo ao longo desses anos. Olhar para esse tempo, que parece tão distante e, ao mesmo tempo, tão próximo, é reconhecer, pelas experiências vividas, que somos “eternos aprendizes”. Atuei em Escolas Públicas e Privadas, em Zonas Urbanas e Rurais, em funções Administrativas e Pedagógicas. Quando realizei o curso de Pedagogia optei pela Orientação Educacional. Em seguida, realizei um curso de especialização em Psicopedagogia. Nesta sequência, iniciei o curso de Mestrado. No trabalho de dissertação, intitulado “*As Relações Pedagógicas: Autoridade do Professor, Liberdade do Aluno e o Contrato Mediador*”, apresentei algumas questões, as quais, pela própria complexidade das relações construídas na escola (relações humanas, relações com o conhecimento, relações de poder...), careciam de aprofundamento teórico que apoiasse intervenções no sentido de maior adequação à formação do cidadão. Acredito que o contexto da escola, mais especificamente o da sala de aula, traduzido em questionamentos, incertezas, desafios, conflitos, e também de esperanças e conquistas, me transporta de um estado de acomodação e conformismo para uma condição constante de inquietudes e de busca de novas ações que possibilitem avanços nos processos e nas relações que se estabelecem no ato de ensinar e de aprender.

Esses e muitos outros fatores me impulsionaram a ingressar no curso de Doutorado, enfocando, mais uma vez, o olhar na “Escola”, direcionando o estudo para as práticas pedagógicas que tenham possibilitado aos alunos aprenderem. Este tema partiu também das seguintes questões emergentes no momento atual:

- Por que alguns alunos, ao concluir o Ensino Fundamental, não têm apresentado um nível satisfatório de aprendizagem com relação à escrita, à leitura e ao cálculo?
- Que fatores têm contribuído para que os alunos não apresentem um grau satisfatório de aprendizagem?
- Como a escola tem se organizado para constituir-se em espaço que desperte o desejo de aprender e de ensinar?

- Quais os indicadores de avaliação que a escola tem utilizado para rever suas práticas?
- Estes baixos índices de avaliação têm levado à escola a repensar suas ações?
- Estão sendo promovidos avanços no planejamento escolar em busca da efetiva aprendizagem dos alunos?
- Quais as práticas pedagógicas que possibilitam ao aluno avançar em sua aprendizagem?

De revistas e jornais<sup>1</sup>, foram destacados alguns questionamentos que abordam a problemática do baixo desempenho escolar reafirmando uma preocupação da sociedade brasileira que, por sua incidência, vem adquirindo características de banalização. Trata-se da produção midiática do fracasso escolar. Fazendo referência a Bourdieu (1989, p. 34), cabe apontar que compreensões do senso comum não devem ser entendidas como *bom senso*, “tratando-se tão-só do *sentido* que é comum a um grupo ou conjunto de agentes”; o autor afirma que “construir um objeto científico é, antes de mais nada e sobretudo romper com o senso comum”. Neste sentido, a construção do objeto de pesquisa desta tese buscou também tal rompimento com o conhecimento espontâneo sobre o que ocorre nas escolas, o qual, na maioria das vezes, contém um conjunto incompleto de informações, conclusões superficiais, as quais acabam sendo generalizadas. “Elaborar uma tese é romper com o senso comum e abordar com um novo olhar o problema de investigação” (VEIT, 2010). Ao atentar-se para este cenário, o que ressaltou foi a necessidade de discutir aspectos que aprofundem a abordagem da “Qualidade da Educação”, na perspectiva do desempenho e da continuidade

---

<sup>1</sup>Seleção de alguns artigos publicados em revistas e jornais sobre a educação: “Que barreiras a educação precisa vencer para o país crescer?” revista Veja nº 41, de 1º de outubro de 2008; “Aprovar quem não aprendeu” revista Veja 17 de dezembro de 2008; “O sobe e desce do ensino público e privado” jornal Zero Hora de 21 de novembro de 2008; “Avaliação dá uma má notícia ao ensino Gaúcho” jornal Zero Hora de 20 de fevereiro de 2009; “Onde está o respeito na escola?” jornal Zero Hora de 18 de março 2009; “Por que 31 mil estão fora da aula?” jornal Zero Hora de 16 de junho de 2009; “Gaúchos distantes da escola ideal” jornal Zero Hora de 08 de abril de 2010; “O Dilema da Educação” jornal Zero Hora de 18 de dezembro de 2011.. “Avaliação do RS –Baixo desempenho na educação” jornal Zero Hora de 08 de fevereiro de 2012 “Aos adversários do Bom Português” revista Veja nº 21 de 25 de maio de 2012. “IDEB – Educação no RS: Parado no Básico, caindo no Médio” – “Ensino Fundamental estacionou no Estado” jornal Zero Hora de 15 de agosto de 2012.. “A Educação precisa de respostas: Por que a maioria dos alunos matriculados no último ano do Ensino Fundamental não aprende o mínimo considerado adequado?” jornal Zero Hora de 12 de novembro de 2012 entre outros.

escolar, através da compreensão de como se efetivam as práticas escolares e suas consequências para a sociedade.

Os indicadores que sinalizam os altos índices de reprovação e evasão dos alunos têm ocupado um amplo espaço de discussão e questionamento. Percebe-se que, na tentativa de buscar alternativas que possam modificar este cenário, o olhar para as práticas pedagógicas que apresentam bons resultados, tornou-se quase inexistente. A proposta de ampliar esta discussão, trazendo outros elementos para a reflexão, não teve a intenção de amenizar as dificuldades presentes neste contexto educacional, porém a de reconhecer e apontar outras realidades, a partir de práticas vivenciadas e possíveis de serem concretizadas no espaço da escola. Ao acrescentar esses novos elementos ao estudo, a discussão toma outros rumos, ou seja, ultrapassa a conotação de denúncia, passando a constituir-se um enfoque alternativo e de caráter propositivo.

A intenção desta pesquisa é contribuir para reflexões sobre as possibilidades de entendimento de uma escola que tenha ações que façam sentido para a vida de seus alunos. Ao analisar estes contextos de forma crítica sobre as contradições sociais existentes, aponta-se possibilidades de superação e transformação.

O modelo educacional vigente, mesmo com a democratização do acesso e a permanência dos alunos no Ensino Fundamental, não tem promovido mudanças efetivas capazes de garantir a apropriação e produção de conhecimento, bem como a construção de uma cidadania solidária e responsável. Constata-se que alguns procedimentos já estão cristalizados pela própria rotina da escola, desde a estrutura, os currículos, os programas, o tempo escolar, etc. Assim, uma das contribuições deste estudo está em indagar sobre esses condicionantes, para que se possa avaliar o sentido da educação para as crianças e os adolescentes no nosso país.

Conforme a LDBEN 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) uma das metas do Ensino Fundamental no Plano Nacional de Educação (PNE) previa a sua ampliação de oito para nove anos. Com esta ampliação, todas as crianças de seis anos devem ser matriculadas na escola. Ao serem incluídas na escola, com esta idade, aumenta o tempo de sua permanência na escola, bem como diminui a situação de vulnerabilidade desta criança. As mudanças na estrutura da educação básica buscam atender as questões referentes à qualidade do aprendizado, à garantia da permanência das crianças na escola e às condições das relações existente entre educandos e educadores. Portanto, torna-se necessário

acompanhar e avaliar como estas mudanças ocorrerão e que intervenções serão sinalizadas, capazes de reverter os resultados insatisfatórios do processo educativo expressos através de evasões e de reprovações.

O MEC (Ministério da Educação e Cultura) por meio do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) através de uma avaliação sistêmica, no âmbito federal, tem fornecido informações sobre os processos e os resultados dos sistemas de ensino. Embora reconhecendo, na origem, matrizes políticas e ideológicas presentes neste sistema de avaliação, torna-se necessária e possível uma releitura destes resultados, na intenção de apontar condições para uma efetiva construção dos conhecimentos pelos alunos. Avaliar este rendimento passa também por centrar a atenção nas condições em que o ensino é oferecido, nas práticas pedagógicas desenvolvidas, na formação do professor, na organização do currículo e na estruturação da escola. Neste sentido, o foco desta pesquisa foi direcionado para *as práticas pedagógicas do Ensino Fundamental que tenham possibilitado aos alunos, durante o percurso escolar, aprenderem o que lhe é proposto.*

A relevância desta pesquisa pode ser evidenciada também no projeto<sup>22</sup> “Caminhos para melhorar o Aprendizado”, o qual apresenta um levantamento sobre educação, com base na revisão de artigos científicos nacionais e internacionais. Um desses estudos refere-se ao elo entre “a escola boa e bons professores”, indicando que a qualidade do trabalho do professor pode fazer uma grande diferença no aprendizado dos alunos. Constatou-se que um aluno ao ingressar numa turma onde o professor está entre os 20% melhores, poderá aprender, durante um ano letivo o correspondente a 68% a mais do que se estivesse com um professor classificado entre os 20% piores. Este estudo demonstrou que “uma boa escola e um bom professor são indispensáveis para o aprendizado dos alunos”. Neste sentido, mesmo compreendendo que são muitos os fatores que contribuem para a construção deste ensino de qualidade, e entre eles estão: a motivação do aluno, a competência do professor, o ambiente familiar, a infraestrutura da escola, a gestão e a organização dos sistemas educacionais, torna-se imprescindível que se traga para a discussão as ações pedagógicas que a escola tem considerado como efetivas para a

---

<sup>22</sup> O projeto “Caminhos para melhorar o aprendizado” tem como objetivo contribuir para a implementação de políticas públicas possíveis e positivamente impactantes no aprendizado. Trata-se de um estudo coordenado pelo pesquisador Ricardo Paes de Barros com diversas universidades e institutos de pesquisa. Acesso para o projeto: [www.paramelhoraroaprendizado.org.br](http://www.paramelhoraroaprendizado.org.br)



aprendizagem dos alunos. Estes dados também revelam a importância de investigar quais as características ou modalidades educativas presentes na prática dos bons professores.

O foco deste estudo envolveu a observação etnográfica do cotidiano escolar, com o objetivo de analisar as práticas pedagógicas, vivenciadas pelos diferentes atores do processo, cujos resultados foram considerados exitosos. Paralelamente, se investigou a forma pela qual o docente traduziu para a sua prática o discurso oficial, considerando-se ainda influências de sua formação profissional.

A ênfase na caracterização do dispositivo pedagógico enfocando currículo e prática pedagógica em escola pública, no Estado do Rio Grande do Sul, teve como primeira produção a tese “Success and Failure in First Grade: a Sociological Account of Teachers’ Perspectives and Practice in a Public School in Brazil, defendida por Maria Helena Degani Veit, na McGill University, Montreal, Canadá, em 1990; esta tese deu origem à temática Sociologia e Educação da linha de pesquisa – O sujeito da Educação: conhecimento, linguagem e contextos e ao projeto de pesquisa “Perspectiva de Ensino na Educação Básica: prática pedagógica e formação de professores, coordenado pela mesma professora”.

A pesquisa, no Portal CAPES, abrangeu os resumos de teses e dissertações realizadas no período de 2000 a 2009, a partir das seguintes palavras-chave: (a) prática pedagógica segundo Basil Bernstein e (b) prática pedagógica em linguagem nas séries finais do Ensino Fundamental. Os resultados apontaram quatro ocorrências para a primeira palavra-chave, sendo uma tese e três dissertações e, para a segunda, oito ocorrências, sendo uma tese e sete dissertações. Na busca realizada, constatou-se ausência de estudos que focassem a prática pedagógica de professores das séries finais do Ensino Fundamental que apresentaram, em seu processo, resultados exitosos de aprendizagem.

Todavia, pode-se dizer que as teses se aproximam da pesquisa aqui desenvolvida. A primeira, de autoria de Luciana Piccoli (2009) intitulada “Prática pedagógica nos processos de alfabetização e de letramento: análises a partir dos campos da sociologia e da linguagem”, por compartilhar do mesmo referencial teórico – a Sociologia de Basil Bernstein e a temática “prática pedagógica”. A segunda tese de autoria de Issac Ferreira (2007) intitulada “O gênero textual na formação docente e na sala de aula: cenas de compreensão, produção e divulgação

de texto”, por abordar a formação docente e as possibilidades de mudança na prática pedagógica.

Por outro lado, as dissertações selecionadas também analisam temas que estão presentes nas questões propostas neste estudo, ou seja, “prática pedagógica” (CASTRO, 2002; ROCHA, 2002; ASSIS, 2001), “formação docente continuada” (MENEZES, 2001), “construção de saberes docentes” (SILVA, 2007), “o discurso sobre a prática pedagógica” (SILVA, 2005; ALVES, 2006).

Os estudos citados fazem alusão à busca de uma maior qualidade do ensino seja no sentido de construir uma escola que priorize uma educação cidadã e inclusiva, como também o de repensar a forma como as instituições escolares se organizam para desenvolver uma prática que possibilite ao aluno apropriar-se com competência dos conteúdos trabalhados.

Assim, o problema da investigação desta tese gira em torno das práticas pedagógicas que apresentaram bons resultados na aprendizagem dos alunos. A questão problematizadora é: Qual o tipo de modalidade de ensino utilizada nas práticas pedagógicas dos professores que favorecem aos alunos aprenderem o que lhes é proposto?

A explicitação do objeto e o contexto de sua problemática orientam a pesquisa para o encaminhamento da seguinte tese: a modalidade de pedagogia adotada pelo professor é considerada como um dos diferenciais na qualidade do desempenho escolar do aluno.

A pesquisa que será apresentada ocorreu em duas escolas da rede pública estadual, na etapa das séries finais do Ensino Fundamental<sup>3</sup>, na disciplina de Língua Portuguesa. A fim de demarcar as unidades escolares investigadas, considerou-se como critérios de seleção: (a) os dados apresentados pelo IDEB<sup>4</sup> (Índice de

---

<sup>3</sup>Como as escolas estão no período de transição de currículo do Ensino Fundamental de 08 anos para o currículo de 09 anos, cabe ressaltar que as práticas pedagógicas investigadas, correspondem ao Ensino Fundamental de 08 anos de duração.

<sup>4</sup> O IDEB foi criado pelo INEP em 2007, em uma escala de zero a dez. Sintetiza dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: aprovação e média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do INEP, o SAEB e a Prova Brasil. A série histórica de resultados do IDEB se inicia em 2005, a partir de onde foram estabelecidas metas bienais de qualidade a serem atingidas não apenas pelo País, mas também por escolas, municípios e unidades da Federação. A lógica é a de que cada instância evolua de forma a contribuir, em conjunto, para que o Brasil atinja o patamar educacional da média dos países da OCDE. Em termos numéricos, isso significa progredir da média nacional 3,8, registrada em 2005 na primeira fase do ensino fundamental, para um IDEB “O Dilema da Educação” jornal Jorro Hora de 18 de dezembro de 2011..”Avaliação do RS –Baixo desempenho na educação” jornal Zero Hora

Desenvolvimento da Educação Básica) de 2009, das séries finais do Ensino Fundamental, que demonstram que as metas governamentais previstas foram cumpridas nestas escolas; (b) escolas que tivessem, como público alvo, alunos de classes desfavorecidas social e economicamente.

Para a análise dos contextos escolares investigados, em suas relações de poder e controle, optou-se pela teoria sociológica de Basil Bernstein. A fundamentação em Paulo Freire constituiu a referência que, em diálogo com outros autores está presente na trajetória da investigadora, levando a uma compreensão ampliada, das práticas observadas no momento da interpretação.

---

de 08 de fevereiro de 2012 “Ao adversários do Bom Português” revista Veja nº 21 de 25 de maio de 2012. “IDEB – Educação no RS: Parado no Básico, caindo no Médio” – “Ensino Fundamental estacionou no Estado” jornal Zero Hora de 15 de agosto de 2012. “Os Gastos em Educação” jornal Zero Hora de 12 de setembro de 2012. “A Educação precisa de respostas: Por que a maioria dos alunos matriculados no último ano do Ensino Fundamental não aprende o mínimo considerado adequado?” jornal Zero Hora de 12 de novembro de 2012.

## 1 ESCOLA E CONHECIMENTO: UMA PROBLEMATIZAÇÃO NECESSÁRIA

Para se cuidar da escola real é preciso que a dos sonhos funcione como perspectivas, como desafio, como chamamento (FREIRE, 2001, p. 95).

A educação é, por sua própria natureza, atividade histórica e prática dos sujeitos sociais; é processo intrínseco, intersubjetivo, em que estratégias explícitas e formais são utilizadas para a produção, a sistematização e a disseminação de significados. Utilizando-se do conhecimento, a educação busca desencadear, implementar, efetivar a interação entre os sujeitos, o mundo e a cultura. Neste sentido, cabe lembrar a rica contribuição de Paulo Freire (1996, p. 96) ao afirmar que:

A educação constitui-se em um ato coletivo, solidário, uma troca de experiências, em que cada envolvido discute suas ideias e concepções. A dialogicidade constitui-se no princípio fundamental de relação entre educador e educando. O que importa é que os professores e os alunos se assumam epistemologicamente curiosos.

A educação é uma ação política e socialmente comprometida, portanto, torna-se necessário perceber que essa ação passa pelo nosso agir, pela forma como lidamos com o conhecimento, pelos critérios que utilizamos para selecionar os conteúdos, enfim, pelo modo como estabelecemos as próprias relações e as interações<sup>5</sup> no espaço da sala de aula. O contexto social atual exige uma nova compreensão de escola, em que se reflita sobre as ações pedagógicas que contribuem para a formação de sujeitos autônomos, capazes de compreender e de agir em dada realidade, modificando-a. E, é partindo da problematização dessa realidade, que se originam os desafios e questões que permitirão os avanços em seus processos. Assim, ao considerarmos que é no cotidiano que elaboramos as concepções e que tomamos as grandes decisões, torna-se fundamental a necessidade de identificar e de distinguir que ações e relações têm possibilitado ou dificultado à escola cumprir seu papel.

---

<sup>5</sup> Segundo Tardif e Lessard (2008, p. 248), “as tramas interativas cotidianas entre professores e alunos são complexas, pois, ao mesmo tempo, estão em ação rotinas e fases de iniciativas, de interpretações, de intervenções pontuais, bem como a maioria dos componentes do ser humano: a moralidade, a afetividade, a cognição, à vontade e a capacidade de agir sobre o outro, de seduzi-lo, de miná-lo, de obter respeito, etc”.

É na compreensão das ações que compõem a dinâmica escolar, e na caracterização do processo institucional, que se torna possível apreender o processo de socialização dos sujeitos. Estar atento às ocorrências do dia a dia da escola é perceber as vivências das diferentes práticas. A forma como os valores vão sendo construídos traduz o que a instituição compreende como seus fins.

Neste sentido, é importante considerar as relações que ocorrem no âmbito da escola como unidade de análise, a fim de perceber quais as ações presentes na organização interna são definidas com e entre os sujeitos que atuam nesse processo.

Para Bernstein (1996), é possível compreender e identificar os mecanismos internos que favorecem a desigualdade social e também perceber como são conduzidos os processos para a socialização dos conhecimentos. Partindo das ideias de Bernstein, Santos (2003) coloca que repensar a educação significa, “compreendê-la realmente como direito social, que inclui o aperfeiçoamento pessoal, a inclusão social e a participação política”.

O Professor, como agente de mudança social ou de mantenedor do *status quo*, pelas relações cotidianas que vivencia na escola, tem refletido muito pouco sobre sua prática educativa e sobre as condições e o contexto em que ocorre o processo ensino aprendizagem. Para uma visão crítica sobre sua ação docente, é preciso que o educador assessore-se e alicerce-se em um embasamento teórico. Diversos professores, diante da exaustão dos velhos paradigmas educacionais e pedagógicos deixaram-se influenciar de forma acrítica por propostas ditadas pela exigência da globalização<sup>6</sup>.

Tendo presente que, muitas vezes, a atuação dos professores é direcionada para uma função de repassar informações/conteúdo, sem considerar uma participação mais ativa na seleção da cultura escolar, e na definição dos saberes significativos para a formação dos alunos, torna-se necessário um olhar crítico sobre os conhecimentos oficiais que a escola socializa através das disciplinas escolares, analisando a forma como os organiza, recontextualiza, traduz ou simplesmente os reproduz. Sabemos que o conhecimento é uma produção histórico-social e cultural e que as disciplinas escolares que derivam dele são funções das necessidades

---

<sup>6</sup>Para Libâneo e Oliveira (1998, p. 606), a globalização é uma tendência internacional do capitalismo que, juntamente com o projeto neoliberal, impõe aos países periféricos a economia de mercado global sem restrições, a competição ilimitada e a minimização do Estado na área econômica e social.

culturais específicas de cada tempo histórico. Por isso, urge que os educadores pensem num modo mais comprometido de exercer a docência, e também de promover uma mudança nos métodos e técnicas, assumindo a tarefa de avaliar e questionar as dimensões cultural e histórica das disciplinas que ministram. Para Tardif (2002, p. 40),

Os saberes das disciplinas e os saberes curriculares que os professores possuem e transmitem não são o saber dos professores nem o saber docente. De fato o corpo docente não é responsável pela definição nem pela seleção dos saberes que a escola e a universidade transmitem. Os saberes disciplinares e curriculares que os professores transmitem situam-se numa posição de exterioridade em relação à prática docente: eles aparecem como produtos que já se encontram consideravelmente determinados em sua forma e conteúdo, produtos oriundos da tradição cultural e dos grupos produtores de saberes sociais e incorporados à prática docente através das disciplinas, programas escolares, matérias e conteúdos a serem transmitidos.

Reforçando a afirmação, é imprescindível compreender o significado verdadeiro do que está posto como conhecimento necessário, universalmente válido, bem como as razões que justificam os diferentes mecanismos de isolamento dos conteúdos das disciplinas. Como educadores, agir como sujeitos da história supõe ação e reflexão, atitude constante de busca do sentido da prática pedagógica em sua globalidade, assim como a avaliação dos programas, das disciplinas, das metodologias, dos processos avaliativos e de todas as vivências escolares. Nessa mesma direção Nóvoa (1995, p. 93-94) afirma que:

É necessário um novo olhar sobre o ensino e a utilização de metodologias mais adequadas à compreensão do modo como a escola é o lugar onde jovens desenvolvem um conjunto de competências que contribuem para a sua definição como pessoas e como membros de uma comunidade, durante o período decisivo de sua vida. A criação de competências para interagir e resolver problemas e a liderança são questões que possuem uma importância própria, para além de constituírem fatores essenciais das aprendizagens escolares.

Ao se estabelecer, nos processos de ensino, relações entre os diferentes conteúdos aprendidos, se estará potencializando a capacidade dos alunos em responder aos problemas reais nas mais diferentes situações. Para Zabala (2002, p.35), “a maneira de organizar os conteúdos a partir de uma concepção de ensino na qual o objetivo fundamental de estudo seja o conhecimento e a intervenção na realidade”, é definida dentro de um enfoque globalizador. Este enfoque tem a

intenção de possibilitar aos alunos os meios para compreender e atuar na complexidade. O desenvolvimento de um pensamento complexo, permite ao aluno identificar os problemas buscando soluções através das relações que estabelece com os instrumentos conceituais presentes nos diferentes campos dos saberes (ZABALA, 2002).

É importante que se façam propostas de práticas que vinculem o conhecimento escolar com as aprendizagens de origem externa à escola, isto é, com o conhecimento não escolar. Esta, “é a maneira correta que tem o educador de, com o educando e não sobre ele, tentar a superação de uma maneira mais ingênua por outra mais crítica de inteligir o mundo” (FREIRE, 1999, p. 138). Essa perspectiva é percebida por Freire como articulação das dimensões afetivas, éticas, políticas e pedagógicas da educação. Para ele, o conhecimento é sempre um processo que resulta da prática consciente dos seres humanos sobre a realidade objetiva que, por sua vez, os condiciona. Aprender, ter acesso ao conhecimento, está associado à possibilidade de crescer. Crescer como pessoa, como indivíduo, como cidadão.

A prática docente<sup>7</sup>, no processo de construção do saber escolar, não pode ser entendida separadamente das condições concretas em que se realiza, necessitando, para sua compreensão, atenção às dimensões político-pedagógicas. Na prática docente, entrecruzam-se muitos tipos de práticas, configuradas em ações que são de ordem política, administrativa e de avaliação que incidem na totalidade da ação pedagógica. Há práticas em que os educadores buscam realizá-las a partir de processos construídos em interação, respeitando e valorizando as potencialidades e as características socioculturais dos alunos. Neste sentido, o aluno é considerado como um ser situado social, econômica e culturalmente, isto é, um ser político, onde seu processo de aprendizagem é respeitado, levando em consideração o ritmo e o estágio do seu desenvolvimento; o conhecimento é compreendido em permanente construção e reconstrução e o currículo torna-se meio de estabelecer as relações entre o conhecimento do aluno e o saber sistematizado. Portanto, torna-se imprescindível que os professores assumam-se como profissionais críticos e reflexivos, produtores e criadores de instrumentos pedagógicos que ofereçam possibilidades de consolidar, no dia a dia da sala de

---

<sup>7</sup> Bernstein (1996) ao analisar a estrutura social do discurso pedagógico e das formas de sua transmissão e aquisição, apresenta conceitos teóricos fundamentais que possibilitam a compreensão da constituição, transmissão e aquisição dos discursos pedagógicos que estão presentes na prática docente.

aula, a socialização do conhecimento. Assim, é importante considerar-se a relação que o professor estabelece com o conteúdo a ser ensinado. Neste sentido Paulo Freire diz:

Para mim é impossível compreender o ensino sem o aprendizado e ambos sem o conhecimento. No processo de ensinar há o ato de saber por parte do professor. O professor tem que conhecer o conteúdo daquilo que ensina. Então, para que ele ou ela possa ensinar, ele ou ela tem primeiro que saber e, simultaneamente com o processo de ensinar, continuar a saber por que o aluno, ao ser convidado a aprender aquilo que o professor ensina, realmente aprende quando é capaz de saber o conteúdo daquilo que lhe foi ensinado (2003, p. 79).

Em uma concepção emancipatória, precisamos aprender a problematizar não somente o novo, mas também o cotidiano, o óbvio, e tantas práticas que o uso transformou em valor. Submeter nossas próprias ações ao questionamento requer abertura; se a tivermos descobriremos que sempre há coisas novas a buscar: novos conhecimentos, caminhos e formas de fazer as coisas a partir de diferentes perspectivas. As possibilidades emancipatórias de uma prática pedagógica residem tanto nos conhecimentos que produz ou recria e nas oportunidades que oferece, assim como no modo como os educadores e educandos vivem essas oportunidades.

A educação tem como ponto de partida a realidade concreta do aluno, para conhecer, compreender e dialogar com as suas experiências, saberes e culturas. Freire (1999) questiona o fato de não se discutir com os alunos a realidade de suas vidas cotidianas, relacionando-a com os aportes dos conteúdos ensinados nas diversas disciplinas.

Cortella (1998, p. 125) nos remete para uma reflexão, quando aponta que:

Nós, educadores, precisamos ter o universo vivencial discente como princípio (ponto de partida), de maneira a atingir a meta (ponto de chegada) do processo pedagógico; afinal de contas, a prática educacional tem como objetivo central fazer avançar a capacidade de compreender e intervir na realidade para além do estágio presente, gerando autonomia e humanização.

A tarefa do educador fazer com que cada passo que um sujeito dê, no sentido de aproximar-se do objeto cognoscível, abra caminhos e desafie outros sujeitos a questionarem as próprias posições e a aprofundarem suas análises (FREIRE, 1996, p. 28). Ao promover o diálogo, o educador oportuniza o encontro dos sujeitos que questionam determinada realidade. Nesse processo, o pensamento crítico apresenta-se como condição para o diálogo e, ao mesmo tempo, a



problematização aparece como possibilidade capaz de gerar o pensamento crítico e promover a comunicação. Freire (1980, p. 89), salienta que “quanto mais progride a problematização, mais penetram os sujeitos na essência do objeto problematizado e mais capazes são de desvelar esta essência”. Desta forma, a sala de aula deve ser o espaço de crítica, pela pesquisa, reflexão e busca de alternativas, visando, assim, o exercício da cidadania. A construção desse espaço, ocorre na medida em que se repensa as formas de interação e intervenção<sup>8</sup> que tem promovido um maior envolvimento e comprometimento do aluno na busca do conhecimento.

Problematizar o exercício da docência no cotidiano institucional inclui discutir as relações de exclusão/inclusão no trabalho docente, frente às possibilidades de desvelar o mundo. Para Tardif e Lessard (2008, p. 109), “a escola, como todo local de trabalho, não é apenas um ambiente neutro ou acessório; sua própria estrutura ocasiona, para os professores, tensões que estão no âmago de sua profissão”.

Quando o educador, ao estar com seus alunos, interroga-se acerca do que faz e persegue sua interrogação de modo sistemático, incentiva os educandos também a fazê-lo, e está problematizando o real. Ao estar com os educandos, esforçando-se por percebê-los em seu processo de compreensão e interpretação do mundo, e, ao mesmo tempo, percebendo-se no seu ato docente, educador e educandos, juntos, desvelando o que foi interrogado podem avaliar criticamente a realidade. Nesta perspectiva, a sala de aula assumirá sua verdadeira função pedagógica, na medida em que se transformar num espaço de debates sobre os conteúdos em foco e não apenas utilizar narrações repetidoras. Em suma, o momento da aula é um tempo dispendido na inter-relação dos fatos, contextualizando-os e problematizando-os, isto é, tomando deles consciência, transformando vivências em experiência, atribuindo-lhes significados. E essa possibilidade só se torna viável nos termos de uma metodologia dialógica, concretizada no *confronto e encontro* entre professor e aluno, em um processo em que a autoridade do professor se constrói pelo diálogo com os alunos em um rigor ético (FREIRE: 1996) e democrático, em uma disciplina que se funda na liberdade dos alunos como responsabilidade coletiva, tensionados em seus espaços de contradição.

---

<sup>8</sup> Segundo Morais (2003), para que ocorra a promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos, preparando-os para a cidadania, o respeito, a cooperação e a liberdade é indispensável uma intervenção fundamentada na esperança de que práticas pedagógicas específicas promovam este desenvolvimento.

## 2 PERSPECTIVA TEÓRICA ENFOCANDO BASIL BERNSTEIN<sup>9</sup>

Entender e oferecer alternativas à escola de hoje, requer abrir espaço e tempo à compreensão das relações entre o conhecimento e o currículo; para isto é necessário verificar, a partir das práticas e de seus resultados, qual informação circula, como circula, por que circula e a favor de quem circula. Neste sentido, a teoria de Basil Bernstein ao examinar a estrutura do processo de ensino aprendizagem dos sistemas de ensino e os seus pressupostos sociais, possibilita, através de uma releitura do cotidiano escolar, perceber distorções, o que nos leva a analisar de forma crítica e abrangente o sentido e a função que a escola ocupa ao valorizar ou selecionar determinadas formas de transmissão-aquisição.

Os conceitos de Bernstein, explicitados em sua teoria, contribuem para uma maior compreensão de como a escola se organiza para socializar o conhecimento. Na medida em que são avaliados os processos de comunicação pedagógica, torna-se possível perceber como ocorrem as desigualdades educacionais, as quais, em grande parte, são percebidas quando camadas mais desfavorecidas, econômica e socialmente, são levadas a assumirem, pela própria mensagem que é vinculada, papéis de incompetência e fracasso. Por outro lado, ao se analisar este cotidiano, torna-se possível identificar não somente práticas de reprodução sócio-cultural, mas também de emancipação e transformação da realidade, o que nos indica que a escola, apesar de suas contradições, pode ser reconhecida como um espaço de conhecimento e de práticas sociais libertadoras. Neste sentido, Bernstein propõe a necessidade de buscarmos uma análise que permita conhecer “a gramática interna do discurso e dos princípios que governam sua realização” (1986, p. 287).

Basil Bernstein refere-se ao “conhecimento educacional como um importante regulador da estruturação da experiência” considerando que se deva analisar “como é que a transmissão formal do conhecimento educacional evoca, mantém e altera as formas de experiência, de identidade e de relação social” (DOMINGOS et al, 1986,

---

<sup>9</sup>“Basil Bernstein foi professor do Instituto de Educação da Universidade de Londres e diretor da Sociological Research Unit, situando-se entre os grandes sociólogos do século 20. Bernstein mostrou um constante e muito particular interesse pela educação, constituindo as suas ideias a gramática mais avançada para compreender os presentes sistemas educativos e as mudanças que neles têm tido lugar. Bernstein inspirou muitas gerações de investigadores, educadores e estudantes de todo o mundo, continuando o seu legado a modelar a forma como fazemos investigação e como compreendemos o mundo social” (MORAIS, 2004 apud DAVIES 2001, p.1).

p. 149). Nesta linha, apresenta em sua teoria “tentativas de compreensão das relações entre ordens simbólicas, formas de organização social e modelação da experiência em termos de códigos de conhecimento” (DOMINGOS et al, 1986, p. 149), possibilitando uma análise das relações institucionais numa dada sociedade.

Bernstein considera que o conhecimento formal é realizado através de três sistemas de mensagem – currículo, pedagogia e avaliação. “O currículo que define o conhecimento válido; a pedagogia, que define a transmissão válida do conhecimento; e a avaliação, que define a realização válida do conhecimento por parte do aluno” (DOMINGOS et al, 1986, p. 150).

Ao analisar a estrutura do conhecimento, propõe dois tipos de currículo: o currículo de coleção e o currículo de integração, regidos por códigos que direcionam a forma pela qual o conhecimento é transmitido. Utilizando os conceitos de classificação e enquadramento é possível identificar manifestações de poder e controle subjacentes aos mesmos.

Domingos et al (1986) informam que “num currículo de coleção o conhecimento está organizado em conteúdos isolados”. A programação destes conteúdos é de responsabilidade de quem ensina e avalia. Este currículo não possibilita uma integração entre as disciplinas. Cada professor organiza sua aula independente das demais. Porém, “num currículo de integração o conhecimento está organizado em conteúdos abertos que se inter-relacionam em torno de uma ideia central, integradora”. Neste currículo os professores partilham experiências e a integração dos conteúdos das diferentes disciplinas atribui um novo sentido e significado para a construção do conhecimento.

Num currículo de coleção a teoria pedagógica subjacente é didática; num currículo de integração, essa teoria tende a ser autorreguladora.[...] Um currículo de coleção, sobretudo na sua forma especializada, promove um ensino em profundidade; um currículo de integração conduz a um ensino em extensão (DOMINGOS et al, 1986, p. 153).

## 2.1 DISPOSITIVO PEDAGÓGICO

Para Bernstein (1996, p. 266) o *dispositivo pedagógico* “é a condição para a produção, reprodução e transformação da cultura”. É o dispositivo que fornece a

gramática intrínseca<sup>10</sup> do discurso pedagógico, através de três regras que estão diretamente relacionadas aos diferentes contextos pelos quais o discurso é constituído. As regras distributivas regulam o nível de produção, as regras de recontextualização regulam o nível de transmissão e as regras de avaliação regulam o nível de aquisição. Essas regras possuem uma relação hierárquica umas com as outras; regulam internamente a comunicação pedagógica e incidem sobre uma série de significados passíveis de serem transmitidos pela escola.

Para seleccionar os significados que farão parte do currículo escolar, bem como a forma que será abordada, as regras do dispositivo pedagógico contam com uma relativa estabilidade mantendo a distribuição do poder e as formas de organização da ordem social.

### 2.1.1 Regras Distributivas

*As regras distributivas* referem-se “aos meios pelos quais se constrói uma relação entre poder, grupos sociais e formas de consciência. [...] esta relação é estabelecida através dos controles sobre a especialização e distribuição de diferentes ordens de significado [que] criam diferentes conhecimentos, diferentes práticas” (BERNSTEIN, 1996, p. 254). O autor destaca que as regras distributivas,

[...] marcam e distribuem quem pode transmitir o quê a quem, e sob quais condições e, ao fazê-lo tenta estabelecer os limites exteriores e interiores do discurso legítimo, então o discurso pedagógico consiste nas regras de comunicação especializada através das quais os sujeitos pedagógicos são seletivamente criados (BERNSTEIN, 1996, p. 258).

É através da mediação de práticas pedagógicas diferentemente especializadas que as regras distributivas marcam, definem o que é pensável e impensável (BERNSTEIN, 1998, p. 255). O controle destas duas classes dá-se, principalmente, mas não necessariamente, pelos sistemas de ensino, onde o controle do impensável situa-se nos níveis superiores do ensino e o do pensável no nível da educação básica (BERNSTEIN, 1998, p. 59). Domingos et al, (1986, p. 286-287) afirmam também que este controle é regulado pela distribuição do poder, através das ordenações sociais que cria, mantém e legitima, afirmando que:

---

<sup>10</sup> Tal gramática do dispositivo pedagógico é o que se pode denominar de voz oculta do discurso pedagógico. A gramática do dispositivo regula o que processa, sendo uma gramática cujos códigos de realização ordenam, situam e constituem o potencial da própria transformação.

Em sociedades não letradas, com uma divisão simples de trabalho, a separação entre o pensável e o impensável aproxima-se da distinção entre o profano e o sagrado, sendo o impensável e a sua prática controlados pelo sistema religioso, seus agentes e práticas. Nas sociedades atuais desenvolvidas, a separação entre o pensável e o impensável corresponde à separação entre o conhecimento reproduzido e o conhecimento produzido.

### **2.1.2 Regras de Recontextualização**

*As regras de recontextualização* criam o discurso pedagógico, regulando o quê deve ser ensinado, e como deve ser realizado. Bernstein (1996, p. 258) define o discurso pedagógico “como a regra que embute um discurso de competência num discurso de ordem social, de uma forma tal que o último sempre domina o primeiro”. Bernstein destaca que,

Nas escolas e nas aulas se costuma fazer uma distinção entre o que chamam de “transmissão de competência” e “transmissão de valores”. Se mantém sempre separados, como se existisse uma conspiração para dissimular o fato de que somente existe um discurso. Na minha opinião, há somente um discurso, não dois, por que a voz secreta deste instrumento tem que dissimular o fato de que somente existe um (1998, p. 62).

O discurso pedagógico é um princípio em que se apropriam outros discursos. O princípio recontextualizador ao apropriar-se, recolocar-se e relacionar-se a outros discursos estabelece uma dada ordem. Na medida que o discurso se desloca do nível de produção – nos departamentos universitários, para o de reprodução – no ensino básico, já produz uma transformação, pois neste deslocamento de uma posição para outra existe um espaço em que pode intervir a ideologia, o que faz com que o discurso já não seja mais o mesmo (BERNSTEIN, 1998, p. 62).

### **2.1.3 Regras de Avaliação**

*As regras de avaliação* constituem os princípios fundamentais de ordenação do discurso pedagógico (DOMINGOS et al, 1986, p. 290). Preocupam-se em verificar, através do seu conjunto de regras, o *que* foi alcançado pelo adquirente, regulando assim o nível de aquisição do conhecimento. Bernstein (1998, p. 65) ao abordar as regras de avaliação, coloca que “o discurso pedagógico especializa o tempo, o texto e o espaço e os une numa inter-relação”.

A contínua avaliação é a chave para a prática pedagógica, relacionando entre si a aquisição e a transmissão. Na medida em que as regras de transmissão impõem a homogeneidade nas de aquisição, as regras de avaliação garantem a reprodução da distribuição de poder, a qual possibilita que o transmissor, enquanto transmite o conhecimento, coloque o aluno dentro do campo do discurso, marcando assim as fronteiras que caracterizam o sujeito, dando-lhe uma voz. Neste sentido, o dispositivo pedagógico celebra a distribuição do poder na medida em que demarca, isola e desloca os discursos e formaliza a gramática da sua reprodução (DOMINGOS, et al, 1986, p. 292). As relações de poder presentes nas classificações do código pedagógico e as relações de controle presentes no enquadramento das relações de comunicação são, em si próprias, o produto em constituição das contradições, clivagens e dilemas das relações sociais (DOMINGOS, et al, 1986, p. 293).

Ao regular a relação entre as regras de distribuição, de recontextualização e de avaliação, o dispositivo pedagógico estabelece a relação entre poder, conhecimento e consciência. Este dispositivo “é um instrumento simbólico de medida para a consciência quando seletivamente cria, posiciona e oposiciona os sujeitos pedagógicos. Ele é a condição para a produção, reprodução e transformação da cultura” (DOMINGOS, et al, 1986, p. 294-295).

Para maior clareza e compreensão do modo como os processos pedagógicos configuram a consciência dos sujeitos, Bernstein propõe um modelo (figura 01) de análise sobre a lógica interna do discurso pedagógico. Apresenta, neste modelo os diferentes campos percorridos pelo discurso pedagógico, passando desde sua produção até sua efetiva presença na sala de aula.

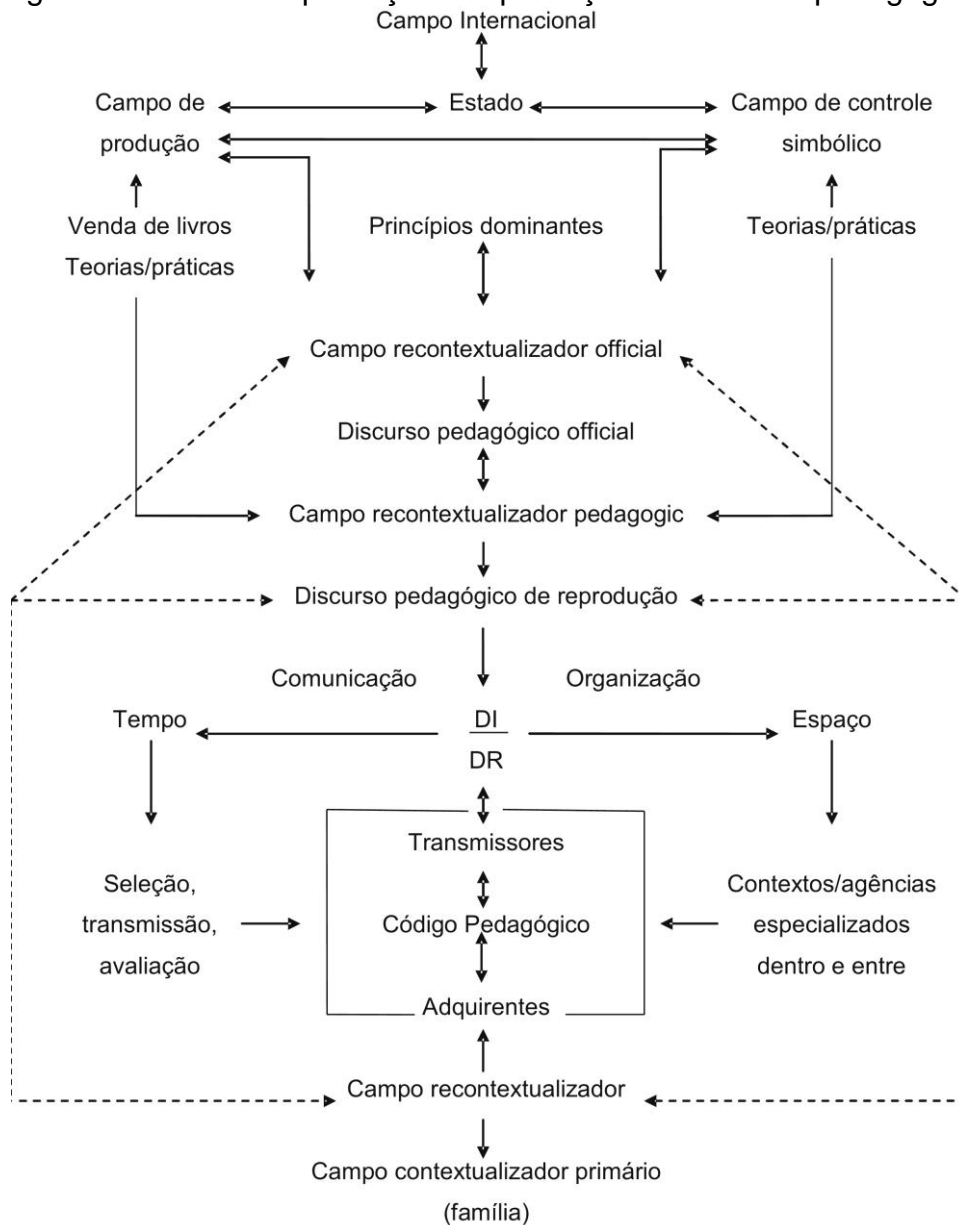
Bernstein distingue três contextos interdependentes de discurso, prática e organização educacional: *o contexto primário, o contexto secundário e o contexto recontextualizador*.

O contexto primário caracteriza-se pelo processo em que um texto é desenvolvido e posicionado nesse contexto. Um processo em que se criam, se modificam e transformam novas ideias, e no qual os discursos especializados são desenvolvidos, modificados e transformados. “Este contexto cria o “campo intelectual” do sistema educacional” (BERNSTEIN, 1996, p. 268).

O contexto secundário em seus vários níveis, agências, posições e práticas é o contexto da reprodução seletiva do discurso educacional. Bernstein distingue três níveis: terciário, secundário e primário/pré-escolar (BERNSTEIN, 1996, p. 269).

O contexto recontextualizador “estrutura um campo ou subconjuntos de campos, cujas posições, agentes e práticas estão preocupados com os movimentos de textos/práticas do contexto primário de produção, para o contexto secundário da reprodução discursiva” (BERNSTEIN, 1996, p. 269), tendo, portanto, como função regular a circulação de textos entre esses dois contextos.

Figura 01 Modelo de produção e reprodução do discurso pedagógico



## 2.2 DISPOSITIVO PEDAGÓGICO

Para Bernstein (1996, 259) “o discurso pedagógico é um princípio para apropriar outros discursos e colocá-los em uma relação mútua especial, com vistas a sua transmissão e aquisição seletivas”. É um princípio que define a forma de comunicação especializada pela qual a transmissão/aquisição diferencial é efetuada.

Segundo Domingos et al. (1986, p. 284),

No entender de Bernstein, os discursos são controlados por regulações postas em vigor através das práticas sociais de apropriação, controle e vigilância e, deste ponto de vista, não derivam de sujeitos, mas de relações de poder que os investe. Bernstein vê o discurso como um recurso simbólico que é produto da divisão social de trabalho das categorias (agentes ou discursos) implicadas na sua produção e das relações sociais intrínsecas (práticas).

Assim, o discurso pedagógico se constitui por uma gramática interna atribuindo uma significação às falas e às práticas que ocorrem no sistema educativo, na medida que regula as relações sociais presentes no interior do dispositivo pedagógico.

O discurso pedagógico, o qual é constituído pela inclusão de dois discursos: o instrucional e o regulador, tendo o segundo, caráter dominante em relação ao primeiro. Bernstein considera o discurso pedagógico como sendo um princípio, pois através desse princípio outros discursos de campos específicos do conhecimento são apropriados e recontextualizados. Para o autor,

O discurso pedagógico é um princípio para apropriar outros discursos e colocá-los numa relação mútua especial, com vistas à sua transmissão e aquisição seletiva. O discurso pedagógico é, pois, um princípio que tira (desloca) um discurso de sua prática e contexto substantivos e recoloca aquele discurso de acordo com seu próprio princípio de focalização e reordenamento seletivo (BERNSTEIN, 1996, p. 259).

### 2.2.1 Discurso Instrucional e Discurso Regulador

O *discurso instrucional* refere-se às competências a serem adquiridas, constitui o campo intelectual da educação e, o *discurso regulador* define a ordem social. Segundo Domingos et al (1986, p. 309) o discurso regulador “está subjacente e estabelece as práticas que, no contexto de reprodução, legitimam e



mantêm a distribuição de poder e a ordem dominante, isto é, regula a ordem, a relação e a identidade legítima, e as práticas”. Assim, conhecimentos, competências cognitivas e processos científicos estão presentes no discurso instrucional e atitudes valores, regras de conduta e princípios de ordem social no discurso regulador.

Com relação a estes discursos, Bernstein coloca que “o discurso regulador produz a ordem no discurso instrucional. Não há discurso instrucional que não esteja regulado pelo discurso regulador”. Para o autor (1996, p.260),

O discurso regulativo é, ele próprio, a pré-condição para qualquer discurso pedagógico. É obvio que todo discurso pedagógico cria uma regulação moral das relações sociais de transmissão/aquisição, isto é, regras de ordem, relação e identidade e que essa ordem moral é anterior à transmissão.

O discurso pedagógico ao referir-se ao tempo da aquisição e da transmissão estabelece normas e princípios que regulam as mudanças do tempo pedagógico. A forma como a escola divide este tempo em níveis, como associa os períodos de aquisição e como controla a progressão na aquisição são aspectos da recontextualização efetivados pelo discurso pedagógico. Com relação à organização dos espaços é o discurso pedagógico que cria as fronteiras entre o que pode e o que não pode ser um espaço pedagógico legítimo.

[...] a experiência do aluno através da seleção, abstração e refocagem do conhecimento a ser transmitido, recontextualiza o conhecimento (teórico e cotidiano), isto é, gera novas formas de relação social com o conhecimento e novas posições dentro do conhecimento. O Discurso Pedagógico regula assim o texto pedagógico” (DOMINGOS et al, 1986, p. 291).

## 2.3 CLASSIFICAÇÃO E ENQUADRAMENTO

Bernstein utilizou os conceitos de classificação e enquadramento para analisar os princípios implícitos que estão presentes na organização de um currículo. Define “um para a tradução do poder, das relações de poder, e o outro para a tradução das relações de controle, que constitui o meio para compreender o processo de controle simbólico que regula as distintas modalidades de discurso pedagógico” (BERNSTEIN, 1996, p. 37). As forças de classificação e do enquadramento podem variar independentemente uma da outra. A força dos

enquadramentos podem variar em cada um dos níveis (seleção, organização, seqüência, ritmagem e critérios de avaliação) (DOMINGOS et al, 1986, p. 155).

O conceito de classificação refere-se ao grau de manutenção de fronteiras entre as diversas categorias, sejam agentes, discursos ou práticas. Com relação ao ensino escolar, a classificação possibilita examinar a força das fronteiras entre as diversas disciplinas escolares, suas especificidades e vozes. A força da classificação cria a especialização dos discursos escolares. Será forte quando existe uma nítida separação entre elas. Neste caso “cada categoria tem sua identidade, sua voz e suas próprias regras especializadas de relações internas” (BERNSTEIN, 1998, p. 38). Será fraca quando existir um esbatimento das fronteiras entre categorias, onde aparecem discursos, identidades e vozes menos especializadas (BERNSTEIN, 1998, p. 39). Para definir o princípio de uma divisão social do trabalho Bernstein utiliza o conceito de classificação.

Assim, uma forte classificação (C+) designa posições/categorias (de uma divisão social do trabalho) fortemente isoladas entre si, enquanto uma classificação fraca (C-) designa posições/categorias com um isolamento muito reduzido e, como consequência, cada posição/categoria é menos especializada (BERNSTEIN, 1996, p. 140).

Para Bernstein (1998, p. 44), “a classificação estabelece a voz e o enquadramento a mensagem”. O autor diz que enquanto a voz de uma categoria é regulada pela classificação, a forma de sua mensagem legítima é regulada pelo enquadramento. “O poder e o controle são transformados em regras de comunicação e interpretação legítimas, através da aquisição de valores de classificação e enquadramento” (BERNSTEIN, 1996, p. 141).

O conceito de enquadramento é utilizado para “analisar as distintas formas de comunicação legítima que se realizam em qualquer prática pedagógica” (BERNSTEIN, 1998, p. 44). É possível dizer “que o enquadramento se refere aos controles sobre a comunicação nas relações pedagógicas locais interativas” (Ibidem., p. 44).

O enquadramento refere-se às relações sociais entre categorias. “Assim, um enquadramento forte (E+) significa que o controle está com o transmissor, enquanto um enquadramento fraco (E-) significa que o controle aparentemente está com o adquirente” (BERNSTEIN, 1996, p. 141). O autor afirma que é possível “distinguir dois sistemas de regras que regem o enquadramento” (1998, p. 45), as quais podem

variar de forma independente. São as “regras de ordem social” que se referem às formas que adotam as relações hierárquicas nas relações pedagógicas e as de “ordem discursiva” que se referem à seleção, ao sequenciamento, à ritmagem e aos critérios de avaliação do conhecimento.

Para Bernstein (1998, p. 45), a força do enquadramento pode variar conforme os elementos do discurso de instrução. Nos casos em que o enquadramento é forte a prática pedagógica será visível, pois as regras do discurso de instrução e do discurso regulador são explícitas. Se o enquadramento é fraco, a prática pedagógica será invisível. Pois, as regras do discurso regulador, do discurso de instrução são implícitas e o adquirente as desconhece.

As variações na distribuição de poder e nos procedimentos de controle “são traduzidas em fortalecimento/enfraquecimento do princípio de classificação ( $\pm$ ) e de enquadramento ( $\pm$ )” (BERNSTEIN, 1996, p. 141).

## 2.4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Para Bernstein (1996:94) “uma prática pedagógica pode ser compreendida como um condutor, um condutor cultural: um dispositivo singularmente humano tanto para a reprodução quanto para a produção de cultura”. O autor faz uma distinção entre o que é conduzido, transportado, ou seja, “os conteúdos”, e a forma como são conduzidos; isto é, o “quê” e o “como” de qualquer transmissão. Na relação entre transmissores e adquirentes, afirma que este processo é uma relação intrinsecamente assimétrica, ou seja, mesmo que o professor tenha uma prática que proporcione uma participação e envolvimento mais próximos da realidade do aluno, a própria condição de ser o transmissor no processo da aprendizagem o coloca numa posição hierarquicamente superior.

A lógica essencial de qualquer relação pedagógica consiste da relação entre três tipos de regras: hierárquicas, de sequenciamento e criteriais.

### 2.4.1 Regras Hierárquicas, de Sequenciamento e Criteriais

Na relação pedagógica as regras de conduta serão chamadas de regras hierárquicas. “Estas regras estabelecem as condições para a ordem, o caráter e os modos de comportamento” (BERNSTEIN, 1996, p. 97). São o pré-requisito para uma

relação pedagógica duradoura, na qual o transmissor aprende a ser um transmissor e o adquirente aprende a ser um adquirente.

O autor esclarece que as regras hierárquicas podem ser explícitas ou implícitas. Serão explícitas quando a relação de poder se apresentar de forma clara na relação social. Serão implícitas quando a relação de poder se apresentar de forma mascarada.

Na ocorrência de uma prática pedagógica, as regras de sequenciamento implicarão em regras de compassamento. De acordo com Bernstein (1996, p. 97), “O compassamento é o tempo permitido para se cumprir as regras de sequenciamento”. Quando as regras são explícitas o projeto temporal do aluno fica evidente; quando o aluno não tem conhecimento de seu projeto temporal, ficando este conhecimento apenas com o transmissor, as regras são definidas como implícitas.

Nas regras criteriosais, “os critérios permitem que o adquirente compreenda o que conta como uma comunicação, uma relação social ou uma posição legítima ou ilegítima” (BERNSTEIN, 1996, p. 97). Serão explícitos quando o professor atua no processo tornando disponível ao aluno o que está faltando no trabalho e serão implícitos quando o aluno conhece apenas de um modo muito geral o que precisa realizar.

## 2.5 MODALIDADES PEDAGÓGICAS: PEDAGOGIA VISÍVEL E INVISÍVEL

Segundo Bernstein é possível definir dois tipos genéricos de práticas pedagógicas: visíveis e invisíveis.

Se as regras de ordem regulativa e discursiva são critérios explícitos de hierarquia, sequência e compassamento, chamarei esse tipo de prática visível (PV) e se as regras de ordem regulativa e discursiva são implícitas, chamarei esse tipo de pedagogia invisível (PI) (BERNSTEIN, 1996, p. 103).

A pedagogia visível destaca a produção externa do aluno, e a invisível destaca os procedimentos ou competências que os adquirentes trazem para o contexto pedagógico. As diferenças entre uma pedagogia e outra “afetarão claramente tanto a seleção quanto a organização daquilo que deve ser adquirido” (Ibidem, 1996, p. 105).

Na pedagogia invisível, as regras regulativas e discursivas são implícitas tornando os valores de classificação e enquadramento enfraquecidos. Nos contextos onde as regras de sequenciamento são implícitas apenas o professor tem conhecimento do “projeto temporal” do aluno. A sequência e o ritmo das atividades são centradas no aluno, onde o professor não explicita a sequência e o tempo que vai ser utilizado na aprendizagem dos conteúdos. Os critérios de avaliação por serem múltiplos e difusos dificilmente são mensuráveis. “Seu foco não está num desenvolvimento “avaliável” do adquirente, mas em procedimentos internos ao adquirente (cognitivos, linguísticos, afetivos, motivacionais) em consequência dos quais um texto é criado e vivido” (BERNSTEIN, 1996, p.104). Esses procedimentos de aquisição são compartilhados por todos os alunos, porém não são verificadas as diferenças ocorridas na realização dos seus textos, enfatizando neste tipo de pedagogia a “aquisição-competência”.

As regras implícitas originam-se de várias teorias: Piaget, Freud, Chomsky, Gestalt, entre outras. “Essas teorias tendem a criticar o transmissor como alguém que impõe significados. [...] substitui a dominação por facilitação, a imposição por acomodação” (BERNSTEIN, 1996, p. 101).

A pedagogia invisível, segundo o autor, constitui-se por ações em contextos educacionais caracterizando-se a partir dos seguintes indicadores:

1. Onde o controle do professor sobre a criança está mais implícito do que explícito.
2. Onde, idealmente, o professor prepara o contexto que se espera que seja explorado e rearticulado pela criança.
3. Onde, dentro de um contexto preparado, a criança, aparentemente, tenha amplos poderes sobre o que ela escolhe, sobre o modo como organiza e sobre o ritmo de suas atividades.
4. Onde, aparentemente, a criança regula seus próprios movimentos e relacionamentos sociais.
5. Onde há redução de ênfase sobre a transmissão e aquisição de habilidades específicas.
6. Onde os critérios para a avaliação da pedagogia são múltiplos e difusos (BERNSTEIN, 1984, p. 26).

Na pedagogia visível as regras regulativas e discursivas são explícitas tornando os valores de classificação e enquadramento fortes. Para Bernstein (1996, p. 103), este tipo de pedagogia sempre colocará a “ênfase no produto externo da criança”, relacionando o seu desempenho ao grau de exigência.

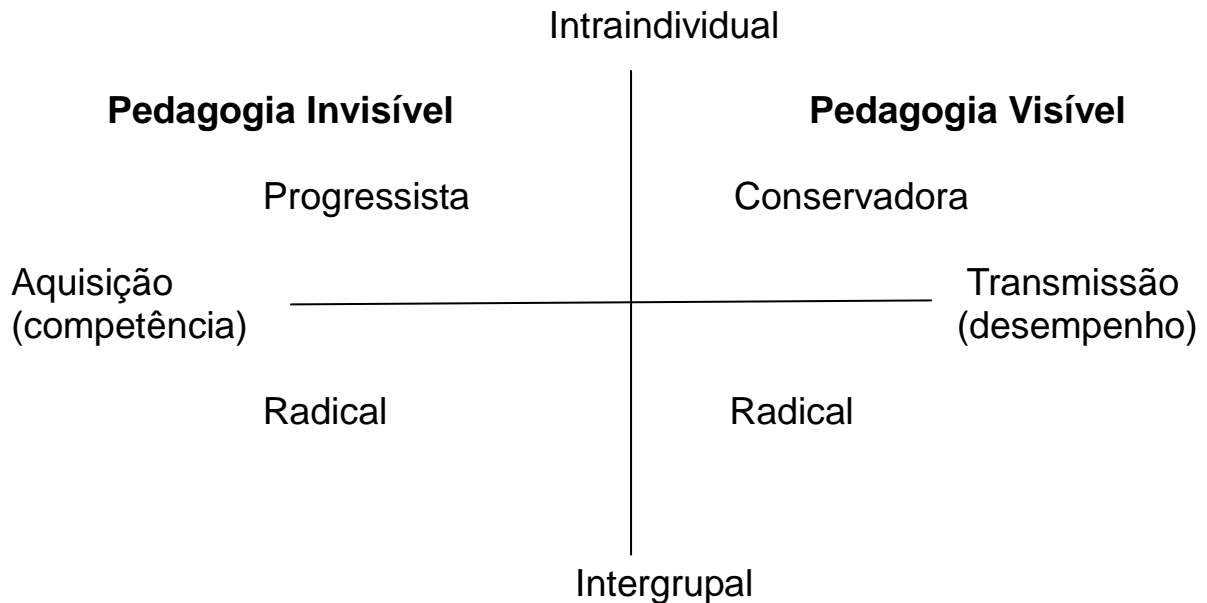
As regras de sequenciamento, na pedagogia visível, “são explícitas e dividem o futuro da criança em passos ou estágios muito claros” (1996, p. 109). Quando o aluno não consegue atender às exigências iniciais das regras de sequenciamento estabelecidas para o ano escolar encontrará mais dificuldades em avançar no processo. Bernstein, descreve três estratégias que podem ser utilizadas nestas situações:

Terá que ser introduzido um sistema de recuperação para lidar com as crianças que fracassaram em satisfazer as exigências de sequenciamento. As regras de compassamento terão de ser afrouxadas, para dar mais tempo à criança para satisfazer as exigências das regras de sequenciamento. Manter as regras de sequenciamento, mas reduzir, seja a quantidade, seja a qualidade dos conteúdos a serem adquiridos ou, ainda ambos (1996, p. 109).

As regras de compassamento estão relacionadas às regras de sequenciamento. Bernstein (1996, p.111) afirma que o compassamento “refere-se à velocidade esperada de aquisição, isto é, à velocidade na qual se espera que a aprendizagem ocorra”. Na pedagogia visível os princípios e os sinais da progressão são explícitos e tornados públicos. Estas regras regulam o tempo da transmissão, variando em velocidade e conforme o ritmo dos alunos.

De acordo com estes dois tipos de pedagogia, visível e invisível, Bernstein (1996, p.106) apresenta através da figura 2, as diferentes teorias instrucionais que as embasam e como as modalidades dos dois tipos podem ser classificadas como práticas liberais, conservadoras ou radicais”.

Figura 2- Tipos Genéricos de Prática Pedagógica



Fonte: Bernstein, 1996, p. 106

Na figura há duas dimensões: a vertical “refere-se ao objetivo da mudança da prática pedagógica”, ele pode ser intraindividual ou intergrupal; a dimensão horizontal “refere-se ao foco da prática pedagógica” que pode estar na aquisição pelo aluno ou na transmissão pelo professor. As modalidades de prática pedagógica que aparecem nos quadrantes acima são descritas a seguir. A aquisição intraindividual que aparece no quadrante superior esquerdo indica uma prática pedagógica “progressista”, a ritmagem e a sequência dos conteúdos são consideradas fracas, o professor se torna um “facilitador” e a progressão do aluno varia de acordo com o seu ritmo. A aquisição intergrupar que aparece no quadrante inferior esquerdo objetiva mudanças entre grupos sociais constituindo-se uma prática radical. Neste caso, o conteúdo, a ritmagem, o sequenciamento e as regras de avaliação são mais flexíveis e as vozes, conhecimento e entendimento de grupos em desvantagem são politicamente valorizados. A transmissão intraindividual, localizada no quadrante superior direito, estão selecionadas as teorias behavioristas ou neobehavioristas; esta modalidade, mesmo sendo considerada como uma prática

conservadora, poderá produzir adquirentes inovadores e radicais. A transmissão intergrupar localizada no quadrante inferior direito consiste numa realização radical de uma prática pedagógica aparentemente conservadora.

De acordo com Bernstein (1996, p. 108), “os pressupostos de classe das pedagogias visíveis são diferentes dos pressupostos de classe das pedagogias invisíveis”. Na fração de classe média, em que o trabalho possui uma relação direta com o campo econômico, os pressupostos da pedagogia visível tendem a ser contemplados. Por outro lado, naquela fração de classe média que possui uma relação com o “controle simbólico” são contemplados os pressupostos da pedagogia invisível. O autor diz que, “para ambos os casos, a educação é um meio crucial de reprodução cultural e econômica” (Ibidem., 1996, p. 108).

Na pedagogia visível, as regras de sequenciamento, ritmagem e hierárquicas são explícitas e, na pedagogia invisível, são implícitas. Bernstein (1996, p. 116) afirma que, como “a pedagogia visível não é intrinsecamente um condutor para a reprodução de um rendimento escolar diferencial entre crianças de classes sociais diferentes”, seria possível então “criar uma pedagogia visível que enfraquecesse a relação entre classe social e rendimento educacional”. Isto implicaria em modificar algumas dimensões que repercutem nas práticas produzidas pelos professores.

## 2.6 ABORDANDO OUTRAS DEFINIÇÕES DE MODALIDADES PEDAGÓGICAS

### 2.6.1 A Pedagogia Mista

A teoria do discurso pedagógico de Basil Bernstein (1990, 2000) tem fornecido uma estrutura conceitual aos estudos desenvolvidos, pelo grupo de pesquisa ESSA – Estudos Sociológicos na Sala de Aula, o qual tem focado suas investigações em diversos contextos: contextos de aprendizagem na família e na escola e contextos de formação de professores. Partindo destes contextos o grupo analisa a relação entre a origem social dos alunos e o seu aproveitamento escolar fornecendo também dados para a atuação do professor na escola e na sala de aula. A linguagem Bernsteiniana tem permitido ao grupo utilizar, em suas análises, conceitos necessários à definição dos contextos e das interações que neles ocorrem.



Baseados na relação entre os conceitos de Bernstein e os dados sugeridos pelas análises empíricas, o grupo seguiu uma metodologia de investigação que tornou evidente o potencial de diagnóstico dos tipos de trabalho realizados pelos professores em sala de aula; de previsão das situações de sucesso ou insucesso escolar; de descrição das práticas pedagógicas; de explicação do sucesso ou insucesso escolar e de transferência da teoria quando aplicada aos contextos de análise da aprendizagem.

Ao analisar a relação entre a prática pedagógica dos professores e a aprendizagem dos alunos foram considerados o como e o que do ensino-aprendizagem, ou seja, o contexto de sala de aula, os conhecimentos e as competências. Bernstein ao analisar os contextos pedagógicos da escola e da família, utilizou os conceitos de classificação(C) que se refere ao grau de manutenção entre as categorias e de enquadramento (E) que se refere às relações de comunicação entre categorias no contexto da relação pedagógica.

Para este estudo, o grupo ESSA construiu instrumentos para investigar a dimensão instrucional e reguladora da aprendizagem com indicadores para as relações entre espaço, discurso e sujeito. As relações de poder e controle eram descritas a partir de uma escala de classificação e de enquadramento para cada um dos indicadores. O número e o tipo de indicadores para cada relação variaram conforme o contexto analisado (MORAIS; NEVES, 2003, p.56).

Após a aplicação do instrumento utilizado na planificação e caracterização da prática pedagógica, “considerou-se que a aprendizagem do discurso regulador pode ser regulada por uma prática instrucional e analisada em termos de regras discursivas” (MORAIS; NEVES, 2003, p.59).

Sempre que o conhecimento do dia a dia entra na sala de aula, pode ser considerado um enquadramento fraco da seleção. Este conhecimento pode ser trazido tanto pelo aluno como pelo professor. Quando trazido pelo aluno o enquadramento da seleção será fraco e quando trazido pelo professor será forte. No entanto, a classificação entre os conhecimentos acadêmico e não acadêmico, nos dois casos, terá valores menos fortes nas situações em que são promovidas a relação entre esses conhecimentos. Um outro exemplo desse processo metodológico foi observado quando o professor ao corrigir e classificar um teste torna claro a cada aluno o que falta em seu texto. Neste caso os critérios de avaliação são vistos como tendo um enquadramento forte, ao mesmo tempo que ao

nível das regras hierárquicas, como são explicitadas aos alunos as razões através de um modo pessoal de comunicação, considera-se um enfraquecimento do enquadramento. Uma outra situação analisada ocorreu quando o professor orienta uma discussão em sala de aula conduzindo os alunos a um determinado conceito, a seleção é fortemente enquadrada ao nível macro, porém ao nível das regras hierárquicas nas relações professor-aluno e aluno-aluno o enquadramento é fraco (MORAIS; NEVES, 2003, p.77).

A análise da relação entre os discursos abrangeu questões referentes à interdisciplinaridade, conhecimento acadêmico e não acadêmico e intradisciplinaridade. Uma classificação fraca ao nível dos conhecimentos intradisciplinares representa uma relação próxima entre conceitos específicos da disciplina.

A investigação realizada tem possibilitado analisar como as relações de poder e de controle na sala de aula e na escola conduzem a um acesso diferencial do aluno às regras de reconhecimento e de realização. Para que os alunos obtenham sucesso na aprendizagem científica e social é necessário a aquisição de regras de reconhecimento que lhes permitam distinguir as especificidades dos múltiplos contextos e de regras de realização que permitam a seleção de significados apropriados para cada microcontexto. Quando há uma continuidade dos códigos e práticas entre família e escola a aquisição das regras de reconhecimento e de realização, apropriados ao contexto da escola, é facilitada pela orientação que as crianças trazem.

Na investigação de Moraes e Neves, o aspecto que foi revelado como mais fundamental é a explicitação dos critérios de avaliação aparecendo ao nível das regras discursivas com um forte enquadramento. A explicitação torna claro aos alunos o que precisa ser acrescentado ou modificado na sua produção textual, para que a mesma seja considerada correta, porém para que o professor explicita os critérios de avaliação é necessário tempo, ou seja, um fraco enquadramento na ritmagem. Uma produção textual correta requer a aquisição das regras de reconhecimento e realização, bem como disposições sócio afetivas, motivações e valores positivos em relação ao texto a ser produzido. Ao nível das regras hierárquicas uma relação aberta com os alunos onde são explicitadas e discutidas as razões dos conteúdos, competências e procedimentos possibilita um maior gosto e envolvimento pelo trabalho proposto, o enquadramento será fraco. Quando

ocorreu o estabelecimento de relações entre os contextos acadêmico e não acadêmico a aquisição também foi facilitada. Como há uma maior importância ao conhecimento acadêmico esta relação não comprometeu a classificação forte. Quando os professores utilizam as vivências dos alunos integrando-as nos conteúdos propostos pela disciplina enfraquece o enquadramento da seleção (MORAIS; NEVES, 2003, p.81). O enfraquecimento do enquadramento, ao nível micro de seleção e ao nível das regras hierárquicas, pressupõe a elevação do posicionamento ou estatuto do aluno, constituindo uma condição do sucesso escolar.

Os estudos têm mostrado que enquanto as classificações e enquadramentos fracos são uma condição essencial para a aprendizagem ao nível da ritmagem, regras hierárquicas, relações entre conhecimentos (interdisciplinar, intradisciplinar, acadêmico e não acadêmico) relações entre espaços não o são tanto ao nível da seleção (pelo menos ao macro nível) e, certamente, ao nível dos critérios de avaliação (MORAIS; NEVES, 2003, p.82).

Os resultados sugerem uma pedagogia mista, oferecida pela linguagem de descrição, derivada da teoria de Bernstein, que considera os aspectos específicos dos contextos de sala de aula, atribuindo uma dimensão de grande rigor na investigação das práticas pedagógicas dos professores. Os estudos podem levar as escolas e os professores a compreender por que razão alguns alunos são bem sucedidos e outros não. O conhecimento dos discursos e das práticas de socialização primária contribui para uma visão mais clara de causas de sucesso e insucesso dos alunos dos meios sociais mais baixos e permitir uma atuação mais explícita e eficiente nos contextos da sala de aula, melhorando a aprendizagem dos alunos (MORAIS; NEVES, 2003, p.84).

## **2.6.2 Modalidade De Ensino Aprendizagem Segundo Cortesão e Stoer**

Nesta última seção sobre modalidades pedagógicas, trazemos a contribuição de Cortesão e Stoer, em um trabalho apresentado em Caxambu, na XXI Reunião Anual da ANPED, em 1998: mostra-se relevante devido à sua contribuição para elucidar as práticas pedagógicas nas séries finais do Ensino Fundamental, investigadas nesta tese; e, também, por sua orientação sociológica (VEIT, 2012). Os autores (CORTESÃO; STOER, 1999, p. 36), consideram que a crescente

heterogeneização da população escolar em Portugal é decorrente do “alargamento da base social, [...] pelo advento da escola de massas e pela complexidade sociocultural e étnica [...] na própria sociedade”. Com esta variedade étnica a escola tem de aprender a trabalhar com a diversidade social e cultural. Os autores referem-se a esta questão afirmando:

É, pois, necessário (e os pesados números do insucesso escolar, de fuga à escola, mesmo de analfabetismo e de iliteracia mostram-no bem) que o professor possa e saiba ver a diversidade com que trabalha e que queira e possa tentar encontrar algumas formas de o fazer, de modo a contribuir, mesmo que modestamente, para o desenvolvimento de uma escola com um funcionamento mais democrático. [...] para isso será muito importante a adoção de atitudes e de práticas de investigação. É que o sempre multifacetado e difícil problema da educação torna-se ainda mais complexo à medida que a diversidade cresce (CORTESÃO; STOER, 1999, p. 36).

A escola, ao impor os seus saberes como únicos, aumenta ainda mais a distância que separa o nível sociocultural dos alunos, exercendo sobre eles uma violência simbólica (BOURDIEU; PASSERON, 1970) e tornando mais violento o processo de recontextualização (BERNSTEIN, 1990), pois se encontra forçada a desenvolver um currículo que não contempla a diversidade de interesses e valores presentes no contexto da comunidade escolar (CORTESÃO; STOER, 1999, p.36).

Diante das consequências educativas e sociais de desigualdade e exclusão, resultantes da forma como são encaminhados e dinamizados o processo de ensino, dentro dos espaços educacionais, aponta-se, como uma possibilidade de transformação, a proposta de tornar os currículos mais flexíveis através do “dispositivo pedagógico” onde além dos saberes curriculares também passarão a ser valorizadas as raízes culturais dos grupos minoritários, ou seja, o desenvolvimento de um processo de “bilinguismo cultural”. Para Cortesão e Stoer (1999, p. 36),

[...] o próprio conceito de bilinguismo, mesmo em nível de senso comum, levanta a questão de que o domínio profundo de uma linguagem é muito difícil, e, dependerá, muito provavelmente, do desenvolvimento de estruturas profundas só possíveis de adquirir ao longo da socialização primária.

Nesta complexidade de questões que vão sendo desencadeadas, o que se discute é a possibilidade da existência de um sentimento de “pertencimento”, o qual não poderá ser confundido “por uma assimilação não consciente por outra cultura” (CORTESÃO; STOER, 1999, p. 37), pois ao admitir-se o bilinguismo cultural as

raízes culturais de origem na cultura minoritária não se perderiam, uma vez que novas raízes, distintas e igualmente significativas, seriam criadas, nos diferentes contextos socioculturais. Para tanto, os autores, apontam que o desenvolvimento de um bilinguismo cultural, nos espaços educacionais, somente será possível se “o professor no seu cotidiano se afastar do recurso exclusivo e de práticas transmissoras e reprodutoras e tentar desenvolver atitudes e práticas que, conduzem à produção de diferentes tipos de conhecimento” (Ibidem, 1999, p.39), trazendo para a sala de aula reflexões mais plausíveis e relevantes para os alunos.

Segundo Basil Bernstein, através do discurso pedagógico, o professor traduz o saber científico para uma linguagem que possibilite aos que estão aprendendo, a compreensão e a apreensão dos conhecimentos. Ao descomplexificar os resultados da produção científica os professores passam a assumir um papel de “selecionadores, simplificadores e transmissores de saberes que não foram produzidos por eles” (CORTESÃO; STOER, 1999, p. 39). Os professores são “agentes recontextualizadores que deslocam o texto e procedem à sua recolocação” (BERNSTEIN, 1990, p. 193). Na medida em que deslocam e recolocam o texto, os professores realizam a sua tradução. Para Cortesão e Stoer (1999, p.39), “etimologicamente, um tradutor é um “traditor”, isto é, é alguém que, ao verter um texto para o outro idioma, trai, quase inevitavelmente, o seu significado original”.

Constata-se que muitos professores não realizam a tradução dos conteúdos, limitando-se a reproduzir em suas aulas somente os registros apresentados nos livros didáticos, utilizando-os como instrumento de apoio e facilitador, do ato de ensinar.

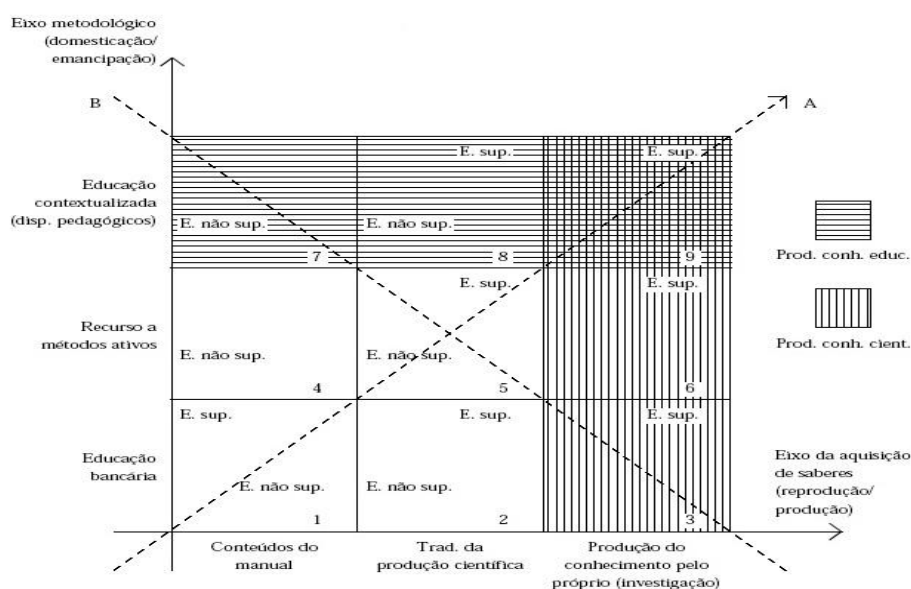
Para Cortesão e Stoer (1999, p. 39), o professor ao realizar a tradução do discurso científico original para um discurso pedagógico, deverá ser capaz de selecionar o essencial, estabelecer sequências a partir de uma lógica pedagógica e identificar a quantidade de conhecimentos de que os alunos terão capacidade de se apropriar.

Os significados das ações educativas dependem da forma como os professores se apropriam dos saberes que serão utilizados, e de como desenvolverem as atividades consideradas adequadas, para que os alunos adquiram as aprendizagens propostas. Para Cortesão e Stoer, (1999, p.41),

Se retornarem as palavras de Bernstein, poderá ver-se que o que se vai propor, afinal, é um exercício sobre a relação do professor com “o quê do discurso pedagógico”, isto é, com o discurso que vai tornar “objeto e conteúdo da prática pedagógica” e a sua relação com o “como” do mesmo discurso (Bernstein, 1996, p. 49).

Nesta perspectiva os autores produzem um gráfico, onde identificam e caracterizam diferentes modalidades de ensino aprendizagem indicando variações relacionadas ao “como” do processo de ensino e aprendizagem e variações relativas ao “o quê”. Na figura, há dois eixos:

Figura 03 – Modalidades de ensino aprendizagem segundo Cortesão e Stoer



O eixo horizontal refere-se ao processo de obtenção de conhecimentos (reprodução/produção) que considera as seguintes alternativas: (a) conteúdos do livro texto; (b) “a consulta a trabalhos científicos, que são ‘traduzidos’, selecionados e relocalizados pelos professores”; (c) produção do conhecimento pelo próprio professor (investigação). O segundo eixo, na posição vertical, é relativo à metodologia (domesticação/emancipação) que prevê várias situações a que o professor pode recorrer: (a) a um ensino transmissivo; (b) “recorrer a metodologias ativas e materiais didáticos mais ou menos variados, pondo em marcha um ensino que solicita a ação ao aluno deslocando-o da situação de recipiente do conhecimento para o papel de colaborador na conquista de suas aprendizagens”; (c)

“desencadear processos também ativos de aprendizagem, mas agora através de recurso a dispositivos pedagógicos (que relacionam os saberes curriculares com problemas e conhecimentos que os alunos possuem, decorrendo de sua socialização do grupo de origem) tendo, portanto, mais possibilidades de serem significativas para aqueles alunos” (CORTESÃO; STOER, 1999, p. 42 e 43).

No eixo A, que atravessa o quadro, aparecem duas situações extremas: “uma para a qual só contribuem processos de produção científica e pedagógica; uma segunda, puramente reprodutiva, em que, portanto, não há qualquer situação de produção. O eixo B separa as situações encontradas em duas zonas: uma em que predomina a produção, outra em que predomina a tradução e a reprodução” (CORTESÃO; STOER, 1999, p. 43).

A partir da combinação dessas características é possível identificar nove situações.

As situações designadas 3, 6, 7, 8 e 9, referem-se à existência de processos de produção de saber. “Esses processos estão respectivamente, ligados uns a diferentes processos de produção de conteúdos disciplinares, e outros à elaboração de conhecimentos de tipo socioantropológico e educativo” (CORTESÃO; STOER, 1999, p. 43).

As situações indicadas pelos números 1, 2, 4 e 5 “estão ligadas a processos educativos em que não intervêm atividades de produção científica nem pedagógica” (CORTESÃO; STOER, 1999, p. 43).

A situação 1 pode caracterizar-se como sendo aquela em que o professor utiliza exclusivamente o livro texto ou apontamentos, sendo esta prática uma mera reprodução do saber. Neste caso, a recontextualização, simplificação e ritmagem foram realizadas por outras pessoas. O professor limita-se apenas a comunicar os conhecimentos.

Na situação 2, o professor expõe e explica recontextualizando a sua produção científica ou de outrem. Verifica-se na situação 3, os professores que produzem conhecimento na sua área disciplinar (professores do ensino superior que fazem investigação). Esses conhecimentos produzidos são transmitidos de forma expositiva “sem a preocupação de traduzi-los para uma linguagem que os descomplexifique”. Em alguns momentos da aula o professor promove a

participação do grupo, abrindo espaços para o debate, possibilitando aos alunos de terem algum protagonismo (CORTESÃO; STOER, 1999, p. 43).

Na situação 4, o professor realiza uma adequação do saber já selecionado e simplificado no livro. Propõe aos alunos atividades participativas de aprendizagem. Na situação 5, o professor recontextualiza sua produção promovendo atividades de aprendizagem desses mesmos conteúdos, através de análise de textos, debates, exercícios, etc.

No caso 6, o professor utiliza os textos científicos por ele produzidos solicitando aos alunos, a partir da leitura desses textos, uma análise e debate em pequenos e/ou grande grupo.

O caso 7, refere-se a professores que recorrem os conhecimentos que já estão recontextualizados e simplificados, ou seja, utilizam os conteúdos e as atividades apresentados nos livros textos ou manuais. Por conhecerem a realidade e as necessidades dos seus alunos preocupam-se em adequar os conteúdos propostos na disciplina ao tipo de alunos com quem trabalham (o “como” de Bernstein), levando em consideração os conhecimentos e vivências trazidos pelos alunos. Esses professores, chamados de “bons professores” apresentam uma prática informada por questões multiculturais.

Na situação 8, o professor ao selecionar e traduzir os trabalhos científicos busca relacionar os saberes curriculares aos conhecimentos que os alunos possuem.

O caso 9, se situaria no ensino superior, onde “o professor como produtor de conhecimentos disciplinares produziria também conhecimentos de tipo socioantropológico sobre os seus alunos”. Estes saberes seriam utilizados “para produzir dispositivos pedagógicos adequados a esses alunos”. Neste caso “o professor é um investigador que está atento à diversidade sociocultural” (CORTESÃO; STOER, 1999, p. 44).

Cortesão e Stoer detalharam o quadro acima apontando inicialmente dois vetores: um que define a relação do professor com “o quê do discurso pedagógico” e outro que define o “como” deste discurso. As nove situações descritas possibilitam analisar as atividades desenvolvidas pelos professores, diferenciando as que se limitam a tradução de conteúdos e as que passam por um processo de recontextualização. A partir desses modelos torna-se possível identificar as



diferentes modalidades de ensino aprendizagem encontradas nos espaços educativos.

### 3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

#### 3.1 NATUREZA DA PESQUISA

O presente estudo investigativo está centrado na análise de cinco práticas pedagógicas de professores das séries finais do ensino fundamental, da disciplina de Língua Portuguesa, em duas escolas<sup>11</sup> estaduais de periferia urbana da cidade de Porto Alegre, que atingiram as metas de 2009 propostas pelo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e com a possibilidade de promoverem bons resultados escolares nos alunos dos grupos socialmente desfavorecidos.

Para examinar essas práticas pedagógicas, buscou-se um embasamento teórico a partir das contribuições de Basil Bernstein. Na interpretação dos dados descritos e analisados, foram utilizados os modelos de Pedagogia Visível e Invisível descritos por Bernstein e de Pedagogia Mista conforme Morais e Neves. As práticas pedagógicas também foram interpretadas considerando as nove situações de modalidades de ensino aprendizagem apresentadas pelos autores Cortesão e Stoer.

A metodologia que fundamenta esse estudo foi a da pesquisa qualitativa. Bogdan e Biklen (1994) discutem o conceito de pesquisa qualitativa apresentando características básicas, das quais destaco as seguintes:

- na investigação qualitativa o ambiente natural é a fonte direta de dados e o pesquisador é o instrumento principal;
- os dados recolhidos são descritivos;
- o interesse dos investigadores é maior com o processo do que com o resultado;
- os investigadores preocupam-se com o significado que as pessoas atribuem às coisas e à vida.

---

<sup>11</sup> Cada escola tem suas metas definidas individualmente pelo INEP e leva em conta o ponto de partida, ou seja, o valor do seu IDEB inicial. Portanto, a Escola do Campo teve como meta proposta pelo IDEB de 2009 “4,2” apresentando um IDEB de “4,3” ao final de 2009 e a Escola do Morro teve como meta proposta pelo IDEB de 2009 “3,0” apresentando um IDEB de “4,1” igualmente ao final do ano.

Essas características presentes na pesquisa qualitativa envolvem a obtenção de dados descritivos, coletados no contato direto do pesquisador com o objeto de estudo, valorizando o processo e retratando a perspectiva dos participantes. Com este propósito, foram observados nos contextos de sala de aula: as interações do professor com o aluno; as dinâmicas propostas pelos professores; o desenvolvimento dos conteúdos trabalhados, as intervenções e as avaliações dos seus alunos.

A pesquisa qualitativa abarca diferentes técnicas interpretativas que descrevem e decodificam os componentes de um sistema complexo de significados. Ao traduzir o sentido dos fenômenos do mundo social, reduz a distância entre teoria e dados, entre contexto e ação. Na pesquisa qualitativa, o pesquisador, a partir da questão formulada, busca, inicialmente, uma aproximação do campo ou com os sujeitos a serem pesquisados a fim de observá-los e coletar informações e materiais produzidos por eles ou referentes a eles que conduzirão a uma compreensão da situação estudada (BOGDAN; BIKLEN: 1994). Assim, as questões de pesquisa são direcionadas para a compreensão dos fenômenos em toda a sua complexidade, ou seja, em seu processo de desenvolvimento.

Dentre as abordagens qualitativas, elegi a do tipo etnográfico como metodologia de pesquisa. André (1995, p. 69), destaca que uma das contribuições desse tipo de pesquisa é a de “investigar a prática escolar na sua totalidade e complexidade”. Ao analisar a etnografia como método científico evidencia-se que esse estudo é compreendido, por diversos autores, como uma contribuição essencial da antropologia para as ciências humanas, para compreender não apenas a cultura de uma organização, mas também outros aspectos culturais da sociedade.

Fernandes (1999) ao referir-se à pesquisa etnográfica traz presente os seguintes aspectos:

A pesquisa do tipo etnográfico busca formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não comprovações de teorias. Para isso faz uso de um plano de trabalho em movimento, em que os focos de investigação vão sendo constantemente revisitados, as técnicas de coleta, reavaliadas, os instrumentos, reformulados e os fundamentos teóricos repensados. O que esse tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, reconstrução de novas relações, construção de novas formas de compreensão da realidade.

No processo de desenvolvimento da investigação qualitativa, os pesquisadores questionam os sujeitos de pesquisa, na intenção de “perceber o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como estruturam o mundo social em que vivem” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.51). Assim, a partir da problemática da investigação desta tese: “Qual o tipo de modalidade de ensino utilizada nas práticas pedagógicas dos professores que favorecem aos alunos aprenderem o que lhes é proposto?” foram definidos aspectos da investigação abordados neste estudo como: as condições em que o ensino é oferecido, a organização do currículo, a formação do professor a estrutura da escola.

As estratégias utilizadas durante a investigação estão explicitadas ao longo da metodologia.

### 3.2 O CONTEXTO

Este estudo foi realizado com quatro professores da disciplina Língua Portuguesa, em duas escolas da rede pública estadual da cidade de Porto Alegre, nas séries finais do Ensino Fundamental. Para critério de seleção, foram definidas escolas que atingiram as metas de 2009 propostas pelo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e que tivessem como público alvo, alunos de classes desfavorecidas social e economicamente.

#### **ESCOLAS INVESTIGADAS**

Para preservar a identificação da origem dos dados<sup>12</sup> e das práticas investigadas, as escolas serão denominadas de Escola do Campo e Escola do Morro.

O primeiro contato com as escolas, foi realizado no mês de dezembro de 2010. Em contato com as diretoras, apresentei-me expondo a intenção de realizar a pesquisa naquelas instituições, os objetivos do estudo bem como os critérios que levaram a selecionar as referidas escolas. Informou-se também que os professores

---

<sup>12</sup> Bogdab e Biklen (1994, p. 77) ao citarem alguns princípios gerais que orientam a investigação qualitativa referem-se que “as identidades dos sujeitos devem ser protegidas. [...] O anonimato deve contemplar não só o material escrito, mas também os relatos verbais da informação recolhida durante as observações”. Assim, para preservar a identificação da origem dos dados, os nomes das escolas e dos professores indicados na pesquisa serão fictícios.

que participariam da pesquisa, deveriam ser indicados pela direção da escola, sendo que o critério de indicação seria: serem professores de Língua Portuguesa que tivessem apresentado, a partir de suas práticas pedagógicas, êxitos nos resultados de aprendizagem dos alunos. As diretoras se mostraram receptivas à proposta apresentada, colocando que os contatos com a coordenação pedagógica e com os professores ocorreriam no início do ano letivo de 2011, pois, naquele momento, ainda não estavam definidas as turmas para o próximo ano. Como o projeto foi acolhido pelas diretoras, retornei no mês seguinte para formalizar a pesquisa entregando à Direção da escola a carta de apresentação da Universidade juntamente com uma cópia do projeto de tese.

## **ESCOLA DO CAMPO**

A Escola do Campo, é uma escola estadual de periferia urbana da cidade de Porto Alegre, com aproximadamente 1.200 alunos. Atende turmas do Ensino Fundamental e Ensino Médio, e funciona nos turnos manhã, tarde e noite.

Na semana que antecedeu o começo do ano letivo, retornei à Escola do Campo. A diretora informou que havia comunicado à vice-diretora sobre o projeto de pesquisa, já deixando agendada uma data para este primeiro encontro. Conforme combinado, voltei à escola para conversar com a vice-diretora que, em seguida, me encaminhou para a coordenadora pedagógica. Após informar a proposta do estudo, foi retomado que um dos critérios para a indicação dos professores deveria ser que os mesmos tivessem apresentado em suas práticas êxitos nos resultados de aprendizagem dos alunos. A coordenadora, em seguida pensou em três professores, sugerindo que a proposta da pesquisa fosse apresentada a eles por mim. Após analisar os horários dos professores, conseguiu viabilizar para que o encontro ocorresse com dois professores ainda pela manhã e o terceiro pelo turno da tarde. Os professores foram informados sobre o objetivo do projeto e como ocorreriam as observações em sala de aula de forma detalhada, sendo solicitado, a seguir, por escrito, as autorizações para o uso e eventual publicação dos dados a serem obtidos. O encontro inicial com os professores está descrito na parte referente aos apêndices.

Com a definição dos professores, ficaram determinadas as séries, as turmas, as datas e os períodos em que ocorreriam as observações das práticas

pedagógicas. As séries em que as práticas pedagógicas foram investigadas correspondem aos anos finais do Ensino Fundamental de 08 anos.

<b>PROFESSOR(A)</b>	<b>SÉRIE</b>	<b>TURMA</b>
Adriana	5 <sup>a</sup>	51
Bruno	6 <sup>a</sup>	61
Cláudia	7 <sup>a</sup>	71

Sendo assim, a pesquisa de campo iniciou-se no mês de março, estendendo-se durante o ano de 2011, sendo que as observações em sala de aula ocorreram no primeiro semestre, as entrevistas com professores no segundo semestre e a coleta de dados no decorrer do ano.

## **ESCOLA DO MORRO**

A Escola do Morro é uma escola estadual, situada na periferia urbana da cidade de Porto Alegre. Atende turmas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, contemplando aproximadamente o número de 400 alunos. No turno da manhã, são atendidos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental e, no turno da tarde, os anos finais do Ensino Fundamental. Os alunos da Educação Infantil são atendidos nos dois turnos. No ano de 2011, teve início a primeira turma de 8<sup>a</sup> série, passando a escola, a partir desse ano, a funcionar com o Ensino Fundamental completo. A comunidade já vinha há anos solicitando junto a SEC, mas sempre justificavam que a falta de professores dificultava a implantação da série.

No último encontro com a diretora, havia colocado que a pesquisa deveria ocorrer com um professor indicado pela direção, tendo como critério uma prática pedagógica que tivesse apresentado êxito na aprendizagem dos alunos. Com este dado, a diretora já deixou agendado um encontro com a professora que atendia ao critério estabelecido. Na data marcada, retornei à escola para conhecer a professora e apresentar o projeto. Esta professora, no ano de 2011 trabalhou com uma turma de 6<sup>a</sup> série e uma de 8<sup>a</sup> série. Após informar, de forma detalhada, os objetivos e os procedimentos que se pretendia utilizar, foi solicitado, por escrito, a autorização para o uso e eventual publicação dos dados a serem obtidos (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 77). A professora acolheu o convite para participar da pesquisa, ficando definidas as datas e as turmas em que ocorreriam as observações das práticas pedagógicas.

<b>PROFESSORA</b>	<b>SÉRIE</b>	<b>TURMA</b>
Daniela	6 <sup>a</sup>	62
Daniela	8 <sup>a</sup>	81

A pesquisa estendeu-se durante o ano de 2011, sendo que as observações em sala de aula aconteceram no primeiro semestre, as entrevistas no segundo semestre e a coleta de dados no decorrer do ano.

### 3.3 COLETA DE DADOS

Concluídos esses encaminhamentos, iniciou-se o trabalho de campo. Para Bogdan e Biklen, (1994, p. 113) “o trabalho de campo refere-se ao estar dentro do mundo do sujeito [...] como alguém que quer aprender; não como uma pessoa que quer ser como o sujeito, mas como alguém que procura saber o que é ser como ele”.

Para a contextualização do ambiente escolar, relato das observações em sala de aula e das entrevistas, os procedimentos investigativos envolveram instrumentos que possibilitaram uma análise de dados coletados, tais como: observações dos cinco contextos de sala de aula, entrevistas com os professores, diário de campo e análise de documentos. A organização desta coleta de dados possibilitou informações para posterior análise e interpretação. Os instrumentos foram planejados e organizados, com questões claras e específicas relativas ao conteúdo. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.150),

O resultado bem sucedido de um estudo de observação participante em particular, mas também em outras formas de investigação qualitativa, baseia-se em notas de campo detalhadas, precisas e extensivas. Nos estudos de observação participante todos os dados são considerados notas de campo; este termo refere-se coletivamente a todos os dados recolhidos durante o estudo, incluindo as notas de campo, transcrições de entrevistas, documentos oficiais, estatísticas oficiais, imagens e outros materiais.

Para investigar a prática pedagógica, na sua totalidade e complexidade, as observações em sala de aula foram realizadas em diversos momentos durante os períodos da disciplina de Língua Portuguesa. Após as observações, foram realizadas entrevistas com os professores, buscando uma maior aproximação dos procedimentos utilizados pelos professores para planejar e organizar suas aulas, analisando também como são avaliados os resultados decorrentes da prática

pedagógica e suas contribuições para garantir a qualidade do trabalho produzido na escola.

Foram observadas cinco práticas pedagógicas, sendo três na Escola do Campo com diferentes séries (5ª série, 6ª série e 7ª série) e diferentes professores, e, duas na Escola do Morro com diferentes séries (6ª série e 8ª série) e uma mesma professora.

Com relação às séries em que ocorreram as práticas investigadas, observou-se que os alunos encontravam-se na faixa etária que fica entre os 10 e 16 anos de idade aproximadamente. Pretendeu-se a partir destes contextos verificar qual o tipo de modalidade de ensino utilizada na prática pedagógica dos professores que favoreciam aos alunos aprenderem o que lhes era proposto.

Em todas as turmas ocorreram treze observações em sala de aula (cada período de aula é de cinquenta minutos), conforme cronograma de datas planejadas com os professores (Apêndice C).

## **ENTREVISTA**

Num processo de constantes indagações e análise do objeto de investigação sustentado pelo aporte teórico, este estudo, a cada etapa articulada, promoveu novas reflexões a partir das aproximações do contexto institucional e das interações promovidas entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa.

A fim de trazer mais riqueza e abrangência às informações e aos dados a serem coletados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os professores, orientadas pelas questões da pesquisa. Conforme Ludke e André (1986, p. 33-34): “Na entrevista, a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde[...] Na medida em que houver um clima de estímulo e aceitação recíproca, as informações fluirão de maneira notável e autêntica”.

Bogdan e Biklen (1994, p. 134) colocam que “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

A prática de pesquisa constou das seguintes etapas:



- registro das observações no diário de campo;
- sistematização dos registros no Diário de Campo a partir das dimensões da prática pedagógica, referentes aos discursos instrucional e regulador;
- realização da análise das observações realizadas em sala de aula;
- realização e transcrição literal das entrevistas;
- análise das entrevistas segundo as questões norteadoras;
- elaboração de interpretação dos teóricos referidos;
- posicionamento e inferência da pesquisadora à luz do diálogo entre a prática pesquisada e as teorias visitadas.

Para a elaboração das questões da entrevista, tomou-se como referência, as questões produzidas na tese de doutorado de Maria Helena Degani Veit (1990), adaptando-as as séries investigadas no presente estudo. As dimensões da entrevista enfocaram: os alunos; o currículo; o processo de ensino aprendizagem; a avaliação; o professor; a formação profissional; a prática docente; as normas de funcionamento da sala de aula e as relações sociais na escola.

Para o roteiro deste instrumento de pesquisa foram elaboradas 61 perguntas, distribuídas entre as dimensões citadas acima. As entrevistas aconteceram no segundo semestre de 2011, conforme datas agendadas com cada um dos quatro professores. As entrevistas foram gravadas e transcritas.

### 3.4 PROCESSOS DE DESCRIÇÃO E ANÁLISE

Esta seção inicia-se retomando o foco investigativo desta pesquisa que está direcionado para a análise das práticas de professores das séries finais do Ensino Fundamental que tenham obtido bons resultados escolares com alunos de grupos socialmente desfavorecidos; identificando, a partir deste foco, a modalidade de ensino aprendizagem que mais se aproxima dessas práticas dentre as desenvolvidas por Basil Bernstein, Morais e Neves e Cortesão e Stoer. A organização da dinâmica presente no relatório da pesquisa abordando a descrição, análise e interpretação teve como fonte Harry Wolcott (1994).

Para tanto, será apresentado, a seguir, a descrição e análise dos dados obtidos durante a investigação.

Na primeira parte, serão descritos os dados coletados nas observações em sala de aula e nas entrevistas realizadas com os professores. Na segunda, será apresentada a análise dos contextos educacionais investigados nas diferentes séries e escolas, por diferentes professores. Na terceira, serão examinadas as práticas pedagógicas a partir das dimensões dos modelos de Pedagogia Visível, Invisível e Mista.

A descrição, análise e interpretação dos dados coletados nas observações em sala de aula e nas entrevistas com os professores, serão desenvolvidas a partir dos fundamentos teóricos de Basil Bernstein que orientam este trabalho. Ao analisar as estruturas formais de transmissão educacional, Bernstein utilizou-se de três sistemas de mensagem: O Currículo, a Prática Pedagógica e a Avaliação.

O currículo será analisado através das relações entre os discursos:

- Conteúdo escolar e conteúdo não escolar
- Conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa e conteúdos de outras disciplinas
- Diferentes conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa

A prática pedagógica incluirá o Discurso Instrucional e o Discurso Regulador.

O Discurso Instrucional será descrito e analisado considerando as dimensões: seleção, sequência, ritmagem e critérios de avaliação e o Discurso Regulador a dimensão interação professor e aluno. No discurso instrucional, nas dimensões seleção e sequência, serão descritas as modalidades de prática no contexto escolar (a nível micro) e nas relações externas (a nível macro).

A avaliação será analisada sob a categoria critérios de avaliação.

O conceito de classificação refere como ocorrem as relações de poder que se estabelecem na interação entre as categorias do Currículo. O conceito de enquadramento refere como ocorre o controle da prática pedagógica no Discurso Instrucional e no Discurso Regulador. A classificação define os conteúdos da transmissão do conhecimento, e o enquadramento define a forma de sua transmissão.

As forças nos níveis de poder (Classificação) e de controle (Enquadramento) serão expressas através de uma escala de três pontos respectivamente: (C++; C+;

C-) (E++; E+; E-), conforme consta nas tabelas que representam as escalas relativas às categorias do Currículo e das Práticas Pedagógicas.

As definições operacionais, retiradas da obra de Morais et al., 1993 que serviram de base para a análise das cinco práticas pedagógicas investigadas, estão descritas nos quadros abaixo:

## ESCALAS RELATIVAS ÀS DIMENSÕES DO CURRÍCULO

**Tabela 01. QUANTO À CLASSIFICAÇÃO DO CONHECIMENTO**

VALORES	DEFINIÇÕES OPERACIONAIS
C++	Fronteiras muito nítidas que mantêm um forte isolamento entre as categorias.
C+	“Fronteiras nítidas que mantêm isoladas uma categoria da outra” (Morais et al., 1993, p.19).
C-	“Fronteiras menos nítidas e com isolamento mais fraco” entre as categorias (Morais et al., 1993, p.19).

Os três pontos da escala ordinal referem-se a relações:

- entre o conhecimento escolar e o não escolar
- entre as disciplinas do currículo: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia...
- entre os conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa.

Tais dimensões são explicitadas nos Quadros a seguir:

**Tabela 02. Relações relativas à 1ª dimensão**

CONTEÚDOS ESCOLARES E CONTEÚDOS NÃO ESCOLARES	
VALORES DA ESCALA	DEFINIÇÕES OPERACIONAIS
C++	“Os conhecimentos escolares/acadêmicos são os únicos conhecimentos utilizados e valorizados na aula” (Morais et al., 1993, p.28).
C+	“O conhecimento comum [não escolar] apenas é utilizado na sala de aula como complemento do conhecimento escolar” (Morais et al., 1993, p.28). Os Professores introduzem exemplos de situações do dia a dia e essas situações são explicitadas para que o conhecimento escolar seja assimilado pelo aluno e assim, que ele tenha acesso simultâneo aos dois contextos (Morais e Neves, 2003, p.81; Veit, 2012).
C -	Os professores dão maior relevância no planejamento de sala de aula aos conhecimentos não escolares em relação aos escolares. Predominância dos discursos não escolares.

**Tabela 03. Relações relativas à 2ª dimensão**

<b>CONTEÚDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA E CONTEÚDOS DE OUTRAS DISCIPLINAS</b>	
<b>VALORES DA ESCALA</b>	<b>DEFINIÇÕES OPERACIONAIS</b>
C++	São fortíssimas as fronteiras que se estabelecem entre os conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa e os conteúdos das outras disciplinas da série. Os conteúdos de Língua Portuguesa são os únicos abordados e trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa.
C+	Fronteiras relativamente nítidas entre os conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa e os conteúdos de outras disciplinas (Morais et al., 1993, p.29). Embora o professor utilize também o conteúdo de outras disciplinas é o conteúdo de Língua Portuguesa que é fundamentalmente utilizado e valorizado no planejamento da aula de Língua Portuguesa.
C-	Os conteúdos de Língua Portuguesa e de outras disciplinas são valorizados no planejamento das disciplinas da escola.

**Tabela 04. Relações relativas à 3ª dimensão**

<b>DIFERENTES CONTEÚDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA</b>	
<b>VALORES DA ESCALA</b>	<b>DEFINIÇÕES OPERACIONAIS</b>
C++	Fronteiras muito nítidas entre os conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa. Os conteúdos dessa disciplina são ensinados sem referência aos conteúdos já trabalhados.
C+	Fronteiras nítidas entre os conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa. Os conteúdos da disciplina raramente são desenvolvidos a partir de uma relação de conteúdos já anteriormente apresentados aos alunos
C-	"Fronteiras relativamente nítidas entre [...] os conteúdos" da disciplina de Língua Portuguesa, em que os conteúdos da disciplina previamente trabalhados são retomados e relacionados aos conteúdos anteriormente abordados, com vistas à aprendizagem dos alunos (Morais et al., 1993, p.30; Veit, 2012).

## **ESCALAS RELATIVAS ÀS DIMENSÕES DO ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO QUE TANGE AO DISCURSO INSTRUCIONAL**

**Tabela 05. Seleção do conhecimento da disciplina de Língua Portuguesa**

<b>SELEÇÃO</b>		
<b>VALORES DA ESCALA</b>	<b>DEFINIÇÕES OPERACIONAIS A NÍVEL MACRO</b>	<b>DEFINIÇÕES OPERACIONAIS A NÍVEL MICRO</b>
E++	A seleção dos conteúdos é definida e organizada pelo professor, considerando os objetivos da série, expressos nos Parâmetros Curriculares Nacionais.	"A seleção dos conteúdos é exclusivamente centrada no professor que nunca tem em consideração os conteúdos do aluno." (Morais et al., 1993, p.57). O professor estabelece "uma seleção fixa" de conteúdos explicitando-os no início de cada trimestre/bimestre (Morais et al., 1993, p.57). "Nunca utiliza os conhecimentos do dia a dia e de outras disciplinas" para complementar o conteúdo desenvolvido (Morais et al., 1993, p.57).
E+	O professor seleciona os conteúdos em função do programa previsto na série buscando atender aos interesses da comunidade escolar (*).	"A seleção dos conteúdos é fundamentalmente centrada no professor que tem, pontualmente, em consideração os conteúdos do aluno" (Morais et al., 1993, p.56). O professor estabelece no decorrer das aulas uma seleção dos conteúdos da disciplina utilizando em alguns momentos os conhecimentos dos alunos e de outras áreas. "Os conteúdos são totalmente explicitados pelo professor" (Morais et al., 1993, p.56).
E-	O professor realiza a seleção dos conteúdos do currículo sem considerar os objetivos a serem atingidos na série(*).	A seleção do programa é "flexível, usando os conteúdos expressos pelos alunos" (Morais et al., 1993, p.55).

\*Veit, 2012.

**Tabela 06. Sequência do conhecimento da disciplina de Língua Portuguesa**

<b>SEQUÊNCIA</b>		
<b>VALORES DA ESCALA</b>	<b>DEFINIÇÕES OPERACIONAIS A NÍVEL MACRO</b>	<b>DEFINIÇÕES OPERACIONIA A NÍVEL MICRO</b>
E++	O professor estabelece uma sequência fixa dos conteúdos a serem trabalhados ao longo do ano considerando os objetivos e o desenvolvimento do programa previsto na série (*).	“A sequência dos conteúdos é exclusivamente centrada no professor que nunca tem em consideração a progressão de aprendizagem do aluno” (Morais et al., 1993, p.62). O professor explicita a sequência das atividades que serão desenvolvidas durante as aulas e estabelece uma sequência fixa sem considerar a progressão na aprendizagem dos alunos.
E+	O professor estabelece uma sequência dos conteúdos considerando os objetivos da série e os eventos da comunidade (*).	“A sequência dos conteúdos é fundamentalmente centrada no professor que tem, pontualmente, em consideração a progressão da aprendizagem do aluno” (Morais et al., 1993, p.60). No início da aula o professor informa a sequência das atividades que serão desenvolvidas. Estabelece uma sequência “pouco fixa” considerando a aprendizagem dos alunos (Morais et al., 1993, p.60).
E -	O professor estabelece uma sequência relativamente flexível dos conteúdos sem considerar todos os objetivos da série a serem atingidos no ano letivo (*).	“A sequência dos conteúdos é relativamente centrada no aluno, cuja progressão na aprendizagem é tida em consideração” (Morais et al., 1993, p.58). O professor estabelece a sequência das atividades de forma relativamente flexível atendendo em parte à progressão de aprendizagem dos alunos. Durante as aulas o professor não explicita a sequência das atividades deixando livre para os alunos se organizarem.

\*Veit, 2012.

**Tabela 07. Ritmagem do conhecimento da disciplina de Língua Portuguesa**

<b>RITMAGEM</b>	
<b>VALORES DA ESCALA</b>	<b>DEFINIÇÕES OPERACIONAIS</b>
E++	“A ritmagem estabelecida em aula é quase exclusivamente centrada no professor que não tem, praticamente, em consideração o ritmo próprio do aluno” (Morais et al., 1993, p.66). O professor explicita aos alunos o tempo que vai ser utilizado para a realização da atividade. Estabelece um ritmo forte, não atendendo ao tempo de aprendizagem requerido pela turma.
E+	“A ritmagem estabelecida na aula é fundamentalmente centrada no professor que, no entanto, tem por vezes em consideração o ritmo próprio do aluno” (Morais et al., 1993, p.65). O professor explicita o tempo que os alunos têm para concluírem a atividade, estabelecendo um ritmo pouco forte. Quando necessário amplia o tempo respeitando os diferentes tempos dos alunos.
E-	“A ritmagem estabelecida na aula é relativamente centrada no aluno, cujo ritmo próprio de aprendizagem é tido em consideração” (Morais et al., 1993, p.64). Nas atividades propostas o professor não explicita o tempo que os alunos tem para realizá-las. Estabelece um ritmo relativamente fraco atendendo o tempo de aprendizagem demandado pelos alunos.

**Tabela 08. Critérios de avaliação do conhecimento da disciplina de Língua Portuguesa**

<b>CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO</b>	
<b>VALORES DA ESCALA</b>	<b>DEFINIÇÕES OPERACIONAIS</b>
E++	<p>“Os critérios de avaliação estabelecidos na aula são exclusivamente centrados no professor que nunca tem em consideração os critérios dos alunos” (Morais et al., 1993, p.71).</p> <p>O professor estabelece critérios de avaliação fixos. No início do ano explicita os critérios de avaliação que serão utilizados. Nas atividades avaliativas informa o valor que será atribuído a cada questão. Na correção das atividades se limita a solicitar que os alunos registrem a resposta considerada correta, sem sinalizar o que falta na resposta do aluno.</p>
E+	<p>“Os critérios de avaliação estabelecidos em aula são fundamentalmente centrados no professor que apenas, nalguns aspectos de pormenor, tem em consideração os critérios do aluno” (Morais et al., 1993, p.69).</p> <p>Explicita aos alunos os critérios de avaliação que serão utilizados. No decorrer das aulas o professor torna claro a cada aluno o que faltou no seu texto e o que precisa ser adicionado para que texto seja adequado ao objetivo da atividade proposta.</p>
E-	<p>“Os critérios da avaliação estabelecidos na aula são relativamente centrados no aluno, cujos critérios são tidos por vezes em consideração” (Morais et al., 1993, p.67).</p> <p>O professor não explicita aos alunos os critérios de avaliação que serão utilizados no decorrer do ano. Na apresentação das atividades não deixa claro o que pretende e nas correções não indica o que considera adequado.</p> <p>“Os critérios de avaliação são relativamente flexíveis” (Morais et al., 1993, p.68).</p>

**Tabela 09. Escalas relativas à dimensão do enquadramento da prática pedagógica no que tange ao discurso regulador**

<b>DISCURSO REGULADOR PROFESSOR E ALUNO</b>	
<b>VALORES DA ESCALA</b>	<b>DEFINIÇÕES OPERACIONAIS</b>
E++	O professor estabelece normas de conduta social fixas e únicas e explicita as regras que regulam a conduta na aula; nunca considera os atributos particulares dos alunos, usando uma atitude autoritária, sempre que eles alteram a ordem estabelecida.
E+	O professor estabelece normas de conduta social fixas explicitando as regras que regulam a conduta na aula, levando em considerando os atributos particulares dos alunos usando, no entanto, apelos pessoais, conjuntamente com apelos posicionais, sempre que eles alteram a ordem estabelecida. A forma de comunicação social na aula é determinada pelo professor.
E-	O professor estabelece normas de conduta social flexível deixando implícito que é ele que determina a forma de comunicação na aula, levando em consideração as razões pessoais do aluno.

## 4 CARACTERIZAÇÃO DAS SÉRIES FINAIS EM DUAS ESCOLAS DE PERIFERIA URBANA E RESULTADOS OBTIDOS NO ANO LETIVO DE 2011

### 4.1 CARACTERIZAÇÃO DAS TURMAS INVESTIGADAS

Na pesquisa foram investigadas cinco práticas pedagógicas de quatro professores da disciplina de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental em duas escolas.

TURMA	SÉRIE	PROFESSOR(A)	ESCOLA
51	5ª série	Adriana	Escola do Campo
61	6ª série	Bruno	Escola do Campo
71	7ª série	Cláudia	Escola do Campo
62	6ª série	Daniela	Escola do Morro
81	8ª série	Daniela	Escola do Morro

Os dados referentes aos alunos, que constituem cada turma, foram coletados nas secretarias das Escolas. Buscou-se caracterizar a turma identificando o número total de alunos, o número de alunos do sexo masculino, o número de alunos do sexo feminino, as idades, o número de alunos novos na série e o número de alunos repetentes na série.

A turma 51 apresentou uma matrícula inicial de 36 alunos, sendo 19 meninas e 17 meninos. A faixa etária dos alunos estava entre 10 e 15 anos, sendo que o maior número concentrou-se entre 10 e 13 anos. Nesta turma 30 alunos eram novos e 06 repetentes.

**Tabela 10. Caracterização da turma: 51**  
**Professora Adriana - Escola Campo**

IDADE	10		11		12		13		14		15		TOTAL		TOTAL GERAL
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	
SEXO	05	03	04	06	04	03	03	05	01	-	-	02	17	19	36
NOVO	05	03	04	06	02	02	-	05	01	-	-	02	12	18	30
REPET.	-	-	-	-	02	01	03	-	-	-	-	-	05	01	06

A turma 61 apresentou uma matrícula inicial de 36 alunos, sendo 16 meninas e 20 meninos. A faixa etária dos alunos estava entre 11 e 16 anos. Nesta turma 59% dos alunos são novos na série e 41% repetentes, 21 e 15 alunos respectivamente.

**Tabela 11. Caracterização da turma: 61**  
**Professor Bruno – Escola do Campo**

IDADE	11		12		13		14		15		16		TOTAL		TOTAL GERAL
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	
SEXO	04	04	02	03	03	05	03	02	04	02	04	-	20	16	36
NOVO	04	04	02	03	02	01	-	01	01	01	02	-	11	10	21
REPET.	-	-	-	-	01	04	03	01	03	01	02	-	09	06	15

A turma 71 apresentou uma matrícula inicial de 38 alunos, sendo 19 meninas e 19 meninos. A faixa etária dos alunos abrangia de 11 e 15 anos. Nesta turma 33 alunos eram novos na série e 05 alunos repetentes, 87% e 13% respectivamente.

**Tabela 12. Caracterização da turma:71**  
**Professora Cláudia – Escola do Campo**

IDADE	11		12		13		14		15		TOTAL		TOTAL GERAL
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	
SEXO	01	-	04	03	11	09	-	06	03	01	19	19	38
NOVO	01	-	04	03	10	09	-	04	02	-	17	16	33
REPET.	-	-	-	-	01	-	-	02	01	01	02	03	05

A turma 62 apresentou uma matrícula inicial de 31 alunos, sendo 17 meninas e 14 meninos. A faixa etária dos alunos estava entre 11 e 16 anos, concentrando o maior número de alunos nas idades de 12 a 15 anos. Nesta turma 18 alunos são novos na série e 13 repetentes, o que equivale a 58% e 42% respectivamente.

**Tabela 13. Caracterização da turma: 62**  
**Professora Daniela – Escola do Morro**

IDADE	11		12		13		14		15		16		TOTAL		TOTAL GERAL
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	
SEXO	-	02	02	06	02	05	03	-	07	02	-	02	14	17	31
NOVO	-	02	01	06	02	03	01	-	02	01	-	-	06	12	18
REPET.	-	-	01	-	-	02	02	-	05	01	-	02	08	05	13

A turma 81 apresentou uma matrícula inicial de 19 alunos, sendo 10 meninas e 09 meninos. A faixa etária dos alunos estava entre 13 e 16 anos. Nesta turma todos os alunos eram novos na série.



**Tabela 14. Caracterização da turma: 81**  
**Professora Daniela – Escola do Morro**

IDADE	13		14		15		16		TOTAL		TOTAL GERAL
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	
SEXO	03	04	01	02	04	04	01	-	09	10	19
NOVO	03	04	01	02	04	04	01	-	09	10	19
REPET.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Analisando os dados referentes à caracterização das cinco turmas, constata-se que, as duas turmas de 6ª série, mesmo em escolas diferentes, apresentaram semelhanças na sua constituição: os alunos atendidos encontravam-se distribuídos na faixa etária dos 11 aos 16 anos, e a porcentagem de alunos novos e repetentes se equivaliam (turma 61: 59% dos alunos são novos na série e 41% repetentes e turma 62: 58% dos alunos eram novos na série e 42% repetentes). Este percentual de alunos novos e repetentes se diferencia das demais turmas, ou seja, ao comparar-se a 6ª série (turmas 61 e 62) com as turmas de 5ª, 7ª e 8ª (turmas 51, 71 e 81), percebe-se, que nestas últimas turmas, o número de alunos repetentes é menor. Observa-se também que o número de alunos nas turmas, com exceção da turma 81, ultrapassa os 30 alunos em sala de aula. Este é um dado relevante de ser destacado, pois, todos os professores, apontaram como sendo esta uma das dificuldades de poderem realizar um trabalho mais próximo aos alunos, atendendo, no tempo devido, às necessidades apresentadas. Um número mais reduzido de alunos por turma favorece ao professor a realização de intervenções mais pontuais junto aos alunos, possibilitando que o aluno avance em suas aprendizagens e, conseqüentemente, possa frequentar uma série que seja adequada a sua faixa etária.

#### 4.2 RESULTADOS OBTIDOS NO FINAL DO ANO LETIVO

O desempenho dos alunos nas práticas pedagógicas investigadas será analisado a partir dos dados apresentado nas tabelas abaixo. O primeiro quadro refere-se ao resultado final geral contemplando todas as disciplinas e o segundo refere-se ao resultado final da disciplina de Língua Portuguesa. Inicialmente estão descritos os dados correspondentes à Escola do Campo e na continuidade os dados da Escola do Morro.

## ESCOLA DO CAMPO

**Tabela 15. Resultado final geral – Escola do Campo**

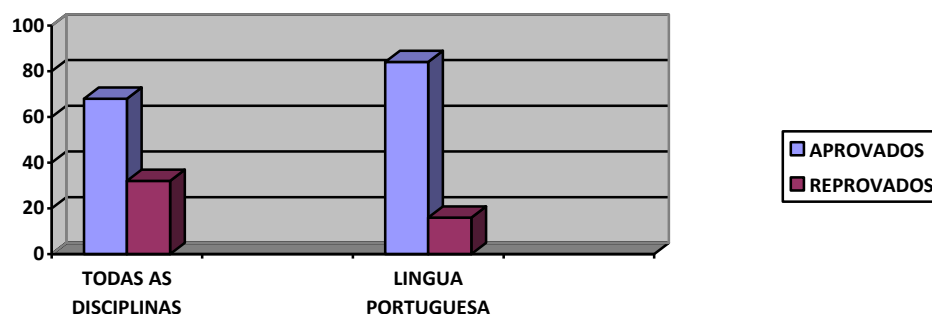
Série	Sexo	Novo	Repet	Matrícula inicial	Transferidos		Evadidos		Matrícula final	Aprovado		Reprovado	
					Novo	Repet	Novo	Repet		Novo	Repet	Novo	Repet
5ª T.51	M	11	06	17	-	-	-	02	15	10	02	01	02
	F	15	04	19	02	-	-	01	16	08	01	05	02
6ª T.61	M	11	09	19	01	01	-	01	17	07	05	03	02
	F	09	07	16	-	01	-	02	13	04	03	05	01
7ª T.71	M	17	02	19	-	-	06	-	13	08	01	03	01
	F	16	03	19	01	01	03	-	14	11	01	01	01

**Tabela 16. Resultado final da disciplina de Língua Portuguesa – Escola do Campo**

Série	Sexo	Novo	Repet	Matrícula inicial	Transferidos		Evadidos		Matrícula Final	Língua Portuguesa			
					Aprovado		Reprovado			Aprovado		Reprovado	
					Novo	Repet	Novo	Repet		Novo	Repet	Novo	Repet
5ª T.51	M	11	06	17	-	-	-	02	15	11	03	-	01
	F	15	04	19	02	-	-	01	16	10	02	03	01
6ª T.61	M	11	09	20	01	01	-	01	17	10	07	-	-
	F	09	07	16	-	01	-	02	13	09	04	-	-
7ª T.71	M	17	02	19	-	-	06	-	13	08	01	03	01
	F	16	03	19	01	01	03	-	14	11	01	01	01

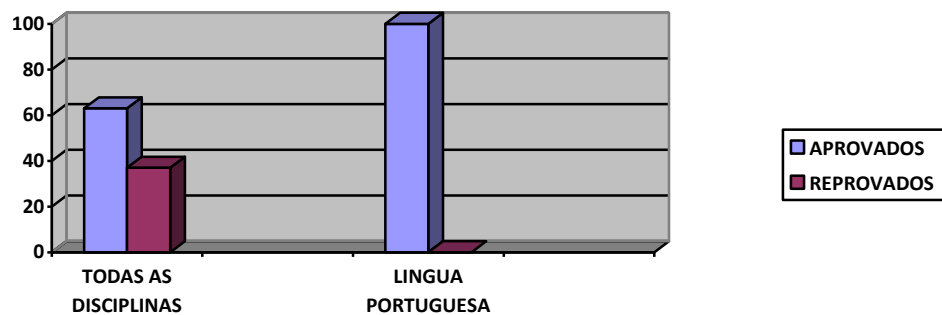
A turma 51, concentrou, na matrícula inicial, 36 alunos. No decorrer do ano, três alunos repetentes foram considerados evadidos e dois alunos novos transferidos, totalizando, a matrícula final, 31 alunos. Deste número foram aprovados na disciplina de Língua Portuguesa 26 alunos, sendo 21 novos na série e 05 repetentes. Foram reprovados 05 alunos, entre eles 03 novos e 02 repetentes. A partir destes resultados verifica-se que 84% dos alunos foram aprovados e 16% reprovados. Nenhum aluno foi reprovado somente na disciplina de Língua Portuguesa. No quadro do resultado geral foram aprovados 21 alunos, 18 novos e 03 repetentes. Foram reprovados, 10 alunos, 06 novos e 04 repetentes. A aprovação no quadro geral foi de 68% e de reprovação 32%. Considerando-se estes valores, verifica-se que a professora Adriana, em Língua Portuguesa, em comparação ao quadro geral das demais disciplinas do currículo, apresentou melhores resultados.

Gráfico 01. Turma 51: porcentagem de aprovação e reprovação comparação do desempenho em Língua Portuguesa com o das demais disciplinas do currículo



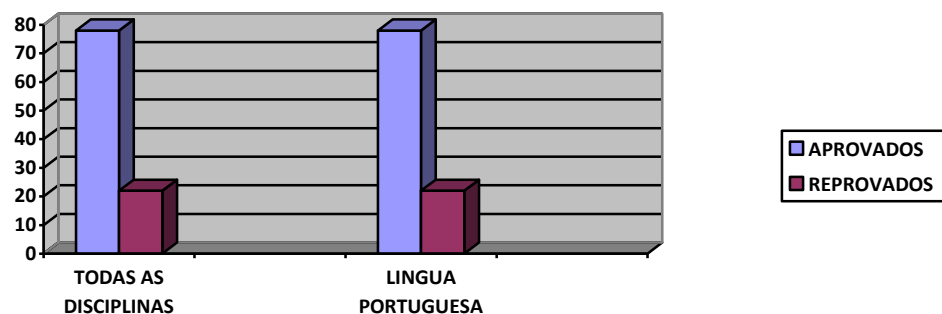
A turma 61, registrou, na matrícula inicial, um número de 36 alunos e na matrícula final 30 alunos. Dos 36 alunos que ingressaram na série 03 foram transferidos e 03 considerados evadidos. O resultado final de aprovação na disciplina de Língua Portuguesa corresponde a 100% dos alunos. Na tabela 15 do resultado geral, 19 alunos foram aprovados e 11 alunos reprovados, 63% de aprovação e 37% reprovação. Este resultado revela que a prática pedagógica utilizada pelo professor Bruno, para esta série, obteve melhores resultados. Constata-se na caracterização da turma na tabela 11, que o índice de alunos que reprovam na 6ª série vem se mantendo, pois o número de repetentes que ingressam no início do ano se aproxima do número de alunos que foram reprovados no final do ano.

Gráfico 02.Turma 61:Porcentagem de aprovação e reprovação – comparação do desempenho em Língua Portuguesa com o das demais disciplinas do currículo



A turma 71 era formada por 38 alunos. No decorrer do ano, 02 alunos foram transferidos e 09 considerados evadidos, totalizando a matrícula final 27 alunos. Os resultados de aprovação e reprovação apresentados na tabela do resultado final da disciplina de Língua Portuguesa são os mesmos apresentados na tabela do resultado final geral das disciplinas. Foram aprovados 21 alunos, sendo 19 novos e 02 repetentes. Foram reprovados 06 alunos, sendo 04 novos e 02 repetentes. A aprovação corresponde a 78% e a reprovação a 22%. A evasão nesta série representa um índice de 23%. No relato da professora Cláudia, sobre a questão da evasão, comenta que os alunos, durante o ano, começam a faltar. Muitas vezes, eles aparecem somente nos dias de avaliação e, com o baixo resultado, acabam desistindo. Considera que esta situação precisa ser melhor avaliada pela escola, organizando ações preventivas junto aos professores, alunos e famílias a fim de poderem ver reduzidos estes índices de evasão.

Gráfico 03.Turma 71: Porcentagem de aprovação e reprovação – comparação do desempenho em Língua Portuguesa com o das demais disciplinas do currículo



**ESCOLA DO MORRO**

**Tabela 17. Resultado final geral – Escola do Morro**

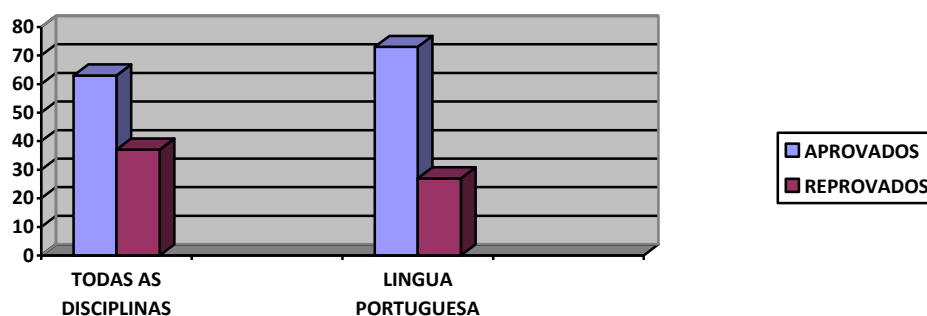
Série	Sexo	Novo	Repet	Matrícula Inicial	Transferidos		Evadidos		Matrícula Final	Aprovado		Reprovado	
					Novo	Repet	Novo	Repet		Novo	Repet	Novo	Repet
6ª T.62	M	06	08	14	-	-	-	-	14	06	03	-	05
	F	12	05	17	01	-	-	-	16	09	01	03	03
8ª T.81	M	09	-	09	01	-	-	-	08	08	-	-	-
	F	10	-	10	-	-	-	-	10	10	-	-	-

**Tabela 18. Resultado final da disciplina de Língua Portuguesa – Escola do Morro**

Série	Sexo	Novo	Repet	Matrícula Inicial	Transferidos		Evadidos		Matrícula Final	Língua Portuguesa			
					Novo	Repet	Novo	Repet		Aprovado		Reprovado	
										Novo	Repet	Novo	Repet
6ª T.62	M	06	08	14	-	-	-	-	14	06	03	-	05
	F	12	05	17	01	-	-	-	16	10	03	01	02
8ª T.81	M	09	-	09	01	-	-	-	08	08	-	-	-
	F	10	-	10	-	-	-	-	10	10	-	-	-

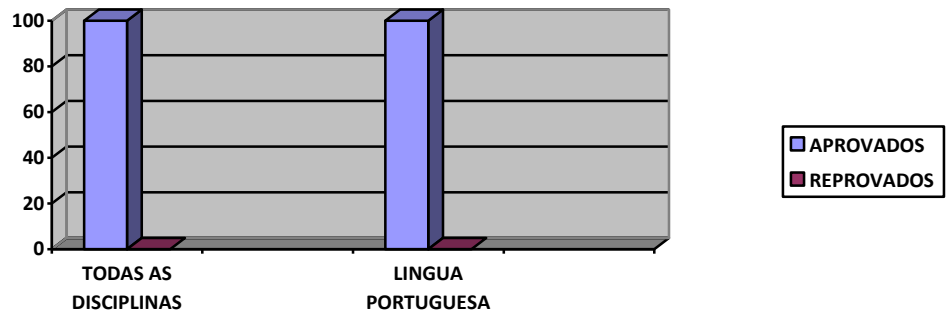
A turma 62 concentrou em sua matrícula inicial 31 alunos. Deste número, foi transferido 01 aluno, totalizando 30 alunos na matrícula final. Foram aprovados 16 alunos novos e 06 alunos repetentes, representando 73% de aprovação. Foram reprovados 01 aluno novo e 07 repetentes, representando 27% de reprovação. Na tabela final geral, os resultados de aprovação correspondem a 63%, sendo 12 alunos novos na série e 04 repetentes. Os resultados de reprovação correspondem a 37%, sendo 03 alunos novos e 08 alunos repetentes. Nenhum aluno foi reprovado somente na disciplina de Língua Portuguesa. Comparando os dois quadros, constata-se que o índice de aprovação é maior na tabela do resultado final da disciplina de Língua Portuguesa. Constata-se na caracterização da turma, tabela 13, que o índice de alunos que reprovam na 6ª série vem se mantendo, pois o número de repetentes que ingressam no início do ano se aproxima do número de alunos que foram reprovados no final do ano.

Gráfico 04. Turma 62: Porcentagem de aprovação e reprovação – comparação do desempenho em Língua Portuguesa com o das demais disciplinas do currículo



A turma 81 apresentou, na matrícula inicial, 19 alunos, sendo que 01 aluno foi transferido no decorrer do ano letivo. Com relação ao resultado final, verifica-se nos dois quadros o mesmo resultado, ou seja, os 18 alunos novos na série foram aprovados, representando 100% de aprovação. Vale destacar que o número de alunos nesta série foi um dos elementos que contribuiu para que a prática da professora favorecesse o envolvimento e comprometimento dos alunos nas atividades propostas.

Gráfico 05. Turma 81: Porcentagem de aprovação e reprovação – comparação do desempenho em Língua Portuguesa com o das demais disciplinas do currículo



## 5 O FOCO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Retomando o foco investigativo desta pesquisa que está direcionado para a análise das práticas pedagógicas de professores das séries finais do Ensino Fundamental que obtiveram melhores resultados escolares com alunos de grupos socialmente desfavorecidos, objetiva-se, a partir deste diferencial, identificar a modalidade de ensino aprendizagem que mais relacionada aos mesmos. Para tanto, serão apresentados, a seguir, a descrição e análise dos dados obtidos durante a investigação.

Na seção 5.1, serão descritos os dados coletados nas observações em sala de aula e nas entrevistas realizadas com os professores. Na seção 5.2, será apresentada a análise dos contextos educacionais investigados nas diferentes séries e escolas, por diferentes professores. A seção 5.3, apresenta o exame das práticas pedagógicas a partir das dimensões dos modelos de Pedagogia apresentados no capítulo 2, seções 2.5 e 2.6.1.

A descrição, análise e interpretação dos dados coletados nas observações em sala de aula e nas entrevistas com os professores, serão desenvolvidas a partir dos fundamentos teóricos Bernsteinianos que orientam este trabalho. Ao analisar as estruturas formais de transmissão educacional, Bernstein utilizou-se de três sistemas de mensagem: o Currículo, a Prática Pedagógica e a Avaliação.

O currículo será analisado através das relações entre os discursos:

- Conteúdo escolar e conteúdo não escolar
- Conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa e conteúdos de outras disciplinas
- Diferentes conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa

A prática pedagógica incluirá o Discurso Instrucional e o Discurso Regulador.

O Discurso Instrucional será descrito e analisado considerando as dimensões: seleção, sequência, ritmagem e critérios de avaliação e o Discurso Regulador a dimensão interação professor e aluno. No discurso instrucional, nas dimensões seleção e sequência serão descritas dimensões de prática pedagógica a nível micro, isto é, internas ao contexto de sala de aula; e a nível macro, considerando relações



do âmbito do currículo a ser desenvolvido durante o ano sendo lecionado (VEIT, 2013).

A avaliação da aprendizagem será analisada utilizando-se a dimensão “critérios de avaliação”.

O conceito de classificação indicará como ocorrem as relações de poder que se estabelecem entre as categorias relativas ao Currículo. O conceito de enquadramento referir-se-á ao modo do controle da prática pedagógica no Discurso Instrucional e no Discurso Regulador. A classificação define os conteúdos da transmissão do conhecimento, e o enquadramento define a forma de sua transmissão.

Os níveis de poder (classificação) e de controle (enquadramento) serão expressos através de uma escala de três pontos respectivamente: (C++; C+; C-) (E++; E+; E-), conforme consta nas tabelas 01 e 02, que apresentam as Escalas relativas às dimensões do Currículo e às das Práticas Pedagógicas.

## 5.1 DESCRIÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A descrição dos dados coletados nas observações e nas entrevistas com os diferentes professores, que lecionam as séries finais do ensino fundamental, em duas escolas estaduais de periferia urbana da cidade de Porto Alegre estão organizadas em três quadros. O primeiro quadro descreve as categorias referentes ao currículo, o segundo quadro descreve as categorias referentes às práticas pedagógicas – discurso Instrucional e o terceiro quadro descreve as categorias referentes às práticas pedagógicas – discurso regulador.

### 5.1.1 Descrição Das Dimensões Referentes Ao Currículo

Quadro 01. Descrição a partir das dimensões do currículo das séries finais do Ensino Fundamental lecionadas por diferentes professores em duas escolas estaduais de periferia urbana.

DIMENSÕES	Escola do Campo			Escola do Morro	
	Adriana 5 <sup>a</sup>	Bruno 6 <sup>a</sup>	Cláudia 7 <sup>a</sup>	Daniela 6 <sup>a</sup>	Daniela 8 <sup>a</sup>
1. Conteúdo escolar e Conteúdo não escolar	C+	C+	C+	C+	C+
2. Conteúdos de Língua Portuguesa e Conteúdos de outras disciplinas	C+	C+	C++	C++	C++
3. Diferentes conteúdos de Língua Portuguesa	C-	C-	C-	C-	C-

#### Professora Adriana - 5<sup>a</sup> série

A dimensão *conteúdo escolar e conteúdo não escolar* apresenta-se com uma *classificação forte (+)*, verificada nas observações realizadas em sala de aula, situações em que a professora desenvolve o conteúdo da disciplina utilizando a vivência dos alunos como complemento do conhecimento escolar. A classificação forte<sup>13</sup> é decorrente da valorização dada ao conhecimento escolar; porém, esta prática não inviabilizou que a professora se valesse dos conhecimentos trazidos pelos alunos, levando-os, assim, a uma maior compreensão dos conceitos trabalhados na série, tornando a aprendizagem mais significativa e enriquecedora.

*A professora conversa com os alunos sobre as placas de trânsito que estão na página do livro chamando a atenção para o que essas placas indicam. Os alunos, ao lerem as informações no livro, logo lembraram de locais onde já haviam visualizado essas placas, começando a relacionar o tema que estava sendo trabalhado, às situações conhecidas em seu cotidiano. Trouxeram como exemplos uma sinaleira e uma placa verde que ficam próximas da escola. Lembraram também de outras placas que são encontradas pelos alunos durante o percurso realizado até a escola, entre elas a placa que indica "Pare". Outra aluna lembrou da faixa de segurança para os pedestres, dizendo que, como na frente da escola não há sinaleira, deve-se usar o sinal com a mão e aguardar até que os carros parem para depois atravessar. Disse para os colegas que outro dia ouviu que se usa a mão como sinal somente onde não há sinaleira.*

Em vários momentos de observação em sala de aula, constatou-se que a professora utilizava os exemplos, isto é, situações trazidas pelos alunos, para complementar e relacionar aos conteúdos escolares. Abaixo segue outro momento

<sup>13</sup> Conforme Morais e Neves. Processos de Intervenção e Análise em Contextos Pedagógicos, 2003, p.81.

observado em aula que exemplifica a aproximação do conteúdo escolar com o não escolar:

*A professora pergunta: “Quantas palavras utilizamos no nosso dia a dia que não são da Língua Portuguesa?” Os alunos respondem: “mouse, hot-dog, bandaid...” Ao explorar o texto, professora e alunos foram lembrando dos vários momentos em que utilizam essas palavras. Trouxeram exemplos de falas que ocorreram em suas casas em conversa com a família, na escola, nos encontros com os amigos...*

Percebeu-se também, pelo relato da professora, que a mesma utiliza, como forma de introduzir e explorar os conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa, exemplos de fatos vivenciados pelos alunos, confirmando para a dimensão *conteúdo escolar e conteúdo não escolar*, a *classificação forte (C+)*, porque o conhecimento acadêmico tem maior relevância embora o não acadêmico esteja sempre presente na relação pedagógica. Esta prática além de contextualizar o trabalho possibilita um maior envolvimento e participação dos alunos. Segue um trecho da fala da professora:

*“Com relação ao conteúdo que os alunos trazem, isso se faz no cotidiano da sala de aula. Quando se trabalha leitura e compreensão de texto, normalmente, a gente sempre traz o que se chama de introdução ao tema, este é um momento que eles gostam muito e em que participam trazendo exemplos de situações vivenciadas por eles”.*

Na dimensão *conteúdos da disciplina e conteúdos de outras disciplinas*, verificam-se fronteiras relativamente nítidas, indicando uma *classificação forte (C+)*, pois se constata em sala de aula, que a professora faz referência a outras disciplinas na intenção de complementar o conteúdo trabalhado. A professora ao encaminhar os exercícios propostos no livro, fazia referência a uma determinada questão, orientando os alunos que, antes de respondê-la, conversassem com a professora de História ou a de Geografia para que as mesmas os auxiliassem complementando a questão.

*A professora disse para a turma: “Eu também vou falar com elas e explico o que vocês precisam, e depois vocês anotem o que elas responderem e tragam para a aula. Todos vocês entenderam o que é para fazer?” A turma respondeu que sim. A questão proposta para a turma foi: “Releia o trecho do texto que expressa algumas razões para as diferenças linguísticas. Depois converse com as professoras de História e de Geografia e procure descobrir uma razão para o modo de falar nos diferentes estados brasileiros”.*

Ao referir-se à questão da interdisciplinaridade a professora reconhece a necessidade de um trabalho mais integrado com as demais disciplinas, propondo-se, ela, em alguns momentos, mesmo sozinha, estabelecer uma relação entre elas.

*“Não existe esse entrosamento, essa complementação, entre os professores, porque se fala muito nisso desde a época em que eu estava fazendo faculdade, de que o ensino do futuro é justamente trabalhar interdisciplinarmente; a prova do ENEM é toda assim; então, tudo está indo para este caminho, mas na verdade o que acontece? Eu trabalho buscando a interdisciplinaridade, mas eu não trabalho com os professores das outras disciplinas. Eu trabalho sozinha, eu vou e utilizo o laboratório de informática, relaciono às questões das artes porque eu acho que tem tudo a ver com linguagem; levo as crianças para o museu, mas não que a gente esteja trabalhando juntos. Poderia até estar fazendo um trabalho muito mais rico se tivesse mais parceria”.*

Na terceira dimensão, *diferentes conteúdos da disciplina*, predomina uma *classificação fraca (C-)*, pois a professora introduz o conteúdo buscando inicialmente uma retomada de conceitos já trabalhados, levando o aluno a ampliar a compreensão do mesmo.

*A professora pegou a caneta e desenhou no quadro o ponto de exclamação e o ponto de interrogação e perguntou: “Que pontos são esses?” A turma respondeu: “Exclamação e Interrogação”. A professora continuou: “Quando é que se usa o de interrogação?” Os alunos responderam: “Quando é pergunta”. A professora disse: “Isso mesmo, o ponto de interrogação é para fazer uma pergunta, por exemplo: Qual o seu nome?” Em seguida a professora questionou: “E o que representa este outro ponto?” Os alunos responderam que era de exclamação. A professora perguntou: “Por que o autor usa vários pontos de exclamação ou interrogação juntos? Um quadrinho com vários pontos juntos para que serve? Está fazendo uma pergunta? Está pensando? É para mostrar o pensamento? O que vocês acham?”.*

A partir destas provocações, a professora, foi retomando conceitos já trabalhados em anos anteriores, para, num segundo momento, introduzir e ampliar o conteúdo proposto para a série.

Nesta dimensão, percebe-se uma *classificação fraca (C-)* quando a professora tematiza a ligação entre um conteúdo e outro, e sinaliza os momentos em que são necessárias retomadas de conteúdos de anos anteriores para dar continuidade ao conteúdo da série.

*“É importante verificar o que os alunos já sabem, e no que eles ainda apresentam dificuldades; então, em cima disso tu também tens que trabalhar algumas coisas, alguns conteúdos que muitas vezes já passaram por eles, mas que ainda não foram assimilados. Por exemplo, tem um conteúdo principal da 5ª série que é tal, é A, mas o B ficou um pouco prejudicado quando eles passaram para a 5ª série, então tenho que retomar determinados aspectos e depois trabalhar o conteúdo específico da série”.*

Na fala que segue, a professora não deixa de destacar o conteúdo a ser trabalhado na série, no entanto compreende seu significado a partir de uma contextualização. Frente à forma como os alunos percebem a disciplina de Língua Portuguesa, desafia-se a buscar novas estratégias para resgatar sua importância, bem como a forma de ensinar a disciplina.

*“Claro que tu vais ensinar o que é sujeito, o que é predicado, mas dentro de um contexto onde o aluno possa compreender esses conceitos e aplicá-los, porque ele tem que entender que a língua é mais do que isso, a Língua Portuguesa é muito mais importante, porque o aluno vai crescendo e como eu dou aula para a 5ª série e para o 1º ano e o 2º do ensino médio, tu percebes que o aluno cresce dentro da escola e não gosta da língua dele. Têm alunos que dizem: “Professora, eu odeio português”. Fico com pena, morro de pena porque é a língua deles e eles não entendem a importância da língua”.*

### Professor Bruno - 6ª série

Com relação à dimensão *conteúdo escolar e conteúdo não escolar*, percebia-se que o professor selecionava os textos a serem trabalhados em sala de aula a partir de situações da vida cultural da comunidade. Introduziu a **narrativa**, que era um dos conteúdos propostos para o bimestre, explorando com os alunos um texto sobre o tema “Carnaval”. Mesmo o professor trazendo temáticas que se aproximavam das vivências dos alunos, estes não participavam oralmente colocando suas ideias, porém percebia-se uma escuta bastante atenta dos mesmos ao que era abordado pelo professor, o que me levou a deduzir que embora não houvesse uma participação oral, o grupo conseguia acompanhar a reflexão proposta.

No relato feito pelo professor Bruno, verifica-se a *classificação forte (C+)*, no que tange à relação do conhecimento da disciplina de Língua Portuguesa com as situações do cotidiano, pois organizou os conteúdos do bimestre, tendo presente os conteúdos propostos, os conhecimentos e as vivências trazidas pelos alunos.

*“Organizo os objetivos a partir dos conteúdos previstos para aquele bimestre. Para que eu tenha o aluno acompanhando o mínimo do que eu estou propondo, sempre busco como referência este conhecimento e as vivências que ele traz, por isso busco selecionar materiais e atividades que partam deste contexto do aluno e aos poucos vou ampliando a discussão”.*

Uma outra fala do professor que caracteriza a *classificação forte (C+)*:

*“Eu queria trabalhar texto narrativo. Quando eu iniciei com eles, eu pedi que eles me contassem o que tinha acontecido ao virem para escola, alguma coisa qualquer, eles nem sabiam o que eu queria trabalhar, então pedi para eles relatarem algo que eles presenciaram, como o fato aconteceu, situando o tempo e o lugar do ocorrido. Tento buscar dessa forma, algo que esteja próximo a eles”.*

Na segunda dimensão, *conteúdos da disciplina e conteúdos de outras disciplinas*, percebe-se uma *classificação forte (C+)*, pois verificou-se que, em determinados momentos da aula, o professor buscava complementar os conceitos trabalhados, estabelecendo relação com conteúdos de outras disciplinas.

*O professor solicita aos alunos que olhem para o quadro. Escreve a seguinte pergunta: O que é um pronome oblíquo? E diz: “Pessoal, lembrem o que é um pronome oblíquo? Em Matemática vocês estudaram os ângulos oblíquos e retos”. O professor desenha no quadro um ângulo e exemplifica o que quer dizer.*

O professor ao trabalhar com as narrativas, buscava envolver os alunos na temática proposta fazendo um breve resgate da origem da palavra. Neste encaminhamento fez referência ao conteúdo da disciplina de História.

*“Quando vocês conversarem com o professor de História, poderão complementar com outras informações deste período que os ajudarão a compreender melhor”.*

Embora o professor tenha realizado referências a outras disciplinas, durante suas aulas, e reconheça a importância de se realizar um trabalho com as demais áreas, na prática, o planejamento integrado, a troca com professores de outras disciplinas, não acontecia.

*“Somente nos encontramos em conselho de classe, reuniões pedagógicas, que normalmente são mais de cunho administrativo, ou para resolver problemas de indisciplina de alunos”.*

Outro trecho da entrevista com o professor Bruno:

*“Não ocorrem encontros entre os professores de diferentes disciplinas da mesma série para planejar e selecionar os conteúdos. Cada um realiza o seu trabalho independentemente do que o outro professor esteja desenvolvendo. O professor entra na turma e dá a sua aula. Não temos projetos comuns. Isso não é positivo nem para o professor e nem para o aluno, mas é assim que acontece”.*

Em relação à dimensão *diferentes conteúdos da disciplina*, contata-se uma *classificação fraca (C-)*. Verificou-se que o professor, em vários momentos de sua prática levou os alunos a perceberem que em anos anteriores estes conteúdos já foram trabalhados e, com a sequência das séries novos conceitos vão sendo ampliados e portanto, novos desafios para a compreensão e assimilação dos mesmos.

*“Pessoal, lembram dos pronomes possessivos? Olhem o nome já diz: “posse”. O professor escreve no quadro a palavra: “Posse: meu, teu...” (os alunos vão complementando com outros pronomes). O professor diz: “Viu que vocês já sabem? Só não lembravam o nome”.*

Outros momentos observados em sala de aula em que o professor confirma a *classificação fraca (C-)* para esta dimensão:

*“Hoje aprendemos um pouco mais sobre os sinais de pontuação. Este conteúdo vocês já viram em anos anteriores e a cada ano ele retorna para que possam compreender melhor. Na próxima aula, vou trazer um texto sem utilizar a pontuação adequada para vocês perceberem como muda o sentido”.*

*“Olhem no quadro a frase declarativa, vocês estudaram na 4ª série. Lembram? Muito bem, os pronomes vocês já sabem. Há também aqui outras informações que vocês vão aos poucos aprendendo. Tem alguns nomes que vocês ainda não viram, pois ainda estamos no 1º bimestre”.*

Percebe-se também esta *classificação fraca (C-)* entre os conteúdos de Língua Portuguesa, quando o professor, na intenção de dar sequência ao trabalho da disciplina, inicia o ano escolar a partir dos conteúdos que foram assimilados pelos alunos. Neste sentido, sempre que necessário, o professor retomava conteúdos dos anos anteriores.

*“Quando eu pego os alunos no início do ano, eu tento fazer uma sondagem para ver o que eles trazem do ano anterior, a partir de onde eu tenho que iniciar essa retomada, e, então, trabalhar os conteúdos necessários para o currículo daquele ano. Então, acho importante fazer esse resgate, fazer uma sondagem e ver o que ficou (o que foi aprendido)”.*

### Professora Cláudia 7ª série

A partir dos dados coletados nas observações, percebe-se, na primeira dimensão referente a *conteúdo escolar e conteúdo não escolar*, uma *classificação forte (C+)*, pois a professora procurava aproximar os conceitos trabalhados em aula às situações do cotidiano dos alunos, levando-os a pensar sobre algumas ações vivenciadas por eles, e, assim, terem acesso aos dois contextos.

*“Qual o sentido da expressão amolar a mente, Gislaine”? A aluna diz que é incomodar a mente. A professora coloca: “Quando estamos descansados, olhando uma TV, não exigimos muito do nosso cérebro. Amolamos quando começam os desafios. Falem sobre outros momentos em que amolamos nossa mente”. Os alunos trouxeram várias situações entre elas as seguintes: “Quando a gente estuda em casa... Quando aprendemos... Quando a professora pergunta... Quando temos que pensar para resolver um problema...”.*

Na citação abaixo, a professora provoca reflexão de momentos vivenciados pelos alunos na relação entre pais e filhos.

*Em aula, a professora diz: “Esta atividade serve para pensar e refletir porque razão utilizamos desculpas. Por que inventar coisas para mãe e para a professora? São pequenas mentiras do dia a dia. Até que ponto essas mentiras nos prejudicam? Pensem sobre isso. É importante enfatizarmos a verdade. Aprendemos no dia a dia que, quando falamos a verdade, somos punidos. A intenção é refletir”.*

Verifica-se também na entrevista, relativamente a esta primeira dimensão *conteúdo escolar e não escolar*, uma *classificação forte (C+)*, embora não haja fronteira definida entre o conhecimento do cotidiano e o escolar. A professora Cláudia em seu relato aponta a experiência e as vivências trazidas pelos alunos como um dos elementos significativos para a concretização de seu trabalho.

*“Para mim, a principal informação é de onde eu devo partir, saber onde está essa turma no conhecimento de Língua Portuguesa que chegou do ano anterior e o que eles trazem de experiências, não só no nível do conteúdo, mas também com referência a toda a experiência deles. O que eles trazem até aquele momento em que me encontro com eles”.*



Na dimensão *conteúdo da disciplina e conteúdos de outras disciplinas* aparece uma *classificação muito forte (C++)*, pois nas observações realizadas em sala de aula, em nenhum momento, a professora Cláudia fez referência a conteúdos de outras disciplinas. Conforme o relato da professora também não ocorrem encontros para estudo ou planejamento entre as diferentes disciplinas, confirmando assim para esta dimensão, uma *classificação muito forte (C++)*.

*“A escola não tem essa dinâmica de promover encontros entre as diferentes disciplinas, não temos esse momento. Só há a reunião pedagógica que é uma reunião mensal. Nesta reunião, todos os professores, teoricamente, são convocados para estarem. Não temos reuniões para planejarmos conteúdos juntos, para planejar um projeto específico para aquela série”.*

Observou-se na *dimensão diferentes conteúdos da disciplina*, uma *classificação fraca (C-)*, pois a professora trabalhava o conteúdo em sala de aula, seguindo a sequência dos conteúdos apresentados no livro da série, fazendo, em alguns momentos, referência a conteúdos já vistos em séries anteriores. Percebe-se também, no relato da professora, que nas reuniões do início do ano, os professores de Língua Portuguesa, das diferentes séries, buscavam garantir no planejamento a continuidade e a sequência dos conteúdos.

*“Quem define e faz essa seleção é o grupo de professores, no meu caso os professores da disciplina de Língua Portuguesa. Nós temos reuniões a cada início e cada final de ano. No início do ano, nós conversamos sobre os conteúdos, então a gente define mais ou menos que diretriz vamos seguir. Participam todos os professores que trabalham com a disciplina de Língua Portuguesa, da 5ª série ao 3º ano do ensino médio; fazemos isso anualmente e modificamos bastante de ano para ano”.*

Através da fala retirada da entrevista, percebe-se que a professora Cláudia organiza os conteúdos da disciplina, partindo inicialmente dos conhecimentos que já foram desenvolvidos na série anterior.

*“Nas primeiras semanas de aula, nos primeiros dez dias de aula, a gente usa para fazer uma avaliação de onde cada um vai partir. Então, eu converso com os alunos, eu uso uma ou duas avaliações, e muita coisa oral, eu pergunto diretamente, ‘O que vocês viram no ano passado? Até onde foram?’. A partir daí começa o trabalho com a turma”.*

Professora Daniela – 6ª série

Com relação à dimensão *conteúdo escolar e conteúdo não escolar* percebeu-se, através das observações em sala de aula e na entrevista realizada, uma *classificação forte (C+)*, pois a professora utilizava os conhecimentos trazidos do cotidiano dos alunos para relacioná-los ou integrá-los aos conteúdos escolares.

Durante a entrevista com a professora, percebeu-se em seu relato as tentativas que realiza buscando adequar os conteúdos escolares a um currículo que se aproxime mais à realidade dos alunos.

*“Eu tento sensibilizá-los buscando temas mais atuais, muitas vezes trazendo até notícias de jornal. Eu me pego, muitas vezes, assistindo esses programas de reportagens policiais mais sensacionalistas que, eu sei, eles têm mais acesso, ou até mesmo um jornal mais popular, porque a gente sabe que é mais barato e eles conseguem comprar ou os pais compram; e eles, sempre que leem o jornal, eles comentam. Então, a partir daquela notícia eu começo a abordar as questões que me interessam e eu percebo, sim, que todas às vezes que eu contextualizo - que eu trago a realidade deles, a que eles percebem, a que é intrínseca a eles - eu tenho mais sucesso. Eu tenho mais sucesso do que quando eu trago o currículo formalizado: “hoje vamos trabalhar classes gramaticais, por exemplo, os substantivos”. Isso para eles é muito chato, eles consideram isso muito chato. Eles gostam de uma outra abordagem. Eu falo sobre os substantivos demonstrando toda a classificação dos substantivos dentro das reportagens, dentro da realidade deles”.*

Quanto à dimensão *conteúdos da disciplina e conteúdos de outras disciplinas* não se observou, em seu relato ou em sala de aula nenhuma situação na qual a professora tenha realizado trabalhos que envolvessem outras disciplinas além da sua. Portanto, considera-se, neste caso, uma *classificação muito forte (C++)*.

Quando questionada sobre os momentos de planejamento com outras disciplinas, responde que esses momentos não ocorrem, sendo que cada professor vai realizando individualmente as alterações que julga necessárias ao currículo da turma com a qual irá trabalhar.

A terceira dimensão *diferentes conteúdos da disciplina* apresenta uma *classificação fraca (C-)*, pois em vários momentos a professora fazia menção ao conteúdo, lembrando que o mesmo já foi trabalhado em anos anteriores; portanto, não é algo desconhecido da turma, e neste sentido, vai relacionando-os aos novos conceitos trabalhados.

Ao encaminhar a atividade proposta a professora retoma o conteúdo dizendo: “Como vocês podem observar no exemplo que o livro apresenta, na poesia, há versos que são chamados de livres, onde não são necessários combinar os versos. Vocês lembram quando trabalhamos com as estrofes, lembram?” Os alunos responderam que sim. A professora diz: “Então, como vocês já sabem, estrofe é um conjunto de versos e a poesia não precisa ter quatro versos. Agora os poetas da sala podem então fazer versos rimados ou livres”.

Segue outra citação da professora durante uma observação em sala de aula:

“Pessoal, esqueci de falar uma coisa importante sobre os recursos que os poetas usam e vocês já sabem da sua importância quando escrevem. O que vou colocar no quadro é só para lembrarem, pois todos já viram em anos anteriores” (a professora escreve no quadro os pontos de interrogação, exclamação, reticências, travessão, vírgula e ponto final).

Os dados levantados na entrevista coincidem com os da observação, apresentando para a primeira dimensão uma *classificação forte (C+)*, para a segunda dimensão uma *classificação muito forte (C++)* e para a terceira dimensão uma *classificação fraca (C-)*.

### Professora Daniela - 8ª série

Na observação do desenvolvimento do currículo em sala de aula, realizada com a professora Daniela, percebeu-se, na primeira dimensão, *conteúdo escolar e conteúdo não escolar* uma *classificação forte (C+)*, pois constantemente a professora buscava aproximar os conteúdos da disciplina aos conteúdos vivenciados no cotidiano.

A professora propôs como tema de redação “A Mulher”, lembrando do Dia Internacional da Mulher; trouxe alguns nomes que marcaram a história. Para a redação sugeriu que poderiam pensar nas mulheres que eles conhecem e que também merecem ser lembradas; poderiam ser pessoas da comunidade ou de suas próprias casas, a mãe, a tia, a madrinha, alguém que mereça ser lembrada.

Na citação abaixo, a professora faz uma aproximação dos conteúdos escolares às vivências dos alunos, dando destaque na sua disciplina especialmente aos conteúdos referentes à leitura, à escrita e à interpretação como sendo aquisições necessárias e de grande utilidade para todas as pessoas.

*“A crônica também cria problemas na cabeça do leitor. Faz o leitor pensar, faz olhar o passado e refletir sobre o presente. Pensar e interpretar. O que é interpretar? Tem que servir para alguma coisa. Até podemos odiar a disciplina de Português, mas vou percebendo sua importância quando utilizo aquilo que estou aprendendo. Por exemplo: quando vamos a uma loja fizemos um crédito e precisamos assinar um contrato. São folhas cheias de palavras, no final há uma linha para assinar. Nesta linha as pessoas colocam um “x” e dizem que é para assinar. Por que colocar um “x”, se eu sei ler? Será que pensam que eu não vou ler? Será que é porque a grande maioria dos brasileiros não sabe ler ou não entende o que leem?”*

Quanto à entrevista realizada com a professora Daniela, também se percebe, na *dimensão conteúdo escolar e conteúdo não escolar* uma *classificação forte (C+)*, pois a professora, ao organizar seu planejamento, procurava sempre contextualizar os conteúdos a serem trabalhados com a intenção de garantir o interesse, o envolvimento e a aprendizagem dos alunos.

*“Todas as minhas aulas são planejadas, respeitando o potencial das turmas. Basicamente a gente faz um planejamento trimestral do currículo dos conteúdos do currículo e, a partir disso, eu faço uma contextualização. Eu procuro na internet, nos jornais, algum assunto de relevância que diga respeito àquelas turmas, ao potencial daquelas turmas. Por exemplo, se eles gostam de Funk eu vou buscar alguma notícia sobre Funk e, a partir daquele texto, eu começo a desenvolver o conteúdo”.*

Na *dimensão diferentes conteúdos da disciplina e conteúdos de outras disciplinas*, observou-se uma *classificação muito forte (C++)*, pois a professora não fez nenhuma referência em sala de aula sobre o conteúdo de outras disciplinas.

Verificou-se no relato da professora, que o encontro com os professores das diferentes disciplinas acontece somente no conselho de classe com o objetivo de apresentarem o resultado final do aluno. Destaca que, neste encontro, não ocorre nenhuma discussão das práticas pedagógicas que levasse a um trabalho interdisciplinar na série.

*“Não há encontro para planejamento com as outras disciplinas. Nos encontramos nos conselhos de classe para apresentar o resultado do aluno. Isso é péssimo e se reflete realmente no dia a dia da sala de aula; nunca trocamos e nem comunicamos o que cada um faz na sua sala de aula. O trabalho fica bem isolado”.*

Observou-se na *dimensão diferentes conteúdos da disciplina* uma *classificação fraca (C-)*, pois a professora reconhece a importância da retomada de alguns conteúdos que são pré-requisitos para dar continuidade ao trabalho proposto na série seguinte. Com relação a esta questão, a professora e os alunos têm a

clareza da lacuna que ficou da 7ª para a 8ª série, o que levará a uma reorganização do planejamento.

*Em sala de aula, a professora retoma o planejamento dizendo: “Todos sabem que no ano passado vocês não tiveram alguns conteúdos desta disciplina em função da professora estar com problemas de ordem pessoal. Não sei se foi só Português?” Uma aluna responde que também não tiveram aulas de Religião. A professora diz que neste ano vai ser um pouco diferente, o trabalho vai exigir um pouco mais dos alunos e dela, mas com a participação e a colaboração de todos, os conteúdos previstos para o final desta etapa serão contemplados.*

Ainda no momento de observação, ocorrido em sala de aula, a professora mostra para a pesquisadora a listagem dos conteúdos de 7ª e 8ª séries, sinalizando os conteúdos da 7ª série que irá trabalhar antes de introduzir os da 8ª série. Alguns conteúdos se repetem, mas como a cada série aumenta o grau de complexidade, precisará, inicialmente, organizar os conteúdos que eles não tiveram.

Nesta dimensão, *diferentes conteúdos da disciplina*, confirma-se uma *classificação fraca (C-)*, pois a professora Daniela percebe que os conteúdos da disciplina trabalhados em diferentes séries vão se complementando e, por isso, há a necessidade de muitos serem retomados para que o aluno, ao finalizar a etapa, tenha se apropriado de conhecimentos essenciais para dar continuidade aos seus estudos.

*“A ênfase que eu percebo necessária, aos meus alunos, dentro de uma formação mínima, que é o Fundamental II, são as questões de leitura, interpretação, resolução de problemas; porque a Língua Portuguesa se estrutura basicamente em leitura e interpretação e a gramática vem como consequência desse trabalho; mas fundamentalmente é criar um bom leitor e excluir aquela figura do “analfabeto funcional”<sup>14</sup> que é o que mais nós temos. Por isso, é importante que haja essa exigência a cada série, para que o aluno possa ampliar suas aprendizagens, pois a cada ano os objetivos da leitura, escrita e interpretação apresentam-se como novos desafios a serem superados”.*

---

<sup>14</sup> O analfabetismo funcional - Termo que se refere ao tipo de instrução em que a pessoa sabe ler e escrever mas é incapaz de interpretar o que lê e de usar a leitura e a escrita em atividades cotidianas. Ou seja, o analfabeto funcional não consegue extrair sentido das palavras nem colocar ideias no papel por meio do sistema de escrita, como acontece com quem realmente foi alfabetizado. <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=132>, visitado em 27/12/2012.

### 5.1.2 Descrição Das Dimensões Referentes À Prática Pedagógica – Discurso Instrucional

Quadro 02. Descrição a partir das dimensões da prática pedagógica das séries finais do Ensino Fundamental lecionadas por diferentes professores em duas escolas estaduais de periferia urbana

Dimensões		Escola do Campo			Escola do Morro	
		Adriana 5 <sup>a</sup>	Bruno 6 <sup>a</sup>	Cláudia 7 <sup>a</sup>	Daniela 6 <sup>a</sup>	Daniela 8 <sup>a</sup>
1. Seleção	Macro	E++	E+	E+	E+	E+
	Micro	E+	E+	E+	E+	E+
2. Sequência	Macro	E++	E+	E+	E+	E+
	Micro	E+	E+	E+	E+	E+
3. Ritmagem		E+	E-	E++	E+	E+
4. Critérios de Avaliação		E+	E+	E+	E++	E++

#### Professora Adriana - 5<sup>a</sup> série

Descrevendo o discurso instrucional em relação à dimensão *seleção do conhecimento*, constata-se, a partir das entrevistas com a professora e das observações realizadas em sala de aula, ao nível macro um *enquadramento muito forte (E++)*, pois a professora selecionava os conteúdos escolares levando em conta os objetivos previstos para a série.

Na entrevista, ao ser questionada sobre quem define a seleção, organização e sequência dos conteúdos, a professora deixa passar em sua fala que, mesmo citando a SEC - Secretaria de Educação, na realidade esta tarefa na escola é assumida pelo professor.

*“Quem define, na teoria, seria a Secretaria de Educação, mas na prática quem faz o planejamento anual é o professor e entrega para o supervisor da escola”.*

Foi questionada, também se a escola havia repassado alguma relação de conteúdos e como eram selecionados.

*“Na verdade, a escola nunca me disse nada, ela só pediu um planejamento. Eu fui buscar em função da minha faculdade, porque a gente fazia nosso planejamento na faculdade a partir dos parâmetros. Então, eu tenho selecionado a partir dos Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental, que a gente encontra na internet, a partir dos conteúdos trabalhados anteriormente pelos professores de Língua Portuguesa e dos livros didáticos que nos oferecem também para aquela série. Os livros didáticos, em tese, eles já estão vindo com o que eles esperam que o professor desenvolva naquele ano com aquela série”.*

Na entrevista relata como ocorre a seleção do livro didático:

*“No ano passado nós recebemos vários livros de várias editoras, cada editora manda três ou quatro exemplares dos livros para os professores”. Tu tens um tempo para analisá-los - mais ou menos um mês - e tu avalias o livro a partir dos conteúdos apresentados e o contexto em que irão ocorrer as tuas aulas; enfim tu fazes várias análises do livro e depois todos os professores da disciplina se reúnem. Cada um vai apresentando o que foi considerado na avaliação. Escolhemos três livros: 1ª, 2ª e 3ª opção, e passamos para a direção.*

Ainda na dimensão *seleção* constata-se, a *nível micro*, um *enquadramento forte (E+)*, pois a professora estabelecia uma seleção utilizando, em alguns momentos, os conhecimentos trazidos pelos alunos a fim de complementar a tarefa proposta em aula.

No início da aula, a professora informava à turma sobre o que iriam trabalhar. Explicava o conteúdo através de exemplos e questionamentos, provocando a participação dos alunos.

*Após a chamada, a professora coloca para a turma que hoje eles vão relembrar um pouco sobre a pontuação. Pega a caneta e desenha no quadro o ponto de exclamação e o ponto de interrogação e pergunta para a turma: “Que pontos são esses?” A turma responde: “Exclamação e interrogação”. A professora pergunta: Quando é que se usa o de interrogação?” Responderam: “Quando é pergunta”. A professora diz: “Interrogação para fazer uma pergunta, por exemplo: Qual o seu nome?” Continuando a professora pergunta: “E o outro ponto?” A turma respondeu: “Exclamação”. A professora diz: “Este ponto expressa gestos. E por que o autor usa vários pontos de exclamação ou interrogação juntos “!!!! ?????”? Um quadrinho com vários pontos juntos para que serve? Está fazendo uma pergunta? Está pensando? É para mostrar o pensamento? O que vocês acham?” Uma aluna diz: “A profe está querendo nos enrolar”. A professora olha e dá um sorriso. A professora diz: “Olhem para mim. Quando tem o desenho de uma pessoa com vários pontos de interrogação pode ser que ela esteja pensando algo que não sabe, por isso que é uma pergunta. Nos casos em que aparece o ponto de exclamação, a pessoa pode estar expressando. Por exemplo: sou um personagem do desenho animado. Olhem, estou andando e fico admirada com algo, minha expressão muda. Peguem o livro na página doze e vejam esta parte do desenho em quadrinhos (A professora pega o livro e mostra para a turma). No quadro bem abaixo, o que aconteceu?” Um aluno diz: “Ele ficou admirado, pensava que era uma coisa e era outra”.*

Em outro momento, verificou-se que a professora, ao explicar um determinado conteúdo, utilizou-se de exemplos concretos, representando-os através de gestos que os alunos deveriam traduzir, relacionando-os a situações conhecidas. Esta prática manteve os alunos atentos, participativos e envolvidos na atividade.

A professora diz: “Eu sou um bonequinho com cara de dúvida. Vou fazer uma cara de interrogação. Alguém quer vir aqui na frente e fazer? Olhem a figurinha. Será que as caretas transmitem o que estamos pensando? No texto, utilizamos palavras para escrever e na história em quadrinhos o importante é a imagem”. Nas questões trazidas pela professora, grande parte da turma se pronunciava acompanhando a explicação. A professora diz: “Outro exemplo, estou caminhando e, de repente, bato com o meu pé e digo: Ai. O que este “ai” expressa?” Responderam: “Que doeu”. “Olhem outra expressão”. Os alunos responderam: “Está triste”. “E agora?” Os alunos responderam: “Alegre”.

Com relação às vivências trazidas pelos alunos, coloca que sempre as utiliza como forma de introduzir o conteúdo a ser trabalhado naquele dia. Percebe que este é um dos momentos em que os alunos mais participam e tem contribuído muito para desenvolver também a oralidade.

Nos relatos apresentados acima, tanto a nível macro como a nível micro, percebe-se que a professora tem buscado diferentes fontes para subsidiar seu planejamento no que se refere à seleção de conteúdos. Tem utilizado para essa seleção o livro didático, os Parâmetros Curriculares Nacionais, os encontros com os professores da disciplina, considerando também as experiências trazidas pelos alunos para complementar e motivar o trabalho de sala de aula.

Para a dimensão *sequência*, constatou-se, ao *nível macro*, um *enquadramento muito forte (E++)*, pois a professora planejava a sequência dos conteúdos escolares considerando os objetivos da série e a sequência apresentada no livro didático. Segundo a professora o livro didático utilizado está adequado ao contexto dos alunos.

Mesmo trabalhando e seguindo a sequência dos conteúdos do livro da série, a professora não deixava de contextualizá-los, considerando a realidade dos alunos. Inicialmente, explorava o conteúdo a ser desenvolvido, fazendo alguns questionamentos de práticas ou situações do cotidiano onde os alunos traziam, através das falas, seus conhecimentos. Em seguida, utilizavam o livro como forma de complementar a discussão realizada. A condução proposta pela professora, além de envolver os alunos, fez com que os mesmos estabelecessem relações com os conceitos trabalhados atribuindo um significado pessoal ao conteúdo escolar.

Para a dimensão *sequência*, verificou-se, ao *nível micro* um *enquadramento forte (E+)*, pois a professora promovia uma prática bastante interativa com os alunos, atendo-se às suas necessidades e acolhendo as opiniões e sugestões trazidas pela turma.



*“Vamos conversar um pouquinho. Lembram de como começou a história de Marley? Entenderam por que ele morreu? O que vamos fazer agora? Cada um vai contar a história do seu jeito, escrevendo. Quem já começou? Levantem o dedo”. Alguns levantaram. A professora diz: “Agora vamos dar um tempo para que todos possam concluir o texto e depois vamos fazer a história em quadrinhos. Primeiro vou fazer a chamada e depois vou passar e ver quem já fez”.*

No início de cada aula, as atividades eram determinadas e orientadas pela professora, atendendo às questões e necessidades apresentadas pelos alunos. Muitas vezes, retomava com a turma o final da aula anterior para que todos pudessem acompanhar a sequência da atividade. Nas correções das tarefas havia momentos em que nomeava o aluno que iria responder à questão, e havia outros momentos em que deixava os alunos, espontaneamente, se pronunciarem.

Na entrevista, percebe-se que a professora, ao organizar a sequência dos conteúdos, considerava a etapa em que se encontram os alunos, explicando que, por ser uma série em que ocorrem várias mudanças para os alunos, os professores deveriam utilizar outras formas de encaminhar o trabalho, orientando as atividades passo a passo até que os alunos, aos poucos, adquiram maior autonomia para a realização das tarefas.

*“A quinta série, para mim, é mais ou menos um nivelamento, porque a criança ela está passando por diversas mudanças. Quando a criança entra na quinta série tudo muda para ela: não tem mais só um professor, ela tem vários professores, ela tem várias disciplinas; os professores esperam que ela entre na sala de aula e se comporte maravilhosamente bem, como se ela fosse muito maior do que ela é na verdade. Alguns professores não têm essa noção de que a criança é criança ainda com dez e onze anos. Acho que a grande maioria das crianças não tem maturidade para entender isso; eu acho muito forte essa quebra da 4ª para 5ª série, porque eles ficam muito perdidos; têm crianças que a gente fica com pena, porque têm crianças que, não por não terem interesse, não conseguem acompanhar porque é muita coisa para eles, é muita mudança; então no português, por exemplo, eu me preocupo com o grau de aprendizagem apresentado pelos alunos referente à escrita e à leitura. Nas minhas aulas sempre vou informando o que vamos trabalhar, orientando de forma bem detalhada cada atividade, para que eles compreendam e possam realizar o trabalho”.*

Na dimensão *ritmagem*, percebeu-se, um *enquadramento forte (E+)*, pois a professora, no decorrer das aulas, explicitava o tempo que os alunos tinham para realizar as atividades. Em alguns momentos a professora, ao verificar que os alunos não haviam concluído a tarefa proposta, ampliava o tempo previsto.

Observou-se que a professora ao iniciar a correção do exercício perguntou quem já havia concluído a tarefa e verificou que alguns ainda não haviam terminado.

A professora informou que daria mais um tempinho para que todos pudessem concluir.

*Antes de iniciar a correção da atividade a professora pergunta: “Quem ainda não terminou?” Mais da metade levantam a mão. A professora diz: “Como estou chamando um a um e a metade ainda não concluiu vou dar mais um tempinho”. Circula pela sala de aula para esclarecer algumas dúvidas e confirmar se todos estão trabalhando. Os alunos concluem a tarefa e a professora faz a correção oralmente.*

Com relação aos diferentes ritmos de aprendizagem apresentados na turma, a professora relata que, quando percebia que algum aluno apresentava dificuldades em compreender os conteúdos trabalhados, realizava intervenções individualizadas, encaminhando paralelamente atividades complementares aos demais alunos. Neste sentido, destaca-se a importância do professor estar atento a buscar estratégias de atendimento para que o aluno possa superar estas dificuldades.

*“A gente vai trabalhando sempre revendo e repetindo atividades. Por exemplo, eles estavam fazendo a descrição dos ambientes, então o aluno faz uma descrição do ambiente e não fica tão boa, passa um dois dias, volto para lá. Como têm os alunos que realmente sempre estão à frente, eu tenho tentado incentivar esses alunos a utilizarem este tempo com leituras. Então, em um período em que esses alunos terminam a tarefa, vinte minutos antes dos outros, ou eu proponho algum texto do próprio livro didático para eles irem lendo, ou eu peço para eles trazerem um livro de casa. Assim, eles não precisam ler somente aqueles livros que eu tenho na caixa. Com este encaminhamento, consigo organizar um tempo para atender mais individualmente alunos que apresentam um pouco de dificuldade na realização das tarefas propostas. É um tempo pequeno, mas considero necessário, faz a diferença e percebo que há retorno”.*

Quanto aos *critérios de avaliação*, é possível verificar que predomina um *enquadramento forte (E+)*, pois, conforme a professora havia combinado com a turma, todas as tarefas realizadas são avaliadas: participação, cadernos, trabalhos, exercícios em aula, provas e temas. Esta prática de avaliação confirma-se tanto nas rotinas de sala de aula como nos registros do caderno de chamada.

*No momento de correção do exercício, a professora ao perceber que alguns alunos não estavam realizando a tarefa, diz: “Quem não fez vai ganhar um pontinho preto, conforme nossa velha combinação”. A professora vai para a mesa, pega a lista de chamada e a caneta e começa a sinalizar. Neste momento, solicita atenção de todos e retoma com a turma a responsabilidade de cada um com a realização dos exercícios em aula, dizendo que a aula também é um momento de avaliação onde ela vai acompanhando como o aluno está aprendendo. O aluno que não faz, não tenta e não se esforça, terá um resultado diferente no final do bimestre.*

A professora, após encaminhar as atividades, circulava pela sala para acompanhar e esclarecer alguma dúvida, informando à turma que estaria em sua mesa à disposição. Nestas situações, a professora sempre realizava intervenções, partindo de como o aluno estava interpretando a questão solicitada, levando o aluno pensar e buscar uma resposta mais adequada ao problema apresentado. Abaixo uma das situações observadas em que aparece a intervenção da professora:

*Ao acompanhar a atividade realizada pelos alunos a professora diz: “Lembra que quando alguém for ler o teu texto, tem que entender o que estás querendo dizer. Vou colocar uma flechinha aqui para que reescrevas melhor este parágrafo”.*

Observou-se, também, que havia avaliações com datas agendadas previamente. Para estas avaliações mais individualizadas, a professora reorganizava o espaço da sala de aula separando as classes por filas e orientava os alunos com relação à utilização dos materiais para aquela situação de avaliação.

*Após a chamada, disse para os alunos: “Como havíamos combinado na última aula, hoje faremos a avaliação sobre a leitura do bimestre. Vocês podem consultar as anotações que fizeram no caderno e acrescentar outros dados importantes sobre o livro que leram. Agora vamos organizar a sala. Façam filas separadas. Peguem uma folha do caderno, coloquem o nome, a turma e escrevam sobre o livro que vocês escolheram. Neste momento vocês não poderão utilizar o livro, somente as anotações que fizeram durante a leitura”.*

Percebe-se que o relato da professora na entrevista, referente à avaliação da aprendizagem dos alunos, é coerente com as observações realizadas em sala de aula.

*“A avaliação dos alunos da 5ª série é dividida em quatro ou cinco etapas, às vezes vai variando um pouco de bimestre para bimestre, mas eles têm um trabalho oral, onde eu avalio a oralidade, que pode ser desde uma leitura que eles façam de um texto... A outra parte é a parte da prova. A prova normalmente não tem o peso de cinquenta por cento da nota, normalmente vai de trinta a quarenta por cento. Ela vale em função das outras habilidades do aluno dentro da sala de aula: tem a produção textual de alguma coisa que ele faz, ou é a própria interpretação de texto que eu vou corrigindo e vou passando, ou alguma redação, ou é a narrativa da história de um livro de literatura que eles leram e vai variando de bimestre para bimestre. Tem essa nota e tem a nota de participação em aula que é uma nota que eu dou com atividades que eles fazem em aula e em correções dos exercícios”.*

A professora, ao ser questionada se os alunos tinham conhecimento dos diferentes instrumentos e momentos utilizados para a avaliação, deu a seguinte resposta:

*“Sim, eles sabem tudo, tudo o que é avaliado e quanto vale. Informo no início do ano, mas a gente sempre fica retomando. Normalmente, quando começa o bimestre, eu explico para eles: Esse bimestre a gente vai fazer tal e tal coisa, isso vai valer tanto, o trabalho oral que vocês vão apresentar vai valer dois Pontos, o outro vai valer três, a prova vai valer quatro. Enfim, eles já ficam sabendo”.*

#### Professor Bruno - 6ª série

Nas observações realizadas em sala de aula e na entrevista com o professor Bruno, em relação à dimensão *seleção*, verificou-se que o professor seleciona os conteúdos a serem trabalhados, tendo presente os objetivos da série e principalmente as necessidades de aprendizagem dos alunos, indicando um *enquadramento forte (E+)* nesta dimensão ao *nível macro*. Relata na entrevista que procede desta forma, porque a experiência vivenciada em sala de aula mostra que a base para a leitura, escrita e interpretação ocorre nesta etapa; portanto os conteúdos precisam estar bem trabalhados e assimilados pelos alunos.

*“É preciso que os alunos possam se apropriar e dominar esses conteúdos agora, nesta etapa do ensino fundamental; portanto, não adianta apenas passar os conteúdos que estão programados para a série sem garantir que os alunos de fato aprendam. As consequências disso estão expressas nos resultados das avaliações dos alunos do ensino médio, os quais apontam claramente lacunas decorrentes da falta da fixação e compreensão de conteúdos fundamentais para a continuidade das próximas etapas”.*

Sobre os critérios que utiliza para fazer a opção desses conteúdos, apresenta, em sua fala, certa autonomia e flexibilidade nestas escolhas.

*“Eu trabalho muito com textos. Eu procuro trabalhar estes conteúdos em cima de um texto porque aí já estou trabalhando a leitura, a interpretação - como é que o aluno consegue entender aquele texto, e a oralidade dele também. Então, eu tento fazer com que os alunos se apropriem daqueles conteúdos... mas eu não sou tão conteudista assim, às vezes, eu discordo um pouco com relação aos conteúdos que são indicados para aquela série. Então, eu procuro trabalhar mais com textos. Eu tenho bem presente o que é necessário para este momento em termos de conteúdos, pois tenho alunos no Ensino Médio que ainda não conseguem realizar uma leitura e uma produção textual compreensivas. Faltou um trabalho mais pontual de base para esses alunos. Com isso, não estou dizendo que a gramática não é importante, mas que há alguns conteúdos que não são tão necessários para este momento”.*

Quando questionado se essa forma de seleção de conteúdos não estaria deixando os alunos em defasagem com outras escolas ou séries, respondeu:

*“Acredito que não, pois os conteúdos da disciplina se inter-relacionam; porém penso que para o aluno estabelecer estas relações precisará ter se apropriado deste conhecimento para assim, aos poucos, poder ampliar estes conceitos. As séries finais do ensino fundamental deveriam focar sua ação pedagógica nesta direção para garantir uma leitura compreensiva e clara e uma produção textual coesa”.*

No início das aulas, o professor sempre informava o conteúdo que seria trabalhado naquele dia. Embora sendo o professor o responsável pela definição da seleção dos conteúdos, oportunizava, nos momentos da explicação, a participação dos alunos, trazendo para a aula exemplos de situações do cotidiano dos mesmos, como foi relatado na seção relativa a currículo: relação entre conhecimento escolar e não escolar. Assim, para a dimensão *seleção ao nível micro* predomina um *enquadramento forte (E+)*.

*“A gramática nos diz o que é adequado utilizar na linguagem escrita. Por exemplo: dizemos me dá um copo de água! Na linguagem falada é permitido, na escrita não. O certo seria, “Dá-me um copo de água”. Percebem a diferença? Por isso, os alunos não podem sair da escola, escrevendo do mesmo jeito que falam, precisam se apropriar de normas cultas”.*

Procurou, em determinados momentos, lembrar com os alunos o trabalho desenvolvido em aula, dando destaque aos conteúdos que ainda deveriam ser retomados e aprofundados pela turma. Para tanto, selecionou e organizou um polígrafo para subsidiá-los. É possível observar que nesta seleção, o professor levou em consideração as necessidades e dificuldades de aprendizagem dos alunos.

*O professor dirige-se à frente do quadro e diz que fará uma breve retomada: “Iniciamos o bimestre com o texto narrativo, vocês fizeram uma redação sobre o Carnaval. Nessa redação as notas foram baixas, então nós vamos aprofundar mais esta técnica, vamos reconhecer os elementos da narrativa. Os textos apresentados estavam muito confusos. Organizei um material para complementar este conteúdo e, na sequência dessas atividades, nós vamos fazer uma prova contendo um texto narrativo, onde deverão aparecer os elementos necessários, por exemplo: se conto, se narro, é sobre algo, é sobre alguém, isso acontece em algum lugar. Estou forçando para que vocês criem uma história. Em que tempo ocorreu isso? Vocês terão o personagem, o espaço e o tempo. Aos poucos vamos introduzindo outros elementos, as ideias de análise do discurso vocês já sabem; sabem identificar a fala do personagem; quando o discurso é direto ou indireto; quando é o próprio narrador que diz o que o personagem fala, lembram? Isto tudo será reunido na hora da prova. Na parte da análise do texto: Como vocês identificam o número de parágrafos do texto, o conteúdo, os travessões?” Neste momento, o professor pega o livro, localiza a página e mostra um texto sinalizando os parágrafos e travessões. Escreve no quadro os seguintes sinais de pontuação: ponto de exclamação(!), interrogação(?), final(.), dois pontos(:), reticências(...) e inclui as aspas(“”) e diz: “Nessas três semanas, nós vamos trabalhar neste polígrafo, pois reuni atividades, bem focadas, sobre estes conteúdos”.*

Nas atividades realizadas em aula verificava-se que havia, por parte do professor, uma seleção prévia dos conteúdos a serem desenvolvidos. Ao explicar o conteúdo referente aos tempos verbais, percebeu-se que o professor estimulava a participação dos alunos lançando perguntas sobre o tema trabalhado.

*“Vocês precisam aprender os tempos verbais básicos”. O professor escreve a seguinte frase: “Ele falara sobre o assunto” e “Ele falará sobre o assunto”. Em seguida pergunta à turma: “Qual delas está correta?” Alguns dizem que é a primeira, outros, que é a segunda. O professor diz: “As duas estão corretas. A diferença está somente no acento que muda o tempo da ação. Que tempo é esse? No texto não cobrei conceitos. É necessário compreenderem os tempos para entenderem o que se passa”. Enquanto falava, os alunos acompanhavam a explicação, ouvindo e respondendo às questões propostas pelo professor.*

No relato do professor com relação à *seleção de conteúdos*, mencionou que não havia uma participação dos alunos; porém, ao fazer a seleção para o trabalho da série, preocupava-se em organizar os conteúdos que realmente atendessem às necessidades da turma. Colocou também que esta seleção partiu de uma relação de conteúdos dada pela escola e discutida com os professores da disciplina, e dos conteúdos apresentados nos livros selecionados pelos professores.

*“A gente tem um programa de conteúdos que a escola dá, e a partir daquilo ali nós, os professores de Língua Portuguesa, nos encontramos e organizamos nossos planos de aula. Também tem a questão de quando a gente seleciona os livros, a coleção para aqueles três anos; a gente procura seguir então a ordem dos conteúdos que estão organizados nestes livros. Sempre tem a coleção 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries. Então, a partir daquela seleção, a gente também organiza os conteúdos, claro que nunca tem como contemplar tudo, muitas vezes é necessário se fazer algumas alterações, até porque tem a ver com a demanda e o perfil da turma”.*

Foi questionado se sabia de onde vem esse programa de conteúdos que a escola disponibilizava. O professor respondeu que não tinha essa informação. Fez referência a uma cadeira realizada na faculdade a qual trabalhou sobre os conteúdos básicos das séries.

*“Eu tive uma cadeira na faculdade que me ensinou a fazer isso. Era a cadeira sobre conteúdos básicos para 5ª, 6ª, 7ª e 8ª série, séries finais. Então, às vezes, eu me guio e não diferencia muito. Essa já é a terceira escola em que eu trabalho, não tem muita divergência dos conteúdos que são indicados para cada série”.*

Percebe-se, no relato abaixo, outros desafios encontrados pelo professor na seleção dos conteúdos e atividades, no sentido de poder atender a diversidade de interesses e necessidades presentes na série, pois, nesta turma, os alunos também se encontravam em diferentes faixas etárias.

*“O currículo trabalha conteúdo, a questão dos temas transversais acabam ficando só no discurso; não acontecem. Percebo também que a forma como é abordada a gramática pelos livros, em alguns casos, é mais interessante, mais viável e mais adequada para uma determinada turma, mas, outras vezes, os textos, por exemplo, não estão de acordo, então eu tenho que buscar isso fora. Nós temos, hoje em dia, alunos que estão com idade inadequada para a série que frequentam. O ensino fundamental é dos seis aos catorze anos, o ensino médio é dos quinze aos dezessete, e eu tenho alunos com quinze anos na 6ª série junto com outros de onze anos. Então, são realidades bem diferentes. O texto que o livro de 6ª série traz não está adequado para esse aluno de quinze anos, e isso é um jogo de cintura que tem que se ter em sala de aula”.*

Quanto à dimensão *sequência*, observou-se que o professor planejava a sequência dos conteúdos que seriam desenvolvidos durante o ano considerando os objetivos da série e a progressão de aprendizagem dos alunos, apresentando no início da aula o conteúdo ou a atividade que seria trabalhada naquele dia, ficando assim caracterizado *ao nível macro e micro um enquadramento forte (E+)* para esta dimensão.

*“Vamos agora pegar o livro e continuar as atividades. Não lembro se conseguiram terminar as questões sete, oito e nove”. Os alunos responderam que sim. O professor diz: “Então vamos continuar, agora, na parte da pontuação”. O professor inicia o conteúdo conversando com os alunos sobre o tema da aula, trazendo exemplos de situações vivenciadas para que os alunos possam compreender melhor o conteúdo proposto, dizendo: “Podemos perceber a pontuação pela entonação de voz. Se estou brabo, meu tom de voz muda, quando me expesso com alguém de forma mais carinhosa já é outra. Quando vou pedir socorro uso exclamação; o ponto de interrogação para as perguntas. Para que serve a vírgula?” Um aluno responde: “Para separar as coisas”. O professor complementa: “A vírgula serve para separar elementos e palavras da mesma espécie”.*

Durante as aulas, mesmo sendo o professor quem determinava a sequência das atividades, percebeu-se que, nos momentos de correção dos exercícios, os espaços para que os alunos pudessem participar era oportunizado da mesma forma para todos. Em nenhum momento o professor indicou o nome do aluno que iria responder à questão proposta.

*“Trabalhamos a etapa dos textos narrativos. Lembram como são apontadas as vozes? Quando ocorre o direto?” Um aluno responde: “Quando aparece a fala do personagem”. O professor confirma e acrescenta: “Antes de dois pontos... E o misto?” Um aluno diz: “É uma mistura do direto com o indireto”. “E o indireto? É o discurso que não abre espaço para a fala do personagem. É o narrador que nos conta. Como acontece na prática? Vamos ao polígrafo na página seis. Todos localizaram o quadro?” Os alunos respondem que sim.*

O professor ao indicar a sequência do conteúdo, tinha também a preocupação de que os alunos se organizassem para poder acompanhar a sequência da atividade e, conforme a necessidade, esclarecerem suas dúvidas. Verificou-se também que o professor utilizava diferentes estratégias para informar o conteúdo a ser desenvolvido escrevendo no quadro a proposta da atividade ou comunicando oralmente.

*Ao finalizar a chamada, o professor escreve no quadro: “Livro: Páginas 23, 24 e 25: “Aprendendo mais sobre verbos”. Leitura e Exercícios número três. Não é necessário copiar as questões, coloquem somente as respostas”. Após escrever no quadro, dirige-se para a turma e diz: “Hoje vamos trabalhar sobre os verbos. Se organizem para a atividade seguindo as orientações colocadas no quadro, vou passando nas classes, se tiverem alguma dúvida vou esclarecendo. No segundo momento retomaremos com toda a turma. Agora, cada um faça o seu trabalho”.*



Na entrevista, quando questionado sobre a sequência dos conteúdos, relatou que, inicialmente, realiza uma sondagem com os alunos, para verificar se há alguma lacuna dos anos anteriores, depois procura distribuir os conteúdos por bimestres.

Para a dimensão *ritmagem* caracteriza-se um *enquadramento fraco (E-)*, pois o professor, na maioria das atividades, não estabelecia um limite de tempo para a realização das atividades.

Nas tarefas propostas em aula ou nas atividades encaminhadas para casa, verificou-se que o professor não estabelecia um tempo fixo para a entrega, possibilitando aos alunos que não haviam concluído a tarefa até o final da aula, entregá-la posteriormente.

*Após a chamada o professor levantou-se e retomou com a turma o trabalho que deveria ser entregue na aula anterior dizendo: “Pessoal, aqueles alunos que não entregaram o trabalho na última aula, entreguem agora”. Eram treze questões valendo dois pontos.*

Ao perceber que a turma apresentava dificuldades em relação a um determinado conteúdo, organizava-se para retomar o trabalho na próxima aula, propondo novas atividades.

*“Observei que vocês estão encontrando um pouco de dificuldade com a gramática. Geralmente temos feito este trabalho de análise a partir de um texto, mas tenho percebido que vocês vêm encontrando um pouco de dificuldade. Então, organizei alguns exercícios para que possam compreender melhor. Peguem o caderno e copiem. É importante este registro porque depois, quando vamos corrigir, vocês vão fazendo suas anotações e também vão esclarecendo suas dúvidas. Na hora de estudar, em casa, quando vocês pegarem este material vai ficar mais fácil de entenderem. Por isso devem aproveitar este momento. Todos poderão perguntar”.*

O professor trouxe em uma de suas falas que muitas vezes ocorrem mudanças no planejamento dos conteúdos previstos para o bimestre, pois precisa de mais tempo de trabalho. Pontua que esta alteração de conteúdos, transferindo para o bimestre seguinte, é necessária para que os alunos possam acompanhar.

*“Claro que nunca tem como contemplar tudo; tem muita coisa ali, até porque tem que ver o perfil da turma, às vezes tem partes dos conteúdos em que é preciso dar uma parada, realizar algumas retomadas com a turma; tenho que sentir onde é que há deficiência. Então, às vezes isso atrasa um pouquinho, uma coisa que se tinha programado, um conteúdo para se trabalhar uma semana ou duas isso se estende um pouco mais”.*

Verifica-se também, no relato do professor, que, em vários momentos, percebia a necessidade de realizar alterações em seu plano de aula. A flexibilidade do planejamento em termos de tempo, revendo ou resgatando alguns conceitos ainda não sistematizados, é considerada como uma das alternativas que poderá garantir avanços mais significativos no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

*“Então, a minha aula acontece assim, às vezes, eu planejo uma coisa para um dia e não consigo nem vinte por cento do que eu tinha planejado para aquele dia”. Esse planejamento é relativo, às vezes ele funciona, às vezes sobra um tempo, às vezes não consigo e fica para outro dia. Já aconteceu com esse material que eu estava trabalhando sobre o texto narrativo; esse polígrafo se estendeu por um tempo maior do que eu havia programado. Eu tinha programado um polígrafo de vinte páginas, frente e verso; tinha planejado para trinta, quarenta dias, porque tenho cinco períodos por semana. Então, às vezes funciona o que tinha planejado e outras não.*

Ao ser questionado sobre como lidava com os diferentes ritmos de aprendizagem apresentados pela turma, expressa em sua fala a busca de poder desenvolver uma metodologia que atenda as necessidades e interesses de todos os alunos.

*“Primeiramente eu faço um discurso igual para todos. É claro que eu noto que tem alguns que ficaram meio perdidos. Então, eu dou atenção para esses alunos. Vou passando entre eles e pergunto se alguém ficou com alguma dúvida. Como eu disse, às vezes, o aluno se esconde atrás de uma situação que ele não entendeu ou tem vergonha de perguntar e só vou conseguir verificar isso no momento de uma avaliação escrita mesmo. Então, eu dou continuidade ao meu trabalho. Agora, sempre vai haver aqueles alunos que não acompanharão exatamente como estou passando; alguns entendem mais rápido, entendem melhor, conseguem se concentrar mais, e rapidinho eles pegam o conteúdo. Outros já ficam mais perdidos. Tem também a questão da base que eles trazem, às vezes eles vêm de um professor que talvez não tenha dado ênfase a um determinado conteúdo... Cada professor tem a sua metodologia, e eu noto que isso influencia um pouco, porque eu já peguei alunos vindos de outras escolas, estadual, municipal e alunos repetentes, todos eles dentro de uma mesma turma. São alunos com perfis bem diferentes. Abordagens diferentes, manifestações diferentes. Alguns dizem que nunca fizeram isso, que nunca viram este conteúdo, manifestam que fizeram tal coisa de outro jeito.*

Na entrevista, o professor expressa a dificuldade em realizar um planejamento diferenciado para os alunos que apresentam um pouco mais de dificuldade, e que precisariam de mais tempo e atenção. Destaca em sua fala que uma das questões que impedem este trabalho refere-se ao grande número de alunos em sala de aula.

*“Eu não faço um planejamento diferenciado porque não tenho como fazer isso em sala de aula. Eu tenho trinta e sete alunos para cuidar. Então é isso que eu fico “meio indignado”: porque os livros da pedagogia dizem, referem-se sempre a um aluno no singular, mas eu tenho trinta e sete alunos, trinta e sete singularidades na sala de aula... Eu não posso pensar assim, e por mais que eu note, eu não tenho como fazer um trabalho diferenciado para aquele aluno. É um transtorno! É difícil fazer um trabalho diferenciado. Eu tento dentro daquela proposta de ir lá e sentar ao lado do aluno, e explico para ele, mas isso quando ele manifesta. Então, o número de alunos é um fator que inviabiliza muito uma ação mais individualizada. O ideal seria uma sala de aula com vinte e cinco alunos. Eu já tive essa experiência e foi muito produtiva. Agora trinta e sete alunos, como nós temos em sala de aula, é inviável. Temos que ver também como está a educação hoje; é uma série de coisas que inviabilizam; é impossível ter esse número de alunos; não há aprendizado significativo”.*

Quanto aos *critérios de avaliação*, predomina um *enquadramento forte (E+)*, pois era o professor quem estabelecia os critérios utilizados nas avaliações explicitando-os aos alunos. O professor relata que, no primeiro dia de aula, informa aos alunos o seu sistema de avaliação, deixando claro quais os critérios utilizados. Percebe-se através dos diferentes momentos avaliativos, propostos pelo professor, que o mesmo considerou, neste processo, as competências cognitivas e sócio afetivas, possibilitando ao aluno valer-se destes espaços para expressar os conhecimentos, habilidades e competências adquiridas ao longo do ano.

*“No primeiro dia de aula eu converso com eles e digo como vai ser meu sistema de avaliação; não há nenhuma surpresa. Eu disse para eles que nós ficaríamos entre quatro a cinco avaliações no bimestre. Eu estabeleço para eles os meus critérios e coloco que a participação é importante. Eu atribuo uma nota ao caderno, a participação e a assiduidade; não adianta o aluno só estar em sala de aula, não adianta só o aluno copiar; como eu disse “cópia qualquer um faz”, então, eu os avalio na participação o tempo todo, entrega dos trabalhos, e a participação quando eu questiono algo. Eu disse para eles, no primeiro dia de aula, que a prova valeria cinquenta por cento da nota, que é o que a escola usa, os demais pontos iriam ser distribuídos entre os trabalhos e a participação. Depois, no final do bimestre, eles iriam fazer uma prova de recuperação valendo cinquenta por cento da nota. O trabalho não se recupera só a prova que é o conteúdo de tudo o que trabalhamos, textos e gramáticas. Todos tem a oportunidade de fazer a recuperação e ficarem com a nota mais alta, seja a da prova anterior ou a da recuperação”.*

Nas atividades propostas informava aos alunos como procederem em determinadas atividade, deixando claro os passos a serem seguidos.

*“Esta atividade vocês podem fazer a lápis. Na prova, será exigido caneta. Coloquem na folha o nome, a turma e a data. Alguma pergunta? Alguém não entendeu? Agora, vou escrever as orientações da atividade no quadro. Fiquem atentos”. O professor escreve no quadro: “Algumas orientações: comece o texto contando um pouco sobre o nome, idade, onde mora etc; descubra sua aparência física: tamanho, peso, cor de pele, dos olhos, dos cabelos, feições do rosto etc; descreva seu modo de vestir, estilo de roupa, de sapatos, acessórios etc; caracterize seu temperamento e modo de agir”.*

No decorrer das aulas, comunicava as atividades que estavam sendo avaliadas. Conforme os conteúdos iam sendo trabalhados, pontuava os itens em que deveriam ficar atentos, pois provavelmente seriam apresentados no momento da prova.

Observou-se que, após a realização da prova, o professor retomou os resultados com a turma, sinalizando a necessidade de ficarem mais atentos às atividades realizadas em sala de aula, pois as questões propostas foram todas trabalhadas e discutidas durante o bimestre. Depois de entregar a prova para os alunos, informou novamente o valor que fora atribuído a cada questão. Em seguida, fez a correção de todas as questões, orientando os alunos a complementarem as respostas, pois poderão utilizar este material como estudo para a próxima avaliação.

*“Agora vou entregar as provas, vou chamando e vocês vem buscar. Depois vamos corrigir toda a prova. Peguem a prova e sentem nos seus lugares. Esta prova valia cinco; é cinquenta por cento da nota do bimestre”. Após entregar todas as provas diz: “Pessoal agora eu vou falar”. Alguns foram muito bem; quem tirou dois e meio é razoável. Tenho repetido sempre a mesma coisa: acompanhem o polígrafo, façam os exercícios e estudem. Neste final de semana fecharei as notas de vocês e, na segunda-feira, digo os nomes dos alunos que deverão fazer recuperação. Na próxima semana, quinta ou sexta, faremos a recuperação. Segunda-feira, faremos a revisão de toda a prova, os que tiraram notas boas também participarão da aula. Nas questões discursivas dificilmente o aluno tira zero, mas apareceu algumas respostas que não sei de onde tiraram. O aluno não entendeu nada, não interpretou. Falta muitas vezes concentração e leitura. Alguém quer falar alguma coisa, perguntar? Então, pessoal, segunda todos com o polígrafo. Aprendam a criar mecanismos para estudar, sublinhem, anotem. Quero, segunda-feira, todos com bastante vontade de estudar.*

Quando questionado sobre como realiza as correções das atividades avaliativas e se costumava colocar observações nos trabalhos, verificou-se em sua fala coerência com sua prática de sala de aula.

*“Entrego as provas e faço a correção oral. Às vezes, eu faço assim: quando as notas não foram muito ruins, eu peço para passarem a limpo a prova e corrigirem eles mesmos. Agora, quando 50% da turma não foi bem, eu faço a correção oral de todas as questões e também vou explicando no quadro”.*

No final do bimestre, o professor retoma com a turma todas as avaliações realizadas, colocando no quadro as atividades com os seus respectivos pesos. Observou-se a preocupação do professor em dar aos alunos a visibilidade do processo de avaliação ocorrido no bimestre.

*O professor diz: “Vou escrever no quadro todas as avaliações que realizamos”:*  
 1º Bimestre:  
 1. (Atividade do livro=1,5);  
 2. (Redação=1,5);  
 3. (Prova=5,0);  
 4. (Recuperação=5,0);  
 5. (Prova passada a limpo=1,0);  
 6. (participação e assiduidade=1,0).

#### Professora Cláudia - 7ª série

Nas observações da prática pedagógica e na entrevista da professora Cláudia, para a *dimensão seleção dos conteúdos da disciplina*, predomina, ao nível macro, um *enquadramento forte (E+)*, pois era a professora quem selecionava os conteúdos levando em conta os objetivos propostos para a série e a realidade da escola. Embora a seleção dos conteúdos fosse definida pela professora, pode-se perceber que, em diferentes momentos, utilizava os conhecimentos do dia a dia trazidos pelos alunos para complementar os conteúdos desenvolvidos, verificando-se também, ao *nível micro*, um *enquadramento forte (E+)*.

No início da aula, a professora informava os alunos sobre a atividade do dia. Em algumas ocasiões introduzia um novo conteúdo ou dava continuidade a uma tarefa iniciada na aula anterior. Utilizava, para estes momentos, o livro da série ou textos que contemplassem temáticas da realidade dos alunos.

As atividades propostas nas aulas, na maioria das vezes, partiram de textos e de questões interpretativas. Nos momentos de correção dos exercícios, verificou-se que a professora levava os alunos a estabelecer relações entre as respostas das questões e suas vivências. Esta dinâmica possibilitou uma maior aproximação do

conteúdo desenvolvido em sala de aula, motivando os alunos a envolverem-se, contribuindo com exemplos de fatos relacionados ao tema trabalhado.

Quando questionada sobre quem definia a seleção dos conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa, respondeu que é organizada pelos professores desta área. A professora traz em sua fala que esta é uma prática que já vem se mantendo há anos. Não sabe de onde vieram estes conteúdos, mas que existe, aparentemente, certa autonomia do professor nesta seleção.

*“Na realidade, já faz uns oito ou nove anos que nos reunimos por área para organizar os conteúdos, porque esses conteúdos já estavam prontos quando nós chegamos à escola. Alguém, em algum dado momento, deve ter feito uma lista de conteúdos e a partir dessa lista nós começamos a modificar algumas coisas e a introduzir outras. Cada um com a sua prática e com a sua experiência foi colocando para o grupo o que achava que era necessário e o que era desnecessário. Então, a partir dessa relação de conteúdos, nós fomos mudando. Esse era o princípio; tinha uma relação feita há anos atrás, sabe-se lá de quem, e essa relação vem sendo alterada e nós estamos modificando dentro daquilo que a gente acha que é coerente com a nossa realidade”.*

Segundo o depoimento da professora sobre os critérios utilizados para seleção dos conteúdos da série que irá trabalhar, relata que organiza os conteúdos considerando os conhecimentos que os alunos já têm construídos e as necessidades percebidas nas primeiras semanas de aula, as quais são levantadas a partir de dinâmicas propostas aos alunos onde são verificados estes dados.

*“Nas primeiras semanas de aula, nos primeiros dez dias de aula, são realizadas atividades avaliativas para se verificar de onde vamos partir. Então, eu converso com os alunos, eu uso uma ou duas avaliações, e muita atividade oral. Eu pergunto diretamente: ‘O que vocês viram no ano passado? Até onde foram?’ E a partir daí começo o trabalho com a turma”.*

Ao ser questionada sobre a participação dos alunos na seleção dos conteúdos, considera que há uma participação indireta, pois busca nos alunos respostas que vão indicando quais os conhecimentos que já foram ou não apropriados pela turma. Estes indicadores são utilizados para organizar o planejamento dos conteúdos da série.

Com relação à relevância do currículo para o desenvolvimento pessoal do aluno, a professora coloca que em todos os anos as alterações ocorrem em função das necessidades constatadas.

*“A gente tenta, dentro desses preceitos, dentro de nossa forma de pensar, adequar o que julgamos ser necessário para os alunos dentro daquela série; por exemplo, a leitura é algo que nós estamos tentando colocar desde a 5ª série até o ensino médio como algo prioritário. Ler e escrever é a nossa meta”.*

Ainda sobre o currículo, expressa em sua fala que o currículo ideal para os alunos deveria privilegiar a formação de um sujeito atuante, que tome decisões, que pense e seja crítico, que contemple uma formação integral em todos os níveis da cidadania. Nota-se, pela fala da professora, a preocupação em atribuir um novo significado ao currículo aproximando-o das necessidades reais dos alunos.

*“O currículo oficial que nós temos na escola está bastante distanciado disso, está muito colado à visão daquela escola que prepara somente para o vestibular, que não é a realidade da nossa escola. Toda a escola pode preparar para o vestibular, mas no meu modo de ver esta não pode ser a primeira opção da escola, não uma escola como a nossa”.*

Para a dimensão *sequência*, verificou-se ao *nível macro* um *enquadramento forte (E+)*, pois a sequência dos conteúdos era estabelecida pela professora considerando os objetivos e o planejamento previsto pela escola.

Percebeu-se que nas observações realizadas em sala de aula a professora estabelecia a sequência dos conteúdos promovendo o envolvimento e a participação dos alunos nas atividades propostas. As intervenções eram realizadas a partir das questões e necessidades apresentadas pelo grupo indicando para esta dimensão um *enquadramento forte (E+)* ao *nível micro*.

Em alguns momentos a professora determinava a ordem de quem iria responder à tarefa.

*“Vamos ler esta parte do livro com bastante atenção. Wesley, leia em voz alta a primeira linha”. Depois foi chamando os demais alunos numa certa ordem: “Cristiano, leia a segunda”. “Fabiola, pode ser a terceira”. “Bruna, seguinte”. Os demais alunos acompanhavam a leitura em seus livros.*

Em outras situações de correção dos exercícios, chamava os alunos deixando aberta a possibilidade de outros também complementarem as respostas dos seus colegas.

*“Cristiano, responda à próxima questão”. Após a professora diz: “Vocês também podem responder, Bruna, Matheus... vamos lá pessoas... Quem fez, levantem a mão...”.*

A sequência na correção do exercício era definida pela professora, porém, verificou-se uma observação, por parte dos alunos, na continuidade da tarefa, a qual foi acolhida e retomada pela professora.

*Continuando a professora retoma a atividade dizendo: “Fomos até a questão seis, agora vamos para questão número sete”. Alguns alunos disseram: “Não Sora é a cinco, não fizemos a seis”. A professora diz: “Desculpe, vamos voltar à questão cinco”.*

Percebe-se também que a professora determinava a sequência do que e do como fazer a atividade. Segundo a professora, esta orientação ajudava os alunos a organizarem-se com seus materiais.

*“Para podermos decifrar a página vinte e sete, localizem onde diz “Aprendendo mais sobre onomatopeia”. Peguem o caderno, coloquem a data, a página e escrevam o que quer dizer Onomatopeia”.*

*“É importante que vocês coloquem no caderno: a data, as páginas do livro que trabalhamos no dia e a resposta dos exercícios. É importante porque daqui a um tempo, se não fizerem estes registros, não vão lembrar; não terá sentido algum. E com estas observações ficará tudo no caderno de vocês”.*

No momento de organizar o grupo para iniciar as apresentações dos trabalhos, a professora orienta a sequência dos passos a serem seguidos pelos alunos. Esta sequência, inicialmente determinada pela professora, tem a intenção de auxiliá-los na formação de uma postura atenta e de escuta ao que está sendo proposto.

*“Vamos começar as apresentações. Agora, todos prestem atenção. Vocês sabem o que irão observar? Vocês não podem falar junto com a professora. Então, cada um de vocês deve fazer as anotações sobre o que os grupos apresentaram. Primeiro vão ouvir e depois anotar. Larguem o caderno e a caneta, virados para frente. Para observar e ouvir um trabalho, precisam estar atentos e olhando para o grupo”.*

É possível perceber em seu relato que a sequência de conteúdos é estabelecida pela professora, porém o resultado do trabalho levou-a a considerar outros elementos presentes neste processo.



*“Estabeleço primeiro o objetivo, depois eu procuro um texto, ou procuro um exercício e aí eu vou organizando. Parto sempre do objetivo. Vou planejando por semana. No fim de semana eu penso como vai ser a minha próxima semana; aí eu vou me orientando. Às vezes eu faço só um pedaço; coloco os objetivos, coloco alguns recursos que eu possa vir a usar e dou a primeira aula. Dependendo do desempenho de como foi nessa aula eu continuo ou começo tudo de novo. Eu tenho esse hábito, porque durante muitos anos eu fiz aquele planejamento bem fechadinho e certinho. Fazia no domingo para toda a semana, mas aí eu chegava aqui e não funcionava muito bem. Então, eu cansei de fazer coisas que eu achava que estavam incríveis e eu vinha para a sala de aula e as coisas incríveis não funcionavam; e aí eu voltava com aquele papel bem bonitinho e pensava: “Como é que não funciona isso?” E de tanto fazer, de tanto fazer, eu percebi que tu tens que fazer uma parte e que a outra parte tu tens que fazer lá com os alunos.*

A análise da professora sobre os procedimentos realizados possibilitou mudanças na forma de encaminhar o trabalho, levando-a a perceber que a efetivação de sua prática não poderia acontecer de forma descontextualizada, ou seja, sua prática deveria estar vinculada à ação e à interação com os sujeitos envolvidos no processo.

Para a dimensão *ritmagem*, fica caracterizado um *enquadramento muito forte* (E++), visto que a professora estabelecia o ritmo da aula considerando raras vezes o tempo de aprendizagem do aluno, a fim de poder contemplar todos os conteúdos previstos para o bimestre.

Nas atividades propostas, a professora determinava o tempo para os alunos realizá-las. Antes de iniciar a correção do exercício, a professora verificava se todos haviam concluído, sendo que, em algumas situações foi necessário alterar o tempo estabelecido. Esta flexibilidade do tempo era decorrente da constatação da professora de que os alunos de fato estavam envolvidos com a atividade proposta.

*A professora perguntou quais os grupos que haviam concluído. Como somente dois levantaram a mão, ela disse: “Darei mais cinco minutos e logo iniciaremos as apresentações”.*

Em outro momento, também verificou-se que a professora informou à turma os passos da atividade sempre determinando o tempo previsto para a sua conclusão.

*“Vocês têm este período de aula para realizar a atividade. No período seguinte, dois alunos de cada grupo farão a apresentação. Podem se reunir por proximidade. Comecem a trabalhar para aproveitarem bem o tempo”.*

Quando questionada sobre como lidava com os diferentes ritmos de aprendizagem apresentados pela turma, respondeu que percebe essa diferença, mas que tenta fazer que no dia a dia, isso não seja percebido pelo grupo para que não haja rótulos. A professora relata que organiza suas aulas pensando sempre no melhor para os alunos e, como, na turma, há alguns que não produzem ou produzem muito pouco, às vezes programa uma atividade que é mais direcionada para um determinado grupo, mas que o restante da turma também possa se sentir contemplado.

*“Eu nunca faço uma aula pensando no pior ou pensando no meu melhor aluno. Eu vou variando; eu não faço nunca alguma coisa num nível muito alto ou muito baixo; eu procuro ir variando essa dinâmica; eu vou variando porque eu acho que é uma forma que eu tenho de mostrar para quem pensa que não sabe nada, que ele pode chegar lá e para quem acha que sabe tudo que ainda tem muito que aprender”.*

Na entrevista, a professora menciona que o tempo que estabelece para trabalhar os conteúdos com as turmas depende muito da característica e do ritmo de cada turma e percebe uma grande diferença entre uma e outra turma lecionada.

*“Olha, esse tempo todo que eu leciono eu ainda não consegui ter duas turmas com o mesmo ritmo. Eu até, entre aspas, invejo os professores que conseguem dar o mesmo conteúdo ao mesmo tempo em todas as turmas. Eu não consigo fazer isso. Eu não lembro de ter conseguido fazer isso porque numa turma eu levo duas semanas, noutra levo quatro, noutra uma. Eu não consigo ter o mesmo ritmo. O conteúdo que trabalho com uma turma, às vezes, se diferencia da outra em termos de compreensão e conseqüentemente de tempo. Muitas vezes, é necessário impor um certo ritmo para que eles avancem, mas no final do ano, geralmente, consigo dar conta de todo o programa”.*

Expressa, em sua fala, que um dos grandes desafios é organizar um planejamento para uma mesma turma onde os alunos se encontram em diferentes faixas etárias.

*“Tu nunca sabes se tu vais nivelar a turma pelos alunos que tem onze anos ou se tu vais nivelar pelos alunos que tem dezessete anos. Então, é bastante complicado, e eu acho que é a situação mais desafiadora porque, literalmente, tu tens três turmas dentro de uma sala de aula, e não tem como ser diferente porque as vivências dos alunos, nessa camada mais pobre, economicamente falando, elas são muito diferentes entre um menino de dezessete, dezesseis, quinze anos, e de um menino de dez e onze anos; as vivências são muito distantes. Então, é trabalhar três turmas dentro de uma, aí assim, tu apelas para trabalhos em grupo; dividem-se os grupos por afinidades e tu vais programando as aulas de acordo com os grupos diferenciados. É complicado trabalhar assim”.*

Quanto aos *critérios de avaliação*, predomina um *enquadramento forte (E+)*, pois é a professora que os estabelece, informando aos alunos, no início de cada bimestre, que eles serão avaliados através de provas, trabalho individual e trabalho em grupo. Os alunos têm conhecimento desses procedimentos de avaliação e do valor de cada um para o resultado final.

*“A avaliação é uma coisa que eu deixo bem clara. Então, eles sabem de tudo o que ocorre, como ocorre e quando ocorre. Não há nada de surpresa. No final do bimestre o aluno tem a nota, tem os trabalhos com notas, até esses que eu não dou um número, mas que coloco um conceito, por exemplo, eu traduzo este conceito em nota, o aluno vai acompanhando e sabendo a sua nota”.*

Nas atividades realizadas em sala de aula, a professora circulava entre os alunos acompanhando e esclarecendo dúvidas sobre as tarefas propostas. Nestes momentos, percebeu-se que a professora realizou intervenções partindo do material do aluno, fazendo com ele uma nova leitura da questão. Esta ação, muitas vezes, foi suficiente para o aluno pensar e compreender o que estava sendo solicitado.

Em algumas situações, registrava em seu diário de classe os alunos que entregavam os trabalhos solicitados e, em outras, colocava “visto” nos cadernos dos alunos. Nas correções orais, também expressava suas considerações sobre o trabalho.

*Conforme os alunos respondiam as questões propostas, a professora dizia: “Perfeito, muito bem, ótimo, estão prestando atenção”.*

Quando questionada se colocava alguma observação nos trabalhos avaliativos respondeu:

*“Sempre coloco um bilhete, às vezes para incentivar. Corrijo e assinalo as questões ortográficas, colocando a grafia correta. Mesmo que eu diga para os alunos ficarem atentos à forma de escrever, muitos ainda escrevem como falam”.*

Observou-se que, ao finalizar a apresentação de um dos trabalhos de grupo, a professora, a fim de qualificar os próximos trabalhos, avaliou, juntamente com os alunos, a atividade, destacando os pontos que ainda precisariam de mais atenção.

*“Agora vamos retomar a atividade. A primeira coisa que é importante dizer para a turma: todos precisam trabalhar mais em grupo. Como é o primeiro trabalho de grupo deste ano, eu vou considerar o empenho de todos. No primeiro momento vocês estavam mais concentrados e quando retornaram do recreio voltaram agitados. Temos que ver a forma como acontece o trabalho em grupo. O trabalho em grupo é importante porque vocês trocam ideias”.*

A professora também destaca, na apresentação, a importância da postura correta e do tom de voz alto para que todos possam ouvir.

*“Os alunos que já foram meus na 6ª série, já sabem disso, porque sempre cobro essa postura durante as apresentações. É importante olharmos os alunos que conseguiram se expressar com clareza para que possamos nos espelhar neles e numa próxima apresentação realizar um bom trabalho”.*

Nos momentos de prova, reorganiza os espaços de sala de aula, tanto com relação às classes, quanto aos lugares em que os alunos deverão ocupar. Orienta-os com relação ao material a ser utilizado para esta atividade avaliativa.

*“Não quero nenhum material sobre a classe: somente a caneta preta ou azul”.*

Para iniciar a distribuição das provas, a professora aguardou o silêncio da turma. Lembrou aos alunos o valor que será atribuído para esta avaliação. Durante a prova circulava entre os alunos.

*“Leiam com atenção. Não quero ninguém virado para traz. Agora é sem conversas. Se houver conversa vou retirar a prova e o aluno ficará com zero. Leiam e respondam todas as questões. Boa prova! Coloquem o nome e a turma. Respirem fundo, escrevam tudo o que sabem e boa sorte. Escrevam com letra bem clara para que eu possa entender. Coloquem o nome e não o apelido. Esta prova vale seis, a questão número cinco vale dois pontos, as demais valem um ponto”.*

Após a professora devolver a prova corrigida aos alunos, retomava as questões da prova juntamente com a turma. Inicialmente, a professora orientava os alunos de como organizar as questões no caderno.

*“Peguem o caderno, coloquem a data e colemb a prova. Escrevam no caderno: Revisão para a recuperação”.*

Abaixo, segue o relato da professora, durante a entrevista, confirmando as observações realizadas em sala de aula.

*“Normalmente eu corrijo a prova. Quando entrego para eles, eu refaço a prova no quadro, refaço oralmente; às vezes, eu peço para eles refazerem a prova em aula. Eu tenho este hábito de refazer”.*

Observou-se, em sala de aula, que a professora solicitou aos alunos que trouxessem a prova assinada pelo responsável, explicando para os alunos que este procedimento era para que as famílias pudessem acompanhar o processo, e que, na entrega dos boletins, os resultados não fossem surpresa. Na entrevista, a professora também expressa que procura manter a família informada sobre o desempenho do aluno, colocando, no caderno ou nas provas algumas observações.

#### Professora Daniela - 6ª série

Na observação da prática pedagógica em sala de aula e na entrevista com a professora Daniela, em relação à dimensão *seleção* do conhecimento predominou, ao *nível macro, um enquadramento forte (E+)* pelo fato de ser a professora quem selecionava os conteúdos a partir dos objetivos propostos para a série, buscando atender às necessidades da comunidade. Verificou-se a *nível micro, um enquadramento forte (E+)*, pois a professora ao selecionar os conteúdos considerava os conhecimentos trazidos pelos alunos.

Ao ser questionada sobre como acontece a seleção de conteúdos, respondeu que obedecia a relação de conteúdos propostos pela Secretaria de Educação, seguindo a mesma orientação da escola nos anos anteriores, ou seja, verificava os conteúdos propostos para a série, priorizando os conteúdos que considerava necessários aos seus alunos entre eles: **a leitura, a interpretação e a gramática.**

Durante as aulas, verificou-se que a professora informava à turma a respeito do conteúdo que seria trabalhado naquele dia. No momento em que a professora orientava a atividade, os alunos acompanhavam atentos à explicação. Nestes momentos de explicação, a professora sempre se posicionava na frente da sala, movimentando-se de um lado a outro, utilizando gestos, expressões e diferentes entonações de voz, deixando transparecer sua posição em relação ao tema abordado.

*“Hoje, nossa aula vai ser mais poética. O primeiro poema é de Vinicius de Moraes, um poeta brasileiro e está entre os grandes poetas. Era diplomata e professor de Língua Portuguesa, tinha uma formação de educador. Nessa poesia, “Operário em Construção”, Vinicius, mudou um pouco o seu foco que era sobre amor e sentimentos que envolviam homens e mulheres. Ele falou sobre operários, possivelmente observados de sua janela. Nesta poesia existe uma rima. Na poesia, há versos que são chamados de livres, onde não são necessários combinar os versos. Isso aqui é uma estrofe. Uma estrofe não precisa ter quatro versos, os poetas da sala podem então fazer versos rimados ou livres. Cazuzza, ele teve uma ligação muito forte entre música e poesia. Na forma como ele escreve busca a sonoridade. Ele acrescenta valor à obra. João Cabral é mais clássico, ele traz a realidade do Nordeste. Hoje, estamos iniciando nossa oficina de poesia. Tenho na sala de aula muitos poetas. Mergulhem lá no seu íntimo e façam a poesia de vocês. Esta oficina será o momento de aquecimento”.*

Para a *dimensão sequência*, é possível verificar, ao *nível macro*, um *enquadramento forte (E+)*, pois percebeu-se que a professora organizava a sequência dos conteúdos da disciplina considerando o planejamento previsto para a série. Constatou-se também a partir do que foi observado em sala de aula que a professora ao retomar ou introduzir a atividade do dia considerava as necessidades dos alunos, apresentando para essa dimensão, ao *nível micro*, um *enquadramento forte (E+)*.

Abaixo segue uma observação que confirma esta classificação ao nível micro, pois constatou-se que o encaminhamento do planejamento previsto para a aula do dia, ocorreu após a professora verificar com a turma se haviam concluído a atividade do dia anterior.

*A professora ao finalizar a chamada, pega o seu livro, retoma seus registros, e busca a confirmação da turma perguntando: “Até que parte fomos na última aula?” Uma aluna diz que já haviam concluído a atividade. A professora rapidamente pediu atenção da turma dizendo: “Peguem o livro na página sessenta e sete, onde está escrito “Gêneros da notícia”. Leiam o texto e as orientações seguintes. Leiam os textos: “Crocódilos”, “Os passos de uma notícia” e “O que é uma notícia?”. Leiam com bastante atenção e podem ir completando as atividades nas páginas sessenta e oito e sessenta e nove”. Ao longo do período, os alunos seguiram as orientações da professora. Após o encaminhamento do trabalho, a professora circulava entre os alunos.*

Ao encaminhar a atividade de leitura percebeu-se que a professora orientava os capítulos a serem lidos pelos alunos tendo presente a sequência e a continuidade do trabalho a ser realizado nas próximas séries.

*“Pessoal lembrem que a leitura do Capitães de Areia será uma leitura guiada pela professora. Não leiam antes da hora. Alguns capítulos nós vamos ler neste ano e outros vamos dar continuidade nas séries seguintes”.*

A professora definia a sequência e a forma que a turma deveria se organizar para a realização da atividade proposta.

*“Após a chamada, a professora levanta e coloca-se à frente do quadro e diz: “Todos com o livro e o caderno para iniciarmos nossa aula”. Alguns alunos ainda estão se organizando com o material. A professora espera um pouco, e quando percebe que o grupo já está com o material solicitado, e em silêncio, começa dizendo: “Hoje vamos trabalhar com os tempos e os modos verbais, Inicialmente vamos fazer uma revisão do que vocês já viram lá na 5ª série e depois passaremos para o livro na página trinta e quatro, que traz todo esse conteúdo e algumas atividades para realizarem. Este conteúdo é muito importante para a leitura e compreensão de um texto, para a escrita e também para nos comunicarmos oralmente. A forma como empregamos o verbo num texto, nos ajudará a identificar em que momento está se passando o que foi escrito. É comum ver nos textos que alguns alunos confundem esses tempos e acabam fazendo uma outra interpretação”. Um aluno diz: “Ah, professora é que é mais fácil falar do que escrever”. Um outro aluno complementa: “Mas tem muita gente que nem falar certo consegue”. A professora diz: “Mas podemos aprender a escrever e a falar correto, sim. Nos textos que vocês fazem em aula, nas discussões, já é um exercício. Por isso, é importante que todos participem. E não é só na escola, até porque vocês se comunicam também fora da escola”. A seguir, a professora solicitou que os alunos pegassem o livro para acompanharem o que ela estava dizendo com relação ao conteúdo. Após esclarecerem as dúvidas, os alunos iniciaram os exercícios propostos no livro. Durante a tarefa, a professora circulava entre os alunos, esclarecendo as questões que eles faziam.*

Quanto à *dimensão ritmagem* verifica-se a predominância de um *enquadramento forte (E+)*, pois a professora, em alguns momentos, indicava o tempo que os alunos tinham para concluírem e entregarem as atividades, levando em consideração o ritmo de aprendizagem apresentado pela turma e os conteúdos programados para a série.

Abaixo, segue um momento observado em sala de aula onde a professora, ao verificar que alguns alunos não haviam concluído a tarefa proposta, ampliou esse tempo, encaminhando novas atividades para os demais.

*“Quem já está pronto até a página dezessete? (poucos levantam a mão). “Até a página dezesseis? (mais alguns levantam a mão). Páginas catorze e quinze? (a maioria). Esses que estão nas páginas treze, catorze e quinze, não precisam se preocupar, continuem agora para concluírem. Quem já está pronto venha com o caderno até a minha mesa para eu dar uma olhada e encaminhar a atividade seguinte”.*

Observou-se também que a professora, durante as aulas, circulava pelo grupo com bastante frequência, esclarecendo dúvidas sobre a atividade e confirmando a realização da mesma. Essa turma de 6ª série, é formada por dois grupos bem distintos, segundo a professora, há um grupo de alunos novos vindos da 5ª série, que trabalham e querem aprender, e outro grupo de alunos repetentes com mais idade e mais dispersivos. Coloca que essa diferença de interesses repercute diretamente no nível de aprendizagem do aluno. Por isso, procura acompanhá-los bem de perto, numa postura bem rígida, para que eles tenham um ritmo de trabalho e não se percam. Conforme situação relatada abaixo, contata-se através da intervenção da professora a busca em manter os alunos envolvidos na atividade proposta.

*A professora vai olhando os exercícios realizados e coloca um “visto” nos cadernos e propõe uma outra tarefa. Entre um caderno e outro, circula pela sala para verificar como o restante do grupo está trabalhando. Pergunta para alguns qual a página em que estão e se tem alguma dificuldade... Dirige-se a um grupo mais agitado e diz: “Qual é o problema?” Os alunos respondem que está tudo bem. A professora se aproxima mais deste grupo pegando o livro e reorientando a atividade; no final da explicação pergunta se ficou claro. Os alunos respondem que sim. Então diz: “Agora trabalhem”.*

Na entrevista, a professora relata que o ritmo da turma corresponde muitas vezes à maturidade dos alunos e à forma como as turmas são organizadas: turmas numerosas e de diferentes faixas etárias. Reconhece nessas questões a dificuldade do professor em garantir, em sua ação pedagógica, um atendimento mais individualizado às necessidades apresentadas pelo aluno.

*“Além da questão da maturidade o número de alunos em sala é terrível não só para mim, mas para todos os professores. Ter uma sala de aula com trinta e cinco alunos, não se consegue, não existe como dar atenção e garantir um mínimo de entendimento numa turma tão grande; o ideal seria uma turma com quinze, no máximo vinte alunos. Além das dificuldades de aprendizagem, as questões disciplinares são muito visíveis. Na 6ª série ela se dá exatamente por isso, pelo número excessivo de alunos e essa disparidade de idades. Tudo isso favorece para que os alunos fiquem mais dispersos”.*

Para a *dimensão critérios de avaliação*, fica caracterizado um *enquadramento muito forte (E++)*, pois a professora comunicou aos alunos como eles serão avaliados no decorrer do trimestre, destacando a importância de estarem atentos e não deixarem acumular dúvidas. Estas informações foram passadas no início do ano



quando a professora encaminhou as orientações referentes à disciplina de Língua Portuguesa.

*“Se não começamos certo, se vocês não estudarem, não realizarem as atividades, terão problemas, terão dificuldades de ter boas notas no primeiro trimestre; às vezes, não conseguem recuperar no segundo e chegam ao final do terceiro, acabam reprovando. Por isso, é importante que sempre, após a aula, em casa, reservem quinze minutos para revisar a matéria. Como teremos dois encontros na semana serão apenas trinta minutos para rever. Não quero que fiquem com dúvidas. Basta organização e disciplina! Vocês serão avaliados pelas atividades entregues pontualmente, por provas e pela participação”.*

Na entrevista a professora relata que os alunos têm conhecimento de todas as atividades avaliativas e na medida em que estas atividades vão ocorrendo sempre relembra o valor que é atribuído a elas. Este relato é confirmado num momento de observação em sala de aula, conforme o registro abaixo:

*A professora escreveu no quadro: “Nota do trimestre: Trabalho= 15 prova 25/05= 15”. Disse para a turma: “A primeira parte da prova é entregar a produção textual. Não precisa ser só sobre “Eclipse”. Podem fazer sobre outras coisas dentro das normas que o livro traz. A prova de recuperação é só gramática, e estou pronta para cobrar tudo o que eu dei desde o início do ano. Lembram quando eu falei responsabilidade, estudo e seriedade?”.*

Outra situação, em sala de aula, que caracteriza um *enquadramento muito forte (E++)* para esta dimensão.

*A professora solicita aos alunos que entreguem o trabalho. Somente nove alunos entregaram. Olha os trabalhos rapidamente e anota o nome de quem entregou em seu diário de classe. Chama os alunos que entregaram e devolve o material dizendo: “Todos têm cinco pontos na nota do trimestre”. Alguns devem estar se perguntando: “A professora nem leu e já entregou o trabalho e ainda deu ponto?” Sim, pois estes alunos entenderam que é importante esta parada em casa para retomar e concluir o trabalho de aula. É o hábito de estudo que precisa ser construído. Toda a atividade deve ser entregue sempre que solicitada. Estes cinco pontos seria para toda a turma”.*

Na observação realizada em sala de aula, a professora informava aos alunos a data da entrega do trabalho lembrando o valor da atividade e que não terá outra data de entrega. Esta forma de manter as orientações é reforçada na entrevista quando relata que considera importante trabalhar com os alunos o cumprimento de prazos e horários. São combinações rigorosamente realizadas no início do ano e que precisam manter-se.

*“Eu disse quanto valia essa atividade, lembram? Vale cinco pontos para a nota do trimestre. Quem não trouxe hoje não precisa trazer mais. Ficou claro? Dei uma boa oportunidade”.*

Durante a realização das atividades, a professora circulava pela sala acompanhando o trabalho dos alunos. Houve momentos em que a professora ao observar o empenho de alguns alunos, comentou na frente deles que havia percebido seus avanços.

*“Esse aluno como mudou, está refazendo a 6ª série novamente, mas agora, aproveitando, entrega os trabalhos, está mais interessado, participa. Isto é muito bom”.*

Na entrevista, a professora expressa a dificuldade em informar à família sobre o desempenho do aluno, dizendo que as famílias não têm tempo para investir em suas crianças. Não há alguém que controle e faça a cobrança, no sentido de acompanhar o trabalho. Algumas vezes, encaminha um bilhete informando que o aluno não está trazendo as atividades e as mães acabam surrando as crianças. Relata abaixo, uma situação ocorrida com um de seus alunos que a fez repensar a forma de encaminhar as questões de sala de aula junto à família.

*“Sabe o Derwi, aquele pequenininho? Numa aula dessas eu coloquei um bilhete para ele. O aluno ficou em choque me olhando. Depois que eu coloquei o bilhete, lembrei que no ano passado eu mandei um bilhete para a mãe dele. A mãe deu uma surra nele de sangrar o menino. Como as mães não acompanham, então, toda a culpa que elas sentem elas descontam. O menino ficou em choque, e eu fui mal para casa. Fui péssima, pensando “Meu Deus do céu, eu poderia ter sido um pouco mais paciente”. Aí o que aconteceu?  
Aconteceu o inverso, ele não deu o bilhete para a mãe e eu não perguntei, e ele mudou o comportamento, só trabalhando, só trabalhando. Em aula ele me mostrava tudo. Eu disse: “Deixa olhar aqui”. Quando eu fui olhar eu perguntei: “A tua mãe não assinou aqui?” E ele disse: “Nem precisou professora eu já mudei. E eu dei um sorriso e disse: “Então vamos continuar assim”.*

#### Professora Daniela - 8ª série

Nas observações e entrevistas, realizadas com a professora Daniela, constatou-se para a dimensão *seleção dos conteúdos de Língua Portuguesa ao nível macro*, um *enquadramento forte (E+)*, pois a seleção dos conteúdos é fundamentalmente centrada na professora, que procura organizar os conteúdos contemplando os objetivos e as necessidades da série. Nesta seleção a professora

considerou também os conhecimentos trazidos pelos alunos, isto é, as temáticas do contexto não escolar, apresentando ao *nível micro*, um *enquadramento forte (E+)*.

No primeiro dia de aula, a professora transmite, às turmas, orientações gerais para que os alunos possam se organizar.

*“Este ano será um pouco diferente, o trabalho vai exigir um pouco mais dos alunos e da professora, mas com a participação e a colaboração de todos, vamos conseguir realizar um bom trabalho e isto possibilitará que, ao concluírem a 8ª série, não fiquem lacunas. Por isso, é importante que iniciem o ano se organizando com os seus materiais, livros, cadernos... entregar sempre as atividades nas datas marcadas, reservando também um tempo para estudo. Teremos dois encontros semanais. Aproveitem as aulas para esclarecerem suas dúvidas. Não esqueçam: muita atenção, organização e disposição para o trabalho.*”

Quando questionada sobre quem define a seleção do conteúdo, respondeu que os professores obedecem aos conteúdos propostos pela Secretaria de Educação, e que estes chegam até o professor pela Coordenação Pedagógica.

No relato abaixo, a professora expressa como seleciona os conteúdos que serão trabalhados em sala de aula.

*“Seleciono os conteúdos a partir de algumas orientações de professores anteriores, e fazendo a consulta aos materiais, verificando os conteúdos que a escola já trabalhava e, fundamentalmente, imprimindo a minha personalidade. Dou ênfase ao que percebo necessário aos meus alunos, dentro de uma formação mínima, que são as questões de leitura, interpretação, resolução de problemas; porque a Língua Portuguesa se estrutura basicamente, em leitura e interpretação, e a gramática vem como consequência desse trabalho, mas essencialmente, é criar um bom leitor e excluir aquela figura do “analfabeto funcional que é o que mais temos”.*”

Com relação aos critérios que tem utilizado para fazer a opção destes conteúdos selecionados, respondeu que parte de testes realizados com os alunos, buscando, através dos resultados obtidos, adequar os conteúdos aos conhecimentos prévios da turma.

Como nesta turma de 8ª série, no ano anterior, houve falta de professor na disciplina de Língua Portuguesa, alguns conteúdos não foram trabalhados, exigindo por parte da professora uma adequação de conteúdos e de um planejamento que contemplasse, em um ano letivo, conteúdos de 7ª e 8ª séries, de forma a garantir, para esses alunos que estão concluindo a etapa do Ensino Fundamental, a continuidade dos estudos. Segue abaixo, um momento de observação, em sala de aula,

onde

a

Professora conversa com os alunos, realizando uma sondagem sobre os conteúdos trabalhados na 7ª série.

*“Qual foi a última matéria que vocês viram de português?” Começou um pequeno burburinho e um aluno diz que foi tráfico de drogas. A professora diz: “Um texto sobre tráfico de drogas?” Uma aluna diz: “Nós tínhamos que fazer um jornal sobre isso e fizemos também provas”. A professora se movimenta um pouco na frente do quadro e diz: “Vamos começar com uma indicação de leitura para o trimestre. O que vocês leram? Quais os autores?” Um pouco de silêncio e a resposta veio: “Nenhum”. A professora responde: “Então o escritor do trimestre será Jorge Amado e o livro Capitães de Areia”. A professora fala do autor e da obra, situando a época e sua importância para a literatura brasileira.*

Observou-se, que, bastava a professora posicionar-se na frente do quadro para iniciar a aula, que logo a turma silenciava. Os alunos ouviam atentamente a explicação da professora e quando havia dúvidas, perguntavam. Sempre que os alunos eram questionados, participavam respondendo e trazendo fatos do seu cotidiano. O conteúdo era introduzido a partir de uma exposição oral, onde a professora contextualizava-o, utilizando exemplos de situações ocorridas.

*“Abram o livro nas páginas oito e nove. Hoje vamos trabalhar sobre Crônica. Crônica é um texto curto. Os jornais estão cheios. Por exemplo, o acidente que aconteceu no Japão. Os escritores que trabalham com crônicas contam o dia a dia. Neste acidente geográfico há os cientistas, especialistas que informam a situação, mas quem elabora o registro deste cotidiano, este registro que é histórico, é quem faz a crônica”.*

Verificou-se, conforme observação abaixo, que a professora desenvolveu o conteúdo a ser trabalhado, partindo inicialmente de um conceito apresentado no livro da disciplina de Língua Portuguesa. Para que o aluno pudesse aproximar-se e compreender este novo conceito, utilizou outras fontes além do livro a fim de estabelecer relações através de exemplos do cotidiano do aluno.

*“Na última aula trabalhamos sobre as orações subordinadas. Hoje vamos trabalhar os advérbios”. A professora escreveu no quadro as palavras: Advérbio e Classificação. E perguntou para a turma o que é Advérbio? Uma aluna lê o conceito do livro. No final, a professora disse: “Muito bem temos a teoria, agora vamos exemplificar”. A professora escreveu algumas frases no quadro e foi retomando o conceito com o grupo.*

No momento da entrevista, a professora foi questionada sobre se o currículo existente era relevante para o desenvolvimento pessoal desses alunos, respondendo, que de certa maneira sim, pois contemplava habilidades mínimas, para que o aluno consiga ler um texto e assinar o seu nome. Neste relato a professora referiu-se a possibilidade de um outro currículo, conforme segue abaixo:

*“Preparar o aluno como cidadão para enfrentar a sociedade, principalmente essa sociedade competitiva que temos aí fora e para que ele consiga ser um sujeito, ser um protagonista crítico da situação, aí é diferente, aí entra aquele outro segundo currículo que é o que nós trabalhamos que é o ideal. Nós imaginamos o idealismo - aquele que me fez ficar quatro anos na Universidade me preparando e pensando que, sim, eu poderia vir para uma sala de aula e fazer a diferença. É esse o currículo que me empurra todos os dias e que me tira da cama todas as manhãs, porque me sinto responsável pelo futuro dessas crianças, desses jovens. Então, somente o currículo formal, não é o ideal, e não é o que vai, vamos dizer assim, salvar a vida do aluno no futuro para que ele consiga um bom emprego, ele não vai conseguir somente com esse currículo formal. Tem que haver um currículo paralelo, onde os conhecimentos trazidos pelos alunos tenham espaço. Tem que haver um comprometimento. A palavra de ordem, hoje, é o comprometimento dos professores, em melhorar nossa sociedade, melhorar essa situação e desenvolver essa coisa terrível que é a questão da autoestima que é muito baixa nos nossos alunos; porque eles não se percebem num futuro fazendo um ensino médio, fazendo uma Universidade, mesmo com a oferta do ENEM, com a oferta de mais vagas, eles ainda acreditam que não é para eles”.*

Nota-se, pela fala da professora, a importância que atribui à escola e de modo especial ao professor na formação do cidadão, na medida em que assume o compromisso de resgatar no aluno o desejo de aprender e se lançar a novos desafios. Ela percebe, neste segundo currículo, a necessidade de construir uma prática pedagógica que compreenda o conhecimento como meio de construir um posicionamento mais crítico e reflexivo da sociedade bem como uma possibilidade de eliminar a distância que existe entre os alunos das classes menos favorecidas

Quanto à dimensão *sequência*, verificou-se nas observações em sala de aula e na entrevista, a predominância ao *nível macro* de um *enquadramento forte (E+)*, pois era a professora quem definia a sequência dos conteúdos a serem trabalhados ao longo do ano, considerando os objetivos e as necessidades da série.

Nas atividades observadas em sala de aula pode-se constatar na sequência, ao *nível micro* um *enquadramento forte (E+)*. Em algumas situações, como no exemplo abaixo, a professora antecipava esta sequência orientando a turma a organizar-se para a próxima aula.

*“Agora, nestes dias de carnaval, deem uma olhada no material que vocês têm sobre classes gramaticais e verbo. Separem, que depois do feriadão vamos começar a trabalhar. Hoje, teremos dois períodos e serão reduzidos. Vamos trabalhar! Vocês sabem o que se faz com a Língua Portuguesa além de falar? Se escreve. Então, agora, vocês farão uma redação de no mínimo vinte e cinco linhas. Podem escolher o tema: Carnaval ou Dia Internacional da Mulher. Na folha, coloquem o nome da escola, nome do aluno, turma e data”.*

Constatou-se também, que a professora orientava a atividade estabelecendo um tempo para a conclusão e correção da mesma.

A professora, no início de cada aula, informava como seria a sequência da atividade. Em uma das aulas observou-se que os alunos informaram à professora, que a sequência do exercício deveria ser outra e não a que estava sendo proposta. Percebeu-se a tranquilidade da professora em acolher a colocação da turma, encaminhando uma nova atividade.

*A professora orientava os alunos a trabalharem no livro os exercícios que estão na página trinta e seis. Os alunos abrem o livro. Uma das alunas, percebendo que esta atividade já havia sido realizada levantou-se com o caderno, e foi até a mesa da professora. A professora ouviu, olhou o material e retomou com o grupo dizendo: “Pessoal, acho que hoje a professora não está muito bem. Vamos retomar a proposta da atividade. Como vocês já fizeram esta parte, podem dar seguimentos às demais atividades nas páginas seguintes. Mas acho que, no início da aula, quando retomamos aqueles conceitos, pelo que pude observar, não foi tempo perdido. Então, agora leiam o texto da página cinquenta e um: “A Porta Aberta” e depois continuem na atividade”.*

Para a dimensão *ritmagem* fica caracterizado um *enquadramento forte (E+)*, pois constatou-se nas observações e na entrevista que a professora mesmo tendo presente os conteúdos que esta turma de 8ª série precisava dar conta até o final do ano, desenvolvia suas aulas considerando o tempo de aprendizagem demandado pelos alunos.

Na situação abaixo, percebe-se que a professora, por ter presente os diferentes ritmos de aprendizagem na turma, demonstrava um pouco de flexibilidade com relação ao tempo, estendendo-o quando necessário.

*“O que ficou da última aula?” Alguns alunos respondem que era finalizar os exercícios. “Todos fizeram? Quem fez até a questão oito da página sete?” Quatro alunos levantaram a mão. A professora diz: “Só vocês quatro? Então, vou dar mais uns dez minutos para concluírem. Vou escrevendo no quadro a atividade de hoje e os que já terminaram podem ir copiando no caderno”.*

Na situação abaixo, o aluno sinaliza que ainda não conseguiu copiar toda a atividade do quadro. A professora orienta ao aluno que mesmo sem ter concluído direcione sua atenção para a sua explicação, pois a atividade que está escrita no quadro ficará por mais tempo para que todos possam copiá-la.

*Ao terminar a escrita do quadro, a professora diz: “Muito bem. Vou traduzir um pouco as ideias que este texto traz para que depois vocês possam dar continuidade à tarefa”. Um aluno diz: - “Espera aí profe, estou copiando”. A professora responde: “Não te preocupes, o texto vai ficar no quadro. Podes, neste momento, ouvir a explicação e depois terminar de copiar”.*

Quando questionada sobre como lidava com os diferentes ritmos de aprendizagem apresentados pela turma, responde:

*“Eu retomo sempre as atividades e quando percebo as grandes dificuldades, digo para eles, que eu ensino na disciplina o que é necessário de duas maneiras e a terceira maneira é minha “carta na manga” pessoal, é quando eu desenho, aí não tem como não aprender. Então, a gente discute muito, à exaustão, e se as dificuldades ainda permanecem eles levam atividades para casa. Dificilmente, uma turma de 6ª ou de 8ª série, termina uma aula, na quarta-feira - pois que só vai ter uma aula de português na segunda - e vão esquecer da professora de português no fim de semana. Negativo. Eles levam atividades, que mais ou menos resumem o conteúdo dado naquela semana, para tentar manter vivo o que aprenderam e, principalmente, detectar as dificuldades que surgem”.*

Nas observações realizadas em sala de aula e na entrevista com a professora, é possível verificar, na *dimensão critérios de avaliação*, um *enquadramento muito forte (E++)*. No início do ano, a professora comunicou aos alunos que eles seriam avaliados através de trabalhos e provas, informando o valor que seria atribuído a cada instrumento avaliativo. Conforme as atividades aconteciam, a professora relembra esta informação, sinalizando que não aceitaria trabalhos fora da data estabelecida.

*“Sempre que eu marco os trabalhos, eu digo: “Olha, vamos ter tal trabalho que vai valer, por exemplo, dez pontos. Então, quem entregar na data concorre para aqueles dez pontos, quem entregar no dia seguinte não me entregue, porque não vai ganhar nota, porque tem que ser no dia, não é um dia antes nem um dia depois”. Temos que trabalhar a questão de um aluno cumprir prazos. Isso é básico na vida, assim como tem que cumprir o horário, tem que cumprir os prazos dos trabalhos, e eles sabem exatamente quanto vale o trabalho, qual é o valor da prova e qual é o valor da recuperação. E tudo isso foi rigorosamente combinado lá no início do ano”.*

O relato da professora é confirmado na observação realizada em sala de aula, ao encaminhar uma atividade avaliativa definindo os passos a serem seguidos, o valor atribuído à tarefa e o prazo para a entrega.

A correção dos exercícios acontecia, em alguns momentos, no grande grupo, onde os alunos liam suas respostas e a professora complementava a questão e em outros momentos solicitava o caderno e colocava um “visto”.

Quando questionada sobre em que momento ocorre à comunicação de um resultado aos alunos ela responde, que eles vão acompanhando, durante todo o trimestre, e sempre querem saber quando é a recuperação.

*“Eles tentaram uma postura, que não precisava estudar para prova porque tem a recuperação, eles criaram, estavam meio querendo criar esse hábito; aí eu fiz uma prova de recuperação três vezes mais difícil que a prova normal e pronto, acabou. Agora, todo mundo estuda para a prova e não querem nem saber da recuperação. Então, quando eles recebem o resultado no boletim, esse resultado já não é novidade para eles”.*

A professora relata que nos trabalhos avaliativos costuma colocar observações, principalmente nos textos onde registra algumas correções e incentivos para melhorarem a escrita.

*“Às vezes, chamo a atenção para a linguagem formal, que tem que ser obrigatoriamente usada nos trabalhos escolares, que é diferente da linguagem coloquial, da conversa do dia a dia, do maldito internetês, que eles vão para a internet, vão para as lan houses e ficam lá abreviando tudo de qualquer maneira e depois querem trazer isso nos textos, e aí a gente tem que puxar para a realidade realmente.*

Nos momentos avaliativos, a professora lembrava o que havia sido combinado, deixando claro os critérios que seriam utilizados para avaliar

*Quando a professora terminou de copiar no quadro disse à turma: “A atividade é esta. Espero que fique claro. Vou ler e explicar”. Após a explicação diz: “Para quem trabalha precisa de um pagamento; o valor do pagamento é cinco. Na segunda-feira já não vale. Este valor é para hoje. Então vamos lá, produção, trabalho e concentração. Quero que vocês me surpreendam e me deixem com vontade de dar mais nota”.*



Na observação acima, num primeiro momento, pode-se considerar a avaliação como um trabalho que teria um valor somente para um determinado tempo. Neste contexto a professora assume também o controle de dar a nota e o aluno de reproduzi-la no conhecimento. Porém, a ênfase atribuída a esta prática avaliativa, aparentemente “tradicional”, tem a intenção de resgatar a seriedade ao processo de ensino, valorizando o comprometimento do aluno na construção do seu conhecimento. Isto se confirma quando a professora relata na entrevista, que apesar de ter uma postura que transmite a imagem de uma professora rigorosa e antiga, possui na verdade uma prática pedagógica, muito visível e concreta, que reconhece e valoriza o aluno, que mesmo que aparente dificuldades, demonstra interesse e vontade, e que posiciona-se manifestando os conhecimentos aprendidos.

### 5.1.3 Descrição Da Prática Pedagógica Quanto Ao Discurso Regulador

Quadro 3. Dimensões da prática pedagógica quanto ao discurso regulador das séries finais do Ensino Fundamental lecionadas por diferentes professores em duas escolas estaduais de periferia urbana.

DIMENSÕES	Escola do Campo			Escola do Morro	
	Adriana 5 <sup>a</sup>	Bruno 6 <sup>a</sup>	Cláudia 7 <sup>a</sup>	Daniela 6 <sup>a</sup>	Daniela 8 <sup>a</sup>
1. Interação professor / aluno	E+	E+	E+	E+	E+

#### Professora Adriana - 5<sup>a</sup> série

Nas observações em sala de aula e na entrevista realizada com a professora Adriana, com relação à dimensão regras hierárquicas, predominou um *enquadramento forte (E+)*,

Conforme relato da professora, as normas de convivência, foram construídas juntamente com os alunos, na primeira semana de aula. Referiu-se a este momento como um espaço oportuno para professora e alunos se conhecerem e dialogarem, “estabelecendo normas de convivência para a efetivação do processo ensino aprendizagem” (VEIT 2012).

Ao ser questionada sobre como essas normas eram mantidas no decorrer das aulas, apresentou o seguinte depoimento:

*“Sempre que eu vejo que tem mais de três ou quatro que estão saindo fora do que foi pensado, do combinado, eu retomo. “Gente, vocês lembram do combinado dos trabalhos que precisam ser entregues na data”... Faço uma fala reforçando a importância do que combinamos e logo tenho o retorno dos alunos”.*

Nos momentos observados em sala de aula, percebeu-se que a professora tinha um controle sobre a turma orientando-os previamente sobre a atividade a ser realizada. Verificou-se também, que os alunos demonstravam uma prontidão para o trabalho proposto: na sala de aula organizavam-se com o caderno e o livro aguardando pela professora; nas atividades realizadas em outros espaços, após a orientação da professora, organizavam-se no corredor, e esperavam a professora fechar a porta e posicionar-se à frente da turma para conduzi-los.

Segue, abaixo, um momento observado em sala de aula onde a professora encaminhou a continuidade de uma atividade na qual os alunos iriam para outro espaço da escola. Percebeu-se que a professora orientou a turma no modo como eles deveriam agir durante o percurso e como organizarem-se na sala de vídeo.

*“Turma, falta uma pequena parte do filme que havíamos iniciado na última aula. Então, hoje, vamos novamente até a sala de vídeo e ao retornarmos conversaremos sobre a atividade a ser realizada. Lembro a todos que devemos sair em silêncio para não atrapalhar as outras turmas que estão em sala de aula. Quando chegarem à sala de vídeo, utilizem as cadeiras sem retirá-las dos seus lugares”.*

A disposição das classes dos alunos, na de sala de aula, acontecia a partir do espelho de classe organizado pelo professor conselheiro. A professora relata que, mesmo existindo este espelho, organiza sua turma conforme sua proposta de trabalho, ou seja, sempre que necessário modifica os lugares dos alunos. Expressa, em sua fala, não ser favorável à configuração espacial definida pelo espelho de classe, porém como a maioria dos professores não partilha desta mesma opinião, a escola mantém esta forma de organização.

*“Eu particularmente não sou muito a favor de espelhos de classe, porque eu acho que tanto a criança como o adolescente, ele tem que ter o direito de escolher com quem ele quer sentar. Porque normalmente se ele senta com alguém que ele gosta, com quem ele se identifica melhor, ele tem uma propensão para trabalhar melhor; se ele já senta contrariado com alguém que ele não gosta, ele já vai ficar incomodado e criar mais problemas, mas eu não sou a maioria, e aqui na escola geralmente se utiliza o espelho de classe”.*

Nas observações em sala de aula verificou-se que a professora definia a forma de participação da turma conforme a proposta da atividade planejada. Houve momentos em que o encaminhamento foi para atividades em duplas, ou em grupos e outras individuais. Para acompanhar os trabalhos a professora, às vezes, circulava pelos grupos, ou chamava o aluno na sua mesa para verificar sua produção e realizar, quando necessário, as intervenções. Ao conversar com os alunos sobre as questões que precisavam ser refeitas, levava o aluno a pensar sobre suas respostas. Conduzia este momento com muita tranquilidade, olhava para o aluno e sorria, ao mesmo tempo em que o desafiava, oferecia novas alternativas para superar sua dificuldade, propondo uma leitura mais atenta ou até mesmo o auxílio de um colega.

Na citação abaixo, aparece a observação de um momento em sala de aula onde os alunos se dirigiam até a mesa da professora e liam suas produções textuais.

*O aluno leu o texto. Havia poucos detalhes. A professora disse: “Poderias escrever um pouco mais. Eu acho que tu consegues. Vamos tentar? Quem sabe, conversando com um outro colega?” O aluno balançou a cabeça concordando com a proposta. A professora chamou a aluna Isabela e disse: “O Fernando vai sentar ao teu lado e vai ler a história que ele escreveu, depois tu vais pensar com ele outras ideias para contribuir com o texto dele”.*

Nos momentos de correção dos exercícios, chamava os alunos para lerem suas respostas no grande grupo, lembrando à turma que este tipo de atividade serve para que todos possam fixar melhor os conteúdos trabalhados e esclarecer suas dúvidas. Na medida que chamava os alunos para lerem suas respostas verificava também quem estava realizando, ou não, a atividade.

Na situação observada abaixo, a professora retoma com os alunos algumas combinações sobre a responsabilidade com as atividades de sala de aula e com os materiais que devem trazer para a escola, realizando uma intervenção pontual confirmando o combinado, ou seja, encaminhando os alunos e registrando em seu diário de classe o nome de quem não realizava a atividade.

*A professora chama a aluna para responder a questão. A aluna diz em voz baixa e, mexendo com o corpo que não fez. A professora pergunta: “Porque não está fazendo? Estamos aqui não é para ficar fazendo nada. Comece a trabalhar. E o colega da frente? O que respondeu nesta questão?” O aluno diz: “Não tenho livro”. A professora fala: “Sem livro? Vou ter que mandar para a direção. Não tem livro por quê?” O aluno responde: “Porque não trouxe o papel. Eu perdi”. A professora diz: “E o colega do teu lado, porque não fez com ele?” O aluno respondeu: “Eu também não tenho livro”. A professora encaminha os dois para a secretaria para resolverem a questão do livro e se dirige para a turma e diz: “Só um pouquinho pessoal, quando pergunto, vocês respondem que todos estão fazendo e na hora da correção ninguém está fazendo”. Neste momento a professora pega o diário de classe e anota o nome dos alunos que não estão realizando a tarefa.*

Quando a professora percebia que a conversa do grupo poderia atrapalhar a realização da atividade, orientava-os de como deveriam se organizar para aquele momento.

*“Vamos iniciar com uma leitura silenciosa e depois faremos a leitura em voz alta. Agora ninguém vai escrever nada, leiam em silêncio e depois vou chamar para ler. Gente, agora neste momento, não quero mais conversa, quero todos concentrados na sua leitura”.*

A professora ao ser questionada de como mantém a “ordem” em sala de aula respondeu:

*“Conversando, só conversando, parando a aula, chamando atenção. Nas turmas de 5ª série sempre tem muita conversa, muita distração. Uma coisa que funciona é o lúdico; por exemplo, se tu estás dando aula e daqui a pouco tu percebes que eles estão dispersos, começa a contar uma história ou um fato acontecido que logo já tens a atenção deles”.*

Na entrevista a professora relata como realiza os encaminhamentos e as retomadas no dia a dia de sala de aula, apontando como característica da série ter o hábito de levantar várias vezes do lugar, ir até o lixo, pedir para ir ao banheiro ou para tomar água.

*“Lembro que teve uma época que eu fiz até eles trazerem alguma coisa para colocarem o lixo, para não ficarem levantando toda hora, pois sempre tinha alguém, de cinco em cinco minutos, querendo ir até o lixo. Eu dizia: ‘Guarda tudo na classe e quando terminar o período vai lá e coloca tudo no lixo’. Ou então, o que eles fazem muito é pedir para irem ao banheiro e tomar água. Então, água eu não deixo mais sair para beber. Digo para eles: ‘Gente tem que trazer a garrafinha, olhem a minha. Eu estou sempre com a minha garrafinha, vocês tem que trazer a sua para tomarem água’. E o banheiro, quando eles me pedem eu olho bem sério para os olhos e pergunto: ‘É muito... estás muito precisado, é urgente?’ E se eu vejo que realmente é, eu deixo. Tem alguns que são muito sinceros e dizem: ‘Mais ou menos’, aí eu digo: ‘Então segura’. Outra coisa que eu combino com eles é que eles não podem pedir para ir ao banheiro nem no primeiro período e nem no quarto, porque no primeiro período eles estão entrando e, no quarto, porque eles voltaram do recreio. Então, eles têm que ir ao banheiro na hora recreio e antes da aula para não precisarem sair. Para esses dois períodos, já existe uma combinação. Quando eles pedem, eu olho para o relógio e digo: ‘Não, no primeiro período não pode’.”*

### Bruno - 6ª série

Na observação da prática do professor Bruno e na entrevista realizada pode-se constatar, quanto à dimensão *regras hierárquicas*, um *enquadramento forte (E+)*.

O professor apresentou, em seu relato, que a organização das normas aconteceu no primeiro dia de aula. Neste momento, conversou com os alunos sobre a importância de se estabelecer estas normas para um convívio mais produtivo entre professor e aluno destacando os seguintes pontos: respeito, responsabilidade, regras escolares e pontualidade nas entregas de trabalhos, informando também os critérios de avaliação que seriam utilizados durante o ano.

Ao ser questionado a respeito de como mantém estas normas no dia a dia e com que frequência estas normas são avaliadas, respondeu:

*“Fico constantemente lembrando do contrato feito com a turma. No caso da sexta série, é sempre necessária uma intervenção mais pontual e firme. É preciso pedir silêncio com mais frequência, provocar a participação dos alunos, solicitar e lembrar do material para as aulas...”*

Apesar das combinações realizadas, no dia a dia os alunos apresentam alguns comportamentos que requerem uma ação bem pontual por parte do professor.

*O professor está encaminhando uma atividade quando percebe um aluno lanchando. “Matheus, guarda a merenda porque já passou a hora do recreio. Vocês sabem que não é para fazer lanche na hora da aula”.*

Observou-se que em alguns momentos o professor encontrava a turma agitada. Entrava em sala, cumprimentava os alunos, mas mesmo com sua presença os alunos só se acalmavam após a solicitação direta do professor.

*O professor se coloca na frente do quadro e solicita que eles se organizem; os alunos aos poucos vão sentando, mas a conversa ainda continua. O professor ao iniciar a chamada, percebe a turma bem agitada precisando retomar o silêncio dizendo: “Por favor pessoal, já estou na sala, quero fazer a chamada.” Os alunos, aos poucos, atendem e ficam em silêncio. A maioria vai pegando o caderno e o livro e colocando-os sobre a classe.*

Sinaliza que as situações de indisciplina mais frequentes referem-se à falta de respeito com colegas e professores, uso de palavrões e às vezes roubo de materiais.

*“Sempre dou uma chance para que o aluno reflita sobre o que está fazendo em aula, e qual a razão maior de estar ali. Persistindo o problema, faço um encaminhamento para o setor pedagógico. Quando o fato requer uma ação que vai além da proposta de uma reflexão, busco auxílio da direção”.*

Quanto à organização do espaço da sala de aula, o professor coloca que na turma existe o espelho de classe que define o lugar de cada aluno, mas em alguns momentos esta disposição das classes é modificada conforme o trabalho do professor.

*“Nem sempre é preciso seguir a organização do espelho de classe. Dependendo da proposta de trabalho a gente pode fazer círculo. Normalmente eles ficam em fila, um atrás do outro, ou grupos, dependendo do trabalho. Eu gosto de fazer trabalho em grupo, também já fiz alguns trabalhos em círculo; às vezes, não funcionam muito esses em círculo; em grupo eu vejo melhores resultados, porque eles sentam conforme sua afinidade, então eles se escolhem rapidamente e formam o grupo para trabalhar. Mas, eu tento modificar também essa organização deles em sala de aula, às vezes eu mudo um pouco. Qualquer coisa que a gente faça que mude um pouquinho que fuja desta questão de um atrás do outro, do quadro e do giz, já faz a diferença”.*

Nas observações em sala de aula, constata-se que em alguns momentos o professor inicialmente oportuniza aos alunos fazerem suas escolhas para realizarem

o trabalho, porém, ao perceber que esta organização não contribuiu para a efetivação da atividade proposta, retomava com o grupo o combinado, chamando-os para o compromisso assumido.

*“Hoje, deixei vocês sentarem em duplas, mas já vi que não resolve fazer combinações com vocês, não dá para negociar, combinamos que quando sentassem em duplas seria para um colega ajudar o outro e isso não está acontecendo. Com essa agitação é impossível aprender, não tem como aprender conversando ao mesmo tempo. Pensem no que estou dizendo pessoal, estou solicitando o que havíamos combinado, ou seja, a colaboração de todos. Já coloquei para vocês que agora é importante que fiquem mais atentos às aulas, para que possam tirar melhores notas; e se deixarem mais para o final vai ficar mais difícil”.*

#### Professora Cláudia - 7ª série

Na observação da prática pedagógica e na entrevista realizada com a professora Cláudia, para a dimensão *regras hierárquicas*, predomina um *enquadramento forte (E+)*, pois constatou-se que normas eram estabelecidas e explicitadas pela professora.

A professora relatou que, na primeira semana de aula, organizou e estabeleceu algumas normas com a turma. Num primeiro momento, coloca que essas normas são definidas por ela, mas que ao longo do ano vão sendo modificadas com a participação dos alunos. Inicia com a retomada de questões bem básicas como: saber ouvir o outro, respeitar colegas e professores, ser responsável e pontual... Considera este momento como um grande desafio, pois os alunos testam o tempo todo a validade da norma, muitas vezes a ignoram exigindo firmeza por parte da professora.

*“Eu não deixo passar, insisto, retomo, interrompo, até que chega o momento em que eles começam a respeitar e assumir também essa norma como sua e do grupo”.*

Quando questionada sobre como encaminha e avalia essas normas com os alunos respondeu:

*“Num primeiro momento é tudo feito por mim. Eu imponho, e vou avaliando. Nos primeiros dias é um conflito praticamente diário: tem que sentar, tem que ouvir, é tem..., é tem..., é tem..., depois de alguns dias, eles começam a perceber que não vou recuar, que não vou dar um passo para trás. Quando eles começam a perceber isso, as coisas começam a entrar nos eixos. Eu sempre considero, esse início, um período de batalha diária, um período mais conturbado. Depois, começam a aparecer sinais de que as coisas estão avançando. Neste momento, já começo a conversar com os alunos sobre essas normas, aí eu começo a perguntar, começo a ouvir, a flexibilizar mais essa questão das normas, retomando que não são coisas tão severas e agressivas como pensam, mas coisas bem definidas e necessárias para que possam se organizar mais. Os alunos tem dificuldade em compreender e assumir as normas, porque eles têm dificuldade de ouvir o “não”; eles têm dificuldades de escutar o outro e eu deixo isso muito claro, sou muito objetiva com isso, eu não aceito que o aluno fale ao mesmo tempo em que o professor está com a palavra. Na medida que vou pontuando estas questões, eles vão aos poucos aprendendo a estabelecer um outro tipo de relação: de respeito e responsabilidade”.*

Nos diferentes momentos observados em sala de aula, percebe-se que a professora constantemente, conforme a situação, realizava intervenções bem pontuais com os alunos.

*“Pessoal é o último aviso sobre a conversa. Vamos separar as classes. Filas individuais. Dei oportunidade para vocês e não estão sabendo usar”.*

*A Professora ao passar de classe em classe, dizia para a turma: “Ainda estou ouvindo algumas conversas. Vocês não tem trabalho?”.*

*“Esqueci de lembrar vocês: Celular desligado e guardado dentro da mochila”.*

Em sala de aula, os alunos ocupavam os lugares conforme o espelho de classe organizado pelo professor conselheiro. A professora relata que segue esta organização, porém em alguns momentos, conforme a dinâmica proposta, estes lugares são modificados.

*A Professora ao se aproximar da sala de aula encontra alguns alunos da turma no corredor, vai logo solicitando que entrem e comecem a se organizar. Cumprimenta a todos e diz: “Pessoal vamos entrar e ocupar os lugares de acordo com o espelho. Na classe, podem colocar o caderno, o livro. Hoje vamos fazer um trabalho em dupla. Não é necessário grandes movimentações, formem as duplas com os colegas que estão ao lado, se aproximem”.*

Percebeu-se que a professora sempre estava atenta aos movimentos da turma, orientando-os nas tarefas e sinalizando as questões referentes ao conteúdo e às atitudes.



Nos momentos observados em aula a professora sempre esteve circulando entre os alunos, e colocando-se em pontos diferentes da sala o que facilitava sua intervenção.

*“João, coloca o livro sobre a classe”. O aluno responde: “Não cabe”. Ela disse: “É só organizar melhor este espaço”.*

*Ao passar pelas classes verifica que uma aluna está sem o material. A aluna diz que esqueceu em casa. A professora retoma: “Fabíola o caderno é para nos acompanhar, é o teu material, é tua responsabilidade. Não quero te ver mais sem o caderno. Pega uma outra folha e faça a atividade”.*

Quando o período da aula terminou, dando o sinal para o início do recreio, a professora também orientou a saída dos alunos da sala para o pátio.

*“Agora fechem os livros e saiam sem gritaria e bem devagar”.*

No relato abaixo, a professora coloca quais os encaminhamentos que faz quando o aluno não cumpre com o combinado:

*“Sou muito adepta à conversa, e se eu percebo que o aluno está muito alterado, que não vai ter diálogo naquele primeiro momento, eu tiro ele da aula e levo-o ao SOE, para ele se acalmar, para baixar a poeira, porque o meu hábito é a conversa, sempre o diálogo; mas às vezes é impossível conversar com alguém que está enraivecido, que está furioso, que está gritando, e para eu não gritar eu tiro o aluno da aula, e o levo para o SOE. Deixo ele se acalmar, às vezes deixo até uns dez minutos sentado num banco antes de eu levar para o SOE. Às vezes, ali no banco mesmo já resolvo com ele, pede desculpas... normalmente é assim que eu encaminho. Mas já houve casos de eu ter que fazer registro, registrar em ata, chamar mãe, chamar pai. Sempre que preciso eu chamo”.*

A seguir também foi questionada sobre quais os procedimentos que utiliza com aqueles alunos que cumprem as regras.

*“Os que cumprem as regras, normalmente são os que vão mais tranquilos em tudo. Os alunos que tem mais facilidade para cumprir a regra, percebem que existe um motivo pelo qual estão cumprindo a regra, e isso me alegra. Quando começam a cumprir a regra eu percebo que eles ficam contentes com eles mesmos, porque eles estão começando a relacionar o cumprir uma regra, com algo de positivo, porque geralmente para esse público cumprir com as regras não tem nada de positivo. Não fazem essa relação. “Quebrar a regra” sempre é a regra para eles. Quebrar a regra, seja ela qual for: pela idade, pelo contexto, pela condição social, por tudo... Então, quando eles fazem o inverso, eles começam a respeitar a regra. Eu começo a perceber que eles estão começando a crescer, aí começo a apostar mais e mais porque eu sei que vai terminar em coisa positiva”.*

Professora Daniela - 6ª série

Para a dimensão *regras hierárquicas*, nas observações realizadas em sala de aula e na entrevista com a professora, fica caracterizado um *enquadramento forte* (E+), pois se constatou ser a professora que determinava as normas que seriam estabelecidas na sala de aula.

Os lugares dos alunos em sala de aula, eram organizados pelo professor conselheiro; porém, conforme a atividade proposta, a professora os modificava. Verificou-se que na chegada em sala de aula a professora lembrava aos alunos que deveriam organizar-se conforme o espelho de classe que está fixado no quadro.

*A professora chega na sala de aula e vai dizendo: “Boa tarde, quero ver todos nos seus lugares conforme o espelho”. Alguns alunos pegam o material que colocaram sobre a classe e a mochila e retornam para os seus devidos lugares.*

No primeiro dia de aula, a professora informou à turma as normas que deveriam ser cumpridas tanto com relação à responsabilidade com os estudos e pontualidade na entrega dos trabalhos, como a atitudes de respeito, educação e cortesia. Na fala abaixo, percebe-se que as intervenções por parte da professora ocorrerão na mesma intensidade em que o aluno passar a se comprometer e assumir a regra estabelecida.

*“Façam a parte de vocês para que também eu possa fazer a minha. Que não seja preciso retirar nenhum aluno da sala e tirar pontos. Que possam ir bem em todos os trimestres e estudem para não reprovar. Quero lembrar também, que vocês receberão em seguida o livro. Este livro deverá ficar na escola, todos deverão cuidar deste material”.*

Ainda com relação às normas em sala de aula, coloca que é bem rigorosa na forma como exige dos alunos, mas que sempre procura estabelecer combinações que possibilitem algumas trocas entre professor e alunos.

*“Como eu tenho dois períodos de quarenta e cinco e cinquenta minutos e se a aula flui perfeita, e eu consigo vencer o conteúdo planejado para aqueles períodos, eu deixo uns minutinhos finais para que eles conversem, troquem lá toda e qualquer tipo informação. Normalmente conversam sobre o final de semana, porque o início da segunda-feira acontece com as minhas aulas. Neste momento eles vêm com muitas novidades. Então, eles sabem que se eles colaborarem, se a gente conseguir vencer, nós vamos ter o benefício de ter aqueles minutos”.*

Ao ser questionada sobre os momentos de resgate dessas combinações, a professora relata:

*“Essas combinações são resgatadas no dia a dia, conforme surge a situação já vou pontuando, não deixo passar. Nas minhas aulas procuro também dar uma ênfase à questão do respeito entre os colegas. Em alguns momentos isso meio que foge. Eles esquecem e o bullying começa a penetrar, como se fosse um contágio. Acontece alguma coisa em alguma turma ou em alguma escola distante, e já se reflete ali em sala de aula; então às vezes eu tenho que parar e retomar o assunto e ser mais ou menos incisiva em determinados momentos para que a coisa volte ao normal, mas realmente o bullying é um problema seríssimo nas salas”.*

Na entrevista, a professora sinaliza que as situações que aparecem com mais frequência e que necessitam de intervenções e retomadas são as referentes a agressões físicas e verbais; o uso de palavras de baixo calão em aula. Em alguns casos solicita o auxílio da direção, onde normalmente é feito um registro e a família é chamada a comparecer na escola.

A fala da professora, no que se refere a questões de atitudes pode ser confirmada em algumas situações presenciadas no momento das observações realizadas em sala de aula. Segue abaixo o registro de uma dessas situações:

*A professora orienta a turma a pegar o caderno e a escrever o resumo que está no quadro sobre os verbos de ligação. Depois de copiarem no caderno os alunos devem fazer os exercícios do livro para fixarem. A professora diz: “Este conteúdo cai na prova. Façam e em caso de dúvidas perguntem. Quem não tem livro procure sentar perto de quem tem”. Em seguida, a professora veio para sua classe. A pesquisadora passou a observar o movimento da turma com relação à orientação da atividade proposta pela professora. Foi possível perceber, naquele momento, quando um aluno, que estava sentado na última classe, levantou-se e deu um soco no rosto do seu colega. Como a pesquisadora estava próxima a professora logo a sinalizou sobre o fato ocorrido. No mesmo momento a professora disse: “O que é que aconteceu aí”? O aluno que recebeu o soco não falou nada. O aluno que bateu disse: “O que professora”? Os demais que viram também não falavam. A professora chamou o aluno que batera no colega até a sua classe. O aluno dizia que não houve nada. A professora insistiu e ele respondeu: “Este ano eu ainda não tinha batido em ninguém”. A professora foi até a classe do outro aluno e constatou que o rosto do aluno estava machucado. Solicitou ao aluno que agrediu que a acompanhasse até a direção. Quando o aluno saiu da sala, os demais foram ao encontro do colega que havia sido agredido e disseram: “Bá, cara, eu vi ele chegou já te batendo”. O aluno agredido dizia: “Não foi nada...” A professora retorna à sala e chama o outro aluno que dizia: “Não precisa professora, não precisa, não foi nada”, levando-o até a direção. Ao retornar para a sala chamou a atenção do grupo dizendo: “Situações de agressões como esta não deveriam acontecer. A escola é lugar de paz e de aprender”. Os alunos ouviram em silêncio. A professora retorna para a sua mesa, a turma volta a trabalhar. A professora se dirige para a pesquisadora e diz: “Muito obrigada, por ter sinalizado a situação ocorrida. Não admito esse tipo de atitude”.*

Nas atividades propostas em sala de aula observou-se que a presença da professora bastava para que a turma ficasse em silêncio e trabalhasse. Foram raros os momentos em que a professora precisou, no grande grupo, alterar a voz em função das conversas. As intervenções ocorriam de forma bem pontual com um e outro aluno.

### Professora Daniela - 8ª série

Durante a entrevista e observação da prática da professora Daniela, quanto às *regras hierárquicas*, predominou um *enquadramento forte (E+)*, pois percebeu-se que a professora estabelecia normas relativamente flexíveis e explicitava-as na conduta da sala de aula.

Na entrevista a professora relata que a organização do espaço de sala de aula, é feita a partir do espelho de classe, onde o professor conselheiro determina os lugares. Pontua que este espaço, conforme a atividade proposta, é sempre reorganizado.

*“Normalmente eu trabalho com eles em “U” ou faço um círculo e, a partir daí, a gente começa a conversar as questões dos autores e dos textos. Na 8ª série, já trago alguns textos do Ensino Médio para começar a despertar neles um interesse pelos grandes autores nacionais e internacionais. E para esse tipo de trabalho, onde se quer uma discussão no grupo, é importante modificar a disposição dos lugares na sala de aula, para que todos possam participar”.*

Percebeu-se que a professora, ao chegar à sala de aula, utilizava sempre o mesmo procedimento: aguardava os alunos entrarem, dirigia-se a sua mesa, e iniciava a chamada. Neste momento os alunos se acomodavam em seus lugares e organizavam os seus materiais.

No primeiro dia de aula a professora fez sua apresentação, para a turma, informando as regras que deveriam ser seguidas:

*“Essa que vos fala é sua professora de Língua Portuguesa. As coisas comigo funcionam da seguinte maneira: Eu exijo responsabilidade e pontualidade na entrega dos trabalhos, muito estudo e respeito. A questão do tratamento com os professores e especialmente comigo, que eu não sou tia, que eu não sou mãe, não sou irmã, não sou parente, eu sou professora e, portanto o tratamento não só comigo como com qualquer outro professor ou professora é de “Senhor”, mesmo que em casa seja tu pra lá e você pra cá, com pai e mãe, na escola é diferente. Tem que haver essa diferença. É preciso manter toda aquela educação que recebeu em casa, por mínima que seja, mesmo que achem que a mãe não os tenha educado muito bem. Tenham boa educação, sejam gentis e atenciosos”.*

Observou-se uma situação em sala de aula, onde a professora, ao circular pela turma, constatou que um aluno não havia trazido o livro. Para aquele momento a professora propôs como alternativa sentar com um colega deixando sinalizado, através de sua fala, a questão da responsabilidade do aluno com a organização do seu material.

*Após verificar que um aluno não estava com o livro em aula, aproxima-se do aluno e pergunta: “Onde está o teu livro”? O aluno responde: “Não trouxe, esqueci em casa”. A professora disse: “Na próxima aula quero te ver com todo o material. Todos os alunos receberam o livro, portanto não tem justificativa para não trazê-lo. Hoje, senta ao lado de algum colega, para realizar o trabalho”.*

A professora relata que as normas são lembradas quase que semanalmente, para que as mesmas não se percam no decorrer do ano. No caso desta turma de 8ª série, as questões mais pontuadas referem-se a situações de entrega de trabalhos nas datas previstas, organização do material e mais atenção às orientações dadas pela professora.

*“Esses trabalhos que estou devolvendo tem um problema: a identificação. Somente o nome não é suficiente, precisa o nome completo, o nome da escola e a turma. Está faltando mais atenção, pois orientei todos no primeiro dia de aula”.*

Destaca, em sua fala, que mesmo o professor assumindo uma postura mais rigorosa na relação professor e aluno, poderá construir uma relação de respeito e afeto, possibilitando uma prática que desperte mais compromisso e participação no aluno.

*“Eu tenho uma postura em sala de aula que é aquela coisa de saber o lugar: Eu sou professora e eles são alunos. Tem que haver um respeito, tem que haver um espaço; o que não quer dizer que não haja afetividade, carinho e que não coabite aí a amizade. Muitas vezes, partilho com os alunos os seus interesses. Eles gostam de funk, me trazem letras de músicas onde eu aproveito para resgatar a questão da escrita da Língua Portuguesa, apontando e mostrando o conteúdo a partir do material que eles trazem. A gente tem uma espécie de uma parceria, porque o rigor, digamos assim, o professor ser um pouco mais limitador não é motivo para não se obter sucesso, pelo contrário, o adolescente precisa de limites, de alguém que os oriente, e eles precisam e muito”.*

A participação dos alunos, nas atividades de sala de aula, era orientada pela professora, trabalhavam individualmente ou em duplas. Na introdução da aula realizava uma explicação e contextualização do tema, onde os alunos ficavam atentos e, muitas vezes, perguntavam ou contribuíam com alguma informação. Nas leituras realizadas no grande grupo, a professora deixava a leitura acontecer de forma aleatória.

*“Agora gostaria que alguém iniciasse o texto lendo pausadamente”. Uma aluna inicia e os demais vão acompanhando e trocando de leitor a cada novo parágrafo. Num determinado momento, a professora precisou sair da sala. Para não interromper a leitura, fez um gesto com a mão para que os alunos continuassem mesmo sem sua presença.*

Na situação descrita abaixo, percebeu-se que a professora encaminhou a atividade desafiando os alunos a organizarem-se de forma mais autônoma sem sua interferência.

*A professora informa à turma que este período é para organizarem a apresentação do seminário. Ao final das orientações, a professora disse: “Aproveitem o tempo e mãos à obra”. Dirige-se para sua mesa sentando-se e deixando que a turma tomasse a frente. Como todos já estavam com o livro em mãos, uma das alunas tomou a palavra e disse: “Vou escrever os capítulos no quadro e vamos colocar nossos nomes para que cada um possa falar sobre um deles”. A turma acolheu a ideia da colega. Enquanto a aluna escrevia no quadro percebia-se o movimento dos demais alunos conversando, folhando e selecionando no livro o capítulo que iriam apresentar. Em seguida, a aluna foi perguntando aos colegas os nomes a serem colocados em cada capítulo. Alguns capítulos ficaram com três alunos. Houve alunos que colocaram seus nomes em mais de um capítulo para poder contribuir na hora do seminário. A distribuição dos capítulos foi muito tranquila, todos se inscreveram para a apresentação. A professora em nenhum momento desta organização se posicionou. Assim que o grupo organizou-se nos capítulos, começaram a escrever algumas ideias que seriam importantes serem passadas no seminário.*

Percebe-se, no relato acima, o espaço que a professora oportunizou aos alunos de se organizarem sem a sua interferência. O comportamento do grupo é decorrente da construção de uma relação que se estabeleceu durante o ano, onde os alunos, em diferentes momentos, demonstravam comprometimento com a proposta de trabalho que era apresentada pela professora.

## 5.2 ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A partir dos dados coletados nas observações realizadas em sala de aula e nas entrevistas com os professores da disciplina de Língua Portuguesa, buscou-se responder às questões propostas neste trabalho de pesquisa a partir da análise das práticas pedagógicas que têm apresentado êxito na aprendizagem<sup>15</sup> com alunos de escolas estaduais de periferia urbana da cidade de Porto Alegre.

Bernstein (1998, p.44), estabelece uma distinção analítica fundamental entre poder e controle, que é imprescindível para o entendimento das relações que se estabelecem entre níveis de análise. O autor associa o conceito de Classificação (C) a Poder e o conceito de Enquadramento (E) a Controle. As relações de poder produzem rupturas para construir marcadores no espaço social e atuam sobre as relações mantendo ou estabelecendo limites entre as categorias. O enquadramento permite descrever as categorias do controle na relação transmissão-aquisição. Expressa o modo como o controle regula e legitima a comunicação nas relações pedagógicas.

Para a análise dos contextos educacionais, considerando-se as categorias teóricas, serão descritos os padrões e as diferenças constatadas durante a investigação com relação ao currículo e à prática pedagógica (discurso instrucional e discurso regulador).

Nas dimensões referentes a currículo foram analisadas as relações de poder referidas através dos níveis muito forte (C++), forte (C+) ou fraco (C-) de classificação, e nas dimensões referentes à prática pedagógica foram analisadas as relações de controle, indicadas pelos valores muito forte (E++), forte (E+) ou fraco

---

<sup>15</sup> Embora nesta tese tenha-se analisado o resultado do desempenho dos alunos conforme as avaliações de cada professor (seção 4.2), supôs-se que a aprendizagem de cada aluno foi considerada pelo professor.

(E-) de enquadramento. Nessa perspectiva, serão apresentadas as reflexões que fizeram emergir diferentes significados.

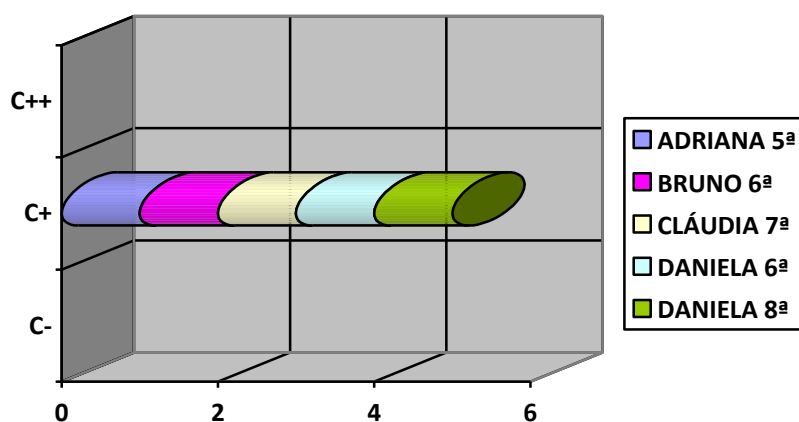
## **CURRÍCULO**

Partindo da descrição das observações e entrevistas realizadas, constata-se que as cinco turmas investigadas apresentaram na dimensão conteúdo escolar e não escolar e na dimensão diferentes conteúdos de Língua Portuguesa o mesmo nível da escala.

Na dimensão **conteúdo escolar e não escolar** verificou-se uma classificação forte (C+), pois todos os professores valorizaram e se utilizaram dos conhecimentos trazidos pelos alunos como complemento dos conteúdos escolares. Nos momentos observados em sala de aula pode-se constatar que, nas cinco práticas pedagógicas, os professores procuravam adequar os conteúdos escolares a um currículo próximo à realidade dos alunos; para isso, buscavam estabelecer uma relação entre esses conteúdos através da utilização de exemplos das situações do cotidiano dos alunos e da explicação dos fatos com base no conhecimento escolar, levando-os a construir uma distinção entre esses dois discursos e, ao mesmo tempo relacionando-os. Esta prática além de contextualizar o trabalho possibilitou um maior envolvimento e participação dos alunos, tornando a aprendizagem significativa e enriquecedora. Nesta dimensão, pela classificação forte apresentada, constata-se que, mesmo cada categoria tendo a sua identidade com os limites e fronteiras definidos, foi possível utilizar além do conhecimento escolar o conhecimento não escolar possibilitando ao aluno acesso simultâneo aos dois contextos.

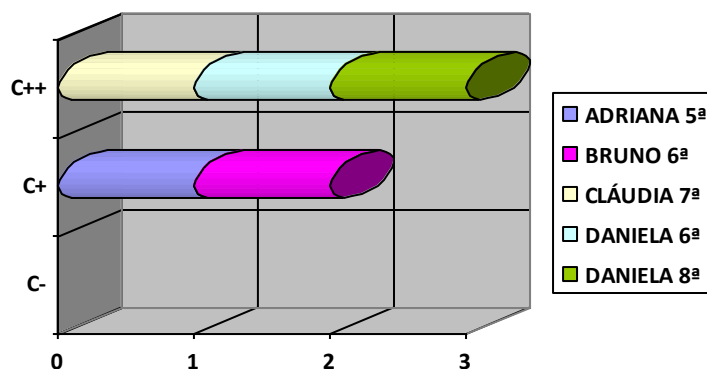


Gráfico 6. Dimensão conteúdo escolar e não escolar



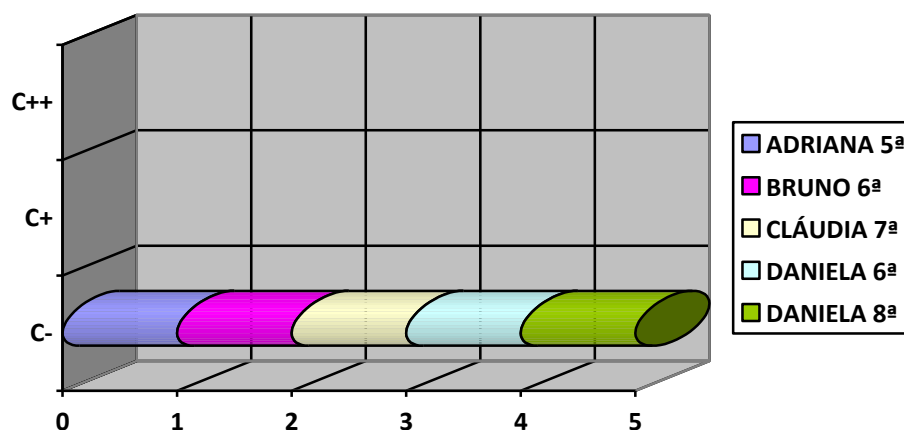
Quanto à dimensão **conteúdos de Língua Portuguesa e conteúdos de outras disciplinas**, conforme as observações realizadas nas aulas da professora Adriana e do Professor Bruno, fronteiras foram relativamente nítidas, indicando uma classificação forte (C+), pois embora sendo valorizados os conteúdos de Língua Portuguesa, os professores, em alguns momentos, utilizaram-se de conhecimentos de outras disciplinas para complementar o conteúdo trabalhado. Diferentemente, as professoras Cláudia e Daniela, apresentaram uma classificação muito forte (C++), pois não se observou nenhuma situação na sala de aula em que houvesse a referência a conteúdos de outras disciplinas. Neste caso, os conteúdos de Língua Portuguesa foram os únicos abordados e trabalhados em sala de aula, estabelecendo-se uma fronteira fortíssima entre os conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa e os das demais disciplinas.

Gráfico 7. Dimensão conteúdos de Língua Portuguesa e conteúdos de outras disciplinas



Na dimensão **diferentes conteúdos de Língua Portuguesa**, constatou-se classificação fraca (C-), pois verificou-se que os professores ao iniciarem o ano escolar organizam os conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa, partindo de uma retomada dos conceitos trabalhados em anos anteriores e de como tais conhecimentos foram assimilados pelos alunos. Percebeu-se também que os professores consideravam importante, para a aprendizagem dos alunos, um planejamento da série que contemplesse a continuidade e a sequência dos conteúdos, pois os conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa, trabalhados em diferentes séries, por estarem em constante interação na prática pedagógica, se complementam e, por isso, há a necessidade de serem constantemente retomados, a fim de que os alunos, ao concluírem a etapa do ensino fundamental, tenham assimilado os conteúdos bem como tenham a possibilidade de construir novas relações apropriando-se de novos conhecimentos.

Gráfico 8. Dimensão diferentes conteúdos de Língua Portuguesa



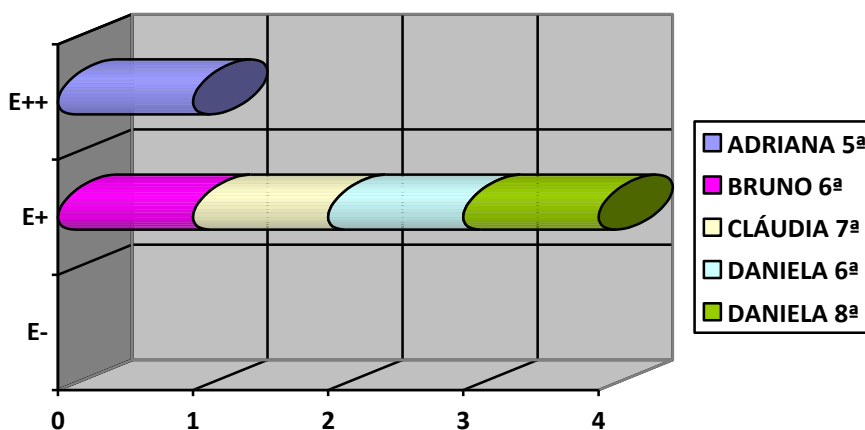
Para Bernstein (1996:42, 43), “quanto mais forte o isolamento entre as categorias, mais forte será a fronteira entre uma categoria e outra e mais definido o espaço que qualquer categoria ocupa e em relação ao qual ela é especializada”, e quando há um fraco isolamento entre as categorias dar-se-á origem a um princípio de classificação fraca. Neste sentido o nível de isolamento entre as categorias é o que regula suas relações e especificidades.

## PRÁTICAS PEDAGÓGICAS – DISCURSO INSTRUCIONAL

Quanto às práticas pedagógicas analisadas referentes ao discurso instrucional, comparando-se diferentes séries e professores, serão discutidas as categorias seleção, sequência, ritmagem e critérios de avaliação.

Na dimensão **seleção, a nível macro**, predominaram, entre as cinco práticas pedagógicas investigadas, quatro com enquadramento forte (E+), onde a seleção dos conteúdos estudados em Língua Portuguesa foi organizada pelos professores da disciplina, levando em conta os objetivos propostos para a série e a realidade da escola. Já a prática da professora Adriana, foi a única que apresentou um enquadramento muito forte. Esta diferença na intensidade do enquadramento relativamente às demais práticas pedagógicas deve-se ao fato de que a professora, ao selecionar os conteúdos, considerou também os objetivos propostos para a série e os conteúdos programados nos parâmetros curriculares do Ensino Fundamental, mas não levou em conta a realidade da escola.

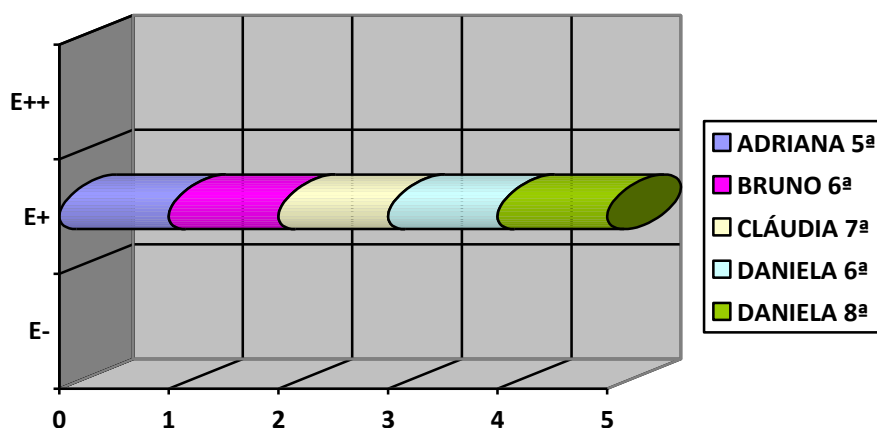
Gráfico 9. Dimensão seleção - a nível macro



Ainda na dimensão **seleção, a nível micro**, verificou-se a predominância, nas cinco práticas investigadas, de um enquadramento forte (E+), pois embora sendo os professores os responsáveis pela definição da seleção dos conteúdos a serem trabalhados na série, utilizavam, para complementar as aulas, os conhecimentos trazidos pelos alunos, bem como suas necessidades de aprendizagem. Os professores buscavam contextualizar os conteúdos relacionando-os a situações conhecidas e do cotidiano dos alunos. Esta prática favoreceu a participação e

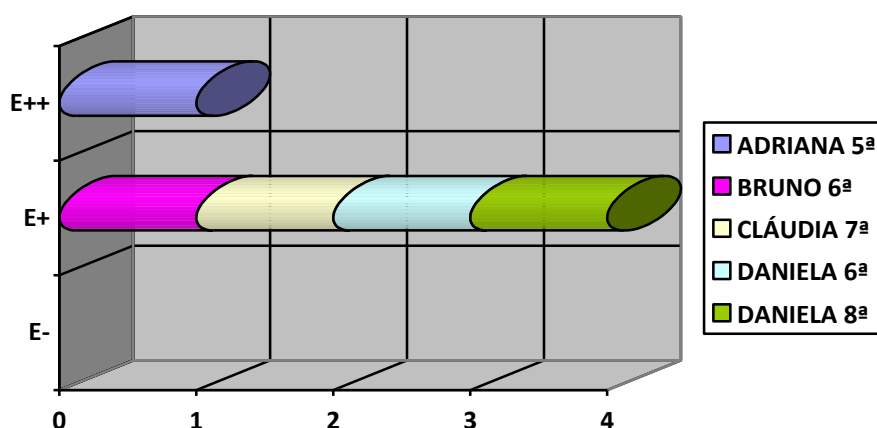
envolvimento do grupo. As relações estabelecidas com os conceitos trabalhados atribuiu um significado pessoal ao conteúdo escolar.

Gráfico 10. Dimensão seleção- a nível micro



Com relação à dimensão **sequência, ao nível macro**, evidencia-se entre as cinco práticas observadas, que quatro apresentaram um enquadramento forte (E+), pois a maioria dos professores definiam a sequência dos conteúdos considerando os objetivos da série e a progressão de aprendizagem dos alunos. Na prática da professora Adriana contactou-se o enquadramento muito forte (E++), pois ao planejar a sequência dos conteúdos escolares partiu do programa previsto para a série, utilizando-se também da sequência apresentada no livro didático.

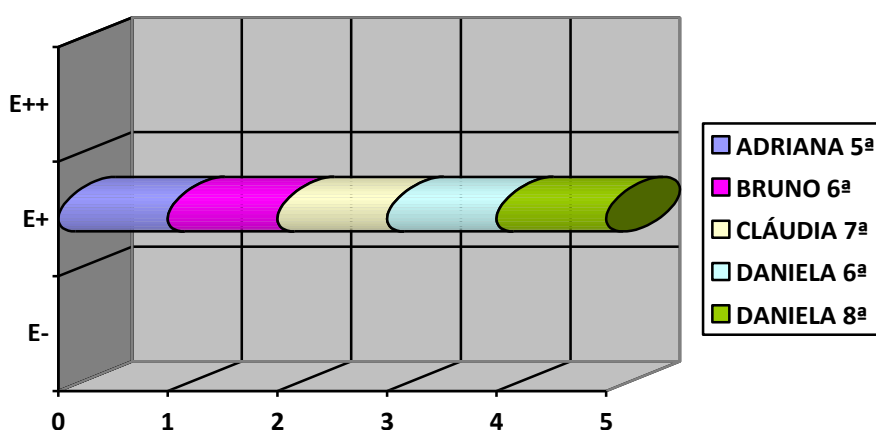
Gráfico 11. Dimensão sequência – a nível macro



Ainda da dimensão, **sequência ao nível micro**, predominou, nas cinco práticas pedagógicas, o enquadramento forte (E+). Todos os professores utilizaram

diferentes estratégias para desenvolver os temas previstos, acolhendo, em alguns momentos, os comentários e sugestões vindos dos alunos. Ao informarem a sequência das atividades, os professores possibilitavam que os alunos tivessem a clareza da proposta de trabalho podendo assim organizarem-se e acompanhar, de forma participativa o desenvolvimento das aulas.

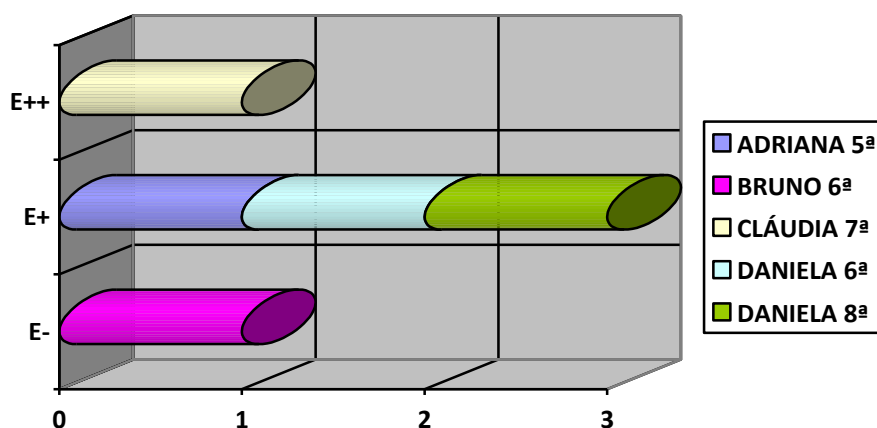
Gráfico 12. Dimensão sequência – a nível micro



Quanto à dimensão **ritmagem** observou-se, nas práticas das professoras Adriana e Daniela, o enquadramento forte (E+). Essas professoras priorizaram antes o ritmo de aprendizagem dos alunos do que a programação dos conteúdos previamente realizados. Nas atividades encaminhadas em sala de aula, as professoras estabeleciam um tempo para sua realização, sendo que este tempo, algumas vezes, precisou ser ampliado, para que os alunos pudessem concluir as atividades. As professoras acompanhavam a tarefa proposta, circulando entre os grupos e realizando intervenções individualizadas junto aos alunos que apresentavam um pouco mais de dificuldade. Em algumas situações percebeu-se que houve por parte das professoras, a flexibilidade no seu planejamento em termos de tempo. Nestes momentos foram retomados conceitos já trabalhados, porém não compreendidos pelos alunos. Estas retomadas podem ser consideradas como fundamentais na continuidade do trabalho e significativas para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Verifica-se também, que a adequação do tempo previsto no planejamento da aula em relação ao ritmo da turma, possibilitou aos alunos um maior envolvimento na proposta trazida pelo professor, estabelecendo-se assim uma relação mais eficaz no processo ensino aprendizagem. Nas demais práticas

pedagógicas, verifica-se, a partir dos valores da escala, uma diferenciação, ou seja, para o professor Bruno um enquadramento fraco (E-) e para a professora Cláudia um enquadramento muito forte (E++). O fraco enquadramento em relação à ritmagem caracteriza-se pelo fato do professor, na maioria das vezes, estabelecer um ritmo relativamente fraco atendendo o tempo de aprendizagem demandado pelos alunos, deixando-os trabalhar mais “livremente”. Quando verificava que a turma apresentava dificuldades em relação a um determinado conteúdo, priorizava a sua retomada através de novas estratégias, sem a preocupação de ter que acelerar o ritmo de trabalho para vencer o conteúdo programado anteriormente. Já na prática da professora Cláudia, verifica-se um enquadramento muito forte (E++), pois explicitava à turma o tempo que deveria ser utilizado para a realização das atividades, considerando, raramente, o tempo de aprendizagem dos alunos. Estabelecia também um ritmo forte de aula, buscando contemplar todos os conteúdos previstos para o bimestre.

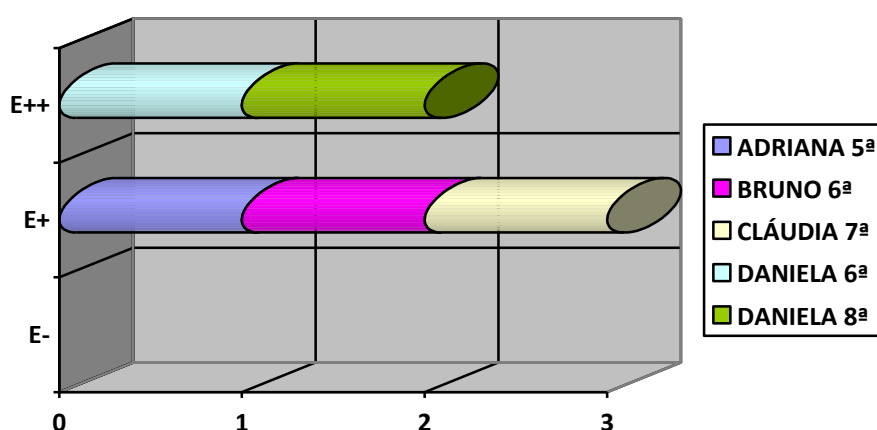
Gráfico 13. Dimensão ritmagem



Para a dimensão **critérios de avaliação**, os dados indicaram para as práticas dos professores Adriana, Bruno e Cláudia um enquadramento forte (E+) e para a professora Daniela um enquadramento muito forte (E++). Os professores, no início do ano letivo, informaram aos alunos como iriam ocorrer as avaliações, indicando os instrumentos que seriam utilizados, e o valor que cada um teria para o resultado no final do bimestre ou trimestre. Nas observações realizadas em sala de aula, percebeu-se que mesmo os alunos tendo o conhecimento e a clareza dos critérios estabelecidos, sempre que as atividades avaliativas eram realizadas os professores

relembravam o que haviam combinado. As datas das provas e entrega dos trabalhos eram agendadas previamente por todos os professores. Nos momentos de prova, o espaço da sala de aula era organizado pelos professores, ficando as classes separadas por filas. Os alunos eram orientados com relação aos materiais que poderiam utilizar durante a avaliação. Após a entrega das provas e dos resultados, os professores retomavam as questões no grande grupo esclarecendo as dúvidas da turma. Nos trabalhos avaliativos os professores registravam a nota e, quando necessário, observações de retomadas ou incentivos para melhorarem a escrita. A correção dos exercícios acontecia com a participação de todos onde os alunos liam suas respostas e os professores as complementavam. Verifica-se que o professor ao dar a visibilidade ao processo de avaliação, detalhando e explicitando os critérios que serão utilizados nas atividades possibilita que o aluno compreenda o que está sendo considerado como válido em sua aprendizagem. A prática da professora Daniela, nas duas séries em que atua, apresenta as mesmas características das práticas citadas, porém diferencia-se no valor da escala, apresentando um enquadramento muito forte (E++), pois se constatou, nas observações realizadas, um grau maior de exigência, por parte da professora, nos critérios estabelecidos, mantendo rigorosamente as combinações realizadas. Dificilmente abriu espaços para o aluno discutir o que já estava estabelecido.

Gráfico 14. Dimensão critérios de avaliação



Segundo Bernstein (1996, p. 59), “quando o enquadramento é forte, o transmissor, explicitamente, regula as características distintivas dos princípios interativos e localizacionais que constituem o contexto comunicativo”. E o

enquadramento fraco será o adquirente que terá um grau maior de regulação sobre essas características.

### **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS - DISCURSO REGULADOR**

Nas práticas pedagógicas analisadas na dimensão do discurso regulador entre diferentes séries e professores, será discutida a dimensão interação professor/aluno em sala de aula. Verificou-se nesta dimensão um enquadramento forte (E+) em todas as práticas investigadas, pois, mesmo sendo os professores que determinavam as normas, havia espaços onde professores e alunos estabeleciam combinações. A construção dessas normas de convivência ocorreu na primeira semana de aula, onde o professor conversou com os alunos sobre a importância do estabelecimento destas normas para um convívio mais harmonioso e produtivo no grupo, destacando os seguintes pontos: respeito, educação, responsabilidade, regras escolares e pontualidade. Percebeu-se que, na ocorrência de situações que interferiam no andamento das atividades, os professores de imediato relembavam as combinações com a turma ou diretamente com os alunos mais envolvidos. Observou-se que nas turmas de 5<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries, as questões mais retomadas pelos professores eram as relacionadas à pontualidade na entrega dos trabalhos e a conversas paralelas que ocorriam durante as atividades; e nas duas turmas de 6<sup>a</sup> séries as questões mais sinalizadas pelos professores referiam-se a falta de respeito com colegas e professores, agressões físicas e verbais, uso de palavrões de baixo calão em aula e roubo de materiais. Em muitos desses casos além da intervenção pontual dos professores em sala de aula, foram solicitados o auxílio da direção e a presença da família na escola.

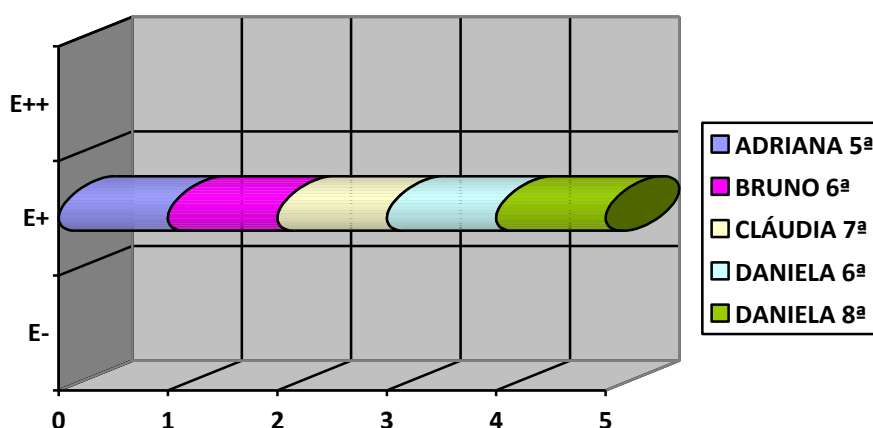
Nas observações em sala de aula pode-se constatar que os professores tinham presente o contexto dos alunos, suas potencialidades e limitações. Por conhecerem esta realidade necessitavam estar sempre atentos aos movimentos do grupo, sendo pontuais nas intervenções e dinâmicos nos encaminhamentos das atividades. Na relação ensino aprendizagem deixavam claros os limites e os papéis de cada um, sendo este um dos grandes desafios para os professores, pois muitos dos alunos vêm para a escola sem ter vivenciado na família nenhuma experiência de autoridade ou limite. A exigência e a firmeza na forma de condução dos professores



não impediram, em nenhum momento, de se estabelecer uma relação afetiva e de respeito com os alunos.

Contatou-se que o valor de enquadramento forte (E+), no discurso regulador das práticas investigadas possibilitou aos professores a construção de um ambiente mais favorável para o trabalho. Os professores, ao estabelecerem juntos com os alunos as normas de convivência, abriram um espaço de escuta e de negociação, sem perder a direção do que pretendiam organizar com o grupo. Iniciar um ano letivo construindo as regras de convivência com os alunos bem como mantê-las ou retomá-las, no dia a dia da sala de aula, é condição para se garantir um espaço adequado de ensino e aprendizagem.

Gráfico 15. Dimensão interação professor e aluno



### 5.3 INTERPRETAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A partir da descrição e análise dos dados coletados nas observações e nas entrevistas com os professores, passa-se a interpretar os níveis de classificação e enquadramento atribuídos a cada uma das cinco práticas pedagógicas investigadas confrontando-os com os níveis expressos nas Pedagogias Visível, Invisível conforme Basil Bernstein e na Pedagogia Mista como proposta por Moraes e Neves. A seguir, as práticas pedagógicas também foram interpretadas a partir das nove modalidades de ensino aprendizagem apresentadas no quadro organizado pelos autores Cortesão e Stoer (seção 3.6.2).

### 5.3.1 Interpretação das práticas pedagógicas a partir das dimensões dos modelos de pedagogia visível, invisível e mista.

No Quadro<sup>16</sup> abaixo estão descritas as categorias que foram utilizadas para a interpretação das práticas pedagógicas com os níveis de classificação e enquadramento correspondentes às modalidades de pedagogia Visível, Invisível e Mista, cujas características estão detalhadas na seção anterior.

Quadro 4. Modalidades pedagógicas e relativos níveis de classificação e enquadramento

CATEGORIAS	DIMENSÕES	PEDAGOGIA VISÍVEL	PEDAGOGIA INVISÍVEL	PEDAGOGIA MISTA
Currículo	Conteúdo Escolar e Conteúdo não Escolar	C+	C-	C+
	Conteúdos de Língua Portuguesa e Conteúdos de outras disciplinas	C+	C-	C-
	Diferentes conteúdos de Língua Portuguesa	C+	C-	C-
Prática Pedagógica Discurso Instrucional	Seleção Macro	E+	E-	E+
	Seleção Micro	E+	E-	E-
	Sequência Macro	E+	E-	E+
	Sequência Micro	E+	E-	E-
	Ritmagem	E+	E-	E-
	Critérios de Avaliação	E+	E-	E+
Prática Pedagógica Discurso Regulador	Interação Professor/Aluno	E+	E-	E-

Para definir o segundo quadro foram utilizados os níveis levantados na descrição das dimensões das práticas pedagógicas investigadas relacionando-as às pedagogias Visível, Invisível e Mista.

<sup>16</sup> Tomando como referência indicadores de MORAIS e NEVES. **Processos de intervenção e análise em contextos pedagógicos**. Educação, Sociedade & Culturas. Porto: Universidades do Porto, nº 19, p. 49,87. 2003.  
MORAIS et al. Socialização Primária. Vol. 2, **Análise de aprendizagens na família e na escola**. Lisboa, 1989.

Quadro 5. Modalidades pedagógicas das práticas pedagógicas observadas

CATEGORIAS	DIMENSÕES	PEDAGOGIA VISÍVEL	PEDAGOGIA INVISÍVEL	PEDAGOGIA MISTA
Currículo	Conteúdo Escolar e Conteúdo não Escolar	Adriana Bruno Claudia Daniela Daniela		Adriana Bruno Claudia Daniela Daniela
	Conteúdos de Língua Portuguesa e Conteúdos de outras disciplinas	Adriana Bruno Claudia Daniela Daniela		
	Diferentes conteúdos de Língua Portuguesa		Adriana Bruno Claudia Daniela Daniela	Adriana Bruno Claudia Daniela Daniela
Prática Pedagógica Discurso Instrucional	Seleção Macro	Adriana Bruno Claudia Daniela Daniela		Adriana Bruno Claudia Daniela Daniela
	Seleção Micro	Adriana Bruno Claudia Daniela Daniela		
	Sequência Macro	Adriana Bruno Claudia Daniela Daniela		Adriana Bruno Claudia Daniela Daniela
	Sequência Micro	Adriana Bruno Claudia Daniela Daniela		
	Ritmagem	Adriana Claudia Daniela Daniela	Bruno	Bruno
	CrITÉRIOS de Avaliação	Adriana Bruno Claudia Daniela Daniela		Adriana Claudia Bruno Daniela Daniela
Prática Pedagógica Discurso Regulador	Interação Professor/Aluno	Adriana Bruno Claudia Daniela Daniela		

Os níveis de classificações e enquadramentos estruturam diferentes discursos e práticas pedagógicas, que levam a diferentes relações com o saber, resultando em diferentes formas de ação dos sujeitos para a realização de suas atividades. Nesse sentido, o entrelaçamento conceitual desta investigação procura

relacionar o discurso pedagógico com diferentes práticas pedagógicas analisadas quando da perspectiva teórica (capítulo 3).

Observa-se que na dimensão do currículo, a dimensão conhecimento escolar e não escolar, apresenta uma classificação forte (C+) para todas as práticas pedagógicas, pois verificou-se que os professores em sala de aula valorizavam o conhecimento escolar, integrando, em alguns momentos, o conhecimento não escolar no processo de aprendizagem. Durante as aulas, os professores traziam exemplos de situações do cotidiano dos alunos explicando-os com base no conhecimento escolar. Esta prática facilitou o acesso simultâneo aos dois contextos, possibilitando ao aluno estabelecer relações entre eles. Para essa dimensão constatou-se a predominância de uma Pedagogia Visível.

Na dimensão conteúdos de Língua Portuguesa e Conteúdos de outras disciplinas, constatou-se que a professora Adriana e o professor Bruno, durante as aulas, realizavam referências a outras disciplinas na intenção de complementar o conteúdo trabalhado, evidenciando-se uma classificação forte (C+). Embora os professores tenham trazido o conteúdo de outras disciplinas, era o conteúdo de Língua Portuguesa o mais utilizado no planejamento das aulas. As professoras Cláudia e Daniela apresentaram em suas práticas fronteiras muito fortes (C++) com relação a conteúdos de outras disciplinas, utilizando em suas aulas somente os conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa; na relação interdisciplinar, existe uma classificação forte quando não se estabelecem quaisquer relações dos assuntos da disciplina com assuntos de outras disciplinas do currículo. As classificações fortes acima descritas, tornaram explícitas as fronteiras entre as categorias, indicando para essas práticas uma Pedagogia Visível.

Na dimensão diferentes conteúdos de Língua Portuguesa, os dados mostram, que as fronteiras entre os conteúdos da disciplina eram relativamente nítidas; constatou-se que os professores retomavam e relacionavam os conteúdos da disciplina aos conteúdos anteriormente abordados. A classificação fraca (C-) nesta dimensão revela que as relações de poder eram tênues, aproximando este tipo de prática a uma Pedagogia Invisível e Mista.

Com relação ao Discurso instrucional na dimensão seleção, a nível macro e micro, constatou-se um forte enquadramento (E+), pois eram os professores que selecionavam todos os conteúdos que os alunos deveriam aprender. Para esta seleção eram considerados os conteúdos da série, a realidade da escola e as

necessidades de aprendizagem dos alunos. Já na prática da professora Adriana, a nível macro, os conteúdos eram selecionados dando uma maior relevância aos objetivos da série e aos objetivos expressos nos Parâmetros Curriculares Nacionais, caracterizando assim para esta categoria um enquadramento muito forte (E++).

Na dimensão sequência, os valores permanecem os mesmos da categoria citada anteriormente, ou seja, um forte enquadramento (E+) a níveis macro e micro. Nesta categoria a professora Adriana, também, a nível macro, apresentou um enquadramento muito forte (E++). Verificou-se, que mesmo a sequência dos conteúdos estando centrada nos professores, a progressão de aprendizagem dos alunos era levada em consideração. Os professores, no início das aulas, informavam aos alunos os conteúdos e atividades que seriam trabalhadas no dia.

Nas duas dimensões acima comentadas, foram analisados os princípios do enquadramento em relação ao conhecimento educacional, no sentido de quem controla a seleção e a sequência do que deve ser transmitido. Observou-se um forte enquadramento (E+) indicando que eram os professores que selecionavam os conteúdos e estabeleciam a sequência das atividades e constatou-se a predominância, a nível macro da Pedagogia Visível e Mista e, a nível micro, da Pedagogia Visível.

Em relação à ritmagem, as práticas pedagógicas analisadas apresentaram níveis diferenciados. As professoras Adriana e Daniela, evidenciaram em suas práticas o enquadramento forte (E+). As professoras informavam o tempo que os alunos tinham para realizar as atividades e, sempre que necessário, esse tempo era ampliado respeitando os diferentes ritmos dos alunos. A professora Cláudia apresentou um enquadramento muito forte (E++), pois estabelecia um ritmo de aula considerando, raras vezes, o tempo de aprendizagem dos alunos. Segundo Bernstein, (1996:114) “O compassamento cria o ritmo de comunicação, [...] com um compassamento forte o tempo é valorizado, e isso regula os exemplos, as ilustrações e as narrativas que facilitam a aquisição”. O compassamento forte “reduz a fala dos alunos e privilegia a fala dos professores”. Já o professor Bruno, não explicitava um limite de tempo para os alunos concluírem as atividades. Estabelecia um ritmo fraco atendendo o tempo de aprendizagem demandado pelo aluno, evidenciando para esta dimensão o enquadramento fraco (E-). Percebeu-se a preocupação do professor em garantir aos alunos a apropriação dos conteúdos trabalhados, bem como a possibilidade de aquisição de novos saberes. Para tanto, o ritmo de trabalho

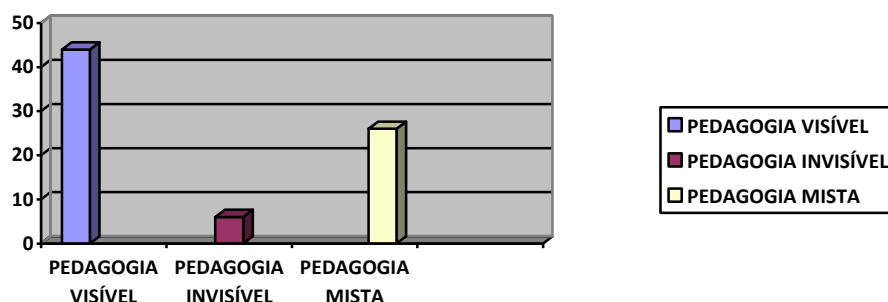
que o professor estabelecia em sala de aula, estava vinculado ao tempo necessário de aprendizagem dos alunos. As práticas das professoras Adriana, Cláudia e Daniela, descritas nesta dimensão, estão direcionadas para uma Pedagogia visível, sendo que a prática do professor Bruno, apresenta indicadores de uma Pedagogia Invisível e Mista.

Quanto aos critérios de avaliação constata-se nas práticas analisadas das professoras Adriana e Cláudia e do professor Bruno, o enquadramento forte (E+), pois os professores explicitavam aos alunos os critérios e os instrumentos de avaliação utilizados. Nas avaliações individuais, reorganizavam o espaço de sala de aula com filas únicas. Na correção das atividades, os professores deixavam claro aos alunos o que precisava ser modificado para que o texto produzido fosse adequado ao objetivo proposto. A professora Daniela, apresentou em sua prática o enquadramento muito forte (E++), visto que era muito exigente com as combinações e com os cumprimentos das datas estabelecidas para a entrega de trabalhos. Os níveis expressos nesta dimensão confirmam a modalidade da Pedagogia Visível e Mista.

No discurso regulador, analisou-se a interação professor e aluno no espaço de sala de aula. Os espaços ocupados pelos alunos eram definidos pelo professor conselheiro e, sempre que necessário, os professores faziam as alterações. As normas de convivência foram organizadas no primeiro dia de aula e retomadas no decorrer do ano. Todos professores caracterizam em suas práticas o enquadramento forte (E+), visto que as normas de conduta social eram organizadas, controladas e reguladas pelos professores. Na pedagogia Visível as hierarquias são explícitas, são legitimadas e não ambíguas (BERNSTEIN, 1984, P. 29). Para esta dimensão constatou-se nas práticas pedagógicas uma Pedagogia Visível.

Ao interpretar os resultados apontados na descrição e análise das cinco práticas pedagógicas, relacionando-as a tipos de pedagogia – Visível, Invisível e Mista, é possível afirmar, que as práticas dos professores investigados se aproximaram predominantemente das características de uma Pedagogia Visível. Pode-se, também, verificar que das dez categorias analisadas, cinco apresentaram valores que correspondem tanto à Pedagogia Visível como à Pedagogia Mista.

Gráfico 16: Ênfase ao Modelo de Pedagogia Visível



Fonte: Dados da análise e resultado da interpretação

Valendo-se das informações do gráfico, pode-se notar que a ênfase das práticas pedagógicas investigadas, apresenta-se, de forma mais intensa, no tipo de pedagogia visível.

As pedagogias visíveis são definidas por transmissões e aquisições com forte classificação e forte enquadramento. Caracterizam-se por um discurso instrucional com regras de sequenciamento e critérios explícitos e, compassamento forte, e por um discurso regulador com hierarquia explícita (BERNSTEIN, 1996, p. 81).

A análise dos pressupostos de classe das pedagogias visíveis pode ser feita a partir dos seguintes indicadores: No contexto de produção textual é organizado por agrupamento homogêneo de alunos; a progressão ocorrerá pela aquisição do código escrito; o compassamento será forte e diz respeito à velocidade de aquisição esperada; as regras de sequenciamento regulam a ordem temporal dos conteúdos; e os critérios de avaliação são explícitos e específicos sinalizando ao aluno o que está faltando na sua produção (Ibidem, 1996, p.81).

Para Bernstein (1996: 122), “as pedagogias visíveis não são necessariamente autoritárias, mas elas são claramente posicionais. O controle opera para clarificar, manter e reparar as fronteiras”.

Percebe-se que, na maioria das práticas, as professoras determinavam o tempo para os alunos realizarem as atividades. Este tempo sempre que necessário foi ampliado pelas professoras. Conforme relataram, o limite estabelecido, colaborava para que a turma se envolvesse mais, aumentando a ritmagem de trabalho. O número de alunos em sala de aula, as diferentes faixas etária em que se encontram, os estímulos localizados fora da escola e, as dificuldades em focar questões que exigem uma abstração maior por parte do aluno, levaram os

professores a investir em práticas, aparentemente “tradicionais”, atribuindo uma relevância ao comportamento do aluno, exigindo dele atenção e cooperação, e valorizando a persistência e o cuidado. Os professores investigados acreditam que a presença do professor, mais próxima ao aluno, com intervenções pontuais, contribuem para mantê-lo mais envolvido na construção de novos saberes. Numa turma com um número de alunos mais reduzido, os conteúdos seriam contemplados no tempo previsto do ano letivo, garantindo, também, um espaço para a discussão com o grupo sem diminuir o nível de exigência no processo ensino aprendizagem.

### **5.3.2 Interpretação das práticas pedagógicas a partir das modalidades de ensino aprendizagem segundo Cortesão e Stoer**

Para compreender-se como e quando o professor traduz o discurso científico original para um discurso pedagógico, buscou-se, além dos conceitos de Bernstein, contribuições nos estudos desenvolvidos por Cortesão e Stoer, que constituem um aporte ao enfoque sociológico em educação (VEIT, 2013).

A análise dos dados da pesquisa revelou como os professores que tiveram as práticas pedagógicas investigadas, têm acesso aos conhecimentos que são utilizados no processo educativo, como realizam a seleção e a transmissão desses conteúdos e, como estabelecem a sequência e os ritmos adequados aos seus alunos.

Nos relatos e nas observações, verificou-se que a seleção dos conteúdos, a serem trabalhados na série, era definida pelos professores. A professora Adriana relatou na entrevista que seleciona os conteúdos partindo dos objetivos da série em documentos da escola e nos Parâmetros Curriculares Nacionais. O professor Bruno utiliza, além da listagem de conteúdos da escola, uma relação de conteúdos adquirida em uma das cadeiras que realizou na Faculdade. A professora Cláudia comenta que já existia uma lista de conteúdos na escola e que, a cada ano, essa relação passa por alterações conforme a realidade dos alunos. A professora Daniela relata que os conteúdos trabalhados são propostos pela SEC- Secretaria de Educação, mas a escola tem uma lista de conteúdos que a cada ano é revisitada e organizada pelos professores.

Partindo de uma relação de conteúdos pré-estabelecida para a série, constata-se que os professores ao iniciarem o ano letivo realizam um período de



sondagem com os alunos, levantando dados que apontam o perfil da turma e as suas reais necessidades. Com estas informações, reorganizam seu planejamento, considerando os conteúdos propostos para a série e as vivências trazidas pelos alunos. A aproximação desses dois conteúdos, conteúdos escolares e não escolares, na relação pedagógica possibilita aos alunos o acesso aos dois contextos atribuindo significado ao conteúdo escolar. Para Cortesão e Stoer estes professores “procuram conhecer as características, interesses, conhecimentos anteriores e problemas, numa tentativa de lhes propor situações que lhes sejam adequadas e significativas” (1999, p, 40).

Todos os professores utilizaram o livro da série para desenvolver o trabalho de sala de aula, que era selecionado pelo conjunto de professores na Escola do Campo. Este livro, com exceção da professora Daniela, da Escola do Morro, foi escolhido pelos professores da área. A professora Daniela, em cuja escola não havia planejamento conjunto das séries finais, na organização do currículo, tinha uma prática pedagógica alicerçada na literatura brasileira e uma riqueza no desenvolvimento das aulas. Os professores da Escola do Campo utilizaram como critérios de seleção o livro que apresentava a melhor organização na sequência de conteúdos de uma série para outra, e que apresentasse textos mais próximos à realidade dos alunos. Observou-se que, muitas vezes, os professores utilizaram, além do livro da série, outros textos retirados de jornais, revistas e livros para complementar o assunto trabalhado em aula. O professor Bruno relata que, ao trabalhar com as narrativas, precisou de uma abordagem melhor da que a trazida pelo livro. Esta situação o levou a preparar um polígrafo com os conceitos e exercícios mais direcionados para a turma e focados no objetivo que pretendia trabalhar. Verificou-se que os professores introduziam os conteúdos a partir de uma exposição dialogada, relacionando-os a fatos e acontecimentos do cotidiano, onde, algumas vezes, os alunos também traziam as suas contribuições. Após essa contextualização, os professores orientavam os alunos a acompanharem o conteúdo no livro da série, realizando em seguida as atividades propostas. O professor ao traduzir um texto para uma “linguagem que seja acessível aos alunos [...] estará realmente fazendo uma tradução”. Para isso ele deverá ser “capaz de se apropriar completamente do sentido desse texto” (CORTESÃO; STOER, 1999, p. 40).

Constatou-se que os professores organizavam o planejamento do ano distribuindo os conteúdos nos bimestres/trimestres. Por considerar a progressão de

aprendizagem dos alunos, esta sequência, em alguns momentos, precisou ser modificada. Quando necessário o professor retomou conteúdos já trabalhados em anos anteriores, disponibilizando um tempo maior para este estudo. O ritmo do trabalho era estabelecido pela maioria dos professores que indicava o tempo que os alunos tinham para realizar a tarefa, muitas vezes este tempo precisou ser ampliado para que todos pudessem concluí-la. A tradução do discurso científico para o pedagógico depende também da capacidade do professor “selecionar o essencial e ser capaz de estabelecer sequências lógicas e ritmos que pensa serem adequados aos alunos com que trabalha” (CORTESÃO; STOER, 1999, p. 39).

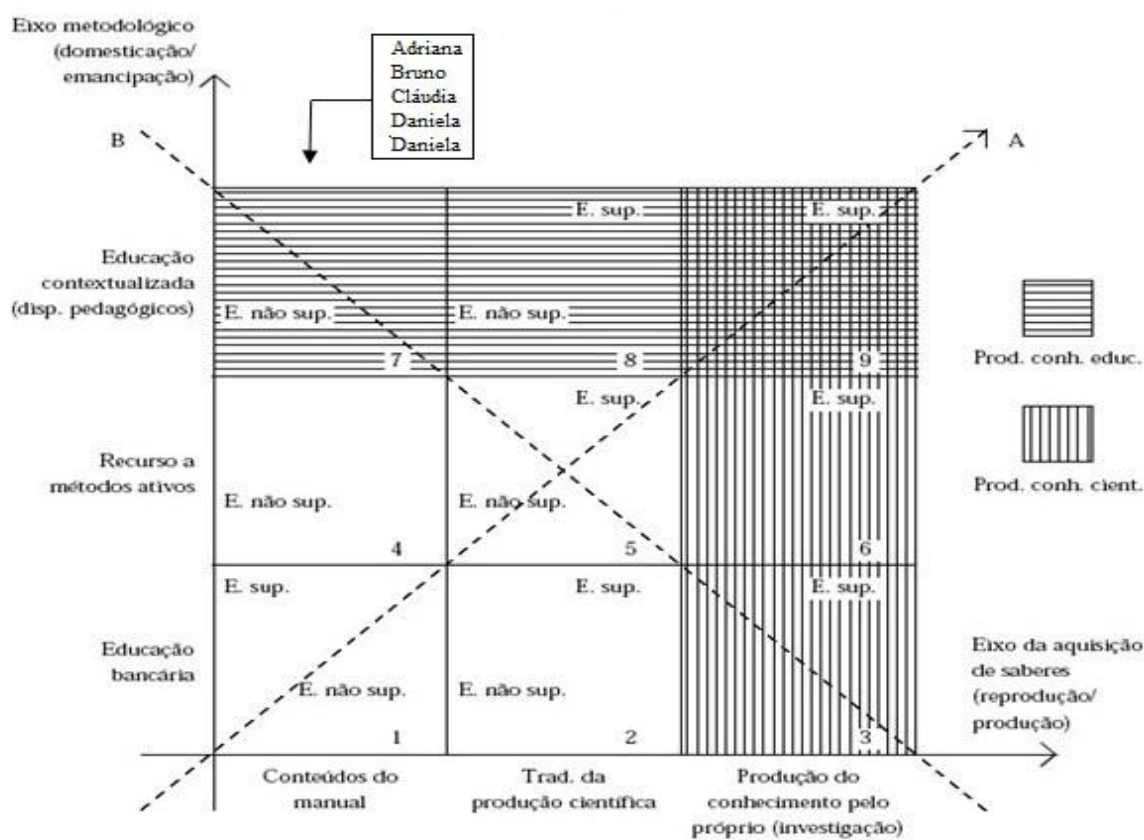
Verificou-se que os professores, no encaminhamento das atividades realizadas em sala de aula, procuraram dar significado aos conteúdos, relacionando-os às vivências e à cultura manifesta na população de periferia urbana de Porto Alegre. Este dado pode ser percebido nas observações realizadas durante os períodos de aula. Por exemplo, o professor Bruno, da Escola do Campo, a partir de recortes das imagens que apareceram nos jornais da cidade sobre o Carnaval, propôs aos alunos a construção de uma narrativa sobre este tema. Solicitou que realizassem uma leitura dessas imagens, destacando elementos presentes em fotos. Após, os alunos utilizaram estes dados para construir as narrativas. Ao propor esta atividade, o professor trouxe algumas informações sobre a origem do Carnaval, discutindo com os alunos o quanto esse evento movimentava muitas cidades do Brasil, inclusive Porto Alegre. A professora Daniela, da Escola do Morro, com a turma de 6ª série, organizou com os alunos uma oficina de poesias, apresentando alguns autores como Vinícius de Moraes, João Cabral de Melo Neto, entre outros, convidando os alunos a mergulharem neste mundo da poesia como autores. Propôs como tema inspirador as mães. Comentou com os alunos que muitos poderiam não ter mais suas mães presentes, podendo, neste caso, pensar em alguém que tenha sido especial em suas vidas. A professora Daniela, também propôs, aos alunos de 8ª série, a elaboração de uma redação sobre um dos temas: o Carnaval ou o Dia Internacional da Mulher. Antes de iniciarem o trabalho, a professora explorou com o grupo os dois temas: O Carnaval como cultura popular; os desfile das escolas; as fantasias; o enredo; etc; e o Dia Internacional da Mulher, abordando a origem desta data - mulheres que lutaram por seus direitos e acabaram morrendo numa fábrica onde trabalhavam. Citaram como exemplo Dilma Rousseff, a primeira mulher a assumir o cargo de Presidente do Brasil. A professora levantou, com a turma, outros

nomes de mulheres conhecidas que merecem ser lembradas, e entre elas surgiu o nome das mães dos alunos que realizam tarefas domésticas imprescindíveis à família e à sociedade.

Essas aproximações são resultados de experiências vivenciadas em sala de aula, situações que, no dia a dia, instigam o “bom profissional” a rever sua prática pedagógica. São movimentos, muitas vezes, isolados, mas que podem ser considerados como práticas diferenciadas.

Entre as nove modalidades pedagógicas indicadas por Cortesão e Stoer, detalhadas na seção 2.6.2, pode-se afirmar que as práticas pedagógicas dos professores de Língua Portuguesa investigadas nas duas escolas, como sendo a caracterizada no quadrante número sete. Para este caso os autores incluem os professores que utilizam os livros como recurso para o trabalho em sala de aula adequando os conteúdos aos alunos, “re/criando conteúdos e metodologias de forma a que eles sejam adequados aos seus interesses, tomem em conta seus problemas e permitam a rentabilidade dos saberes que eles já possuem” (CORTESÃO; STOER, 1999, p.44).

Figura 04-Quadrante em que se encontram os professores de Língua Portuguesa



Fonte: Cortesão e Stoer, 1999, p.42

No quadro apresentado por Cortesão e Stoer, conforme descrito na seção 2.6.2, está sinalizado o quadrante em que se encontram os professores de Língua Portuguesa, lecionando em duas escolas de periferia urbana e que obtiveram desempenho efetivo dos alunos.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Escola, como instituição de ensino, ocupa uma função primordial no contexto político social. Comprometida com a formação para a cidadania e uma formação solidária, é convocada a criar alternativas que favoreçam a transformação desta realidade tão desigual e excludente. Neste sentido, a pesquisa buscou reconhecer indicadores que aproximam as ações pedagógicas observadas de uma prática problematizadora de caráter reflexivo, desvelando a realidade e comprometendo-se com essa transformação.

Ao contextualizar as práticas pedagógicas da disciplina de Língua Portuguesa dos professores que apresentaram êxito na aprendizagem dos alunos, outros elementos presentes neste contexto de escola e de sala de aula foram se somando à análise.

A configuração da etapa dos anos finais do ensino fundamental tem características que a diferenciam de outras etapas do percurso escolar. Com relação aos alunos, observa-se que a faixa etária distribui-se entre os 10 e 16 anos de idade aproximadamente. É nesta etapa que as idades mais se diversificam em uma mesma série em função das reprovações e/ou evasões ocorridas de um ano para o outro. Os professores desta etapa possuem uma formação específica da área na qual irão atuar. Cada um dentro da sua disciplina e série se propõe a ampliar a complexidade dos conteúdos que serão abordados durante o ano letivo. Esta breve configuração da etapa dos anos finais do ensino fundamental refere-se às características dos sujeitos presentes durante o estudo.

A teoria de Basil Bernstein permitiu, abordar dimensões das práticas pedagógicas com a análise de como se constituem os currículos e os discursos instrucionais e reguladores nos contextos de sala de aula, utilizando, para o entendimento das relações de poder e controle, os conceitos de classificação e enquadramento.

A partir da descrição, da análise da interpretação das cinco práticas pedagógicas dos professores de Língua Portuguesa dos anos finais do ensino fundamental, concluiu-se que as práticas pedagógicas investigadas se aproximaram mais das características de uma Pedagogia Visível, conforme o modelo proposto por Basil Bernstein. Porém, com relação a currículo, a dimensão “diferentes conteúdos

de Língua Portuguesa, apresenta, nas práticas pedagógicas investigadas, classificação fraca. As práticas pedagógicas também foram interpretadas a partir das nove modalidades de ensino aprendizagem apresentadas pelos autores Cortesão e Stoer, podendo afirmar-se que, nas duas escolas, atendendo população da periferia urbana de Porto Alegre, as cinco práticas pedagógicas investigadas podem ser incluídas na modalidade do quadrante de número sete. Nesta modalidade, os autores referem-se a professores que utilizam como recurso para o trabalho em sala de aula o que foi recontextualizado e simplificado, em manuais da disciplina de Língua Portuguesa; e que realizam uma adequação dos conteúdos abordados no livro texto relacionado à realidade dos alunos.

Comparando os dados coletados das cinco práticas pedagógicas investigadas, foram encontradas as seguintes semelhanças: no planejamento dos conteúdos de Língua Portuguesa os professores procuravam contemplar a continuidade e a sequência dos conteúdos da disciplina, retomando, em alguns momentos, conceitos trabalhados em anos anteriores, o que representa características que as diferenciam sobremaneira da educação bancária. Na entrevista a professora Cláudia (7ª série) comenta como seleciona e organiza os conteúdos que foram desenvolvidos nas turmas:

*“No grupo da disciplina discutimos questões mais específicas da disciplina de Língua Portuguesa. Então, cada um diz, no grupo, como desenvolveu o conteúdo durante o ano; o que funcionou ou não. Essa para mim, é a melhor forma de saber o que é que vai ser mais apropriado para cada série em termos de conteúdo: é olhando o que foi colocado em prática e analisando se foi válido ou não”.*

Ainda, com relação à seleção de conteúdos, a professora Daniela lecionando 6ª e 8ª série na Escola do Morro fala:

*“Na seleção dos conteúdos, dou ênfase ao que percebo necessário aos meus alunos dentro de uma formação mínima que é o fundamental II que são as questões de leitura, interpretação, resolução de problemas. [...] Normalmente no início de cada ano eu aplico sempre uma pequena sondagem com eles para poder, mais ou menos, perceber o nível da turma, e, assim, fazer as adequações dos conteúdos à necessidade da turma”.*

Ainda, comparando as práticas pedagógicas, foi possível identificar que o professor Bruno foi o único que apresentou, na dimensão ritmagem, o

enquadramento fraco (E-), pois verificou-se que o professor estabelecia um ritmo de aula atendendo o tempo de aprendizagem demandado pelos alunos. Na entrevista comenta sobre esta questão, dizendo:

*“Há conteúdos que muitas vezes tem que dar uma parada, para a gente resgatar, então tem que sentir onde é que há deficiência, onde que o aluno não está conseguindo acompanhar, então às vezes isso atrasa um pouquinho; um conteúdo que estava previsto para se trabalhar uma semana ou duas se estende um pouco mais. [...] Não adianta querer simplesmente passar pelo conteúdo porque os alunos não vão conseguir acompanhar. Os alunos precisam se apropriar e dominar esses conteúdos agora, nesta etapa do ensino fundamental; portanto, não adianta apenas passar os conteúdos que estão programados para a série sem garantir que os alunos de fato aprendam”.*

Na dimensão critérios de avaliação, todos os professores, no início do ano letivo comunicaram aos alunos como as avaliações iriam ocorrer indicando os instrumentos que seriam utilizados e os valores que seriam atribuídos a cada uma das atividades avaliativas. Quando os critérios de avaliação são explícitos e específicos o aluno tem a clareza do que está faltando no seu trabalho. O professor Bruno (6ª série – Escola do Campo), relata como isso ocorreu em sala de aula:

*“No primeiro dia de aula, eu converso com os alunos e digo como vai ser meu sistema de avaliação; não há nenhuma surpresa. Eu disse para eles que nós ficaríamos entre quatro a cinco avaliações no bimestre. Eu estabeleço para eles os meus critérios: a participação é importante, eu tenho uma nota que é dos vistos no caderno, a assiduidade. Não adianta o aluno só estar em sala de aula; não adianta só o aluno copiar; como eu disse: cópia qualquer um faz, então, eu avalio eles os alunos quanto a participação o tempo todo. Eu disse para eles, no primeiro dia de aula, que a prova valeria 50% da nota - que é o que a escola usa; os demais pontos iriam ser distribuídos entre os trabalhos e a participação. Depois, no final do bimestre, eles iriam fazer uma prova de recuperação dos cinco pontos da prova. Trabalho não se recupera, só a prova que é o conteúdo de tudo o que trabalhamos: textos, gramáticas...”.*

A correção dos exercícios ou das questões propostas nas provas, acontecia com a participação de todos. A visibilidade da avaliação para o aluno favoreceu a sua compreensão do que está sendo considerado válido para sua aprendizagem. A professora Cláudia, dá um exemplo desta situação:

*“Quando eles apresentam um trabalho eu não digo: ‘tirastes dois, tirastes sete, tirastes um’. Eu digo: ‘foi muito bem por isto, isto, isto; não foi bem por isto, isto, isto’. [...] na recuperação dos trabalhos falo para eles: ‘Neste trabalho tem algumas partes que tu não foste muito bem, quem sabe tu refazes?’”*

A prática da professora Daniela, nesta dimensão, apresentou o enquadramento muito forte (E++); pois constatou-se, para esta dimensão, um grau de exigência maior, onde, a professora, dificilmente, abriu espaços para os alunos discutirem sobre os critérios estabelecidos.

*“Sempre que eu marco os trabalhos, eu digo: ‘Olha vamos ter tal trabalho que vai valer, por exemplo, dez pontos, então quem entregar na data concorre para aqueles dez pontos; quem entregar no dia seguinte não me entregue, porque não vai ganhar nota, porque tem que ser no dia, não é um dia antes nem um dia depois’. Temos que trabalhar a questão de um aluno cumprir prazos. Isso é básico na vida, assim como tem que cumprir o horário, tem que cumprir os prazos dos trabalhos, e eles sabem exatamente quanto vale o trabalho, qual é o valor da prova e qual é o valor da recuperação. E tudo isso foi rigorosamente combinado lá no início do ano”.*

O discurso regulador foi analisado na dimensão interação professor/aluno em sala de aula caracterizando, para todas as práticas pedagógicas, um enquadramento forte (E+). Verificou-se que os professores construíram as normas de convivência juntamente com os alunos, destacando a importância do respeito, responsabilidade, pontualidade e educação. Os professores sempre que percebiam alguma dificuldade com relação às combinações, ou alguns conflitos surgidos, retomavam as regras com a turma.

Na turma de 5ª série a professora Adriana, comentou como organizava as normas com a turma, considerando que esses alunos estão iniciando a etapa com diferentes professores para cada disciplina, e ainda necessitam de um auxílio maior por parte do professor para poderem se organizar as novas rotinas de estudo:

*“Existem combinações que fizemos no início do ano e que precisam se retomadas no dia a dia. Com as crianças, eu tenho a tendência de ser bem mais flexível. Com relação à 5ª série, por exemplo: a questão do horário – se eu vejo que passou mais de 5 minutos, 10 minutos, e o aluno chega, e eu já estou começando a aula, eu digo ‘onde é que tu estavas?’, e ele responde: ‘Ah, porque eu estava no pátio’. Eu digo: ‘Então volta na secretaria, e faz o registro’. A questão dos trabalhos, eu normalmente tenho prazo para a entrega dos trabalhos, mas eu também sou flexível em relação a essa entrega. Claro, eu digo: ‘Pessoal, vocês têm esse trabalho para entregar na semana que vem, na terça-feira’. Aí, chega a terça-feira e o aluno diz: ‘Ah, eu esqueci em casa’. Dai o que eu faço normalmente: ‘Ok, tu entregas amanhã, mas a nota não é mais a mesma’. Eu sempre diminuo, se o trabalho vale dois eu desconto meio ponto, e os alunos já sabem disso”.*



O relato da professora Cláudia, que trabalha com a 7ª série, considera que o seu primeiro encaminhamento com relação às normas de convivência praticamente ocorre quase como uma imposição.

*“Na realidade essas normas, nesse primeiro momento que se inicia o ano, são impostas. Ao longo do ano, poderão vir a ser modificadas com a intervenção dos alunos, mas só num segundo momento. [...] aí eu começo a falar sobre essas normas, começo a perguntar, a ouvir, eu começo a flexibilizar mais essa questão das normas, dizendo para eles que não são coisas muito severas, mas coisas bem definidas”.*

Essa professora na relação professor e aluno assume o compromisso de ensinar e exercitar algumas “posturas” necessárias para que os alunos aprendam a conviver “bem” em outros espaços além dos da escola.

*“[...] amanhã ou depois o aluno sai daqui, da sala de aula, e vai para a universidade, ou para um outro lugar, uma outra escola... E, com certeza, vão falar: ‘Quer dizer que o teu professor em momento algum... ninguém nunca te disse que é legal tu te sentares, não falares o tempo todo, que é legal tu ouvires’, então eu tenho essa preocupação: eu quero primeiro que eles aprendam aquilo que é adequado e necessário para poderem se organizar e conviver melhor, independentemente do lugar onde eles possam estar”.*

O professor Bruno, que atua com a turma de 6ª série relata como se organiza para trabalhar as normas de sala de aula:

*“No primeiro dia de aula sempre organizo o período letivo com os alunos. Digo como vou trabalhar os instrumentos de avaliação (trabalhos em grupo e individuais, testes, seminários, painéis...), também falo da importância das normas para estabelecer um convívio produtivo entre professor e alunos: respeito, regras escolares, datas de entrega de trabalhos, responsabilidades, uso de celulares, etc. Fico constantemente lembrando com a turma o contrato feito. Na 6ª série é necessária sempre uma intervenção mais rígida. É preciso pedir silêncio com mais frequência; a participação, que tragam material para as aulas e também que cumpram o espelho de classe”.*

Ao ser questionado sobre as situações de indisciplinas mais frequentes na 6ª série, respondeu:

*“Falta de respeito com os colegas e professores. O uso de palavrões é constante. Roubo de materiais, paredes e classes pichadas”.*

A professora Daniela, que trabalha com as turmas de 6ª e 8ª séries na Escola do Morro, relata, também, como encaminha com suas turmas as questões referentes à organização das normas:

*“Normalmente no primeiro dia de aula, na apresentação mesmo, eu entro em sala de aula e já digo: ‘Essa que vos fala é sua professora de português. As coisas comigo funcionam da seguinte maneira: Eu exijo o silêncio, o respeito. [...]’. Eu tenho uma postura em sala de aula que é aquela coisa de saber o lugar. Eu sou professora e eles são alunos; tem que haver um respeito, tem que haver um espaço; o que não quer dizer que não haja afetividade”.*

Nas situações de indisciplina, a professora Daniela, refere-se à turma de 6ª série dizendo:

*“Com relação à indisciplina, percebo que nessa turma de 6ª série, ocorrem com bastante frequência: agressões físicas e verbais, uso de palavras de baixo calão em aula, visando agredir os colegas...”*

Com relação à estrutura escolar, foram sinalizados os elementos que tem facilitado a prática docente. Nas colocações dos professores, constatam-se percepções. As professoras Adriana e Cláudia apontam que a Escola do Campo, oferece uma boa estrutura física, com salas para o laboratório de informática e biblioteca, mas que são espaços onde, muitas vezes, não há profissionais para auxiliar os professores na preparação dos equipamentos e na organização dos materiais. Também fizeram referência positiva à equipe de direção e serviços. Já o professor Bruno da Escola do Campo e a professora Daniela da Escola do Morro fizeram constatações críticas:

*“Facilitaria se todos tivessem uma mesma visão sobre o que a escola e o aluno precisam. Na prática, isso nunca acontece. Cada professor quer entrar, dar a sua aula e sair com a consciência tranquila de que fez a sua parte. O problema é do outro. É preciso ter um Projeto Político Pedagógico que saia do papel, que saia da gaveta... Que a escola tenha uma filosofia, uma unidade de trabalho e uma gestão motivadora e participativa. [...]Uma escola para funcionar tem que ter integração entre os segmentos: professores, funcionários, pais, alunos e equipe diretiva. O professor não pode estar “sozinho” em sala de aula. O meu trabalho precisa muito dessa integração para que haja resultados satisfatórios. Também atribuo a falta de planejamento como um fator que prejudica o bom funcionamento das aulas” (Bruno – 6ª série – Escola do Campo).*  
*“Aspectos facilitadores realmente nós não temos, a escola não tem estrutura. Não tenho o que dizer, nós estamos abandonados a nossa sorte” (Daniela – 6ª e 8ª séries – Escola do Morro).*

Volto-me, a seguir, à questão da formação dos professores. Diante dos desafios da prática docente, o professor necessita construir contextos de aprendizagem que possibilitem a melhoria de sua ação pedagógica, compartilhando formas coletivas de enfrentamento das questões que ocorrem no cotidiano da escola. Verificou-se que a formação a nível médio dos quatro professores, não fora direcionada à área da educação, ou seja, nenhum professor fez o curso de magistério. No ensino superior todos os professores cursaram a faculdade de Letras, em Universidades particulares. Sobre os cursos e encontros realizados, referiram-se aos oferecidos pela escola no período de férias. Além desses, quando surgem outros momentos de formação ou projetos que envolvam a disciplina de Língua Portuguesa, procuram participar. Consideram a atualização permanente como sendo necessária para a atuação profissional, o que representa outro elemento positivo, o que caracteriza uma postura adequada a um profissional atuando numa sociedade em constante transformação.

Ao estabelecerem uma relação entre a formação acadêmica e a prática docente, os professores fazem referência à formação oferecida pelas universidades apenas como um “complemento” para o seu trabalho. Com relação a essa formação os professores comentam:

*“Realmente a literatura. Quando eu me deparei com a literatura principalmente com a Literatura Brasileira, com os grandes escritores praticamente eu achei o meu lugar no mundo, eu me localizei ali, eu me percebo ali e é o que permeia o meu trabalho. Porque o meu trabalho com os meus alunos independentemente de ensino fundamental, eu trago escritores a eles, e sempre que eu tenho uma oportunidade, embora às vezes as famílias até não entendam porque eu trago um Jorge Amado para uma sala de 8ª série, mas eu acho que faz parte do caminho, do percurso, para que o aluno perceba que com palavras se constrói e se destrói o mundo; e a literatura nos traz isso, nos ajuda na viagem, na passagem e abre um veio, um espaço nessa rudeza do dia a dia, da vida, da carência, das deficiências, das desigualdades tantas, de tantos preconceitos, a literatura nos nivela e nos tira para um mundo um pouco melhor” (Daniela – 6ª e 8ª séries – Escolado Morro).*

*“Eu vejo que as universidades estão muito fora da realidade. Eu cheguei a ter alguns desentendimentos nas minhas práticas com a minha professora. Eu dizia para ela qual era a minha realidade, onde estava fazendo a prática, e ela não entendia. Eu vejo que alguns professores estão há vinte, trinta anos dentro de uma faculdade completamente fora da realidade das escolas, principalmente as de periferia. A academia não me ensinou muita coisa porque lá a gente trabalhou a teoria, os alunos estão lá por opção, os professores dão aula para quem quer, para quem escolheu, se tu não aprendeste o problema é teu, tu vais atrás. Dentro de uma sala de aula não é assim; com as turmas do ensino fundamental e médio tu és o responsável pelos alunos; é subtendido que tu és responsável pela nota do aluno; tu és chamado pela coordenação; és questionado porque aquele aluno*

*foi reprovado; gera toda uma discussão. Estas coisas dentro da universidade a gente não vê, isso não interessa, o professor toca a sua aula” (Bruno – 6ª série – Escola do Campo).*

Os professores percebem que muitos conteúdos desenvolvidos na academia, durante a própria formação docente, estão distantes da realidade da sala de aula, conforme o relato da professora Cláudia (7ª série – Escola do Campo):

*“As questões de aprendizagem eram colocadas de uma forma bastante idealizada. Era suposto um aluno questionador, curioso, participativo, que quer saber tudo, aquele aluno que a gente está louca para colocar as coisas que a gente aprendeu em prática, principalmente aqueles conhecimentos mais profundos da língua portuguesa, coisas de estrutura, que tu queres - e é evidente que serve para mim como profissional - e que acaba não servindo para o meu aluno, pois aquilo é para eu mesmo. Mas a gente quando está na faculdade a gente tem essa ilusão e acha que a universidade tem que nos dar aquilo que nos vai ser útil, e depois de um tempo a gente percebe que não; o professor vai para uma escola pública ou para uma escola privada lidar com alunos do ensino fundamental e ensino médio, que não têm nada a ver com aquele mundo lá, são coisas diferentes, que devem se aproximar mais”.*

Ainda com relação ao trabalho proposto pelas academias a professora Adriana (5ª série – Escola do Campo) comenta:

*“Eu tive uma cadeira de didática no curso todo, são quatro créditos, que se juntam num dia só. Então, para mim, a maior frustração da faculdade de licenciatura é a cadeira de didática, porque simplesmente não aprendi nada nessa cadeira”.*

Os professores ao se depararem com este antagonismo entre a escola real e a escola ideal, reconhecem que é no dia a dia da sala de aula, buscando alternativas na condução do processo ensino aprendizagem face às dificuldades e desafios, que encontram as alternativas de construção de uma prática pedagógica que garanta o atendimento a todos e a cada um. É na escola, mais precisamente na sala de aula, o lugar onde se aprende a ser professor. Abaixo segue a fala da professora Daniela:

*“A prática ela não só acrescentou como ela complementou, porque a academia nos dá a teoria fechada numa situação ideal: salas de aula confortáveis, com ar condicionado, tudo tranquilo, um ambiente com pessoas educadas... mas é o dia a dia, é a escola pública, aquela... Eu já lecionei em escolas chamadas “de lata” onde a gente aprende a realidade, onde a gente percebe as dificuldades da profissão e foi isso o que acrescentou; e, a partir disso eu sempre olho nas minhas anotações do tempo da universidade os meus trabalhos e até acho meio*

*engraçado a aluna que eu era, a ingenuidade que eu tinha naquela época em detrimento da profissional que eu sou hoje”.*

Os professores ao serem questionados sobre a sua definição de educação de qualidade (Apêndice), apresentaram os seguintes depoimentos:

*“Eu acho que é quando a gente consegue formar um aluno; consegue ver no aluno que ele sai da escola com uma boa educação para o mundo lá fora, porque ninguém gosta de ser mal tratado, ninguém gosta de ser hostilizado, ninguém gosta da falta de educação, então para mim uma educação de qualidade acontecerá quando a gente conseguir através das nossas disciplinas trazer um olhar para cada uma das partes que compõe o currículo, história, geografia de forma que o aluno consiga entender que aquilo não vai ser importante para ele no sentido de uma formação, mas que naquele momento, na sala de aula, é importante porque a gente está fazendo ele pensar, porque a gente sai da escola com muitas coisas... Eu digo para eles que os conteúdos não são importantes para a vida, mas o que eles conseguem aprender e associar em sala de aula é o que eles vão levar para a vida, então uma educação de qualidade é eles saírem preparados no sentido de respeitar as pessoas e serem respeitados, conhecer seus direitos, saber ler e interpretar um texto, isso é importante porque eles vão lidar com pessoas, vão ler documentos, vão escrever, isso é importante, não é só conteúdo, é muito mais” (Bruno – 6ª série – Escola do Campo).*

*“Uma educação de qualidade é uma educação que propicie e forme um indivíduo cidadão em todas as instâncias, um indivíduo que consiga fazer escolhas, um indivíduo que consiga se colocar no mundo, no mercado de trabalho, que consiga se posicionar criticamente, que tenha uma visão do todo, que tenha solidariedade; formar um indivíduo como cidadão atuante, eu acho que essa é uma educação de qualidade. Um indivíduo que tenha condições de fazer escolhas” (Cláudia – 7ª série – Escola do Campo).*

*“Podemos considerar educação de qualidade, o domínio da língua, que o aluno consiga se manifestar e se comunicar em situações diferenciadas, que conheça o que nós temos de melhor, em Língua Portuguesa, nossa literatura, os nossos melhores escritores, que consiga perceber as intenções de um texto, ou seja, interpretar e se fazer entender por escrito. Porque eu penso que o diferencial dos próximos anos, não vai ser o conhecimento de informática, porque essas gerações que nós temos hoje na escola todas elas nasceram já com telefone celular, com computadores, com ipod... E nós não, nós somos os dinossauros na história, para nós é uma dificuldade. Mas qual vai ser o diferencial em quatro ou cinco anos? Todos eles vão ser iguais, todos eles vão dominar essas ferramentas tecnológicas. O diferencial é a língua, é o domínio da língua materna, então se eu conseguir que o meu aluno se sobressaia dessa maneira, que ele consiga ser aprovado, que ele consiga se fazer entender... Ser um cidadão com integridade... Porque eu acho que a cidadania se fundamenta sim no domínio da língua. Se eu consigo isso, essa para mim é a educação de qualidade. E não aquela educação que escraviza e que massacra” (Daniela – 6ª e 8ª séries – Escola do Morro).*

Neste tempo de pesquisa, foram muitos os desafios à compreensão dos processos que transcorreram na escola, identificados em seu cotidiano. A busca de compreender todo este universo colocou-me em constante diálogo entre a teoria e os contextos escolares investigados, para assim poder ampliar o olhar, construindo novos sentidos e significados sobre a relação de quem ensina e de quem aprende.

No percurso da pesquisa, nas idas e vindas, atenta a tudo e a todos, conheci sujeitos - educadores - de muitos saberes, percebi em suas falas e ações, diante do contexto em que se encontravam, a tentativa de oferecer aos alunos de sua responsabilidade, pela manifestação da palavra escrita e falada, uma nova leitura de mundo.

As práticas pedagógicas investigadas, ao revelarem a forma como os professores atuam em seus contextos educacionais, nos fornecem elementos para a compreensão do como traduzem para o aluno o discurso pedagógico. A realidade da sala de aula reflete o desafio do professor em dar conta de planejar suas atividades contemplando os diferentes interesses e necessidades, bem como de saber enfrentar e solucionar os problemas da vida social. Na busca de poder oferecer algo melhor para os alunos, percebe-se que os professores tem procurado romper com a atual estrutura de ensino que distancia a escola da comunidade valorizando e considerando as especificidades culturais dos alunos. Neste sentido a pedagogia desses professores, por levarem em conta, a diversidade e a singularidade dos alunos, torna-se uma pedagogia diferenciada. São tentativas, ainda um pouco solitárias, mas persistentes por aqueles que acreditam na educação como um direito universal, um direito à apropriação efetiva dos saberes; de saberes que fazem sentido para a vida.

Percebe-se também que, na escola, as práticas reflexivas são quase que inexistentes ou individuais. As gestões, se sobrecarregam com questões mais burocráticas e administrativas, deixando de priorizar espaços para que os professores possam discutir sobre os conteúdos trabalhados nas diferentes séries, e organizar um plano de estudo adaptado à realidade da escola de forma que todos possam estabelecer, adequadamente, a seleção e a sequência dos conteúdos que serão desenvolvidos no decorrer das séries e do ano letivo. Com essa estruturação dos conteúdos, a mudança de uma série para outra ocorrerá como um processo contínuo.

Para finalizar, retomo o tema deste estudo confirmando, que **“sim, a modalidade do tipo de pedagogia adotada pelo professor é um diferencial na qualidade do desempenho escolar do aluno”**. Os resultados apresentados na pesquisa, ao indicarem o tipo de modalidade de ensino utilizada nas práticas pedagógicas, apontam percursos pedagógicos que os professores têm realizado no sentido de favorecer os alunos que lhes são confiados - de classes desfavorecidas social e economicamente, a apropriarem-se de um saber que dá sentido ao saber, levando-os a construírem relações com o mundo, com os outros e consigo mesmos. Essas práticas constituem referências que legitimam as questões pedagógicas da escola, confirmando a principal finalidade da educação, expressa nas palavras de Bernstein (1996) apud Santos (2003, p. 9),”

[...] a escola para cumprir seu papel, deverá garantir três direitos. O primeiro deles se refere ao desenvolvimento pessoal, à formação dos sujeitos e opera no nível individual. O segundo, que opera no nível social, diz respeito ao direito de ser incluído, que é diferente de ser absorvido, pois inclui a ideia de autonomia. O terceiro, que opera no nível político, é o direito à participação, que inclui a possibilidade de participar na construção, manutenção ou mudança da ordem social.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (org). **Escola reflexiva e nova realidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Organizadores). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na organização e escrita de teses e dissertações**. Florianópolis: Ed. Da UFSC: São Paulo: Cortez: 2006.

ALVES, Umbelina Saraiva. **As interrelações entre o currículo escolar e as práticas pedagógicas dos professores de alfabetização à 4ª série do Ensino Fundamental da Escola Moacir Madeira Campos, Teresina-PI**. Dissertação de Mestrado da Fundação Universidade Federal do Piauí, 2006.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia na prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

AQUINO, Julio Groppa. **Autoridade e Autonomia na Escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1999.

ARAUJO, Evania Luiza de. **A democracia que pratica a escola: princípios e direitos pedagógicos para avaliar a educação: um estudo em escolas públicas no sudoeste do Paraná**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

ASSIS, Lourdes Rodrigues. **A relação teoria e prática do processo da aquisição da língua escrita**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia, 2001.

BERNSTEIN, Basil. **A Estruturação do Discurso Pedagógico – Classe, Códigos e Controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia, Control Simbólico e Identidade: Teoría, Investigación y Crítica**. Madrid, Morata, 1998.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação: uma Introdução à Teoria e aos Métodos**. Lisboa: Porto, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: DIFEL, 1989.

BUFFE, Ana Lúcia Pires. **Compreensão sociológica de prática pedagógica de matemática: um olhar a partir de Basil Bernstein**. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2005.

CASTRO, Catarina Maria Garcia. **Perspectiva de professores e alunos de séries iniciais da educação de jovens e adultos, uma interpretação a partir da**



**conceituação de Basil Bernstein.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2002.

CHARLOT, Bernard. **Relações com o saber –** Formação dos professores e Globalização- Questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CICOUREL, Aaron. Teoria e método em pesquisa de campo. In: GUIMARÃES, Alba Zaluar. **Desvendando máscaras sociais.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A Escola e o Conhecimento –** Fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez, 1998.

CORTESÃO, Luiza; STOER, Stephen R. Acerca do trabalho do professor –Da tradução à produção do conhecimento no processo educativo. **Revista Brasileira de Educação** n. 11, 1999.

DANIELS, Harry. **Vigotsky e a pedagogia.** São Paulo: Loyola, 2003.

DOMINGUES, J. L. **O cotidiano da escola de 1 grau: o sonho e a realidade.** Goiânia: EDU, 1988.

DOMINGOS, Ana Maria et al.. **A Teoria de Basil Bernstein em Sociologia da Educação.** Lisboa: Fundação Gulbekian, 1986.

FERNANDES, Cleoni Maria B. **Sala de aula universitária – ruptura, memória educativa e territorialidade – o desafio da construção pedagógica do conhecimento.** Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

FERREIRA, Isaac. **O gênero textual na formação docente e na sala de aula: cenas de compreensão, produção e divulgação de texto.** Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

FREIRE, P.; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social.** 4 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

FREIRE, Paulo; GADOTTI, Moacir; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia: Diálogo e conflito.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, Paulo; SHOR Ira. **Medo e Ousadia - O Cotidiano do Professor.** 9.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação.** São Paulo: Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. **Educação e Mudança.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo. UNESP, 2000.

LOPES, Elaine Ferreira da Silva. **Relações Pedagógicas** – autoridade do professor, a liberdade do aluno e o contrato mediador – possibilidades e limites. Dissertação de mestrado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2005.

LORENZ, Viviane Esther. **Arte e conscientização ambiental**: uma reflexão sobre a formação continuada de professores, fundamentada em Basil Bernstein. Tese (doutorado) – Universidade do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2009.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EDU, 1986.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia**: diálogo e conflito. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1989.

MACEDO, L. de. **Competências e habilidades**: Elementos para uma reflexão pedagógica. Exame Nacional do Ensino Médio – Fundamentação Teórico- Metodológica, INEP, Brasília, p. 13-27. 2006.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MARRE, Jacques A.L. **A construção do objeto científico na investigação empírica**. Seminário de Pesquisa na Fundação Universidade Federal do Oeste do Paraná. Cascavel-PR, 1991.

MCLAREN, Peter. **A Vida nas escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1977.

MORAIS, Ana Maria et al. **Socialização Primária e Prática Pedagógica**. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1993. V.2.

MORAIS, Ana Maria. Basil Bernstein: Sociologia para a Educação. In TORRES, Teodoro C. (Orgs.) **Educação crítica & Utopia** – Perspectivas para o século XXI. Lisboa: Edições Afrontamento, 2004.

MORAIS, Ana Maria; NEVES, Isabel Pestana. Classroom social contexts: Studies for a sociology of learning. In MORAIS, Ana (ORG). **Towards a sociology of pedagogy**: the contribution of Basil Bernstein to research. Nova Iorque: Peter Lang, 2001.

MORAIS, Ana Maria; NEVES, Isabel Pestana. Processos de intervenção e análise em contextos pedagógicos. **Educação, Sociedade & Culturas**, v. 19, p. 49-87, 2003.

MORAIS, Ana Maria; NEVES, Isabel Pestana. Textos e contextos educativos que promovem aprendizagem – Otimização de um modelo de prática pedagógica. **Revista Portuguesa de Educação**, v.22, n.1, pp. 5-28, 2009. CIEd - Universidade do Minho. Disponível em: [www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe](http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe).

MULLER, Johan; DAVIES, Brian; MORAIS, Ana. **Reading Bernstein, Researching Bernstein**. New York: Routledge Falmer, 2004.

NÓVOA, Antonio. **As organizações escolares em análise**. 2.ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, J.F.; LIBÂNEO, J.C. **A Educação Escolar: sociedade contemporânea**. In: Revista Fragmentos de Cultura, v. 8, n.3, p.597-612, Goiânia: IFITEG, 1998.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

PICCOLI, Luciana. **Prática pedagógica nos processos de alfabetização e de letramento: análises a partir dos campos da sociologia e da linguagem**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. 210f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

PIRES, Delmina; MORAIS, Ana Maria; NEVES, Isabel Pestana. **Desenvolvimento Científico nos Primeiros Anos de Escolaridade: estudo de características sociológicas específicas da prática pedagógica**. Revista da Educação. Lisboa, v. XII, no. 2, 2004.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ROSA, Russel Teresinha Dutra da. **Formação inicial de professores: análise da prática de ensino em Biologia**. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2007.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 1999.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. A instituição Escolar e a Compreensão da Realidade: O Currículo Integrado. In: SILVA, L. H. da et alli. **Novos Mapas Culturais Novas Perspectivas Educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

SANTOS, Lucíola. Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões. **Cadernos de Pesquisa**, nº 120. São Paulo, nov. 2003.

SILVA, Lisa de Lisieux Dantas. **A Construção dos Saberes Docentes: saberes dos professores de arte das séries finais do ensino fundamental das escolas públicas de Pernambuco.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco, 2007.

SILVA, Luiz Heron; AZEVEDO, José Clóvis (org). **Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

STRECK, Danilo R. **Educação para um novo contrato social.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

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

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

VEIT, Maria Helena Degani. **Success and Failure in First Grade: a Sociological Account of Teachers' Perspectives and Practice in a Public School in Brazil.** Montreal: McGill University, 1990.

VEIT, Maria Helena Degani. Sucesso e Fracasso Escolar no Processo de Alfabetização: uma Abordagem Sociológica. **Educação e Realidade.** Porto Alegre, v. 17, n.1, p. 83-92, jan/jul, 1992.

VEIT, Maria Helena. **Seminário de Orientação.** Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

VEIT, Maria Helena. **Seminário de Orientação.** Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar.** Porto Alegre: ARTMED, 2002.

# ANEXOS

**ANEXO 01 – PERFIL DAS TURMAS EM QUE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS FORAM INVESTIGADAS COM RESULTADOS DE DESEMPENHO DO FINAL DO ANO DE 2011**

**ESCOLA DO CAMPO – TURMA 51 - PROFESSORA ADRIANA**

Alunos	Sexo	Idade	Novo	Rep	Trans	Evad.	Aprovado		Reprovado	
							Nov	Rep	Nov	Rep
1. Braian	M	11	X				X			
2. Bruno	M	10	X				X			
3. DouglasM.	M	10	X				X			
4. Eduardo	M	11	X				x			
5. Higor	M	10	X				X			
6. Lucas	M	10	x				X			
7. Lucas H.	M	12	X				X			
8. Michael	M	11	X				X			
9. Patrick	M	11	X				X			
10. Ruan	M	10	X				X			
11. Thales	M	12	X						X	
12. Bianca	F	11	X				x			
13. Brenda	F	10	X				X			
14. Bruna	F	13	X						X	
15. Deise	F	13	X						X	
16. Franciele	F	10	X				X			
17. Karine	F	13	X						X	
18. Larissa	F	11	X				X			
19. MªVitória	F	12	X				X			
20. Mariana	F	12	X				X			
21. Sabrina	F	13	X						X	
22. Shaiane	F	13	X				X			
23. Sthefany	F	11	X						X	
24. Vanessa	F	10	X				X			
25. Ingrid	F	11	x		X					
26. Laís	F	11	x		X					
27. Alexsande	M	13		X						X
28. Bruno S.	M	12		X				X		
29. Fabricio	M	13		X						X
30. Jefferson	M	12		X				X		
31. Cleiton	M	14		X		X				
32. Fabiano	M	13		x		X				
33. Ana	F	15		X						X
34. Isabela	F	11		X				X		
35. Vitória	F	12		X						X
36. Tuane	F	15		x		X				

**ESCOLA DO CAMPO – TURMA 61 PROFESSOR BRUNO**

Alunos	Sex	Idad	Nov	Rep	Tran	Evad.	Aprovado		Reprovado	
							Novo	Rep.	Novo	Repet
1. Álisson	M	16	X		X					
2. Alison	M	15	X						X	
3. Dietro	M	11	X				X			
4. Emerson	M	11	X				X			
5. Érick	M	11	X				X			
6. Gabriel	M	12	X				X			
7. Henrique	M	16	X				X			
8. Jean	M	13	X						x	
9. Lucas O.	M	13	X						x	
10. Lucas H.	M	12	X				X			
11. Pablo	M	11	X				X			
12. Agatha	F	11	X				X			
13. Danna	F	12	X				X			
14. Gabriela	F	12	X				X			
15. Jaqueline	F	12	X						X	
16. Ketelen	F	13	X						X	
17. Laura	F	11	X				X			
18. Maiara	F	15	X						X	
19. Myriane	F	11	X						X	
20. Stefani	F	11	X						X	
21. Claudio	M	14		X	X					
22. Daniel	M	16		X						X
23. Gustavo	M	13		X			X			
24. Igor	M	14		X			X			
25. Jessé	M	14		X			X			
26. Kelvin	M	16		X			X			
27. Marcelo	M	15		X			X			
28. Marcos	M	15		X						X
29. Ricardo	M	15		X		X				
30. Ana	F	13		X				X		
31. Loren	F	15		X						X
32. Luana	F	13		X				X		
33. Thalia	F	13		X				X		
34. Elisandra	F	13		X	X					
35. Milene	F	14		X		X				
36. Vitória	F	14		X		X				

**ESCOLA DO CAMPO – TURMA 71 PROFESSORA CLAUDIA**

Alunos	Sex	Idade	Novo	Repete	Trans	Evad	Aprovado		Reprovado	
							Novo	Rep.	Novo	Repet
1. Alexandre	M	12	X			X				
2. Álvaro	M	13	X						X	
3. Christian S.	M	13	X			X				
4. Christiano	M	12	X						X	
5. Derik	M	13	X				X			
6. Felipe	M	13	X				X			
7. Fernando	M	13	X				X			
8. Harrison	M	15	X				X			
9. Lucas	M	12	X			X				
10. Marcos	M	13	X				X			
11. Matheus	M	11	X						X	
12. Michel	M	13	X				X			
13. Richard	M	13	X			X				
14. Wesley	M	13	X				X			
15. Willian	M	13	X			X				
16. Erick. M.	M	12	X				X			
17. Ubirajara	M	15	X			X				
18. Amanda	F	13	X			X				
19. Brenda R.	F	13	X				X			
20. Bruna	F	14	X		X					
21. Caroline	F	14	X				X			
22. Diennifer	F	13	X				X			
23. Esther	F	13	X				X			
24. Fabíula	F	12	X				X			
25. Gislaine	F	13	X				X			
26. Jéssica	F	13	X				X			
27. Karolina	F	14	X				X			
28. Maiara	F	13	X				X			
29. Natália	F	12	X						X	
30. Rafaella	F	12	X				X			
31. Thábata	F	14	X				X			
32. Jéssica	F	13	X			X				
33. Weridiana	F	13	X			X				
34. Axel	M	15		X				X		
35. Leonardo	M	13		X						X
36. Lauren	F	14		X				X		
37. Nádia	F	15		X						x
38. Brenda D.	F	14		X	x					



**ESCOLA DO MORRO – TURMA 62 PROFESSORA DANIELA**

Alunos	Sex	Idade	Nov	Repet	Tran	Evad	Aprovado		Reprovado	
							Nov	Rep.	Nov	Repet
1. Adriano	M	15	X				X			
2. Bruno S.	M	15	X				X			
3. Diego	M	13	X				X			
4. Lucas	M	14	X				X			
5. Názaró	M	13	X				X			
6. Thierry	M	12	X				X			
7. Amanda	F	12	X				X			
8. Bianca	F	15	X						X	
9. Bruna	F	13	X						X	
10. Caroline	F	13	X				X			
11. Evelyn	F	12	X						X	
12. Giovana	F	11	X				X			
13. Jéssica	F	13	X				X			
14. Miriã	F	11	X				X			
15. Myllena	F	12	X				X			
16. Nathália F.	F	12	X				X			
17. Thalia	F	12	X				X			
18. Thyeme	F	12	X				X			
19. André	M	15		X						X
20. Bruno P.	M	14		X				X		
21. Devilei	M	12		X				X		
22. Francisco	M	15		X				X		
23. Guliver	M	15		X						X
24. Ivan	M	15		X						X
25. Jeferson	M	14		X				X		
26. Patrick	M	15		X						X
27. Andressa	F	16		X						X
28. Jeniffer	F	13		X				X		
29. Lais	F	15		X						X
30. Nathalia	F	13		X						X
31. Pâmela	F	16		X	X					

**ESCOLA DO MORRO – TURMA 81 PROFESSORA DANIELA**

Alunos	Sexo	Idade	Nov	Rep.	Trans.	Evadi.	Aprovado		Reprovado	
							Nov	Rep.	Nov	Repet
1. Anderson	M	13	X				X			
2. Felipe	M	13	X				X			
3. Gabriel	M	15	X				X			
4. Gian	M	15	X				X			
5. Luis	M	14	X				X			
6. Marlon	M	15	X				X			
7. Roger	M	13	X				X			
8. Samuel	M	15	X				X			
9. Bianca	F	15	X				X			
10. Bruna G.	F	15	X				X			
11. Bruna R.	F	14	X				X			
12. Débora	F	14	X				X			
13. Deise	F	13	X				X			
14. Ingrid	F	15	X				X			
15. Jamylle	F	13	X				X			
16. Kauany	F	15	X				X			
17. Larissa	F	13	X				X			
18. Thalia	F	13	X				X			
19. Diego	M	16	X		X					

# APÊNDICES

## APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

### TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

A pesquisa em realização tem como foco analisar as práticas pedagógicas de professores das séries finais do ensino fundamental da disciplina de Língua Portuguesa, que apresentaram bons resultados na aprendizagem dos alunos. O estudo envolve a observação por parte da pesquisadora, de aulas dos professores das disciplinas acima referidas e entrevistas com professores.

As informações e dados coletados serão utilizados para analisar como o docente traduz para a sua prática o discurso oficial a partir das influências do dispositivo pedagógico e identificar a modalidade de ensino aprendizagem utilizada nas práticas pedagógicas que tem possibilitado aos alunos, durante o percurso escolar, aprenderem o que lhes é proposto.

Para tanto solicita-se sua autorização para o exame de informações obtidas em aula e em entrevistas, as quais são requisitos necessários à tese de doutorado em desenvolvimento.

Fica garantido o bom uso das informações para o avanço do conhecimento e o bem-estar das pessoas, sem consequências prejudiciais futuras e mantida a confidencialidade na eventual divulgação dos resultados.

Porto Alegre, de de 2010.

Nome e Assinatura

**Título do Projeto:** A PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO O DIFERENCIAL PARA UM DESEMPENHO ESCOLAR EFETIVO – UM ESTUDO ABORDANDO AS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLAS DA PERIFERIA URBANA DE PORTO ALEGRE

**Pesquisadora:** Elaine Ferreira da Silva Lopes  
**Orientadora:** Profa. Dra. Maria Helena Degani Veit

Telefone para contato: 33083428

## APÊNDICE B:

Quadro 1. Avaliando a formação

Professor(a) Série Escola	Relação entre a formação e a prática docente	Orientações teóricas	Como foram trabalhadas as questões referentes ao processo ensino aprendizagem?	O que foi oferecido pela academia que consideras relevante para a prática docente?	Em que a prática docente confirmou ou negou ao preparo oferecido pelo curso de letras?
<p><b>Professora Adriana - 5ª série Escola do Campo</b></p>	<p>A Universidade te dá um norte, uma base, mas o dia a dia da escola é que cria a tua metodologia, a forma da tua atuação dentro de sala de aula. O que ensina, realmente, é o teu dia a dia, é a prática mesmo. Não dá para dizer que um professor sai preparado para dar aulas a partir da Universidade, isso é uma fantasia, na minha opinião. No cotidiano, o lidar com o aluno, a vivência na escola pública, os diferentes públicos que tu tens dentro de uma sala de aula, é diferente. A formação acadêmica dá apenas uma ideia; a questão didática, por exemplo, é muito pouco desenvolvida.</p>	<p>Na academia, a gente nem chega a se aprofundar muito na teoria.</p>	<p>Tive uma cadeira de didática no curso todo. Para mim a maior frustração da faculdade de licenciatura é a cadeira de didática, porque simplesmente não aprendi nada nessa cadeira. Não é que a gente não viu nada, a gente viu, mas foram coisas que passam tão batidas. Tu trabalhas com seminários, são dez grupos, sessenta alunos dentro da sala de aula, cada grupo pega uma parte de um livro para fazer uma apresentação. Até que ponto isso te atinge? Para mim não atingiu nada.</p>	<p>Na faculdade, os professores são muito rígidos com as questões de planejamento de aula. Então, todas as aulas, nos estágios curriculares, têm que ser aprovadas. Tu nunca vais para a sala de aula sem passar por um planejamento com o teu supervisor. E eles têm esse acompanhamento, eles vão às escolas ver como tu estás dando a aula. É tudo detalhado. O planejamento é dividido por horários: nos primeiros quinze minutos tu vais fazer tal coisa, depois outra... isso foi um norte bom.</p>	<p>O curso de letras dá uma base para trabalhar, principalmente na parte toda do estágio.</p>
<p><b>Professor Bruno - 6ª</b></p>	<p>Na prática, eu não consigo associar muito</p>	<p>Neste momento, lembro de Paulo Freire, Vygotsky,</p>	<p>Diziam que o aluno não era uma tábula rasa, que era</p>	<p>As Universidades estão muito fora da realidade.</p>	<p>Praticamente em nada. O curso prepara o</p>

<p><b>série Escola do Campo</b></p>	<p>do que eu aprendo nos livros, por uma série de fatores: turmas, alunos, fatores externos e, também, desinteresse. Desde que eu me formei, aliás, desde que eu entrei na Faculdade, eu nunca deixei de me atualizar, de fazer algum curso de extensão; eu tenho certificados de todos os anos; entrei na Faculdade em 1999 e desde lá sempre fico com um ano para fazer alguma coisa. Os conteúdos trabalhados na formação, estão muito distantes da realidade da sala de aula.</p>	<p>Piaget, Marx..</p>	<p>preciso trazer os conhecimentos prévios dos alunos; que eles sempre trazem conhecimentos de casa e da vida e que nós tínhamos que aproveitar isso, mas isso ficava muito vago. Não entendia bem o que era para avaliar. Novamente fala-se só no aluno, e nós temos 37 numa sala de aula. Como é que eu vou trabalhar todas essas realidades? Esse é o um grande desafio. Vejo várias realidades dentro da sala e cinquenta minutos para trabalhar, organizar uma turma, fazer chamada. Há alunos que não tem como ver qual é a real necessidade. Há toda uma turbulência dentro da sala de aula.</p>	<p>Eu dizia para a orientadora qual era a minha realidade onde estava fazendo a prática e ela não entendia. Eu vejo que alguns professores está há vinte, trinta anos dentro de uma Faculdade, completamente fora da realidade das escolas, principalmente as de periferia. A Universidade não me ensinou muita coisa porque lá se trabalhou a teoria, os alunos estão lá por opção, os professores dão aula para quem quer, para quem escolheu. Se tu não aprendeste, o problema é teu. Mas dentro de uma sala de aula, com as turmas do ensino fundamental e médio não é assim, tu és o responsável pelos alunos. Estas coisas, dentro da Universidade, a gente não vê, isso não interessa. Na escola, o professor dá a sua aula e cada sala tem a sua realidade.</p>	<p>professor somente para desenvolver o conhecimento da área escolhida, no caso, a língua portuguesa e literaturas portuguesas e brasileiras. Em nenhum momento, tive orientações de como lidar com situações de conflitos em sala de aula. Nem mesmo na cadeira de prática de ensino. É só o nome, pois na prática em nada acrescenta.</p>
<p><b>Professora Cláudia - 7ª série Escola do Campo</b></p>	<p>A minha formação e minha prática diária, com certeza, tem uma relação direta, no sentido de se complementarem.</p>	<p>Tinham inúmeros referenciais teóricos, mas eles davam mais ênfase para alguns. Lembro de Jean Piaget, Vygotsky,</p>	<p>De uma forma bastante idealizada. Encontraríamos um aluno questionador, curioso, participativo, que quer saber tudo, aquele aluno que a gente</p>	<p>A ética, a formação, os modelos de uma prática, de uma didática, onde o professor, muitas vezes, nem percebe a dimensão</p>	<p>Na parte do conteúdo, ela sempre me trouxe coisas muito positivas, no domínio do conteúdo, na questão dessa prática</p>

	<p>Desde a graduação e tudo o que venho agregando ao longo desses anos, às vezes nem são cursos oficiais. São seminários, conversas, diálogos. Estou sempre tentando buscar alguma coisa para enriquecer minha prática.</p>	<p>Paulo Freire. Os referenciais teóricos são importantes à medida que eu consigo fazer uma leitura destes referenciais e trazer para o meu cotidiano. É importante para o professor ter um arcabouço teórico, técnico e que tu te sintas segura, porque quem vai me garantir que eu estou dando uma aula de qualidade ou não? Quem é que vai ser meu orientador? Quem vai me justificar, por que será que estou fazendo desta forma e não de outra forma? Se não fica tudo muito solto e a gente não se sente segura.</p>	<p>está ansiosa para colocar em prática o que aprendeu, principalmente aqueles conhecimentos mais profundos da língua portuguesa. Depois de um tempo se percebe que a Faculdade foi um processo formativo, de formação acadêmica e a gente vem para uma escola pública ou para uma escola privada lidar com alunos do ensino fundamental e ensino médio, que não têm nada a ver com aqueles conhecimentos, são coisas diferentes, que devem se aproximar mais.</p>	<p>do que ele está atingindo, não só na parte do conhecimento, do conteúdo, mas também do comportamento.</p>	<p>pedagógica em sala de aula, da docência. No início, eu tive alguns conflitos porque na academia a gente ainda é motivada, movida pelo aluno ideal e não existe o aluno ideal. Quando eu vim para o mundo real, percebi que existe uma defasagem muito grande entre o professor preparar uma aula, muito boa, para alunos que estão todos sentados, querendo te ouvir e tu preparar uma aula para alunos que estão desmotivados, todos em pé e não querem te ouvir. É bem diferente.</p>
<p><b>Professora Daniela – 6ª e 8ª séries Escola do Morro</b></p>	<p>Na verdade, a formação sempre acrescenta, uma vez que tu vais à busca de alguma coisa que te dê um pouco mais de lastro para poderes desenvolver uma função, embora eu já considere que nos últimos semestres os referenciais teóricos já eram um tanto ultrapassados, não condizentes com a realidade que se encontra em sala de aula. Talvez não ultrapassados, mas não feitos para a realidade</p>	<p>Foi uma visão geral da pedagogia: Maria Montessori, Piaget, Vygotsky.</p>	<p>Os tempos de aprendizagem da criança, nós tínhamos dividido por fases. Eu lembro que em Vygotsky tinha um estudo profundo de quando a criança adquire as capacidades de raciocínio, mas isso é lá no básico, até no terceiro semestre, e depois se entrava especificamente na parte de escrita, porque o curso de letras é um curso de muita leitura e o aluno é obrigado a ler e conhecer os grandes autores. O curso se dividia em duas vertentes: a questão da literatura, até literatura comparada desde a história da</p>	<p>Quando eu me deparei com a literatura, principalmente, com a Literatura Brasileira, com os grandes escritores, eu achei o meu lugar no mundo, me localizei ali, me percebo ali e é o que permeia o meu trabalho. Porque o trabalho com os meus alunos, independente de ensino fundamental, eu trago escritores para eles sempre que tenho uma oportunidade, embora, às vezes, as famílias até não entendam porque eu</p>	<p>A prática não só acrescentou como ela complementou, porque a academia nos dá a teoria fechada, através de muros, numa situação ideal: salas de aula confortáveis, com ar condicionado, tudo tranquilo, um ambiente com pessoas educadas, mas é o dia a dia é a escola pública aquela que nos mostra a realidade. Lecionei em “escolas de lata” onde se vê e se aprende o que é a realidade, onde a</p>

	<p>brasileira. Esta é uma dificuldade monstruosa que nós temos, porque se convive com alunos sem estrutura familiar, sem estrutura financeira e todos os pressupostos teóricos que a academia nos passa é para uma turma ideal, dentro de uma família moldada, tranquila, dentro dos padrões normais que a sociedade sempre pensa, inclusive os padrões financeiros de classe média, classe média alta. Mas a realidade, realmente, é outra, então nos obriga, frequentemente, revisar e, muitas vezes, a ceder, em alguns momentos, deixando de lado todo aquele pressuposto, arregaçando as mangas e fazer aquele trabalho, quase que braçal mesmo, artesanal, com as crianças, para elevar a autoestima, valorização e de contextualização da realidade.</p>		<p>literatura no mundo, até a literatura comparada nacional e a questão gramatical que nós trabalhávamos ali, revisando o que sabíamos e aprendendo outras coisas com mais profundidade, porque não só dominar a gramática e aquelas regras que hoje nós nem usamos mais porque de 1996 a 2000 muita coisa mudou dentro da academia e se aboliu muitas regras de acentuação para um entendimento real, para uma valorização do aluno, como falante, como cidadão, como protagonista de uma língua materna, ou seja, a língua portuguesa, toda a um idioma pronto, e nós só vamos refinando e ajustando para uma linguagem mais formal.</p>	<p>trago um Jorge Amado para uma sala de 8ª série. Entretanto, eu acho que faz parte do caminho, do percurso, para que o aluno perceba que com palavras se constrói e se destrói o mundo, e a literatura nos traz isso, nos ajuda na viagem, na passagem e abre um espaço nessa rudeza do cotidiano da vida, da carência, das deficiências, das desigualdades, de tantos preconceitos. A literatura nos iguala e nos coloca num mundo um pouco melhor.</p>	<p>gente pode firmar a profissão que escolheu e foi isso que acrescentou. A partir disso, eu sempre consulto as minhas anotações do tempo da Universidade, os meus trabalhos e até acho engraçado ver a aluna que eu era, a ingenuidade que eu tinha naquela época em vista da profissional que sou hoje.</p>
--	---	--	--	--	---



Quadro 2. O que os professores pensam sobre educação de qualidade

Professor(a)	Uma educação de Qualidade é...	Quais os principais desafios que apontas para uma educação de qualidade?
<p><b>Adriana – 5ª série- Escola do Campo</b></p>	<p>Eu acho que uma educação de qualidade, atualmente, é uma educação que trabalha, também, o lado humano, não só com a questão de chegar na escola e dar conteúdo, mas tens que saber que cada aluno é um indivíduo, que cada turma é uma turma e que tu, às vezes, tens três turmas de primeiro ano ou duas turmas de quinta série, mas que elas são completamente diferentes, então tens que estar aberto para isso, tens que ter essa consciência e assim, qualidade, para mim, também reflete o lado da questão das tecnologias. Hoje em dia não existe um bom professor que não trabalhe com tecnologia atualizada.</p>	<p>A gente está engatinhando. Para se ter uma ideia, outro dia, aqui na escola, estava falando com a diretora sobre o novo ensino médio nas escolas públicas, que está gerando muita polêmica, muita confusão, porque ninguém sabe nada do que está acontecendo, de como vai ser, e daí todos estão ansiosos, preocupados... Ela estava me dizendo que, dentro das novas perspectivas, aqui na escola que tem oitenta e poucos professores, tem mais ou menos cinco professores que teriam condições de se adequarem a esse novo ensino médio, sendo que um deles sou eu. Eu e mais quatro são pessoas que já fazem isso, mas aquelas pessoas de artes, de linguagem são pessoas que eu acho que, pelo fato de ser mais diversificado, até facilitaria. O desafio é a busca. Agora estou fazendo um curso na PUC de EAD, de extensão, de capacitação para professores. Mas não tem tanta novidade. Eu já sei trabalhar com Fórum, Chats, essas tecnologias que a gente usa, mas claro que é mais uma discussão, enfim é interessante, acho que a gente tem que estar sempre se atualizando, mas isso se vê que a maioria, por mais que exista computador, tem gente com muita resistência, muito distante, então continua, ainda, dando aula com o seu caderno velhinho que já tem mais de quinze, vinte anos, onde tem a matéria do ano todo, que não precisa mais nem planejar a aula, porque chega, abre o caderno e ali está a aula pronta. Vários professores, aqui na escola, fazem assim.</p>
<p><b>Bruno – 6ª série – Escola do Campo</b></p>	<p>Uma educação de qualidade, para mim, é quando a gente consegue formar um aluno, consegue ver no aluno que sai da escola com uma boa educação porque ninguém gosta de ser maltratado, ninguém gosta de ser hostilizado, ninguém gosta da falta de educação, então, para mim, uma educação de qualidade é quando a gente conseguir, através das nossas disciplinas, trazer um olhar para cada uma das partes que compõem o currículo, história, geografia... um entendimento e que o aluno consiga entender que aquilo não vai ser importante para ele no sentido de uma formação, mas que, naquele momento, na sala de aula, é importante porque a gente está fazendo pensar, porque a gente sai da escola com quantas coisas... Por exemplo, muitas coisas</p>	<p>Saber respeitar, buscar seus direitos, entendê-los e conhecer seus deveres, ver o que está acontecendo no mundo, entender porque as coisas funcionam dessa forma e não de outra. Por que eu tenho que me adaptar ao sistema vigente? Ver como ele funciona. O desafio para a Escola é fazer com que os alunos percebam a realidade em que estão inseridos, para nela poder atuar, modificando-a, quando necessário. Outro desafio para a escola de qualidade é o desenvolvimento do respeito. A questão das desigualdades sociais também é importante, que eles possam ter consciência de que, pelo fato deles morarem, muitas vezes, numa vila, num lugar menos privilegiado, não quer dizer que aquilo seja fato consumado, que a vida deles tem que ser assim para sempre, que nada é determinado, para isso eles precisam ter um objetivo, uma meta e isso vai modificar a vida deles. A educação tem que ser direcionada para eles olharem a realidade deles e não aceitarem se ela é ruim, se não é boa agora, pode mudar, que os obstáculos são para serem vencidos. Uma educação de qualidade é aquela que possibilita ao aluno descobrir suas potencialidades</p>

	<p>eu não sei de matemática, mas tive que passar pela matemática, e me interessei pelo português. Eu digo para eles que os conteúdos não são importantes para a vida, mas o que eles conseguem aprender e associar em sala de aula é o que eles vão levar. Então, uma educação de qualidade é eles saírem sabendo respeitar as pessoas e serem respeitados, conhecer seus direitos, saber ler e interpretar um texto, porque eles vão lidar com pessoas, vão ler documentos, vão escrever, isso é importante, não é o conteúdo em si. Saber viver no coletivo é o lado humano não é o conteúdo da sala de aula.</p>	<p>e alcançar seus objetivos.</p>
<p><b>Cláudia – Escola do Campo</b></p>	<p>Uma educação de qualidade é uma educação que propicie e forme um indivíduo cidadão em todas as instâncias; um indivíduo que consiga fazer escolhas; um indivíduo que consiga se colocar no mundo; no mercado de trabalho; que consiga se posicionar criticamente; que tenha uma visão do todo; que seja solidário, enfim, um indivíduo cidadão atuante na sociedade em que está. Eu acho que essa é uma educação de qualidade.</p>	<p>Os principais desafios para uma educação de qualidade é uma retomada social como um todo. A sociedade tem que se voltar para a escola, se integrar na escola e ver a escola como algo positivo, como um agente modificador ou como algo que vá te levar a trilhar um caminho diferente do que tu estás trilhando. Não adianta só os professores buscarem, só a comunidade muito próxima, é a sociedade como um todo, é a batalha, a luta por um salário mais digno para os professores, mas não pela simples questão que um professor não pode ganhar apenas R\$ 500,00, mas pela questão de que, bom... Aquela escola é pública, meu filho não estuda lá, estuda num colégio privado, mas a educação de qualidade tem que ser para todos e não somente para alguns. Então, neste sentido, lutar pela dignidade da educação, no meu ponto de vista, significa lutar por um profissional, um professor, um educador com capacidade, com formação, isso é muito importante, porque também se tem uma ideia distorcida na sociedade de que qualquer um pode dar aula. Na nossa profissão, qualquer pessoa que cursa dois semestres de Faculdade já se acha habilitado para ir para uma escola. Também acho que os estagiários, eu fui estagiária, todos nós fomos, tem que ter uma supervisão, tem que ser orientado, tem que ter alguém orientando, não hoje como se vê o estado contratando profissionais que estão no quarto semestre e que a gente sabe, a gente já esteve no quarto semestre da Faculdade, a gente pode ter muita boa vontade, mas tem muita coisa que se faz errado, ou então tinha que ter a supervisão de um professor nomeado, formado, para esse profissional. Eu acho que a escola precisa ser valorizada como um todo, pelo aspecto do conhecimento e pelo social e isso vai se refletir dentro e fora da escola. O nosso aluno é o reflexo desta realidade na sociedade.</p>
<p><b>Daniela – 6ª e 8ª séries Escola do Morro</b></p>	<p>Não sei qual é a abordagem que as pessoas dão para esse adjetivo “Qualidade”. Eu não sei qual é</p>	<p>Melhores condições físicas e financeiras para a escola pública, a valorização dos profissionais de educação, ações afirmativas que ampliem</p>

	<p>o parâmetro. Agora, se for qualidade o domínio da língua, uma escrita regular, que o aluno consiga se manifestar e se comunicar em situações diferenciadas, que conheça o que nós temos de melhor, na minha área, em língua portuguesa, na nossa literatura, os nossos melhores escritores, que consiga perceber as intenções de um texto, ou seja, interpretar e se fazer entender por escrito, podemos dizer que é educação de qualidade. Eu penso que o diferencial nos próximos anos, não vai ser o conhecimento de informática, porque essas gerações, que nós temos hoje na escola, todas elas nasceram já com telefone celular, com computadores, com ipod... E nós não, nós somos os “dinossauros” na história, para nós é uma dificuldade, mas qual vai ser o diferencial em 4 ou 5 anos? Todos eles vão ser iguais, todos eles dominam essas ferramentas tecnológicas. O diferencial é a língua, é o domínio da língua materna. Então, se eu conseguir que o meu aluno se sobressaia dessa maneira, que ele consiga se aprovar, que ele consiga se fazer entender, ser um cidadão com integridade, porque eu penso que a cidadania se fundamenta, sim, no domínio da língua. Pode ser uma loucura da minha parte, mas eu acho que é assim, se eu consigo isso, essa para mim é a educação de qualidade, não aquela educação que escraviza, que massacra, tendo que decorar e não saber para que decorou e quando percebe alguma coisa, decora uma regra e não sabe utilizar no momento oportuno, não tem sentido.</p>	<p>o acesso à escola, esforço conjunto para a busca de um currículo que seja adequado às necessidades educacionais dos nossos alunos. Na verdade, nós trabalhamos em cima de ideais. Todo o professor é um idealista, todo professor independente da escola em que atua, seja na escola particular, ou escola pública, ou escola na vila, na escola sei lá onde, dentro do palácio, digamos assim, nós temos um objetivo que é a formação de um ser humano de maneira integral, integralizada. Nós somos formados e até moldados por teorias, por práticas educativas e por vivências e pela nossa própria vida, experiências pessoais em garantir formação, então eu acho que é isso, basicamente a gente tem que se dispor, se está em sala de aula tem que ter esse comprometimento. Nosso país precisa mudar, precisa melhorar, a gente precisa redistribuir rendas, a gente precisa corrigir as injustiças, a gente precisa pagar os escravos... Com cotas? Que seja com dólares, com euros e por que não com a educação, por que não abrindo as portas das Universidades para esses brasileiros aí tão relegados a 3ª e 4ª categorias? Só a escola, só o ensino pode fazer isso, embora muitos de nós não tenhamos ainda percebido, mas vai chegar o dia. O desafio, então, é essa realidade brutal, essa discrepância, essa violência que nós vivemos diariamente. Como enfrentar? Fico realmente abalada quando vejo notícias de abusos, de toda sorte, com crianças, com meninas, com adolescentes, quando eu vejo crianças em bandos, como se está vendo, agora, em São Paulo, gangs de crianças abandonadas e que o Estado diz que não sabe o que vai fazer. A Sociedade não sabe o que vai fazer, e a Escola teria que ser o lugar de paz, um lugar de conhecimento e crescimento. A escola teria que ser cercada, teria que haver um cinturão de proteção, mas esse cinturão não só com professores e conselheiros tutelares, mas principalmente, sensibilizando as famílias, para se conseguir mudar essa realidade. Realmente é a única forma, ao meu ver.</p>
--	--	---

## APÊNDICE C - Cronograma das Atividades de Pesquisa de Campo

Apresenta-se a seguir, o cronograma das atividades realizadas em campo, nas quais colheram-se os dados para realização desta pesquisa.

Quadro 3. Cronograma das atividades de pesquisa de campo

Data	Atividade
15/12/2010	Apresentação do projeto de pesquisa à diretora da Escola do Morro.
16/12/2010	Apresentação do projeto de pesquisa à diretora da Escola do Campo
28/02/2011	Apresentação do Projeto à professora indicada da Escola do Morro
02/03/2011	Apresentação do Projeto à Coordenadora e professores indicados do turno da manhã na Escola do Campo
03/03/2011	Apresentação do Projeto à professora indicada do turno da tarde da Escola do Campo

### Observações das práticas pedagógicas na Escola do Campo

10/03/11	Turma 71
10/03/11	Turma 61
11/03/11	Turma 51
17/03/11	Turma 71
24/03/11	Turma 71
24/03/11	Turma 61
25/03/11	Turma 51
31/03/11	Turma 71
31/03/11	Turma 61
06/04/11	Turma 71
06/04/11	Turma 51
07/04/11	Turma 51
08/04/11	Turma 51
13/04/11	Turma 61
13/04/11	Turma 51
20/04/11	Turma 71
27/04/11	Turma 71
27/04/11	Turma 61
28/04/11	Turma 71
28/04/11	Turma 61
28/04/11	Turma 51
29/04/11	Turma 61
29/04/11	Turma 51
02/05/11	Turma 71
02/05/11	Turma 61
04/05/11	Turma 71
04/05/11	Turma 51
05/05/11	Turma 71
05/05/11	Turma 51
06/05/11	Turma 61
06/05/11	Turma 51
09/05/11	Turma 61
12/05/11	Turma 61
12/05/11	Turma 71
13/05/11	Turma 71
16/05/11	Turma 61
18/05/11	Turma 51
18/05/11	Turma 71
25/05/11	Turma 51
25/05/11	Turma 61

## Observações das práticas pedagógicas na Escola do Morro

03/03/11	Turma 62
03/03/11	Turma 81
16/03/11	Turma 62
16/03/11	Turma 81
21/03/11	Turma 62
23/03/11	Turma 81
28/03/11	Turma 62
28/03/11	Turma 81
11/04/11	Turma 62
11/04/11	Turma 81
18/04/11	Turma 62
18/04/11	Turma 81
20/04/11	Turma 81
27/04/11	Turma 81
27/04/11	Turma 62
02/05/11	Turma 62
02/05/11	Turma 81
04/05/11	Turma 62
09/05/11	Turma 62
09/05/11	Turma 81
16/05/11	Turma 62
16/05/11	Turma 81
23/05/11	Turma 62
23/05/11	Turma 81
30/06/11	Turma 62
30/06/11	Turma 81

## Entrevista com os professores

02/09/11	Professor Bruno
05/09/11	Professor Bruno
06/09/11	Professora Cláudia
11/09/11	Professor Bruno
13/09/11	Professora Cláudia
14/09/11	Professora Cláudia
26/09/11	Professora Daniela
27/09/11	Professora Daniela
28/09/11	Professora Daniela
03/10/11	Professora Adriana
05/10/11	Professora Adriana
06/10/11	Professora Adriana

## APÊNDICE D: Registro de uma observação realizada em sala de aula

ESCOLA DO MORRO – PROFESSORA DANIELA - 8ª SÉRIE - TURMA 81

A professora entrou na sala e cumprimentou os alunos. Dirigiu-se até sua mesa, e colocou seus materiais sobre ela. Neste momento, os alunos também estavam se organizando com seus materiais, ocupando os lugares conforme o espelho da turma. A professora comunicou que irá realizar a chamada. Após, retomou com a turma a proposta de trabalho para a aula de hoje, lembrando que no quarto período, será realizado o seminário sobre o livro “Capitães de Areia”, de Jorge Amado. No primeiro momento, o seminário acontecerá com a turma e, no último período, farão uma apresentação desta leitura para a turma da sétima série. Inicialmente, a professora colocou-se à frente do quadro e passou algumas orientações para que o grupo pudesse se organizar, dizendo: “Como todos realizaram a leitura do livro, para uma melhor organização, vocês podem se dividir por capítulos. Essa divisão não impede que, durante a apresentação, os demais colegas possam se ajudar caso alguém esqueça alguma parte. O importante é que todos participem da atividade. Agora, aproveitem o tempo. Vou deixar vocês se organizarem. Mãos à obra!”. A professora retornou para a sua mesa e começou a mexer em seus materiais. Estava atenta ao movimento do grupo, mas queria que a iniciativa partisse deles. Os alunos pareciam um pouco ansiosos ao mesmo tempo que animados para a atividade. Como todos já estavam com o livro em mãos, uma das alunas, tomou a palavra e disse: “Vou escrever os capítulos no quadro e vamos colocar nossos nomes para que cada um possa falar sobre eles”. A turma acolheu a ideia. Uma colega lia os títulos dos capítulos enquanto a outra escrevia no quadro. Neste momento, os demais alunos folhavam o livro, selecionando em quais capítulos poderiam colocar seus nomes. Entre os alunos ouvia-se: “Vamos pegar o segundo capítulo?”, outro dizia: “Não sei, acho que pode ser o segundo ou o terceiro...”. Quando a aluna terminou de escrever no quadro, logo perguntou os nomes dos colegas para colocar ao lado de cada capítulo. Em alguns capítulos ficaram dois alunos, outro três alunos, e em outros somente um se candidatou. Houve também os que colocaram seus nomes em mais de um capítulo. A distribuição dos capítulos

foi muito tranquila entre a turma. A professora em nenhum momento interferiu nesta organização, porém percebia-se, pela sua expressão, que estava acompanhando todo o movimento do grupo, deixando transparecer um leve sorriso em algumas situações ocorridas. Assim que o grupo organizou-se começaram a escrever algumas ideias importantes para serem passadas no seminário. Ao finalizar este período ocorreu o momento do recreio. Ao retornarem do recreio, a turma foi logo organizando a sala de aula colocando as cadeiras em círculo. A professora também retornou da sala dos professores e retomou com a turma dizendo: “Pessoal, neste período, vamos iniciar nosso seminário; temos também a presença da professora Elaine que vai nos acompanhar e, depois no quinto período mudaremos de sala, vamos para a sala da sétima série. Antes de iniciarmos a apresentação, gostaria de dizer que vocês são os precursores desta atividade, nesta escola. Vocês estão abrindo o caminho para novas turmas e é um belo caminho que até me emociono em falar. E agora não vou falar mais nada, vou deixar o grupo começar...”. Uma aluna tomou a palavra e disse que a parte da introdução será feita por dois colegas. Os alunos haviam escrito em uma folha algumas ideias. Na medida em que a leitura acontecia essa folha passava de um para outro. Entre uma fala e outra a professora dizia: “Fiquem calmos. Não precisa ficar nervosos, o trabalho está muito bom”. A seguir, com a sequência dos capítulos, percebeu-se que o grupo não necessitava mais utilizar a folha como apoio para apresentar o trabalho. No decorrer do seminário, os alunos contavam a história com tamanha apropriação da leitura que pareciam terem vivenciado aquelas cenas juntamente com o autor. Descreviam as cenas expressando os seus detalhes através da fala, do olhar e dos gestos. Em determinados momentos da apresentação diziam: “Esta expressão foi utilizada pelo autor..., ou ainda, como no livro diz...”. Uma aluna após apresentar o capítulo fez alguns destaques dos personagens e dos fatos ocorridos, estabelecendo uma relação com a realidade atual dizendo: “Esse livro foi escrito em 1934 e hoje no ano de 2011 as situação de violência e abandono estão presentes em nosso meio”. Neste momento foi dado o sinal indicando o final do período. A professora combinou com o grupo que na próxima aula, será dada a continuidade. Antes da turma dirigir-se para a outra sala a

professora disse: “Na apresentação para a sétima série vocês podem resumir um pouco mais; nosso tempo é pequeno, e vamos aproveitá-lo bem. Vamos deixar para aprofundar algumas partes, quando estivermos na nossa turma. Fiquem tranquilos na apresentação, se um e outro se atrapalhar não tem problema, quem sabe do roteiro somos nós, um ajudará o outro, não se preocupem que dará tudo certo”. A professora saiu na frente e os alunos a acompanharam até a sala da sétima série. A sala já esta preparada para a apresentação. As cadeiras estavam dispostas na forma de meia lua para os alunos sentarem. Os alunos da sétima série se colocaram da metade da sala para trás. Inicialmente, a professora Daniela entrou na sala e conversou com a outra professora. Fez uma breve colocação para os alunos da sétima série dizendo que ao conversar com a professora de Língua Portuguesa pensaram que seria oportuno apresentar a eles o trabalho que estava sendo desenvolvido pela oitava série, e que provavelmente no próximo ano esta experiência também seria vivenciada por eles. Chamou os alunos para entrarem e sentarem-se. Informou que o trabalho partiu da leitura do livro “Capitães de Areia” de Jorge Amado. Passou em seguida a palavra para os alunos. Os alunos seguiram a mesma ordem de apresentação realizada anteriormente, procurando ser mais objetivos em suas falas. Utilizaram uma linguagem clara, falaram num bom tom para que todos pudessem acompanhar a apresentação. Percebeu-se que entre uma e outra fala os colegas se entreajudavam complementando a ideia do outro independentemente se era ou não sua parte. A turma que estava assistindo também ficou atenta à apresentação. No final, a professora da sétima série parabenizou o grupo sinalizando que esta leitura traz um vocabulário bastante difícil, mas que os alunos demonstraram estarem bem envolvidos com o trabalho. A professora Daniela chamou a atenção dos alunos com relação à época em que se passou esta história. Buscou provocá-los para uma reflexão sobre a obra, questionando o que a sociedade e o país realizaram neste espaço de tempo, perguntando: “Hoje não encontramos mais crianças abandonadas? Violentadas? Já viram isso em algum lugar? Jorge Amado descreveu em 1934, e esta é a denuncia da minha turma: o descaso e o abandono com a infância. São setenta e sete anos. Ao longo deste tempo se somam outros



abandonos: são os idosos, os drogados... Como está sendo suprida esta fala de carinho?”. A professora agradeceu a atenção de todos e o espaço cedido pela professora. Retornou com os alunos para a sala e parabenizou-os pela apresentação. Ao finalizar o período deixou combinado com sua turma a continuidade das apresentações para a próxima aula. Os alunos pegaram os materiais e saíram. A professora disse: “Estou maravilhada, encantada”. Com os olhos cheios de lágrimas, disse que está muito emocionada de ver o que esses alunos conseguem expressar. A forma trazida por alguns a deixou extremamente encantada. E, finalizou este momento dizendo: “Elaine, estou muito feliz. Não tem explicação este retorno que eles nos dão”.

## APÊNDICE E – ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES

### DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO DOCENTE

<b>Nome:</b> Adriana
<b>Idade:</b> 45
<b>Escolaridade:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Nível Médio. Área:</b> Científico</li><li>• <b>Graduação. Área:</b> Letras – português/Inglês <b>Ano de conclusão:</b> 2009</li><li>• <b>Pós-Graduação. Área:</b> Linguística <b>Ano de conclusão:</b> 2010</li></ul>
<b>Desde quando atua na docência?</b> 2009
<b>Quanto tempo atua nesta escola?</b> 2 anos
<b>Quantas disciplinas e séries que irás atender neste ano?</b> 02 disciplinas e 03 séries
<b>Quais disciplinas e séries que irás atender neste ano?</b> Português e Inglês – 5ª, 6ª do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio
<b>Já atuastes em outras séries?</b> EJA e Escola Técnica
<b>Trabalhas em outro local?</b> Sim
<b>Tens participado de encontros de formação e/ capacitação? A escola ofereceu algum? Tu participaste?</b> Projeto Jovem do Futuro (Fundação Unibanco).

## **Avalia a relação entre a tua formação e prática docente atual e a série que lecionas.**

A Universidade te dá um norte, uma base, mas o dia a dia da escola é que vai, na verdade, criar a tua metodologia, a forma da tua atuação dentro de sala de aula. O que ensina realmente é o teu dia a dia, é a prática mesmo, porque a teoria mesmo que a gente faça estágios, os estágios obrigatórios, que acontecem bem no final do curso, no último ano de curso, é muito pouco. Não dá para dizer que um professor sai preparado para dar aulas a partir da universidade, isso é uma fantasia, na minha opinião. O dia a dia, o lidar com o aluno, a vivência na escola pública, os diferentes públicos que tu tens dentro de uma sala de aula, o número de alunos... Às vezes tu tens uma imagem, fazes todo um planejamento e tu chegas na aula e não consegues executar por “n” situações, porque a turma é muito grande, muita agitação, às vezes tu não consegues material. Mas acho que hoje em dia a gente não passa mais por essa situação de material porque as escolas estão até conseguindo se equipar, mas mais pela situação... Para mim, o grande problema, pensando na 5ª série, é o grande número de alunos dentro da sala de aula. Nós temos 35 crianças, para mais. É muito difícil para o professor trabalhar. Em primeiro lugar, 5ª série, já é um período de adaptação para eles, estão vindo da 4ª série onde eles tinham só um professor, e chegam na 5ª série com diferentes professores, diferentes matérias, com tudo diferente e eles ainda são muito pequenos, ainda precisam muito do professor, não têm condições, não têm a maturidade para encarar essa diferença tão rapidamente.

A formação acadêmica dá apenas uma pincelada, a questão didática, por exemplo, muito pouco, diria, praticamente, nada. Tive uma cadeira de quatro créditos de didática, que é nada, se for pensar. Tu ficas lendo teorias sobre práticas didáticas...

## **1. ALUNOS**

### **1.1. O que consideras significativo conhecer sobre a turma? Que informação sobre teus alunos consideras indispensáveis para a concretização do teu trabalho?**

Primeiro, a gente não tem como conhecer a turma antes de entrar em sala de aula. Nas primeiras semanas, a gente vai fazendo um trabalho de reconhecimento da turma, o que eles trouxeram de aprendizado até ali, enfim, vai trabalhar muito a questão da oralidade com as crianças, o quanto eles conseguem se expressar. Eu trabalho na 5ª série a questão da oralidade, da escrita e da expressão mesmo, o quanto eles conseguem ler e entender o que eles estão lendo. Isso não é possível avaliar em um ou dois dias de aula, é uma questão do primeiro bimestre, por isso eu gosto de fazer várias atividades diferentes no primeiro e no segundo bimestre. Na 5ª série, na verdade, tudo acontece mais ou menos assim, fazer diversas avaliações para eles terem a oportunidade de mostrar o que é que eles sabem mesmo, o que conseguiram aprender até agora, o que eles vão desenvolvendo devagarinho porque, na verdade, a aquisição da linguagem continua pela vida toda. Muitos professores, de outras matérias, ficam cobrando muito da gente: “Ah! as crianças não sabem ler, as crianças não entendem as coisas”... E isso aí a gente está revendo, a questão do português, porque nesses dias mesmo, eu estava falando

com as professoras das séries anteriores e elas estavam me falando que ensinam gramática na terceira e na 4ª série, e aí eu disse, “Como que vocês ensinam gramática, vocês ensinam o que é um sujeito? o que é um predicado?” e elas responderam que sim. Questões gramaticais que eu jamais pensei em tocar nesse assunto na 5ª série, porque eles ainda são muito pequenos para ensinar, o que é um sujeito, não vai falar em sujeito e predicado, para a criança, isso não é importante, o que é importante para a criança nas primeiras séries é justamente ela entender, se tornar um leitor que entenda o que lê e não um analfabeto funcional como a gente tem vários no ensino médio, até aqui na escola a gente tem, infelizmente, e alunos que a gente recebe e que vão subindo por “n” situações. Como sou nova na escola, tem muitas coisas que às vezes eu não entendo também como é que se processam as coisas. Por que um aluno que não consegue entender o que lê já está lá no ensino médio? Como ele passou? Como ele foi passando de uma série para outra se ele não sabe? E aí? Quer dizer, não adianta um professor do ensino médio, de outra matéria, vir dizer, “Ah, mas eles não sabem escrever, olha que horror”... mas como chegou aqui? Então tudo isso é questionado. Conhecer o aluno é no dia-a-dia.

## **1.2. Tens informações sobre a situação familiar e econômica dos alunos?**

Não tenho nenhuma informação. Tu não tens nenhuma informação, a não ser que o aluno já tenha sido teu no ano anterior. Na verdade, a gente acaba sabendo se o aluno tem alguma dificuldade na família no reflexo das notas dele, no desempenho escolar. Eu não sei também, acho que a gente tem que trabalhar com os pés no chão. Não adianta a gente ser tão utópica em relação a determinadas coisas. Eu tenho dez turmas atualmente, sendo que cada turma tem, no mínimo 35 alunos, então são 350 alunos. Como é que eu vou saber o histórico familiar dessas crianças, desses adolescentes? Naturalmente, tu vais dar atenção, te preocupar com aquele aluno que não está conseguindo acompanhar. “Ah! esse aluno não está conseguindo acompanhar, mas por quê?” “Ah! porque tem um histórico”. Aqui na escola, nós temos alunos de baixa renda, alunos com problemas sérios, problemas sociais sérios, questão familiar muito difícil, crianças carentes afetivamente, não só materialmente, são crianças revoltadas, tu percebes que aquela revolta vem justamente dessa carência deles, deles estarem buscando, a atenção de alguma forma.

***Tu colocas que é um pouco utópico conhecer esta história de vida do aluno, utópico diante da realidade. Mas para o teu trabalho, faria diferença se tivesses estas informações?***

Eu acho que faria diferença se a gente trabalhasse numa sala de aula com menos alunos. Aí terias condições de associar a essa pessoa: Joãozinho da Silva que tem a família tal, que tem o problema tal... Alguns alunos, a gente conhece, mas são aqueles que, geralmente, têm problemas. Vou ser bem sincera, estou entrando no segundo semestre e eu não sei o nome de todos os meus alunos, ainda troco nomes. São trezentos alunos. Imagina, se não sabes nem o nome de todos eles... Tem aqueles alunos que são mais tímidos, que entram e saem discretamente na aula, às vezes tu olhas para o aluno e não sabes e não lembras o nome dele. Imagina, tem uma turma de 5ª série, com 38 alunos, entre 10 e 12 anos, e umas duas ou três turmas tem um pouquinho mais. O número de alunos é uma questão

muito séria, é um grande problema. Exigem do professor, querem que tu faças planeamento, querem que tu sejas... Hoje em dia, o professor tem que ser o Super Professor, com salário baixo, mas ele tem que se superar em todos os sentidos, tem que vir para aula e ser dinâmico, criativo, bom no que ele faz, competente, mas aí eles te oferecem uma turma superlotada... Tu vais fazer prova não tem nem como separar os alunos, tem que fazer três tipos de provas diferentes para evitar que eles colem. É inviável. Hoje em dia, o governo do estado está se preocupando sempre, está em alta esta questão do governo, de que eles estão incentivando os professores a fazerem essas reciclagens, esses cursos paralelos e tal, mas o que adianta, depois eles te jogam numa sala com 40 alunos. Não dá; o rendimento é ruim. Eu não tenho prática em escola privada. Não sei como é que, se é diferente...

## **2. CURRÍCULO**

### **2.1. Quem define a seleção, a organização e a sequência do conteúdo curricular?**

Na teoria seria a Secretaria de Educação, mas na prática quem faz o planeamento anual é o professor e entrega para o supervisor da escola.

### **2.2. Como tu seleccionas os conteúdos a serem trabalhados? (parte de algum diagnóstico ou avaliação). E como tu os organizas? Estabeleces tempo, períodos ou tu os desenvolve conforme o ritmo da turma?**

Eu tenho selecionado a partir dos Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental, que se encontram na internet e a partir dos livros didáticos que eles nos oferecem para aquela série. Os livros didáticos, em tese, já estão vindo com o que eles esperam que o professor desenvolva naquele ano, com aquela série.

### ***Na questão anterior tu colocas que quem deveria selecionar e organizar os conteúdos seria a SEC. Eles encaminham alguma relação para a escola?***

Se eles mandam alguma relação, eu nunca recebi. Se a escola tem também nunca me passaram.

### ***A tua seleção acontece a partir dos parâmetros que a escola sinaliza?***

Na verdade, a escola nunca me disse nada. Ela só me pediu um planeamento, e eu fui buscar em função da minha faculdade, porque a gente fazia o planeamento, na faculdade, a partir dos parâmetros. Bom, vai fazer o estágio na 5ª série, o que eu tenho que dar na 5ª série é isso, isso...

### ***Quando tu chegaste aqui na escola te deram algum material?***

Fiz estágio na alfabetização, e quando eu entrei não me mostraram de 5ª série, o que era e o que não era e daí eu fui atrás, comecei a procurar.

### **2.3. Quais os critérios que utilizas para fazer a opção?**

O livro didático da 5ª série e os parâmetros.

#### **2.4. Nesta seleção de conteúdos há alguma participação dos alunos?**

Não.

#### **2.5. O currículo existente é relevante para o desenvolvimento pessoal desses alunos?**

Acho que sim. Acredito que sim. É justamente na 5ª série que está sendo revisto nas próprias Universidades a forma de ensinar a língua. Eu acho interessante que já existe dentro do próprio material didático, tu percebes a diferença do material oferecido hoje, do material oferecido antigamente, por exemplo, na época em que fui estudante. A gente aprendia classificações na Língua Portuguesa, hoje em dia não se preocupa com isso, não é que tu não vais ensinar classificações. Em algum momento, claro que tu vais ensinar o que é sujeito, o que é predicado, mas dentro de um contexto. Ele tem que entender que a língua é mais do que isso, a Língua Portuguesa é muito mais importante, porque o aluno vai crescendo e como eu dou aula para 5ª série e para o 1º e 2º ano do ensino médio, tu percebes que o aluno cresce dentro da escola e não gosta da língua dele. Têm alunos que dizem: “Professora, eu odeio português”. Fico com pena, morro de pena porque é a língua deles e eles não entendem a língua deles. Têm alguns que não aprenderam, outros aprenderam dentro da gramática tradicional, que não funciona mais. Então existe todo esse tentar reconstruir uma forma de ensinar Língua Portuguesa. Eu percebo assim, porque a minha formação na Universidade foi assim, isso é uma coisa legal, apesar de não ter a questão muito prática, mas a gente tem outro olhar, mais realista mesmo. Por que o aluno precisa aprender? Uma coisa que eu faço muito com meus alunos, é eles fazerem a pesquisa dentro da sala de aula com os livros didáticos deles: “Vamos trabalhar, vamos pesquisar agora”. Na 5ª série, não acontece muito isso, mas no ensino médio acontece. Determinados conteúdos eles procuram, eles lêem e vão para a frente da sala antes de eu dar aula sobre o assunto, e apresentam o assunto e eu vou complementando junto com a apresentação deles, para que eles possam trabalhar a oralidade e a desinibição. Eles não gostam disso, detestam, mas aos poucos eles vão se acostumando com essa prática, e todo o bimestre tem. Eles têm que se expor, tem que vir para frente, falar em público, mostrar o que eles conseguiram entender, e aí a gente percebe que no primeiro ano do ensino médio tu tens alunos que lêem uma página no livro, uma coisa que eles têm que explicar lá na frente, aí eles vão lá para apresentar, e eu faço uma pergunta básica sobre aquele assunto e eles não sabem explicar. Na verdade, eles leram e não entenderam, decoraram aquilo. Eu vejo que o trabalho tem que ser feito lá no início, e como estou lá no início e aqui, percebo a diferença do quanto isso é gritante. O que adianta eles ficarem decorando? Tudo isso é uma questão muito séria e não se acha uma solução de um dia para o outro e nem se transforma de um dia para o outro, porque um aluno que está no ensino médio e passou, praticamente, toda a vida escolar tendo classificações dentro da Língua Portuguesa e não sabe nada, não sabe fazer uma boa redação, não consegue se expressar oralmente, porque é inibido, porque não foi treinado, não desenvolve, então é sério, é grave.

#### **2.6. Qual seria o currículo ideal para esses alunos?**

Eu acho que o currículo já está sendo modificado se for observar o material didático que chega ao professor. Existem aqueles materiais tradicionais que seguem ainda aquela linha tradicional do ensino da Língua Portuguesa, mas existem outros livros didáticos que chegam com uma nova visão de ensino. Mas o problema não está só

nesta questão, porque tu tens professores que tem uma formação tradicional, dão uma aula tradicional, e esses professores dificilmente vão mudar a forma de ensinar, porque a maioria, talvez, já esteja em fim de carreira, eles não vão se adaptar. É muito difícil para o professor que já está, por exemplo, quinze, vinte anos lecionando, dificilmente ele vai mudar o jeito dele. Ele tem todo um esquema. Hoje em dia, para ele ganhar um salário mais ou menos, ele tem que trabalhar 40 horas, e professor que tem 40 horas tem no mínimo dez, doze turmas para ensinar português. Então, como é que um professor vai trabalhar isso? Ele vai organizando e cada ano vai ajustando o trabalho dele, mas não consegue fazer, a cada ano, um trabalho novo, isso é utopia, isso não é real, não adianta o Estado chegar e dizer que tu tens que criar. Não dá, é humanamente impossível e eu tenho duzentas redações me esperando para corrigir, e tu me perguntas: quando vais corrigir? No fim de semana, à noite, quando estou em casa, e quantas horas de trabalho eu tenho? Ah! o professor de português não pede para o aluno escrever ou o aluno não escreve mais. Ele não escreve mais porque o professor não tem tempo para corrigir, porque se eu for pedir para todos os meus alunos fazerem uma redação são no mínimo 350 redações que eu tenho para corrigir.

### **3. PROCESSO**

#### **3.1. Como organizas o espaço de sala de aula?**

Particularmente não sou muito a favor de espelhos de classe, porque eu acho que tanto a criança como o adolescente, tem que ter o direito de escolher com quem ele quer sentar. Porque se ele senta com alguém que ele gosta, com quem ele se identifica melhor, ele tem uma propensão para trabalhar melhor, mas se ele já senta contrariado, com alguém que ele não gosta, ele já vai ficar incomodado e vai criar mais problemas. Mas eu não sou a maioria, e aqui na escola, geralmente, se utiliza o espelho de classe. Nessa turma foi feita o espelho de classe, mas às vezes, eu prefiro separar as classes e deixá-los trabalhando sozinhos, sem dupla. Essa coisa da dupla, às vezes, não é muito bom. Depende, às vezes a gente trabalha em grupos, depende da proposta do dia. O espelho de classe, normalmente, é feito pelo professor conselheiro.

#### **3.2. Qual a participação dos alunos nesta organização?**

Não há participação dos alunos. Quando é necessário fazer alguma alteração normalmente eu falo para eles. Quando eles pedem para sair do lugar é porque eles querem sentar perto de outro que eles têm mais afinidade ou eles não enxergam. Aqui tem muitos problemas que, por eles não enxergarem, pedem para sentar mais na frente. Eu tenho percebido muito esse problema.

#### **3.3. Materiais e outros espaços alternativos que utilizas para as aulas?**

No ano passado, nós fizemos um projeto que neste ano eu quero repetir no segundo semestre, que foi um projeto com artes. Foi um estímulo para desenvolver a escrita deles a partir da visita ao museu. Eu fiz um trabalho onde eles começaram a trabalhar a descrição de textos, aprender como se faz a descrição tanto de ambientes quanto de pessoas. Eles começaram a descrever. Primeiro eu trouxe alguns textos onde aparecem as descrições, não dos livros didáticos, textos de livros

de literatura mesmo, onde apareciam as descrições. Depois começaram a fazer a descrição do colega, de um familiar, a descrição da sala de aula, depois eles criaram a sala ideal. Este ano, a sala está linda, perto da do ano passado, toda pintadinha. No ano passado, a gente estava com a sala feia, então eles descreveram como eles gostariam de ter a sala, qual era a sala dos sonhos deles. Eles fizeram um trabalho sobre isso. O projeto, para esse ano, vai ser um pouco modificado. Este ano tem a Bienal, então eu vou fazer um link com a Bienal. No ano passado, como não tinha, eu fiz um link com as obras do MARGS e daí, primeiramente, fomos para o Laboratório de Informática e a gente fez um Tur virtual no MARGS. Conheceram todo o ambiente do MARGS. Foi bem interessante, mas bem complicado, porque o nosso laboratório é pequeno. Nós não tínhamos nem 15 computadores funcionando. Então, para 35 alunos foi bem complicado, mas eu insisti na ideia porque queria que funcionasse, queria ver qual seria o resultado e tive um bom resultado. Depois desse Tur, eles visitaram algumas obras e eu escolhi o retrato de uma mulher, obra que se chama Dama de Branco. Imprimi esse retrato e eles fizeram a descrição da Dama de Branco em sala de aula, depois eles foram para o MARGS fazer uma visita.

#### **3.4. Livro Didático: Como ocorre a seleção e quem participa? Há momentos de avaliação deste livro?**

Os livros didáticos, quando eles vão mudar; porque eles mudam de três em três anos, então no próximo ano vai mudar. Nesse ano, mudaram todos os livros, estamos trabalhando com livros novos. No ano passado, recebemos vários livros, de várias editoras. Cada editora manda três ou quatro exemplares dos livros para os professores e cada professor recebe os livros de várias editoras, e tu tens mais ou menos um mês para levá-los para casa. Tu avalias o livro de acordo com o teu jeito de dar aula, com os conteúdos, enfim tu fazes várias análises do livro e depois todos os professores da matéria se reúnem, cada um vai mostrando o que avaliou, e se escolhe três livros: a 1ª, 2ª e 3ª opção. Passa-se para a direção e eles encaminham. Acho que é para a Secretaria de Educação.

#### ***Em que época ocorre estes encaminhamentos?***

No início do ano, primeiro semestre.

#### ***Quando chegam os livros na escola?***

Chegam... Acho que no final ou início do ano. Quando iniciou o ano letivo, os alunos já receberam os livros.

#### ***Quem participa desta seleção?***

São os professores da série e da disciplina. Temos que cruzar com as séries que trabalham com o Ensino Fundamental e optar pela mesma editora. A 5ª série não pode usar um livro de uma editora e a 6ª de outra. Os professores têm que entrar num acordo para escolher a mesma editora. As disciplinas podem escolher editoras diferentes.

#### ***Quem repassa esses livros para vocês?***

No site do MEC; eles fazem uma avaliação dos livros. Então tu podes consultar. O



que o MEC achou de tal livro? Ah! Ele achou, no caso de português, na parte dos textos muito bom, mas na parte da gramática está deficiente. Eles fazem uma análise e isso também ajuda a gente.

**Quando vocês, professores, avaliam os livros que foram selecionados e trabalhados?**

Normalmente, a avaliação ocorre no ano em que tu vais fazer novas escolhas. Aí tu vais apresentar: esse livro não funcionou por isso, isso, isso. Vamos tentar outro livro, outro método.

**5. Como organizas tuas aulas? Partes de algum planeamento?**

Planeamento diário. Parto dos objetivos que tem no bimestre e vou organizando as aulas.

**3.6. Como organizas os objetivos da tua aula? Fazes relações com o conhecimento trazido pelo aluno? Como?**

Como a gente faz aquela avaliação no início do ano, para ver o que os alunos sabem, ver no que eles têm deficiência, então, em cima disso tu também tens que trabalhar algumas coisas, alguns conteúdos não assimilados. Tem um conteúdo principal da 5ª série que é tal, é A, mas o B ficou um pouco prejudicado quando eles passaram para a 5ª, então tem que retomar determinadas coisas e trabalhar esse conteúdo. Com relação ao conteúdo que os alunos trazem, isso se faz naturalmente. Quando se trabalha texto, normalmente, a gente sempre traz o que se chama de introdução ao tema. É um momento em que eles gostam muito e participam, trazendo exemplos de situações vivenciadas por eles.

**3.7. O que de relevante não pode faltar na dinâmica da sala de aula?**

Eu acho que funciona melhor com a criança quando tens várias atividades e que tu corriges e avalias e ele tem algum retorno em termos de nota. O aluno sempre quer ver nota, infelizmente é assim. Então, se ele está fazendo e aquilo vale nota, vai se empenhar mais pela atividade, se aquilo ali não vale nota, ele fica meio desestimulado e não faz. “Ah! isso não é didático!” Não sei se não é. Eu tenho as minhas dúvidas até hoje com relação a isso. Muitos criticam, “Ah! isso é uma troca, uma troca”... Pois é, mas atualmente é o que a gente consegue. Se tu trabalhar com várias atividades, quanto mais atividades tu fizeres valendo nota melhor. Se tu fizeres vinte atividades, valendo cada uma meio ponto, meio ponto parece tão pouco, mas é o somatório de tudo. Eu procuro sempre fazer algumas atividades, claro que todos os dias eu não consigo, mas fazer atividades com que eles se envolvam, mesmo atividades como ler um texto na sala de aula, eles gostam muito de ler em voz alta. Eu acho isso importante até para a questão de desinibição. Cada um lê em silêncio e depois chamo um, chamo outro, daí eles têm a atenção para poder continuar a leitura. Isso é uma coisa que uso muito. Da escrita também. Vamos responder algumas questões sobre o texto e depois eles têm que ler a resposta para mim.

**3.8. Como percebes a participação dos alunos na dinâmica proposta?**

Às vezes, eles ficam um pouco resistentes, alguns sempre querem, outros são mais

tímidos e não querem, têm medo de errar, mas aos pouco, eu vejo que a maioria participa, com exceção de um ou dois que realmente não gostam. Eu tinha alguns alunos, no início do ano, que não abriam a boca de jeito nenhum. Preferiam perder nota, mas não falavam. Atualmente, não tenho nenhum aluno que não participe, que não leia a questão quando peço, só aqueles relapsos que não querem fazer nada.

### **3.9. Como lidas com os diferentes ritmos de aprendizagem apresentados pela turma? Como distribuis e classificas os alunos segundo a aprendizagem? Como ages com os fracos e muito fracos?**

A gente vai trabalhando, sempre revendo e repetindo atividades. Por exemplo, eles estavam fazendo a descrição dos ambientes, então o aluno fez uma descrição e não ficou tão boa, passa um, dois dias, volto para lá. Como tem os alunos que, realmente, estão na frente, eu tenho tentado incentivá-los a lerem mais. Então, em um período que esses alunos terminam a tarefa 20 minutos antes dos outros, enquanto os outros vão levar todo o período, eu passo algum texto do próprio livro didático para eles irem lendo ou peço para trazerem um livro de casa se eles têm e querem trazer e não precisam ler aqueles livros que tenho na caixa. Com este encaminhamento, consigo organizar um tempo para atender mais individualmente alunos que apresentam um pouco de dificuldade na realização das tarefas propostas. É um tempo pequeno, mas considero necessário, faz a diferença e percebo que há retorno.

### **3.10. Partindo de tua prática docente, como deveriam ser organizadas as turmas?**

O ideal seria de 25 alunos. Hoje em dia, a gente tem até 45 alunos numa sala, então exagerando 30, mas o ideal é 25 para trabalhar. A questão das idades que na escola já se tem observado, principalmente em relação às 5<sup>a</sup> séries. As 5<sup>a</sup> séries da tarde são de crianças mais novas que, normalmente, não estão repetindo e pela manhã as turmas são dos repetentes e dos maiores. Eventualmente, à tarde, tem uma ou duas de mais idade que não puderam estudar pela manhã. Dentro do possível, a escola cuida desta questão. Mesmo no ensino médio, eles também cuidam. Nós temos três turmas de primeiro ano: a 211 é uma turma que só tem alunos que nunca repetiram nenhuma série, são todos da mesma idade; a 212 é uma mistura de alunos que eram de outras escolas e alguns daqui que já repetiram e na 213 são os que mais repetiram.

### ***Tu consideras esta forma de separar as turmas como sendo boa?***

É bom, isso facilita o trabalho... Eu vejo que nunca é completamente bom, por exemplo, no primeiro ano do ensino médio, nós temos três turmas. Eu tenho uma turma que rende muito, a outra que rende médio e a outra que não rende, ou seja, nessa que não rende, eu sempre questiono: será que misturando os alunos bons com os ruins se conseguiria fazer com que os ruins, os que têm mais dificuldades pudessem melhorar? Eu não sei. O que eu tenho, na turma mais atrasada, meia dúzia de alunos bons, que vão, aí eu fico pensando: esses bons não conseguiram contaminar para o bem os outros que são muito ruins, no sentido de muitas deficiências? E por outro lado, eu penso: se esses bons estivessem na melhor turma, será que eles renderiam mais? Então, eles estão perdendo de render mais, porque eles estão naquela turma, porque infelizmente eles caíram naquela turma. A

gente não tem um ideal. Nós temos turmas que os alunos não querem estudar, eles estão aqui cumprindo uma obrigação. Aqueles que não querem estudar não vão estudar, não adianta tu querer colocá-los para estudar porque eles ficam ali brincando, olhando para o teto; não ficam dormindo porque eu não deixo, mas se jogam na mesa para dormir...

## **4. AVALIAÇÃO**

### **4.1. O que é esperado do aluno ao final da série?**

O aluno na 5ª série tem que conseguir ler bem, ao menos, sem gaguejar. Tem que conseguir fazer uma leitura em voz alta que seja uma leitura entendível, que flui. Está num processo ainda de escrita, que é o processo de conseguir colocar o pensamento no papel, mas ele não tem a capacidade completa, que na verdade só vai ser concluída ao longo dos anos em que ele está estudando, mas na 5ª série ele já tem que ter mais ou menos um formato. Se ele vai escrever alguma coisa, sobre um determinado assunto, um exemplo: eles lêem livros de literatura, e ao final do livro, peço para eles escreverem sobre o livro, contam aquela historinha do jeito deles, então aquela historinha que eles vão contar, a partir daquilo que leram, não copiando, eles fecham o livro e eu digo: “Agora a gente vai escrever sobre tudo o que leu. Qual o nome do livro e o nome do autor?”. Às vezes eles não lembram e voltam ao livro para procurar, e vão contar como era essa história. É interessante porque tu vêes que tem alunos que lêem, mas eles não estão lendo com atenção e não conseguem contar e nem escrever meia página sobre o livro que leram, ou seja, estão lendo, mas ao mesmo tempo, estão brincando, distraídos. Eles não estão conseguindo entender aquela história e outros já conseguem contar e escrever quatro ou cinco páginas contando a história do livro, com início, meio e fim, contando coisas que têm sentido. Na 5ª série, a gente começa a lapidar essa coisa das repetições: “e daí, aconteceu não sei o que, e daí, e daí...”. Essas são as primeiras fases que a gente vai começando a mostrar para a criança dizendo: “Se eu não quisesse colocar e daí qual a palavra eu poderia substituir?” Ele vai aprendendo a substituir as palavras dentro daquele contexto de expressão. Expressão do pensamento dele. Na 4ª série, o aluno já está escrevendo, escrevendo pouco, escrevendo frases, escrevendo pequenos trechinhos, não dá nem para dizer que é uma redação, mas ele está escrevendo. Uma coisa que se bate muito na 5ª série, a gente não dá gramática para a criança, tu não para para dizer: “Ah! isso aqui é um sujeito”, de jeito nenhum. Hoje em dia, principalmente, não. Essa ideia caiu por terra, a ideia é que a gente forme alunos que sejam realmente alunos capazes de ler e de compreender o que estão lendo, de produzir um texto. A ideia é que se trabalhe muito em cima de textos, textos de livros didáticos mesmos, livros deles e outros livros didáticos com outros textos e interpretação de textos.

***Mesmo não trabalhando diretamente com esses conceitos de sujeito, verbo... Tu trazes na tua fala em sala de aula essas nomenclaturas?***

Na 5ª série, não.

***E como tu trabalhas isso numa construção de frase, de texto...***

Não se para para analisar frase, tu estás sempre trabalhando com o texto, estás sempre batendo em cima da leitura e do que ele leu e entendeu sobre aquilo. “Agora vou escrever o que eu entendi, qual a minha opinião sobre isso. Eu concordo ou não

com o autor"... Eu não paro para ver porque isso aqui é um sujeito, não é o momento. Algum tempo atrás se parava para ensinar isso, na verdade eu não peguei essa fase, mas se parava. Até foi questionado, aqui na escola, com os professores da 4ª série para que não façam mais isso.

***Se o aluno não faz concordância com pronome e verbo, por exemplo, como ocorre a tua intervenção?***

Eles gostam muito de dizer assim: "a gente fazemo", porque se substituiu o nós, só que eles não conseguem, principalmente os da 5ª série. A maioria que faz isso é da 5ª, eles não fazem a concordância que seria a terceira pessoa com a gente fez com fazemo. Aí eu digo para eles "mas a gente fazemo, nós fizemos ou a gente fez? Como é que fica?" E daí ele escolhe a alternativa, porque ele tem isso dentro dele. Alguns alunos, como se trabalha com uma população humilde, de classe baixa, alguns alunos falam a gente fazemo, porque eles ouvem em casa o tempo todo. Então, isso é mais direto, aí eu digo: "gente, não é a gente fazemo". Aí eles dizem: "ah, nós fazemos". Então, eles têm essa noção e tu tens que reforçar, faço eles repetirem.

***Os livros que vocês trabalham também vêm com esta nova proposta de trabalho?***

Sim, esta é a proposta do Ministério de Educação, que não se trabalhe gramática com a 5ª série, não desse jeito que era com a gramática tradicional. Não se usa mais a classificação. Por quê?... O que aconteceu com os nossos alunos? Os alunos terminaram o ensino médio sem saber o que era sujeito, sem saber o que era adjetivo, porque passaram a vida inteira classificando dentro da gramática tradicional, dentro desse ensino da gramática como tu aprendeste, como eu aprendi, classificando, e aí se terminava o ensino fundamental e ia para o ensino médio, revisando toda a matéria. Na verdade tu ficas onze anos trabalhando a mesma coisa. O maior problema do Brasil de hoje é ter analfabetos funcionais: ele lê o texto, mas não consegue identificar sobre o que é o texto. Então, é isso que não se quer mais, não quer que o aluno saia do ensino fundamental, ensino médio sem entender o que ele está lendo, porque nada adianta, isso vai dificultar entender qualquer disciplina. Ele vai ler Química, Física, História, Geografia e vai ter esse mesmo problema.

***Com esta nova proposta, já é possível ver mudanças nos alunos?***

Ainda não se vê, até porque... Eu sigo essa linha, eu não sei nem te dizer qual é a porcentagem de professores que seguem, mas não são muitos.

**4.2. O que consideras importante para que ocorra a aprendizagem?**

O professor, vai até um certo ponto, e dali ele não tem como ir adiante. O que eu estou percebendo é que estou mudando tudo, e que para o próximo ano, com certeza, já vai estar outra coisa. É colocar as ferramentas tecnológicas a serviço das aulas. Hoje eu tenho um micro projetor que comprei, para não depender da escola, não depender de sala de vídeo. Com o meu micro projetor eu posso projetar na sala de aula Powerpoint, eu posso apresentar um filme para eles, eu posso apresentar uma propaganda, então, para o ano que vem... Este ano comecei neste segundo semestre a me equipar, a investir nisso, e daí estou criando blogs com eles, toda essa coisa que envolva o aluno dentro do mundo que ele vive hoje. Não adianta tu continuar lecionando da forma antiga, não adianta ficar presa a um livro o tempo todo, o aluno está com a mente dele muito mais agitada em função das tecnologias

avançadas. Nossos alunos todos têm celular, têm computador em casa, jogos..., eles estão sempre a mil, eles querem interagir, e tu precisas atingir o aluno através das coisas que ele gosta, senão não vai conseguir acompanhar essa nova geração. Tudo isso é uma adaptação. A ideia é cada vez mais usar as tecnologias a nosso favor, principalmente a informática.

#### **4.3. Como avalia a aprendizagem dos alunos? Momentos em que ela ocorre**

A avaliação dos alunos da 5ª série é dividida em quatro ou cinco etapas. Às vezes vario um pouco de bimestre para bimestre, mas eles têm um trabalho oral, onde eu avalio a oralidade, que pode ser desde uma leitura que eles façam de um texto ou... Eu gosto muito de criar trabalhos onde eles têm que apresentar na frente. Determinados trabalhos que eles têm que ler, ou então alguma produção textual que eles leiam. Isso leva, às vezes, dois, três períodos para que todos eles possam ler. Isso é super importante, para que, desde pequeninhos, eles percamos essa timidez, essa medo de se expor em público, do outro não rir, do respeito..., Isso eu acho fundamental, ainda que complicado, porque têm alunos que não fazem, e aí eles perdem nota, mas eu faço questão de avaliar isso, de dar uma nota por isso, um ou dois pontos eles têm disso aí, dessa parte da oralidade. A outra parte é da prova, que, normalmente, não tem o peso de nem 50%. Geralmente vai de 30 a 40%. Ela vale em função das outras habilidades do aluno dentro da sala de aula: tem a produção textual que alguma outra coisa que ele faz, ou é a própria interpretação de texto que eu vou corrigindo e vou passando, ou é a narrativa da história de um livro de literatura que eles leram e isso vai mudando de bimestre para bimestre. Tem essa nota e tem a nota de participação em aula, que é uma nota que eu dou com atividades que se faz em aula.

#### **4.4. Os alunos têm conhecimento de como ocorrerá a avaliação?**

Sim, eles sabem tudo, tudo o que é avaliado e quanto vale. Informo no início do ano, mas sempre fico repassando. Normalmente, quando começa o bimestre, eu explico para eles. “Nesse bimestre a gente vai fazer tal e tal coisa, isso vai valer tanto, o trabalho oral que vocês vão apresentar vai valer dois pontos o outro vai valer três, a prova vai valer quatro”, enfim, eles já ficam sabendo.

#### **4.5. Deixa claro os critérios de avaliação que utilizas? Como? Quando?**

Eles sempre sabem qual é o critério que eu estou usando. E sempre que muda o bimestre, retomo e eles perguntam quando eles estão em dúvida: “Ah! quanto é que vale esse trabalho?”. Tu sabes que o aluno é movido a nota, então sempre que tu vais fazer alguma coisa, eles querem saber quanto vale e o que não vale. Para evitar esse tipo de coisa, já tem o ponto de participação em aula. Tudo o que eu faço, eles estão recebendo nota. Quando eles perguntam: “Vale nota?” “Tudo vale nota”. Outro dia, eu pedi que eles encapassem o livro, que eu daria um pontinho por trazerem um livro encapado que seria utilizado por outro aluno no próximo ano, então é um pouquinho de estímulo.

#### **4.6. Em que momentos é feita a comunicação de um resultado aos alunos?**

É muito variado, é mais de acordo com o meu tempo. Se eles entregam alguma

coisa e eu já corrijo, já passo para o caderno e entrego, e eles já têm a nota do trabalho. O resultado final só antes da entrega dos boletins. Normalmente dou antes porque eu já tenho as médias fechadas antes do conselho de classe.

#### **4.7. Como ocorrem as correções das atividades avaliativas com a turma?**

Normalmente corrijo a prova no quadro na próxima aula ou duas aulas depois.

#### ***Eles já têm a prova avaliada em mãos?***

Nem sempre, às vezes eu corrijo mais a título de revisão da matéria, porque eles não estão com a prova, mas peço para eles copiarem. Como tenho muitas turmas é muito difícil eu fazer uma prova hoje e na próxima semana já ter corrigido tudo.

#### **4.8. Costumas colocar alguma observação nos trabalhos avaliativos?**

Sim, na verdade, quando eles fazem a produção textual, normalmente a gente fica dois períodos escrevendo, então, quando eles estão escrevendo, eles já vão me mostrando e aí já vou corrigindo, e eu digo: “Como é que é isso aqui, será que é assim mesmo? Será que eu não posso mudar essa palavra? Vamos pensar?” Fazê-lo pensar enquanto ele está escrevendo, eu acho mais válido. Isso tem melhor rendimento do que simplesmente eu recolher a redação. Principalmente com os pequenos, e os grandes também é assim, mas os pequenos mais ainda. A tendência do aluno é receber a redação, olhar a nota e jogar fora ou jogar num canto na casa deles, na gaveta, sei lá... Ele não vai olhar: “Ah! isso aqui eu errei, ah! não é assim”. Normalmente não vai nem olhar, e se ele está me mostrando alguma coisa que está produzindo e eu já estou corrigindo um errinho de ortografia, ou essa vírgula não é aqui... Vírgula é também extremamente complexa para ensinar para a 5ª série, porque tu não consegues ensinar vírgula se tu não sabes sintaxe e vírgula está ligada a sintaxe e aí eu não entro nestes aspectos. Vou arrumando porque não posso explicar para eles... Maria comprou, Maria vírgula, comprou, não pode, não se separa sujeito de verbo, mas eu não vou explicar para ele que eu não posso colocar aquela vírgula porque eu não separo sujeito de verbo, mas como é que eu vou explicar? Vou explicar assim: “A Maria comprou, ela comprou alguma coisa, ela está comprando, então esse comprou está ligado na Maria, então eu não posso separar o comprou da Maria”. Assim é que se explica, sem precisar explicar o que é sujeito, o que é verbo.

#### **4.9. Manténs a família informada deste processo? Como?**

A reunião com a família só ocorre na entrega dos boletins. Na entrega dos boletins, eu tenho os meus diários de classe juntos, onde têm todas as notas, então eu vou explicando. Acontece que, se o aluno que está bem, o pai não está preocupado, se ele tirou oito, se ele tirou sete. A média é cinco, média baixa mesmo. O pai só se preocupa se o aluno está abaixo da média, se ele está com quatro. Se ele está com vermelho, o pai quer saber por que, aí eu pego as notas e explico: “Ou ele não fez o trabalho, ou ele não gosta de se expor, ele é tímido”. Mas aí, se o aluno é tímido e eu vou concordar que ele não fale em aula? Eu não posso, porque isso só vai alimentar a timidez dele. Quando tem alunos que apresentam problemas durante o bimestre o SOE chama. A gente passa para o SOE o nome dos alunos que estão com problemas sérios, com dificuldades... Então o SOE chama os pais para ver o

que está acontecendo, se precisa de um reforço, um acompanhamento...

#### **4.10. Utilizas alguma metodologia ou intervenção diferenciada para os alunos que não atingem os objetivos?**

Existe a recuperação obrigatória que é uma coisa estipulada pela Secretaria de Educação. Tem que fazer uma recuperação da nota. É obrigada.

#### ***Utilizas alguma metodologia diferente?***

Não, normalmente a recuperação é uma prova, em função do tempo que a gente tem. Não é o ideal, mas acaba sendo isso. Teria que ser diferente, mas atualmente não é. É só mesmo a prova de recuperação.

#### **4.11. A que atribuis o número de repetência e evasão escolar?**

Considerando a população com que a gente trabalha, eu acho que eles não têm dentro deles a compreensão, a noção do quanto é importante estudar. Então, o aluno vem porque é obrigado estar em sala de aula, porque é de lei. Outros vêm porque têm bolsa família, porque a família está ganhando essa bolsa, mas eles também não estão interessados. É um desestímulo, acho que isso seria até uma investigação muito mais social. Não sei dizer o porque eles abandonam.

#### ***Na tua fala aparece mais a questão referente ao aluno, então consideras este o fator número um? O abandono e a repetência são causados pelo desinteresse do aluno?***

Olha, aqui na escola sim, porque eu considero a escola com uma média baixa. O aluno que passa com a média cinco é muito pouco. O aluno está aprendendo só 50% do conteúdo para ele passar, ele aprendeu metade do conteúdo. O conteúdo já é pouco e ele aprendeu metade, claro, isso é uma avaliação muito mais ampla, como é que são os professores que estão dando aula para eles? Eu garanto o meu trabalho, mas o dos meus colegas, não garanto, não boto minha mão no fogo e não sei o que eles fazem dentro da sala de aula deles, nem se eles são bons ou se são ruins, não tenho como dizer isso, só sei como eu trabalho. Eu passo para eles o seguinte, meio que brincando, mas falando sério: “Não queiram fazer provão comigo no final do ano, porque vocês não vão passar”. Por quê? O que é o provão? O aluno tem que somar 20 pontos durante o ano para passar, se ele não somar 20 pontos, se somar 19 ele está reprovado na disciplina, e ele pode fazer um provão. Ele pode rodar em português e fazer um provão com toda a matéria do ano, para alcançar cinco. Eu não acredito que um aluno que passou o ano inteiro tendo todas as chances e não alcançou a média, vai ter condições de estudar toda a matéria dos quatro bimestres numa prova e passar de ano. Eu vou fazer a prova nos mínimos detalhes. O professor tem a liberdade de fazer quantas questões quiser, se quiser fazer cinquenta ou vinte... fica a critério do professor, então não sei te dizer se esse ano dez alunos vão pegar o provão e vão passar, pode ser que tenha gente que passe realmente, se colocar a cabeça nos estudos e estudar mesmo, mas... eu acho que o conhecimento é uma construção, e ele não acontece de um dia para o outro, nem na 5ª série e nem no ensino médio, que são outras necessidades. Um aluno de ensino médio está praticamente tendo a mesma matéria da 5ª série, só que num outro nível, num nível mais complexo de compreensão e tudo mais. Na 5ª série se

ensina que: “Ah! por que eu falo tu falou e não falei, tu falaste?” Porque isso é uma coisa que acontece no nosso estado, uma coisa usual da fala. Está errado? Não, não está errado, na fala está certo, na escrita não. Então isso vai ser abordado no 1º ano de novo, só que com outro enfoque.

***Ampliando um pouco mais a reflexão, tu achas que a escola está dando conta desta questão referente a evasão e repetência?***

Aí está, justamente, no que eu te falava antes. A escola está tentando, mas o grande instrumento dessa mudança é o professor. No momento em que ele sabe que a geração que está aqui é outra geração, que não é uma geração como ele foi aluno, então ele tem que se atualizar, ele é obrigado a se atualizar. O professor que não utilizar novas tecnologias na sala de aula, ele vai ter um aluno desinteressado. É muito difícil o aluno não ser desinteressado, em aula, no contexto em que a gente vive, porque o aluno que está acostumado com a tecnologia, como é que ele vai chegar à aula, sentar e assistir uma aula expositiva? totalmente cansativa, onde ele não interage, onde ele não faz nada... Para que isso mude, o professor tem que se modernizar. Se um professor me diz, “Eu não gosto de informática”, eu diria: “Bom, então tu estás fora do mercado”, porque hoje em dia, mercado de trabalho, em qualquer profissão, tu tens que dominar informática. Um professor de português, hoje, que não sabe informática, é um professor que está fora da realidade. Eu tentei, no início do ano, corrigir as redações pela internet, mas não funcionou. Eu queria que eles me mandassem as redações por e-mail, eu devolvia, e eles passariam a limpo e, num segundo momento, entregariam para mim escrito. Aqui funcionou muito pouco, numa outra escola funcionou mais, aí acabou que eu também me sobrecarreguei pelo tempo. Agora estou pensando nessa ideia do blog, pelo menos nessa parte do ano alguma coisa tem que ser feita. Essa ideia do blog, que ainda não seria a ideia ideal, porque blog precisa-se trabalhar em grupo, mas mesmo assim eles estão ali. Atualmente, eu tenho 30 blogs de alunos na rede. Juntando as duas escolas é muita coisa. Eu preciso umas cinco horas por semana só para olhar os blogs dos alunos, ver o que eles estão fazendo, como eles estão acompanhando..., mas é tudo uma questão de organização.

## **5. PROFESSOR**

### **5.1. Como tens avaliado o teu trabalho. Partes de algum dado, autoavaliação?**

O meu trabalho, essa autoavaliação não é uma coisa escrita, mas uma coisa que eu vou fazendo no decorrer do tempo. Para mim, o *feedback* é sempre o aluno. Se eu não estou conseguindo captar a atenção do aluno, vejo que a coisa não está indo bem, então eu penso assim: “Eu tenho que mudar alguma coisa porque este tipo de aula não está funcionando”. Isso é uma coisa que eu tenho pensado muito desde que eu comecei a utilizar algumas tecnologias novas, comecei a criar blogs com todas as séries em que estou trabalhando, desde o ensino fundamental até o médio. Realmente, entrar com a ferramenta da informática nas aulas, para fazer com que eles se interessem mais e participem mais, para tornar as aulas ativas, porque assim o resultado das aulas, do ensino é percebido através do aluno. Tudo bem que tu tens aqueles alunos que não fazem nada, mas aí tu sabes quem são esses alunos, mas se toda uma turma vai mal, eu saberia que tem algum problema comigo e não com os alunos. Para mim, os alunos são os indicadores.



## **5.2. Quais os momentos que tens priorizado para esta avaliação? Ela ocorre durante ou no final do ano?**

Não tem momento para priorizar e a escola também não faz nada. Na verdade, é uma coisa do dia a dia, se tu inventas uma nova aula, uma coisa que tu crias um novo jeito... Hoje eu estava dando uma aula sobre transitividade dos verbos. Como é que eu fiz para dar uma aula de transitividade dos verbos? Primeiro, eu pedi para eles pesquisarem na internet e fazerem um trabalho escrito para mim. E hoje era o dia de recolher os trabalhos e eu vou dar aula sobre transitividade dos verbos. Então eles já leram sobre isso, subentende-se que eles já leram, já fizeram o trabalho e que eles estão com o trabalho para me entregar. E eu anoto quem fez e quem não fez. Eles ficam com o trabalho e eu começo a dar aula sobre transitividade dos verbos com eles me ajudando. “O que é um verbo intransitivo?” Aí vamos para os conceitos, aquela coisa meio tradicional até. Tem algumas coisas, no português, na parte da gramática, que eu gosto de usar, bem aquela coisa ainda do método tradicional, usando orações para depois entrar no texto, porque senão fica muito difícil para eles. Têm pessoas que não concordam como eu penso, mas acho que tem alguns conteúdos que tem que ser assim, e tem que manter. Claro que tu vais adaptar, mas não extinguir totalmente o método tradicional, porque tem coisas que não funciona se não for assim. Aí eles vão participando das aulas. Agora dei uma aula muito boa para os alunos, na turma 11, uma turma excelente, uma turma que tu vais revisando a matéria, eles entendem o que estão fazendo, eles participam. Perguntam: “O que é isso?” Tem alguns alunos muito interessados, já vão perguntando outras coisas, então é uma aula ótima, o retorno é tranquilo. Agora eu saí feliz da aula, porque sei que essa matéria não será preciso revisar mais, é uma matéria que já foi dada.

## **5.3. Como é que sabes que (quando) estás fazendo um bom trabalho?**

Pelo retorno que os alunos me dão.

## **5.4. Quem é que mais influenciou tua concepção de ensino?**

Bons professores que eu tive na Universidade.

## **5.5. O que, no teu entender, é uma educação de qualidade?**

Eu acho que uma educação de qualidade, atualmente, é uma educação que trabalha também o lado humano, não só com a questão de chegar na escola e dar conteúdo, mas tu tens que saber que cada aluno é um indivíduo, que cada turma é uma turma e que tu, às vezes, tens três turmas de primeiro ano ou duas turmas de quinta série, mas que elas são completamente diferentes. Então, tens que estar aberto para isso, tens que ter essa consciência. Qualidade, para mim, também reflete o outro lado da questão das tecnologias. Hoje em dia não existe um bom professor que não trabalhe com tecnologia.

## **5.6. Quais os principais desafios que apontas para uma educação de qualidade?**

A gente está engatinhando. Para se ter uma ideia, outro dia estava falando com a diretora sobre o novo ensino médio nas escolas públicas, que está gerando muita polêmica, muita confusão, porque ninguém sabe bem o que está acontecendo, e todo mundo ansioso, preocupado. E estava conversando e ela me dizendo que

dentro das novas perspectivas, para tu teres uma ideia, aqui na escola são oitenta e poucos professores, e ela me disse que dentro desses professores têm mais ou menos cinco professores que teriam condições de se adequarem a esse novo ensino médio, sendo que um deles sou eu. Então é eu e mais quatro, que são pessoas que já fazem isso. São aquelas pessoas de artes da linguagem que, pelo fato de ser mais diversificado, até facilita. O desafio é a busca, agora estou fazendo um curso de EAD, de extensão, de capacitação para professores na PUC. Não tem tanta novidade. Eu já sei trabalhar com Fórum, Chats, essas tecnologias que a gente usa. Claro, é mais uma discussão, enfim, é interessante estar sempre se atualizando, mas isso a gente vê que a maioria, por mais que exista computador, tem muita resistência, muito distante, então continua ainda dando aula com o seu caderninho velhinho lá que já tem mais de quinze, vinte anos, onde tem toda a matéria do ano, que não precisa mais nem planejar a aula. Chega ali com a aula pronta. Tem vários professores aqui na escola que são assim.

## **6. FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

### **6.1. Na academia, quais foram as orientações teóricas que foram trabalhadas?**

Eu lembro, que achava muito chatas as aulas de psicologia da educação. Tinha discussão sobre Vygotsky e nem sei mais quem desses teóricos, mas nunca foi uma coisa que me prendeu e que eu fiz com entusiasmo. Eu não sigo, eu não tenho essa coisa de seguir determinados pedagogos. Uma pessoa que eu adoro ler é Rubem Alves. Rubem Alves eu acho legal, Paulo Freire também gosto, mas esses teóricos mais antigos, eu não sei, acho que os mais contemporâneos, são os que eu ainda pego alguma coisa para ler, quando estou numa livraria e vou ver o que tem de pedagogia. Na academia, a gente nem chega a se aproximar muito desses teóricos. Na verdade, tem duas cadeiras de psicologia da educação, dois semestres. Em um semestre, tu vêes nem sei quantos teóricos e uma pinceladinha de cada um...

### **6.2. Como era explicada a aprendizagem?**

A gente tem uma cadeira de didática no curso todo. São quatro créditos, que se desenvolvem num dia só. Para mim, a maior frustração da faculdade de licenciatura foi a cadeira de didática, porque, simplesmente, não aprendi nada nessa cadeira. Tinha muitas expectativas, inclusive, naquela época, fiz a cadeira antes, fiz nos primeiros semestres, porque não tinha pré-requisitos. Então eu fiz a cadeira no terceiro semestre, e eu nem pensava em lecionar. Estava fazendo letras, fazia licenciatura porque não tinha outra opção, não tinha bacharelado na PUC. Eu pensava: não vou trabalhar com produção, com outras coisas, mas se fosse depender da cadeira de didática, para me dar uma luz para essa questão do ensino, de como um professor se coloca... Não é que a gente não viu nada, a gente viu, mas foram coisas que passam tão batidas para ti. Tu trabalhas com seminários. São dez grupos, sessenta alunos na sala de aula, cada grupo pega uma parte de um livro para fazer uma apresentação... Até que ponto isso te atinge; para mim não atingiu nada; foi muito raso.

### **6.3. O que foi oferecido pela academia que consideras de maior relevância para a prática docente?**

Na PUC, eles são muito rígidos com as questões de planejamento de aula. Então, quando tu estás no estágio, o teu estágio curricular, todas as aulas que tu dás elas têm que ser aprovadas. O teu planejamento que tu vais dar amanhã, ele tem que ser aprovado anteriormente. Tu nunca vais para a sala de aula sem passar por um planejamento com o teu supervisor. Isso faz com que tu tenhas mais segurança para a aula, e a gente teve outros orientadores, e isso foi tranquilo porque a orientação do supervisor de estágio é fundamental no planejamento da aula. E eles têm esse acompanhamento, vão nas escolas ver como tu estás dando a aula. São poucos os acompanhamentos, mas é uma coisa que cria vínculo. Os planejamentos são bem rígidos, tudo super acompanhados. É tanto detalhe, é tudo dividido por horários: nos primeiros quinze minutos tu vais fazer tal coisa..., isso foi um norte bem bom.

#### **6.4. Como avalias teu processo de formação: Contribuíram para uma melhor capacitação profissional?**

Sim, não teria como dar aula de português se eu não tivesse passado pela Universidade. Hoje em dia, eu sei que poderia entrar numa escola pública até sem curso de letras. Eu tenho outro curso superior, tenho especialização na área de linguística e com isso eu poderia dar aula de português sem ter a graduação em letras, mas eu acho que a formação em letras é fundamental, trabalha tudo.

#### **6.5. Quais as razões para a realização de tais cursos?**

Estou sempre fazendo cursos para me aprimorar, porque eu me considero uma pessoa inquieta, profissionalmente. Eu nunca paro, eu acho que um profissional competente tem que estar se atualizando sempre, permanentemente, estar sempre estudando, sempre criando novas coisas, buscando novos métodos.

## **7. PRÁTICA DOCENTE**

### **7.1. Em que a prática docente confirmou, negou, acrescentou ao preparo oferecido pelo curso de Letras?**

O curso de letras te dá uma ótima base para trabalhar, principalmente, essa parte toda do estágio.

### **7.2. Pensando que trabalhas com os anos finais do ensino fundamental, quais seriam os teus maiores desafios? E dificuldades?**

Eu trabalho com os anos finais, mas na verdade, trabalho com os primeiros dos anos finais. A quinta série, para mim, é mais ou menos um nivelamento, porque a criança está passando por diversas mudanças. Quando a criança entra no quinto ano, tudo muda para ela; não tem mais só um professor; ela tem vários professores e várias disciplinas. Os professores esperam que ela entre na sala de aula e se comporte maravilhosamente bem como se ela fosse muito maior do que é na verdade. Alguns professores não têm essa noção de que a criança está com dez, onze anos apenas. A grande maioria das crianças não tem maturidade para entender, é muito forte essa quebra da 4ª para a 5ª série. Elas ficam muito perdidas. Têm crianças que não conseguem acompanhar porque é muita coisa para elas, é muita mudança. No português, por exemplo, eu me preocupo com o nivelamento da escrita e da leitura. Então, nas minhas aulas, sempre vou informando o que vamos

trabalhar, orientando de forma bem detalhada cada atividade, para que eles compreendam e possam realizar o trabalho. Será que ele está conseguindo entender o que está lendo? Ele chegou aqui, já são quatro anos que está tendo contato com a língua. Será que ele já consegue, agora, um pouco melhor colocar as coisas no papel, compreender exatamente o que lê? Eu nem me detenho com aspectos gramaticais na 5ª série, justamente por isso. Vê bem, se ele não conseguir compreender o que lê, se não conseguir escrever o que está querendo escrever, como é que vai dar conta de nove disciplinas diferentes? Daí vai passar para o próximo ano que é pior ainda, que é mais exigente, então a criança precisa ter um bom embasamento. O desafio que neste ano estou enfrentado é fazer com que eles criem o hábito da leitura. Então, se temos cinco períodos por semana, às vezes, eu pego dois períodos ou um período e meio e vamos para a biblioteca. Na semana passada, eu fui para a biblioteca com eles e disse: “Gente, hoje é o dia da exploração da biblioteca, a gente vai explorar a biblioteca, vocês vão escolher”. Eu mostrei onde têm livros para a idade deles. “Vocês vão aqui nestas estantes e vocês podem pegar tudo o que vocês quiserem. Nós vamos ficar aqui, nestes dois períodos, e vocês vão ler. Se vocês querem ler livros, revistas...”, mas não deu muito certo. Chegou um ponto que eles não queriam mais. Eu pensei quando cheguei – com a primeira turma foi mais ou menos - quando cheguei com a segunda turma, tinha uns cinco alunos que estavam revoltados, literalmente, eles não queriam ler. Então eu disse: “Gente, quem é que não gostaria de fazer essa atividade de ler, de sentar aqui e ler? Podem dizer, não vai ter problema nenhum”. Quatro ou cinco levantaram a mão. Aí eu disse: “Tá, vocês ficam em pé aqui”. Eu os retirei da mesa e disse o seguinte: “Vocês vão pegar uma folha e vão escrever tudo o que vier na cabeça. Por que vocês não gostam de ler na biblioteca?” Eles disseram: “Ah! professora, tu vai descontar nota da gente”. Eu disse: “Não é para descontar, é para eu saber porque vocês tem dificuldade de ficar em silêncio e lendo. O que será que vocês acham que acontece com vocês? Por que eu não consigo sentar na mesa da biblioteca e pegar um livro?”. Às vezes, a gente têm os livros marcados onde os alunos podem escolher somente estes, e aquele dia era uma coisa livre, então “Por que eu não consigo chegar numa biblioteca e encontrar uma coisa que me interessa no meio de centena de livros e eu não consigo encontrar um que me agrada? E é para vocês escreverem isso”. E depois, quando os outros começaram a se agitar, já era hora do recreio e no período seguinte eu não voltei para a biblioteca. Eu vi que não estava rendendo, e eu pedi para eles escreverem. Ainda não consegui ler o resultado desse trabalho, mas eu quero ler, acho que vou ler até em voz alta com eles. Pegar, aleatoriamente, nem vou dizer o nome das pessoas, mas vou lendo e conversando com eles, fazendo uma discussão. Alguns alunos que se destacam, são alunos que gostam de ler, aí eles diziam assim: “Mas professora, eu gosto de ler”. “Então tu vais escrever porque tu gostas de ler, porque tu te sentes feliz aqui.” Eles ficaram um período escrevendo sobre isso. A ideia é fazer um levantamento para fazer essa reflexão. Nessa semana, vou falar com eles sobre isso, ler em voz alta os textos sem dizer de quem é.

### **7.3. Que elementos decorrentes da estrutura escolar são facilitadores da ação docente?**

A própria biblioteca, o laboratório de informática, a sala de vídeo, a sala de multimídia... Hoje em dia, a realidade do Estado, claro que não é a de uma escola privada, que tem tudo de última geração, que as paredes estão impecáveis, enfim...

Mas as escolas estaduais têm oferecido aos professores as ferramentas. Só que, às vezes, a gente não usa, mas não é por falta... tem.

#### **7.4. Como acontece o acompanhamento da prática do professor em sala de aula e com que frequência?**

Não acontece, não existe acompanhamento. O acompanhamento que existe nessa escola, nessa e na outra, é um acompanhamento no papel. Tu tens que entregar, no início do ano, o teu planejamento anual, do que tu vais desenvolver durante o ano. Então tu fazes por bimestre ou trimestre, e para não dizer que não acontece, é claro que os supervisores recolhem os diários de classe, quando fecham o bimestre, e eles olham se o teu diário de classe está de acordo com as normas exigidas. Então, lá tem que ter todas aquelas coisas. Por isso se chama diário, onde tu anotas todos os dias o que tu fazes, o conteúdo que foi desenvolvido naquele dia, dependendo tu já colocas o peso, se faz algum trabalho que vale nota. Mas eu não sei até que ponto, realmente... Eu acho que eles acompanham mais na questão de preencher da forma padronizada do que questionar qualquer coisa que tu desenvolvias.

#### ***Como em sala de aula tu tens realizado alguns projetos com teus alunos, onde certamente além de apresentá-los comenta sobre eles. Ao apresentá-los recebes alguma contribuição ou questionamento?***

Não, não existe tempo para isso aqui na escola estadual. As pessoas que trabalham na supervisão não têm tempo para fazer isso. Elas têm que apagar incêndio o tempo inteiro de coisas muito mais complicadas. Aqui na escola tem problemas sérios com os alunos problemáticos, com situações de violência dentro da sala de aula, de situações de famílias com problemas sérios que o aluno vem e reflete essa questão. A direção e a supervisão estão sempre apagando incêndio, cuidando na hora do recreio para que os alunos não se peguem no pau, ou é professor que fica mandando o aluno para fora da sala de aula...

#### ***A direção e serviços, nesta escola, têm a função de acompanhar questões comportamentais dos alunos. A questão da prática do professor não tem necessidade de ser acompanhada?***

Tem, eu acho que tem, mas só que isso não existe. Eu, como sou uma pessoa muito independente, assim me considero, e até faz parte da minha personalidade, essa coisa de um trabalho muito controlado me incomoda. Eu gosto de ter essa independência mesmo de poder desenvolver o que quero. Isso é muito fundamental no meu trabalho. Não me incomodaria se me questionassem, mas a pessoa, para me questionar, tem que ter conhecimento, porque se ela começar a me questionar e for uma pessoa que não tem conhecimento da minha área, simplesmente, não vou dar atenção para ela. Claro que não vou ser grossa, não é uma questão de educação, entende? Mas não vou levar em consideração o que ela fala em relação ao que eu estou desenvolvendo em sala de aula, porque sei o que estou fazendo, tenho segurança sobre o meu trabalho. Então se é uma pessoa... Têm supervisores, aqui, que não tem conhecimento de português, não são dessa área; alguns são da área de pedagogia; outros nem sei de que área são. Não sei até que ponto eles têm condições, só talvez na questão pedagógica. Sabe o que é que eu sinto? Eu sinto como que se estivesse sempre à frente da escola. Na verdade, estou fazendo coisas que nunca ninguém fez, então ninguém vai me questionar porque eles nunca

fizeram, eles não tem prática, não tem experiência com relação a isso. Eu acho que não é nem por isso também, é porque não existe essa prática.

***E se esses profissionais (SOP, SOE) assumirem suas funções focando nas ações correspondentes às suas atribuições, como tu vês isso?***

Se existisse realmente esse trabalho, eu acho que seria ótimo, porque ele acrescentaria, eu teria um *feedback*, poderia ter alguém para conversar, ter outras ideias, uma coisa que acho bem legal. O que tem acontecido desde que eu entrei aqui, todos os projetos que quis fazer eu consegui fazer. Ah, eu quero levar os meus alunos no MARGS. Leva no MARGS. Ah, quero levar os alunos na BIENAL. Agora, estou levando, levei as 5ª séries e foi excelente, uma visita maravilhosa! Assim eu tenho conseguido desenvolver as coisas e eles não me questionam e aceitam o que eu proponho. Eu digo: “Estou fazendo um projeto assim, assim”. A diretora me pediu: “Olha, eu gostaria que tu desenvolvesses um trabalho de jornal para o projeto jovem do futuro, um jornal com os primeiros anos”. Eu falei para ela: “Eu acho que jornal não seria uma ideia tão boa, quem sabe a gente faz um blog?” Aí ela disse: “Ah! um blog! Ok, faz um blog”. Agora estou desenvolvendo um blog com eles. Eu consegui ter dias fixos, com as minhas turmas, na sala de informática. Então eu tenho uma estrutura, mas vai ali na sala de informática e olha no quadro quem é que está usando a sala de informática: eu, a Elizete que é de literatura que também é da área de português, a Eloísa Pereira que é português, a Salete que é de artes e é a própria coordenadora do curso e me parece que o Luciano está agendado. Não existe mais nada.

## **8. NORMAS DE FUNCIONAMENTO DA SALA DE AULA**

### **8.1. Para desenvolver o trabalho de sala de aula foi necessário estabelecer algumas normas? Quais e como foram organizadas?**

Existem algumas combinações que fizemos no início do ano e se mantêm no decorrer do ano. Com as crianças, eu tenho a tendência de ser bem mais flexível. Com relação a 5ª série, por exemplo: a questão do horário – aqui na escola não existe para as crianças essa coisa de que eles não podem entrar. Claro que, se bateu e eles estão na escola e ficaram no pátio, eles não deveriam entrar em sala de aula, mas eu sou flexível, dentro de um limite. Se vejo que passou mais de 5, 10, 15 minutos, daqui a pouco o aluno chega e eu já estou começando a aula, eles chegam ali, eu digo: “Aonde é que tu estavas?” “Ah! eu estava no pátio”. Eu digo: “Então volta na secretaria e faz o registro”. Porque se acontecer seguido, eles mandam um aviso para os pais. A questão dos trabalhos, eu tenho prazo para a entrega dos mesmos, mas eu também sou flexível. Claro, eu digo: “Pessoal, vocês têm esse trabalho para entregar na semana que vem, na terça-feira”. Aí chega na terça, às vezes, o aluno diz: “Ah! eu esqueci em casa”. Ele tem essa desculpa bem frequente de esquecer em casa. Daí o que eu faço normalmente: “Ok, tu entregas amanhã, mas a nota não é mais a mesma”. Eu sempre diminuo ou desconto. Se o trabalho vale dois, eu desconto meio ponto se tu entregares no outro dia. A não ser que tenha bilhete da mãe, que o aluno estava doente ou atestado. Com relação aos materiais, a combinação com eles é que eu descontaria nota se eles não trouxessem os livros, oficialmente eu não descontava, mas a combinação é que

descontaria. Aqui fica um pouco complicado porque não se tem armário para guardar os livros dos alunos. Eles têm que trazer todos os livros, cinco ou seis na mochila. Acho um peso absurdo. Então a gente faz várias coisas, por exemplo: se dá para trabalhar em dupla e como eles já sentam de dois em dois, e tem um livro para a dupla, eu não esquento a cabeça. Eles não escrevem no livro, porque o livro fica para o ano seguinte, então eles escrevem só as respostas no caderno. Se estou trabalhando interpretação de textos, eles têm que ler os textos, têm que fazer algumas perguntas do livro, e vão colocar a resposta no caderno. Eu até gosto, porque eles conversam entre si. No início, eu cheguei a cobrar bastante essa coisa de trazer o livro sempre, até porque também eu trabalhava mais com o livro no início. As avaliações, eles podem fazer em outra data só se trazem atestados, mas eu abro exceções, porque percebo quando o aluno está mentindo ou não, eles atocham, mas tu sabes. Normalmente eu não pergunto por que tu não fizeste a prova na sexta, eu pergunto assim: “Por que tu não vieste à aula na sexta?” “Ah! não vim porque não quis”. Eu digo: “Tu não lembravas que tinha prova?”. “Ah! pois é”. Esse aluno não vai fazer essa prova. Agora, quando diz: não vim porque estava doente, porque tive que ir com a minha mãe. As crianças tem muito isso, na nossa população. As vezes eles têm que ficar com o irmãozinho, tem algumas situações meio complicadas.

### ***Como tu organizaste essas normas?***

Isso já é uma coisa meio natural que vai acontecendo de ano para ano. Tu já sabes que na primeira semana tu tens que fazer uma retrospectiva do que eles aprenderam no ano anterior; fazer uma espécie de avaliação para ver em que nível eles estão; no que eles estão mais fracos; o que tu vais trabalhar mais, e essas combinações a gente faz automaticamente, e elas vão sendo construídas conversando com eles. Na primeira semana de aula a gente vai se conhecendo e conversa bastante.

### **8.2. Com que frequência estas normas são avaliadas?**

Sempre que eu vejo que tem mais de três ou quatro que estão saindo fora do pensado, do combinado, eu retomo. “Gente, vocês lembram do combinado dos trabalhos que precisam ser entregues na data”... Faço uma fala reforçando a importância do que combinamos e logo tenho o retorno.

### **8.3. Como é mantida a ordem na sala de aula?**

Conversando, parando a aula, chamando a atenção. Na turmas de 5ª série há sempre muita conversa, muita distração. Uma coisa que funciona é o lúdico. Se tu estás dando aula e daqui a pouco percebes que eles estão dispersos, começa a contar uma história, um fato acontecido ou faz uma brincadeira que quebra aquela coisa deles. Aí eles vão pensar o que a professora está fazendo. Eles adoram, e tu fazes cinco, dez minutos e já tens a atenção deles.

### **8.4. Quais as situações de indisciplina mais frequentes que necessitam de intervenções e retomada das normas?**

Levantar em sala de aula. Eles têm o hábito de levantar do seu lugar, passear, eles têm essa necessidade. Eu acho que é em função da transição mesmo da 4ª para 5ª série. Eles estão acostumados na 4ª série mais livres dentro da sala de aula, e até

eles entenderem que não podem ficar levantando, para qualquer coisa, leva um tempo. Eu lembro que teve uma época em que eu fiz até trazerem alguma coisa para colocar o lixo, para não ficarem levantando de 5 em 5 minutos para irem ao lixo. Eu dizia: “Guarda tudo na classe e quando terminar o período vai lá e coloca tudo no lixo”. Ou então o que eles fazem muito é pedir para irem ao banheiro ou tomar água. Têm professores que não deixam nunca, se eu deixar eles vão e deixo dois, mas quando vejo são dez que querem ir ao banheiro, ou querem tomar água. Água, eu não deixo sair para beber: “Gente, tem que trazer a garrafinha, olhem a minha garrafinha, eu estou sempre com a minha.” E no banheiro, quando eles me pedem, eu olho bem sério nos olhos e pergunto: “É muito, estás muito precisado? é urgente?” Se vejo que realmente é, eu deixo. Tem alguns que são muito sinceros e dizem: “Mais ou menos”, aí eu digo: “Então segura”. Outra coisa que eu combino com eles é que eles não podem pedir para ir ao banheiro nem no primeiro período e nem no quarto, porque no primeiro eles estão entrando e no quarto porque voltaram do recreio em que eles têm que fazer xixi nessa hora e antes da aula para não precisarem sair. Nesses dois períodos, quando eu tenho aula, já é uma combinação, eu olho para o relógio e digo: “Não, no primeiro período não pode”.

#### **8.5. Quais os encaminhamentos dados pelo professor nos casos em que o aluno não cumpre com o combinado?**

Encaminho para o SOE, para a Adriana conversar e, dependendo, ela chama os pais. Nesse ano não estou tendo esse problema, mas no ano passado eu tinha alunos que vinham para a sala de aula e não queriam fazer nada, passavam o tempo todo me olhando, ou incomodando, conversando, ou chamando a atenção, jogando papelzinho. Duas ou três vezes chamo a atenção e já mando para o SOE.

#### **8.6. E para os alunos que cumprem?**

Sempre dou um destaque para os bons alunos.

#### **8.7. Os alunos que apresentam um baixo rendimento escolar são indisciplinados?**

Não necessariamente. Às vezes, eles vêm com pouca bagagem mesmo, a gente tem muitos alunos que vêm de escola municipal, que entram no 6º ano e são alunos bem mais fracos que os nossos.

#### ***Que tipos de comportamento apresentam?***

Os alunos que apresentam um baixo rendimento, são distraídos, falta de interesse talvez. Não sei se falta de interesse, nessa idade, seria a melhor definição, mas eu vejo que eles estão brincando, não estão com muita vontade...

#### ***Será que é uma falta de interesse por eles não compreenderem?***

Eles são distraídos. As duas turmas que eu tenho neste ano são muito boas. Tenho poucos alunos que não estão acompanhando. São alunos que estão fora da idade, que já repetiram alguma série anterior mais de uma vez, alunos com 13 ou 14 anos, na 5ª série. São esses que se diferenciam mais.



***Como é que tu fazes com esse aluno que não quer ou que tem dificuldade de aprender?***

O que eu faço para eles aprenderem? Na verdade, eu não faço muita coisa individualmente. Eu tento chamá-lo quando eu estou dando aula: “fulano, vamos trabalhar? Por que tu não estás fazendo?” Quando eles estão fazendo alguma atividade que proponho, eu fico caminhando na sala e olhando quem está fazendo e quem não está fazendo. Normalmente são os mesmos que não fazem. Porque ficam brincando, porque não estão afim. “Fulano, porque tu não estás fazendo?” Aí ele fica me olhando e não faz nada. “Vamos fazer, vamos tentar fazer, tu não entendeste?” E ele responde: “Entendi”. Eles não dizem que não entenderam. Porque se eles disserem: “Não, eu não entendi. Eu não sei o que é para fazer...” Eu atendo. Na 5ª série, como eles estavam acostumados com um único professor nos anos anteriores, eles têm muito essa coisa de te mostrar, tudo eles precisam perguntar. Por exemplo, quando a gente trabalha com o livro didático, eles sabem desde o começo do ano, a primeira coisa que eu digo: “Gente, o livro não é de vocês e sabem que têm que devolver, então a gente vai usar o livro, vocês vão ficar com o livro até o final do ano e vão responder as questões no caderno, para depois poderem estudar, mas vocês não vão copiar as perguntas do livro, porque o livro é de vocês, não precisa ficar fazendo cópia, não tem sentido”. Imagina, a gente já está no segundo semestre e tem gente dizendo: “Professora, é para copiar a pergunta?”. Nessas alturas, eu já estou até rindo e digo, “Gente, o que eu disse para vocês que eu nunca vou fazer vocês fazerem?” Alguns respondem: “Copiar as perguntas”. “Pois é, e ainda tem gente que pergunta”. Tu sabes por quê? Porque eles estavam copiando as perguntas.

***Traz uma situação onde algum aluno ou grupo que percebestes que apresentavam dificuldades e avançaram a partir da tua intervenção:***

O que eu tenho feito nestes casos é conversar com o aluno. Chamo: “Senta, coloca a tua cadeira aqui. Vamos ver o texto. Qual o problema?” Tem alguns alunos que trocam as letras por causa da articulação na fonética, aí eu paro. “Como é mesmo esta palavra?” Falo, retomo. Circular também entre eles ajuda muito. Se eu ficar sentada na minha mesa fazendo ou adiantando outra coisa, eles não vão fazer, então tenho que circular. Se eu não circular em sala de aula, têm alguns que não fazem nada. Considero que a proximidade do professor com o aluno é um aspecto importantíssimo, para que o aluno possa sentir que ele não é um número dentro da sala de aula, principalmente com os pequenos, faz toda a diferença, tu chegares perto: “Vamos ver então o que aconteceu?” Porque eles se sentem importantes porque estão acostumados com isso, do professor dar atenção, de corrigir o caderno, tanto que tem alguns que, às vezes, eu peço para eles fazerem os exercícios e eles vêm me mostrar, mas eu não tenho muito o hábito de passar e fazer a correção no caderno, até para não marcar o caderno deles, e dizem: “Professora, a senhora pode colocar um certo?” Eles gostam e pedem para eu por.

***Como tu trabalhas também com os maiores, no 1º ano do ensino médio como tu resgatas esse aluno em termos de aprendizagem?***

É mais ou menos a mesma coisa, só que eu não tenho o hábito de circular no ensino médio, mas quando eles estão trabalhando em grupo até faço, mas quando eles estão trabalhando individualmente, não. Eles têm o hábito de me chamar, quando eles têm dúvidas. Mas eles não se expõem muito, eles têm vergonha, os

adolescentes não gostam de se expor. Eu peço para eles fazerem apresentação oral, sempre, tanto os pequenos quanto os grandes, por causa da oralidade, para eles perderem a inibição. Têm alguns que faltam no dia que tem apresentação, eles perdem nota, eles sabem que vão perder um ou dois pontos, mas eles não vêm de propósito, não é porque estão doentes, é porque eles não querem se expor. Aí eles me chamam, eu digo: “Pode falar, eu estou aqui”. “Professora, eu tenho uma dúvida aqui no exercício”. “Ah! pode falar”. “Não, não, vem cá”. Aí tenho que ir lá, e explico individual. Eu tenho bastante proximidade com os alunos, tanto com os pequenos como com os adolescentes. É bem tranquilo, tanto que eu me sinto bem respeitada em sala de aula, mesmo com os adolescentes. No ano passado foi o primeiro ano que dei aula para os adolescentes. Eu sentia dificuldade, eu tinha umas barreiras, mas aos poucos fui superando. Hoje já é totalmente diferente. Eu sinto a diferença. Eu tenho o hábito de falar a linguagem deles, também, dentro da sala de aula. Eu brinco com a linguagem deles. Às vezes, o adolescente está conversando muito, eles têm o hábito de botar fone de ouvido, e eles sabem que eles não podem, que é regra da escola, que não pode ouvir música dentro da sala de aula, não pode usar celular, mas não adianta. Aí eu digo: “Joãozinho, não dá para ouvir som, tá?” Faço uma brincadeira... Mas, têm aqueles alunos que sempre fazem isso, são aqueles que estão te testando ou é porque eles não estão nem aí. No final do ano, eles já nem estão mais te testando, eles não estão nem aí mesmo. Na semana passada, a gente estava na informática e eles não podem entrar nesses sites de rede social, na escola. A gente vai para informática para trabalhar nos blogs porque eles criaram *blogs* com as turmas e com os grupos, e eu pedi para eles entrarem nos blogs para fazerem as atividades, mas eles ficam num computador de dois ou de três, e aí tinham dois meninos no *Twitter*, eles acham que a gente não sabe o que é um *Twitter*. Eu não sei se eles pensam ou se realmente ele não estava nem aí, então cheguei e disse “O que tu estás fazendo nesse site?” “Ah! nada!” “Claro que nada. Sai do *Twitter* e vai para o blog, vocês sabem que não é para usar o *Twitter*”. Aí eu me virei, ele saiu do *twitter* e não levou dois minutos, quando voltei ele já estava no *Orkut*, que é outro site de rede social. Aí olhei para ele e disse: “Acho que tu não estás entendendo”. E eu disse: “Viviane, acompanha-o na direção”. Tem coisas que, às vezes, não adianta ficar falando. Quando eu comecei a levá-los para a informática, eu disse para eles: “Gente, nós vamos trabalhar na informática. Eu quero que vocês trabalhem, é uma coisa importante para vocês, a gente pode fazer essa relação com o português, com a linguagem é ótimo, vai ser muito legal, só que é assim na hora da aula vocês vão trabalhar português na informática. Na hora da aula não é para estar no *Orkut*, *MSN*, *Facebook*, *Twitter*”... todos os que eu lembrei e fui listando, e disse que, se no final da aula sobrar um tempo, eles até poderiam dar uma navegada.

## **9. RELAÇÕES SOCIAIS NA ESCOLA**

### **9.1. Qual o princípio filosófico da escola?**

Não sei... No ano passado, eles estavam tentando fazer essas diretrizes na escola de uma forma mais objetiva. Mas a gente está engatinhando ainda, tanto na questão filosófica quanto na questão pedagógica. Nós respondemos questionários, os alunos e os pais responderam também, perguntando o que era mais importante para o aluno; o que era mais importante para o professor trabalhar; os valores que se trabalhavam. Para o aluno, o que era mais importante aprender, fosse uma

formação mais para o trabalho, ou mais um crescimento social, ou mais um conhecimento do próprio conteúdo escolar... Eu lembro que esse levantamento foi feito pela direção, mas o retorno, na verdade, não ficou muito claro. Estes dados eram para o projeto político pedagógico da escola. Este projeto até existe na escola, mas não é passada para o professor. Eu sei que nas escolas particulares, a primeira coisa que eles te apresentam é o projeto político pedagógico, como a escola funciona, quais são os seus objetivos... e aqui... Na outra escola que eu trabalho, também estava ouvindo os professores criticarem: “Ah! a gente não tem um projeto político pedagógico”. Na realidade, não existe ainda essa cultura, não vou generalizar e dizer que isso acontece em todas as escolas estaduais, mas o que se vê nas duas em que eu trabalho não tem uma reunião, um estudo... Todo o mês, nós temos uma reunião de professores, com a direção, vice-direção, supervisão e às vezes eu sinto que essas reuniões saem de nenhum lugar para lugar nenhum. Na verdade, não são abordadas com seriedade, uma coisa que realmente tenha consistência, que os professores sintam: “Não, isso aqui...” tipo vestir a camiseta. Não sei, tu viste que neste ano foi feita uma camiseta da escola, uma camiseta azul; tem alguns que usam; eu até disse que não iria usar porque não gostei da cor. Realmente não gostei da cor, mas a questão não é só a cor. De repente surgiu uma camiseta com uns dizeres atrás: “Nós optamos pela vida, saúde e conhecimento”, uma coisa meio solta. Será que isso tem a ver com o projeto político pedagógico da escola? Em nenhum momento fui convidada a participar de uma reunião que pensasse em uma camiseta, ou pelo menos, eu, como professora de português, pensasse em uma frase para colocar nas costas das camisetas, e nem perguntaram sobre o que eu achava da cor, então eu pensei assim: “Se eu não fui consultada, também não me sinto na obrigação de usar essa camiseta” E, hoje em dia, quase ninguém está usando mais. Esse tipo de coisa é falho aqui na escola.

## **9.2. Qual a linha pedagógica da escola?**

É um pouco difícil dizer. O que eu vejo na escola são vários professores trabalhando de diferentes maneiras. Cada um trabalha do seu jeito, não tem aquela coisa: “Vamos trabalhar numa linha construtivista”. Não, não existe isso. Alguns trabalham de uma forma extremamente tradicional, outros trabalham de uma forma construtivista e outros mais ou menos, misturando as duas coisas. Então não dá para definir.

## **.3. Quais os elementos que facilitam a prática docente da escola?**

A escola melhorou em termos de informática. Temos um laboratório que funciona, que dá para acessar, dá para levar os alunos. A biblioteca é uma questão problemática ainda na escola, porque tínhamos uma bibliotecária que nunca vinha, e agora a gente está sem bibliotecária. Temos uma biblioteca com uma estrutura física legal, mas ela não está informatizada. Está tudo muito confuso lá dentro, têm muito material; todos os anos ganha-se uma verba e compra-se livros novos. No ano passado nós compramos muitos livros novos e a metade dos livros sumiram. Livros novos que a gente comprou na feira do livro, simplesmente evaporaram. Nos dois anos em que eu estou aqui, é estranho, é tudo muito confuso. É uma pena, porque a gente tem uma estrutura física muito boa de biblioteca. A questão dos supervisores, dos vice-diretores, eu acho que dão um bom apoio. Qualquer problema que tu tenhas, podes te dirigir a eles, podes conversar, podes pedir auxílio. Eu não tenho nenhum problema, mas vejo que eu caminho muito sozinha dentro da escola. Tudo

o que eu faço fora da sala de aula, qualquer coisa que invento é por minha conta. Por exemplo, levei os alunos na Bienal. Eu resolvi levar e levei. Quero levar os alunos das 5ª séries na Bienal, como é que eu faço? Falo com a direção e eles organizam o ônibus. É diferente da minha outra escola, onde no início do ano tu tens que apresentar todos os projetos extraclasses, para, por exemplo, em setembro fazer uma visita no Iberê Camargo, em novembro levar os alunos na Feira do Livro..., Tudo tem que ser apresentado no início do ano, aí eles se organizam e já fica tudo agendado. Aqui não, aqui é tudo meio toque de caixa, mas existe o apoio, tenho conseguido, pelo menos até agora, nada do que pensei em fazer eu não consegui, existe o apoio.

#### **9.4. Quais os elementos que dificultam a prática docente na escola?**

A questão da interdisciplinaridade, a comunicação entre os professores, porque os projetos que eu trabalho na informática eu trabalho português, informática e artes. Eu trabalho sempre essas três coisas juntas. Primeiro, que é uma coisa que eu gosto muito, mas se têm um pouco de dificuldade de trabalhar os três professores juntos. Com a professora de artes eu tenho um bom relacionamento com ela, mas a gente não chega a trabalhar juntas, ela faz o trabalho dela e eu faço o meu. No ano passado até a gente conseguiu mais. Quando eu levei as crianças no MARGS, fiz todo um trabalho bem direcionado. Esse ano eu os levei na bienal, mas foi uma coisa mais solta, mais livre até porque ficou muito em cima do laço para organizar o passeio. Não existe esse entrosamento entre os professores, porque se fala muito nisso desde a época que eu estava fazendo faculdade, de que o ensino do futuro é justamente trabalhar a interdisciplinaridade. A prova do ENEM é toda assim, então tudo está indo para este caminho. Na verdade, eu trabalho a interdisciplinaridade, mas não trabalho com as outras disciplinas, eu trabalho sozinha. Vou e utilizo o laboratório de informática, utilizo as questões das artes porque eu acho que tem tudo a ver com linguagem, levo as crianças para o museu, mas não que a gente esteja trabalhando juntos. Poderia até estar fazendo um trabalho muito mais rico se tivesse mais parceria. Talvez nestes projetos a supervisão poderia até fazer a frente: “Nesse ano, a gente vai ter um propósito bem específico que é fazer projetos interdisciplinares”. Acho que se os encaminhamentos fossem assim seria muito bom.

#### **9.5. Há encontros com os professores desta disciplina de diferentes séries para planejar e/ou selecionar os conteúdos?**

Não existe.

#### **9.6. Há encontros entre os professores de diferentes disciplinas da mesma série para planejar e selecionar os conteúdos?**

Nem encontro com professores de português. Existiu um encontro no início do ano e acho que em julho, a gente até se reuniu, mas o que eu percebo é que as pessoas que já dão aula há muito tempo, que têm aquele jeito de dar aula tradicional, eles não estão abertos para fazer isso, eles não querem sair da zona de conforto, mudar o estilo, e não vão mudar. Eles vão se aposentar daqui a cinco anos e até menos. O que existe é: “Se é para cumprir tarefa, nós vamos nos reunir. Ah! vamos reunir os professores de português...” Na metade do ano, a direção me pediu para montar um jornal na escola e nessa reunião a gente juntou os professores de português: “Vamos pensar como é que vamos fazer essa ideia do jornal”. Não só os

professores de português, os de inglês estavam juntos e acho que os de educação física e artes. Mas na verdade só saiu uma conversa sem pé nem cabeça, não teve nenhuma coisa produtiva. No fim das contas, eu propus para a diretora que, no lugar do jornal, fazer blogs, talvez os alunos se envolveriam mais, e realmente eles se envolveram.

### **9.7. Como percebes o relacionamento professor e aluno que predomina na escola?**

Eu percebo que alguns professores ou a maioria tem dificuldade de manter a disciplina nas turmas. As pessoas se armam com tudo mesmo. Têm professores que não sorriem, não sabem sorrir, quando estão em sala de aula, eles entram e saem muito sérios e mal conversam com os alunos. Para mim, leveza em sala de aula é fundamental, só que, às vezes, como tem todo esse clima, onde a nossa população de estudantes é um pouco mais carente, tu acabas ficando também desse jeito, também tendo que forçar o comportamento pesado, sério e repressor, para manter o respeito. No ano passado, eu tinha turmas muito difíceis de 1º ano. Neste ano não tenho, não estou tendo problema nenhum, faz muito tempo que não preciso tirar aluno de sala de aula. Tem alguns professores que são muito autoritários e outros que não são e levam numa boa. É um pouco de cada.

### **9.8. Como percebes o relacionamento professor-aluno na tua sala de aula?**

Eu tenho, como objetivo de sala de aula, ser uma coisa mais leve, manter uma relação agradável com o aluno, mas nem sempre é possível. Sinto que, quando eu tenho que me colocar de uma forma mais rígida, é muito estressante, então eu faço isso algumas vezes porque sou obrigada a fazer tanto com as crianças quanto com os adolescentes. Mas é muito ruim, eu fico muito frustrada com isso, porque na verdade, acho que não deveria ser assim. Eu vejo que, quando eu consigo brincar, o rendimento é outro, só que tem horas que a tensão é tão grande, ou porque tem muito barulho, ou porque já estão vindo de uma aula anterior e eles estão muito agitados. Às vezes, eles vêm de uma educação física aí tu levas uns 15 ou 20 minutos até conseguir colocar todo mundo no lugar e tentar acalmá-los. Então, tem que ser mais rígida, mas essa rigidez é uma coisa que estressa muito o professor, pelo menos pra mim. As crianças são mais bagunceiras, conversam mais, brincam, mas quando tu és muito séria, eles param, choca um pouco, eles respeitam mais.

### **9.9. Olhando a escola como um todo, tu dirias que as relações são autoritárias, democráticas ou seguem uma linha “laissez-faire”?**

Eu não tenho muito como avaliar os professores porque não estou na sala com eles, mas pelas conversas deles, na sala dos professores, eu percebo que é sempre uma coisa de limites, como se os alunos estivessem testando o professor e ele tem que estar sempre se impondo, porque é uma queixa geral dos professores. Na relação direção e professores têm de tudo aqui, têm professores que não se dão bem com a direção, outros que se dão super bem com a direção, então não é uma coisa homogênea.

### ***Olhando para as relações sociais na escola, o que tu dirias?***

Eu acho que ela tende a ser menos democrática, mais imposta, pela postura dos

professores, talvez pelo público que a gente atende, que não é um público fácil. A relação dos professores com os alunos é mais ditatorial, mais impositiva, mais séria. Deixa de ser mais solta e mais tranquila em função do público que a gente atende, e isso faz com que o professor comece a se proteger, a se armar. A direção tem até tentado, junto aos professores, fazer uma coisa mais democrática, mas não está conseguindo. A direção tem muitas dificuldades de relacionamento com os professores; existe uma resistência de um grupo de professores com essa direção que não querem colaborar, e então muitas coisas não acontecem e acaba ficando mais na fala. Percebe-se um certo autoritarismo, neste sentido, por parte dos professores, principalmente dos nomeados, porque é como que se eles não precisassem dar satisfação à direção, eles são concursados e se sentem numa situação tranquila.

#### **9.10. Como é resolvido o problema da falta de professores na tua escola?**

Algumas vezes eles pedem para a gente dar aula para duas turmas juntas, ou seja, a gente dá exercícios e atividades e fica cuidando das duas turmas. Outras vezes eles dispensam os alunos. Se são os grandes e não tem como ajeitar porque falta mais de um professor no turno, eles dispensam a turma, puxam o horário para cima e soltam mais cedo e à tarde, às vezes, a vice-diretora entra e até a professora do SOE.

#### ***Quando o professor falta, ele encaminha o material para a escola?***

Eu não sei, eu mando. Eles pedem um banco de dados, mas eu não tenho. Na verdade, eu não acho justo esse banco de dados, porque eles pedem para ter atividades para os alunos quando a gente falta, só que, na verdade, isso não acontece, porque quando falta qualquer professor, eles dão a tarefa de português. Eu me nego a fazer isso, quando eu preciso faltar, por exemplo, se acordei super mal e não tenho condições de dar aula, eu ligo para a escola e digo: “Olha, tem tais coisas para eles fazerem, posso mandar por e-mail”. Eu faço isso.

#### ***Qual seria a escola ideal?***

Eu posso pensar o que não funciona aqui e que se funcionasse seria perfeito, seria próximo ao ideal. A gente nunca chega a um ideal, está sempre em processo de mudança e crescimento. Primeiro, teria que funcionar as salas de apoio que a escola tem. Elas realmente deveriam funcionar para ajudar o professor. A sala de informática poderia ser mais equipada. Hoje, a gente tem 15 computadores, sendo que 05 foram doados pelo projeto jovem do futuro, mas eles não querem que se use esses computadores com as crianças, por enquanto. Ainda não consegui me convencer disso, mas tudo bem. Então, para as crianças, tenho dez computadores. Imagina uma turma de 35 alunos, eu tenho que colocar 3, 4 crianças em cada computador. Fica complicado para eles trabalharem, mas mesmo assim eu fiz várias aulas na informática, para colocá-los em contato... A gente sabe que tu não consegues atingir o que gostarias com essa atividade, porque um aluno trabalha e os outros ficam olhando. A questão da informática, hoje em dia, é fundamental, não tem mais cabimento uma escola não ter um laboratório equipado, que ofereça condições para o aluno trabalhar. A informática é indispensável. Até hoje, a nossa biblioteca não está informatizada, é uma biblioteca que eu chamo de dinossaurica, porque está ainda na época dos dinossauros, trabalhando com fichinhas, e a gente

não tem uma bibliotecária agora. A gente já teve uma bibliotecária, mas com vários problemas. Na verdade tinha, mas ao mesmo tempo não tinha, a pessoa não estava disponível, não nos ajudava, uma pessoa com problemas particulares, que deixava esse buraco. Os professores de português e literatura tentam usar a biblioteca. A gente usa da forma que se consegue, mas não é uma coisa que funciona como deveria. A escola tem verba. No ano passado, ganhamos uma super verba para comprar livros e adquirimos livros excelentes, inclusive fomos solicitados a escolher livros, que tu gostarias que estivessem na biblioteca. Todos os professores poderiam sugerir, a gente escolheu, deu vários títulos, foram adquiridos, mas sumiram, evaporaram, ninguém sabe onde foram. Não há controle, isso eu acho muito complicado. Hoje em dia, o professor tem que ter uma estrutura física que lhe permita usar as ferramentas de informática dentro da sala de aula. Eu já comprei um micro projetor, e outros materiais para utilizar no meu trabalho. Essa questão da tecnologia, hoje, faz toda a diferença para o professor. Um professor moderno, professor contemporâneo, ele tem isso tudo a mão. Se ele puder utilizar, as aulas vão ficar mais dinâmicas, mais interessantes, e aí, talvez, a gente atinja o aluno de uma forma diferente, mas se tu não tens essa estrutura, que para mim é mais do que fundamental... Temos a sala de vídeo que funciona legal, bem, mas a sala multimídia que seria uma sala para se usar o *Datashow* não está montada, aí tu tens que chegar na escola uma meia hora antes, montar o *Datashow*, ou tu trazes o *laptop*, tens que montar toda uma parafernália e perdes uma meia hora, no mínimo, para preparar e isso deveria estar pronto. Apenas chegar ali e só colocar a tua *pendrive* e dar aula. Tu já tens o deslocamento do aluno da sala de aula e tudo é tempo, aí tu tens dois períodos de 45 minutos, 90 minutos. Ah! vai dar para passar um filme. Não dá, porque esses 90 minutos se tornam 60, e na verdade tu não consegues passar um filme inteiro e aí tu precisas de dois dias para ver um filme. Isso atrapalha muito, limita o teu trabalho, e ele acaba sendo um trabalho antigo, tradicional, que não serve mais e que não funciona.

### ***Qual seria a turma ideal?***

Turma ideal é aquela turma que se envolve, não é aquela turma que fica parada, sentada, quietinha... No primeiro ano, eu tenho três turmas diferentes: a 211 é uma turma extremamente agitada, mas trabalha, são unidos, estão estudando vários anos juntos, nunca rodaram; depois eu tenho a turma 212 que não conversam, são apáticos, não dizem nem sim e nem não. Falo com eles, imito-os na sala de aula para chamar a atenção deles e brinco, mas até pouco tempo atrás me olhavam como se eu fosse uma parede, parecia que eles não existiam e nem eu. A turma ideal é aquela que se compromete, mas para isso eles têm que ter desafios, eles têm que ter estímulos diferentes.

### ***Se tiveres de traçar um perfil de professor que características considerarias relevante?***

Eu acho que ele tem que ter a capacidade de trabalhar com o lúdico na sala de aula. Ele tem que ser flexível, tem que saber dar limites, mas ao mesmo tempo, ele tem que respeitar o espaço do aluno. Claro, tem que ser um professor que está sempre se atualizando, goste de ir atrás, professor dinâmico, que trabalhe com tecnologias que estão à disposição dele, enfim, acho que isso é fundamental nos dias atuais.

### ***Como defines que deva ser o foco de trabalho da escola? E do professor?***

Existe uma discussão, hoje em dia, na questão do professor ser educador ou ser simplesmente um conteudista. Nós somos educadores, não somos simplesmente conteudistas, o próprio conteúdo que tu trazes para o aluno, na verdade ele tem essa questão da educação, principalmente na minha área. No momento que eu escolho textos para trazer para os meus alunos, vou fazer links que tragam crescimento na vida dele, no dia-a-dia, não é simplesmente qualquer texto, que não faça ligação com a realidade deles. Eu acho que o foco da escola é ensinar para a vida e não só trazer conteúdos, porque ensinar para a vida é trazer os conteúdos, reforçando as bases de educação. A gente recebe alunos que não têm educação nenhuma ou que não tiveram a oportunidade de saber o que é certo e o que é errado, ou não têm nenhuma noção de moralidade, às vezes. O papel do professor é esse por mais que alguns não concordem.

### ***Os bons professores...***

Concordo. Concordo pela minha experiência, de ter tido bons e maus professores. Tu lembras dos bons professores, tu sabes que “ah!, mas eu tive um ótimo professor”, e não tem a ver com ser exigente. Às vezes tu tens professores que são super exigentes, mas eles são seguros dentro da sala de aula e isso passa uma segurança para nós. Eu acho que começa pela postura do professor em sala de aula, aquele professor que chega desestimulado ele não tem como mobilizar o aluno. Tu sabes que, hoje em dia, tu deves acompanhar muito isso, que os professores têm depressão, estão desestimulados por causa dos salários e tudo mais. O professor que chega na sala de aula mal, que está só cumprindo uma tarefa, o horário dele ali, ele não vai estimular o aluno. A postura do professor, o chegar bem em sala de aula, o chegar receptivo, feliz, claro que não é possível sempre, às vezes a gente não chega, mas procurar ter esse lado presente no teu dia-a-dia, eu acho que é muito importante. Digamos que tu sejas um ótimo professor em termos de conteúdos, que domines tua matéria, que tu sejas tranquilo, mas se tu não tiveres uma energia boa dentro da tua sala de aula, tu não vais conseguir a atenção dos teus alunos.

### ***A linguagem e o mundo do trabalho?***

Estamos tentando aparar as arestas, digamos, tentando melhorar, mas não é suficiente ainda. O problema está vindo lá do início. Quando tu recebes o teu aluno, ele já tem muitas dificuldades e tudo o que tu gostarias de fazer, não consegues. Consegues fazer 50%, 60% talvez, e aí fica muito a desejar. E para eles, no mundo do trabalho, a linguagem é fundamental, porque atinge todas as áreas. Eu sempre falo para eles quando dizem: “Ah! eu não gosto de português”. Todo o início do ano eu pergunto se eles gostam de português, o que eles entendem que é estudar a Língua Portuguesa. Às vezes, eu até peço para eles escreverem. Muitas vezes eles dizem que a Língua Portuguesa é ensinar a escrever corretamente. E em cima disso se levanta várias coisas, porque não é só escrever corretamente, porque, em primeiro lugar, eu consigo passar para o papel aquilo que consigo pensar, as minhas ideias consigo transmiti-las por escrito, consigo me expressar oralmente de uma forma clara, que as pessoas me entendam. Tudo isso eu trabalho com eles, mas é sempre um desafio. O aluno não gosta de se expor, ele tem vergonha, tem medo, mas eu acho que é muito importante trabalhar todas as áreas.



## DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO DOCENTE

<b>Nome:</b> Bruno
<b>Idade:</b> 39 anos
<b>Escolaridade:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Nível Médio:</b> Ensino Médio Profissionalizante em Mecânica Graduação.</li><li>• <b>Área:</b> Letras <b>Ano de conclusão:</b> 2004</li><li>• <b>Pós-Graduação:</b> PROEJA <b>Ano de conclusão:</b> 2010</li></ul>
<b>Desde quando atuas na docência?</b> Comecei com um estágio na prefeitura em 2001. Fiquei dois anos fazendo estágio. Assumi turmas em 2004, no ano em que eu me formei.
<b>Quanto tempo atuas nesta escola?</b> dois anos.
<b>Quantas disciplinas e séries irás atender neste ano?</b> Disciplina: só Português, duas séries: 5º e 6º.
<b>Já atuastes em outras séries?</b> Já atuei no Ensino Médio, EJA e Ensino Técnico.
<b>Trabalhas em outro local?</b> Sim
<b>Tens participado de encontros de formação e/ capacitação? A escola ofereceu algum? Tu participaste?</b> No início do ano, e escola ofereceu três dias de formação. Quando tenho oportunidade sempre procuro participar.
<b>Avalia a relação entre a tua formação e prática docente atual e a série lecionada.</b> <p>Estou sempre lendo sobre a minha área, que é o Português, Literatura, livros técnicos, buscando novas técnicas, novas metodologias, mas vejo que na prática eu não consigo associar muito do que eu aprendo nos livros, por uma série de motivos: turmas, alunos, fatores externos também, desinteresse. Tudo aquilo que a gente tem em comum, hoje em dia, na educação em geral, eu não consigo muito aplicar. Eu me decepçãoo, às vezes, porque a gente vem buscando coisas novas, novas metodologias, novas formas de ensinar e chamar a atenção deles. Eu me preocupo muito com isso de sempre resgatar o aluno, não deixar que se disperse, mas não vejo muito retorno disso, não há um interesse. Isso me decepçãoa um pouco. Em relação à minha formação, estou sempre buscando. Desde que me formei, aliás, desde que eu entrei na faculdade, nunca deixei de me atualizar, de fazer algum curso de extensão. Eu tenho vários certificados de todos os anos. Entrei na faculdade em 1999 e desde lá sempre fico com um ano para fazer alguma coisa.</p>
<b><i>Esse momento de formação, que tu vais, que tu buscas, está muito distante da realidade, de conseguires trazer isso para uma prática na sala</i></b>

**de aula?**

Muito distante.

***E com o que tu associas isso? Por que está tão distante?***

Acho que é pelo desinteresse. Eu sempre avalio o que vou aprender nos cursos; vejo a proposta do programa que vai ser desenvolvido; vejo se realmente me interessa. Vou na expectativa de trazer algo novo para minha sala de aula. Eu não sei dizer exatamente o que acontece na sala de aula, vejo que a maioria dos meus colegas dizem a mesma coisa. Há um grande desinteresse por parte do aluno, sei que também tem a questão da família, muitos fatores externos, fora dos muros da escola. Eu vejo que não tem muito retorno. Mas isso mais no Ensino Fundamental, porque no Ensino Médio, eu consigo resgatar um pouco mais, talvez seja pela perspectiva de que eles vão fazer vestibular, já estão um pouco mais amadurecidos. Não melhoram muito, mas sinto meu trabalho bem mais proveitoso no Ensino Médio.

## **1. ALUNOS**

**1.1. O que consideras significativo conhecer sobre a turma? Que informações sobre teus alunos consideras indispensáveis para a concretização do teu trabalho?**

Primeiro, sempre no início de tudo, quando eu os estou conhecendo, no primeiro dia, do início do ano, eu tento fazer uma sondagem para ver o que eles trazem do ano anterior, a partir da onde eu tenho que iniciar essa retomada, e então trabalhar os conteúdos necessários para o currículo daquele ano. Acho importante fazer esse resgate, fazer uma sondagem e ver o que ficou, o que lembra ainda.

**1.2. Tens informações sobre a situação familiar e econômica dos alunos?**

Acho que a escola tem que ver onde está inserida. A classe social dos alunos influencia bastante na sala de aula. Temos alunos na quinta, sexta série que já têm mais escolaridade que os pais, então não têm muita ajuda dos pais no trabalho do aluno em casa, esse acompanhamento das tarefas, de olhar caderno... Eu vejo que o que eles fizerem está bom, porque não há uma cobrança em casa. Esta questão da comunidade em que a escola está inserida influencia em casa para acompanharem o trabalho dos alunos, buscarem boletins... Nota-se que, na entrega dos boletins, muitos pais não vêm, e isso tudo influencia. Eu poderia conhecer um pouco meu aluno, ter informações sobre ele. Às vezes, há um pouco de descaso.

## **2. CURRÍCULO**

### **2.1. Quem define a seleção, a organização e a sequência do conteúdo curricular?**

A gente tem um programa de conteúdos que a escola dá, e a partir daquilo ali se organiza os planos de aula. Também tem a questão de quando se seleciona os livros, a coleção para aqueles três anos. Procura-se seguir a ordem dos conteúdos que estão nestes livros. Sempre tem a coleção 5ª, 6ª 7ª e 8ª série. A partir daquela seleção, se organiza os conteúdos. Claro que nunca tem como contemplar tudo, até porque tem que ver a demanda e o perfil da turma. Há conteúdos que tem que dar uma parada, para se resgatar o que não foi assimilado, tem que sentir onde é que há deficiência, e isso atrasa um pouquinho o que se tinha programado. Um conteúdo para se trabalhar uma semana ou duas pode se estender um pouco mais. Quem encaminha os conteúdos é a coordenação pedagógica e os professores selecionam. A gente se encontra e se organiza por área e se vai discutir. Em cima dos livros que foram escolhidos naquele ano, se faz algumas adaptações e vê o que realmente precisa para a turma.

### ***Sabes de onde vêm os conteúdos que a coordenação pedagógica passa para os professores?***

Não. Eu tive uma cadeira na faculdade que me ensinou a fazer isso. Era a cadeira sobre conteúdos básicos para 5ª, 6ª, 7ª e 8ª série - séries finais. Então, eu me guio e que não diferencia muito de uma escola de outra. Essa já é a terceira escola em que eu trabalho.

### **2.2. Como tu selecionas os conteúdos a serem trabalhados? (parte de algum diagnóstico ou avaliação). E como tu os organizas? Estabeleces tempo, períodos ou tu os desenvolves conforme o ritmo da turma?**

Faço uma sondagem e tento organizar por bimestre, porque, às vezes, tem alguma coisa que fica de fora, que tu não consegues cumprir por questão de feriados, dias letivos dentro daquele bimestre. Algum conteúdo deve ser abordado num outro momento, porque tem a questão do rendimento da turma. Às vezes, tu programas uma coisa e ficam coisas para trás que tens que fazer no próximo bimestre. Não adianta querer, simplesmente, passar pelo conteúdo porque os alunos não vão conseguir acompanhar.

### **2.3. Quais os critérios que utilizas para fazer a opção?**

Eu trabalho muito com textos. Eu procuro trabalhar estes conteúdos em cima de um texto porque aí já estou trabalhando a leitura, a interpretação - como é que o aluno consegue entender aquele texto e a oralidade dele também. Tento fazer com que os alunos se apropriem daqueles conteúdos, mas eu não sou muito conteudista. Às vezes, eu discordo um pouco em relação aos conteúdos que são indicados para aquela série. Então, eu procuro trabalhar mais com textos. Eu tenho bem presente o que é necessário para este momento em termos de conteúdos, pois tenho alunos no Ensino Médio que ainda não conseguem realizar uma leitura e uma produção textual compreensivas. Faltou um trabalho mais pontual de base para esses alunos. Com isso não estou dizendo que a gramática não é importante, mas que há alguns conteúdos que não são tão necessários para este momento. É preciso que os alunos possam se apropriar e dominar esses conteúdos agora, nesta etapa do

ensino fundamental, portanto não adianta apenas passar os conteúdos que estão programados para a série sem garantir que os alunos de fato aprendam. As consequências disso estão expressas nos resultados das avaliações dos alunos do ensino médio, os quais aparecem, claramente, as lacunas decorrentes da falta da fixação e compreensão de conteúdos fundamentais para a continuidade das próximas etapas.

### **Essa forma de seleção de conteúdos não estaria deixando os alunos em defasagem com outras escolas ou séries?**

Não, pois os conteúdos da disciplina se inter-relacionam. Acredito que para o aluno estabelecer estas relações precisará ter se apropriado deste conhecimento para, aos poucos, poder ampliar estes conceitos. Penso que as séries finais do ensino fundamental deveriam focar a ação pedagógica nesta direção, para garantir uma leitura compreensiva e clara e uma produção textual coesa.

### **2.4. Nesta seleção de conteúdos há alguma participação dos alunos?**

Não. Neste momento não há uma participação direta dos alunos.

### **2.5. O currículo existente é relevante para o desenvolvimento pessoal desses alunos?**

Não, está muito longe. Acho que têm outras questões, outros caminhos que a escola deveria ter. A gente usa muito o discurso de preparar o aluno para a vida, mas isso fica só no discurso, na prática fica com o professor querendo fazer isso. Por exemplo: falar sobre sexualidade dá muito melindre. Às vezes, o professor tem medo da reação da família, a maneira como o filho vai comentar isso em casa. De repente, o pai e a mãe vêm aqui..., então, acho que têm outras coisas e outras situações que seriam importantes de se falar para eles e que, às vezes, a gente fica meio retraído. Eu procuro, dependendo do perfil da turma, tipo de aluno, idade, maturidade, conversar alguma coisa, mas sempre cheio de dedos, até para ver o que realmente importa para eles. Já peguei textos que falava sobre gravidez na adolescência, tento conversar um pouquinho sobre isso com eles, mas a gente nota alguns cochichos. Eles têm uma curiosidade e medo de perguntar. O adolescente é muito curioso, e isso é muito legal, quando sinto maturidade da turma, eu converso com eles sobre isso. O currículo trabalha conteúdo, a questão dos temas transversais acabam ficando só no discurso, não acontecem. Os livros que nós adquirimos, dificilmente contemplam o que se quer, no caso, esta realidade. A forma como é abordado pelos livros, a gramática, a linguagem é mais interessante, mais viável, mais adequada para aquela turma, mas às vezes, os textos, não estão de acordo. Então, tenho que buscar isso fora. Nós temos alunos que estão fora da sua idade correta. O ensino fundamental é dos 6 aos 14 anos, o médio é dos 15 aos 17, e eu tenho alunos com 15 anos na 6ª série, junto com outros de 11 anos. São realidades e interesses bem diferentes. O texto que o livro de 5ª série traz não está adequado para esse aluno de 15 anos, e isso é um jogo de cintura que tem que se ter em sala de aula. A questão do tempo para se conhecer a turma é diferente de quando se está na faculdade, onde a gente vai por uma opção, que tu escolheste fazer aquele curso. Eu saí da faculdade e disse: meu Deus do céu, é o que eu quero para mim, mas quando cheguei na sala de aula, me decepcionei muito. Acho que todo o professor sente

esse impacto, porque não é aquilo que nós aprendemos lá. A faculdade nos ensinou a dar aula de português, de literatura, de fazer uma crítica em cima de um texto, e esse espaço, pelo amor de Deus, tu levamos meses para conquistar isso, e aí tu tens toda aquela burocracia de cumprir as provas, as avaliações que têm que ser realizadas dentro daquele bimestre. Muita coisa também se perde na poeira.

## **2.6. Qual seria o currículo ideal para esses alunos?**

Segundo o que a gente lê o PPP da escola, sempre deve ser organizado com relação à comunidade onde a escola está inserida. Tem que trazer os pais, trabalhar a partir de uma pesquisa antropológica, saber um pouco da comunidade, das famílias... Isso seria o ideal, saber quais são os interesses, mas isso na prática é inviável, porque não temos como trazer toda uma comunidade para dentro de uma escola para tentar organizar isso, então acaba ficando com a gente mesmo. O ideal seria que o aluno escutasse mais o professor e entendesse que o que a gente está selecionando para eles, naquele momento, seria o mais importante. Eu não sei dizer o que é o ideal para eles, porque nós temos alunos que irão parar no meio do caminho, outros têm interesse... Se tem um pai em casa, uma mãe que cobra os estudos como eu tenho alunos excelentes, com notas excelentes, que a mãe vem conversar comigo e quando pega o boletim vem perguntar sobre o seu filho, e o aluno se preocupa em ter o caderno organizado, com os vistos, as correções de exercícios..., esse aluno vai, vai adiante, talvez buscar um nível superior, ou fazer outro curso técnico. A gente sempre tem esse olhar em sala de aula e se encontra um ou dois que vão adiante, mas a grande maioria não é assim. Não se sabe qual é o significado da escola para eles, qual é a função social para esses alunos, porque os pais jogam o aluno dentro da escola, é um turno que a escola fica cuidando dos filhos. Nossa preocupação tem ficado de lado porque a realidade da sala de aula é completamente diferente daquilo que nós planejamos no início do ano. Tudo aquilo que a gente pensa em fazer, tudo aquilo que cada professor tem de preparação, de formação, então complica bastante.

## **3. PROCESSO**

### **3.1. Como organizas o espaço de sala de aula?**

Tem o famoso espelho de classe, que é sempre organizado pelo professor conselheiro. No início do ano, eles sentam conforme a afinidade que tem com o colega. Eles se organizam desta forma e a gente vai analisando como vai sendo o andamento das aulas, até chegar um determinado momento que é necessário se fazer um espelho de classe. Nem sempre precisa se fazer esta organização, dependendo da proposta de trabalho pode-se fazer círculo, mas, normalmente, é em fila que eles ficam, um atrás do outro, ou grupos, dependendo do trabalho. Eu gosto de fazer trabalho em grupo também. Já fiz alguns trabalhos em círculo, às vezes não funciona muito esses de círculo. Em grupo, vejo melhores resultados, porque eles sentam conforme sua afinidade, eles se escolhem rapidamente e formam o grupo para trabalhar. Mas eu tento modificar, um pouco, também essa organização deles em sala de aula. Qualquer coisa que a gente faça, que mude um pouquinho, que fuja desta questão de um atrás do outro, do quadro e do giz...

### **3.2. Qual a participação dos alunos nesta organização?**

Não há. Conforme o planejamento da aula, vou organizando o espaço.

### **3.3. Materiais e outros espaços alternativos que utilizas para as aulas?**

Trago livros para a sala de aula e tem a sala de multimídia. Dependendo do conteúdo que estou trabalhando, consigo trazer algum filme para mostrar, aprofundar a temática que estou trabalhando, a questão da oralidade, tento diversificar. Mas primeiro tenho que conhecer o perfil da turma, ver se eles têm uma postura, uma disciplina para sair da sala, porque, às vezes, eles pensam que é para bagunçar, enfim...

### **3.4. Livro Didático: Como ocorre a seleção e quem participa? Há momentos de avaliação deste livro?**

Quando eu cheguei na escola, o livro já tinha sido escolhido. A gente se reúne por área, para essa seleção. Eu participei na outra escola da seleção do livro do fundamental e do médio. Os professores de português e literatura nos reunimos e analisamos os livros juntos, no momento de formação, e a escolha foi feita pelo grupo.

#### ***Vocês avaliam esse material selecionado?***

Vem sempre uma coleção nova para avaliarmos. A gente tem um prazo de até um mês para analisar, para fazer a escolha. Tenta-se fazer uma boa escolha, olhando a abordagem e a sequência que eles trazem em cada série para ver se fecham.

#### ***Na tua aula, utilizou outro material além do livro...***

Sim, dependendo do assunto. Por exemplo, eu estava trabalhando texto narrativo e precisava de uma abordagem melhor do que o livro trazia, então eu preparei um mini polígrafo, com exercícios e bem mais focado no que queria e que iria render mais a aula. Dependendo do conteúdo e do grupo, eu saio do livro. Eu senti a necessidade de fazer porque eles estavam com dificuldades de entender. Há coisas boas no livro e outras não, nunca o livro vai contemplar tudo, cem por cento. Tenta-se pegar o melhor que o livro tem. Eu sempre tenho esse olhar.

### **3.5. Como organizas tuas aulas? Partes de algum planejamento?**

Depois que eu organizei o plano de aula para o bimestre, sigo o que foi planejado. Às vezes eu planejo uma coisa para um dia e não consigo nem 20% do que tinha visto para aquele dia, então esse planejamento é relativo. Às vezes ele funciona, em outras sobra um tempo, às vezes não consigo e fica para outro dia. Já aconteceu que eu estava trabalhando sobre o texto narrativo, esse polígrafo se estendeu mais do que o tempo previsto. Eu tinha programado um polígrafo de vinte páginas, frente e verso, para 30, 40 dias, porque tenho cinco períodos por semana. Às vezes funciona o que tinha planejado e outras não para o bimestre.

### **3.6. Como organizas os objetivos da tua aula? Fazes relações com o conhecimento trazido pelo aluno? Como?**

Organizo os objetivos a partir dos conteúdos previstos para aquele bimestre. Para que eu tenha o aluno acompanhando o mínimo do que eu estou propondo, sempre

busco, como referência, o conhecimento e as vivências que ele traz. Por isso, busco selecionar materiais e atividades que partam deste contexto e aos poucos vou ampliando a discussão.

### **3.7. O que de relevante não pode faltar na dinâmica da sala de aula?**

Primeiro o professor tem que vir preparado para a aula daquele dia, ele tem que vir com uma proposta; a organização da turma também é muito importante, atenção, disciplina, participação... E percebo essa participação quando eu consigo envolver os alunos no assunto que está sendo tratado, por isso, para mim, partir de um texto é interessante porque eu consigo tê-los um pouco. A partir dali, busco o que eu quero trabalhar, tento a participação deles através do texto, é a minha isca, ou pegar um comentário de algo que aconteceu. Hoje, por exemplo, eu queria trabalhar texto narrativo. Quando eu iniciei pedi que eles me contassem o que tinha acontecido ao virem para escola, alguma coisa qualquer. Eles nem sabiam o que eu queria trabalhar. Pedi para eles relatarem o fato que aconteceu em um determinado tempo, lugar..., tento buscar a participação dessa forma. Nem sempre a gente vai conseguir partir de um exemplo prático para trabalhar o conteúdo.

### **3.8. Como percebes a participação dos alunos na dinâmica proposta?**

Através da participação do aluno em aula, das avaliações, de um teste, de um trabalho... Eu falo bastante em aula, então eu tento sempre trazer a atenção do aluno para que ele participe, pergunto se ele está entendendo, se tem alguma dúvida. Tem um momento para eles se manifestarem, mas a gente sabe que às vezes, os alunos se escondem, fazem cara de entendidos que é para terminar a aula, mas sempre tem alguém que participa.

### **3.9. Como lidas com os diferentes ritmos de aprendizagem apresentados pela turma? Como distribuis e classificas os alunos segundo a aprendizagem? Como ages com os fracos e muito fracos?**

Eu faço um discurso igual para todos, primeiramente. É claro que eu noto que tem alguns que ficaram meio perdidos, então dou atenção para esses alunos. Pergunto se alguém ficou com alguma dúvida. Como eu disse, às vezes, o aluno se esconde atrás de uma situação que ele não entendeu ou tem vergonha de perguntar; às vezes, eu só vou conseguir verificar isso no momento de uma avaliação escrita, porque o aluno não manifestou na hora. Se ele entendeu, se ele diz que entendeu, então eu dou continuidade ao meu trabalho. Agora, sempre vai ter aqueles alunos que não vão acompanhar. Alguns entendem mais rápido, entendem melhor, conseguem se concentrar mais e rapidinho eles pegam o conteúdo, outros ficam mais perdidos. Tem, também, a questão da base que eles trazem. Às vezes, eles vêm de um professor que, talvez, não tenha dado ênfase a um determinado conteúdo... Cada professor tem a sua metodologia e eu noto que isso influencia um pouco, porque já tive alunos vindos de outras escolas (estadual, municipal, alunos repetentes), todos eles dentro de uma mesma turma e aí tenho perfis bem diferentes, abordagens diferentes, manifestações diferentes. Alguns dizem que nunca fizeram isso, que nunca viram este conteúdo, manifestam que fizeram tal

coisa de outro jeito. Enfim, diante desta realidade, procuro, na medida do possível, atender a todos, o que não é muito fácil. Isso me preocupa muito, mas tento.

***Tens um planejamento diferenciado para esses alunos que apresentam um pouco mais de dificuldade?***

Não. Eu não faço um planejamento diferenciado, porque não tenho como fazer isso em sala de aula. Eu tenho 37 alunos. Eu fico “meio indignado”, porque os livros da pedagogia referem-se sempre a um aluno no singular, mas eu tenho 37 alunos, 37 singularidades na sala de aula, e por mais que eu note, não tenho como fazer um trabalho diferenciado para aquele aluno, é um transtorno. Por exemplo, quando o aluno falta em dia de prova, ele já sabe que pode fazer noutra oportunidade. Ele vai lá, conta uma história qualquer e vai fazer essa prova de novo. Então, tenho que fazer outro material para ele. Isso já virou rotina, sempre tem. Eles sempre vêm à aula e no dia da prova não aparecem, porque querem saber o que aconteceu, e depois cada um tem uma história. Eu tento, dentro daquela proposta, sentar do lado do aluno, explicar para ele, mas isso quando ele manifesta, porque senão só vou notar quando ele fizer uma avaliação. Eu fiz uma prova de recuperação e tinha uma aluna que tirou zero na prova, mas o problema dela é outro. Quando temos alunos que tiram zero porque não estudaram é diferente, eu vou notar, agora, essa aluna... Até vou levar para a reunião, vou expor a situação dela. Ela respondeu coisas completamente diferentes, nada do que aparece na prova. Eu trouxe uma história em quadrinhos, e ela trouxe personagens que não existem, fez comentários de coisas que não aparecem em nenhum momento da prova. São duas folhas de prova, então isso já é outro problema, esse zero dela não é por ela não saber o conteúdo, é outra situação. Isso já não é comigo, esse resgate, esse trabalho que precisa ser feito. É um caso bastante preocupante e na sala de aula não tenho como resgatar essa aluna. O número de alunos inviabiliza muito. O ideal seria uma sala de aula com 25 alunos. Eu já tive essa experiência e foi muito produtiva. Agora, 37 alunos, como nós temos em sala de aula, é inviável. Temos que ver também como está a educação hoje, então é uma série de coisas que inviabiliza, é impossível ter esse número de alunos, não há aprendizado significativo.

**3.10. Partindo de tua prática docente como deveriam ser organizadas as turmas?**

Primeira coisa é a questão das idades, isso é importantíssimo. Eu acho que os alunos tinham que ficar, no máximo, com um ano de diferença um do outro, e não alunos de 15 anos misturados com crianças de 11 anos que vieram da 4ª série que ainda tem aquela dependência do professor, junto com outros alunos que têm outras linguagens, que falam palavrões, que não se respeitam. Eu noto que esse aluno está deslocado, ele não aceita estar neste grupo de crianças com 11 anos. Nós não interferimos, nós recebemos as turmas deste jeito, então a organização pela idade é importante. Antigamente, no meu tempo, não sei se ainda funciona assim, a organização sempre era feita assim: turmas de final 1, eram as turmas que tinham melhor rendimento, 2 era mais ou menos, 3 as problemáticas. Acho que ainda é assim, eu noto nas turmas.



### ***Eles fazem essa classificação?***

Eu acho que sim, não posso afirmar, mas eu sinto, por exemplo, a turma 62, é uma turma um pouco mais tranquila, mas o aproveitamento melhor é da turma 61. Não sei se isso é um critério, mas no meu tempo era assim, tanto é que eles não separavam nunca aqueles alunos.

## **4. AVALIAÇÃO**

### **4.1. O que é esperado do aluno ao final da série?**

Como eu disse, eu foco muito o meu trabalho nos textos. Eu separo os textos para 5ª, 6ª, 7ª e 8ª série, e o fundamental para mim é a interpretação do aluno, como é que ele consegue entender aquele texto, como se expressa na oralidade e na escrita, porque o conteúdo não é tão importante, agora, para eles, porque eles não vêem relação nenhuma com a vida. O ensino médio tem essa visão de vestibular ou eles já estão naquela perspectiva de terminar, então eles se empenham mais, mesmo não tendo muita relação. O que eu espero para os alunos da 6ª série é que eles saiam daqui conseguindo fazer uma boa leitura, se expressando bem, a escrita deles é importante, a participação deles em aula, porque eu analiso a oralidade também e faço algumas interferências. O aluno é preparado para a fluência na leitura.

### **4.2. O que consideras importante para que ocorra a aprendizagem?**

Bastante leitura em aula, leitura oral, sempre trazer o aluno para participar. Eu acho importante porque aí consigo analisá-los. Tem aqueles alunos que nunca querem se manifestar. Eu fiz um trabalho há umas duas semanas atrás, em que eles tinham que escolher uma reportagem. Eu trouxe algumas revistas para a aula e num primeiro momento solicitei que olhassem a revista do começo ao fim e que selecionassem uma reportagem, um artigo, alguma coisa que despertasse a atenção neles. Primeiro foi isso que eu indiquei, não disse o que iria fazer, Pedi que eles selecionassem mais de uma, pelo menos três ou quatro. Depois, em outro momento, eu disse que daquelas três ou quatro selecionadas, fizessem uma nova seleção, escolhendo, agora, a melhor, a que eles mais se interessaram, para isso eles teriam que ler toda a reportagem e entender aquilo, porque depois eles teriam que falar um pouquinho sobre aquela reportagem. A coisa já muda um pouquinho de figura. Aí alguns disseram: “ah! então eu vou mudar”. Alguns tinham escolhido de 4, 5 folhas... Então eu disse: “Pessoal, agora vocês vão montar um cartaz e cada um terá mais ou menos uns três, quatro minutos para virem aqui na frente mostrar o seu cartaz e dizer o porquê da escolha desse artigo, essa reportagem e sintetizar, dizer para nós do que trata, e para isso vocês terão que fazer uma leitura do começo ao fim”. É claro que não consegui um terço da turma que fizesse isso. Aí eu perguntei por quê? E eles responderam que não estavam acostumados a fazer isso, não estavam acostumados a ler e a se expor. Como eu disse, a maneira como a gente recebe os alunos de uma série para outra..., eu achei importante isso naquele momento, porque eles não queriam se expor. Parei um pouco e disse: “Pessoal, qual a sensação que vocês tiveram agora?” Cada um se manifestou... “fica todo mundo olhando e rindo da gente”. Aí eu disse: “Pois é, como é difícil a gente estar aqui na frente! Agora vocês têm que entender a minha situação, a situação dos professores que querem a atenção de vocês, porque se têm alguma coisa para falar e a gente

está aqui na frente se expondo, nós somos o centro da atenção”. Na questão da oralidade, os alunos de 6ª série leem muito mal. Eu não posso chegar aqui e querer que o aluno aprenda da maneira como pensei, só ouvindo. Esse aprendizado se dá quando o aluno participa, o aluno só ouvinte para mim me deixa angustiado na sala de aula, por isso que me estresso bastante, me canso, eu falo bastante. O aluno do fundamental tem pouca participação na oralidade, onde ele tenha que falar. Tem que se fazer essa provocação, sempre, e isso, às vezes, cansa também, às vezes não estou inspirado, às vezes isso não acontece, porque há um desgaste tu tentares trazer o aluno e ainda tem aquele estigma de que a aula é copiar coisa do quadro. Eu disse para eles que copiar, uma criança de 1ª série copia mesmo sem saber ler, é só olhar e desenhar as letras, então o aluno não vai aprender só copiando, e tento mudar um pouco essa mentalidade deles que já está arraigado, fossilizado. Esse é o meu discurso, não sei se os demais colegas trabalham dessa forma, mas que o aprendizado também é a participação deles e no momento que eu estou fazendo a provocação e eles participam, oralmente, é sinal de que estão assimilando alguma coisa. Então é o momento que eu posso fazer uma correção ou não, porque eu digo para eles que eu não sou o dono da verdade, eles têm que aprender a contestar também o que estou dizendo. Eu já fiz uma experiência de dizer uma bobagem no meio de um texto que estava lendo. Aí um ou dois se manifestaram e riram e viram que eu estava fugindo. Eles estavam prestando atenção ao que eu estava falando. Isso também foi um aprendizado, é ter atenção. No momento que o aluno se manifestou é porque ele estava prestando atenção, ele disse alguma coisa, então o aprendizado do aluno não é ficar só copiando coisas do quadro. Tem pais que, quando nós entregamos os boletins, dizem: “Meu filho não tem nada no caderno”. Aí eu digo: “Sim, mas eu registro o que nós trabalhamos no livro, no polígrafo, trabalhamos de outra forma”. Para os pais falar em seminário, fazer a discussão de uma obra, não é aula... Por isso que no ensino médio, nós temos outro ritmo, consigo fazer isso e fazer a cobrança de uma leitura, consigo focar mais nesse aprendizado na questão da participação do aluno.

#### **4.3. Como avalia a aprendizagem dos alunos? Momentos em que ela ocorre.**

Eu tenho uma nota que é de participação, isso é um critério que eu estabeleço com eles no início das aulas. No primeiro dia de aula, eu converso com eles e digo como vai ser meu sistema de avaliação, não há nenhuma surpresa. Eu disse para eles que nós ficaríamos entre quatro a cinco avaliações no bimestre. Eu estabeleço os meus critérios. Tenho uma nota que é dos vistos no caderno, a participação, a assiduidade, não adianta o aluno só estar em sala de aula, não adianta só copiar. Como eu disse, cópia qualquer um faz. Avalio a participação o tempo todo quando eu questiono algo, entrega dos trabalhos... Eu disse para eles, no primeiro dia de aula, que a prova valeria 50% da nota, que é o que a escola usa, os demais pontos iriam ser distribuídos entre os trabalhos e a participação. Depois, no final do bimestre, eles iriam fazer uma prova de recuperação dos 5 pontos da prova. Trabalho não se recupera, só a prova que é o conteúdo de tudo o que trabalhamos: textos, gramática, têm a chance de resgatar e ficam com a nota mais alta.

#### **4.4. Os alunos têm conhecimento de como ocorrerá a avaliação?**

Respondida.

#### **4.5. Deixas claro os critérios de avaliação que utilizas? Como? Quando?**

Respondida.

#### **4.6. Em que momentos é feita a comunicação de um resultado aos alunos?**

Eu entrego as notas para eles, as avaliações e faço a correção em sala de aula. Quanto à entrega do resultado final das notas, os alunos que tiraram abaixo da média, não digo, para não expor os alunos. Então, eu digo que tais alunos precisarão fazer recuperação e chamo-os até a minha mesa para dizer a nota que eles tiraram. Aí eles já sabem que tiraram abaixo da média, mas esse abaixo da média pode ser 4,0 ou 4,5 e pode ser 1,0. Para os demais, eu digo as notas e deixo a opção de fazer a recuperação, tanto é que eu tenho no meu caderno NO que é não optou e NF que é não fez. Eu ofereço para o aluno fazer uma recuperação se ele quiser. Tive um aluno que tirou 8,0 e perguntou se poderia fazer a prova de recuperação e eu respondi que poderia fazer se ele sabia que ficaria com a nota maior.

#### **4.7. Como ocorrem as correções das atividades avaliativas com a turma?**

Entrego as provas e faço a correção oral. Outras vezes, eu faço assim: quando as notas não foram muito ruins, peço para passarem a limpo a prova e eles mesmos corrigirem, mas quando 50% da turma não foi bem, eu faço a correção oral, de todas as questões e vou explicando no quadro.

#### **4.8. Costumas colocar alguma observação nos trabalhos avaliativos?**

Sim, por exemplo, usar letra maiúscula em início de frase, sempre escrevo quando tenho alguma observação a fazer.

#### **4.9. Manténs a família informada deste processo? Como?**

Às vezes, recebemos um e outro pai para atendermos. Mas a escola organiza isso para que tu não sejas interrompido nas tuas aulas, para atender pais. Nos casos extremos, o professor atende e fica alguém na sala. Geralmente não são problemas de aprendizagem e sim por indisciplina.

#### ***Quando o aluno tem alguma dificuldade de aprendizagem, tu informas a coordenação e eles chamam a família?***

Sim, sempre comunico. E é para a escola chamar a família.

#### **4.10. Utilizas alguma metodologia ou intervenção diferenciada para os alunos que não atingem os objetivos?**

É inviável, mas eu tento fazer na sala de aula mesmo, porque, como eu disse, é muita gente para atender. Enquanto estou dando atenção para aquele aluno, o que eu faço com o resto da turma? 5ª e 6ª série é bastante problemática de se trabalhar,

isso é opinião de todos os colegas. Não adianta eu pedir para eles fazerem alguma coisa no livro, enquanto estou dando atenção para um único aluno. Se eu não ficar o tempo todo puxando por eles, em cima, na pressão, a coisa não funciona. Eles não sabem lidar com essa liberdade.

#### **4.11. A que atribuis o número de repetência e evasão escolar? Chegando ao final do bimestre, percebe-se alguns alunos com notas baixas a que tu atribuis?**

Eu oportunistei a recuperação e muitos não entregaram trabalhos, aquele trabalho, por exemplo, que eu fiz de fazer uma apresentação, somente 5 de 36 fizeram. Muito da nota baixa é isso, o aluno diz que não vai fazer e fica por isso mesmo. Eu tenho que fazer abordagens diferentes, eles têm que se expor aqui na frente, porque, quando chegar ao ensino médio, ele vai precisar disso. Tem que aprender a se expor. Essa é uma parte que foge do currículo que a gente os está ensinando para a vida. Terão momentos na vida que eles terão que conversar com as pessoas, saber se expressar e isso têm que começar na 5ª e 6ª série, antes até. Cada professor tem que exigir um pouquinho. Uma das primeiras coisas que atribuo a este resultado é a falta de responsabilidade. O aluno, hoje em dia, não tem, e se tu cobras, tu és o professor carrasco, tu és o ruim. Aí eles se unem contra aquele professor, porque tu estás impondo limites para eles, que querem o professor só aqui na frente e fique responsável pela aula. Essa é a visão que eu tenho de 5ª e 6ª série. O aluno acha que a aula é só do professor. A gente tem que desconstruir isso. Os alunos estão chegando no início do ensino médio com muita dificuldade, isso tem que ser trabalhado antes.

## **5. PROFESSOR**

### **5.1. Como tens avaliado o teu trabalho. Partes de algum dado, autoavaliação?**

Eu gosto muito do que eu faço, gosto de dar aula, gosto de sala de aula, então estou constantemente me avaliando, sempre buscando fazer algo diferente, sempre lendo a parte técnica da minha área que é o português e a literatura, buscando textos diferentes na internet, buscando músicas, imagens... Tento trazer alguma coisa assim, porque sei que isso vai refletir no meu trabalho. Qualquer coisa que tu tragas de interessante para a sala de aula e que consigas despertar o interesse do aluno, eu vou ter um retorno satisfatório para a minha aula, e isso quer dizer que alguma coisa que fiz de diferente funcionou. Eu procuro avaliar meu trabalho, também por essas coisas que eu faço diferentes, que eu saio do livro, da proposta do quadro e do giz.

### **5.2. Quais os momentos que tens priorizado para esta avaliação? Ela ocorre durante ou no final do ano?**

Minha avaliação é constante. Vou fazendo isso durante o bimestre. Quando eu organizo o conteúdo para os alunos, eu já tento ter uma ideia de alguma coisa que eu vou trabalhar.

### **5.3. Como é que sabes que (quando) estás fazendo um bom trabalho?**

Quando eu consigo a participação das turmas, quando os resultados são bons, as notas deles, mas como eu disse, não pensando só na questão de gramática, da prova, aquela nota da participação dele foi boa, a apresentação dele foi boa... Sempre dou um tema livre para a redação, algo que ele buscou... Teve um aluno que trouxe um texto da Lya Luft. A apresentação dele foi ótima. Ele pegou um texto que falava sobre a relação entre pais e filhos e depois, no final, ele mesmo fez uma avaliação de dizer como é que é o relacionamento do pai e da mãe, a cobrança dos pais dele. Isso para mim é satisfatório, eu proporcionei um momento em que o aluno pode expor sua opinião, pode escolher o que ele queria mostrar para mim. Não ficou só eu mostrando coisas para eles.

### **5.4. Quem é que mais influenciou tua concepção de ensino?**

Eu li bastante Paulo Freire, Perrenoud... na faculdade. E estou sempre buscando alguma coisa de novo, os teóricos, aquilo que me impulsiona, que eu possa fazer uma coisa melhor em sala de aula.. Quando posso, estou lendo alguma coisa, acho que nem tudo está perdido. Eu tento buscar água nessa fonte, para me dar autoestima, também porque é desanimador, às vezes, tu chega na sala de aula e tu te frustras com o teu trabalho. Talvez seja uma fuga, não sei.

### **5.5. O que no teu entender, é uma educação de qualidade?**

Boa pergunta. Olha, eu acho que é quando a gente consegue formar um aluno, consegue o aluno que sai da escola com uma boa educação para a vida, porque ninguém gosta de ser maltratado, ninguém gosta de ser hostilizado, ninguém gosta da falta de educação. Então, para mim, uma educação de qualidade é quando a gente consegue, através das nossas disciplinas, trazer um olhar para cada uma das partes que compõe o currículo, história, geografia... e que o aluno consiga entender que aquilo não vai ser importante para ele no sentido de uma formação, mas que, naquele momento, na sala de aula, é importante porque a gente está fazendo pensar, porque a gente sai da escola com quantas coisas... Muitas coisas eu não sei de matemática, mas tive que passar pela matemática, e me interessei pelo português. Eu digo para eles que os conteúdos não são importantes para a vida, mas o que eles conseguem aprender e associar em sala de aula é o que eles vão levar. Então, uma educação de qualidade é eles saírem preparados no sentido de respeitar as pessoas e serem respeitados, conhecer seus direitos, saber ler e interpretar um texto. Isso é importante porque eles vão lidar com pessoas, vão ler documentos, vão escrever... Saber viver no coletivo, é o lado humano, não é o conteúdo de sala de aula.

### **5.6. Quais os principais desafios que apontas para uma educação de qualidade?**

Respeito, saber respeitar, buscar seus direitos, entender seus direitos, ver o que está acontecendo no mundo, entender porque as coisas funcionam dessa forma e não de outra. Por que eu tenho que me adaptar ao sistema? Ver como ele funciona. O desafio para Escola é fazer os alunos enxergarem a realidade para nela poder atuar. Outro desafio para a escola de qualidade é o respeito. A questão das

desigualdades sociais também é importante, que eles possam ter consciência que o fato deles morarem, muitas vezes, numa vila, num lugar menos privilegiado, não quer dizer que aquilo seja fato consumado, que a vida deles tem que ser assim para sempre. Eles podem mudar, que nada é determinado, mas para isso eles precisam construir e acreditar num objetivo, e isso vai modificar a vida deles. A educação tem que ser direcionada para isso, para eles olharem a realidade deles e não aceitarem se ela é ruim, se não é boa, agora, que os obstáculos são para serem superados; que eles consigam escutar a gente e ver que, através do estudo, eles vão ter mais oportunidades. Eu digo para eles que a educação vai selecioná-los para outras oportunidades, nem que seja para um emprego de nível médio, mas sem escolaridade eles não vão conseguir ir muito adiante. Uma educação de qualidade é aquela que possibilita ao aluno descobrir suas potencialidades e construir ...

### **A escola tem feito esse movimento?**

Não sei se todos da escola pensam dessa forma. Às vezes temos o discurso, mas na prática não é isso. Há muita hipocrisia, é horrível dizer essa palavra, as pessoas dizem, sustentam um discurso e na prática não funciona. Não temos os alunos querendo aprender, nós é que temos que mostrar para eles, porque eles precisam aprender e esse aprender é muito complexo, precisam aprender a respeitar o colega ao lado, precisam aprender a ouvir o colega, o professor. Educação de qualidade vai muito além, e eu trago no discurso da sala de aula sempre, eu tento conversar com o aluno sobre a vida.

### **A Escola tem sido um caminho?**

Não sei se a escola tem essa credibilidade. Acho que não. Não vejo muito esse olhar, estamos muito desmoralizados. A função social da escola se perdeu. Não temos bons exemplos, os alunos são muito espertos.

## **6. FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

### **6.1. Na academia quais foram as orientações teóricas que foram trabalhadas?**

Paulo Freire, Vygotsky, Piaget, Marx... Neste momento, não lembro de outros.

### **6.2. Como era explicada a aprendizagem?**

Não era muito abordado. Só dizia que o aluno não era uma tabula rasa. Lembro muito disso, que era preciso trazer os conhecimentos prévios dos alunos, que eles sempre trazem conhecimentos de casa e da vida e que nós tínhamos que aproveitar isso, mas isso ficava muito vago. Eu não entendia muito o que era para avaliar. De novo fala-se só no aluno, e nós temos 37 alunos numa sala de aula. Como é que eu vou trabalhar todas essas realidades? Esse é o grande desafio que eu vejo: várias realidades dentro da sala de aula e cinquenta minutos para trabalhar, organizar a turma, fazer chamada... Têm alunos que não tem como se ver, exatamente, qual é a necessidade, têm toda uma turbulência dentro de uma sala de aula.

### **6.3. O que foi oferecido, pela academia, que consideras de maior relevância para a prática docente?**

Eu vejo que as academias, as universidades estão muito fora da realidade. Eu cheguei a ter alguns desentendimentos nas minhas práticas com a minha professora. Eu dizia para ela qual era a realidade onde estava fazendo a prática e ela não entendia. Eu vejo que alguns professores estão há vinte, trinta anos dentro de uma faculdade, completamente, fora da realidade das escolas, principalmente as de periferia. Não me ensinou muita coisa, porque a gente trabalhou a teoria, os alunos estão lá por opção. Os professores dão aula para quem quer, para quem escolheu. Se tu não aprendeste o problema é teu, tu vais atrás, mas dentro de uma sala de aula não é assim. Com as turmas do ensino fundamental e médio, tu és o responsável pelos alunos, é subtendido que tu és responsável pela nota do aluno, tu és chamado pela coordenação, és questionado porque aquele aluno reprovou. Imagina, agora o aluno não pode reprovar até a 3ª série, acho que isso vai complicar mais ainda. Estas coisas dentro da universidade, a gente não vê, isso não interessa, o professor toca a sua aula, mas cada escola, cada sala de aula tem a sua realidade.

## **7. PRÁTICA DOCENTE**

### **7.1. Em que a prática docente confirmou, negou, acrescentou ao preparo oferecido pelo curso de Letras?**

Praticamente em nada. O curso prepara o professor somente para saber lidar com o conhecimento da área escolhida, no caso, a língua portuguesa e literaturas portuguesas e brasileiras. Em nenhum momento, tive instruções de como lidar com situações de sala de aula, conflitos... Nem mesmo na cadeira de prática de ensino. É só o nome, pois na prática em nada acrescenta.

### **7.2. Pensando que trabalhas com os anos finais do ensino fundamental, quais seriam os teus maiores desafios? E dificuldades?**

Primeiramente, fazer com que os alunos entendam a importância da boa comunicação para a vida, para as relações sociais, como possibilidades de ascensão profissional. Quanto às dificuldades, acredito que o português, como norma culta, não interessa aos alunos, pois eles se comunicam através de uma linguagem comum da adolescência, mas que precisa ser trabalhada, melhorada, para que os alunos cresçam entendendo que existem diversas situações que precisamos adequar à linguagem. Isso é a grande dificuldade para fazê-los entender.

### **7.3. Que elementos decorrentes da estrutura escolar são facilitadores da ação docente?**

Em primeiro lugar, uma boa gestão seguida de pessoas (professores e funcionários) que entendam a função social da escola. Uma organização em termos de recursos mecânicos e humanos como multimídia, bibliotecária, que hoje é artigo de luxo em muitas escolas, laboratório de informática com monitor, bons projetos, entre outras coisas. Também aponto orientadores com uma visão mais pragmática de sua

própria função dentro da escola. Nos últimos anos, tenho visto pessoas despreparadas ou com formações deficientes em relação ao ensino e ao atendimento que os jovens e adolescentes precisam. Muitas escolas têm o quadro completo neste setor, mas com pessoas muito desatualizadas que não buscam novas formações. Há uma repetição dos mesmos chavões dos livros por parte de orientadores, mas que nem sabem, de fato, o que estão repetindo. Tem um discurso, mas não tem ação.

#### **7.4. Como acontece o acompanhamento da prática do professor em sala de aula e com que frequência?**

Não há acompanhamento. Somente nos encontramos em conselho de classe, reuniões pedagógicas que, normalmente, são mais de cunho administrativo, ou para resolver problemas de indisciplina de alunos. Sequer recebo observações sobre cadernos de chamada ou práticas de sala de aula.

## **8. NORMAS DE FUNCIONAMENTO DA SALA DE AULA**

#### **8.1. Para desenvolver o trabalho de sala de aula foi necessário estabelecer algumas normas? Quais e como foram organizadas?**

Sim. No primeiro dia de aula sempre organizo o período (bimestre, trimestre ou semestre) com os alunos. Digo como vou trabalhar instrumentos de avaliação (trabalhos em grupo e individuais, testes, seminários, painéis...) também sobre as normas para estabelecer um convívio produtivo entre professor e alunos: respeito, regras escolares, datas de entrega de trabalhos, responsabilidades, uso de celulares, etc.

#### **8.2. Com que frequência estas normas são avaliadas?**

Fico constantemente lembrando do contrato feito com a turma.

#### **8.3. Como é mantida a ordem na sala de aula?**

Depende da série. No caso da sexta série é necessária sempre uma intervenção mais rígida. É preciso pedir silêncio com mais frequência, participação, que tragam material para as aulas e também fazer espelho de classe.

#### **8.4. Quais as situações de indisciplina mais frequentes que necessitam de intervenções e retomada das normas?**

Falta de respeito com os colegas e professores. Uso de palavrões é constante. Roubo de materiais, paredes e classes pichadas.

#### **8.5. Quais os encaminhamentos dado pelo professor nos casos em que o aluno não cumpre com o combinado?**

Normalmente, há a cobrança, a lembrança do que havia sido combinado com a turma. Sempre dou uma chance para que o aluno reflita sobre o que está fazendo em aula e qual a razão maior de estar ali. Persistindo o problema, faço um encaminhamento para o pedagógico. Quando o fato requer uma ação que vai além



da proposta de uma reflexão, busco auxílio da direção Não posso ficar perdendo tempo, insistindo se o aluno não quer cooperar com a organização estabelecida para o bem-estar de todos.

#### **8.6. E para os alunos que cumprem?**

Não existe aluno 100% em tudo. Sempre temos problemas, alguns maiores outros menores... Mas sempre há intervenções desnecessárias em aula. Os alunos que se aproximam do combinado, colaboram para o seu próprio aprendizado. Percebo que os resultados desses alunos são mais satisfatórios para mim e para eles.

#### **8.7. Os alunos que apresentam um baixo rendimento escolar são indisciplinados? Que tipo de comportamento apresentam?**

Nem sempre. Acontecem situações que envolvem alunos com péssimo desempenho durante as aulas, mas que se garantem nas avaliações de maior peso. Inquietações, agitados, não conseguem ficar sentados, se concentrarem.

### **9. RELAÇÕES SOCIAIS NA ESCOLA**

#### **9.1. Qual o princípio filosófico da escola?**

Não tenho a mínima ideia. Nunca se falou sobre isso nas reuniões. Não que eu me lembre.

#### **9.2. Qual a linha pedagógica da escola?**

Uma mistura. Acredito que não há professores que entendam perfeitamente (teoria e prática) sobre como trabalhar por habilidades e competências. Já assisti a várias formações, mas ninguém ficou convencido de como trabalhar dessa forma. Eu mesmo admito que tento, mas não sei muito bem como isso funciona. O problema que vejo é que não temos pessoas habilitadas a falar sobre o assunto. Normalmente são pessoas da supervisão que recebem uma formação e ficam na incumbência de passar os conhecimentos para os professores na escola. Na prática isso não acontece ou é simplificado.

#### **9.3. Quais os elementos que facilitam a prática docente da escola?**

Todos terem uma mesma visão sobre o que a escola e o aluno precisam. Na prática isso nunca acontece. Cada professor quer entrar, dar a sua aula e sair com a consciência tranquila de que fez a sua parte. O problema é do outro. É preciso ter um PPP que sai do papel, que não seja de gaveta. Que a escola tenha uma filosofia, uma unidade de trabalho e uma gestão motivadora e participativa.

#### **9.4. Quais os elementos que dificultam a prática docente na escola?**

O inverso de tudo que foi dito anteriormente. Uma escola para funcionar tem que ter integração de todos os segmentos: professores, funcionários, pais, alunos e equipe diretiva. O professor não pode estar "sozinho" em sala de aula. Todos os dias têm algum tipo de problema. O meu trabalho precisa muito dessa integração para que

haja resultados satisfatórios. Também atribuo a falta de planejamento como um fator que prejudica o bom funcionamento das aulas.

**9.5. Há encontros com os professores desta disciplina de diferentes séries para planejar e/ou selecionar os conteúdos?**

Não, regularmente.

**9.6. Há encontros entre os professores de diferentes disciplinas da mesma série para planejar e selecionar os conteúdos?**

Também não. Não ocorrem encontros entre os professores de diferentes disciplinas da mesma série para planejar e selecionar os conteúdos. Cada um realiza o seu trabalho independente do que o outro professor esteja desenvolvendo. Entra na turma e dá a sua aula. Não temos projetos comuns. Isso não é positivo nem para o professor e nem para o aluno, mas é assim que acontece.

**9.7. Como percebes o relacionamento professor-aluno que predomina na escola?**

Depende da escola e da série trabalhada. Existe, às vezes, uma espécie de contrato entre professor e aluno. O professor precisa se proteger, se defender... Sendo assim, se faz necessário fazer de conta que não vê algumas coisas que são feitas pelos alunos.

**9.8. Como percebes o relacionamento professor e aluno na tua sala de aula?**

Eu sempre procuro ser o mais correto possível. Moralizar, repreender e elogiar quando é preciso e necessário. Acho que minha sinceridade e clareza de atitudes me ajudam na construção da imagem que o aluno precisa ter, mas que nem sempre acontece.

**9.9. Olhando a escola como um todo, tu dirias que as relações são autoritárias, democráticas ou seguem uma linha “laissez-faire”?**

Uma mistura de tudo isso. Os professores também se aproveitam muito da situação para tirar vantagens. E a direção também. Consequentemente, o aluno entra no esquema.

**9.10. Como é resolvido o problema da falta de professores na tua escola?**

Na maioria das vezes, os alunos são dispensados. Também acontece de a orientadora ou outra pessoa dar alguma coisa para os alunos fazerem.

**Qual seria a escola ideal?**

Ter uma direção imparcial; ter projetos que envolvam todas as disciplinas, sem exceções; trazer a comunidade para dentro da escola, com participação na construção do PPP; ter bem claras as regras para alunos e professores e também as consequências que podem causar a infração delas; o cumprimento dessas consequências sem exceções e sem parcialidades; compreensão do trabalho árduo

do professor em sala de aula; apoio pedagógico que funcione de verdade; setores funcionando e motivação para todos.

### **Qual seria a turma ideal?**

Uma turma que trouxesse de casa conceitos mínimos de educação e convivência. Via de regra, não estamos recebendo mais alunos com boa educação e respeito. Não sabemos o que estamos fazendo e o que devemos fazer em sala de aula, pois há um descompasso muito grande nas atribuições do professor de hoje. Também não temos apoio legal, pois tudo é a favor do aluno.

### **Se tiveres de traçar um perfil de professor, que características considerarias relevante?**

Pelo olhar da faculdade, o professor precisa ter conhecimento da sua área. Mas na prática é tudo muito diferente. O professor deve conhecer o que ele vai ensinar. Escolhemos nossas licenciaturas de acordo com aquilo que temos mais afinidade, no entanto, na sala de aula, todos os professores têm os mesmos problemas e não sabem como lidar com eles. Se os pais tivessem claro que a escola é lugar de conhecimento, em primeiro lugar, já teríamos alguma vantagem na nossa profissão. Na perspectiva da formação que recebemos nas licenciaturas, o professor precisa ter conhecimento, saber ensinar, saber planejar e avaliar. Isso é relevante. Mas querem que o professor resolva outros problemas dos quais não estão preparados.

## DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO DOCENTE

<b>Nome:</b> Cláudia
<b>Idade:</b> 47
<b>Escolaridade:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Nível Médio. Área: Técnico em Turismo</li><li>• Graduação. Área: Letras (PUCRS) Ano de conclusão: 1990</li><li>• Pós-Graduação. Área: Universidade Ritter dos Reis</li><li>• Ano de conclusão: 2001</li></ul>
<b>Desde quando atua na docência?</b> Desde 1991
<b>Quanto tempo atua nesta escola?</b> 11 anos
<b>Quantas disciplinas e séries que irás atender neste ano?</b> Português e 7ª série.
<b>Já atuastes em outras séries?</b> Sim, já trabalhei de 5ª série do Ensino Fundamental ao 3º ano Ensino Médio.
<b>Trabalhas em outro local?</b> Não, somente aqui.
<b>Tens participado de encontros de formação e/ou capacitação? A escola ofereceu algum? Tu participaste?</b> Sim, alguns são os que a escola oferece, outros são na Ritter dos Reis. A Escola tem uma parceria e seguidamente chega convite pra gente para alguma coisa. Já participei de um ou dois encontros. Isso nos últimos dois, três anos.
<b>Avalia a relação entre a tua formação e prática docente atual e a série lecionada:</b> <p>Tem uma relação direta com minha formação e minha prática diária. Com certeza uma consequência bem objetiva. Minha formação tem uma relação com a graduação e tudo o que venho agregando ao longo desses anos. Às vezes, não são cursos oficiais, são seminários, palestras, conversas... Eu convivo com muitos professores, então eu estou sempre tentando trazer alguma coisa prá minha prática.</p>

### 1. ALUNOS

**1.1. O que consideras significativo conhecer sobre a turma? Que informações sobre teus alunos consideras indispensáveis para a concretização do teu trabalho?**

Para mim, a principal informação é de onde eu devo partir, onde está essa turma que chegou do ano anterior e o que eles trazem de experiência, não só no nível do conteúdo, mas também toda a experiência deles, o que eles trazem até aquele momento em que eu me encontro com eles. A partir disso, avalio o que é indispensável conhecer deles: se repetiram alguma vez a série, quanto tempo estão na escola, acho que isso é indispensável.

### **1.2. Tens informações sobre a situação familiar e econômica dos alunos?**

Não tenho muitos dados. Aqui na escola a situação econômica das turmas, em geral, é sempre a mesma. Então é um dado que eu já não considero relevante na minha prática. Alguma coisa familiar... Claro alguma coisa mais significativa, por exemplo, situações de agressão, me interessa saber, mas é muito complicado tu saberes essas coisas. Não tenho muito acesso a isso. Às vezes eu busco junto ao SOE, embora não são as professoras que eu tenho maior relacionamento. É uma busca minha, pois significa muito para mim, mas não é considerado algo importante para a escola. Então a escola não disponibiliza esses dados. Fico tendo esta informação, muitas vezes, pelos contatos com as famílias ou um irmão mais velho, ou uma professora que deu aula na 3ª série para esse aluno. Eu tenho uma rede de relacionamento dentro da escola que eu considero boa. Para minha prática, algumas informações sobre a vida de alguns alunos, poderiam trazer mais benefícios.

## **2. CURRÍCULO**

### **2.1. Quem define a seleção, a organização e a sequência do conteúdo curricular?**

Quem define e faz essa seleção é o grupo de professores. No meu caso são os professores da disciplina de língua portuguesa. Nós temos reuniões a cada início e cada final de ano. No início do ano, nós conversamos e definimos os conteúdos que devemos desenvolver e que diretrizes vamos seguir. Participam todos os professores que trabalham com a língua portuguesa, da 5ª ao 3º ano do ensino médio. Isso é feito anualmente e modificamos quando necessário.

### **2.2. Como tu selecionas os conteúdos a serem trabalhados? (parte de algum diagnóstico ou avaliação). E como tu os organizas? Estabeleces tempo, períodos ou tu os desenvolve conforme o ritmo da turma?**

Na realidade, já faz uns oito ou nove anos que nos reunimos por área para organizar os conteúdos, porque os mesmos já estavam definidos quando nós chegamos à escola. Alguém, em algum dado momento, fez uma lista de conteúdos e a partir dessa lista nós começamos a modificar algumas coisas e a introduzir outras. Cada um com a sua prática e com a sua experiência foi colocando para o grupo o que achava que era necessário acrescentar ou tirar. Esse era o princípio, e essa relação vem sendo alterada dentro daquilo que percebemos ser coerente com a nossa realidade.

### ***E tu costumavas estabelecer um tempo para trabalhar esses conteúdos?***

Sim, estabeleço um tempo para mim, dentro de uma certa sequência, porque essa

questão de tempo é flexível. Eu estabeleço o que eu tenho como objetivos para o primeiro bimestre, por exemplo, nesta turma eu tenho como objetivo fazer com que os alunos consigam identificar as classes gramaticais, e que eles consigam utilizá-las na escrita. Eu vou colocando alguns critérios em cada bimestre, mas isso pode se estender por mais ou menos tempo. Às vezes, ficamos um tempo maior num determinado conteúdo, parece que estamos perdendo tempo, mas quando o aluno, de fato, compreende ganhamos tempo no seguinte conteúdo. Nesse tempo todo que eu leciono, ainda não consegui ter duas turmas com o mesmo ritmo, eu até, invejo os professores que conseguem dar o conteúdo ao mesmo tempo em todas as turmas. Eu não consigo fazer isso. Eu não lembro de ter conseguido fazer isso porque numa turma eu levo duas semanas, noutra levo quatro, noutra uma. As turmas não tem o mesmo ritmo. O conteúdo trabalhado numa turma, às vezes, se diferencia da outra em termos de compreensão e conseqüentemente de tempo. Mas no final do ano, geralmente, consigo dar conta de todo o programa em todas as turmas.

### **2.3. Quais os critérios que utilizas para fazer a opção?**

Nós temos tudo separado aqui dentro da escola. Essas reuniões pedagógicas onde se estuda os parâmetros e as normas da escola, são separadas das reuniões que nós temos especificamente na disciplina. Daí se traz a orientação pedagógica e vamos ao nosso grupo da disciplina discutir questões mais específicas de língua portuguesa. Cada um dá um palpite, uma opinião e vamos trabalhando e vendo o que funciona e/ou não funciona. Para mim é a melhor forma de saber o que é que vai se adaptar para cada série, e é colocando em prática e vendo se dá ou não.

### ***E os conteúdos que vais trabalhar na série como tu selecionas?***

Nas primeiras semanas de aula, eu uso para fazer uma avaliação e verificar de onde se vai partir. Então, neste momento que inicia o ano, eu converso muito com os alunos, utilizo uma ou duas avaliações escritas, muita coisa oral, e pergunto diretamente a eles: “O que vocês viram no ano passado? Até onde foram?” A partir daí começo o trabalho com a turma.

### **2.4. Nesta seleção de conteúdos há alguma participação dos alunos?**

Não, nessa parte não, mas indiretamente sim com as respostas que eles vão dando.

### **2.5. O currículo existente é relevante para o desenvolvimento pessoal desses alunos?**

Em alguns aspectos sim e outros não, tanto que nós sentimos a necessidade de alterar, e a cada ano modificamos em função do que se percebe em sala de aula. E a minha percepção é que temos conteúdos da série que estão distanciados da prática de sala de aula. Tenta-se, dentro de nossa forma de pensar, adequar o que julgamos ser necessário para os alunos daquela série, por exemplo, a leitura é algo que nós estamos tentando colocar desde a 5ª série até o ensino médio como algo prioritário. Ler, escrever melhor é a nossa meta.

### **2.6. Qual seria o currículo ideal para esses alunos?**

Penso que o ideal seria um currículo que privilegiasse a formação de um sujeito

atuante, de um sujeito que toma decisões, de um sujeito que pensa, de um sujeito que critica. Uma formação integral em todos os níveis da cidadania, na parte do conteúdo, do conhecimento, que fosse mais abrangente para um modo de vida que os nossos alunos têm, que é diferente do nosso. O currículo oficial, que nós temos na escola, está bastante distanciado disso, está muito colado a visão daquela escola que prepara para o vestibular, que não é a realidade da nossa escola. Toda a escola pode preparar para o vestibular, mas ao meu ver esta não pode ser a primeira opção da escola, não uma escola como a nossa.

### **3. PROCESSO**

#### **3.1. Como organizas o espaço de sala de aula?**

Eu sigo o grupo, eu sou uma pessoa que não destoa do grupo, e o que a maioria decide eu acato. Aqui na escola é de praxe fazer o espelho de classe, então eu procuro seguir esta determinação, embora eu sempre deixe claro para os meus alunos que os lugares serão modificados de acordo com a minha dinâmica de sala de aula. Normalmente eu trabalho com eles em dupla e/ou individualmente, mais tarde, quando o grupo já está mais familiarizado com a forma de trabalho, procuro organizar o grupo de outras formas.

#### **3.2. Qual a participação dos alunos nesta organização?**

Quem organiza o espelho de classe é o professor conselheiro, sem a participação dos alunos. Nas minhas aulas, dependendo do dia e da aula, faço algumas modificações com eles. Às vezes, funciona bem, dependendo da atividade proposta e como está o grupo. No primeiro bimestre é um tempo para nos conhecermos melhor, então não altero muito a forma de encaminhar a aula, acho que isso os ajuda a se organizarem. Na maioria das aulas eles respondem bem, trabalham, se envolvem. Sempre seguimos as atividades propostas no livro. Há momentos que fazemos a leitura dos textos com toda a turma, a correção dos exercícios, geralmente, também ocorre no grande grupo. Procuro envolver os alunos nas atividades que planejo, pois assim os tenho mais presentes e consigo acompanhá-los melhor. Há dias que estão mais agitados e às vezes tenho que fazer algumas modificações e eu vou remanejando como posso.

#### **3.3. Materiais e outros espaços alternativos que utilizas para as aulas?**

Uso o laboratório de informática e a biblioteca, mesmo sem a bibliotecária eu levo os alunos à biblioteca. Tenho duas alunas que me ajudam muito na biblioteca.

#### **3.4. Livro Didático: Como ocorre a seleção e quem participa? Há momentos de avaliação deste livro?**

Cada final de ano, a área se reúne e a coordenação pedagógica nos passa uma lista grande de livros que as editoras mandam. Escolhemos aquilo que consideramos melhor. Normalmente escolhemos três. No geral é a segunda ou terceira opção que chega para nós, dificilmente chega a primeira, mas nós fazemos dentro daquilo que nos é apresentado. Esses livros nos são entregues, pela supervisora, em outubro ou

novembro. Cada professor da série recebe um exemplar, para dar um parecer para ela, um parecer crítico das três opções. Quem participa desta seleção são os professores da área junto com a coordenação pedagógica.

### **3.5. Como organizas tuas aulas? Partes de algum planejamento?**

Não é um planejamento muito fechado. A primeira coisa que eu visualizo quando vou preparar uma aula é ver qual é o meu objetivo com aquilo. Eu tenho que ter isso bem claro e é a partir do meu objetivo que eu organizo o que eu vou fazer em sala de aula. Estabeleço o objetivo, depois eu procuro um texto, ou um exercício e aí eu vou montando a minha aula. Eu planejo por semana. No final de semana, eu penso como vai ser a minha semana aí eu vou me orientando. Às vezes eu faço só um pedaço, coloco os objetivos, alguns recursos que eu possa vir a usar e dou a primeira aula. Dependendo do desempenho dessa minha aula eu continuo com aquilo ou começo tudo de novo. Tenho esse hábito, porque durante muitos anos eu fiz aquele planejamento bem fechadinho, certinho. No domingo para a semana, mas aí eu chegava aqui e não funcionava muito bem. Cansei de fazer coisas que eu achava que estava incrível e eu vinha para a sala de aula e as coisas incríveis não funcionavam e aí eu voltava com aquele papel bem bonitinho e pensava como é que não funciona isso e aí de tanto fazer, eu percebi que tu tens que fazer uma parte e que a outra parte tu tens que fazer lá.

### **3.6. Como organizas os objetivos da tua aula? Fazes relações com o conhecimento trazido pelo aluno? Como? Já respondido.**

### **3.7. O que de relevante não pode faltar na dinâmica da sala de aula?**

Não pode faltar a empatia do meu aluno para aquilo que eu estou dizendo, se não a aula não funciona. Procuro fazer uma aula muito calcada no “olho no olho”. Eu preciso de um aluno que me ouça, que capte que entenda o que estou dizendo não só com a boca, mas com o corpo; eu preciso de um ouvinte, se é que eu posso usar essa palavra, que consiga ler o todo. Não pode faltar, numa dinâmica de aula, é o meu aluno ser captado por mim. Eu tenho que ter esse pulo do gato, se não a minha dinâmica seja ela qual for vai falhar.

### **3.8. Como percebes a participação dos alunos na dinâmica proposta?**

No momento em que ele me dá alguma resposta, no momento em que eu vejo se ele já está sentado virado para mim, no momento que eu observo e olho que ele está prestando atenção em mim, ao que eu estou dizendo. É num olhar... Eu acho que, às vezes, num pequeno gesto eu percebo se consegui captar o aluno ou não, e às vezes eu não consigo captar num primeiro momento, mas no segundo ou terceiro eu consigo. Tem que ter um olhar bem atento para fazer isso.

### **3.9. Como lidas com os diferentes ritmos de aprendizagem apresentados pela turma? Como distribuis e classificas os alunos segundo a aprendizagem? Como ages com os fracos e muito fracos?**

Essa é uma questão complicada. Na realidade, o lidar, não sei se é bem a palavra, eu percebo essa diferença, mas tento fazer que no dia-a-dia não seja muito perceptiva para o grupo. Tenho bastante claro quem vai indo ao natural, e quem vai



mais lentamente, mas no grupo procuro não fazer muito essa distinção, talvez seja uma forma de eu não querer rotular o aluno que é lento, que não gosta de estudar... Não gosto de apontar, procuro diluir isso, às vezes, procuro me aproximar mais desse aluno quando percebo que ele me dá essa abertura, às vezes forço um pouquinho essa abertura. Como circulo muito pela sala durante as atividades e vou pontuando tanto as questões comportamentais como a realização das atividades, eles já sabem que eu falo. Mas esse aluno que realmente tem mais dificuldade, procuro sempre incentivá-lo a tentar mais um pouco. Muitas vezes inicio com ele a atividade e percebo que há retorno. Na realidade, tento buscar alguma coisa que eu possa trazer desse aluno, de forma que os outros não percebam essa diferença. Penso que isso não é produtivo para o aluno que tem dificuldade saber que todo mundo sabe que ele tem dificuldade. Com o tipo de pessoas com que trabalho, acho que isso não é viável, porque não existe a questão da cooperação, da acolhida, então eu acho que essa pessoa tem que estar um tanto preservada. No geral, eu quero sempre o melhor para eles, aquilo que julgo que seja o melhor. Faço algumas propostas que às vezes tenho como objetivo para que aquela meia dúzia daquela sala de aula, que não produz ou produz muito pouco reaja, então eu faço uma atividade pensando naqueles alunos, outras vezes, eu faço o contrário, faço uma atividade que vai abranger dez alunos daquela aula que sei que mais que dez não vão se engajar naquilo, mas que de alguma forma irei conseguir trazê-los para aquela atividade. Sempre procuro fazer isso, nunca faço uma aula pensando no pior ou pensando no meu melhor, vou diversificando. Não faço nunca alguma proposta num nível muito alto ou muito baixo, procuro mudar essa dinâmica, eu vou variando porque acho que é uma forma que também tenho de mostrar para quem pensa que não sabe nada, que ele pode chegar lá e para quem acha que sabe tudo que ainda tem muito que aprender.

### ***Sabes como são organizadas as turmas?***

Sei. Algumas são organizadas por critérios de idade e outras tendo o critério de aprovação ou reprovação. No geral, os alunos das turmas um: 71, 61, 51 são os que estão na idade mais adequada para aquela série, para aquela etapa. As turmas dois seriam as turmas que tem um pouco de cá e um pouco de lá, está na série pela primeira vez, mas com a idade um pouquinho mais avançada e alguns repetentes, e, normalmente, a turma três, é a turma onde tem realmente um número muito grande de alunos que estão numa idade mais avançada. Tenho alunos com 17 anos na sétima série e num índice de reprovação de 3, 4 ou 5 anos.

### **3.10. Partindo de tua prática docente, como deveriam ser organizadas as turmas?**

Pois tu sabes que aí está uma coisa que... Houve época em que eu pensava que a melhor forma era realmente ter adequação por idade, por... Uma coisa bem segmentada, separada, depois achei que pudesse ser melhor ter um pouco de cada, e hoje, vou ser bem sincera, eu não tenho muito claro isso, não sei o que é melhor e o que é pior. Eu posso te dizer o que é melhor para o professor. Para mim seria assim: tu ter todo mundo mais ou menos na mesma faixa etária, que tu sabes mais ou menos como pegar aqueles todos, mas não sei se para o aluno seria tão produtivo como se imagina. Então, hoje eu não tenho clareza como separar uma turma, não sei se a faixa etária é o melhor critério, também acho que dependeria dos objetivos que tu vais trabalhar com aquela turma, para separar por faixa etária, por

aprovação, por reprovação, eu acho... Para mim é complicado isso, se eu tivesse que fazer isso não saberia.

***Quando tu colocas que é bom para o professor...***

No sentido da acomodação, porque ali tu vais ter uma coisa só teoricamente, tu tens tudo, para que aquilo ali se desenrole.

***Tu trabalhas nas três turmas de sétima série?***

Nas três. Os ritmos são bem diferentes. A aula e o conteúdo acabam sendo bastante diferentes também, até pela questão da maturidade dos alunos da 73. Eles estão noutra faixa etária, têm outra maturidade, outros anseios, outros arranjos..., então, às vezes, têm coisas que tu concluis que aqueles alunos não estão precisando daquele conteúdo, daquela forma, naquele momento.

***Tu já pegaste uma turma com um pouquinho de 71, 72, 73?***

Já, trabalhei com turmas assim. É mais complicado para o professor, porque tu nunca sabes se tu vais nivelar a turma pelos alunos que tem 11 anos ou pelos alunos que tem 17 anos. Eu acho que é a situação mais desafiadora porque, literalmente, tu tens três turmas dentro de uma sala de aula, e não tem como ser diferente porque as vivências deles, nessa camada mais pobre economicamente, elas são muito diferentes entre um menino de 17, 16, 15 anos, de um menino de 10 e 11 anos. É trabalhar três turmas dentro de uma, aí tu apelas para trabalhos de grupos, dividindo os grupos por afinidades e tu vais largando as aulas, programando-as de acordo com os grupos diferenciados. É bem complicado trabalhar assim.

## **4. AVALIAÇÃO**

### **4.1. O que é esperado do aluno ao final da série?**

Na sétima série eu espero, que os alunos desenvolvam bastante o senso crítico, que eles ganhem autonomia do pensar; que eles comecem a ter autonomia para a escrita, que se dêem conta que eles são sujeitos da ação deles. É isso que eu espero no final do ano, que todo esse caminho que a gente vai desenvolvendo de leitura, e disso, daquilo, daquilo outro se desemboque nisso, que eles se dêem conta, percebam, como alguém que pode fazer algo por si, esse é o primeiro objetivo. Também que eles já tenham se apropriado da língua como sendo sua e possam dizer: eu já domino isso aqui, eu já tenho esse conhecimento, eu tenho essas regras, eu já consigo produzir uma coisa que é minha....

### **4.2. O que consideras importante para que ocorra a aprendizagem?**

Para que ocorra essa aprendizagem, a leitura é fundamental é o número um. Um indivíduo que lê é um indivíduo que pode ter alguma autonomia de pensamento. Começa aos pouquinhos, com os autores infanto juvenis porque na sétima série eles ainda estão... Estou tentando desenvolver o hábito da leitura, porque eles não têm exceto uma meia dúzia que tem, mas a maioria não. Apresento Pedro Bandeira, Ana Maria Machado, começando por Thalita Rebolças, tudo bem centrado dentro desse

mundinho, desse universo em que eles vivem. A partir dali, eu espero que, no segundo semestre, já consiga introduzir outros. Nesse primeiro, introduzi alguns outros autores como: Moacyr Scliar, uma poesia e outra, introduzi alguns clássicos, mas muito poucos. No segundo semestre, espero poder modificar um pouco mais a minha caixa, não totalmente, mas eu acho que é por aí, ainda que seja um trabalho árduo. Na primeira semana que eu selecionei a minha caixinha com os livros e a trouxe para a sala, foi cara feia, e diziam: “professora, eu quero matéria, eu quero aula, professora, eu não quero ler...” e aquilo se arrasta e ainda tem isso, não naquela proporção que tinha, mas ainda ouço isso. É complicado, é uma aposta, mas se tu acreditas que é importante tu fazes.

***Tendo presente que esses alunos estão na sétima série, anos finais do ensino fundamental, o porquê ainda esse gosto ou hábito de leitura ainda não foi construído?***

Eu atribuo... A primeira condição para que eles não leiam é a biblioteca não estar à disposição. A biblioteca está sempre fechada. A segunda atribuição é a falta de crédito que alguns professores dão à leitura. Alguns professores não acreditam que a leitura possa trazer, como resultado ou consequência, um sujeito pensante crítico e não investem no sentido de não se abrir para isso e trabalham a leitura não sei de que forma, não dão à leitura a importância que ela precisaria ter. Nesta 7ª série que estou trabalhando agora, tenho alunos que foram meus na 6ª série no ano anterior e eles vieram com hábitos de leitura e são os meus melhores alunos da 7ª série, melhores leitores. Fiz um trabalho, há pouco tempo, sobre autores e tinham que apresentar um autor e uma obra. Duas meninas apresentaram o trabalho contando a história como há muito tempo eu não via. Eu atribuo ao hábito de leitura estabelecido. Depois que eles lêem a primeira parte do livro dificilmente eles não gostam, porque eu já selecionei previamente essas obras.

**4.3. Como avalia a aprendizagem dos alunos? Momentos em que ela ocorre.**

Eles são avaliados cotidianamente. Para avaliar os alunos, utilizo provas, trabalho de grupo, trabalho individual, trabalho de dupla. Procuro variar bastante. As notas e os procedimentos utilizados todos eles ficam sabendo no início do bimestre. Eu digo, quais são os trabalhos, o quanto vai valer cada um e aos poucos eles vão sendo comunicados dos resultados. Às vezes, alguns trabalhos eu não quantifico, mas eu qualifico, então, eles apresentam o trabalho e não digo: tirastes dois, tirastes sete, tirastes um. Eu digo: foi muito bem por isto, isto, isto; não foi bem por isto, isto, isto. E às vezes, eu faço uma recuperação desses trabalhos de apresentação. Dou uma segunda oportunidade. Falo para eles: “Neste trabalho, tem algumas partes que não foste muito bem, quem sabe tu refaz”. Eu tenho um bom retorno com isso. A avaliação é uma atividade que eu deixo bem clara, eles sabem de tudo o que ocorre, como e quando ocorre, não tem nada de surpresa. No final do bimestre o aluno tem a nota, tem os trabalhos com notas, até esses que eu não dou um número, mas que coloco um conceito, por exemplo, aí eu traduzo este conceito em nota, vai sabendo a nota dele. Normalmente, antes do conselho de classe, eu não gosto de divulgar a nota, mas eles têm uma noção da nota final. Eu tenho uns positivos, uns negativos do cotidiano, eles sempre ficam pendente porque eu digo: “depois que passar o conselho...”, No conselho de classe eu vou ouvir os outros professores. Eu acho isso importante, até para ter um arredondamento se for o caso. É uma coisa interessante, porque eles acabam entendendo, e eles se preocupam com isso, tanto se

preocupam que eles perguntam: “Professora, quantos positivos já tenho aí no bimestre? Professora, quantos positivos eu tenho no mês? Professora, quantos negativos eu ganhei na semana?” Esta é uma preocupação constante deles, eu acho isto interessante. É uma forma que eu tenho de motivá-los, cativá-los.

**4.4. Os alunos têm conhecimento de como ocorrerá a avaliação?** Respondida na anterior

**4.5. Deixas claro os critérios de avaliação que utilizas? Como? Quando?** Respondida na anterior

**4.6. Em que momentos é feita a comunicação de um resultado aos alunos?**

No decorrer do processo já vai sendo comunicado o tempo inteiro para os alunos. Nunca é novidade para ele. Pode ser novidade a nota, a quantificação, porque eu não digo esses positivos, quanto que eles valem. Na realidade é um incentivo e eu procuro premiar, então eu conto mais ou menos aqueles positivos e vejo quem tem muito negativo, isso serve também para ir balizando na hora do arredondamento de uma nota. Eles têm consciência de que eles não ganham nada gratuito aqui na minha aula. Eles têm consciência plena, eles sabem, por exemplo, o fulano ficou com 4,5 ah, mas é 4,5, é 5,0. Não 4,5 não é 5,0 é 4,5 então esse 4,5 do fulano eu dou uma olhadinha nesses positivos, nesses negativos no cotidiano. Ah o fulano merece esse 0,5 porque ele tem vários positivos. Várias vezes chamo o aluno e digo: “Lê esse texto aqui”. E o aluno diz: “ah eu não quero, não, não quero, não vou ler”. E outros, quando solicitados, se esforçam e lêem, esse vai ser premiado, e eles têm consciência disso.

**4.7. Como ocorrem as correções das atividades avaliativas com a turma?**

Normalmente eu corrijo a prova, e quando a entrego para eles, refaço a prova no quadro, ou oralmente. Às vezes eu peço para eles refazerem em aula, no caderno, usando os livros. Tenho este hábito de refazer.

***Costumas encaminhar atividades para eles fazerem em casa?***

Sim, agora menos. Eu estou reduzindo porque não estou tendo muito sucesso nesta atividade para casa. Estou reduzindo esta atividade para casa, mas tenho o hábito de dar atividade para casa. Tem retornado muito pouco, tenho menos de 50% de retorno. Na turma 71, por exemplo, eu tenho menos de 50% de retorno, por isso refaço as provas em aula. Às vezes refaço a prova e dou aquela mesma prova, na mesma semana e as notas alteram muito pouco.

**4.8. Costumas colocar alguma observação nos trabalhos avaliativos?**

Sim, sempre coloco um bilhete, às vezes para incentivar. Corrijo e assinalo as questões ortográficas, colocando a grafia correta. Mesmo que diga para os alunos ficarem atentos na forma de escrever, muitos escrevem como falam.

***Tu tens trazido, na tua fala, muito a importância da escrita, da leitura. A que tu atribuis os indicadores que colocam que os alunos estão cada vez mais concluindo o ensino fundamental sem saber ler, escrever, interpretar? Colocas que eles precisam criar o hábito da leitura, mas como vês isto se eles já estão nas séries finais?***

Atribuo a um conjunto: lá fora e com a escola porque não trouxeram o hábito da leitura. Não é só pela questão financeira porque, às vezes, eles têm dinheiro para algumas coisas, mas eles não têm o referencial de escola em casa. Por exemplo, um pai é capaz de dar para um aluno nosso, um celular de mil reais, mas é incapaz de comprar um livro de quinze. O livro não tem um significado, então um pouco é isso, e quando entra aqui na escola, nas séries iniciais, não tem um projeto de leitura. Nós não temos um projeto de leitura nas séries iniciais. Tinha a hora do conto, tinha não sei o quê, tudo tinha, tinha, tinha... Aí fulano que fazia saiu, a outra não faz e por aí vai, então eles não têm. Pra começar, eles não vêm nem na biblioteca.

#### **4.9. Manténs a família informada deste processo? Como?**

Sempre coloco no caderno ou nas provas alguma observação para o aluno, mas se os pais olham o material vão tranquilamente ver como está o aluno. Algumas vezes, solicito que o responsável assine a prova. Mas é na entrega das avaliações do bimestre que conversamos mais com os pais e explicamos como o aluno chegou com aquele resultado. Às vezes, vem uma ou outra mãe que a própria escola chama, de algum aluno que vem sendo comentado e aí somos chamados para informar como ele está em nossa aula.

#### **4.10. Utilizas alguma metodologia ou intervenção diferenciada para os alunos que não atingem os objetivos?**

Quando os alunos não vão bem nas provas, refaço as questões com toda a turma e solicito que respondam, novamente, as questões, colocando as respostas certas. Oriento que estudem em casa, na aula procuro tirar as dúvidas, mas dificilmente eles perguntam. Ao propor uma nova avaliação, não faço muito diferente da primeira.

#### **4.11. A que atribuis o número de repetência e evasão escolar?**

Acho que é um pouco pela estrutura familiar que não estimula o aprendizado e a persistência do aluno. Muitas vezes o meio também colabora. O próprio aluno que, em alguns casos vem acumulando dificuldades, chega num determinado momento que acaba desistindo. A escola também se torna, em muitos momentos, um espaço não tão prazeroso para este aluno.

## **5. PROFESSOR**

### **5.1. Como tens avaliado o teu trabalho. Partes de algum dado, autoavaliação?**

Eu sou uma pessoa bastante crítica comigo, com meu trabalho. Eu estou sempre repensando meu trabalho. A cada semana que termino na escola é um fim de semana que eu repenso o que eu fiz. Às vezes eu retomo, às vezes fico pensando: “mas por que será que eu fiz daquele jeito e não fiz daquele outro?” Meu trabalho tem uma dimensão muito grande na minha vida, porque é uma coisa que eu gosto de fazer, me dá bastante prazer em fazer. Tem dias que eu preparo alguma coisa e acho que vai ser um arraso e não é, dá certo, e vice-versa; às vezes eu preparo alguma coisa que eu acho que vai ser muito ruinzinho, chego aqui e a coisa acontece, então tem altos e baixos. Às vezes, vejo meu trabalho de forma boa, bacana, legal, às vezes mais ou menos, outras eu acho péssimo, enfim, eu ando nessas três... Quando eu acho que está péssimo, normalmente não está tanto

porque no fundo, eu sei que não está como eu esperava que fosse. E isso acontece no percurso, acaba a semana e eu já penso; às vezes naquele mesmo bimestre eu já refaço algumas coisas que eu pensei em fazer. Canso de fazer alguns planos assim, colocar algumas coisas que eu vou trabalhar, depois eu tiro, estou sempre nesta dinâmica...

**5.2. Quais os momentos que tens priorizado para esta avaliação? Ela ocorre durante ou no final do ano?** Respondida na anterior.

**5.3. Como é que sabes que (quando) estás fazendo um bom trabalho?**

Pelos meus alunos, a resposta que eles me dão, às vezes eles colocam no caderno. Eu vejo cadernos, às vezes coloco bilhetezinho, às vezes eles colocam no próprio diário que eu recolho e levo para casa, e eles dizem: “Sora, gostei muito de fazer tal coisa. Sora, to gostando disso”. E eu acho que tenho uma via de retorno e percebo que a coisa está andando direitinho, está dando certo.

**5.4. Quem é que mais influenciou tua concepção de ensino?**

A minha mãe, com certeza, a minha mãe. Eu, desde pequenininha, acompanhava a minha mãe nas escolas e em casa. Inclusive, uma coisa que é bem interessante, eu não fiz o magistério no ensino médio, porque a minha mãe, nós somos três lá em casa, e a mãe sempre dizia: “Vocês vão fazer qualquer coisa, menos ser professora. Eu não quero que nenhuma das três seja professora”. E nenhuma de nós fez magistério no nível médio. Nós três optamos por fazer no ensino superior. Porque era uma coisa que a mãe não queria e a gente tinha a mãe como modelo, então nós não íamos fazer, mas nunca ninguém... Na realidade, acho que todas nós, inclusive a mãe, sabia que nós queríamos ser professora, porque eu me lembro que, na mais tenra idade, brincando com giz na mão, brincando de dar aula, sempre nas brincadeiras, tinha um grupo de pessoas. As pessoas sentadas e eu lá na frente com uma barra de giz na mão ou sem, mas imaginando que estava. Para mim foi um processo natural, e eu acho que vem daí que tomei gosto. Quando entrei na universidade eu lembro que as professoras de prática diziam assim: “Eu acho que isso é genético, tu gosta, né?”. Mas... Isso para mim sempre foi uma coisa muito natural, eu nunca parei para pensar no meu fazer pedagógico, no meu fazer didático. De uns anos para cá que eu tenho pensado sobre isso porque, para mim, sempre foi uma coisa tão natural, foi acontecendo, foi acontecendo, foi acontecendo...

***E no teu tempo de aluna...***

Foi bom, foi um tempo bom, embora hoje, como adulta e como profissional eu lembro de alguns modelos de professor que não seguiria jamais, mas de um modo geral foi bom. Acho que até de um exemplo negativo se tira alguma coisa. Tive alguns professores de português, que hoje eu abomino as atitudes, a forma... que para mim serviram de lição, que eu não faço dessa forma, e outros muito legais que eu também procuro... Alguma coisa sempre fica com aquelas informações. Às vezes me pego falando ou dizendo alguma coisa, mas isso já ouvi alguém dizendo isso. Aí vou pensar quem disse e lembro: ah foi meu professor.

### **5.5. O que no teu entender, é uma educação de qualidade?**

Uma educação de qualidade é uma educação que propicie e forme um indivíduo cidadão em todas as instâncias; um indivíduo que consiga fazer escolhas; um indivíduo que consiga se colocar no mundo, no mercado de trabalho; que consiga se posicionar criticamente; que tenha uma visão do todo; que tenha solidariedade, um indivíduo cidadão atuante; um indivíduo que tenha condições de fazer escolhas. Eu acho que essa é uma educação de qualidade. Vejo uma educação de qualidade por aí.

### **5.6. Quais os principais desafios que apontas para uma educação de qualidade?**

Os principais desafios é uma retomada social, uma retomada... A sociedade tem que se voltar para a escola, se integrar na escola e ver a escola como algo positivo, como um agente modificador ou como algo que vá te levar a pelo menos trilhar um caminho diferente do que tu estás trilhando. Não adianta só os professores, só a comunidade ao redor, muito próxima, é a sociedade como um todo, é a batalha, a luta por um salário mais digno para os professores, mas não pela simples questão de que um professor não pode ganhar R\$500,00, mas pela questão de que, bom... Aquela escola é pública, meu filho não estuda lá, estuda num colégio privado, mas a educação de qualidade tem que ser para todos e não para alguns. Neste sentido, lutar pela dignidade da educação, no meu ponto de vista, significa lutar por um profissional, um professor, um educador com capacidade, com formação, isso é muito importante, porque também se tem uma ideia distorcida, na sociedade, de que qualquer um pode dar aula. Na nossa profissão, qualquer pessoa que faça dois semestres de faculdade já se acha habilitado de ir para dentro da escola, e enfim desempenha, o que eu também acho um erro dentro das escolas. Eu acho que os estagiários, já fui estagiária, todos nós fomos, mas tem que ter uma supervisão, tem que estar orientado, tem que ter alguém orientando. Não como se vê o estado contratando profissionais que estão no quarto semestre e que se sabe, a gente já esteve no quarto semestre da faculdade, pode-se ter muita boa vontade, mas tem muita coisa que se faz errado, ou então tinha que ter a supervisão de um professor formado para esse profissional. Eu acho que é uma valorização, de um modo geral, a escola precisa ser valorizada pelo todo, pelo social e isso vai se refletir dentro da escola, o nosso aluno é o reflexo da realidade lá fora.

## **6. FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

### **6.1. Na academia quais foram as orientações teóricas que foram trabalhadas?**

A PUC é uma escola. No tempo em que estudei, a PUC era muito tradicional em termos de formação, formação nesta parte da educação. Havia inúmeros referenciais teóricos, mas para alguns eles davam mais ênfase, muita ênfase, como Jean Piaget, Vygotsky, Paulo Freire, Emilia Ferreiro e tem outro nome que eu não consigo lembrar, outros tantos, milhares de educadores, mas disso tudo, o que ficou para mim, e que eu trago bastante, procuro... não digo seguir, mas eu procuro me orientar a partir desses referenciais teóricos que são importantes na medida em que eu consigo fazer uma leitura destes referenciais e trazer para o meu dia-a-dia. Não adianta eu pegar uma cartilha com referencial de Fulano, Beltrano e Ciclano e querer seguir como se fosse uma tabuada, um guia. Nesse sentido acho que todos

auxiliam a gente, e às vezes até alguns que não conheço, com certeza, que eu não sei que estou fazendo, mas que alguém que é da área vai dizer: “Ah! mas tu estás seguindo os passos de não sei quem”, isso acho importante. Importante o professor ter um aparato técnico, que faz o diferencial do educador, daquele que só transmite conhecimento. Tu tens que ter um arcabouço teórico, técnico e que tu te sintas segura, porque quem vai me garantir que eu estou dando uma aula de qualidade ou não? Quem é que vai ser meu orientador? Quem vai me justificar, por que será que estou fazendo desta forma e não desta outra? Então, eu acho que a gente tem que ter esses referenciais, que é importante na área do magistério, se não fica tudo muito solto e a gente não se sente segura.

## **6.2. Como era explicada a aprendizagem?**

De uma forma bastante idealizada. Um aluno questionador, perguntador, curioso, um aluno participativo, que quer saber tudo, aquele aluno que a gente está louca para colocar as coisas que aprendeu, principalmente aqueles conhecimentos mais profundos da língua portuguesa, coisas de estrutura, que tu queres e é evidente que serve para mim como profissional, mas que acaba não servindo para o meu aluno, pois aquilo é para mim mesmo, mas quando se está na faculdade a gente tem essa ilusão e acha que a universidade tem que nos dar aquilo que nos vai ser útil, e depois a gente percebe que não. A universidade é a academia, se está num processo formativo, de formação acadêmica e a gente vem para uma escola pública ou para uma escola privada lidar com alunos do ensino fundamental e ensino médio, que não têm nada a ver com aquele mundo lá, são coisas diferentes, que devem se aproximar mais, mas tem que ter mesmo esse distanciamento.

## **6.3. O que foi oferecido pela academia que consideras de maior relevância para a prática docente?**

A ética, a formação, os modelos que nos são passados, de uma forma ou de outra às vezes até inconscientemente. Às vezes, o modelo do professor de uma prática, de uma didática, onde o professor, muitas vezes, nem percebe a dimensão do que ele está atingindo, mas está atingindo, não só na parte do conhecimento, do conteúdo, mas na parte do comportamento, e isso é fundamental. Eu não consigo ver um profissional, um professor sem ética, um professor que não passa por este caminho, um professor que não tenha dignidade como ser, e como professor tu tens que ter tua dignidade.

## **6.4. Como avalias teu processo de formação: Contribuíram para uma melhor capacitação profissional?**

Com certeza. Acredito que se eu não tivesse a formação que tive, que considero que foi muito boa e de alta qualidade, eu não seria a profissional que sou. Como é que avalio isso? Porque vejo pessoas que estão saindo da universidade hoje, tenho bastante contato com professores, são pessoas que estão se formando em letras aqui, acolá, não sei onde, e que vejo que está faltando alguma coisa e que eu tive alguns anos atrás. Eu percebo isso principalmente... Recebo alguns estagiários, de dois anos para cá resolvi abrir minhas aulas para estagiários que eu não gostava, não era por questão de preconceito, mas por questão de prática, porque tenho minha sistemática, vou colocando meus alunos mais ou menos no prumo. Quando eu passava para o estagiário e quando retornava tinha que começar tudo do zero.



Eu tive duas experiências muito negativas e depois disso, comecei a perceber que é ao contrário, que tenho que mostrar para os estagiários que é possível tu fazeres alguma coisa de positivo dentro da sala de aula, ainda hoje, mas o que eu percebo é essa defasagem de conteúdo e de técnica. Do meu ponto de vista, os estagiários que têm chegado aqui na escola, do curso de letras, vêm com um vácuo, um buraco, um vazio, que não está sendo preenchido na universidade, de um modo geral. Não estou generalizando, os cursos que nós recebemos das universidades, que mandam para nós, eu vejo, e às vezes... Eu fiz uma especialização em 2001 e tudo o que vi na especialização, já tinha visto na minha graduação. Então minha graduação foi ótima, excelente, puxa vida eu vi isso lá em 1900 e ainda está se discutindo isso em 2001 dentro da universidade.

#### **6.5. Quais as razões para a realização de tais cursos?**

Acho que é importante para minha formação. Assim como o médico, como o advogado, ou qualquer outra profissão, o professor tem que se atualizar, tem que tomar contato com o mundo lá fora. Não adiante se fechar por mais que eu acho que foi muito bom meu aprendizado, ele foi, é passado, tenho que colocar mais coisas aqui em cima do que eu tenho, dessa base que considero super boa, mas tenho que investir, tenho que conhecer as novas tecnologias. É papel do professor, também tomar contato com o mundo, não pode querer se isolar e querer que os alunos o acompanhe.

## **7. PRÁTICA DOCENTE**

### **7.1. Em que a prática docente confirmou, negou, acrescentou ao preparo oferecido pelo curso de Letras?**

Na parte do conteúdo, ela sempre me trouxe coisas muito positivas, no domínio do conteúdo, na questão dessa prática pedagógica em sala de aula, da docência é que tive alguns... É que eu tive alguns conflitos mais no início, porque lá na academia a gente ainda é motivado, movido pelo aluno ideal e não existe o aluno ideal. Quando eu vim para o mundo real, percebi que existe uma defasagem muito grande entre o professor preparar uma aula, muito bacana para alunos que estão todos sentado te ouvindo, e tu preparar uma aula para alunos que estão todos em pé e não querem te ouvir, são coisas bem diferentes.

### **7.2. Pensando que trabalhas com os anos finais do ensino fundamental, quais seriam os teus maiores desafios? E dificuldades?**

A maior dificuldade é convencer os alunos da necessidade e da importância da leitura, esse para mim é o meu maior entrave, convencê-los. Este convencimento, às vezes, tem que ser feito de uma forma até agressiva, e isso é desgastante, essa é a dificuldade maior. A segunda maior dificuldade é a questão de fazer com que o aluno compreenda que esta leitura vai trazer algo de positivo para ele, e não para mim, e algumas outras coisas que se somam a isso, mas acho que esse é o maior entrave, a maior barreira.

***Ao terminar o ensino fundamental não só para a tua disciplina, mas a leitura, a compreensão, da produção textual...***

Para tudo, para ele buscar uma vaga de emprego, buscar uma oportunidade de trabalho, para ele conversar, fazer uma entrevista, é uma coisa que eles têm um pouco de dificuldade de entenderem isso, é complicado de fazer. É uma tarefa árdua e que, às vezes, faz com que eu repense algumas coisas, porque seria muito mais prático não fazer isso, porque tu pegas meia dúzia de gramáticas, meia dúzia de livros e tu enches o quadro de matéria, a matéria que eu digo é a gramática pura, sem leitura, “ah! um dia vocês vão ter o hábito de leitura”. Mas eu não acredito num ensino sem a leitura, não entra na minha cabeça.

**7.3. Que elementos decorrentes da estrutura escolar são facilitadores da ação docente?**

Meu primeiro facilitador é a Orientação Educacional. Hoje o laboratório de informática é um facilitador, facilita o meu trabalho; essa biblioteca é um grande facilitador, com parênteses. Eu sinto muita falta de ter uma bibliotecária aqui, porque esse trânsito aqui, na biblioteca, é feito por mim e por mais uma professora de português, que é a professora Elizete do ensino médio. Então é desde pegar a chave, abrir a biblioteca, selecionar os livros e colocá-los para os alunos lerem. É tudo feito por mim, e de uma aula de 45 minutos eu perco, no mínimo, 15 minutos que não são para leitura, são para essa parte organizacional, que eu poderia só pegar os alunos em sala de aula e trazê-los para a biblioteca porque já estaria tudo me esperando - eu acho que seria um facilitador.

**7.4. Como acontece o acompanhamento da prática do professor em sala de aula e com que frequência?**

Ela não ocorre, em nível algum, em instância alguma, em momento nenhum.

***Nem pela diretora ou vice-diretora?***

Por ninguém. Eu trabalhei 10 anos em escola particular. Quando cheguei aqui na escola em 2001, foi a coisa que eu mais me ressentí porque na escola particular tu fazes uma prova, um trabalho, tu dás uma cópia para a supervisão, a supervisão te dá um retorno, enfim é assim que as coisas funcionam e qualquer coisa que tu vais fazer tu comunicas. Mas quando cheguei aqui nem supervisão tinha, então eu não tinha nem com quem falar nem para quem dizer, eu acho um horror, e pensava: “Meu Deus, como é que as coisas funcionam nessa escola?” Aquilo foi indo por alguns anos e fazem só três anos que nós temos supervisão na escola. A Beth e a Teresinha, pessoas de muito boa vontade, estão tentando implantar esse sistema mais metodológico, digamos assim.

## **8. NORMAS DE FUNCIONAMENTO DA SALA DE AULA**

**8.1. Para desenvolver o trabalho de sala de aula foi necessário estabelecer algumas normas? Quais e como foram organizadas?**

Eu começo a organizar essas normas, normalmente, para... Bem no início, primeira semana, primeiros dez dias de aula, eu procuro estabelecer algumas normas que são impostas por mim, nesse primeiro momento. Ao longo do ano e da forma como essas normas vão sendo apresentadas, elas poderão ser modificadas, com a

intervenção dos alunos, mas só num segundo momento. Organizar essas normas é um trabalho bem desgastante, mas necessário. Faço questão de fazer desta forma onde, no primeiro momento, retomo aquelas normas básicas e primárias como: saber ouvir quando alguém está falando; alguém tem que ficar sentado por alguns momentos... Eu acho isso muito importante, isso diz muito sobre uma pessoa, então esses primeiros dias de aulas são muito trabalhosos.

## **8.2. Com que frequência estas normas são avaliadas?**

No cotidiano, no dia-a-dia.

### ***São avaliadas com eles?***

Num primeiro momento é tudo feito por mim. Eu imponho, eu mesmo vou avaliando. Nesse primeiro momento é que eu percebo se elas estão indo ou não estão indo. Nos primeiros dez dias é uma briga porque é um conflito, praticamente diário de tem que sentar, tem que fechar a boca, tem que ouvir, é tem, tem, que tem..., depois, lá pelo décimo quinto dia, eles começam a perceber que não vou recuar, que não vou dar um passo para trás. Quando eles começam a perceber isso, as coisas começam mais ou menos a entrar no eixo. Eu sempre considero esse primeiro mês e meio, dois meses... de batalha diária; primeiro mês um mês mais conturbado, já a metade do segundo, alguns já vão dando sinais de que as coisas estão entrando nos eixos; no final do segundo mês quase todos já entraram nos eixos, digo quase todos já entraram, porque tem ainda uma meia dúzia de rebeldes. Aí eu começo a falar sobre essas normas, a perguntar, a ouvir, então algumas coisas que tem que fazer, começo a flexibilizar mais essa questão das normas, que não são coisas muito severas, mas coisas bem definitivas e bastante agressivas para eles, porque eles têm dificuldade de ouvir o não, eles têm dificuldades de fechar a boca e eu deixo isso muito claro, sou muito objetiva com isso, não falo enquanto o aluno não fecha a boca, não tem conversa.

## **8.3. Como é mantida a ordem na sala de aula?**

Essa ordem é muito tradicional, deste ponto de vista sou bastante arcaica, porque o modelo que eu tenho na minha sala de aula só me permite isso. Eu tenho 40 alunos e com 40 alunos não posso fazer nada muito diferente. O máximo que posso fazer é um círculo e assim mesmo me dá um problema terrível porque não tenho onde colocar as classes para fazer o círculo. Faço, mas é uma coisa muito trabalhosa, mesmo do ponto de vista físico. Então, a primeira coisa é aprender o tradicional. Eu penso dessa forma. Eu acho que para poder fazer a inovação, trazer o novo, tu tens que apresentar o velho, para que aquela criatura tenha noção, porque amanhã ou depois, sai daqui da sala de aula vai para a universidade, ou para um outro lugar, uma outra escola... quer dizer, o teu professor, em momento algum, ninguém nunca te disse que é legal tu te sentar, não falar o tempo todo, que é legal tu ouvir, então eu tenho essa preocupação, quero, primeiro, que eles aprendam aquilo que é adequado. Pode estar arcaico ou não, mas na minha sala de aula funciona. Primeiro a gente vem com aquilo que é mais tradicional e depois a gente inova, depois eles vão para o grupo, para as duplas, depois eles... No primeiro momento, eu organizo os grupos, no segundo momento é que dou possibilidades para eles se organizarem como grupo, e se vejo que não funciona não tenho o menor constrangimento, eu vou tirando, remanejo os grupos, nisso sou bastante autoritária.

#### **8.4. Quais as situações de indisciplina mais frequentes que necessitam de intervenções e retomada das normas?**

Normalmente a questão é o desafio da norma, o desafio à quebra da norma, tentar quebrar a norma. Foi acertado, em algum momento, que não se pode falar quando alguém está com a palavra, mas eles, muitas vezes, ignoram e eu não deixo passar. Insisto, retomo, interrompo, até que chega o momento em que eles começam a respeitar e assumir também essa norma como sua e do grupo.

#### **8.5. Quais os encaminhamentos dado pelo professor nos casos em que o aluno não cumpre com o combinado?**

Em princípio o diálogo, a conversa... Sou muito adepta da conversa e se eu percebo que o aluno está muito alterado, que não vai ter diálogo naquele primeiro momento, eu o retiro da aula e levo-o ao SOE, para ele se acalmar, para baixar a poeira. O meu hábito é a conversa, o diálogo, mas às vezes é impossível num primeiro momento dialogar, conversar com alguém que está enraivecido, que está furioso, que está gritando, e para eu não gritar, tiro o aluno da aula, o levo para o SOE, deixo se acalmar, por uns dez minutos, sentado num banco antes de eu levar para o SOE. Às vezes nem precisa levar ao SOE, às vezes ali no banco mesmo já resolvo com ele, pede desculpas... normalmente é assim que eu cobro. Mas já houve casos de eu ter que fazer registro em ata, chamar mãe, chamar pai, sempre que preciso eu chamo.

#### **8.6. E para os alunos que cumprem?**

Os que cumprem as regras, normalmente são os que vão mais tranquilos em tudo. Eu percebo que, até mesmo para cumprir a regra, esses que têm mais facilidade, eles percebem que existe um motivo pelo qual eles estão cumprindo a regra, e isso me alegra quando começam a cumprir a regra e percebo que eles ficam contentes com eles, porque eles estão começando a relacionar o cumprir uma regra, com algo de positivo porque, para esse público, cumprir com as regras não tem nada de positivo. Não fazem essa relação. Quebrar a regra sempre é a regra para eles, quebrar a regra seja qual for... Pela idade, pelo contexto, pela condição social, por tudo... Então, quando eles fazem o inverso, eles começam a respeitar a regra, eu começo a perceber que eles estão começando a crescer, aí eu começo a apostar mais e mais porque sei que vai desembocar em coisa positiva.

#### **8.7. Os alunos que apresentam um baixo rendimento escolar são indisciplinares? Que tipo de comportamento apresentam?**

Não, necessariamente. Tem alguns que sim e outros que não. Não é a maioria. A indisciplina, de um modo geral, nem sempre tem essa relação, mas alguns têm essa relação: indisciplina e mau aproveitamento.

### **9. RELAÇÕES SOCIAIS NA ESCOLA**

#### **9.1. Qual o princípio filosófico da escola?**

O princípio filosófico da escola vai variando, vai se modificando de acordo com a

direção, com o corpo diretivo. No momento, a linha filosófica que mais se segue é uma linha bastante humanitária, ligada a essas questões humanitárias mesmo, de solidariedade, de campanhas, seguimos por aí.

## **9.2. Qual a linha pedagógica da escola?**

Acho que é mais para um currículo tradicional, mais para uma forma tradicional de ensino. Alguns professores sentem a necessidade de desenvolver um outro tipo de trabalho que envolva mais os alunos. Como temos essa necessidade, aos poucos vamos fazendo as modificações. Cada ano a gente se reúne, conversa e troca, organizamos os conteúdos. Na verdade, nós estamos construindo o nosso jeito de ensinar dentro da disciplina.

### ***E quando tu falavas que ele é tradicional, quer dizer que ele utiliza...***

Aquela metodologia tradicional de sala de aula, aquela bibliografia que o colégio fornecia para os alunos, era uma bibliografia bastante tradicional, de gramáticos bem... antiquados, até posso dizer. Ultrapassados no sentido do tempo, aquilo já é anacrônico. Tem um valor, a gente reconhece o valor, mas já têm outras coisas, autores que nos auxiliam mais.

## **9.3. Quais os elementos que facilitam a prática docente da escola?**

De modo geral, alguns setores nos auxiliam bastante para nossa prática. Um dos setores que mais destaque é o SOE. Eu acho que o SOE nos dá uma colaboração bastante grande. A secretaria, como um todo, também nos ajuda. A biblioteca eu acho que é fundamental dentro de uma escola, principalmente na área da língua portuguesa, pelas bibliografias; laboratório de informática... Esses setores, todos eles, vem nos ajudar para uma prática melhor.

## **9.4. Quais os elementos que dificultam a prática docente na escola?**

O que dificulta nossa prática aqui na escola... O público com que nós lidamos é um fator que cria alguns obstáculos porque, às vezes, nos falta preparo para lidar com este público. Nós não temos pessoas especializadas, não temos uma orientação específica para esse público que a nossa escola trabalha. É tudo muito genérico, tudo muito generalizado. Claro que, muita coisa se tira, mas se tira por pura intuição, por puro erro e acerto e não por seguir uma diretriz, uma proposta de alguém que conviva com aquilo, que conheça a fundo. Hoje em dia até posso dizer que conheço um pouco esse público, mas é mais pela intuição mesmo, nada muito técnico. A minha experiência me fez ganhar algum conhecimento teórico. Para superar esta dificuldade, se tivéssemos um apoio, talvez um corpo de apoio para se trabalhar com este aluno que é um aluno muito específico, talvez um coordenador pedagógico com essa vivência, essa experiência ou esse tipo de... Eu sinto falta desse tipo de intercâmbio.

## **9.5. Há encontros com os professores desta disciplina de diferentes séries para planejar e/ou selecionar os conteúdos?**

Encontramo-nos normalmente ou fazemos reunião bimestral ou trimestral, mas

sempre que existe a necessidade de um ou outro agenda- se uma reunião e, dentro do possível, é marcada quase que imediatamente, na mesma semana, ou na outra semana. Professores de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> e do Ensino Médio, pega todos inclusive o professor de literatura.

### ***E os professores do Ensino Fundamental das séries iniciais?***

Só uma vez eu vim aqui na escola, no ano passado, numa reunião com os professores das séries iniciais que foi solicitado que um e outro professor de português viesse. A gente estava tentando mexer no conteúdo de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup>, especificamente no conteúdo de português porque andei vendo algumas coisas de alguns alunos de 4<sup>a</sup> série que a mim não agradaram muito. Aí eu tive a iniciativa de pedir para direção se eu poderia participar de uma reunião e fui bem recebida pelo grupo de professores, mas bem recebida não significa bem acolhida no sentido de que aquilo seja modificado e etc...

### ***Então geralmente as reuniões são de 5<sup>a</sup> ao ensino médio.***

De 5<sup>a</sup> ao ensino médio, professores de língua portuguesa, nós temos este hábito de nos reunir, trocamos muitas informações.

### ***Bimestral?***

Bimestral, às vezes mensal, já houve encontros, me deixa ver... Agora, neste primeiro semestre, nós tivemos dois encontros porque não houve, pelo menos não foi dito para o grupo, uma necessidade maior do que esses dois encontros, mas normalmente parte de um, ou de dois quererem.

### ***São os professores que solicitam?***

Os professores que solicitam.

### ***Estes encontros já estão previstos no calendário?***

Não, não está no calendário. Nós, os professores, que tentamos agendar as reuniões.

### ***Sabe se isso acontece com as outras disciplinas também?***

Com algumas sim. Acontece bastante com os da disciplina de matemática. Eles têm também uma preocupação com isso, mas as demais acredito que em menos escala.

## **9.6. Há encontros entre os professores de diferentes disciplinas da mesma série para planejar e selecionar os conteúdos?**

A escola não tem essa dinâmica de promover encontros entre as diferentes disciplinas, não temos esse momento. Só na reunião pedagógica que é uma reunião mensal. Nesta reunião, todos os professores, teoricamente, são convocados para estarem.

***Não são somente os da série?*** Não da série.

***E nem para planejarem os conteúdos?***

Nem para planejarem conteúdos juntos. Este momento não tem, para planejar um projeto junto, um conteúdo para aquela série específica.

**9.7. Como percebes o relacionamento professor e aluno que predomina na escola?**

É um relacionamento professor-aluno visto de fora. Eu vendo o que observo, é um relacionamento bastante autoritário por parte de alguns, mas eu não posso dizer que é só um comportamento autoritário. Existem alguns professores com esse comportamento bem autoritário com relação aos alunos, outros com comportamento muito democrático e outros andam entre essas duas vertentes digamos assim. Então é variado o comportamento, mas me parece que o que mais sobressai é um relacionamento autoritário com relação ao aluno.

***Não tem aquela questão de um diálogo...***

Tem, se vê, mas são poucas as iniciativas. Tem um grupo muito forte aqui dentro da escola que tem essa afinidade de pensamento com diálogo, que dialoga bastante, mas não dá para generalizar.

***E a partir dessa relação como vê os alunos?***

O aluno fica mais resistente, mais fechado. É um aluno que é difícil de trazer para o nosso lado, digamos assim, porque eles têm uma resistência muito grande, principalmente alguns alunos que vêm de algumas séries específicas. Não sei qual, mas mandam alguns alunos com uma resistência muito grande. Sente-se uma resistência em aceitar o professor, enfim estabelecer uma relação mínima que seja.

**9.8. Como percebes o relacionamento professor e aluno na tua sala de aula?**

Eu com meus alunos. É um relacionamento que construo, também, diariamente. Eu sempre estou dando um primeiro passo. Depois de um tempo isso fica mais fácil, quase que uma coisa natural, vai andando ao natural. Mas até chegar a esse natural, houve muita força de barra de minha parte. Algumas pessoas, alguns alunos são mais abertos, são mais suscetíveis a essa abordagem, outros são muito resistentes e tem alguns que, com certeza, não vou conseguir estabelecer relação alguma até o final do ano, só essa relação bem técnica, digamos assim. Uma relação professor e aluno com muito distanciamento, mas eu acho que também faz parte... Eu, como professora, não sinto que isso seja demérito em momento algum, porque assim é a vida, a gente não consegue se relacionar e estabelecer vínculo com todo mundo.

***Como vês a questão referente à autoridade, respeito, tu consegues criar isto dentro do teu espaço?***

Eu acho que consigo. A minha crítica sobre isso é bastante positiva. Eu acho que consigo estabelecer uma relação de respeito com meus alunos. Não sei se esta é uma relação permanente, mas é uma relação trabalhada. Esse é um dos objetivos do meu trabalho, da minha postura de como me coloco com os meus alunos, é conseguir com que o respeito seja estabelecido de ambos os lados.

### **9.9. Olhando a escola como um todo, tu dirias que as relações são autoritárias, democráticas ou seguem uma linha “laissez-faire”?**

As relações têm de tudo um pouco. Tem alguns momentos que elas são bastante democráticas, outros momentos muito autoritárias e outros momentos é cada um por si e... Algum coordena o grupo ou não coordena muito...

#### ***Como tu vês isto?***

Pois é, como eu vejo isto... Ao longo desses anos que estou nesta escola, eu já vi tantos grupos aqui dentro que, talvez, eu tenha uma flexibilidade para lidar com isso. Isso não me perturba muito na realidade, porque de acordo com o grupo, de acordo com as pessoas que estão naquele momento na escola vai se fazer um outro, todos num tempo só. Dentro disso, por exemplo, quando está muito na democracia, acho que tudo fica mais fácil de lidar, mas fácil de... porque se discute, porque se constrói junto. No autoritarismo é complicado de se lidar porque vai prevalecer sempre a opinião daquele que julga que tem a autoridade, e quando é mais ou menos, indo prá cá e prá lá o que se observa, a mim não prejudica. Eu não sinto a necessidade de que seja de outra forma. Porque eu criei uma maneira de me colocar nas discussões, eu criei uma maneira de buscar as pessoas até mesmo pessoas que são tidas como muito complicadas de lidar, eu tenho certo manejo nisso, porque acho que é importante.

#### ***Olhando para o teu trabalho, tu achas que não interfere, mas olhando para o todo da escola?***

Para o todo prejudica, com certeza, porque nem todo mundo pensa e faz como eu, nem tem a mesma personalidade. Nem todos lidam bem com isso. Às vezes, para alguns, pode causar estranhamento e eu já ouvi alguns colegas dizendo assim: “Eu não me sinto acolhida nessa escola, porque falta afeto, falta esse relacionamento humano”. Então, causa problema sim, para o grupo como um todo.

#### ***E para os alunos...***

Para os alunos também é uma referência. Fica muito claro, na fala deles, muito, mas muito claro, então eles dizem textualmente: “Com a professora Fulana, Beltrana e Cicrana, eu não faço tal coisa, com a Fulana Beltrana e Cicrana, eu faço”. Então, nessa fala se percebe a necessidade de uma linguagem única, até mesmo de afeto e de atitudes.

### **9.10. Como é resolvido o problema da falta de professores na tua escola?**

É resolvido com uma ação paliativa. Falta um professor, daí outro sobe um período, ou a supervisora entra na sala e dá uma tarefa ou leva os alunos para sala de multiuso, que é uma sala que tem alguns jogos, mas é um problema não resolvido, é um tapa buraco.

#### ***É frequente?***

Bastante frequente, até posso dizer que nesta série em que estou este ano, nas sétimas séries, esse não é um problema tão frequente. Só tivemos um caso que foi com a professora de inglês que esteve de licença. Então, ficamos um mês e pouco sem essa disciplina, mas em outras séries, em outros anos, já se viu muita falta de professores.



***Tem um profissional que substitui quando um professor falta?***

Nós não temos um professor substituto.

***Quem entra para a sala?***

Pode ser a monitora, pode ser a senhora que fica na portaria, pode ser a supervisora, vai quem está desocupado.

***Qual seria a escola ideal?***

Escola ideal não existe, aluno ideal não existe, a turma ideal não existe. Existe a turma que a gente sonha, mas num momento de sonho mesmo. Que é aquela escola onde nós professores pudéssemos participar, os alunos junto conosco, a direção, a comunidade como um todo e construir essa escola dos sonhos. É uma escola utópica, que é impossível acontecer, não tem como acontecer. Na prática isso não tem como ocorrer. O sistema que essa instituição está inserida não permite isso, então é sonho mesmo. Existem alguns momentos em que tu tens a sensação que estás tendo a turma ideal, estás tendo uma aula ideal.

***Se não usarmos a palavra ideal, como seria a escola que tu podes dizer que, como professora, conseguiria realizar um bom trabalho?***

Na escola real/ideal não seria perfeita, mas teria uma estrutura física com bons banheiros, salas confortáveis, salas que não fossem abarrotadas de alunos, no máximo 25 alunos, já acho um número elevado, mas é um número razoável de se trabalhar; salas onde tivesse um mínimo a tua disposição, como uma boa cadeira para sentar, uma mesa limpa, essas condições básicas. Um segundo passo, depois das condições básicas, onde as coisas funcionassem. Nós temos aqui uma estrutura boa de biblioteca, acho uma biblioteca excelente para uma escola pública, mas não existe funcionalidade. Seria bastante interessante para uma escola funcionar bem ter essa funcionalidade, onde tu chegasses aqui e tu conseguisses vir à biblioteca, trazer os alunos e alguém atendesse os alunos, alguém que os ensinasse como ir até a prateleira localizar um livro; esse funcionamento das coisas do cotidiano já seria um bom passo para escola funcionar bem; uma portaria onde as pessoas fossem bem informadas sobre o que acontece dentro da escola; uma direção que saiba tudo o que está acontecendo dentro da escola com a professora x, y e z, que tem o projeto tal; onde tivesse alguém que costurasse essas partes fundamentais, porque a escola quando não tem essa costura parece que é um corpo sem cérebro; alguém que costure todas essas iniciativas e para gente que está inserido sempre fica meio capenga, então uma boa escola seria onde funcionassem: os setores, os professores, a direção conjuntamente. Acho que isso seria uma boa escola de trabalhar.

***Se tiveres de traçar um perfil de professor que características considerarias relevante?***

Se eu fosse contratar um professor, se tivesse essa função, a primeira coisa que observaria é o modo dele se portar, a forma como ele fala, como ele se coloca, a postura, o corpo todo, porque eu acho que o profissional tem que dizer alguma coisa sobre ele antes mesmo dele abrir a boca. E num segundo passo, eu conversaria

com esse professor para saber dele o que ele espera de uma escola, o que ele faria na minha escola, como ele trabalharia. Para mim seria isso, levando em consideração que tivesse a formação adequada, acho que isso é prioritário, o professor tem que saber se comunicar.

### **Como trabalha com as dificuldades de aprendizagem?**

Intensificação de exercícios dos mesmos que foram feitos em sala de aula, com aumento do número de tarefas. Muitas vezes dá resultado, mas na maioria das vezes não dá o resultado esperado, esta que é a realidade. De 10 alunos, 03 eu consigo que cheguem ao meu objetivo, os outros não. Isto eu tenho constatado ao longo dos anos. Talvez eu tenha que mudar o meu método, mas é que eu não encontro esse outro método.

### **O que estaria faltando para ajudar esse aluno que tem dificuldade?**

O não querer aprender é sempre a premissa, a falta de ânimo e de vontade, mas hipoteticamente se eu tenho aquele que quer aprender o que eu faria... Tenho que pensar, porque nunca me surgiu esta questão. O que eu faria? Talvez eu fosse perceber esse aluno lá no início e, quem sabe, eu teria dado outro desenrolar, outra forma de ensinar, que não sei como formular, mas talvez eu tivesse percebido isso bem cedo e não chegaria até o último bimestre sem eu ter me dado conta antes.

### **Na tua prática como tens olhado para teus alunos desde o início do ano?**

Sim, mas não consigo atingi-lo, não acho uma forma de como fazer isso. Essa é a minha maior dificuldade. A dificuldade não é identificar, minha maior dificuldade é como proceder, é como colocar em prática. Eu tenho essa dificuldade. Mas com alguns funciona o que tenho feito, mas para poucos. Depende do ano, da série, do aluno, tem tantas variáveis, mas uma resposta única não consigo formular até porque eu não consigo fazer isso.

### **E aquele aluno que não quer aprender?**

Eu cheguei a conclusão de que motivação é algo interno, não é do exterior para o interior, é do interior para o exterior. Por mais que o professor estimule, proponha essa motivação é pessoal. Eu já concluí isso, pelos anos em que estou em sala de aula, percebi que é pessoal. Eu posso motivar por alguns segundos, mas essa motivação não vai se manter, então não brigo com isso, porque não vou vencer essa luta, porque ela é muito anterior a mim.

### **Estive lendo um artigo sobre o professor destacando a importância de sua ação como um diferencial no desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Como tu vês isso?**

Olha, eu creio nisso parcialmente, eu acho que é 50% do meu potencial e 50% do outro lado. Na minha prática não me diz isso, eu não consigo ver isso na minha prática. Pelo que converso com os colegas, eu não enxergo isso na prática do dia-a-dia, embora reconheça que têm muitos professores que não querem fazer também esse papel de motivador. A minha questão não é não querer fazer o papel, é achar que esse papel não cabe só para mim.

**Percebo na tua prática alguns diferenciais com relação a outras...**

Olha, às vezes, eu acho que sim, às vezes, acho que não, mas algumas coisas eu faço diferente, com certeza.

**Tu consegues perceber o retorno desta tua prática?**

Eu tenho um retorno melhor, realmente eles são comprometidos, envolvidos...

**Porque tu achas que eles respondem dessa forma?**

Sabes que eu nunca parei para pensar sobre isso... Nunca parei pra pensar sobre esse resultado, de onde vem, como vem, nunca me questioneei muito. Eu sei que o meu fazer, ele é um fazer que me envolve bastante, mas eu nunca pensei que o retorno fosse tão direto assim, a minha prática e o resultado positivo, nunca fiz essa equação.

**Pensas assim, esta turma ela não muda, são os mesmos alunos nos cinco períodos. Quem entra e sai nestes diferentes tempos?**

Eu e outros professores. Sabes que é verdade. Tu vê como é preciso falar com alguém de fora. Olhando dessa forma, eu até acho que... com certeza o professor faz a diferença, interessante. Tu sabes que os alunos, às vezes, me dizem que eles são diferentes, tem atitudes diferentes nas minhas aulas em relação às outras.

## DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO DOCENTE

<b>Nome:</b> Daniela
<b>Idade:</b> 57 anos
<b>Escolaridade:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Nível Médio. Área:</b> Técnico Científico</li><li>• <b>Graduação. Área:</b> Licenciatura Plena/Português</li><li>• <b>Ano de conclusão:</b> 2000</li><li>• Pós-Graduação. Área: _____ Ano de conclusão: _____</li></ul>
<b>Desde quando atuas na docência?</b> 2007
<b>Quanto tempo atua nesta escola?</b> 3 anos
<b>Quantas disciplinas e séries que irás atender neste ano?</b> 01 disciplina e 06 turmas.
<b>Quais disciplinas e séries que irás atender neste ano?</b> <p>Língua Portuguesa e séries finais: 2 turmas de 6<sup>a</sup> e 2 turmas de 8<sup>a</sup> série, além de 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries.</p>
<b>Já atuastes em outras séries?</b> <p>Sim</p>
<b>Trabalhas em outro local?</b> <p>Com alunos em aulas particulares/ preparação para Enem.</p>
<b>Tens participado de encontros de formação e/ capacitação? A escola ofereceu algum? Tu participaste?</b> <p>Sim, participo de encontros na minha área e das formações durante as férias, oferecidas pela SEC.</p>
<b>Avalia a relação entre a tua formação e prática docente atual e a série lecionada:</b> <p>Na verdade, a formação sempre acrescenta, uma vez que tu vais em busca de alguma coisa que te dê um pouco mais de lastro para poderes desenvolver uma função, embora eu considere que nos últimos semestres, os referenciais teóricos já eram meio ultrapassados, não condizentes com a realidade que se encontra em sala de aula. Talvez nem tão ultrapassados, mas enfim, não feitos para a</p>

realidade brasileira. Esta é uma dificuldade monstruosa que nós temos, porque a gente convive com alunos sem estrutura familiar, sem estrutura financeira e todos os pressupostos teóricos que a academia nos passa, ela nos passa para uma turma ideal, dentro de uma família moldada, tranquila, dentro dos padrões normais que a sociedade sempre pensa, inclusive os padrões financeiros de classe média, classe média alta e a realidade, realmente, é outra. E isso nos obriga, constantemente, a revisar e muitas vezes a ceder em alguns momentos e deixar de lado todo aquele pressuposto e arregaçar as mangas e fazer aquele trabalho, quase que braçal mesmo, artesanal com as crianças num nível de autoestima, de valorização e de contextualização da realidade.

## 1. ALUNOS

### 1.1. O que consideras significativo conhecer sobre a turma? Que informações sobre teus alunos consideras indispensáveis para a concretização do teu trabalho?

A realidade sócio-econômica, familiar e retrospecto de séries iniciais. Eu acho fundamental a questão da estrutura familiar do aluno e o retrospecto das séries iniciais, porque nós temos uma defasagem muito grande do aluno que vem da 4ª para a 5ª série. O aluno não tem contato com o professor que vai iniciar aquela turma egressa do ensino fundamental I, que vem para o ensino fundamental II. Antigamente, no ensino regular brasileiro, o aluno saía da 4ª série, fazia um exame de admissão para entrar na 5ª série. Isso antes da reforma educacional e foi o maior crime que eu acredito que foi feito com a educação no Brasil. O aluno vem da 4ª para 5ª série, muitas vezes, mal conseguindo ler, porque juntar consoante e vogal não é ler... É um ato mecânico apenas da criança, e aí o que acontece, eles não conseguem interpretar, e a professora da 4ª série não se preocupa que o aluno interprete. Muitas vezes ela tem um vínculo afetivo tão grande com esse aluno que ela acha que é terrível rodar aquele menino, aquela menina, que tem que passar. Muitas vezes passa esse grande problema aos professores de 5ª série, que já é a série final e um grande choque para o aluno, porque muda a professora a cada período, muda a personalidade dos professores e as crianças ficam perdidas. O que nós mais precisamos é esse retrospecto das séries iniciais e a questão familiar, a família, a mãe, o pai, o responsável, a madrastra, enfim quem quer que seja que represente um laço, um vínculo familiar com o aluno tem que caminhar junto com a escola. Não temos esses dados da escola. Recebemos, muitas vezes, as classes com 35 alunos, oriundos de 4ª série para a 5ª, sem nenhuma postura... Emocionalmente imaturos, extremamente dependentes e nós temos que colocar a criança no processo, num contexto de uma 5ª série, e às vezes se leva um ano, por isso a repetência é muito grande da 5ª para 6ª série pela defasagem que existe desse retrospecto das séries iniciais que é fundamental, que é condição sine qua non. Eu vejo que um professor, principalmente na minha área, que a língua portuguesa e matemática também que são as disciplinas básicas para as crianças, onde se dá a estruturação realmente do aluno, que a gente tenha esse respaldo. A própria escola sonega a informação e na metade do ano se fica sabendo que o aluno tem um problema emocional, que faz um acompanhamento com psicólogo, quando fazem e o Estado é pródigo em não atender os alunos da escola pública. Sempre é uma dificuldade muito grande, conseguir uma vaga porque tem apenas uma psicóloga. Cada escola só pode enviar um aluno e aquele aluno, num

tratamento que dura seis meses, ou seja, uma escola com 500 ou 600 crianças, muitas vezes, com dez, doze... precisando desse tratamento e não se obtém êxito, infelizmente.

## **1.2. Tens informações sobre a situação familiar e econômica dos alunos?**

Não.

## **2. CURRÍCULO**

### **2.1. Quem define a seleção, a organização e a sequencia do conteúdo curricular?**

Os professores obedecem os conteúdos propostos pela SEC.

#### ***Como chega até o professor?***

Pela coordenação pedagógica... Quando as escolas têm coordenação pedagógica. Por exemplo, essa, depois de três anos, nós recebemos uma coordenadora pedagógica e uma professora para atendimento do SOE, e eu falo professora, porque a formação das duas é licenciatura plena, elas exercem uma função para a qual elas não foram preparadas, mas elas vêm com toda a boa vontade, porque acho que a Secretaria de Educação pensa que é melhor ter algum profissional do que nenhum para essa função.

### **2.2. Como tu selecionas os conteúdos a serem trabalhados? (parte de algum diagnóstico ou avaliação). E como tu os organizas? Estabeleces tempo, períodos ou tu os desenvolve conforme o ritmo da turma?**

Seleciono os conteúdos a partir de algumas orientações de professores anteriores e fazendo a consulta nos materiais, porque tudo é documentado na escola; verificando os conteúdos que a escola já trabalhava e, fundamentalmente, imprimindo a minha personalidade. Dou ênfase ao que percebo necessário aos meus alunos dentro de uma formação mínima que é o fundamental II que são as questões de leitura, interpretação, resolução de problemas, porque a Língua Portuguesa se estrutura basicamente em leitura e interpretação e a gramática ela vem como consequência desse trabalho, mas fundamentalmente é criar um bom leitor e excluir aquela figura do analfabeto funcional que é o que mais temos. Esses conteúdos são depois distribuídos em trimestres e desenvolvidos de acordo com o ritmo de cada turma. Normalmente, no início de cada ano, eu aplico um pequeno teste de sondagem para perceber o nível da turma e fazer as adequações necessárias.

#### ***Neste ano foi necessária, para as turmas de 8ª série, uma certa adequação nesse planejamento?***

Sim, foi monstruosa. Casualmente, nas minhas duas escolas, porque eu cheguei na outra escola em que trabalho, em março deste ano, e lá também eles tinham problemas, porque a professora que eles tinham, a de Língua Portuguesa, na 7ª série, não conseguiu vencer o conteúdo, quase que o mesmo problema que foi enfrentado na Escola do Morro. As turmas de 7ª e 8ª séries são turmas de adolescentes, no fervor, realmente, da adolescência, então muita rebeldia, muito

hormônio... E eles têm qualquer outro interesse menos o do estudo, e os professores, normalmente, começam a se estressar e se desestimulam e, às vezes, deixam meio que de lado a questão do ensino. De uma série para outra, percebe-se, com bastante frequência, que faltam alguns conteúdos. Conteúdos que são condicionais para a série seguinte. Então eles passam, mas não conhecem a matéria, não revisaram a matéria... Passam simplesmente, isso é muito preocupante.

### **2.3. Quais os critérios que utilizas para fazer a opção?**

A partir do teste, busco através dos resultados obtidos adequar os conteúdos aos conhecimentos prévios da turma.

### **.4. Nesta seleção de conteúdos há alguma participação dos alunos?**

Uma participação direta não. Sempre tento motivá-los para novos saltos, mas encontro muitas dificuldades.

### **2.5. O currículo existente é relevante para o desenvolvimento pessoal desses alunos?**

De certa maneira, sim. Sempre o que existe, formalmente, pela SEC, e não aquele que nós trabalhamos em sala de aula, ele contempla habilidades mínimas, para que o aluno consiga ler um texto e assinar o seu nome, basicamente. Agora, preparar o aluno como cidadão para viver na sociedade, principalmente essa sociedade competitiva que temos e para que ele consiga ser um sujeito, ser um protagonista crítico da situação, aí é diferente, aí entra aquele outro currículo que é o que nós trabalhamos, que é o ideal, que nós imaginamos o ideal, aquele que me fez ficar quatro anos na Universidade me preparando e pensando que sim, eu poderia vir para uma sala de aula e fazer a diferença. É esse o currículo que me empurra todos os dias e que me tira da cama todas as manhãs, porque me sinto responsável pelo futuro dessas crianças, desses jovens. Então, o currículo formal, não é o ideal, não é o que o aluno precisa, e não é o que vai, vamos dizer assim, salvar a vida do aluno no futuro para que ele consiga um bom emprego, ele não vai conseguir com esse currículo formal. Tem que haver um currículo paralelo, onde os conhecimentos trazidos pelos alunos tenham espaço. Tem que haver um comprometimento. A palavra, o verbo, hoje, é comprometimento dos professores em melhorar nossa sociedade, melhorar essa situação e abrir essa coisa terrível que é a questão da autoestima que é muito baixa nos nossos alunos, porque eles não se percebem num futuro fazendo um ensino médio, fazendo uma Universidade, mesmo com a oferta do ENEM, com a oferta de mais vagas, eles ainda acreditam que não é para eles.

### **2.6. Qual seria o currículo ideal para esses alunos?**

Um currículo que os preparasse, de fato, para a continuação dos estudos, com investimento na autoestima e investimentos em atualização dos professores.

## **3. PROCESSO**

### **3.1. Como organizas o espaço de sala de aula?**

As turmas são organizadas em filas, com obediência ao espelho de classe. É

organizado pelo antigo método de espelho. O professor conselheiro vai lá e determina quem senta onde e próximo de quem. Para evitar distrações em sala de aula, que eles não conversem e que a aula consiga ter uma certa tranquilidade.

***Há momentos em que os espaços são reorganizados de forma diferente?***

Sim, as minhas aulas, eu determino, a turma é minha, os filhos são meus e a casa é minha, digamos assim. Normalmente eu trabalho com eles em “U” ou faço um círculo e a partir daí a gente começa a conversar as questões dos autores, de textos, alguns até contestados por muitos de ensino médio, que eu já trago na 8ª série, para começar a despertar neles um interesse pelos grandes autores nacionais e internacionais.

***Tens duas realidades, duas turmas de séries diferentes e percebo que os encaminhamentos e as intervenções com relação ao trabalho são diferenciados. Comente...***

Pela maturidade do grupo. A 6ª série da Escola do Morro e, casualmente, na outra escola, também, os alunos estão num momento de transição; eles são muito, muito crianças, tipo 80% do período das aulas, eles são crianças, mas quando se aproxima o período das provas, parece que desperta o adolescente. Aí eles procuram correr atrás dos objetivos, de estudar, de fazer as atividades para conseguir alguma nota e isso se percebe muito na 6ª série. Além da questão da maturidade, o número de alunos em sala é terrível, não só para mim, mas para todos os professores. Ter uma sala de aula com 35 alunos, não se consegue, não dá para dar atenção e garantir um mínimo de entendimento numa turma tão grande. O ideal seria uma turma com 15, no máximo, 20 alunos. Além das dificuldades de aprendizagem, as questões disciplinares são muito visíveis ali na 6ª série, que se dá pelo número excessivo de alunos e a disparidade entre as idades e eles.

**3.2. Qual a participação dos alunos nesta organização?**

Nenhuma.

**3.3. Materiais e outros espaços alternativos que utilizas para as aulas?**

Livros, filmes, CDs, pesquisas em laboratório de informática, visitas a exposições (Bienal Feira do Livro, Museus).

**3.4. Livro Didático: Como ocorre a seleção e quem participa? Há momentos de avaliação deste livro?**

Normalmente o MEC indica e a escola determina, por intermédio de professores. Numa escola já recebemos livros suficientes para todos os alunos e na outra ainda não. O MEC seleciona e a escola recebe nos meses que os professores estão em férias.

***O MEC envia alguns livros para os professores escolherem?***

O MEC manda para a escola, e a escola faz a escolha durante o período de férias, a direção.



***A Escolha não acontece pelos professores da área?***

Não, nós só somos apresentados, dizendo que os livros que vieram foram esses. A escolha não é feita pelos professores, aquela propaganda bonita que aparece na TV, do MEC dizendo que é o professor que escolhe, infelizmente ela não é verdadeira. Numa das escolas eu ainda nem recebi o livro novo.

***Então em nenhuma das tuas duas escolas tu fazes a seleção?***

É feita pela direção, não por professores. Eu, pelo menos, nunca, neste tempo todo, fui convidada a participar.

***Se tu não participas do momento da escolha, há alguma participação no momento de avaliar este material?***

Não, eu só recebo o material no primeiro dia de aula e aí eu levo para casa e tenho que tentar fazer as adequações.

**3.5. Como organizas tuas aulas? Partes de algum planeamento?**

Todas as minhas aulas são planejadas, respeitando o potencial das turmas. Basicamente, a gente faz um planeamento trimestral do currículo dos conteúdos e a partir disso eu faço uma contextualização. Eu procuro na internet, nos jornais algum assunto de relevância que diga respeito àquelas turmas, ao potencial daquelas turmas. Por exemplo, se eles gostam de *Funk* eu vou buscar alguma notícia sobre *Funk* e a partir daquele texto eu começo a desenvolver. Quando as turmas têm muitas dificuldades, quando ela é muito heterogênea, porque eu tenho turmas extremamente heterogêneas, aí eu já tenho que respeitar realmente o currículo, o livro, e trabalhar com as questões pontuais do livro, e aí, semanalmente eu faço planeamento.

**3.6. Como organizas os objetivos da tua aula? Fazes relações com o conhecimento trazido pelo aluno? Como?**

Sim, aproveito muito os conhecimentos, as vivências dos alunos... Tenho bem presente suas realidades. Esses conhecimentos trazidos pelos alunos é o que me possibilita fazer as relações com o currículo formal, e a partir desta relação consigo que meu aluno tenha uma melhor compreensão e entendimento do conteúdo trabalhado, tem mais significado para ele. E para isso, busco, a partir do diálogo, introduzir os objetivos pedagógicos.

**3.7. O que de relevante não pode faltar na dinâmica da sala de aula?**

Respeito e paciência.

**3.8. Como percebes a participação dos alunos na dinâmica proposta?**

Esse é um grande problema, porque como a gente trata com adolescentes, nunca sabe a abordagem exata. Eu tento sensibilizá-los, buscando temas mais atuais, muitas vezes trazendo até notícias de jornal; muitas vezes assisto esses programas de reportagens policiais mais sensacionalistas que eu sei que eles têm mais acesso, ou até mesmo um jornal mais popular, porque é mais barato e eles têm mais acesso, eles conseguem comprar ou os pais compram e eles sempre que leem o jornal comentam. Então, a partir daquela notícia, eu abordo as questões que me

interessam e eu percebo, sim, que todas às vezes que eu contextualizo, que eu trago a realidade deles, a que eles percebem, a que é intrínseca a eles, tenho mais sucesso, do que quando eu trago o currículo formalizado: “hoje vamos trabalhar classes gramaticais, por exemplo, os substantivos”. Isso, eles consideram muito chato. Eles gostam de uma outra abordagem. Eu falo sobre os substantivos, eu demonstro toda a classificação dos substantivos dentro das reportagens, dentro da realidade deles. Normalmente, no momento das explicações, eles ficam extremamente atentos porque eles são pulverizados por todos os lados por informações, tem a opinião da mãe, tem a opinião do pai, tem a do vizinho, tem a do colega e, de repente, a professora em sala de aula, também fala sobre aquilo, e a mim não me preocupa muito se eles percebem o que eu quero dizer, eu só quero que eles pensem, que eles criem elementos para amanhã, num texto, numa produção textual me devolverem esse, digamos discurso, essa conscientização que a gente tenta trazer, contextualizando o cotidiano, porque eles precisam realmente, porque eles vivem uma violência muito grande e muitas vezes eles não percebem a violência, eles não percebem certas ações, certas atitudes como uma violência. Em sala de aula a gente tenta aproximar e tentar abrir isso para que eles percebam que existe uma outra via, uma outra oportunidade, um outro caminho.

### **3.9. Como lidas com os diferentes ritmos de aprendizagem apresentados pela turma? Como distribuis e classificas os alunos segundo a aprendizagem? Como ages com os fracos e muito fracos?**

É muito difícil pinçar o aluno, dois ou três alunos que têm essa defasagem. Então, eu sempre retomo as atividades e, quando percebo grandes dificuldades, digo para eles, que eu ensino na disciplina o que é necessário de duas maneiras e a terceira maneira, é minha carta na manga, é quando eu desenho, aí não tem como não aprender. A gente discute muito, à exaustão, e se as dificuldades ainda permanecem, eles levam atividades para casa. Dificilmente, uma turma de 6ª e 8ª série terminam uma aula na quarta-feira, que só vai ter português na segunda, não vai lembrar da professora de português no fim de semana. Negativo, eles levam atividades que resumem o conteúdo dado na semana anterior, para tentar manter vivo o que aprendeu e, principalmente, detectar as dificuldades que surgem.

### **3.10. Partindo de tua prática docente, como deveriam ser organizadas as turmas?**

Basicamente por idade e conhecimento. Quando faço referência ao conhecimento, não quero dizer pela excelência do aluno na disciplina, mas pelo interesse que o aluno demonstra naquele conhecimento. O interesse pressupõe a aprendizagem, porque se o aluno não for tocado, se o aluno não for motivado, ele não vai ter o mínimo interesse e por melhor que seja o professor em sala de aula, não vai alcançar nenhum resultado. Esse conhecimento é da realidade que o professor tem que ter daquela turma e a partir desse conhecimento se partiria para uma turma mais ideal, mas é um sonho.

## **4. AVALIAÇÃO**

### **4.1. O que é esperado do aluno ao final da série?**

Domínio de leitura, escrita, interpretação e resolução de problemas.

#### **4.2. O que consideras importante para que ocorra a aprendizagem?**

Apoio familiar, apoio e supervisão escolar.

#### **4.3. Como avalias a aprendizagem dos alunos? Momentos em que ela ocorre.**

A partir de testes e provas. Administrativamente tem uma avaliação formal que é em cima da prova do trimestre, da prova de recuperação de um e outro trabalhinho que a gente, normalmente, dá para que o aluno consiga alcançar os objetivos, mas também na conversa, no dia-a-dia quando o aluno se demonstra, quando ele traz informações que, muitas vezes, não são do conteúdo, mas demonstra interesse e vontade do aluno e, principalmente, o engajamento que ele tem com a disciplina, temos condições de avaliá-lo diferente, e essa avaliação eu sempre faço, principalmente com aquele aluno com mais dificuldades de expressar esse conhecimento. Embora eu seja tida como uma professora rigorosa, com questões de comportamento, de postura, de adequação de aluno em sala de aula, eu sou professora antiga mesmo, eu sou do tempo em que professora é professora e aluno é aluno. Não existe, para mim, essa igualdade de professor e aluno. Então, a partir do momento que eu percebo que eles correspondem, que eles se posicionam, que eles conseguem, criticamente, demonstrar algum conhecimento, se eu achar que o aluno tem potencial e que esse potencial vai fazer a diferença no ano seguinte, não tem razão de ficar segurando esse aluno na série para que ele refaça o ano.

#### **4.4. Os alunos têm conhecimento de como ocorrerá a avaliação?**

Sempre. Sempre que eu marco os trabalhos, eu digo: “Olha, vamos ter tal trabalho que vai valer, por exemplo, 10 pontos. Então, quem entregar na data concorre para aqueles dez pontos, quem entregar no dia seguinte, não me entregue, porque não vai ganhar nota, tem que ser no dia, não é um dia antes nem um dia depois”. Temos que trabalhar a questão do aluno cumprir prazos, isso é básico na vida, assim como tem que cumprir o horário, tem que cumprir os prazos dos trabalhos, e eles sabem exatamente quanto vale o trabalho, qual é o valor da prova e qual é o valor da recuperação. E tudo isso foi rigorosamente combinado lá no início do ano.

#### **4.5. Deixas claro os critérios de avaliação que utilizas? Como? Quando?**

Sim, e ao longo do ano sempre retomo o assunto com eles e digo: “Olhem, vocês sabem que a professora tem aqueles pontinhos...”.

#### **4.6. Em que momentos é feita a comunicação de um resultado aos alunos?**

Os alunos vão acompanhando durante o trimestre, eles vão acompanhando e sempre querem saber quando é a recuperação. Eles tentaram uma postura que não precisa estudar para prova porque tem a recuperação, eles criaram, querendo criar esse hábito, aí eu fiz uma prova de recuperação três vezes mais difícil que a prova normal. Pronto, acabou. Agora, todo mundo estuda para a prova e não querem nem saber da recuperação. Então, quando eles recebem o resultado no boletim, esse resultado já não é novidade para eles.

#### **4.7. Como ocorrem as correções das atividades avaliativas com a turma?**

Pela via normal, correção de exercícios em aula, apresentação de trabalhos, etc.

#### **4.8. Costumas colocar alguma observação nos trabalhos avaliativos?**

Sim, normalmente, nos textos que eles apresentam, eu faço algumas correções e ao lado das correções, eu procuro dar um incentivo para que melhorem a escrita, às vezes concordo, às vezes não concordo, às vezes chamo a atenção para a linguagem formal, que tem que ser obrigatoriamente usada nos trabalhos escolares, que é diferente da linguagem coloquial, da conversa do dia a dia, do maldito internetês, que eles vão para a internet vão para as *lan houses* e ficam lá abreviando tudo, de qualquer maneira, e depois querem trazer isso nos textos e aí a gente tem que puxar para a realidade.

#### **4.9. Manténs a família informada deste processo? Como?**

Não, lamentavelmente as famílias não parecem possuir tempo para investir em suas crianças. Eles têm cinco períodos, comigo, na semana. Têm na segunda-feira, não tem como eles não fazerem nada no caderno, não terem um ou dois exercícios que durante aqueles três períodos não deu para completar que eles têm que completar na quarta-feira. Na quarta-feira não tem como, até acontece, mas dificilmente eles vão para casa com atividade para serem feitas e eles não fazem. Passa uma, duas, três semanas, e eles não fazem as atividades e eu tenho que abrir o caderno deles e procurar as atividades e ver quem fez e quem não fez e além de não terem feitos ainda mandar um bilhete: “Senhora mãe, o aluno fulano não está fazendo as atividades”. Eu assino como professora de português e peço um ciente. Aí elas dão uma surra neles em casa que... sabe o Derwi, aquele pequenininho? Numa aula dessas, eu coloquei um bilhete para ele. O aluno ficou em choque me olhando. Depois que eu coloquei o bilhete, lembrei que no ano passado, mandei um bilhete para a mãe dele. A mãe deu uma surra nele de sangrar. Como as mães não acompanham, toda a culpa que elas sentem, elas descontam na criança. O menino ficou em choque, e eu fui mal para casa. Fui péssima, pensando, meu Deus do céu, eu poderia ter sido um pouco mais paciente. Aí o que aconteceu? Aconteceu o inverso, ele não deu o bilhete para a mãe e eu não perguntei, mas ele mudou o comportamento, só trabalhando, só trabalhando. Em aula, ele me mostrava tudo, eu disse: “Deixa olhar aqui”. Quando eu fui olhar, eu perguntei: “A tua mãe não assinou aqui?” E ele disse: “Nem precisou professora, eu já mudei. E eu dei um sorriso e disse: “Então, vamos continuar assim”.

#### **4.10. Utilizas alguma metodologia ou intervenção diferenciada para os alunos que não atingem os objetivos?**

Sim, os exercícios de recuperação.

#### **4.11. A que atribuis o número de repetência e evasão escolar?**

Creio que se deve ao afastamento das mães e pais nos lares. Visando uma melhoria econômica, os pais abandonam os filhos nas escolas, perdem o controle da frequência e, principalmente, não acompanham a vida escolar de suas crianças.

## **5. PROFESSOR**

### **5.1. Como tens avaliado o teu trabalho. Partes de algum dado, autoavaliação?**

Na passagem dos trimestres, quando eu consigo perceber o crescimento do aluno e eu percebo o crescimento deles pelo texto, pelo domínio que eles vão apresentando da disciplina e não tem nada melhor, para mim, do que ver um aluno em sala de aula de 6ª série, argumentando comigo, se contrapondo, me confrontando para saber da matéria, tentando de alguma sorte me mostrar que sabe, e se voltando a criatura contra o criador. Isso, para mim, é a melhor avaliação que têm. Às vezes eles têm uma percepção, a inteligência deles, muitas vezes, é tão maravilhosa que eles me apertam de tal maneira que eu tenho que dizer: “Bom, amanhã eu dou uma resposta, ou quarta-feira eu trago uma resposta”, porque, às vezes, eles me emparedam mesmo.

### ***Então tens avaliado o teu trabalho por este retorno dos teus alunos. A escola tem contribuído com algum outro dado ou informações sobre o teu desempenho?***

A escola quer mais é que eu esteja lá e domine aquela 6ª série todas as segundas e quartas-feiras.

### **5.2. Quais os momentos que tens priorizado para esta avaliação? Ela ocorre durante ou no final do ano?**

Faço um esforço para que aconteça ao longo do ano.

### **5.3. Como é que sabes que (quando) estás fazendo um bom trabalho?**

Não tenho retorno, mas percebo pela evolução individual dos alunos.

### **5.4. Quem é que mais influenciou tua concepção de ensino?**

O apoio familiar que me foi dispensado, colegas que, ao longo do tempo, refletiam e cobravam melhores condições de trabalho na escola pública, etc.

### **5.5. O que, no teu entender, é uma educação de qualidade?**

Sinceramente, até nem sei dizer o que quer dizer educação de qualidade! Não sei qual a abordagem que as pessoas dão para esse adjetivo: “Qualidade”. Não sei qual é o parâmetro. Agora, se for qualidade: o domínio da língua, uma escrita regular, que o aluno consiga se manifestar e se comunicar em situações diferenciadas, que conheça o que nós temos de melhor em língua portuguesa, na nossa literatura, os nossos melhores escritores, que consiga perceber as intenções de um texto, interpretar e se fazer entender por escrito... Eu penso que o diferencial dos próximos anos, não vai ser o conhecimento de informática, porque essa geração de hoje, na escola, toda ela já nasceu com telefone celular, com computador, com *ipod*... E nós não, nós somos os dinossauros na história; para nós é uma dificuldade, mas qual vai ser o diferencial em 4 ou 5 anos? Todos eles vão ser iguais, todos eles dominam essas ferramentas tecnológicas. O diferencial é a língua, é o domínio da língua materna. Então, se eu conseguir que o meu aluno se sobressaia dessa maneira, que ele consiga se aprovar, que ele consiga se fazer entender... Voltando ao início da nossa conversa, ser um cidadão com integridade, porque a cidadania se fundamenta

no domínio da língua. Pode ser uma loucura da minha parte, mas acho que é assim, se eu consigo isso, essa para mim é a educação de qualidade, não aquela educação que escraviza, que massacra, de só decorar e não saber para que decorou e quando percebe alguma coisa, decora uma regra e não sabe utilizar, não tem sentido.

### **5.6. Quais os principais desafios que apontas para uma educação de qualidade?**

Melhores condições físicas e financeiras para a escola pública; a valorização dos profissionais de educação; ações afirmativas que ampliem o acesso à escola; esforço conjunto para a busca de um currículo que se equipare às necessidades educacionais dos nossos alunos. Na verdade, nós trabalhamos em cima de ideais. Todo o professor é um idealista, todo professor, independente da escola em que atue: na escola particular, na escola pública, na escola da vila, na escola lá sei dentro do palácio, digamos assim, nós temos um objetivo que é a formação de um ser humano de maneira integral. Nós somos formados e até moldados por teorias, por práticas educativas e por vivências e pela nossa própria vida, experiências pessoais em garantir formação, então eu acho que é isso, basicamente a gente tem que se dispor, se está em sala de aula, tem que ter esse comprometimento. Nosso país precisa mudar, precisa melhorar, precisa redistribuir rendas, precisa corrigir as injustiças, precisa pagar os escravos... Com cotas? Que seja com dólares, com euros e por que não com a educação, por que não abrindo as portas das universidades para esses brasileiros aí tão relegados a 3ª e 4ª categorias? Só a escola, só o ensino pode fazer isso, embora muitos de nós não tenhamos, ainda, se apercebido, mas vai chegar o dia. O desafio então é essa realidade brutal, essa discrepância brutal, essa violência em que nós vivemos. Fico realmente abalada quando vejo notícias de abusos de toda sorte com crianças, com meninas, com adolescentes, quando eu vejo crianças em bandos, como se está vendo em São Paulo, gangs de crianças abandonadas e que o Estado diz que não sabe o que vai fazer e a Escola teria que ser o lugar de paz, um lugar de crescimento. A escola teria que ser cercada, teria que haver um cinturão de proteção, mas esse cinturão não só com professores e conselheiros tutelares, mas principalmente sensibilizando as famílias, para que a gente conseguisse mudar essa realidade. Realmente é a única forma.

## **6. FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

### **6.1. Na academia, quais foram as orientações teóricas que foram trabalhadas?**

Foi uma visão geral da pedagogia: Maria Montessori, Piaget, Vygotsky. E na parte linguística Chomsky. É o que neste momento eu lembro. São esses os pilares da formação didática.

### **6.2. Como era explicada a aprendizagem?**

Ao longo do curso, a partir dos pressupostos... Os tempos de aprendizagem da criança, nós tínhamos dividido por fases. Eu lembro que em Vygotsky tinha um estudo profundo de quando a criança adquire as capacidades de raciocínio, mas basicamente isso é lá no básico até no terceiro semestre e depois se entrava,

especificamente na parte de escrita. O curso de letras é um curso de muita leitura, e o aluno é obrigado a ler e conhecer os grandes autores. O curso se dividia em duas vertentes: a questão da literatura, até literatura comparada, desde a história da literatura no mundo, até a literatura comparada nacional. A questão gramatical que nós trabalhávamos era revisando o que sabíamos e aprendendo muita coisa com mais profundidade, porque não só dominar a gramática e aquelas regras que hoje nós nem usamos mais porque do ano de 1996 a 2000 muita coisa mudou dentro da academia e se aboliu, praticamente, aquelas regras de acentuação de paroxítona, oxítona, proparoxítona, aquela decoreba pura que as crianças faziam. Abriu-se mão para um entendimento real, para uma valorização do aluno, como falante, como cidadão, como protagonista de uma língua materna, ou seja, a língua portuguesa toda a um idioma pronto, e nós só vamos refinando e ajustando para uma linguagem mais formal.

### **6.3. O que foi oferecido pela academia que consideras de maior relevância para a prática docente?**

Realmente a literatura. Quando eu me deparei com a literatura, principalmente com a Literatura Brasileira, com os grandes escritores, praticamente eu achei o meu lugar no mundo, eu me localizei ali, eu me percebo ali e é o que permeia o meu trabalho. O trabalho com os meus alunos, independente de ensino fundamental, eu trago escritores para eles, e sempre que eu tenho uma oportunidade, embora às vezes as famílias até não entendam porque trago um Jorge Amado para uma sala de 8ª série, mas acho que faz parte do caminho, do percurso, para que o aluno perceba que, com palavras, se constrói e se destrói o mundo, e a literatura nos traz isso, nos ajuda na viagem, na passagem e abre um veio, um espaço nessa rudeza do dia-a-dia, da vida, da carência, das deficiências, das tantas desigualdades, de tantos preconceitos. A literatura nos nivela e nos tira para um mundo um pouco melhor.

### **6.4. Como avalias teu processo de formação: Contribuiu para uma melhor capacitação profissional?**

Na verdade, a capacitação para a profissão, o domínio, isso é só teoria, porque a prática é que nos cria e nos recria no dia-a-dia. Nós somos criados e recriados através da prática, única e exclusivamente. Claro que tem um pressuposto teórico, têm as aulas de didática que nos ensinam a ensinar e que, muitas vezes, nós não conseguimos aprender a ensinar, e só vamos conseguir, na verdade, não ensinar, mas transmitir alguma coisa em sala de aula a partir da observação, da experiência, do contato com os colegas. Muitas vezes, nos erros também. O professor de português, ou de qualquer outra disciplina, não é obrigado a dominar todo o conteúdo a qualquer instante. Nós precisamos de uma preparação, nós conhecemos tudo de gramática, tudo de literatura, mas não somos como um computador que dá um “enter” e se abre ali o programa e tem toda a informação. Muitas vezes, e aí é o maravilhoso da profissão, quando o aluno nos cobra, quando a turma cresce tanto que começa a provocar o professor, buscando mais, querendo mais e muitas vezes a gente se assusta e nesse susto, muitas vezes, os professores se fecham e perdem, realmente, o sentido do que é educar, da vocação da nossa profissão, da humildade que a gente precisa também agregar no dia a dia.

## **6.5. Quais as razões para a realização de tais cursos?**

Basicamente, sou curiosa e investigativa, busquei sempre trazer o melhor para a minha sala de aula.

## **7. PRÁTICA DOCENTE**

### **7.1. Em que a prática docente confirmou, negou, acrescentou ao preparo oferecido pelo curso de Letras?**

A prática não só acrescentou, como ela complementou. A academia nos dá a teoria fechada, através de muros, numa situação ideal, salas de aula confortáveis, com ar condicionado, tudo tranquilo, um ambiente com pessoas educadas, mas é o dia-a-dia, é a escola pública... Eu já lecionei em escolas chamadas de lata que a gente aprende a realidade, que a gente percebe a profissão e foi isso que acrescentou. A partir disso, eu sempre olho as minhas anotações do tempo da universidade, os meus trabalhos e até acho meio engraçado a aluna que eu era, a ingenuidade que eu tinha, naquela época, em detrimento da profissional que eu sou hoje.

### **7.2. Pensando que trabalhas com os anos finais do ensino fundamental, quais seriam os teus maiores desafios? E dificuldades?**

Manter os alunos motivados a continuar os estudos. A dificuldade reside no fato de que as famílias esperam que ao final do curso, eles já possam trabalhar em turno integral. A grande dificuldade é a manutenção da aprendizagem nas séries finais, porque as famílias esperam que o aluno faça 14, 15 anos, para conseguirem um estágio, ou um trabalho no supermercado, para poder estudar à noite e fazer o EJA e não percebem que isso, a longo prazo, desvaloriza e desmotiva o aluno. Ele não consegue conciliar, trabalhando o dia inteiro e estudar à noite, É muito difícil e essa é a grande dificuldade, manter o interesse e a motivação para que eles digam: “Não, eu vou só fazer um estágio” ou “Eu não vou fazer nada”, invoquem o conselho tutelar lá dentro de casa, dizendo que eles, naquela idade, têm que estudar. A 8ª série, na realidade, é uma revisão de 5ª, 6ª e 7ª séries. Acontece, já em março, que o aluno não entende o que está lendo, não consegue se posicionar criticamente num texto, uma resenha crítica. É um problema infinito numa turma de 8ª série, porque eles vêm com essa defasagem. Eles vem lá de 4ª para 5ª série por uma certa concessão. Olha só, a professora de 4ª série que é, afetivamente, muito envolvida, porque ela fica a semana inteira, vinte horas com eles, direto, ela se envolve emocionalmente e não pode ser de uma outra forma, não existe o trabalho nas séries iniciais sem acolhimento, sem envolvimento do professor e aí ela passa, inclusive, aquele aluno que só lê o mínimo e que não apresenta aquelas habilidades mínimas necessárias como ler e entender o que se está lendo. Então começa na 5ª série o problema e vai se estendendo. Como as escolas são pressionadas por resultados quantitativos e não qualitativos da educação, os alunos são empurrados e na 8ª série é o grande problema, eles têm que passar para o ensino médio, mas eles precisam de elementos e habilidades que não tiveram. E na 8ª série é necessário, muitas vezes, no primeiro semestre, retomar conteúdos trabalhados na 5ª, 6ª e 7ª séries, para depois entrar na 8ª série, tentando relembrar ou até mesmo resgatar questões que ficaram faltando para eles.



### **7.3. Que elementos decorrentes da estrutura escolar são facilitadores da ação docente?**

Atualmente, não tenho muita estrutura, não temos bibliotecárias e a sala de informática depende de agendamento prévio.

### **7.4. Como acontece o acompanhamento da prática do professor em sala de aula e com que frequência?**

Não temos acompanhamento. Nós temos autonomia em sala de aula, em sala de aula o professor define as abordagens a estrutura que vai dar a esse trabalho e os seus próprios projetos. Não temos essa avaliação e acompanhamento. A escola e a orientação pedagógica interferem no momento do conselho de professores para verem qual o aluno está bem, qual vai apresentar problema para ser reprovado, as datas e períodos de funcionamento das aulas, apenas isso.

## **8. NORMAS DE FUNCIONAMENTO DA SALA DE AULA**

### **8.1. Para desenvolver o trabalho de sala de aula foi necessário estabelecer algumas normas? Quais e como foram organizadas?**

Normalmente, no primeiro dia de aula, na apresentação mesmo... Aquele primeiro dia eu entro em sala de aula e já digo: “Essa que vos fala é sua professora de português. As coisas comigo funcionam da seguinte maneira: Eu exijo o silêncio, o respeito, a questão do tratamento com os professores e especialmente comigo, que eu não sou tia, que eu não sou mãe, não sou irmã, não sou parente, eu sou professora e, portanto o tratamento não só comigo como com qualquer outro professor ou professora é de “Senhor”, mesmo que em casa seja tu pra lá e você pra cá, com pai e mãe, na escola é diferente. Tem que haver essa diferença. É preciso manter toda aquela educação que recebeu em casa, por mínima que seja, mesmo que achem que a mãe não os tenha educado muito bem. Tenha boa educação, seja gentil e atencioso. Eles geralmente escutam e não tem muita opção. Normalmente eu faço uma troca, como eu tenho períodos de 45 e 50 minutos, se a aula flui perfeita, se eu consigo vencer o conteúdo planejado para aqueles períodos, eu deixo 10 minutos para que eles conversem, troquem lá toda e qualquer tipo informação. Isso, normalmente é em fim de semana, porque eu já inicio na segunda-feira com as minhas aulas, então eles vêm com muitas novidades. Eles sabem que se eles colaborarem, se a gente conseguir vencer, nós vamos ter o benefício de ter aqueles minutos.

#### ***Há momentos de resgate das combinações com o grupo?***

Sim. Nas minhas aulas, procuro dar uma ênfase à questão do respeito entre os colegas. Em alguns momentos isso meio que foge, eles esquecem e o *Bullyng* começa a penetrar, como se fosse um contágio. Acontece alguma coisa em alguma turma ou em alguma escola distante, mas já se reflete ali em sala de aula. Então, às vezes, eu tenho que parar e retomar o assunto e ser mais ou menos incisiva, em determinados momentos, para que a coisa volte ao normal, mas realmente o *Bullyng* é um problema seríssimo nas salas.

### **8.2. Com que frequência estas normas são avaliadas?**

Quase que semanalmente.

### **8.3. Como é mantida a ordem na sala de aula?**

Eu tenho uma postura em sala de aula que é aquela coisa de cada um saber o seu lugar. Eu sou professora e eles são alunos. Tem que haver um respeito, tem que haver um espaço o que não quer dizer que não haja afetividade, carinho e que não coabite aí a amizade. Têm até interesses partilhados com eles. Eles gostam de fank, me trazem letras e eu acho interessante porque consigo resgatar a questão da escrita da língua portuguesa, apontando e mostrando nos exemplos que eles trazem, quando se interessam, realmente, as questões da nossa língua, a gente tem uma parceria, porque o rigor, digamos assim, o professor ser um pouco mais limitador, não é motivo para não se obter sucesso, pelo contrário, o adolescente precisa de limites.

### **8.4. Quais as situações de indisciplina mais frequentes que necessitam de intervenções e retomada das normas?**

Agressões físicas e verbais, uso de palavras de baixo calão em aula, visando agredir os colegas, etc.

### **8.5. Quais os encaminhamentos dado pelo professor nos casos em que o aluno não cumpre com o combinado?**

Normalmente, abrimos uma ocorrência em livro próprio e encaminhamos ao SOE e à Direção.

### **8.6. E para os alunos que cumprem?**

São contemplados com pontos por bom comportamento.

### **8.7. Os alunos que apresentam um baixo rendimento escolar são indisciplinados? Que tipo de comportamentos apresentam?**

Sim, apresentam elevado índice de repetência, tédio e falta de motivação, além de baixa autoestima.

## **9. RELAÇÕES SOCIAIS NA ESCOLA**

### **9.1. Qual o princípio filosófico da escola?**

O princípio filosófico da escola é assim: tudo pelo aluno, tudo para o aluno, tanto que, sempre que existe um problema e, às vezes, temos problemas comportamentais sérios dentro da escola. Os professores chegam até a direção e reclamam e a gente percebe que as coisas meio que as queixas, as reclamações caem no vazio, a não ser quando existe uma situação limite, aí a direção e a coordenação educacional se manifestam. Hoje, o aluno tem muito poder na escola; eles têm um poder que alguns ainda não perceberam, mas sempre têm aqueles que percebem e eles utilizam esse poder, essa boa vontade do Estado e da Escola. Eu não sei nem se não é um complexo de culpa por não dar estrutura, realmente a eles, mas enfim, eles percebem e começam a tentar jogar o professor. As turmas se voltam contra professores, porque sabem que vão ter respaldo na direção. Já tivemos casos assim na escola.

## **9.2. Qual a linha pedagógica da escola?**

O que predomina é uma linha mais tradicional.

## **9.3. Quais os elementos que facilitam a prática docente da escola?**

Facilitadores, realmente, nós não temos. A escola não tem estrutura. Não tenho o que dizer, nós estamos abandonados à nossa sorte.

## **9.4. Quais os elementos que dificultam a prática docente na escola?**

O excessivo poder que os alunos detêm na escola. Falta de discussão, falta de avaliação do grupo e pelo grupo. Ao mesmo tempo em que alguns professores se esforçam e tentam manter o mínimo de disciplina para poder levar uma aula numa sala de 32 alunos, tu manter 32 adolescentes atentos e produzindo dentro de dois, três períodos de aula é difícilimo, mas não é impossível de se conseguir, porém isso tem que ter uma continuidade com as outras disciplinas, tem que haver um comportamento, claro que, com algumas variações, pela personalidade de cada professor ou professora, mas enfim, tem que ter uma base, durante as aulas. Tem que haver silêncio em sala de aula, o aluno não pode levantar, não pode chegar a ponto de agredir o colega, e não é o que se vê. Enquanto uma professora mantém esse ritmo, outras, simplesmente, deixam acontecer. Na minha sala de aula, eu garanto as regras para que possa levar as minhas atividades e ter uma certa tranquilidade profissional. Eu cumpro o meu currículo, dei as minhas aulas, independente dos outros.

## **9.5. Há encontros com os professores desta disciplina de diferentes séries, para planejar e/ou selecionar os conteúdos?**

Não. Esses momentos de planejamento não ocorrem, sendo que cada professor vai realizando de forma individualizada as alterações que julga necessária ao currículo da turma que irá trabalhar.

## **9.6. Há encontros entre os professores de diferentes disciplinas da mesma série para planejar e selecionar os conteúdos?**

Não há encontro para planejamento com as outras disciplinas. Nos encontramos nos conselhos de classe para apresentar o resultado do aluno. Isso é péssimo e se reflete realmente no dia a dia da sala de aula, nunca trocamos e nem comunicamos o que cada um faz na sua sala de aula. O trabalho fica bem isolado.

***Não te encontras com professores da tua disciplina, não te reúnes com professores da tua série, praticamente tu vais até a escola e dá a tua aula e não há um pensar juntos sobre esta turma que todos os outros professores também trabalham. Como avalias isso?***

Essa falta de unidade entre os professores é péssima e se reflete, realmente, no dia a dia da sala de aula, porque os professores se encontram somente na hora do café, na sala dos professores. Os alunos percebem que não existe esse diálogo, que não existe uma unidade de trabalho, uma postura única dentro da escola, como se fosse uma família, pai e mãe, uma postura até mesmo com relação às questões disciplinares, por exemplo, a mãe diz que a filha não pode sair depois das 10h da noite e o pai permite que ela chegue às 2h da manhã. Como é que fica essa

menina? Assim ficam as turmas.

***No período de recesso, em julho, vocês tiveram, na escola, encontros de formação com os professores...***

O que acontece na escola estadual, os professores de séries finais, no mínimo se têm duas escolas. Eu, por exemplo, trabalho com uma carga horária de 30 horas semanais em sala de aula. Eu preciso me dividir entre duas escolas e o mesmo acontece com outras colegas. Existe um dia que tem uma reunião que vai um grupo e, às vezes, metade daquele grupo nem aparece, e essa formação de uma semana que acontece nas férias, que ninguém nos ouça, na verdade não nos acrescenta nada. É só para cumprir horário, essa que é a verdade.

***É organizada pela escola?***

Sim. É uma belíssima oportunidade de autoavaliação, de repensar... Que não viesse ninguém de fora, que sentasse o grupo e se apontasse as falhas e os acertos enfim. Seria, extremamente, mais produtivo e a escola teria uma outra versão, uma outra característica, e os alunos perceberiam e mudariam.

**9.7. Como percebes o relacionamento professor e aluno que predomina na escola?**

Excesso de direitos e mínimos deveres.

**9.8. Como percebes o relacionamento professor-aluno na tua sala de aula?**

Os alunos me percebem como uma professora rígida. Dizem que sou professora linha dura, que eu sou rigorosa, a chata, a bruxa. A Língua Portuguesa é uma disciplina que as pessoas têm uma ideia errada da disciplina e acham que aquilo é uma coisa de outro mundo, é uma matéria odiosa e isso já contribui para que se comece a antipatizar com a professora. E como é uma disciplina que exige atenção e concentração, não existe uma outra forma de dar aula que seja só brincando. Nós não temos isso só rindo, podemos usar palavras cruzadas, algumas dinâmicas de grupo, mas... Temos conteúdos que são fundamentais, por exemplo, a questão da interpretação, o aluno, além de ler, tem que se concentrar, frase por frase, quase que palavra por palavra, tem que, em paralelo, utilizar o dicionário, tem que tentar perceber o que é que o autor está dizendo e tentar traduzir o que está sendo dito ali e isso requer atenção.

***Na tua relação percebes uma relação de respeito, eles te ouvem, trabalham... Eles reconhecem os professores que querem que eles aprendam?***

Sim, eles reconhecem. Eu não sei em que momento da minha prática, mas eles conseguem perceber que eu tenho interesse em preparar as aulas, que eu quero que eles aprendam que aposto neles, que acredito neles, independente do que possa acontecer em aula, das brigas que possamos vir a ter, mas eles sabem que, em algum momentinho, lá na cabeça funciona assim: “Essa professora está do nosso lado”. Aí eu já estou com a minha vida ganha.

***Mesmo sendo considerada rígida, perante o grupo, em uma das apresentações ocorridas em sala de aula, tu não deixaste expressar, para os teus alunos, a tua alegria pelo trabalho?***

Na 8ª série... E como mudou a relação a partir daquele trabalho. Eles eram um pouco debochados, cheguei até dizer para eles: “Sabe, que a gente também roda em português na 8ª série?” E a partir daquele trabalho, eles vieram e se mostraram. Nem eles acreditavam que iam conseguir fazer o que fizeram e estão fazendo. Agora estou trabalhando resenha crítica, para que eles possam perder o medo da palavra, perder o medo de se expor, perder o medo de escrever e exercitar a crítica. Às vezes, sabe, tenho enfrentamentos com a turma de 6ª série que é uma turma onde tenho alunos com muitos problemas, mas eles são tão críticos, tão críticos que num determinado momento, eu me sento e fico pensando assim: “Mas quem foi que criou esses monstros?” E me dou conta que fui eu mesmo, e me dou conta que todos são crias, digamos assim, porque eles querem saber o porquê, eles conseguem expressar o que gostam e o que não gostam.

**9.9. Olhando a escola como um todo, tu dirias que as relações são autoritárias, democráticas ou seguem uma linha “laissez-faire”?**

A que mais se aproxima são as relações democráticas, acho pela forma como a escola está organizada. Mesmo não havendo muita interação entre os professores, as coisas vão acontecendo.

**9.10. Como é resolvido o problema da falta de professores na tua escola?**

Com adequações entre os professores do dia. Na maioria das vezes, os períodos são antecipados. A auxiliar de disciplina, muitas vezes, já esteve dando aula.

**Qual seria a escola ideal?**

A que trouxesse elementos do cotidiano, voltada para a formação futura dos alunos, com preocupação em firmar valores morais e educacionais, visando ao desenvolvimento do aluno como cidadão.

**Qual seria a turma ideal?**

Com um número de alunos condizentes com o espaço físico. Hoje, na verdade, a sala de aula é um depósito de crianças e adolescentes. As famílias se obrigam a matricular os filhos. A Bolsa Família exige a presença e frequência, não a aprendizagem. As salas de aula viraram depósitos, porque existe uma falta muito grande de professores e muitas vezes se juntam turmas de 5ª série que se transformaram em 6ª com aquela turma que, normalmente, a turma dois que é a turma dos que foram reprovados e aí se tem turmas com 30 alunos e um problema seríssimo porque o aluno, quando reprovado, dificilmente traz a mesma motivação. Ele não retoma de onde errou para tentar melhorar, pelo contrário, ele se desmotiva e a tendência é sempre contaminar aquele aluno novo que está chegando. A turma ideal precisaria ter um número mais reduzido e que tivesse uma divisão normal desses alunos. A questão da diversidade, num grupo menor, seria possível de ser administrado. Além de um grande número em sala de aula, tenho alunos com 16 anos convivendo com meninos e meninas de 10 e 11 anos. Fisicamente, já é um absurdo. Imagina, emocionalmente, ali dentro do grupo, e tudo isso é uma preocupação que eu tenho e que não vejo solução e nem preocupação da grande maioria.

**Se tiveres de traçar um perfil de professor, que características considerarias relevante?**

A atualização do profissional. É o profissional que realmente é um professor, ele não está professor, ele tem que ser professor com toda a alegria e com toda tristeza que é ser professor hoje em dia. Tem que ser uma pessoa, realmente, com carinho, com solidariedade, com compaixão, com olhar realista da situação do país e da educação no país, e envolvido, comprometido em melhorar de alguma forma e marcar de alguma forma este período na vida dos alunos porque eles levam a imagem não só do bom professor, não só do mau professor, mas principalmente daquele professor que um dia, em algum momento, acreditou neles e esse professor que acredita no aluno é o que acredita na sua profissão, no seu juramento quando colou o seu grau.

***O que fazer com os alunos que não querem aprender e para os quais a escola não tem qualquer sentido?***

É a pergunta que, quem conseguir dar essa resposta, talvez, possa encontrar o caminho da educação no Brasil que está perdida. A partir do momento em que o aluno não demonstra interesse em aprender, nós temos sérios problemas. Ele está matriculado e ele tem outros interesses que não é a aprendizagem. Por exemplo, a escola ficou uma colônia de férias, praticamente. O aluno vem para cá naquelas quatro horas, a família está tranquila em casa, todo e qualquer problema que a criança ou o adolescente possam apresentar de convivência, de educação, de disciplina tem que ser corrigido aonde? Na escola. Então eles vêm para cá pela alimentação, por lazer e a gente percebe que a escola funciona quase como um clube, uma colônia de férias. Eles têm as recreacionistas, que são as professoras de educação física, têm alguma diversão com os professores de português com alguns autores, nada muito pesado, até porque os livros de língua portuguesa já estão adequados com histórias em quadrinhos, sempre tentando buscar o interesse desse aluno que, simplesmente, para ele não interessa o aprendizado, interessa, sim, passar algum tempo na escola e sair alimentado. Aqui eu vou fazer uma crítica ferrenha ao Bolsa Família, que o Bolsa Família nos põe em sala de aula alunos que, absolutamente, não têm interesse a não ser a presença para garantir aquele valor para a família no final do mês. Infelizmente, as famílias também não têm interesse, não cobram mais, porque a família está dissociada da escola. A família, hoje, não trabalha com a escola num sistema de parceria como há vinte anos atrás. Os professores eram parceiros na formação dos filhos. Hoje, os professores são punidos, porque a cada nota vermelha que o aluno leva para casa, o problema não é do aluno que não estudou, é o professor que está apontando aquele defeito para a família. Mas se o aluno tem uma nota vermelha é porque ele não tem um acompanhamento familiar. Claro que existem os problemas pedagógicos, os problemas cognitivos, é óbvio que existem, mas a grande maioria não tem nenhum tipo de problema nesta ordem e simplesmente não tem vontade, porque basta ficar aqui, o dinheiro está lá todo o mês, a mãe passa lá o cartão na máquina, vem aquele dinheiro, dá para comprar um tênis, por que trabalhar?

***O que se faz para que esse aluno aprenda?***

Lembra, lá no início da nossa entrevista, que eu falava naquela questão do ser professor hoje é, praticamente, ser um artesão. Lembra que eu te falava que se tem que fazer um trabalho artesanal, de levantar a autoestima desse aluno, porque nós

temos um problema seríssimo de baixa autoestima nas nossas escolas. As famílias não estudaram e elas acreditam que eles têm que ser mão de obra. Elas só esperam que eles façam 15 ou 16 anos, que possam arrumar uma atividade qualquer que, financeiramente, tragam um retorno para a família e para isso é necessário o diploma do ensino fundamental, tanto que nas turmas de 8ª série, dói ver os alunos pensando: “Ah! agora eu vou parar de estudar porque eu vou poder trabalhar o dia todo e vou ganhar R\$700,00”, mas eles não percebem que eles vão ter descontos de impostos e uma série de coisas e que se eles trabalharem meio turno, num estágio, praticamente, vão receber a mesma coisa, e vão poder seguir estudando, mas eles não vem com essa vontade. Então, a gente tenta dentro dos recursos que temos, através da poesia, por incrível que pareça, as turmas mais difíceis, mais revoltadas aqui, nesta escola, a turma 61, é inacreditável e tu assististe algumas aulas e alguns incidentes ali, eles estão encantados com poesia, com Vinícius de Moraes, com Noel Rosa. Agora, na virada do trimestre, eu comecei a trabalhar poesia e tem grandes poetas ali na turma e estão fazendo poesia. É surpreendente, tanto que me parece que a gente tem que observar, mas de coração aberto. O professor e a professora não podem perder aquela coisa primeira que é a humanidade, é olhar o outro, o aluno, mesmo por mais difícil, mesmo por mais revoltado, por mais adolescente, e perceber ali o ser humano. E se nós somos humanistas, e somos porque somos professores e nós nos preocupamos em trazer o melhor da nossa humanidade para eles. Acho que é a única forma, a partir do momento em que um pouco da teoria, claro tem que ser trabalhado, obrigatoriamente, mas muito de intuição, de carinho, de emoção, de verdade, mas principalmente demonstrar que nós, os professores, estamos preocupados com o futuro deles. Muitas vezes as famílias não demonstram e, às vezes, com uma palavra: “Tu consegues, nós vamos chegar até lá. Quem sabe, em vez de arrumar um emprego de turno integral, como é que fica se tu tiveres um estágio”, isso muda completamente e salva-se um aluno. E eles passam, de alguma forma, a acreditar, porque a adolescência é imediatista, mas para isso é necessário, também, que os professores fiquem um determinado tempo naquela escola. Não pode ser um ano letivo só e depois troca, e começa todo aquele processo de conhecimento e reconhecimento de alunos. Tem que haver esse esforço.

***Tu estás tentando mostrar um sentido para esse aluno, tu achas que a escola tem mostrado esse sentido para o aluno? Será que não está faltando a escola mostrar esse sentido para que o aluno desperte para o gosto de aprender?***

Sim, é claro que falta, porque a escola é composta por professores de variadas áreas e cada um com sua história de vida, com suas experiências, com as suas necessidades e, também com as suas urgências. Às vezes, com o seu cansaço, porque lecionar cansa, porque lecionar é duro, é um exercício de paciência, de abnegação, que muitas vezes, os professores começam a negar para se proteger um pouco, então a humanização das relações na escola tem que ser revista, tem que ser priorizada, principalmente no grupo docente, porque os professores do fundamental II, a gente chega na escola e naquele dia dá dois, três períodos, cinco períodos e tchau e acabou, volta daí a dez dias, ou na outra semana, e não existe aquele vínculo afetivo pelos alunos, fica mais difícil. Professores, por exemplo, de história e geografia tem menos tempo em sala de aula do que professores de português e matemática, porque são disciplinas mais de base, então temos mais tempo e muitas vezes essas cinco ou dez horas semanais não são suficientes para trazer e desenvolver o projeto que a gente pensa.