

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO**

**ALINE REGINA GARBIN**

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES EM DIFERENTES MOMENTOS  
DA CARREIRA DOCENTE**

**CURITIBA – PR**

**2017**

**ALINE REGINA GARBIN**

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES EM DIFERENTES MOMENTOS  
DA CARREIRA DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, Linha de Pesquisa: Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Pura Lúcia Oliver Martins.

**CURITIBA – PR**

**2017**

Dados da Catalogação na Publicação  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR  
Biblioteca Central

G213p  
2017 Garbin, Aline Regina  
A prática pedagógica de professores em diferentes momentos da carreira docente / Aline Regina Garbin ; orientadora, Pura Lúcia Oliver Martins. – 2017. 197 f. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017  
Bibliografia: f. 188-190

1. Carreira do magistério. 2. Professores do ensino fundamental. 3. Prática de ensino. 4. Ensino superior. I. Martins, Pura Lúcia Oliver. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 378



Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Escola de Educação e Humanidades

Programa de Pós-Graduação em Educação

**PUCPR**

GRUPO MARISTA

## ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO N.º 812

### DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE

#### Aline Regina Garbin

Aos vinte e seis dias do mês de junho do ano de dois mil e dezessete, reuniu-se na Sala de Defesa, da Escola de Educação e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelas professoras: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Pura Lucia Oliver Martins, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ilma Passos Alencastro Veiga, e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Joana Paulin Romanowski para examinar a Dissertação da candidata **Aline Regina Garbin**, ano de ingresso 2015, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores. A mestranda apresentou a dissertação intitulada "A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES EM DIFERENTES MOMENTOS DA CARREIRA DOCENTE", que, após a defesa foi Aprovada pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 11:30h. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: A banca destaca a importância da temática, o rigor científico teórico e metodológico, fundamentada na legitimidade ética e recomenda a publicação.

Presidente:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Pura Lucia Oliver Martins

Convidado Externo:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ilma Passos Alencastro Veiga

Convidado Interno:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Joana Paulin Romanowski

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patricia Lupion Torres**

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

*Stricto Sensu*

**ALINE REGINA GARBIN**

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES EM DIFERENTES MOMENTOS  
DA CARREIRA DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, Linha de Pesquisa: Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Pura Lúcia Oliver Martins  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR

---

Profa. Dra. Ilma Passos Alencastro Veiga  
Universidade de Brasília – UnB

---

Profa. Dra. Joana Paulin Romanowski  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR

Curitiba – PR, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

Dedico esse trabalho a todas as pessoas  
que lutam diariamente ao meu lado,  
me apoiando, incentivando, transmitindo  
fé, amor, alegria, paciência e coragem,  
tornando meus dias mais felizes.

Aos meus pais **Ivair e Ivone**,  
ao meu esposo **Hideo**,  
aos meus irmãos **Willian e Eudes**,  
às minhas cunhadas **Ângela e Soeli** e  
ao meu anjinho **Eduardo**.  
Sem vocês eu nada seria!

## AGRADECIMENTOS

Acima de tudo a **Deus**, pai misericordioso que sempre está ao meu lado e por me privilegiar de exercer uma profissão tão magnífica. A ele agradeço infinitamente por nunca me desamparar e permitir que eu chegasse até aqui.

A minha orientadora Pura Lúcia Oliver Martins, à você professora, toda minha admiração e gratidão. Me acolheu de braços abertos desde o trabalho de conclusão de curso e posteriormente no mestrado. Obrigada pelas palavras de incentivo, de ânimo, de carinho e, sobretudo por acreditar em mim. Suas palavras são valiosas e serão guardadas eternamente em minha memória e principalmente em meu coração.

Obrigada à Profa. Dra. Joana Paulin Romanowski e Profa. Dra. Ilma Passos Alencastro Veiga, inicialmente por aceitarem a participar e contribuir para esta pesquisa e por se dispor em participar deste momento muito especial em minha vida. Agradeço de coração pelas excelentes sugestões na qualificação e que enriqueceram a pesquisa. Muito obrigada.

Aos meus pais Ivair e Ivone que me deram toda a estrutura e educação para que eu me tornasse a pessoa que sou hoje. Obrigado por todos os valores ensinados, pela confiança em mim, pelo amor que me fortalece todos os dias e por todas as orações para que eu conseguisse atingir a mais esse objetivo em minha vida. Vocês são meus exemplos de superação e de vida.

Ao meu esposo Hideo, por toda dedicação, compreensão e paciência nas ausências. Agradeço também pelo incentivo durante todos esses anos, vivenciando comigo passo a passo, todos os detalhes desse trabalho, todas as dificuldades, todas as etapas e por ter me dado todo o apoio que eu necessitava nos momentos difíceis. Agradeço ainda por todo carinho, respeito, por ter me aturado nos momentos de estresse, e por tornar minha vida mais feliz.

Aos meus irmãos Willian e Eudes, por estarem sempre presentes em minha vida, sempre me amparando, incentivando e assim fortalecendo cada vez mais nossa união e nossa amizade. Agradeço por tê-los ao meu lado sempre.

Às minhas cunhadas Soeli e Ângela, agradeço pelas palavras de apoio e por fazerem parte de nossa família, tornando ela ainda mais linda e feliz.

Aos meus filhinhos do coração Maria Clara, Ana Elisa e Eduardo, por me proporcionar momentos de alegria, de conforto e de refúgio quando me sentia desanimada.

Aos meus afilhados, presentes de Deus e que estão sempre torcendo pelo meu sucesso.

Aos meus tios queridos Ana e Idelmar pelos almoços e caronas durante a pesquisa de campo, por tantas vezes que me socorreram e por estarem sempre comigo.

Aos meus primos Barbara e Fabiano por se mostrarem preocupados com as minhas angústias e por isso sempre se colocavam a disposição para me ajudar.

Aos meus amigos irmãos Edy Carlos, Graci e toda a sua família, meus sinceros agradecimentos e eterna gratidão por tudo, tudo que fizeram por mim durante todo esse período de estudo foi de extrema importância.

Ao meu amiguinho e companheiro de quatro patas Hatchi. Agradeço pela companhia durante as madrugadas e por nunca deixar que eu me sentisse sozinha.

À todos os meus tios, tias, primos e primas da “Família Moraes”. Agradeço por todos os momentos união e oração por meus estudos.

A minha querida e especial amiga Dalva, minha amiguinha de Parnaíba que me ajudou a enxergar as coisas de outra maneira com o seu jeito lindo e carinhoso de tratar as pessoas. Desde o início sempre juntas e uma ajudando a outra, às vezes nos estudos e muitas vezes nas dificuldades pessoais, mas o importante é que estávamos estamos sempre unidas. Obrigado por cuidar tão bem de mim e por me confortar tantas vezes. Estou sentindo sua falta.

Aos meus amigos e companheiros de estudo Wanessa, Renata, Joanita, Paulo, Cineide, Marly, Jefferson, Adriane, Rita. Agradeço pelas trocas de experiências e pelos momentos que passamos juntos.

Em especial à Paula Pilatti e Daniele Boaron, meninas, vocês foram essenciais em minha formação e em meus estudos. Sem vocês as coisas seriam bem mais difíceis. Agradeço pelo carinho, pelas orações, por me apoiarem desde o início e por me ajudar nos momentos mais angustiantes e difíceis que passei.

À querida Daniele, meu agradecimento mais que especial. Uma pessoa muito especial, generosa e que não mediu esforços para me ajudar nessa caminhada. Ela foi fundamental para o desenvolvimento deste estudo, sem ela essa pesquisa não



seria tão especial. Te agradeço Dani por tudo que fez por mim, espero um dia poder retribuir tamanha dedicação e amor.

Às professoras sujeitos desta pesquisa. Nossa, foram mais, muito mais que observações. Foram aprendizados, crescimento como pessoa e também professora e, principalmente, foram laços que se formaram durante toda a pesquisa e que farão parte de minha vida pessoal e profissional para sempre. Agradeço cada uma de vocês que se propuseram a colaborar e por permitir que a partir desta pesquisa muitas amizades fossem construídas.

Às escolas que me acolheram com tanto amor e carinho se colocando sempre à disposição. Grata por permitir que eu permanecesse por tanto tempo em sala de aula e por permitirem que esta pesquisa fosse realizada.

Agradeço às Secretárias do PPGE da PUC-PR, Franciele, Alessandra e Solange, muito obrigada pela acolhida, pelas vezes em que precisei de algo e que se mostravam sempre à disposição. Muito obrigada e que Deus as abençoe sempre.

À Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, pelo financiamento completo deste curso e por usufruir de tudo o que ela tem a nos oferecer.

*Como professor devo saber que sem a  
curiosidade que me move, que me  
inquieta ,que me insere na busca,  
não aprendo e nem ensino  
(Paulo Freire, 1996, p.85)*

## RESUMO

Esse estudo analisa as práticas pedagógicas dos professores em diferentes momentos da carreira docente baseados no ciclo de vida profissional de Huberman (1992). Toma como objeto de estudo a prática pedagógica dos professores em diferentes momentos da carreira docente, nos anos iniciais da educação básica assim problematizando: como se dá a prática pedagógica de professores em diferentes momentos da carreira docente, nos anos iniciais da educação básica, em escolas da rede pública de ensino de Curitiba? O objetivo geral é analisar a prática pedagógica de professores dos anos iniciais da educação básica, em diferentes momentos da carreira docente, em escolas da rede pública de ensino de Curitiba, tendo em vista contribuir para a formação de professores da educação básica. E, para atingir esse objetivo, foram definidos os seguintes objetivos decorrentes: (i) caracterizar a prática pedagógica de professores em diferentes momentos da carreira docente dos anos iniciais da educação básica; (ii) explicitar a orientação teórica metodológica que está na base dessas práticas pedagógicas; (iii) relacionar as práticas pedagógicas dos professores às características do ciclo de sua vida profissional. A pesquisa teve como campo de investigação duas escolas municipais da rede pública do ensino de Curitiba. Os sujeitos dessa pesquisa foram sete professoras, sendo duas da escola A e cinco da escola B, sendo todas professoras concursadas e regentes dos anos iniciais da educação básica. A pesquisa desenvolveu-se numa abordagem qualitativa tendo como instrumentos de coleta de dados a observação e a entrevista semiestruturada. Para subsidiar a fundamentação teórica, serviram de base os seguintes autores: Huberman, (1992), Marcelo García (1999) Mizukami (1986), Libâneo (1999), Saviani (1991; 2012), Martins (2008), Palácios (1980) e Veiga (2011), entre outros. O estudo revela que (i) as práticas pedagógicas das professoras em todas as fases da carreira docente se caracterizam pela utilização de diferentes materiais didáticos, aulas bastante criativas e posturas carregadas de comprometimento com a profissão; (ii) as professoras criaram uma forma de organização de trabalho dividindo a elaboração dos planos de aulas entre elas por disciplina, numa atitude de colaboração e troca de experiências; (iii) a orientação teórico-metodológica expressa nas práticas pedagógicas das professoras estão predominantemente baseadas na abordagem da escola nova, porém, algumas apresentam traços e influências de outras abordagens; (iv) as primeiras fases do ciclo de vida profissional do professor apresentam semelhanças às características apresentadas por Huberman, porém, as práticas pedagógicas nas fases finais revelam contradições com as características das respectivas fases apresentadas pelo autor.

**Palavras-chave:** Carreira docente. Fases da carreira. Prática pedagógica.

## ABSTRACT

The present study analyzes the pedagogical practices of teachers at different moments of the teaching career based on the professional life cycle of Huberman (1992). As object of study, we took the pedagogical practice of teachers in different moments of the teaching career, in the initial years of basic education thus problematizing: how does the pedagogical practice of teachers work in different moments of the teaching career, in the initial years of basic education, in schools of Curitiba's public education system? The general goal is to analyze the pedagogical practice of teachers of the initial years of basic education, at different moments of the teaching career, in public schools in Curitiba, in order to contribute to the education of primary education teachers. In addition, in order to achieve this goal, the following objectives were defined: (i) characterize the pedagogical practice of teachers in different moments of the teaching career of the initial years of basic education; (ii) to explain the theoretical methodological orientation that underlies these pedagogical practices; (iii) relate the pedagogical practices of teachers to the characteristics of the cycle of their professional life. The research had as research field two municipal schools of the public educational network of Curitiba. The subjects of this research were seven teachers, being two from school A and five from school B, all of them public servers who were the regents of the initial years of basic education. The research was developed in a qualitative approach having as instruments of data collection the observation and semi-structured interviews. In order to subsidize the theoretical basis, the following authors were based: Huberman (1992), Marcelo García (1999) Mizukami (1986), Libâneo (1999), Saviani (1991, 2012), Martins (2008), Palácios (1980) and Veiga (2011), among others. The study reveals that (i) the pedagogical practices of teachers in all phases of the teaching career are characterized by the use of different didactic materials, very creative classes and postures loaded with commitment to the profession; (ii) the teachers created a form of work organization by dividing the preparation of the lesson plans between them by discipline, in an attitude of collaboration and exchange of experiences; (iii) the theoretical-methodological orientation expressed in the pedagogical practices of the teachers are predominantly based on the approach of the new school, however, some have traits and influences from other approaches; (iv) the first phases of the teacher's professional life cycle have similarities to the characteristics presented by Huberman, however, pedagogical practices in the final stages reveal contradictions with the characteristics of the respective phases presented by the author.

**Keywords:** Teaching career. Career phases. Pedagogical practice.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Ciclo de Vida Profissional dos Professores.....	32
Quadro 2 - Perfil dos Professores .....	85
Quadro 3 - Cronograma de Observações .....	91

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

Capes - Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior.

SME - Secretaria Municipal de Educação.

PPP – Projeto Político Pedagógico.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>2 O CICLO DE VIDA PROFISSIONAL DOS PROFESSORES: AS FASES DA CARREIRA DOCENTE.....</b>	<b>23</b>
2.1 1º FASE: A ENTRADA NA CARREIRA .....	26
2.2 2º FASE: A FASE DA ESTABILIZAÇÃO .....	28
2.3 3º FASE: A FASE DA DIVERSIFICAÇÃO .....	29
2.4 4º FASE: A FASE DA SERENIDADE E DISTANCIAMENTO AFETIVO E A FASE DO CONSERVANTISMO E LAMENTAÇÕES.....	30
2.5 5º FASE: A FASE DO DESINVESTIMENTO .....	31
<b>3 AS ABORDAGENS DE ENSINO.....</b>	<b>33</b>
3.1 A ABORDAGEM TRADICIONAL .....	34
3.2 A ABORDAGEM COMPORTAMENTALISTA .....	42
3.3 ABORDAGEM HUMANISTA.....	50
3.4 ABORDAGEM COGNITIVISTA .....	56
3.5 ABORDAGEM SÓCIO CULTURAL .....	65
<b>4 O PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>72</b>
4.1 TIPO E ABORDAGEM DE PESQUISA.....	73
4.2 CAMPO DE INVESTIGAÇÃO .....	76
<b>4.2.1 Contextualizando a Escola A.....</b>	<b>79</b>
<b>4.2.2 Contextualizando a Escola B.....</b>	<b>80</b>
4.3 SUJEITOS .....	81
<b>4.3.1 Caracterizando os sujeitos .....</b>	<b>82</b>
4.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS .....	86
<b>4.4.1 Observação participante.....</b>	<b>86</b>
4.4.1.1 Cronograma de observações .....	90
4.4.1.2 As Observações .....	92
4.4.1.3 As observações na Escola A .....	92
4.4.1.4 As observações na Escola B .....	94
<b>4.4.2 Entrevistas semiestruturadas.....</b>	<b>99</b>
4.5 ESTRUTURA DA SALA DE AULA.....	100
4.6 ANÁLISE DOS DADOS .....	101
<b>5 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES: CARACTERIZAÇÃO .....</b>	<b>103</b>

5.1 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: ELEMENTOS DA ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA DA AULA.....	113
<b>5.1.1 Objetivos/Conteúdos.....</b>	<b>114</b>
<b>5.1.2 Metodologia.....</b>	<b>120</b>
<b>5.1.3 Recursos Didáticos .....</b>	<b>122</b>
<b>5.1.4 Avaliação .....</b>	<b>123</b>
<b>5.1.5 Onde: o espaço.....</b>	<b>125</b>
<b>5.1.6 Quando: o tempo na organização da aula.....</b>	<b>127</b>
<b>5.1.7 Para quem: os agentes da aula .....</b>	<b>128</b>
<b>6 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES: ORIENTAÇÃO TEÓRICA METODOLÓGICA.....</b>	<b>130</b>
6.1 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR NA ENTRADA NA CARREIRA.....	130
6.2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR NA FASE DA ESTABILIZAÇÃO.....	138
6.3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR NA FASE DA DIVERSIFICAÇÃO.....	145
<b>6.3.1 A prática pedagógica do professor na fase do questionamento e do pôr-se em questão .....</b>	<b>150</b>
6.4 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR NA FASE DA SERENIDADE E DISTANCIAMENTO AFETIVO E DO CONSERVANTISMO E LAMENTAÇÕES ....	158
6.5 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR NA FASE DO DESINVESTIMENTO .....	165
<b>7 O CICLO DE VIDA PROFISSIONAL DO PROFESSOR: O QUE A PRÁTICA PEDAGÓGICA REVELA .....</b>	<b>173</b>
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>181</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>188</b>
<b>ANEXO A - CARTA LIVRE ESCLARECIDO.....</b>	<b>192</b>
<b>ANEXO B - CARTA DE APRESENTAÇÃO ÀS ESCOLAS.....</b>	<b>194</b>
<b>APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTAS.....</b>	<b>196</b>
<b>APÊNDICE B – ROTEIRO DE OBSERVAÇÕES.....</b>	<b>197</b>



## 1 INTRODUÇÃO

*Esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de  
a compreender em toda a sua complexidade humana e científica.*

*É que ser professor obriga a ações constantes, que cruzam a  
nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar,  
e que desvendam na nossa maneira de  
ensinar a nossa maneira de ser.*

*(NÓVOA, 1992, P.9)*

Desde muito pequena sempre tive vontade de ser professora, principalmente ensinar crianças nos anos iniciais da educação básica. Devido a isso, busquei trabalhar desde muito nova, para que assim eu tivesse condições financeiras e preparo para iniciar a vida acadêmica nesse universo educacional. Diante disso, comecei a trabalhar aos 18 anos em uma empresa na qual o salário era destinado ao pagamento da mensalidade do curso de pedagogia.

Foi então nesse momento que as primeiras vivências e experiências de sala de aula iniciaram, por meio de uma formação que me fez refletir e pensar em como perceber e buscar uma prática pedagógica que fosse ideal dentro de uma sala de aula, pois segundo Veiga, (2000, p.16) “a prática pedagógica é uma dimensão da prática social que pressupõe a relação teoria-prática, e é essencialmente nosso dever, como educadores, a busca de condições necessárias à sua realização”, ou seja, nós como educadores temos sempre que estar vigiados com a prática que vamos exercer e estar sempre preocupados com a melhoria dela.

Além disso, uma das grandes inquietações desde que iniciei o processo de formação era referente à relação professor-aluno-conhecimento dentro de sala de aula, pois eu acreditava que esse era o eixo central do processo ensino aprendizagem na prática pedagógica de um professor. Assim sendo, todos os trabalhos solicitados pelos professores durante a minha formação acadêmica eram voltados para essa temática “a relação-professor-aluno-conhecimento em sala de aula”, pois eu estava sempre em busca de entender como esse processo acontecia na prática, a fim de perceber como se dava essa relação em sala de aula e como ela contribuía para o aprendizado do aluno e formação do professor.

Diante disso, ainda no processo de formação, mas já na fase final do curso de pedagogia, escolhi como objeto de pesquisa para o trabalho de conclusão de curso - TCC, a relação-professor-aluno-conhecimento nas séries iniciais da educação básica em escolas da rede pública e privada de Curitiba, com o objetivo de explicitar a base teórica da prática pedagógica das professoras nessa etapa do Ensino Fundamental, a partir da caracterização e problematização dessas práticas.

Após esse estudo, foi possível perceber uma base teórica comum na prática pedagógica das professoras da escola pública e particular. A filiação administrativa das escolas não se constitui em determinante importante para a orientação teórico-metodológica das práticas pedagógicas desenvolvidas por seus professores.

Ao concluir o curso de graduação, recebi o prêmio Marcelino Champagnat que me oportunizou uma bolsa de estudos para o programa de pós-graduação em educação-mestrado. Ao ingressar no programa, resolvi aprofundar os estudos sobre a relação professor –aluno- conhecimento agora focalizando as implicações do tempo de experiência das professoras para a prática pedagógica. Isso porque, na investigação realizada para o TCC, a professora da escola pública tinha 23 anos de experiência e a professora da escola privada exercia sua profissão como docente há 4 anos e, ao comparar suas práticas foi possível perceber características bem distintas entre elas. Esses apontamentos, portanto, possibilitaram a definição do objeto de estudo dessa pesquisa: a prática pedagógica dos professores em diferentes momentos da carreira docente, nos anos iniciais da educação básica.

As pesquisas sobre formação de professores na educação básica têm destacado a importância de analisar a prática pedagógica desenvolvida nas escolas hoje. Sendo assim, contextualizar o objeto de estudo desta pesquisa é o desafio que se impõe, pela necessidade de se conhecer com mais profundidade como as práticas pedagógicas de professores em diferentes momentos da carreira docente se manifestam em sala de aula.

Para contextualizar o objeto de estudo e a contribuição deste para a área, foi necessário um levantamento do estado do conhecimento<sup>1</sup> no banco de teses e

---

<sup>1</sup> Segundo Romanowski e Ens (2006), as pesquisas denominadas Estado da Arte buscam condensar o que foi produzido numa determinada área de conhecimento, sendo necessário um processo de estudo rigoroso, capaz de buscar em resumos de teses e dissertações além de verificar em eventos relevantes da área pesquisada e em publicações de periódicos – os diferentes resultados, aportes teóricos, metodologias, contribuições, bem como lacunas que provoquem novas pesquisas.

dissertações da Capes (Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior). Realizei um levantamento das dissertações e teses publicadas no site da capes<sup>2</sup> no período de 2011 a 2015 em nível de mestrado e doutorado com o intuito de buscar o que as pesquisas relacionadas às práticas pedagógicas de professores em diferentes momentos da carreira estão abordando.

Ao realizar este levantamento, percebi que embora as pesquisas abordem a prática pedagógica de professores como foco principal de objeto de estudo, constatei que não foi possível localizar pesquisas que tratem da prática pedagógica dos professores em diferentes momentos da carreira docente. Por isso, trago aqui alguns trabalhos realizados por pesquisadores em diferentes áreas do conhecimento e que trazem questões que se aproximam do meu objeto de estudo, mas que não respondem aos mesmos questionamentos que proponho nesta pesquisa.

Na busca de pesquisas que abordem esse tema, vários descritores foram utilizados na tentativa de localizar estudos que discutem a temática. Depois de várias tentativas utilizando diferentes descritores, ao utilizar o descritor “prática pedagógica” o site apresentou um universo de 1.378 pesquisas, sendo que dentre elas, foi possível visualizar apenas 1.000, pois o site propunha uma nova tentativa de busca quando se chegou à pesquisa de número 1.001. Dessas 1.000 pesquisas localizadas e visualizadas percebi que a grande maioria das pesquisas aborda a prática pedagógica de professores em diferentes áreas específicas, como, por exemplo, a prática pedagógica de professores no ensino da matemática, a prática pedagógica do professor no ensino universitário, a prática pedagógica do professor na educação de jovens e adultos, a prática pedagógica no ensino de 9 anos, a prática pedagógica do professor no ensino médio e em outras áreas do conhecimento. Contudo, ao realizar esse levantamento, não consegui localizar nenhuma pesquisa que abordasse exatamente ao objeto de estudo dessa dissertação, intitulado como: “*a prática pedagógica de professores em diferentes momentos da carreira docente*”. Mas apresento a seguir, algumas pesquisas localizadas nesse universo que se aproximam do meu objeto de estudo.

Dentro desse universo de 1.378 pesquisas, foi possível localizar a pesquisa de Santos (2011), título “*Vidas de Professoras: Um contributo para o estudo das relações entre percursos de vida e a ação pedagógica*” cujo objetivo foi apresentar

---

<sup>2</sup> Acesso ao Banco de Teses da Capes durante o mês de setembro de 2015.

reflexões sobre a história narrada por alguns professores alfabetizadores a fim de perceber as relações existentes entre percursos de vida e ação pedagógica destes profissionais. Segundo a autora dessa pesquisa, ao realizar esse estudo foi possível verificar que:

é evidenciada a importância da história de vida como forma de favorecer reflexões sobre experiências formadoras, um aprofundamento sobre conhecimento de si e uma tentativa de compreender a relação entre percurso de vida e a relação com práxis pedagógica. (SANTOS, p. 9, 2011).

Entendo que a pesquisa realizada pela autora traz elementos próximos aos da pesquisa que pretendo realizar. A autora utiliza a história de vida de professores para entender como as reflexões dos sujeitos participantes da pesquisa se relacionam com o percurso de vida desses profissionais com a ação pedagógica dos mesmos. Além disso, é notório perceber também que o universo desta pesquisa se aproxima ao que pretendo utilizar, porém, com propostas diferentes.

Ao colocar o descritor “vida profissional dos professores” como palavra-chave no banco de teses da Capes, foi localizada outra pesquisa que traz elementos que se aproximam do tema que almejo abordar. Sendo assim, ao inserir esse descritor, o site apresentou um universo de 343 pesquisas de teses e dissertações, sendo que, a dissertação com título de *“a prática pedagógica de professores do ceja como contexto de aprendizagens docentes”* realizada em 2011 por Claudia Maria Lima Da Costa foi a que me chamou a atenção por trazer a prática pedagógica e a trajetória profissional como elementos importantes para a sua pesquisa. Sendo assim, ao realizar a pesquisa de dissertação a autora utilizou como objeto de estudo as aprendizagens docentes, pois segundo ela,

As aprendizagens docentes constituem competências, habilidades e saberes construídos pelos professores na trajetória profissional e, de modo específico, no âmbito da prática pedagógica. Essas aprendizagens são produzidas em diferentes contextos, tais como: da formação pré-profissional, da formação inicial e contínua, das diferentes interações vivenciadas pelo professor no contexto da escola e da sala de aula. (COSTA, p.9, 2011)

Nessa perspectiva, a autora utiliza as aprendizagens docentes como objeto de estudo e desenvolve a sua pesquisa em uma escola da rede estadual de ensino com professores da Educação de Jovens e Adultos vinculados a esta rede. Além disso, é possível perceber também que a pesquisadora defende este objeto de estudo por acreditar que as aprendizagens docentes “são frutos de investimentos

feitos pelos professores, caracterizando-se como investimentos de caráter pessoal e de natureza coletiva, construídos pelo professor durante a trajetória de vida pessoal e profissional, articulados às condições sociais de exercício da profissão” (COSTA, p. 9, 2011). Sendo assim, percebo que ao realizar esta pesquisa de dissertação, a autora acredita que as aprendizagens docentes acontecem durante a trajetória de vida pessoal e profissional do sujeito, desde as relações da escola com a sala de aula. Em síntese, a autora conclui com essa pesquisa que as aprendizagens docentes acontecem a partir do próprio envolvimento do professor por meio da reflexão sobre suas práticas pedagógicas e que “os interlocutores elencaram a própria prática pedagógica como o principal centro de produção de suas aprendizagens” (COSTA, p.107, 2011).

Assim, embora esses trabalhos discutam a prática pedagógica de professores nos anos iniciais da educação básica e em diferentes áreas do conhecimento, percebo que não há trabalhos que discutam especificamente essas práticas comparando as ações dos professores em diferentes momentos de sua carreira docente, sendo assim, nenhum deles responde a este questionamento e por isso defini como problema de pesquisa: como se dá a prática pedagógica de professores em diferentes momentos da carreira docente, nos anos iniciais da educação básica, em escolas da rede pública de ensino de Curitiba? Esse estudo tem como objetivo geral: analisar a prática pedagógica de professores dos anos iniciais da educação básica, em diferentes momentos da carreira docente, em escolas da rede pública de ensino de Curitiba, tendo em vista contribuir para a formação de professores da educação básica. Para tanto, foram definidos os seguintes objetivos decorrentes: (i) caracterizar a prática pedagógica de professores em diferentes momentos da carreira docente dos anos iniciais da educação básica; (ii) explicitar a orientação teórica que está na base dessas práticas pedagógicas; (iii) relacionar as práticas pedagógicas dos professores às características do ciclo da sua vida profissional.

Para o desenvolvimento deste estudo, dadas as características do objeto e dos objetivos, optei pela abordagem qualitativa de pesquisa, isso porque a abordagem qualitativa pressupõe como principal característica o contato que o investigador tem com o ambiente a ser investigado e por entender que é o tipo de abordagem mais pertinente para essa pesquisa. E como instrumentos de coleta de dados foram utilizadas a observação participante do tipo etnográfico no qual propõe

o registro detalhado e rigoroso de tudo que acontece no ambiente observado e a entrevista semiestruturada.

Considerando o objeto proposto para esta pesquisa, ao desenvolver esse estudo, busquei observar as práticas pedagógicas de professores em sala de aula e em diferentes momentos da carreira docente, fazendo uma relação da prática desses professores com o que diz Huberman (1992) na sua classificação das diferentes fases do desenvolvimento da carreira do professor, denominado por ele como “Ciclo de Vida Profissional dos Professores”. Para isso, baseados na classificação do autor, foram selecionados alguns sujeitos para essa pesquisa, com tempos de carreira distintos para que assim fosse possível estabelecer uma comparação entre as práticas observadas com o que diz o autor.

A investigação foi realizada em duas escolas da rede municipal de Curitiba-Pr, ambas localizadas no bairro Sítio Cercado. A escolha da natureza administrativa das instituições se deu pelo fato de acreditar que seria possível localizar todos os sujeitos da pesquisa em uma única escola e também por já ter vivenciado esse ambiente escolar no trabalho de conclusão de curso. Contamos com a participação de 2 professora da escola A, de 5 professores da escola B e também da participação dos alunos como sujeitos dessa pesquisa.

Para a discussão e fundamentação referentes à problemática pesquisada, serviram de base teórica os autores: Huberman, (1992), Marcelo García (1999) e outros autores que discutem o ciclo de vida e o desenvolvimento profissional do professor. Para discutir as abordagens de ensino trago as contribuições de: Mizukami (1986), Libâneo (1999), Saviani (1991; 2012), Martins (2008), Palácios (1980) e Veiga (2011) que discute a prática pedagógica bem como os elementos estruturantes na organização didática da aula e outros autores que se fizerem necessário.

Essa dissertação está organizada em oito seções. A primeira seção trata-se da introdução. Nela, eu apresento a minha trajetória até o momento, apresento a justificativa da escolha do tema, o problema de pesquisa bem como os objetivos do estudo. Além disso, anuncio o tipo de abordagem metodológica utilizada, o campo de investigação, quem são os sujeitos da pesquisa e por fim apresento os autores que serviram de base para sustentar a fundamentação teórica e a análise desse estudo.

Na segunda seção trago “O ciclo de vida profissional dos professores”. Nesta seção apresento as características das fases do ciclo de vida profissional dos professores baseadas especialmente em Huberman (1992), bem como algumas contribuições a respeito do desenvolvimento profissional docente trazido por Marcelo García e outros autores pertinentes à temática. Além disso, nesta mesma seção, trago rapidamente uma discussão sobre o conceito de carreira segundo Bolívar (2002).

Discutir as abordagens de ensino é de extrema relevância para este estudo, por isso, trago elas para a terceira seção dessa dissertação. Verei nesta seção que as teorias da educação viabilizam o processo de ensino aprendizagem nas escolas e que elas nos possibilitam identificar a base teórica presente nas práticas pedagógicas dos professores sujeitos dessa pesquisa. Para tanto, apoiarei em Mizukami (1986), Saviani (1991; 2012), Libâneo (1999), Martins (2008) e Palácios (1980) que trazem as concepções das diferentes abordagens de ensino.

Na quarta seção, anuncio o percurso metodológico utilizado a alcançar os objetivos dessa pesquisa. Nela também caracterizo o campo de investigação, os sujeitos da pesquisa, os critérios de seleção, as características de uma abordagem qualitativa e os instrumentos para a coleta de dados. Como suporte teórico desta seção, utilizo diferentes autores como Ludke e André (1986), Bardin (1995), Chizzotti (2005), Bogdan e Biklen (1994), Mazzotti e Gewandszajder (1999), Ens (2008), Triviños (2010) entre outros que se fizerem necessários.

Tendo em vista o problema de pesquisa e os objetivos deste estudo, na seção cinco inicio a análise dos dados trazendo a caracterização da prática pedagógica dos professores discutindo brevemente o conceito de prática pedagógica e caracterizando as práticas pedagógicas dos sujeitos considerando os elementos estruturantes na organização didática a aula segundo em Veiga (2011).

Já na seção seis darei continuidade nas análises dos dados apontando a orientação teórica metodológica presente na prática pedagógica dos professores considerando os diferentes momentos da carreira docente. Para isso, trarei as contribuições dos autores que discutem as abordagens de ensino.

Na seção sete trago a última categoria para a análise dos dados que refere-se ao que a prática pedagógica dos professores revelam considerando o ciclo de vida profissional do professor trazido por Huberman (1992) em sua classificação.

E por fim, na seção oito apresento as considerações finais que este estudo possibilitou, os resultados desta pesquisa, bem como as contribuições desta para a formação dos professores e o que ele nos aponta como possibilidades para novos estudos.



## 2 O CICLO DE VIDA PROFISSIONAL DOS PROFESSORES: AS FASES DA CARREIRA DOCENTE

*O desenvolvimento da carreira é uma experiência cumulativa, individual e com diferentes interfaces, onde os níveis de autonomia e responsabilidade profissional crescem a medida em que a pessoa avança nos estudos e/ou adquire novas experiências.*  
(CASTRO, 2010, p.1)

Nesta seção, adentro nas questões relativas ao ciclo de vida profissional dos professores. Para compreender o processo do desenvolvimento do ciclo de vida profissional dos professores e nos aprofundar nesse tema, utilizarei como aporte teórico Michael Huberman (1992). As contribuições do autor nos ajuda a compreender esse processo por meio de uma classificação do ciclo de vida profissional dos professores, apontando cinco momentos na fase da carreira do professor que trazem características específicas de cada fase, caracterizando, então, o comportamento e os sentimentos desse professor no decorrer de sua carreira. E, para discutir esse tema, se faz necessário também entender o conceito de carreira, para isso, trago as contribuições de Antônio Bolivar (2002) para desvendar esse conceito e facilitar a compreensão dos ciclos profissionais dos professores.

Os ciclos profissionais estão ligados à trajetória e a carreira, sendo classificados por diferentes fases vividas pelo indivíduo, desde o início da carreira até chegar ao processo de aposentadoria. Além disso, a carreira é marcada por diferentes experiências cumulativas, individual e que apresenta diferentes interfaces.

O conceito de carreira “é um processo que, embora pareça linear, apresentam avanços, recuos, descontinuidades ou mudanças imprevisíveis” (Bolivar, 2002, p.52), sendo assim, ao longo de uma carreira, é possível que o profissional se depare com diferentes situações no qual não são esperadas pelo indivíduo e que muitas vezes trazem muitos questionamentos com medo até de não conseguir superá-los.

Conforme Gonçalves (1992, p. 147):

O percurso profissional de cada professor é resultado da ação conjugada de três processos de desenvolvimento: processo de crescimento individual, em termos de capacidades, personalidade e capacidade pessoal de interação com o meio; processo de aquisição e aperfeiçoamento de competências de eficácia no ensino e de organização do processo de ensino aprendizagem; e processo da socialização profissional, em termos normativos ou de adaptação ao grupo profissional a que pertence à escola onde trabalha, e interativos, pela reciprocidade de influências que estabelece entre si próprio e o meio em que desenvolve o seu múnus.

O percurso profissional é compreendido por diferentes aspectos, sendo ele no lado pessoal como também profissional. Para desenvolver-se profissionalmente, o professor precisa inteirar-se com o meio, aperfeiçoar-se no que diz respeito aos processos de aprendizagem e adaptar-se aos grupos que passa a conviver a partir deste momento.

Para Huberman (1992, p.38), o desenvolvimento de uma carreira é “um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades”. Assim, é possível perceber na fala do autor que a carreira é entendida como vários momentos da vida profissional do indivíduo e que nestes diferentes momentos é possível que desafios e obstáculos sejam enfrentados durante o percurso profissional, se deparando então, com situações diversas no decorrer do processo e por isso, cada sujeito vai lidar e receber essas dificuldades de uma maneira própria.

A propósito, o autor mostra que o conceito de carreira apresenta, entretanto, vantagens diversas. Segundo ele,

Em primeiro lugar, permite comparar pessoas no exercício de diferentes profissões. Depois, é mais focalizado, mais restrito que o estudo da vida de uma série de indivíduos. Por outro lado, e isso é importante, comporta uma abordagem a um tempo psicológica e sociológica. Trata-se, com efeito, de estudar o percurso de uma pessoa numa organização (ou uma série de organizações) e bem assim de compreender como as características dessa pessoa exercem influência sobre a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela (HUBERMAN, 1992, p.38).

Na fala do autor, posso perceber que ele coloca o conceito de carreira como positivo, pois ela possibilita entender o processo de carreira em diferentes profissões. No entanto, o propósito de Huberman (1992) é estudar e entender como

se constitui as fases da carreira do profissional docente, buscando caracterizar os processos de cada uma das fases da carreira, desde o início até o fim dela.

Sendo assim, com o intuito de entender como se constitui a carreira profissional do professor, por volta de 1974, Michael Huberman desenvolve um estudo sobre o ciclo de vida profissional dos professores, apontando e classificando a carreira do professor em cinco momentos, tomando como referência os anos de experiência que o professor possui.

Segundo Huberman (1992), antes da década de 60 eram poucas as pesquisas que estudavam sobre a carreira do professor, e que, quando tinham pesquisas nessa área, na grande maioria das vezes, estudavam o processo da carreira do professor apenas nos anos iniciais da profissão. Foi diante dessa realidade que em 1974, o autor inicia um estudo sobre o ciclo de vida profissional dos professores em diferentes momentos da carreira no qual apresenta as diferentes características para cada uma das fases. A propósito, o autor afirma que:

A nível imediato, pretendíamos satisfazer uma curiosidade absorvente , sem nos questionarmos em demasia até onde é que ela nos conduziria; a um nível mais conceptual, pretendíamos verificar se os estudos clássicos do ciclo da vida individual se confirmavam ao estudar de perto uma população específica de adultos, os professores do ensino secundário (HUBERMAN, 1992, p.35).

É possível perceber o interesse do autor em estudar o ciclo de vida profissional dos professores do ensino secundário, direcionando sua pesquisa para os diferentes momentos da carreira do professor. Por isso, as contribuições de Huberman (1992) para a realização desta pesquisa é de grande importância uma vez que após observar as práticas dos professores em sala de aula, será possível estabelecer relações dessas práticas com o estudo realizado pelo autor, baseado nas cinco fases da carreira profissional do professor quais são: *entrada na carreira; a fase da estabilização; fase da diversificação e questionamentos; fase da serenidade, distanciamento afetivo e a fase do conservantismo e lamentações e a por fim, a fase do desinvestimento*. Essas fases trazem características próprias de cada momento da carreira docente, desde a entrada na carreira até o fim dela e, serão mais bem detalhadas nas subseções a seguir.

## 2.1 1º FASE: A ENTRADA NA CARREIRA

A primeira fase é marcada e denominada como a *entrada na carreira*. Essa fase envolve os três primeiros anos de ensino e é marcada pelos primeiros contatos do profissional docente com a sua profissão. Além disso, Huberman nos aponta que essa fase é marcada também por dois aspectos, o da “sobrevivência e da descoberta”, sendo que ambos são vividos em paralelo, e que, o segundo é o que permite aguentar o primeiro. O aspecto da sobrevivência é entendido por ele como “o confronto com a complexidade da profissão e com os primeiros questionamentos diante das dificuldades encontradas” (HUBERMAN, 1992, p. 39).

Em contrapartida, o autor menciona nesta fase o aspecto da “descoberta”, entendida por ele como o “entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade de ter sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa, por se sentir colega de um determinado corpo profissional” (HUBERMAN, 1992, p.39).

Portanto, segundo o autor, é nesta fase que o profissional docente terá suas primeiras manifestações diante da sua profissão e os primeiros contatos com as responsabilidades que esta profissão exige.

Se tratando dos primeiros anos de contato com a sala de aula, como docente, trago para este momento algumas contribuições a respeito do tema trazido por Marcelo García (1999). Para o autor “neste primeiro ano, os professores são principiantes, e, em muitos casos, no segundo e terceiro anos podem estar ainda a lutar para estabelecer a sua própria identidade pessoal e profissional” (MARCELO GARCÍA, 1999, p.113). Percebo então, que nestes primeiros anos de exercício da profissão, o professor tende a buscar maneiras para se identificar enquanto pessoa e profissional, inserido em um contexto novo e de muitas dúvidas.

Outra fala do autor que nos chama a atenção, é quando ele relata que neste período de iniciação docente:

[...] salienta-se como sendo característico deste período a insegurança e a falta de confiança em si mesmo de que padecem os professores principiantes [...] os professores principiantes defrontam-se com alguns problemas específicos de seu estatuto profissional (MARCELO GARCÍA, 1999, p.114).

A insegurança por parte do professor iniciante é uma característica presente neste momento da profissão, visto que o professor se sente frágil para desempenhar suas práticas pedagógicas, acreditando muitas vezes que esteja errado aquilo que ele está desempenhando com seus alunos, por isso, ele não se sente confiante diante do desafio que se propõe. E isso faz com que ele enfrente situações problemáticas em relação a sua profissão. Para ele, este momento:

Define-se, em geral, como os primeiros anos de trabalho, quando o professor se socializa no sistema. É um período em que o professor principiante se esforça por aceitar os estudantes, os colegas e supervisores, e tenta alcançar um certo nível de segurança no modo como lida com os problemas e questões do dia-a-dia. É possível que os professores também experienciem este começo quando mudam para outro nível, outra escola, ou quando mudam de região. (MARCELO GARCÍA, 1999, p.114).

Do ponto de vista dos autores, a entrada na carreira docente implica nos primeiros contatos do professor com o sistema e a instituição no qual está inserido. E, nesse sistema, o professor vivencia por um momento de descoberta desse novo ambiente, tendo de se esforçar para aceitar e conhecer as características de cada um de seus alunos, dos colegas de trabalho e de seus supervisores. Além disso, o professor além de lidar com essas situações novas em seu cotidiano, ele precisa também aprender a lidar com os problemas e situações que esta nova fase vai lhe proporcionar. E todos estes sentimentos e desafios podem também ocorrer sempre que o professor muda de turma, escola ou região.

Percebo que os primeiros anos de docência são caracterizados pelo receio, medo, insegurança e, sobretudo pela falta de confiança por parte do professor. Como se refere o autor:

No seu primeiro ano de docência, os professores são estrangeiros num mundo estranho, um mundo que lhe é simultaneamente conhecido e desconhecido. Ainda que tenham passado milhares de horas nas escolas a ver professores e implicados nos processos escolares, os professores principiantes não estão familiarizados com a situação específica em que começam a ensinar. (MARCELO GARCÍA, 1999, p.114).

Ao inserir-se nos primeiros contatos com a sala de aula, o professor se sente como um indivíduo estranho em um ambiente mais estranho ainda, tudo é novo para ele e o faz sentir-se num mundo completamente desconhecido. Mesmo que ele tenha passado por um longo processo de formação e por muitos momentos em contato com a sala de aula por meio dos estágios, ao chegar à sala de aula como responsável por ela, o professor principiante se sente completamente despreparado

para este momento. E mesmo com tudo isso, Marcelo García (1999) diz que “o professor deverá adaptar-se ao meio onde tem de exercer a sua função, para compreender as necessidades que apresenta e poder responder com eficácia às exigências desse meio” (MARCELO GARCÍA, 1999, p.115).

Em resumo, percebo que neste momento da carreira, marcado pelo início dela, é possível entender que o profissional que passa por este momento vivencia muitas situações desafiadoras para o exercício dessa profissão. Essas situações, muitas vezes, são marcadas pela insegurança, medo e a falta de confiança diante do ambiente escolar.

## 2.2 2º FASE: A FASE DA ESTABILIZAÇÃO

A segunda fase é chamada pelo autor como a *fase da estabilização*. Esta fase é marcada pelo profissional que está entre os 4 a 6 anos de exercício na profissão e marcada também pela consolidação das habilidades, pelo compromisso com as escolhas profissionais e pela autonomia e segurança no enfrentamento das situações e na consolidação da prática pedagógica e da forma de ser professor.

Essa fase é marcada fundamentalmente pelo momento da construção da identidade profissional. Segundo Huberman (1992, p.39), é nesta fase de estabilização que a “competência pedagógica acompanha a vida do o professor e que as pessoas preocupam-se menos consigo próprias e mais com os objetivos didáticos”.

Sendo assim os profissionais que se encontram nesta fase, situa melhor os seus objetivos em médio prazo e sente-se mais a vontade para enfrentar situações complexas ou inesperadas e, o professor, portanto, “consegue consolidar e aperfeiçoar o seu repertório de base no seio da turma” (HUBERMAN, 1992, p.39). E essa segurança, no que diz respeito ao plano pedagógico, permite ao professor uma sensação de libertação, no qual torna ele um profissional seguro daquilo que desempenha em sala de aula e diante de seus alunos.

### 2.3 3º FASE: A FASE DA DIVERSIFICAÇÃO

A *fase da diversificação* é a terceira fase do ciclo de vida profissional dos professores classificada por Huberman (1992). Essa fase é marcada pelo profissional que se encontra entre 7 e 25 anos de carreira na profissão. Além disso, é nessa fase da carreira que o profissional busca passar pelo processo de atualização e melhores expectativas profissionais. Para isso, o profissional lança uma série de experiências pessoais, “diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências do programa, etc” (HUBERMAN, 1992, p.41).

Para o autor, nesta fase da carreira, os professores seriam, assim, “os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipes pedagógicas ou nas comissões de reforma que surgem em várias escolas”, (HUBERMAN, 1992, p.42). Porém, segundo o autor, existe também outra característica desta fase em sintonia com as demais que, após vivenciar e se relacionar com os primeiros contatos de sala de aula, o professor parte em busca de novos desafios, novos estímulos e novas ideias e, com isso, o autor mostra que ao buscar novos desafios, o professor acaba por sair da rotina e, com isso, ele busca novas experiências dentro e fora de sala de aula e alguns ficam atentos a novos desdobramentos da carreira e a cargos de ascensão profissional mais valorizado e mais bem remunerado do que a docência, “através do acesso aos postos administrativos”, (HUBERMAN, 1992, p. 43).

Dentro da fase da diversificação, existe também a fase do *questionamento ou do pôr-se em questão*, no qual é marcada pelo profissional que está entre os 15º e 25º anos de exercício na profissão. Essa fase é um período em que “as pessoas colocam-se em questão por não haver uma consciência muito clara do tipo de diversificação nem do que é que está a ser posto em questão” (HUBERMAN 1992, p.42). Além disso, outra característica que classifica esse momento é de que o profissional nesta fase sente uma sensação de rotina e de crise face à continuidade da carreira, uma vez que na fase de estabilização não foi possível passar por uma atividade inovadora e significativa. Diante disso, segundo o autor,

As pessoas examinam o que terão feito da sua vida, face aos objetivos e ideais dos primeiros tempos, e em que encaram tanto a perspectiva de

continuar o mesmo percurso como a de se embrenharem na incerteza e, sobretudo, na insegurança de um novo percurso (HUBERMAN, 1992, p.43).

É nessa fase, portanto, que os professores vivenciam a monotonia da vida cotidiana em situação de sala de aula, e no passar dos anos, isso acaba provocando o questionamento diante da profissão. “Para outros, é muito provavelmente o desencanto, subsequente aos fracassos das experiências ou das reformas estruturais em que as pessoas participaram energicamente, que desencadeia a crise”. (HUBERMAN, 1992, p.43).

#### 2.4 4º FASE: A FASE DA SERENIDADE E DISTANCIAMENTO AFETIVO E A FASE DO CONSERVANTISMO E LAMENTAÇÕES

A quarta fase do ciclo de vida profissional do professor se situa entre 25 e 35 anos de exercício na profissão e engloba duas fases: *a fase da serenidade e distanciamento afetivo e a fase do conservantismo e lamentações*, sendo que ambas podem ou não ocorrer, pois, depende então da natureza, do estado de espírito de cada indivíduo e do percurso profissional de cada um.

Na fase da *serenidade e distanciamento afetivo*, a inquietação, o ativismo e a busca por novas experiências dão lugar a certa tranquilidade e distância em relação aos movimentos de classe, aos problemas institucionais e até mesmo a uma distância afetiva dos alunos, pois, “o distanciamento afectivo entre os professores mais velhos e os seus jovens alunos pode provir, em parte, da sua pertença a gerações diferentes e, portanto, das suas diferentes subculturas, entre os quais o diálogo é mais difícil” (HUBERMAN, 1992, p. 45). Além disso, os alunos tendem a buscar diálogo com os professores mais jovens, uma vez que recusam professores com maior idade por estarem na mesma faixa de idade que seus pais.

Desta forma, é nesta fase que:

Nível de ambição desce o que faz baixar igualmente o nível de investimento, enquanto a sensação de confiança e serenidade aumenta. As pessoas nada mais têm a provar, aos outros ou a si próprias; reduzem a distância que separa os objetivos do início da carreira daquilo que foi possível conseguir até o momento, apresentando em termos mais modestos as metas a alcançar em anos futuros. (HUBERMAN, 1992, p.44).



Dentro da fase da serenidade e distanciamento tem também o momento do *conservantismo e lamentações*. Nesta fase, os professores são mais prudentes, céticos e muitas vezes resistentes às mudanças e inovações propostas, pois segundo Huberman (1992, p.45), nessa fase o professor tende a ser “rígido e dogmático, para uma prudência acentuada, para uma resistência mais firme às inovações, para uma nostalgia do passado, para uma mudança de óptica geral face ao futuro, etc”. Sendo assim, é nesse momento da carreira que o professor tende a uma atitude mais rígida para com os seus alunos e aos colegas.

## 2.5 5° FASE: A FASE DO DESINVESTIMENTO

E por fim, Huberman apresenta a quinta e última fase do ciclo de vida profissional dos professores, denominado por ele como a fase do *o desinvestimento*, que ocorre no final da carreira, a partir dos 35 anos de exercício profissional.

Esta fase é caracterizada pelo autor quando o indivíduo inicia um processo de desaceleração e desengajamento do trabalho, deixando então de investir na vida profissional e dedica-se então à vida pessoal, sendo assim, “as pessoas libertam-se, progressivamente, sem o lamentar, do investimento no trabalho, para consagrar mais tempo a si próprias, aos interesses exteriores à escola e a uma vida social de maior reflexão, digamos mesmo de maior carga filosófica” (HUBERMAN, 1992, p.46). Diante disso, o profissional que se encontra nesse momento da carreira inicia um processo de investimento pessoal, passando a dedicar-se mais para si próprio e para as coisas externas à sua profissão.

Além disso, segundo o autor, este é o perfil que pode ser encontrado nos professores que estão no processo final de suas carreiras e que muitas vezes, é neste momento que o professor busca alternativas para o gasto de suas energias pois, segundo ele, “ as pessoas fogem dos horrores e decepções da vida social para cultivar o seu jardim” Huberman, (1992, p.46), por isso, o professor, nesta etapa da vida e da carreira buscam por melhor qualidade de vida em outras alternativas que não sejam a sala de aula.

Essas são as cinco fases do ciclo de vida profissional do professor elaborado por Huberman (1992). Estas fases levam em consideração o tempo de carreira docente, sendo assim, o tempo de carreira será o critério para escolha dos

professores sujeitos desta pesquisa. Embora sejam cinco fases, seis professores serão necessários para o desenvolvimento deste estudo pois, a 4ª quarta fase do ciclo de vida profissional possui uma subfase, sendo necessários, portanto, seis professores para desenvolver o estudo.

Antes de finalizar essa seção, apresento a seguir um quadro no qual apresenta de forma objetiva os temas de cada fase apresentada pelo autor considerando o tempo de carreira de cada uma delas, classificadas pelo autor conforme segue no quadro 1.

Quadro 1 - Ciclo de Vida Profissional dos Professores

Anos de Carreira	Fases/Temas da Carreira
1 – 3	Entrada, Tacteamto ↓
4 – 6	Estabilização, Consolidação de um repertório pedagógico. ↙ ↘
7 – 25	Diversificação, "Activismo" → Questionamento ↓ ↙ ↓
25 – 35	Serenidade, Distanciamento afectivo → Conservantismo ↘ ↙
35 – 40	Desinvestimento (sereno ou amargo)

Fonte: Huberman, 1992, p.47. In: Nóvoa, 1992. Vida de Professores, 1992.

Após esta descrição da classificação do ciclo de vida profissional dos professores trazidos por Huberman (1992), posso dizer que essa classificação, bem como suas diferentes fases e momentos da carreira do professor me ajudará a entender como essas características se apresentam na prática pedagógica dos professores sujeitos dessa pesquisa, comparando as práticas pedagógicas dos professores com a classificação do autor. Sendo assim, a leitura e interpretação que o autor dá, será de extrema relevância para o desenvolvimento dessa pesquisa.

### 3 AS ABORDAGENS DE ENSINO

*Há várias formas de se conceber o fenômeno educativo.*

*Por sua própria natureza, não é uma realidade acabada que se dá a conhecer de forma única e precisa em seus múltiplos aspectos. É um fenômeno humano, histórico e multidimensional.*  
(MIZUKAMI, 1986, p.1)

Com o objetivo de analisar a prática pedagógica de professores em diferentes momentos da carreira docente, em anos iniciais da educação básica em escolas da rede pública de ensino de Curitiba, nesta seção trago para a discussão desse trabalho as questões relativas às diferentes abordagens de ensino no contexto das teorias da educação, pois, um dos objetivos desse estudo é caracterizar a prática pedagógica de professores em diferentes momentos da carreira docente e dos anos iniciais da educação básica. Sendo assim, entender e conhecer as diferentes abordagens de ensino é de suma importância para a realização desse estudo, uma vez que elas vão orientar e possibilitar a caracterização das práticas pedagógicas dos professores em diferentes momentos da carreira docente, revelando qual a base teórica que esta prática expressa.

Segundo Mizukami, cada abordagem do ensino possui características próprias e expressam o que a sociedade estava vivendo em determinado momento histórico. Nas palavras da autora,

Diferentes formas de aproximação do fenômeno educativo podem ser consideradas como mediações historicamente possíveis, que permitem explicá-lo, se não em sua totalidade, pelo menos em alguns de seus aspectos; por isto, devem ser analisadas, contextualizadas e discutidas criticamente (MIZUKAMI, 1986, p. 1).

Percebo na fala da autora que há várias formas de apropriar-se do conhecimento, porém, é necessário entender como esse processo ocorre em cada momento histórico. As teorias, portanto, são elaboradas para explicar, de forma ordenada, determinados fenômenos, e os dados do real é que irão fornecer os

critérios para a sua aceitação ou não, instalando-se assim, um processo de discussão permanente entre a teoria e a prática.

Assim sendo, neste momento do trabalho, abordo de uma forma sintetizada as tendências da educação que viabilizam a organização do processo de ensino-aprendizagem nas escolas. Para tanto, para conceituar as abordagens de ensino, utilizarei os seguintes autores: Maria da Graça Nicoletti Mizukami (1986); Demerval Saviani (1991; 2012); José Carlos Libâneo (1999); Martins (2008) e Palácios (1980) que trazem as concepções das diferentes abordagens de ensino. Para esta discussão, serão utilizados esses autores, porém, o estudo será aprofundado especialmente em Mizukami.

Em seguida, apresento uma síntese conceitual das seguintes abordagens: abordagem tradicional, abordagem comportamentalista, abordagem humanista, abordagem cognitivista e a abordagem sociocultural. Esta classificação encontra-se especialmente em Mizukami (1986).

Para estabelecer o conceito de cada uma das abordagens, Mizukami (1986) coloca alguns fundamentos importantes a serem considerados, quais sejam, concepção de homem, mundo, cultura, conhecimento, educação, ensino-aprendizagem, professor-aluno, metodologia e avaliação.

### 3.1 A ABORDAGEM TRADICIONAL

A abordagem tradicional é caracterizada pelo ensino individualizado no qual se tem o professor como o centro do processo. Nessa abordagem, Mizukami (1986, p.8) mostra que o adulto é “considerado como um homem acabado, pronto e o aluno um adulto em miniatura, que precisa ser atualizado”, sendo assim, percebo que nessa abordagem não se considera as especificidades do aluno enquanto criança, mas sim como um ser formado e pronto a receber aquilo que o professor depositar, pois ao aluno cabe apenas a execução daquilo que é prescrito pelo professor e pelas autoridades exteriores. Aqui, nesse contexto, tem-se um “homem considerado como inserido num mundo que irá conhecer através de informações que lhe serão fornecidas e que se decidiu serem as mais importantes e úteis para ele” (MIZUKAMI, 1986, p.9), assim, as decisões são tomadas por ele e para ele, pois esse homem

vive num mundo no qual tudo é externo ao indivíduo. Além disso, Martins (2008) também mostra que a abordagem tradicional:

Fundamenta-se numa visão essencialista, segundo a qual o homem é constituído por uma essência mutável, considerado “tábula rasa”, receptor passivo de informações. O mundo é externo ao indivíduo, transmitido por intermédio da educação e das instituições sociais. (MARTINS, 2008, p.37).

A autora revela que o homem é considerado um ser que apenas recebe as informações e, isso vem ao encontro de Mizukami (1986) quando diz que “o homem é também considerado como uma tábula rasa, na qual são impressas, progressivamente, imagens e informações fornecidas pelo ambiente” (MIZUKAMI, 1986, p.9) e esse ambiente é que vai permitir que a realidade seja algo transmitido ao indivíduo principalmente pelo processo de educação formal além de outras instituições como família, igreja, tec.

Nesse tipo de ensino, os tipos de sociedade-cultura são os mais variados, isso porque, Mizukami (1986) mostra que essa forma de conceber o ensino visa a “perpetuação da sociedade, ao mesmo tempo em que produz pessoas eficientes que consigam impulsioná-los em direção a um maior domínio sobre a natureza ampliando e aprofundando as áreas de conhecimento” (MIZUKAMI, 1986, p.9). Este objetivo educacional normalmente se encontra intimamente relacionado aos valores apregoados pela sociedade na qual se realiza. Assim, cabe aos alunos o mínimo cultural exigido para a sua faixa etária.

Para verificar se esse mínimo foi atingido, testes e exames são realizados, caso o aluno não consiga atingir esse mínimo, a sua reprovação se faz necessária, pois aqui, “é indispensável a retenção, a fim de que o aluno possa responder às situações novas de forma semelhante às respostas dadas em situações anteriores” (Libâneo, 1999, p.24). O diploma pode ser tomado, então, como instrumento de hierarquização dos indivíduos num contexto social.

Percebo então, que as tendências dessa abordagem possuem “uma visão individualista do processo educacional, não possibilitando, na maioria das vezes, trabalhos de cooperação nos quais o futuro cidadão possa experienciar a convergência de esforços” (MIZUKAMI, 1986, p.10), assim, ao aluno cabe à aquisição de conhecimento por si só, sem a intervenção de outros, pois, “o aluno é educado para atingir, pelo próprio esforço, sua plena realização como pessoa” (Libâneo, 1999, p.22), isso porque, nessa abordagem, o conhecimento:

parte do pressuposto de que a inteligência , ou qualquer outro nome dado a atividade mental, seja uma faculdade capaz de acumular/armazenar informações. A atividade do ser humano é de incorporar informações sobre o mundo, (físico, social, etc), as quais devem ir das mais simples para as mais complexas (MIZUKAMI, 1986, p.10)

Assim, o conhecimento é adquirido pelo aluno como forma de acúmulo de informações depositadas pelo professor e que a ao longo de sua vida vai acumulando aquilo que lhe é depositado. O que fica evidente nessa abordagem é que o conhecimento tem caráter cumulativo adquirido pelo aluno por meio de transmissão, pois segundo Mizukami (1986, p.11) “ao indivíduo que está adquirindo conhecimento compete memorizar definições, enunciados de leis, sínteses e resumos que lhe são oferecidos no processo de educação formal a partir de um esquema atomístico”.

Martins (2008, p.37) coloca a educação nessa abordagem como “fator de equalização social, transmissão de produtos preestabelecidos”, ou seja, a educação é entendida como algo a uniformizar as questões sociais por meio de situações pré-definidas para o indivíduo, pois durante o período em que o aluno frequenta determinada escola, ele se “confronta com modelos que lhe poderão ser úteis no decorrer de sua vida durante e pós-escola” (MIZUKAMI, 1986, p.11). Percebo ainda que, o que predomina nesse tipo de educação são os modelos que são seguidos e transmitidos de geração para geração, daí então, justifica-se a ausência da ênfase no processo e predomina educação como um produto.

Partindo do pressuposto de que o conhecimento se dá pelo acúmulo de informações e que a educação é vista como a transmissão de conhecimentos, nessa abordagem o modelo de escola é entendido como “lugar de excelência onde se realiza a educação, a qual se restringe, em sua maior parte, a um processo de transmissão de informações em sala de aula e funciona como uma agência sistematizadora de uma cultura complexa” (Mizukami, 1986, p.12), assim, a escola é considerada como um lugar no qual o aluno vai receber as informações trazidas pelo mestre. Além disso, Saviani (1991, p.18) traz o conceito de escola como “um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente”. Nas palavras do autor, a escola tem o papel de amenizar os problemas da marginalidade e combater a ignorância na sociedade.

Para Saviani,

O mestre-escola será o artífice dessa grande obra, a escola organiza-se, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes, cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos. (SAVIANI, 1991, p.18)

Com base na fala do autor, a escola, portanto, era organizada em classes, onde cada uma contando com um professor que expunha as lições que os alunos seguiam atentamente e aplicava os exercícios que os alunos deveriam realizar disciplinadamente, esse era modelo de escola tradicional.

Já Libâneo, conceitua a escola tradicional como uma escola que:

Consiste na preparação intelectual e moral dos alunos para assumir sua posição na sociedade. O compromisso da escola é com a cultura, os problemas sociais pertencem à sociedade. O caminho cultural em direção ao saber é o mesmo para todos os alunos, desde que se esforcem. Assim, os menos capazes devem lutar para superar suas dificuldades e conquistar seu lugar junto aos mais capazes. (LIBÂNEO, 1999, p 23).

Por isso, nessa abordagem, a escola não é considerada como a vida, mas, sim, como fazendo parte dela, e o professor, por sua vez, será o mediador entre o aluno e os modelos, pois segundo Mizukami (1986, p.12), a relação social entre aluno e professor é entendida como vertical, ou seja, do professor para o aluno. O aluno então é instruído e ensinado pelo professor. Além dessas definições, outra definição de escola trazida por Palácios é de que “a escola constitui, assim, um mundo a parte, à margem da vida diária, em um recinto reservado e preservado para o mundo exterior” (Palácios, 1980, p.5), portanto, a escola é externa aos interesses do indivíduo.

Notei acima que na abordagem tradicional o professor é o centro do processo, portanto, tem-se um ensino-aprendizagem subordinado apenas à instrução, considerando que “a aprendizagem do aluno é o fim em si mesmo, partindo sempre de imitações e de possível intervenção do professor, garantindo que os interesses do professor sejam alcançados”. (MIZUKAMI, 1986, p. 13). A ideia em que ensino consiste, portanto, em transmitir conhecimentos, essa teoria parte do pressuposto que:

A capacidade de assimilação das crianças é idêntica à do adulto, apenas menos desenvolvida. Os programas, então, devem ser dados numa progressão lógica, estabelecida pelo adulto, sem levar em conta as características próprias de cada idade. A aprendizagem assim, é receptiva e mecânica (LIBÂNEO, 1999, p. 24)

O autor ainda complementa que, como as iniciativas cabiam ao professor, “o essencial era contar com um professor razoavelmente preparado” (SAVIANI, 1991, p.19), pois nessa abordagem o professor é visto como o centro do processo.

No processo de ensino aprendizagem, o ensino tradicional é em termos gerais, caracterizado por ser preocupar mais com:

A variedade e quantidade de noções/conceitos/informações que com a formação do pensamento reflexivo. Ao cuidar e enfatizar a correção, a beleza, o formalismo, acaba reduzindo o valor dos dados sensíveis ou intuitivos, o que pode ter como consequência a redução do ensino a um processo de impressão, a uma pura receptividade. A expressão tem um lugar proeminente, daí esse ensino ser caracterizado pelo verbalismo do mestre e pela memorização do aluno. (MIZUKAMI 1986, p. 14).

Assim, fica evidente que no ensino tradicional a aprendizagem é levada em consideração apenas no aspecto de quantidade e não de qualidade, portanto, quanto mais informações forem depositadas sobre aluno, melhor será a sua formação. Outro aspecto importante do processo de aprendizagem é trazido por Libâneo. Ele mostra que:

A aprendizagem, assim, é receptiva e mecânica, para o que se recorre frequentemente à coação. A retenção do material ensinado é garantida pela repetição de exercícios sistemáticos e recapitulação da matéria. A transferência de aprendizagem depende do treino, é indispensável a retenção, a fim de que o aluno possa responder às situações novas de forma semelhante às respostas dadas em situações anteriores.(LIBÂNEO, 1999, p.24)

Percebo na fala do autor que o ensino tradicional foca a questão da memorização de exercícios, conceitos, etc. Para isso, o professor repete exercícios e atividades já aplicados para garantir que o aluno se aproprie de tal conceito. Partindo dessa mesma ideia, Palácios diz que “o método de repetição desempenha papel fundamental e significa reproduzir exata e minuciosamente o que o mestre acaba de dizer” (Palácios, 1980, p.5), sendo assim, as falas dos autores se complementam trazendo a ideia de que o aluno memoriza tudo o que é dito pelo mestre.



E para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça, existe uma relação entre professor e aluno estabelecido em sala definido da seguinte forma:

A relação professor-aluno é vertical, sendo que um dos polos ( o professor) detém o poder decisório quanto a metodologia, conteúdo, avaliação, forma de interação na aula etc. Ao professor compete informar e conduzir seus alunos em direção a objetivos que lhes são eternos, por serem escolhidos pela escola e/ou pela sociedade em que vivem e não pelo sujeito do processo.( MIZUKAMI, 1986, p.14).

A autora mostra que a relação-professor-aluno nessa abordagem acontece de forma vertical, ou seja, do professor para o aluno. Cabe ao professor a definição de conteúdos e tomadas de decisões para o aluno, sem que haja a interação entre eles. Cabe ao aluno a execução daquilo que foi determinado pelo professor sem qualquer tipo de questionamento.

Nessa relação, o papel do professor está intimamente ligado à transmissão de certo conteúdo que é predefinido e que constitui o próprio fim da existência escolar. “Pede-se ao aluno a repetição automática dos dados que a escola forneceu, ou a exploração racional dos mesmos” (MIZUKAMI, 1986, p.15), pois os alunos tornam-se totalmente dependentes do professor. Além disso, a autora ainda complementa que:

O professor exerce aqui, o papel de mediador entre cada aluno e os modelos culturais. A relação predominante é professor-aluno(individual), consistindo a classe, nessa perspectiva, apenas justaposição dessas relações duais, sendo essas relações, na maioria das vezes, paralelas, inexistindo a constituição de grupo onde haja interação entre os alunos (MIZUKAMI, 1986, p.15)

A autora revela ainda que não existe qualquer tipo de interação entre alunos. O professor é o mediador do meio, porém, não permite o contato e troca de informações entre eles.

Martins (2008) contribui com essa discussão dizendo que:

Nessa abordagem do ensino, a relação entre professor e aluno tem o professor como o centro do processo. É ele quem detém o conhecimento e o transmite, observando a sequência lógica dos conteúdos. Já o aluno, considerado “tábula rasa”, receptor passivo, é levado a aproximar-se dos modelos universais, conduzido pelo mestre. (MARTINS, 2008, p.39).

A autora deixa evidente que nessa abordagem do ensino o professor é o detentor do saber, a ele cabe a responsabilidade de transmitir o conhecimento ao aluno. E ao aluno, considerado como tábula rasa, cabe apropriar-se do conhecimento por meio das instruções definidas pelo mestre.

Partindo dessa mesma ideia, Palácios (1980) coloca o papel do professor como:

A tarefa do mestre é a base e a condição do êxito da educação; a ele compete organizar o conhecimento, selecionar e estruturar a matéria que deve ser aprendida, ou seja, traçar o caminho através do qual conduzirá seus alunos. A ele corresponde guiar e dirigir a vida dos alunos pelo caminho previamente traçado. (PALÁCIOS, 1980, p.5)

O professor é, portanto, o responsável em conduzir seus alunos, organizando e estruturando os caminhos conforme o que achar pertinente. Ainda se tratando de relação professor-aluno, Libâneo (1999, p.24) acredita que:

Predomina a autoridade do professor que exige atitude receptiva dos alunos e impede qualquer comunicação entre eles no decorrer da aula. O professor transmite o conteúdo na forma de verdade a ser absorvida, em consequência, a disciplina imposta é o meio mais eficaz para assegurar a atenção e o silêncio.

Assim, percebo na fala do autor que o professor é autoridade máxima dentro da sala de aula e não oportuniza qualquer tipo de interação com o aluno pois como visto acima, o aluno tem que buscar o conhecimento por si só.

Considerando que a transmissão de conhecimento parte dos interesses do professor, neste momento vamos entender como é o método de ensino adotado nessa abordagem. Segundo Mizukami, (1986, p.15), a metodologia de ensino baseia-se “mais frequentemente na aula expositiva e nas demonstrações do professor à classe, em forma e auditório”. Além disso, o aluno é limitado a apenas escutar aquilo que já é trazido pronto pelo professor. A reprodução dos conteúdos feita pelo aluno, de forma automática e sem variações, na maioria das vezes, “é considerada como um poderoso e suficiente indicador de que houve aprendizagem e de que, portanto, o produto está assegurado” (MIZUKAMI, 1986, p. 15).

A utilização frequente do método expositivo utilizado pelo professor, como forma de transmissão de conteúdo, faz com que muitos “concebam o magistério como uma arte centrada apenas no professor, e como atividade normal, está implícita o relacionamento professor-aluno: o professor é o agente, o aluno é o ouvinte”, (MIZUKAMI, p. 15-16).

Para Libâneo (1999, p. 24), “os métodos baseiam-se a exposição verbal da matéria e/ou demonstração. Tanto a exposição quanto à análise são feitas pelo professor”, observados os seguintes passos:

- a) Preparação do aluno (definição do trabalho, recordação da matéria anterior, despertar o interesse);
- b) Apresentação (realce de pontos-chaves, demonstração);
- c) Associação (combinação do conhecimento novo com o já conhecido por comparação e abstração);
- d) Generalização (dos aspectos particulares chega-se ao conceito geral, é a exposição sistematizada);
- e) Aplicação (explicação de fatos adicionais e/ou resoluções de exercícios);

Portanto, a ênfase nos exercícios, na repetição de conceitos ou fórmulas na memorização visa disciplinar a mente e formar hábitos.

Para Mizukami (1986, p.16), “o trabalho intelectual do aluno será iniciado, propriamente, após a exposição do professor, quando então realizará os exercícios propostos. A situação é preparada e, por isso, artificial”. Esse método tem como pressuposto basear a “aprendizagem no exercício do aluno, e a motivação para realização do trabalho escolar é, portanto, extrínseca e dependerá de características pessoais do professor para manter o aluno interessado e atento” (MIZUKAMI, 1986, p.16), e esse trabalho continua mesmo que não haja compreensão por parte do aluno. Durante esse processo, existem dificuldades no que se refere ao entendimento, porém, a autora relata:

É igualmente difícil para o professor saber se o aluno está necessitando de auxílio, uma vez que usualmente quem fala é o professor. Dessa forma, há a tendência a se tratar a todos igualmente: todos deverão seguir o mesmo ritmo de trabalho, estudar pelos mesmos livros texto, utilizar o mesmo material didático, repetir as mesmas coisas, adquirir, pois, os mesmos conhecimentos. (MIZUKAMI, 1986, p. 16).

E por fim, a avaliação. Para se ter a dimensão do aproveitamento do aluno em relação ao conteúdo a autora explica como é o processo de avaliação nessa abordagem. Para ela:

A avaliação é realizada predominantemente visando à exatidão da reprodução do conteúdo comunicado em sala de aula. Mede-se, portanto, pela quantidade e exatidão de informações que se consegue reproduzirem. Daí a consideração de provas, exames, chamadas orais, exercícios, etc., que evidenciem a exatidão da reprodução da informação. O exame passa a ter um fim em si mesmo e o ritual é mantido. As notas obtidas funcionam, na sociedade, como níveis de aquisição do patrimônio cultural. (MIZUKAMI, 1986, p.17).

Assim, percebo nas palavras da autora, que a avaliação é realizada em forma de provas, testes, exercícios a fim de averiguar o nível de conhecimento adquirido pelo aluno, levando em consideração a quantidade de informações obtidas. E para

Libâneo, (1999, p. 24) a avaliação se dá “por verificações de curto prazo (interrogatórios orais, exercícios de casa) e do prazo mais longo (provas escritas, trabalhos de casa)”.

Em resumo, percebo que essa abordagem tem como ênfase a intervenção do professor, e não do educando. É ele que detém o conhecimento e o transmite, seguindo a sequência lógica dos conteúdos. E ao aluno, considerado como uma tábula rasa, sem conhecimento algum, compete a repetição e memorização daquilo que o mestre conduziu, pois nessa abordagem, a transmissão do conteúdo é estabelecida de forma vertical, em que o pólo principal é o professor.

### 3.2 A ABORDAGEM COMPORTAMENTALISTA

A abordagem comportamentalista tem como principal característica o empirismo, ou seja, a experiência e a experimentação planejada são bases para o conhecimento nessa abordagem, pois segundo Mizukami, “evidencia-se, pois, sua origem empirista, ou seja, a consideração de que o conhecimento é o resultado direto da experiência”, assim, fica evidente que é por meio de experiências que o aluno irá construir o seu conhecimento. Além disso, outra característica dessa abordagem é que segundo os comportamentalistas:

A ciência consiste numa tentativa de descobrir a ordem na natureza e nos eventos. Pretendem demonstrar que certos acontecimentos se relacionam sucessivamente uns com os outros. Tanto a ciência quanto o comportamento são considerados, principalmente, como uma forma de conhecer os eventos, o que torna possível a sua utilização e o seu controle. (MIZUKAMI, 1986, p.20)

Assim, percebo na fala da autora, que além da experiência e o empirismo, existe também a questão do comportamento como forte característica dessa abordagem, no qual se entende que para se obter o conhecimento, ambos são importantes nesse processo. Para ela os modelos são:

Desenvolvidos a partir da análise dos processos por meio dos quais o comportamento é modelado e reforçado. Implicam recompensa e controle, assim como o planejamento cuidadoso das contingências de aprendizagem, e a modelagem do comportamento humano, a partir da manipulação de esforços, desprezando os elementos não observáveis ou subjacentes a este mesmo comportamento. (MIZUKAMI, 1986, p.20)

Fica claro na fala da autora que essa abordagem tem como forte característica o comportamento e o controle como forma de modelar o sujeito para aquilo que seja interesse do sistema, pois, nessa abordagem, o ensino é “composto por padrões de comportamento, segundo objetivos pré-fixados” (Mizukami, 1986, p.21). Assim, posso trazer para esse momento a ideia de Martins (2008, p.42) quando fala que os procedimentos didáticos nessa abordagem “passam a ser denominadas estratégias de ação, tendo como elemento central o controle do tempo com vistas à eficiência e à produtividade na distribuição dos conteúdos programáticos considerados fundamentais para o alcance do objetivo político da sociedade”. E esses apontamentos também são observáveis na fala de Libâneo (1999, p.31) quando diz que: “o objetivo dessa ciência pedagógica, a partir da psicologia, é o estudo científico do comportamento”, contudo, fica claro na fala dos autores que os modelos e o comportamento são considerados elementos formidáveis nessa abordagem.

Acredita-se que o controle e o comportamento são considerados elementos indispensáveis nesse tipo de abordagem, pois, nela tem-se um conteúdo que visa:

Objetivos e habilidades que levem à competência. O aluno é considerado como um recipiente de informações e reflexões. O uso de máquinas (através das quais é possível apresentar contingências de maneira controlada) libera, até certo ponto, professor de uma série de tarefas. A educação, decorrente disso, se preocupa com os aspectos mensuráveis e observáveis. (MIZUKAMI, 1986, p.20).

Assim, fica claro que o professor tem como tarefa, a análise de seu próprio comportamento, podendo modificá-lo quando necessário, tendo pleno domínio de como tudo está acontecendo. Os conteúdos de ensino são trazidos por Libâneo (1999, p.28) como “princípios científicos, leis, etc, estabelecidos e ordenados numa sequência lógica e psicológica por especialistas. Os conteúdos decorrem, assim, da ciência objetiva, eliminando-se qualquer sinal de subjetividade”, pois, o conteúdo é programado e instruído ao aluno por especialistas, no qual se configura a pessoa do professor e, nada que remete ao aluno é considerado, pois nessa abordagem o homem é considerado como “consequência das influências e das forças existentes ao meio, como produto de um processo evolutivo, ser produtivo e eficiente” (MARTINS, 2008, p.42), ou seja, o aluno é considerado produtivo pela sua eficiência e por sua produção. Além disso, o homem também pode ser entendido como “aquele que sofre influências do meio em que está inserido, pois é um ser que não é livre,

sendo então, um sujeito pronto para aplicação do método científico” (Mizukami, 1986, p.21), assim, fica evidente que o homem não é livre pois é controlado pelo mundo externo a ele.

Para Skinner:

Se vamos usar os métodos da ciência no campo dos assuntos humanos, devemos pressupor que o comportamento é ordenado e determinado. Devemos esperar descobrir que o que o homem faz é o resultado de condições que podem ser especificadas e que, uma vez determinadas, poderemos antecipar e até certo ponto determinar as ações. (SKINNER, 1981 apud MIZUKAMI, 1986, p. 21)

Na fala do autor, percebo que o homem é controlado e ordenado em suas diferentes realizações, isso porque, nessa abordagem, o seu papel é de “uma pessoa responsável por seu comportamento, não só no sentido de que merece ser censurada ou castigada quando precede mal, mas também no sentido em que merece ser elogiada e admirada em suas realizações” (Skinner, 1973 apud Mizukami, 1986, p. 21), ou seja, o homem receberá o bem se fizer o bem e receberá o mal se proceder ao mal.

O homem é visto dessa maneira, pois o mundo nessa abordagem é externo ao indivíduo e já é construído e por isso, o homem é visto como o produto do meio que pode ser manipulado, pois, “o comportamento, por sua vez, pode ser mudado modificando-se as condições das quais ele é uma função, ou seja, alterando-se os elementos ambientais. O meio seleciona” (MIZUKAMI, 1986, p.22-23). É ele numa máquina planejada e controlada, realizando a função que se espera seja realizada de maneira eficiente. E, por ser um sujeito controlado e por viver em uma sociedade onde a cultura é entendida como “um espaço experimental utilizado no estudo do comportamento” (Mizukami, 1986, p.24), a sociedade é quem vai dar forma a esse sujeito conforme o comportamento que ele obtém dentro dessa sociedade, pois a sociedade ideal para Skinner (1973) é aquela que implica num planejamento social e cultural. Para entender melhor, Mizukami conceitua cultura como:

Qualquer ambiente, físico ou social, deve ser avaliado de acordo com seus efeitos sobre a natureza humana. A cultura, em tal abordagem, passa a ser representada pelos usos e costumes dominantes, pelos comportamentos que se mantêm através dos tempos porque são reforçados na medida em que servem ao poder. (MIZUKAMI, 1986, p.25).

Portanto, a cultura permanece e vai se reproduzindo ao passar dos anos e “produzimos mutações culturais quando inventamos novas práticas sociais e

modificamos as condições sob as quais elas são selecionadas, quando alteramos os ambientes em que os homens vivem” Skinner (1980, apud, MIZUKAMI, 1986, p.25).

Como discutido anteriormente, Mizukami (1986) diz que o homem é visto como um sujeito controlado, e quem vai determinar seu papel é a sociedade, porém, isso é dessa maneira porque o conhecimento a ser adquirido nessa abordagem parte das experiências planejadas e controladas, contudo, o conhecimento é um resultado direto de experiências realizadas pelo aluno, que está intimamente ligado à educação, que será transmitida pelas relações culturais estabelecidas no meio onde esse aluno estará inserido. Para tanto, a educação, segundo Martins (2008, p.42), “constitui-se em um subsistema que transmite conteúdos específicos e modela comportamentos”, ela está intimamente ligada à transmissão cultural.

Para Mizukami (1986, p.27), “a educação, pois, deverá transmitir conhecimentos, assim como comportamentos éticos, práticas sociais, habilidades consideradas básicas para a manipulação e controle do mundo/ambiente (cultura, social, etc), assim, caberá ao aluno aprender por meio de programação para se chegar a obtenção dos produtos desejados. Outro entendimento de educação é trazido na fala de Saviani (2012). Para ele, buscou-se planejar a educação:

De modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem por em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. Daí a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o telensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar, etc. (SAVIANI, 2012, p.12)

É perceptível na fala do autor que, a subjetividade do homem é descartada nessa abordagem, pois, quanto menos interferência do sujeito maior será a sua eficiência ao executar aquilo que lhe foi solicitado, pois, o sistema educacional aqui tem como finalidade “promover mudanças nos indivíduos, mudanças essas desejáveis e relativamente permanentes, as quais implicam tanto a aquisição de novos comportamentos quanto a modificação dos já existentes” (MIZUKAMI, 1986, p.28), porém, o comportamento será moldado a partir das relações externas, onde o aluno não participará das decisões curriculares que são tomadas pelo grupo no qual o indivíduo não fará parte.

Esse grupo em que o texto acima se refere, trata-se de uma escola considerada e aceita como uma agência educacional que deverá adotar forma

particular de controle, de acordo com os comportamentos que pretende instalar e manter sobre seus alunos, pois a ela cabe o papel de:

Num sistema social harmônico, orgânico e funcional, a escola funciona como modeladora do comportamento humano, através de técnicas específicas. À educação escolar compete organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários para que os indivíduos se integrem na máquina do sistema social global. Tal sistema social é regido por leis naturais, cientificamente descobertas (LIBÂNEO, 1999, p. 28).

O interesse dessa escola é modelar o comportamento humano por meio de técnicas elaboradas para tal, pois o objetivo principal dessa escola é “produzir indivíduos competentes para o mercado de trabalho, transmitindo, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas” (LIBÂNEO, 1999, p. 29) e, além disso, Mizukami (1986) diz que a essa escola “cabe, portanto, manter, conservar e em parte modificar os padrões de comportamento aceitos como úteis e desejáveis para uma sociedade, considerando-se um determinado contexto cultural” (MIZUKAMI, 1986, p.29) fazendo com que o aluno seja moldado aos interesses da sociedade.

A autora ainda afirma que:

A escola é a agência que educa formalmente. Não é necessário a ela oferecer condições ao sujeito para que ele explore o conhecimento, explore o ambiente, invente e descubra. Ela procura direcionar o comportamento humano às finalidades de caráter social, o que é condição para a sobrevivência como agência (MIZUKAMI, 1986, p. 29).

A autora deixa explícita a questão do modelo comportamental presente no tipo de escola que essa abordagem propõe. Além disso, Martins (2008, p.42) mostra que o foco principal dessa escola “passa a ser entendida como uma organização burocrática do processo de aquisição de habilidades. Só se ensina o que é mensurável e observável”. Com esse modelo de escola, o processo de ensino-aprendizagem consiste, então, num arranjo e planejamento de contingência de esforço sob as quais os estudantes aprendem, e é de responsabilidade do professor garantir a obtenção do comportamento dos seus alunos. Segundo Libâneo (1999), o prender é:



Uma questão de modificação do desempenho: o bom ensino depende de organizar eficientemente as condições estimuladoras, de modo a que o aluno saia da situação de aprendizagem diferente de como entrou. Ou seja, o ensino é um processo de condicionamento através do uso de reforçamento das respostas que se quer obter. Assim, os sistemas instrucionais visam o controle do comportamento individual face a objetivos preestabelecidos. Trata-se de um enfoque diretivo do ensino, centrado no controle das condições que cercam o organismo que se comporta (LIBÂNEO, 1999, p.31).

Contudo, os meios precisam modificar a estrutura do aluno, considerando que, a na prática educacional, não há modelos ou sistemas ideais de instrução, pois, “a eficiência na elaboração e utilização dos sistemas, modelos de ensino, depende, igualmente, de habilidades do planejador e do professor” (Mizukami, 1986, p.31), portanto, a ênfase da proposta dessa abordagem se encontra na organização dos elementos para as experiências curriculares.

E isso vem ao encontro coma a ideia de Saviani (1991) quando diz que essa abordagem tem como elemento principal:

A organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção. (SAVIANI, 1991, p. 24).

Portanto, essa estruturação que irá dirigir os alunos pelos caminhos adequados que precisarão ser percorridos para que eles cheguem ao comportamento final desejado, a aprendizagem será garantida pela sua programação. “Aos alunos, caberia o controle do processo de aprendizagem, um controle científico da educação” (MIZUKAMI, 1986, p.31) e ao professor, cabe a responsabilidade de “planejar e desenvolver um sistema de ensino aprendizagem” (MIZUKAMI, 1986, p. 30). Assim, a autora descreve que a função básica do professor, consistiria em:

Arranjar as contingências de esforço de modo a possibilitar ou aumentar a probabilidade de ocorrência de uma resposta a ser aprendida. Deverá, portanto, dispor e planejar melhor as contingências desses esforços em relação às respostas desejadas (MIZUKAMI, 1986, p. 32).

Assim, o professor é considerado como um planejador e um analista de contingências ou até como um engenheiro comportamental. Ao planejar e elaborar as atividades a serem aplicadas aos alunos, ele necessita promover um conjunto de

atividades que facilitam a aquisição de um ou vários objetivos de ensino, respeitando o ritmo individual de cada aluno. Neste sentido, “as formas e as práticas de interação entre professores e alunos colocam sua ênfase na obtenção de produtos específicos. O importante é o aluno aprender a fazer, dar respostas específicas definidas nos objetivos operacionais” (MARTINS, 2008, p.42).

Libâneo (1999) define a relação professor-aluno, como:

Relações estruturadas e objetivas, com papéis bem definidos: o professor administra as condições de transmissão da matéria, conforme um sistema instrucional eficiente e efetivo em termos de resultados da aprendizagem, e o aluno recebe, aprende e fixa as informações. (LIBÂNEO, 1999, p. 30).

O professor, portanto, é considerado como um controlador e intermediário entre o planejamento e os alunos aqui considerados como executores de tarefas planejadas para eles. Assim percebo que o professor é “apenas um elo de ligação entre a verdade científica e o aluno, cabendo-lhe empregar o sistema instrucional previsto. E o aluno é um indivíduo responsivo, não participa da elaboração do programa educacional”( LIBÂNEO, 1999, p. 31).

Para Libâneo,

A comunicação professor-aluno tem um sentido exclusivamente técnico, que é o de garantir a eficácia da transmissão do conhecimento. Debates, discussões, questionamentos são desnecessários, assim, como pouco importam as relações afetivas pessoais dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem (LIBÂNEO, 1999, p.31).

Sendo assim, fica evidente que nessa abordagem a relação professor e aluno têm papel secundário. A ênfase, portanto, está no planejamento elaborado por um grupo de especialistas que determinam o que o professor e aluno vão executar. Para confirmar essa ideia, Martins (2008) diz que:

A interação entre professores e alunos acresce-se um terceiro elemento que passa a determinar a ação daqueles, colocando-os na condição de executores de tarefas. É o planejamento elaborado por um grupo de especialistas. Com efeito, ocorre a cisão entre concepção e execução, quem planeja e quem executa, em última análise, entre teoria e prática. Assim, o planejamento passa a ser o centro do processo. O professor passa a ser controlador, intermediário entre o planejamento e os alunos. (MARTINS, 2008, p.43-44)

É notório que o professor não participa da elaboração do plano e nem mesmo da avaliação do seu trabalho, configurando-se em apenas um executor de tarefas. E ao aluno fica como papel principal a execução de tarefas e que saiba fazê-las. Para

que ele aprenda, o método de ensino baseia-se na instrução individualizada, na qual consiste numa:

Estratégia de ensino, na qual se objetiva a adaptação de procedimentos instrucionais para que os mesmos se ajustem às necessidades individuais de cada aluno, maximizando sua aprendizagem, desempenho, desenvolvimento. Isso pode implicar tanto na instrução em grupo como aprendizagem completamente individualizada. Pode permitir variações em ritmo de aprendizagem, objetivos a serem alcançados, métodos e materiais de estudo, nível exigido de rendimento e desempenho. (MIZUKAMI, 1986, p. 33).

O método de ensino se dá dessa maneira, pois o objetivo é que por meio das técnicas utilizadas seja possível atingir o maior número possível de alunos que atinjam o mesmo nível de conhecimento e desempenho e, para isso, esse tipo de ensino pode favorecer que o aluno aprenda em grande grupo ou individualmente, pois tal individualização implica em:

Especificação de objetivos, envolvimento do aluno, controle de contingências; feedback constante que forneça elementos que especifiquem o domínio de uma determinada habilidade; apresentação do material em pequenos passos e respeito ao ritmo individual de cada aluno. (MIZUKAMI, 1986, p.32).

Assim, é possível que o professor se depare com variações de ritmos de aprendizagem, pois percebo que o ensino individualizado proposto como um método de ensino nessa abordagem faz com que o ritmo de cada aluno seja respeitado, considerando que cada um tem um tempo para atingir o objetivo dessa abordagem que é aprender a fazer. Além disso, o método de ensino também consiste em:

Procedimentos e técnicas necessárias ao arranjo e controle das condições ambientais que assegurem a transmissão/recepção de informações. Se a primeira tarefa do professor é modelar respostas apropriadas aos objetivos instrucionais, a principal é conseguir o comportamento adequado pelo controle do ensino (LIBÂNEO, 1999, p.28).

Fica claro que com essa metodologia de ensino o comportamento do aluno é moldado e controlado conforme os interesses do sistema de ensino. Além disso, tem-se também um ensino baseado na programação, pois segundo Mizukami (1986, p.33) “em termos metodológicos, grande ênfase é dada à programação”.

Partindo do pressuposto de que o aluno progride a partir do seu próprio ritmo, a avaliação nessa abordagem consiste, portanto, em se “constatar se o aluno aprendeu e atingiu os objetivos propostos quando o programa foi conduzido até o

final de forma adequada” (Mizukami, 1986, p.34), sendo assim, a avaliação está diretamente ligada aos objetivos estabelecidos inicialmente com base nos conhecimentos prévios dos alunos, pois na maioria das vezes “inicia o próprio processo de aprendizagem, uma vez que se procura, através de uma pré-testagem, conhecer os comportamentos prévios, a partir dos quais serão planejadas e executadas as etapas seguintes do processo de ensino-aprendizagem” (MIZUKAMI, 1986, p.34).

A avaliação é realizada no decorrer do processo, com finalidade de se conhecer se os comportamentos finais esperados foram apropriados pelos alunos. Ela também é vista como elemento constituinte da própria aprendizagem.

Contudo, fica claro nessa abordagem que o que não é programado não é desejado, tal como na abordagem tradicional, encontra-se aqui a ênfase no produto obtido, onde o conhecimento é transmitido ao aluno com ênfase na programação do ensino e em decisões tomadas para o aluno, onde a cooperação entre alunos não é enfatizada.

### 3.3 ABORDAGEM HUMANISTA

Nessa abordagem, consideram-se as tendências ou enfoques encontrados predominantemente na figura do sujeito, pois este é visto como principal elaborador do conhecimento humano. Além disso, essa abordagem:

Dá ênfase a relações interpessoais e ao crescimento que delas resulta, centrado no desenvolvimento da personalidade do indivíduo, em seus processos de construção e organização pessoal da realidade, em sua capacidade de atuar como uma pessoa integrada. Dá-se igualmente a ênfase à vida psicológica e emocional do indivíduo e à preocupação com a sua orientação interna, com o autoconceito, com o desenvolvimento de uma visão autêntica de si mesmo, orientada para a realidade individual e grupal (MIZUKAMI, 1986, p.37-38).

Notamos que essa abordagem prioriza o indivíduo e seus múltiplos aspectos, considerando a sua subjetividade e seus interesses, pois aqui se tem um modo diferente de ver o sujeito. Defende-se a ideia de que é necessário “romper com a submissão e com a obediência de instaurar um novo modelo que tenha na liberdade sua característica marcante” (PALÁCIOS, 1980, p.11). Ou seja, nessa abordagem, a liberdade é tida como princípio fundamental no qual cada um se move em âmbito

diferente e com preocupações também diferenciadas, a fim de romper com o autoritarismo e assim prevalecer o direito à liberdade.

Como se tem um ensino focado no aluno, o professor em si “não transmite conteúdo, dá assistência, sendo um facilitador da aprendizagem, pois o conteúdo advém das próprias experiências dos alunos” Mizukami, (1986, p. 38), e essas experiências acontecem de forma natural e por meio das interações estabelecidas com o meio isso porque, nessa abordagem, o homem é visto como uma pessoa situada no mundo e “considerado em processo contínuo de descoberta de seu próprio ser, ligando-se a outras pessoas e grupos” (MIZUKAMI, 1986, p.38).

Deste modo:

O homem não nasce com um fim determinado, mas goza de liberdade plena e se apresenta como um projeto permanente e inacabado. Não é um resultado, cria-se a si próprio. É portanto, possuidor de uma existência não condicionada a priori (MIZUKAMI, p.38).

Assim, o homem está em um constante processo de desenvolvimento. Mesmo ele sendo a ênfase dessa abordagem, não se pode dicotomizar rigidamente homem e mundo, pois ele está em constante processo de atualização e se atualiza com o mundo, pois mundo é algo produzido pelo homem diante de si mesmo. O homem é:

O seu configurador, que faz com que ele se historicize; é o mundo, o projeto humano em relação a outros homens e às coisas que ganha historicidade numa temporalidade. O mundo teria o papel fundamental de criar condições de expressão para a pessoa, cuja tarefa vital consiste no pleno desenvolvimento de seu potencial inerente (MIZUKAMI, 1986, p.41)

Então, percebo nas palavras da autora que o homem se desenvolve com o mundo e para o mundo. Para isso, ele estabelece interações com o meio e com o ambiente por meio de situações empíricas que lhe darão subsídios para se desenvolver como pessoa, pois “a ênfase é no sujeito, mas uma das condições necessárias para o desenvolvimento individual é o ambiente” (MIZUKAMI, 1986, p.42).

O homem, portanto, é um ser autônomo, responsável pela criação de suas próprias opiniões e aprendizagens, podendo então, se desenvolver a partir das relações com os grupos e pessoas. E para adquirir essas aprendizagens, o homem estará inserido num mundo que irá proporcionar condições de se expressar com plenas chances de desenvolvimento, e esse mundo segundo Mizukami, (1986, p. 42) “é

algo produzido pelo homem diante de si mesmo, onde o “eu” inclui todas as percepções que o indivíduo tem de seu próprio organismo”. E com base nesse modelo de homem e mundo é que o conceito de conhecimento é construído, no qual a experiência pessoal é o primordial para essa construção, a autora ainda relata que:

A experiência constitui, pois, um conjunto de realidades vividas pelo homem, realidades essas que possuem significados reais e concretos para ele e que funciona, ao mesmo tempo, como ponto de partida para mudança e crescimento, já que nada é acabado e o conhecimento possui uma característica dinâmica. (MIZUKAMI, 1986, p.43-44).

O conhecimento, portanto é obtido de forma contínua e por meio das experiências que o sujeito estabelece ao longo de sua vida. Para isso, têm-se nessa abordagem uma educação baseada e centrada na pessoa e que crie condições para facilitar a aprendizagem do aluno, cujo objetivo será:

Uma aprendizagem que abranja conceitos e experiências, tendo como pressuposto um processo de aprendizagem pessoal. Nesse processo, os motivos de aprender deverão ser os do próprio aluno. Essa aprendizagem implica necessariamente mudanças. (MIZUKAMI, 1986, p. 45).

Essas possíveis mudanças, leva o sujeito a buscar sua própria valorização, autonomia, dar-se regras a si mesmo e assumir ainda, suas próprias responsabilidades. Além disso, o tipo de educação proposto nessa abordagem possibilita:

A análise de problemas individuais e dos conflitos sociais, a comunicação das emoções e o desenvolvimento de relações positivas de comunicação interpessoal. Conseqüentemente a comunidade educativa se converte em uma comunidade terapêutica, em uma comunidade que além de permitir ao indivíduo manifestar seus problemas, lhe proporcione meios que ajudam a enfrenta-los e solucioná-los. (PALÁCIOS, 1980, p.14)

Com base na fala do autor, percebo que a educação proposta nessa abordagem tem como finalidade possibilitar condições que favoreçam e facilitem a aprendizagem do aluno, permitindo que o aluno se autodesenvolva tanto no aspecto intelectual e emocional para que assim os alunos se tornem pessoas de iniciativa, responsabilidade e determinados e que saibam ir a busca de soluções para resolverem os seus problemas, seria enfim, “a criação de condições nas quais o aluno pudesse tornar-se pessoa que soubesse colaborar com os outros, sem por isto deixar de ser indivíduo” (MIZUKAMI, 1986, p.45).

Palácios (1980, p.12) também coloca a educação como “educação para a liberdade tem como condição a educação na liberdade, sendo mínimas as limitações colocadas pelos antiautoritários aos seus alunos”, ou seja, a educação segundo o autor tem o papel de favorecer ao aluno o direito de liberdade, sem que haja qualquer tipo de imposição pelos professores.

Para que o aluno consiga aprender e construir suas próprias relações e experiências, o sujeito estará inserido numa escola que “respeite a criança tal qual é, e ofereça condições para que ela possa desenvolver-se em seu processo de vir-a-ser. É uma escola que ofereça condições que possibilitem a autonomia do aluno” (MIZUKAMI, 1986, p. 47). Portanto, é notório que essa escola tem o objetivo de permitir que o aluno se desenvolva como ser em seus múltiplos aspectos, formando sujeitos autônomos e capazes de solucionar problemas futuros, respeitando cada um com suas especificidades. Essa ideia vem ao encontro com a ideia de Palácios (1980) quando diz que a escola na pedagogia antiautoritária:

Se propõe a ensinar o que consideram fundamental: que a mudança pessoal em uma direção positiva é possível e somente esta mudança conduz à neutralidade e à felicidade. Assim, não se consegue apenas uma terapia, mas, sobretudo uma profilaxia, uma higiene mental; ajuda-se o estudante na solução de seus problemas presente e este aprende também, o que é mais importante; enfrentar os problemas futuros, adotar uma atitude flexível, aberta e comunicativa que lhe ajudará ao longo da vida (PALÁCIOS, 1980, p.14).

Portanto, cabe a escola o papel de formar cidadãos para o futuro. Cidadãos estes capazes de ir a buscar da solução de problemas e que tenham coragem e iniciativa de lidar com diferentes situações que vierem a surgir no dia a dia. Para isso, esta escola irá favorecer um ensino-aprendizagem “centrado na pessoa, o que implica técnicas de dirigir sem dirigir, ou seja, dirigir a pessoa à sua própria experiência para que, dessa forma, ela possa estruturar-se e agir” (MIZUKAMI, 1986, p.48-49). E partindo dessa mesma ideia, Palácios (1980, p.14) diz que o ensino nessa abordagem “não tenta transmitir conhecimentos, mas facilita aos estudantes a utilização de meios de conhecer”. Portanto, têm-se aqui um ensino centrado no aluno que é capaz de descobrir quais os caminhos que ele percorrerá para aprender sem que o ensino seja apenas transmitido a ele.

Esse aluno estará inserido em uma escola no qual a figura do professor é vista como “um instrumento a mais à disposição dos alunos, um instrumento de aprendizagem que pode ser utilizado quando se desejar” (PALÁCIOS, 1980, p.12).

Para isso, o professor desenvolverá seu próprio repertório, pois ele não será dependente de um currículo imposto pela instituição. A ele também cabe a função de facilitar o processo de aprendizagem dos educandos, considerando primeiramente o caráter individual de si mesmo para posteriormente entender o caráter individual de cada um de seus alunos. Sendo assim, “não se pode especificar as competências de um professor, pois elas dizem respeito a uma forma de relacionamento de professor e aluno, que sempre é pessoal e única” (MIZUKAMI, 1986, p. 52).

Portanto, o professor nessa abordagem;

Assume a função de facilitador da aprendizagem, e nesse clima facilitador, o estudante entrará em contato com problemas vitais que tenham repercussão na sua existência. Daí o professor ser compreendido como um facilitador da aprendizagem, devendo, para isso, ser autêntico (aberto às suas experiências) e congruente, ou seja, integrado (MIZUKAMI, 1986, p.52)

Deste modo, o papel do professor é facilitar o processo de ensino aprendizagem de seus alunos, considerando não apenas a sua existência, mas as de seus alunos. Sendo assim, existe aqui uma relação professor aluno que implica que o “professor deva aceitar o aluno tal como é e compreender os sentimentos que ele possui. Aceitando o aluno e compreendendo-o empaticamente, o professor fará, de sua parte, tudo para a criação de um clima favorável de aprendizagem” (MIZUKAMI, 1986, p.52).

Palácios também define a relação professor aluno no qual:

O papel do educador é de possibilitar, facilitar esse ambiente, esses intercâmbios, essa assembleia. O estudante aprende que pode expressar-se livremente, viver sem medos, ser ele mesmo; aprende a ser respeitado e a respeitar, está sempre aberto para receber ajuda e prestá-la. O estudante aprende também a mudar porque as mudanças não a amedrontam, elas são incentivadas a ser tornar possíveis; aprende e está sempre aberto para a evolução da própria personalidade, está sempre preparado para a incorporação de novos valores e ideias. (PALÁCIOS, 1980, p.14)

O autor revela em sua fala que o professor vai possibilitar ao seu aluno uma formação capaz de desenvolver um sujeito crítico e capaz de fazer as suas próprias escolhas, pois a relação entre professor e aluno nessa abordagem tem como objetivo favorecer e possibilitar a liberdade de aprender.

Mizukami (1986, p.53) ressalta ainda que “o aluno deve responsabilizar-se pelos objetivos referentes à aprendizagem, que têm significado para ele, e que,



portanto, são os mais importantes”. E, além disso, o aluno, segundo a autora, “deve ser compreendido como um ser que se autodesenvolve e cujo processo de aprendizagem deve-se facilitar”. (MIZUKAMI, 1986, p.530). Portanto, a autoconstrução do indivíduo se fundamenta no esforço dele, em conjunto com o professor, pois nessa abordagem, a metodologia a ser utilizada assume importância secundária, no qual “não se enfatiza técnica ou método para se facilitar a aprendizagem” (MIZUKAMI, 1986, p. 53).

Assim sendo:

Educar para a liberdade exige também a utilização de métodos de ensino-aprendizagem não impositivos, não coercitivos. Métodos que se baseiam nas investigações livres dos aprendizes em suas atividades e suas buscas pessoais; métodos que quebrem pela raiz a velha transmissão do saber de cima para baixo, a velha hierarquia do conhecimento. (PALÁCIOS, 1980, p.12).

Os métodos utilizados nesse tipo de abordagem ultrapassam qualquer tipo de hierarquia existente no ambiente escolar. Por isso, os alunos tem autonomia para escolher os conteúdos que desejam aprender. E isso vem ao encontro com a ideia de Mizukami (1986, p.54) quando diz que “a pesquisa dos conteúdos será feita pelos alunos, que deverão, por sua vez, ser capazes de criticá-los, aperfeiçoá-los ou até mesmo substituí-los”, assim, os alunos exercem então, o direito a liberdade tão clara nessa abordagem. Liberdade esta também em nível de escolha de conteúdos, pois Palácios (1980) defende que “os conteúdos dogmáticos, não científicos, as crenças pessoais do professor, tudo isto deve ficar fora da escola; do contrário, modela-se o aluno, impedindo-o de ser ele mesmo (PALÁCIOS, 1980, p.12)

Partindo do pressuposto que o aluno pode realmente conhecer a sua experiência, ele conseqüentemente “deverá assumir responsabilidade pelas formas de controle de sua aprendizagem, definir e aplicar os critérios para avaliar até onde estão sendo atingidos os objetivos que pretende” (MIZUKAMI, 1986, p.56), sendo assim, o processo de avaliação dependerá da própria aprendizagem de cada um.

Nessa abordagem percebo que a ênfase está no sujeito, no qual os conteúdos passam a ser notados de maneira secundária, privilegiando a interação estabelecida entre as pessoas envolvidas numa situação de ensino aprendizagem. O processo de ensino, portanto, irá depender do caráter individual do professor, como ele se inter-relaciona com o aluno, visto como facilitador da aprendizagem,

acolhendo o aluno como ele é, propiciando um clima favorável para a aprendizagem dos seus educandos.

### 3.4 ABORDAGEM COGNITIVISTA

A abordagem cognitivista assim denominada por Mizukami ou Movimento da Escola Nova assim chamada por alguns autores, traz uma nova maneira de interpretar a educação. Esse novo tipo de ensino é voltado para o eixo do aprender a aprender no qual suas raízes surgem no final do século XIX e início do século XX. Essa abordagem “tem como ponto de partida a escola tradicional já implantada segundo as diretrizes consubstanciadas na teoria da educação que ficou conhecida como pedagogia tradicional”, assim chamada por Demerval Saviani (1991, p.19). Ela começa, pois, por efetuar uma crítica da pedagogia tradicional, esboçando uma nova maneira de explicar a educação.

Também chamada de abordagem cognitivista, essa abordagem tem como uma de suas características “estudar cientificamente a aprendizagem como sendo mais que um produto do ambiente, das pessoas, ou fatores que são externos ao aluno” (MIZUKAMI 1986, p. 59). A autora conceitua o termo “cognitivista” como:

Refere-se a psicólogos que investigam os denominados “processos centrais” do indivíduo, dificilmente observáveis, tais como: organização de conhecimento, processamento de informações, estilos de pensamentos ou estilos cognitivos, comportamentos relativos à tomada de decisões etc (MIZUKAMI, 1986, p. 59).

Essa característica, portanto, mostra que essa abordagem busca valorizar a capacidade do aluno de integrar informações e processá-las. Outra característica dessa abordagem é que ela é predominantemente interacionista e parte da hipótese de que o conhecimento se dá pelas interações, considerando que homem e mundo “serão analisados conjuntamente, já que o conhecimento é o produto da interação entre eles, entre sujeito e objeto” (MIZUKAMI, 1986, p. 60). O homem, portanto, estará sempre em processo de desenvolvimento, considerado como um sistema aberto, em reestruturação e em busca de um estágio final, mas que nunca será alcançado por completo. E essa mesma ideia vem ao encontro de Martins (2008) quando considera homem e mundo:

O homem é um sistema aberto, em evolução contínua; desenvolve-se em etapas, buscando um estágio final nunca alcançado. O homem é um animal social e o mundo, um meio rico em transformação a ser descoberto pelo indivíduo, constitui-se num espaço das vontades individuais. (MARTINS, 2008, p.39).

Portanto, percebo que ambos os autores mostram que homem e mundo se inter-relacionam para atingir determinados estágios de aprendizagem. Para isso, o homem precisa estabelecer relações com o outro e no mundo em que ele vive. Essas relações são vistas de forma única para cada indivíduo, pois segundo Saviani (1991, p.20) “os homens são essencialmente diferentes, não se repetem, cada indivíduo é único”.

Esse tipo de abordagem é predominantemente interacionista, tendo como principal representante o suíço Jean Piaget. Assim, partindo do pressuposto de que o conhecimento se dá pelas interações, considera-se que nesse tipo de abordagem, o sujeito estará inserido num mundo no qual a sociedade possibilita um desenvolvimento social que “deve encaminhar o sujeito para o sentido da democracia, que implica deliberação comum e responsabilidade pelas regras que os indivíduos seguirão” (MIZUKAMI, 1986, p. 62). A propósito, a autora conceitua democracia como:

Uma conquista gradual e deve ser praticada desde a infância, até a superação do egocentrismo básico do homem. Não consiste num estágio final, pois não há moral estática, da mesma forma que não há conhecimento pronto e acabado da realidade, já que o homem se encontra sempre em processos contínuos e sucessivos de reequilíbrio. A democracia não seria um produto final, mas uma tentativa constante de conciliação (MIZUKAMI, 1986, p. 63).

Na fala acima da autora, é possível perceber que o sujeito estará em constante desenvolvimento e sempre se apropriando de um novo conhecimento e, com isso, ele jamais chegará ao término de suas aprendizagens, pois nessa abordagem, Mizukami (1986, p. 64) descreve que o “conhecimento é considerado como uma construção contínua. A passagem de um estado de desenvolvimento para o seguinte é sempre caracterizada por formação de novas estruturas que não existiam anteriormente ao indivíduo”. Percebo também, que o exercício da democracia se faz importante desde a infância do sujeito, para que assim ele supere seu egocentrismo e se coloque como sujeito inserido na sociedade. Além disso, ao exercer o direito a democracia, o sujeito aprenderá a cumprir e respeitar regras impostas pela sociedade bem como se impor diante dela.

Piaget, (1974, p. 6) também conceitua conhecimento como “resultado das interações que se produzem a meio caminho entre os dois (sujeito e objeto), dependendo, portanto, dos dois ao mesmo tempo”, ou seja, o sujeito vai estabelecer suas relações sociais com o objeto e, dependerá, portanto do objeto para construir as suas aprendizagens. Ele ainda explica duas fases necessárias para aquisição do conhecimento: “*Fase exógena*: fase da constatação, da cópia, da repetição. *Fase endógena*: fase da compreensão das relações, das combinações” (PIAGET, 1974, p. 30). Para ele, o verdadeiro conhecimento implica no aspecto endógeno, pois pressupõe uma abstração, e essa abstração pode ser empírica ou reflexiva.

A abstração empírica retira as informações do próprio objeto e a reflexiva só é possível graças às operações (ou seja, coordenações das ações), a partir das próprias atividades do sujeito. Esse tipo de abstração implica, pois, reflexão, que constitui uma reorganização mental (MIZUKAMI, 1986, p.65)

Partindo desse pressuposto, o sujeito construirá seus conhecimentos por meio das modificações mentais e sociais adquiridas ao longo de sua vida, entretanto, ele ficará sujeito a enfrentar um processo educacional que “provoque situações que sejam desequilibradoras para o aluno, desequilíbrios esses adequados ao nível de desenvolvimento em que se encontram” (MIZUKAMI, 1986, 70).

Dessa forma, a educação pode ser considerada como um processo de socialização no qual crie situações desequilibradoras para o aluno, cujo objetivo:

Não consistirá na transmissão de verdades, informações, demonstrações, modelos, etc., e sim em que o aluno aprenda por si próprio, a conquistar essas verdades, mesmo que tenha de realizar todos os tateios pressupostos por qualquer atividade real ( MIZUKAMI, 1986, p. 71).

A educação, portanto, tem o objetivo de romper com os modelos, repetições, memorizações, visando que cada aluno conquiste à sua autonomia. Além disso, ela permite favorecer ao aluno a superação de dificuldades por meio da aquisição individual da cooperação, colaboração, trocas e relações entre as pessoas, favorecendo assim, a apropriação de conhecimentos. Para Mizukami, (1986, p.71), “a socialização implica criação de condições que possibilitem a superação da coação dos adultos sobre o comportamento das crianças”. A educação, portanto, é condição formadora necessária ao desenvolvimento natural do ser humano.

Para Saviani, a educação:

Enquanto fator de equalização social será, pois, um instrumento de correção da marginalidade na medida em que cumprir a função de ajustar, de adaptar os indivíduos à sociedade, inculcando neles o sentimento de aceitação dos demais e pelos demais. Portanto, a educação será um instrumento de correção de marginalidade na medida em que contribuir para a constituição de uma sociedade cujos membros, não importam as diferenças de quaisquer tipos, se aceitam mutuamente e se respeitam na sua individualidade específica (SAVIANI, 1991, p. 21).

O autor manifesta em sua fala que a educação nessa abordagem tem como papel fundamental preparar o indivíduo para viver e saber conviver em sociedade, respeitando e colaborando com os demais sujeitos que fazem parte dela. Nessa perspectiva, Martins (1986, p.39) diz que “a educação é tida como condição para o desenvolvimento natural do homem” e, essa condição necessita permear o desenvolvimento do indivíduo desde mesmo quando criança e não somente quando adulto, pois, “educação, conseqüentemente, não deve orientar-se para o adulto futuro, mas para a criança presente, garantindo-lhe a possibilidade de viver sua infância e de vivê-la com felicidade” (PALÁCIOS, 1980, p.9).

Para que isso de fato aconteça, a criança precisa estar inserida em uma escola no qual oportunize a criança um ambiente que ofereça condições de liberdade de ação, onde a escola “deve possibilitar ao aluno o desenvolvimento de suas possibilidades de ação motora, verbal e mental. Deve ser algo que possibilite ao aluno ter um interesse intrínseco à sua própria ação” (MIZUKAMI, 1986, p. 73). Ou seja, a escola tem a função de possibilitar ao aluno a liberdade de ação, para que assim ele possa desenvolver-se enquanto pessoa em seus aspectos físico e intelectual, considerando a subjetividade de cada um. A escola, dessa forma:

Deveria dar a qualquer aluno a possibilidade de aprender por si próprio, oportunidades de investigação individual, possibilitando-lhe todas as tentativas, todos os tateios, ensaios que uma atividade real pressupõe. Isso implica diretamente que a motivação não venha de fora, mas lhe seja intrínseca, ou seja, da própria capacidade de aprender, para que se torne possível a construção de estruturas do ponto de vista endógeno. (MIZUKAMI, 1986, p.73).

Ao possibilitar que o aluno aprenda e descubra a melhor maneira de aprender sozinho, a escola permite uma formação plena dos sujeitos no processo de ensino aprendizagem, pois ao buscar o conhecimento, o aluno desenvolve diferentes maneiras e possibilidades para tal, percorrendo um caminho que é significativo para o seu desenvolvimento. Assim, a escola “não se concebe, no entanto, que a atividade do aluno e o “como” trabalhar os conceitos sejam dirigidos. A forma de

solução deverá ser peculiar a cada aluno (Mizukami, 1986, p.74), por isso, não se tem aqui uma escola que conduz aos alunos aos seus interesses, mas sim, preocupada com os interesses individuais de cada educando.

Saviani (1991) mostra que para funcionar como uma escola na qual prioriza o aluno e tratando-se de uma abordagem que considera que o importante não é o aprender, mas aprender a aprender, obviamente, a organização escolar teria que passar por uma reformulação onde:

Em lugar de classes confiadas a professores que dominavam as grandes áreas do conhecimento revelando-se capazes de colocar os alunos em contato com os grandes textos que eram montados como modelo a serem imitados e progressivamente assimilados pelos alunos a escola deveria agrupar os alunos segundo as áreas de interesses decorrentes da sua atividade livre (SAVIANI, 1991, p.21).

Deixa-se de lado as cartilhas, os grandes textos, a autoridade do professor, os modelos de exames, as inúmeras atividades de memorização e preconiza as ações e as iniciativas dos próprios alunos. Diante disso, Palácios (1980) aponta que:

Se a natureza infantil deve ser respeitada, toda atuação sem considerá-la deve ser evitada. Daí considerar-se que não há nenhuma aprendizagem efetiva que não parta de alguma necessidade ou interesse da criança. Defende-se, portanto, que o interesse da criança seja o ponto de partida para a educação (PALÁCIOS, 1980, p.9).

Percebo então, que toda aprendizagem precisa partir das necessidades dos alunos. Com isso, tem-se então um ensino aprendizagem que procura desenvolver a inteligência e as atividades do sujeito num ensino baseado na proposição de problemas, considerando-o numa situação social, pois a ênfase do processo de aprender “não seria colocada em conteúdos, mas em atividades, tais como jogos, leituras, visitas, excursões, discussão, arte, oficina, exercício físico, teatro, etc.” (MIZUKAMI, 1986, p.74). O ensino, portanto, deve ser baseado no ensaio e no erro, na pesquisa, na investigação, na solução de problemas por parte do aluno, e não em aprendizagem de fórmulas, nomenclaturas. Assim, “a aprendizagem verdadeira se dá no exercício operacional da inteligência. Só se realiza realmente quando o aluno elabora seu conhecimento”. (MIZUKAMI, 1986 p. 76). E para isso, cabe ao professor:

Evitar rotina, fixação de respostas, hábitos. Deve simplesmente propor problemas aos alunos, sem ensinar-lhes as soluções. Sua função consiste em provocar desequilíbrios, fazer desafios. Deve orientar o aluno e conceder-lhe ampla margem de autocontrole e autonomia. Deve assumir o papel de investigador, pesquisador, orientador, coordenador, levando o aluno a trabalhar o mais independente possível (MIZUKAMI, 1986, p. 78).

Ao professor cabe o papel de se colocar como um facilitador perante seus alunos, sem dar a eles as respostas prontas e imediatas, mas sim, permitir que os próprios alunos busquem alternativas para a solução de problemas. O professor, portanto, precisará criar situações que modifiquem a estrutura de seus alunos, colocando-os em situações de desequilíbrio e mudança em um ambiente favorável ao conhecimento e longe de rotinas. Formando então sujeitos independentes e inteligentes.

Para Saviani,

O professor agiria como um estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos. Tal aprendizagem seria uma decorrência espontânea do ambiente estimulante e da relação viva que se estabelece entre os alunos e entre o professor. (SAVIANI, 1991, p.21).

Partindo dessa ideia, se faz necessário que o professor conviva com os seus alunos, observando, conversando e estando sempre atento aos seus interesses e comportamento de seus educandos. É necessário também que o professor esteja sempre “perguntando, sendo interrogado por eles, e realizar, também com eles, suas experiências, para que possa auxiliar sua aprendizagem e desenvolvimento” (MIZUKAMI, 1986, p. 78). Já ao aluno cabe “um papel essencialmente ativo e suas atividades básicas, entre outras, deverão consistir em: observar, experimentar, comparar, relacionar, analisar, justapor, compor, encaixar, levantar hipóteses, argumentar, etc” (MIZUKAMI, 1986, p.78).

Nessa perspectiva, o aluno precisa ser tratado de acordo com suas características estruturais próprias de sua fase evolutiva e o ensino precisa, conseqüentemente, ser adaptado ao desenvolvimento intelectual e social. E ao professor, caberá:

A orientação necessária para que os objetos sejam explorados pelos alunos, sem jamais oferecer-lhes a solução pronta. É indispensável, no entanto, que o professor conheça igualmente o conteúdo de sua disciplina, a estrutura da mesma, caso contrário não lhe será possível propor situações realmente desequilibradoras aos alunos. (MIZUKAMI, 1986, p. 78).

Como observei, é imprescindível que o professor provoque desequilíbrio no aluno, permitindo que haja modificação na estrutura mental, favorecendo a aprendizagem. E para que isso aconteça, o professor precisa sugerir momentos em que os alunos possam trocar informações, pois as aprendizagens acontecem por meio das interações estabelecidas pelo meio, visto que o trabalho com outros indivíduos é fator decisivo no desenvolvimento intelectual do ser humano. Contudo, o professor “teria que trabalhar com pequenos grupos de alunos, sem que a relação interpessoal, essência da atividade educativa ficaria dificultada; e num ambiente estimulante, portanto, dotado de materiais didáticos ricos, biblioteca de classe, etc.” (SAVIANI 1991, p. 21).

Destarte, têm-se aqui um professor visto como facilitador e orientador e um aluno com papel essencialmente ativo em suas aprendizagens. Diante disso, essa abordagem configura uma relação-professor-aluno no qual:

Não há lugar para o professor como representante do mundo exterior e da autoridade. Seu papel só tem razão de ser como auxiliar do desenvolvimento livre e espontâneo da criança. O mestre será o guia que vai abrindo caminho e mostrando possibilidades às crianças. O mestre tem, portanto, consciência de ser um modelo para a criança. Um modelo atual, vivo, presente. (PALÁCIOS, ano, p.10).

Essa relação propicia a valorização das ações por parte dos alunos e de seus professores, substituindo o individualismo pela cooperação e a solidariedade entre o grupo, promovendo então as relações interpessoais.

Segundo Martins (2008):

Nessa abordagem do processo didático, a interação entre professores e alunos vai descolar o centro do processo do professor para o aluno. ao professor, especialista em relações humanas, cabe o papel de orientador, facilitador, criador de desafios para estimular a investigação do aluno. este passa a desempenhar um papel ativo, participativo; ele é considerado o agente da sua aprendizagem. (MARTINS, 2008, p.41).

Percebo então que a relação professor aluno nessa abordagem ocupa espaço bastante importante no processo de aprendizagem, uma vez que professor e aluno estarão engajados em se apropriar do conhecimento por meio de uma relação mútua e de trocas.

Nessa abordagem, Mizukami (1986, p.78) mostra que não existe uma metodologia pronta e definida, o que existe é “uma teoria de conhecimento, de desenvolvimento humano que traz implicações para o ensino. uma das implicações



fundamentais é a de que a inteligência se constrói a partir da troca do organismo com o meio, por meio das ações do indivíduo”. Sendo assim, a ação do indivíduo é o centro do processo e por isso, não existe um método específico de como o aluno vai aprender. Existe, porém, uma didática que considera que o ensino deva atender à construção de operações pelo aluno, sendo baseado na investigação e no trabalho em equipe, pois segundo a autora:

A interação social decorrente do trabalho em grupo, assim como o fato dos indivíduos atuarem nos grupos compartilhando ideias, informações, responsabilidades, decisões, são imprescindíveis ao desenvolvimento operatório do ser humano. Os demais membros do grupo funcionam como uma forma de controle lógico do pensamento individual. (MIZUKAMI, 1986, p.79).

Assim, percebo que o trabalho em grupo é de extrema relevância nessa teoria da educação. Por isso, o professor precisa estar preparado para promover em grupo, situações em que os alunos consigam criar soluções para os problemas, valorizando não somente o individual, mas também o coletivo. Além disso, o professor precisa considerar as experiências de seus alunos, pois, segundo Palácios (1980, p.10), “as experiências cotidianas despertam muito mais e proporcionam temas mais instrutivos que os apresentados nos livros”.

Partindo da ideia de que o trabalho em grupo é bastante importante nessa abordagem, Mizukami (1986) diz que:

O trabalho em grupo, a discussão deliberada em comum, não só é condição para o desenvolvimento mental individual, para a autonomia dos indivíduos, como também o é para a superação do egocentrismo natural do comportamento humano, que só ocorre quando há conflitos provenientes de interesses diferentes dos indivíduos. (MIZUKAMI, 1986, p.79).

Para isso, o ambiente no qual o aluno está inserido precisa ser desafiador, promovendo sempre desequilíbrios e novos desafios. Um ambiente favorável à motivação própria do aluno. Além do trabalho em grupo, outra ferramenta importante na didática dessa abordagem é o trabalho com o jogo. O jogo adquire importância fundamental em sua aplicação no ensino. Tem por objetivo:

Descobrir novas estratégias e cada fase do desenvolvimento do ser humano é caracterizada por uma conformação única e especial, indo desde o jogo individual, o jogo simbólico, o jogo pré-social, ao de regras (social). As regras do jogo social igualmente são necessárias para que se supere o egocentrismo individual e se instaure uma atividade cooperativa. (MIZUKAMI, 1986, p.80).

Os jogos, portanto, precisam estar presente na prática pedagógica do professor. Com isso, ele vai oportunizar os seus alunos possibilidades para que estes superem suas dificuldades. Para isso, “cabará ao pedagogo, ao educador, planejar situações de ensino no qual os conteúdos e os métodos pedagógicos sejam coerentes com o desenvolvimento da inteligência e não com a idade cronológica dos indivíduos” (MIZUKAMI, 1986, p.80). O professor, portanto, ao utilizar o jogo como ferramenta de aprendizagem, precisa levar em consideração o nível de desenvolvimento e as especificidades de cada aluno, para isso, será necessária uma sondagem para verificar o nível de conhecimento dos mesmos, pois, segundo a autora:

Infere-se igualmente que toda proposta didática deve ser feita a partir de uma sondagem do esquema prévio em que irá se apoiar: é necessário que se conheça as estruturas do conhecimento para que se possa construir uma sequência epistemológica, pois toda noção e operação possuem uma história, da qual são produto.(MIZUKAMI, 1986, p.80).

A sondagem então é um teste para verificar qual é o nível de conhecimento do aluno sobre determinado assunto ou conteúdo. Ela permite que o professor tenha uma noção do conhecimento prévio de seus alunos e a partir disso elaborar suas estratégias de ensino.

O professor ainda terá de se atentar com a avaliação desse aluno, levando em conta que nessa abordagem não é realizada provas, testes, notas, exames, etc. O aluno será avaliado de acordo com as noções adquiridas no decorrer do processo, por meio de “produções livres, com expressões próprias, relacionamentos, reprodução sob diferentes formas e ângulos, explicações práticas, explicações causais etc.”. (MIZUKAMI, 1986, p. 83).

O professor deverá:

Considerar soluções erradas, incompletas ou distorcidas dos alunos, pois não se pode deixar de levar em conta que a interpretação do mundo, dos fatos, da causalidade, é realizada de forma qualitativamente diferente nos diferentes estágios de desenvolvimento, quer do ser, quer da espécie humana. (MIZUKAMI, 1986, p. 83).

A avaliação, portanto, tem como finalidade considerar todo o processo de formação do aluno. É necessário que o professor considere todo o processo, pois cada aluno interpreta determinada situação de forma diferente e individual, construindo então as suas aprendizagens.

Em síntese, essa abordagem tem como ênfase a redescoberta do conhecimento no qual a questão central se torna aprender o método de aprender. Por isso, mais importante do que aprender o conteúdo a ser transmitido pelo professor é o aluno descobrir o método para se chegar ao conhecimento. Assim, nessa abordagem, tudo o que se aprende é assimilado por uma estrutura já existente e provoca uma reestruturação, e que para isso, é indispensável que o professor crie situações, propiciando condições onde possam se estabelecer reciprocidade, evitando rotinas, respostas prontas e hábitos, propondo problemas para que os alunos vão à busca de solucioná-los, isso em um ambiente de muito diálogo, troca de experiências e um contato próximo.

### 3.5 ABORDAGEM SÓCIO CULTURAL

E por fim trago a abordagem sócio-cultural. Esse tipo de abordagem enfatiza os aspectos sócio-políticos-culturais, mais significativas no contexto brasileiro, e assim, uma das mais difundidas, é a de Paulo Freire, com sua preocupação com a cultura popular. O fenômeno da preocupação com a cultura escolar surge após a II Guerra Mundial e se liga a problemática da democratização da cultura. Para Mizukami, essa teoria:

Parte sempre do que é inerente ao povo, sobretudo do que as pessoas assimilaram como sujeitos, não lhes oferecendo, portanto, coisas prontas, mas procurando trazer valores que são inerentes a essas camadas da população e criar condições para que os indivíduos os assumam e não somente os consumam. (MIZUKAMI, 1986, p.85).

As camadas que a fala do ator acima se refere, trata-se das camadas sócio-econômicas inferiores presentes nos países de terceiro mundo. A essas pessoas, era realizado um movimento no qual se propunha a alfabetização de adultos dessa classe. Com isso, os sujeitos poderiam elaborar uma verdadeira cultura, assumindo-se como pessoas capazes de construir a sua própria identidade, pois o objetivo principal desse movimento era “possibilitar uma real participação do povo enquanto sujeito de um processo cultural”. (MIZUKAMI, 1986, p.86).

Consideram-se aqui as categorias homem e mundo como conjuntamente, pois se trata de uma abordagem interacionista, embora com ênfase no sujeito como elaborador e criador do conhecimento. Para a autora, (1986, p.86), “o homem é o

sujeito da educação e, apesar de uma grande ênfase no sujeito, evidencia-se uma tendência interacionista, já que a interação homem-mundo, sujeito-objeto é imprescindível para que o ser humano se desenvolva e se torne sujeito de sua práxis”.

Martins (2008) revela que essa abordagem pauta-se:

Na concepção de homem concreto, síntese de múltiplas determinações, sujeito histórico, situado num contexto sociocultural e afirma-se na ação-reflexão-ação. O mundo é concreto, construído pelo homem nas relações sociais de produção dos meios materiais de subsistência. (MARTINS, 2008, p.45).

Assim, homem e mundo estão intimamente ligados um ao outro sendo que o homem precisa estar situado no tempo e no espaço, num contexto sócio-econômico-cultural-político, enfim num contexto histórico para que assim ele elabore e crie seus conhecimentos, sendo homem sujeito de sua própria educação. O homem é, portanto, “um ser que possui raízes espaço-temporais: é um ser situado no e com o mundo. É um ser da práxis, compreendida por Freire como ação e reflexão dos homens sobre o mundo, com o objetivo de transformá-lo” (MIZUKAMI, 1986, p.87).

Logo, o homem se constituirá enquanto sujeito por meio da reflexão sobre seu ambiente, situado no tempo e no espaço, sendo, portanto, sujeito de sua própria educação, pois o mundo que será capaz de transformá-lo. E com base nisso, o homem cria sua própria cultura, à medida que “integrando-se nas condições de seu contexto de vida, reflete sobre ela e dá respostas aos desafios que encontra” (MIZUKAMI, 1986, p.87).

Para Mizukami (1986, p. 87), “cultura constitui a aquisição sistemática da experiência humana, aquisição esta que será crítica e criadora e não simplesmente armazenamento de informações justapostas, que não foram incorporadas ao indivíduo total”. A cultura será então, resultado da ação humana do homem, por meio do esforço e do trabalho criador estabelecido pelas relações dialogais com os outros homens.

A partir desse ponto de vista, Mizukami (1986) reforça ainda que o homem constrói conhecimento e chega a ser sujeito na medida em que, integrado ao seu contexto, reflete sobre ele e com ele se compromete, tomando consciência de sua própria história, a elaboração e o desenvolvimento de conhecimento são ligados ao processo de conscientização, onde o conhecimento é:

Elaborado e criado a partir do mútuo condicionamento, pensamento e prática. Como processo e resultado, consiste ele na superação e dicotomia sujeito-objeto. O processo de conscientização é sempre inacabado, contínuo e progressivo, é uma aproximação crítica da realidade que vai desde as formas de consciência mais primitivas até a mais crítica e problematizadora e, conseqüentemente, criadora. (MIZUKAMI, 1986, p. 91).

Dessa forma, o conhecimento se dá a partir da relação entre o pensamento e a prática do sujeito, ou seja, relação sujeito-objeto, superando assim os conflitos gerados entre sua relação com a sociedade. Com isso, o sujeito parte dos conceitos mais simples aos mais elaborados, formando assim opinião crítica e a criação de novos conhecimentos. E isso se deve ao fato de que toda ação educativa, para que seja válida “deve necessariamente, ser precedida tanto de uma reflexão sobre o homem como de uma análise do meio de vida desse homem concreto, a quem se quer ajudar para que se eduque. O homem se torna, nesta abordagem, o sujeito da educação”, (MIZUKAMI, 1986, p. 94).

Para Freire:

É preciso que a educação esteja em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos, adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo e estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história (FREIRE, 1974, p.42).

A educação então tem o papel de permitir aos estudantes uma transformação integradora, uma vez que, os estudantes compreendem suas relações com o mundo, não mais como realidade parada, mas como uma realidade em constante transformação, em processo e, dessa maneira, são estimulados a um confronto da realidade como seres da práxis social, por meio de uma reflexão e ação transformadora da realidade. E, desse ponto de vista, o homem “não participará ativamente da história, da sociedade, da transformação da realidade, se não tiver condições de tomar consciência da realidade e, mais ainda, da sua própria capacidade de transformá-la”, (MIZUKAMI, 1986, p. 94). É necessário que se faça desta tomada de consciência, o objetivo primordial da educação, que é de provocar e criar condições para que se desenvolva uma atitude de reflexão crítica, comprometida com a ação, visto que “a educação é um processo histórico, global e dialético de compreensão da realidade, tendo em vista a sua transformação” (MARTINS, 2008, p.45).

De acordo com Martins (2008), a escola é um espaço no qual se desenvolve um processo de ação-reflexão-ação comprometido com ações transformadoras. E nessa perspectiva, a ênfase desse processo desloca-se para a práxis social e a questão central está na relação dialética da compreensão-transformação. Por isso, ela “tem o papel de questionar concretamente a realidade das relações do homem com a natureza e com outros homens, visando uma transformação” (LIBÂNEO, 1999, p.33). E com esse modelo de educação e escola, é possível que o aluno consiga reconhecer-se, sendo um ser crítico, engajando-se em uma práxis libertadora, no qual o diálogo exerce papel fundamental na percepção da liberdade.

Para Mizukami (1986):

A educação assume caráter amplo, não restrita à escola em si e nem a um processo de educação formal. Caso a escola seja considerada, deve ser ela um local onde seja possível o crescimento mútuo, do professor e dos alunos, no processo de conscientização, o que implica uma escola diferente da que se tem atualmente, com seus currículos e prioridades. (MIZUKAMI, 1986, p.95).

Nas palavras da autora, percebo que a escola tem por objetivo propiciar ao professor e ao aluno uma educação transformadora. Isso acontecerá por meio do diálogo entre eles, promovendo assim o crescimento dos envolvidos, configurando-se então, em uma escola diferente aos modelos tradicionais. Para isso, o processo de ensino-aprendizagem tem como pressuposto:

Aprender é um ato de conhecimento da realidade concreta, isto é, da situação real vivida pelo educando, e só tem sentido se resulta de uma aproximação crítica dessa realidade. O que é aprendido não decorre de uma imposição ou memorização, mas do nível crítico de conhecimento, ao qual se chega pelo processo de compreensão, reflexão e crítica. (LIBÂNEO, 1999, p.35).

Assim, é notório que o processo de ensino aprendizagem nessa abordagem tem como pressuposto a vivência da realidade do aluno, aproximando-o criticamente dessa realidade. Para isso, não existe qualquer tipo de imposição por parte do professor e nem mesmo repetições, pelo contrário, o que prevalece é o diálogo e, isso que vai possibilitar a compreensão crítica a cerca dos fatos. Essa aprendizagem, portanto, “permitirá aos educandos um esforço de compreensão do vivido, até chegar a um nível mais crítico de conhecimento da sua realidade, sempre através da troca de experiência em torno da prática social”. (LIBÂNEO, 1999, p.34).

Para Freire:

A verdadeira educação consiste na educação problematizadora, que ajudará na superação da relação opressor-oprimido. A educação problematizadora ou conscientizadora, ao contrário da educação bancária, objetiva o desenvolvimento da consciência crítica e a liberdade como meios de superar as contradições da educação bancária, (FREIRE, 1975, p. 27).

O diálogo, portanto, é a essência dessa educação, na qual professor e aluno são vistos como sujeitos de um processo em que crescem juntos, pois, “ninguém educa ninguém, ninguém se educa, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1975, p. 63). E nessa perspectiva, têm-se então uma relação professor-aluno horizontal e não imposta onde se faz necessário que o professor se torne aluno e por sua vez aluno se torne professor, pois quando esta relação não se efetiva, não há educação.

Libâneo, também define a relação-professor-aluno como:

Uma relação horizontal, onde o educador e educandos se posicionam como sujeitos do ato de conhecimento. O critério do relacionamento é a total identificação com o povo, sem que a relação pedagógica perca consistência. Elimina-se, por pressuposto, toda relação de autoridade, sob pena de esta inviabilizar o trabalho de conscientização. (LIBÂNEO, 1999, p. 35).

A relação professor aluno é vista de forma que se descarta qualquer tipo de autoridade por parte do professor, sendo assim, professor e aluno se tornam sujeitos de sua própria educação. O professor, portanto é visto como o mediador do saber sistematizado e a prática social de ambos e o aluno como sujeito do processo, portador de uma prática social a ser problematizada e sistematizada coletivamente, e a relação entre estes “se dá pela atuação do professor como mediador entre o saber sistematizado e a prática social de ambos” (MARTINS, 2008, p.45-46).

Essa relação, entre professor e aluno propõe que:

Um professor que esteja engajado numa prática transformadora procurará desmitificar e questionar, com o aluno, a cultura dominante, valorizando a linguagem e cultura deste criando condições para que cada um deles analise seu contexto e produza cultura. O professor procurará criar condições para que, juntamente com os alunos, a consciência ingênua seja superada e que estes possam perceber as contradições das sociedades e grupos em que vivem. (MIZUKAMI, 1986, p. 99).

Portanto, o professor pode propor aos seus alunos situações problematizadora que permitam questionamentos por parte dos mesmos, a fim de

valorizar o momento e a cultura dos seus educandos conduzindo-os a criação e desmistificação de suas culturas. Cabe a ele também a criação situações que possibilitem aos seus alunos um olhar crítico frente aos problemas de sua sociedade.

Libâneo (1999) diz que:

O professor é um animador que, por princípio, deve descer ao nível dos alunos, adaptando-se às suas características e ao desenvolvimento próprio de cada grupo. Deve caminhar junto, intervir o mínimo indispensável, embora não se furte, quando necessário, a fornecer uma informação mais sistematizada. (LIBÂNEO, 1999, p.34).

Com base na ideia do autor, o professor precisa considerar as características próprias de cada aluno, sem interferir no desenvolvimento deles. Além disso, ele deve intervir somente quando necessário, levar em conta o ritmo de cada um e colocar-se no lugar deles para promover a aprendizagem. Assim, haverá uma preocupação com cada aluno em si, com o processo e não apenas com produtos de aprendizagem acadêmica padronizada. Os alunos, pois, “participarão do processo juntamente com o professor”. (MIZUKAMI, 1986, p.99).

E é dessa forma que professor e aluno vão desenvolver o método de aprendizagem. Será, portanto, por meio do diálogo que ambos vão se comunicar, pois segundo Libâneo (1999, p.34) “o diálogo engaja ativamente a ambos os sujeitos do ato de conhecer: educador-educando e educando-educador”. Valorizando, portanto, as ideias e expressão de cada sujeito, pois a ênfase dessa abordagem está na práxis social na qual a questão central é o compreender para transformar por meio de uma prática social aonde alunos e professores são vistos como o centro do processo. Para isso, serão utilizadas algumas técnicas de ensino, quais sejam: “atividades coletivas de sistematização do conhecimento, grupos diversos, exposições, plenárias, projetos, entre outras” (MARTINS, 2008, p.45).

Dessa maneira, acontece então o processo de aprendizagem, “é a partir da consciência que se tenha da realidade que se irá buscar o conteúdo programático da educação”, (MIZUKAMI, 1986, p. 101). E assim, acontecerá o processo de avaliação, que:

Consiste numa autoavaliação permanente e mútua da prática educativa por professor e alunos. Qualquer processo formal de notas, exames, etc., deixam de ter sentido em tal abordagem. No processo de avaliação proposto, tanto os alunos, como professores saberão quais suas dificuldades, quais seus progressos. (MIZUKAMI, 1986, p. 102).



Diante da fala da autora, percebo que o processo de avaliação nessa abordagem é visto como algo contínuo e permanente, no qual o professor avaliará o seu aluno no decorrer do processo da aprendizagem, e o aluno terá a oportunidade de perceber seu progresso no decorrer do trabalho. Sendo assim, a realização de testes e exames para se constatar o nível de aprendizado são descartados nessa abordagem, sendo avaliados, portanto, “pela reflexão coletiva do grupo de alunos e professor, tendo como critério o avanço na capacidade de reflexão e proposição de alternativas” (MARTINS, 2008, p.65).

Em resumo, percebo que nessa abordagem o centro do processo desloca-se para a práxis social entre professor e aluno, preparando homens polivalentes, desenvolvidos em todos os aspectos. Posso perceber também que a educação assume caráter amplo, na qual a relação-professor-aluno-conhecimento é visto como algo horizontal, permitindo um constante diálogo entre educador e educando. E que, nesse diálogo, existe uma troca constante de informações, que possibilitam ao professor e ao aluno momentos de análise e reflexão, criando condições para que cada um deles analise seu contexto e produza cultura.

Com essa síntese das abordagens de ensino, é possível perceber que cada uma delas tem suas características próprias e expressam um determinado momento histórico. Diante disso, é possível perceber que estas e outras características ajudarão a identificar qual a base teórica que estará presente nas práticas pedagógicas dos professores ao realizar esta pesquisa, respondendo, então à um dos objetivos a qual essa pesquisa propõe, sendo possível estabelecer uma relação dessas práticas com o que diz Huberman (1992) na classificação dos diferentes momentos da carreira do professor.

## 4 O PERCURSO METODOLÓGICO

*Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico construído a respeito dele.*  
(LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p. 01)

Para sistematizar as práticas pedagógicas de professores em diferentes momentos da carreira docente nos anos iniciais da educação básica, a fim de contribuir para a formação dos professores, busquei coletar dados que me trouxessem elementos que me ajudassem a desvendar o objeto de estudo desta dissertação. Sendo assim, nesta seção, apresento o percurso metodológico da pesquisa, que inclui o tipo de abordagem de pesquisa, os procedimentos e instrumentos para a coleta de dados, a escolha do campo de investigação, a escolha e os critérios dos sujeitos desta pesquisa.

Segundo Mazzotti e Gewandsznajder (1999, p.158):

O detalhamento dos procedimentos metodológicos inclui a indicação e justificção do paradigma que orienta o estudo, as etapas do desenvolvimento da pesquisa, a descrição do contexto, o processo de seleção dos participantes, os procedimentos e o instrumental de coleta de análise dos dados, os recursos utilizados para maximizar a confiabilidade dos resultados e o cronograma.

Dessa maneira, nesta seção apresento o caminho metodológico percorrido para o desfecho do problema proposto neste estudo.

Sendo assim, para subsidiar esta seção e fundamentar o caminho metodológico percorrido, me apoiarei em alguns autores que abordam o assunto como Ludke e André (1986), Bardin (1995), Chizzotti (2005), Bogdan e Biklen (1994), Mazzotti e Gewandsznajder (1999), Ens (2008), Triviños (2010) entre outros que se fizerem necessários.

#### 4.1 TIPO E ABORDAGEM DE PESQUISA

Dada a natureza do objeto e os objetivos propostos para este estudo, a metodologia adotada é de abordagem qualitativa de pesquisa, utilizando como instrumentos de coleta de dados a observação participante e a entrevista semiestruturada. A análise dos dados se pautou na análise de conteúdo apoiada em Bardin (1995). Segundo a autora, “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia) com critérios previamente definidos” Bardin (1995, p. 147).

A abordagem qualitativa de pesquisa caracteriza-se pela inserção do pesquisador no campo de investigação da pesquisa, pois, segundo Chizzotti (2005, p.79), “o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes significado”. Com base nessa mesma ideia, Lüdke e André (1986, p. 12) dizem que “a pesquisa qualitativa supõe contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada”. Por caracterizar o sujeito observador como peça fundamental no desenvolver da pesquisa é que optei por esse tipo de abordagem, pois, para desvendar esse estudo me inseri no ambiente investigado por um longo período de tempo.

Esse tipo de abordagem possui cinco características importantes para a investigação. Essas características são mencionadas por Bogdan e Biklen (1994) e serão descritas a seguir.

A primeira característica pressupõe que *“na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”* (1994, p.47). Nessa primeira característica percebo que o observador é peça fundamental na pesquisa, por isso, para a coleta dos dados optei por observar as práticas das professoras diretamente em sala de aula, registrando todas as ações dos sujeitos em um caderno de registro individual para cada sujeito. Para o registro utilizei canetas nas cores vermelha preta e azul. Sendo que a cor vermelha eram falas dos professores, a cor preta se referia as falas dos alunos e a cor azul eu realizava um comentário sobre determinado momento da aula. Isso é importante, pois, de acordo com Ludke e André (1986, p.32) “é interessante deixar bem distinto,

em termos visuais, as informações essencialmente descritivas, as falas, as citações e as observações pessoais do pesquisador”. Dessa forma, ao identificar cada fala com a cor de caneta diferente, proporcionava uma melhor compreensão dos dados coletados.

A segunda característica da pesquisa qualitativa para Bogdan e Biklen (1994, p.48) é que “*a investigação qualitativa é descritiva*”. Sendo assim, considera os dados coletados em forma de palavras ou imagens e não de números. E considerando essa orientação, durante as observações fiz registros das falas dos sujeitos, gestos, comentários, registro por meio de fotos, documentos e das imagens que estavam sendo investigadas no ambiente escolar. Utilizei ainda o registro por meio de gravações de áudio no qual em seguida eram transcritas para o papel.

Partindo para terceira característica da pesquisa qualitativa, os autores apontam que “os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.49). Partindo dessa ideia, ao coletar os dados, percebo que o processo é tão importante como o resultado final da pesquisa, por isso, cada momento registrado era dado a sua devida importância, sem desconsiderar qualquer fato ocorrido, considerando assim, o passo a passo de cada aula observada.

A quarta característica, Bogdan e Biklen (1994, p.50) falam que “os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva”, ou seja, ao realizar as observações das práticas pedagógicas dos professores, não busco confirmar ou informar hipóteses levantadas previamente, mas busco sim encontrar uma resposta para a solução de um problema, à medida que os fatos e acontecimentos vão se construindo ao longo do processo. A ideia é construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e analisem as partes.

A quinta e última características apontada pelos autores (1994, p.50) mostra que “o significado é de importância vital na abordagem qualitativa”. Nessa perspectiva, o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção pelo pesquisador. Por isso, ao observar as práticas pedagógicas dos professores, busquei registrar não apenas o que era evidente e estava sendo realizado de concreto, mas sim, tentar capturar o sentido e o significado que o professor dava a cada ação.

Percebo nas características trazidas pelos autores que o processo de condução da abordagem qualitativa de investigação reflete em uma espécie de

diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos. Além disso, percebo ainda que “ao apreender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior” (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p.51).

Outro aspecto importante que justifica a escolha por uma abordagem qualitativa é que esse tipo de abordagem prioriza a leitura, a interpretação e a aproximação das possíveis e diferentes configurações que um problema de pesquisa assume e suas inúmeras dimensões de enfoque. Para Triviños (2010, p.137), essa compreensão é mais ampla, pois, “ela se desenvolve com a interação dinâmica retroalimentando-se, reformulando-se constantemente, por meio da coleta de informações”. Deste modo, compreendo que esta maneira de investigar é a mais acertada em se versando da natureza do estudo que será realizado, além de considerar o processo muito maior que o produto e nesse sentido o interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é suscitar como ele se manifesta nas atividades, nos comportamentos e nas interações cotidianas.

Para Chizzotti (2005), a pesquisa qualitativa:

Parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (CHIZZOTTI, 2005, p.79).

A partir dessa ideia, percebo que o autor mostra que as pesquisas de abordagem qualitativa possibilitam que mundo e sujeito se relacionam entre si, considerando a realidade do sujeito e as suas subjetividades. O conhecimento, portanto, não se faz de maneira isolada, mas sim de forma conjunta entre o sujeito e objeto e o significado de suas relações. E quem vai captar esses significados será o pesquisador, pois este é visto pelo autor como “um ativo descobridor do significado das ações e das relações que se ocultam nas estruturas sociais” (CHIZZOTTI, 2005, p.80).

Com relação ao pesquisador, Chizzotti (2005, p.82) afirma que:

O pesquisador é parte fundamental da pesquisa qualitativa. Ele deve, preliminarmente, despojar-se de preconceitos, predisposições para assumir uma atitude aberta a todas as manifestações que observa, sem adiantar explicações nem conduzir-se pelas aparências imediatas, a fim de alcançar uma compreensão global dos fenômenos.

A fala do autor revela que o pesquisador tem papel fundamental na pesquisa. Para isso, ele precisa estar preparado para se colocar no ambiente a ser investigado, para que assim ele consiga de fato captar e compreender todas as informações trazidas pelos sujeitos sem realizar conclusões precipitadas. Para isso, “o pesquisador deve manter uma conduta participante e experienciar o espaço e o tempo vivido pelos investigados” (CHIZZOTTI, 2005, p.82).

Com relação aos pesquisados, Chizzotti (2005, p. 83) afirma que "na pesquisa qualitativa, todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam". Sendo assim, os pesquisados também são autores de um conhecimento elaborado por sua forma de vida e seu cotidiano, por isso, o autor ressalta que Chizzotti (2005, p. 78). “os pesquisadores que adotarem essa orientação devem se dedicar à análise dos significados que os indivíduos dão às suas ações, no meio ecológico em que constroem suas vidas e relações, das ações particulares com o contexto social em que estas se dão”.

Deste modo a escolha por uma abordagem qualitativa se justifica uma vez que a pesquisadora esteve envolvida no cotidiano das práticas pedagógicas dos professores dos anos iniciais da educação básica, de escolas municipais da rede pública do ensino de Curitiba, no Estado do Paraná.

## 4.2 CAMPO DE INVESTIGAÇÃO

Começo este momento trazendo as contribuições de Mazzotti e Gewandszajder (1999, p.148) quando dizem que “qualquer pesquisador, ao escolher um determinado “campo” (uma comunidade, uma instituição), já o faz com algum objetivo e algumas questões em mente, se é assim, não há porque não explicitá-los”. Seguindo esse pensamento, neste momento explico qual foi o percurso realizado para se chegar ao campo de pesquisa desta dissertação.

Para o desenvolvimento deste estudo foram necessários duas escolas para selecionar os sujeitos da pesquisa. Para escolha destas escolas utilizei como critérios de seleção escolas municipais do ensino público de Curitiba e que atendessem os anos iniciais da educação básica. Delimitei como critério os anos iniciais da educação básica por se tratar de uma futura área de interesse de atuação e por ter um professor regente por turma.

Segundo Mazzotti e Gewandsznajder (1999, p.162):

A escolha do campo onde serão colhidos os dados, bem como dos participantes é proposital, isto é, o pesquisador os escolhe em função das questões de interesse do estudo e também das condições de acesso e permanência no campo e disponibilidade dos sujeitos.

Assim, como o intuito era localizar todos os sujeitos para a pesquisa em uma única escola, seria necessário localizar os 6 professores atuando na mesma escola considerando o tempo de carreira distinto de cada um. Ou seja, conseguir professores com tempos de carreira docente diferente, obedecendo ao tempo de experiência para cada uma das fases do ciclo de vida profissional do professor, quais são: 0 a 3 anos; 4 a 6 anos; 7 a 15 anos; 15 a 25; 25 a 35 e a partir de 35 anos de exercício na profissão.

Eu sabia que isso não seria uma tarefa fácil, pois além de encontrar os seis professores em uma única escola, estes professores precisavam ter o tempo de carreira docente conforme as fases mencionadas no parágrafo acima.

Diante desse desafio, a banca para a aprovação do projeto sugeriu que eu fizesse um contato com a secretaria municipal de educação na tentativa conseguir um levantamento/relatório contendo as idades das escolas municipais do município de Curitiba. Segundo a banca, caso eu conseguisse contato com escolas com maior tempo de existência seria possível que eu encontrasse todos os sujeitos nesta mesma escola, inclusive professores com maior tempo de exercício na profissão e que estivesse atuando.

Segundo essa sugestão, por volta das 12h00h do dia 01 de março de 2016 fiz um contato via telefone com a secretaria municipal de educação explicando a situação e pedindo orientação de como eu poderia prosseguir. Segundo a atendente esse tipo de situação só era possível via e-mail. Orientada por ela, no mesmo dia enviei um e-mail para o endereço eletrônico [sme@sme.curitiba.pr.gov.br](mailto:sme@sme.curitiba.pr.gov.br) explicando

o motivo do meu contato e pedindo ajuda quanto ao relatório contendo as idades das escolas.

No dia seguinte recebi o retorno do e-mail no qual eles solicitavam que eu enviasse o meu projeto de pesquisa para outro endereço eletrônico sendo pesquisaef@sme.curitiba.pr.gov.br. Neste mesmo dia enviei o projeto conforme solicitado e fiquei no aguardo de um retorno, porém, não obtive essa resposta até a presente data.

Neste mesmo dia, 02 de março de 2016 coincidentemente fui buscar minhas sobrinhas na escola. Esta escola era próxima da minha residência e o que me chamou a atenção foi por se tratar de uma escola antiga no bairro. Na ansiedade e angústia em conseguir os sujeitos da pesquisa o quanto antes, resolvi ir até a secretaria da escola para conversar com a diretora e tentar uma possível autorização para realizar a pesquisa de campo.

Quando cheguei à secretaria e solicitei pela diretora fui informada que a mesma estava ocupada elaborando o Projeto Político Pedagógico da escola. Diante disso chamaram a vice-diretora da escola. Ela então me atendeu e eu expliquei o caso. Ela disse que no horário do intervalo da tarde ela conversaria com os professores e entrava em contato comigo. Fui para casa bem esperançosa. No mesmo dia, por volta das 15h30min ela me retornou dizendo que duas professoras haviam concordado em participar da minha pesquisa e que eu poderia iniciar as observações na segunda-feira seguinte, dia 07 de março de 2016, quando de fato iniciaram as observações.

Chegando à escola fui muito bem acolhida pelas professoras, alunos e demais funcionários da escola. Porém, houve um pequeno detalhe, quando iniciei as primeiras observações e os primeiros contatos com as professoras percebi que o tempo de carreira docente delas era igual, ou seja, as duas possuíam 20 anos de experiência, isto é, estavam na mesma fase do ciclo de vida profissional conforme classificação de Huberman (1992). Porém, embora no momento da análise e reflexão um dos critérios para analisar seria considerar apenas um professor por fase de seguimento às observações e considerei as duas práticas. Estas, portanto, são os sujeitos da Escola A.

A outra escola, denominada aqui por Escola B foi à escola onde consegui os demais sujeitos da pesquisa, ou seja, nela observei a prática de cinco professoras.



Cheguei até a escola B por intermédio de uma grande amiga. Certo dia, em uma festa de aniversário de um amigo em comum conversando sobre assuntos relacionados à escola e estudos contei à ela que estava fazendo o Mestrado. No meio da conversa acabei comentando que minha pesquisa tinha como intenção analisar a prática pedagógica de professores em diferentes momentos da carreira e que para isso eu precisava encontrar professores que aceitassem participar da pesquisa. Isso aconteceu em Janeiro de 2016.

Essa colega era professora da educação básica do município de Curitiba e se disponibilizou em me ajudar. Assim que voltassem as aulas ela conversaria com a direção da escola e com algumas professoras e me daria um retorno. Quando ela voltou ao trabalho, ela me enviou uma mensagem via aplicativo do Whatsapp informando que havia conversado com a gestão da escola e com algumas professoras e que ambas autorizaram e aceitaram participar da pesquisa. Para isso, seria necessário que eu fosse até a escola para conversar com a diretora e explicar como as observações aconteceriam.

Dias seguintes, conforme combinado fui até a escola para conversar com a diretora. Chegando lá fui muito bem recebida pela Diretora e a Vice Diretora da escola. Ambas autorizaram a minha permanência em sala de aula por tempo indeterminado e se colocaram à disposição para ajudar no que fosse necessário.

Portanto, a explicação por ter duas escolas para a pesquisa de campo se deu dessa forma. Nestas duas escolas encontrei todos os sujeitos que eu precisava para este estudo. Ao encerrar as observações com as professoras da Escola A, iniciei, portanto, a pesquisa de campo na escola B.

#### **4.2.1 Contextualizando a Escola A**

Para contextualizar a escola A utilizei os dados encontrados no site da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, pois quando realizei a pesquisa de campo solicitei o Projeto Político Pedagógico da escola, porém, estava em processo de reformulação. Diante disso, recorri aos dados da SME para contextualizar o campo de investigação.

A Escola A foi inaugurada em 1979 e está situada no bairro do Sítio Cercado no Município de Curitiba. Atualmente ela possui aproximadamente 845 alunos

divididos entre os períodos da manhã, tarde e noite. Esses alunos são distribuídos em 30 turmas, sendo 4 turmas de Pré -escola, 25 turmas do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e 1 turma do E.J.A.

Além disso, a escola oferta a seus alunos a Unidade de Educação Integral localizada a alguns metros da escola e no mesmo bairro. Nos fins de semana a comunidade é convidada a participar em cursos e atividades de lazer oferecido pelo Programa Comunidade Escola, que funciona nos sábados e domingos das 09h00min as 17h00min.

O horário de funcionamento da escola atende aos seguintes horários: Manhã: das 8:00h as 12:00h; Tarde: das 13h às 17:00h e Noite das 18:00h as 22:00h.

#### **4.2.2 Contextualizando a Escola B**

A escola B está localizada no Bairro Novo B, situado dentro do bairro Sítio Cercado no município de Curitiba-Pr. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, ela foi inaugurada em 05 de junho de 1995, em decorrência da falta de vagas nas escolas existentes no bairro.

Com o passar dos anos, a comunidade do Bairro Novo B foi crescendo e por isso muitos vieram para esta região em busca do sonho da casa própria e, por este motivo, a grande maioria mora em casa própria financiada pela COHAB.

Atualmente a escola possui 615 alunos regularmente matriculados em turmas de educação infantil e Ensino Fundamental de 9 anos .

Após um levantamento realizado pela escola, contatou-se que a população deste bairro é formada por famílias de classe trabalhadora, cuja renda familiar varia entre 2 a 3 salários mínimos.

A escola oferta vagas no período da manhã e tarde. As aulas no período da manhã acontecem das 07h30min às 11h30min e à tarde das 13h00min às 17h00min.

As etapas e modalidades ofertadas são: Educação Infantil (pré II); Ciclo I (do 1º ao 3º ano) e o Ciclo II (4º e 5º anos).

De acordo com a estrutura física da escola são 21 turmas divididas entre manhã e tarde. Sendo em 2016, no período da manhã haviam: 1 turma de Educação Infantil (Pré II); 2 turmas de 1º Ano Ciclo I; 2 turmas de 2º Ano Ciclo I; 2 turmas de 3º

Ano Ciclo I; 2 turmas de 4º Ano Ciclo II; 1 turma de 5º Ano Ciclo II. E no período da tarde: 1 turma de Educação Infantil (Pré II); 2 turmas de 1º Ano Ciclo I; 2 turmas de 2º Ano Ciclo I; 2 turmas de 3º Ano Ciclo I; 2 turmas de 4º Ano Ciclo II; 2 turmas de 5º Ano Ciclo II; 01 turma de SEM (sala de recursos multifuncionais).

Ao analisar o Projeto Político Pedagógico, percebo que a escola se configura como:

Como um espaço definido para o desenvolvimento do ensino, ou seja, como um espaço organizado, planejado e instituído para promover a apreensão do conhecimento sistematizado e universalizado, procurando garantir a reparação das injustiças sociais através de uma distribuição equitativa dos conhecimentos a todos os estudantes, conhecimento que trará o direito a todos de participação e influência nos destinos da sociedade. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO/B, 2016).

Assim, é possível perceber que a gestão da escola está preocupada em formar cidadãos críticos e sujeitos capazes de se impor diante da sociedade. Além disso, o documento coloca como princípio filosófico “possibilitar ao homem o conhecimento e os instrumentos necessários para interpretar e decifrar a realidade, realizar escolhas e agir sobre o seu destino”.

#### 4.3 SUJEITOS

Para a escolha dos professores participantes desta pesquisa, elenquei os seguintes critérios para ambas as escolas: (i) possuir tempo de carreira docente distinto; (ii) estar atuando nos anos iniciais a educação básica; (iii) ser professor da rede pública do ensino de Curitiba.

Para a seleção desses professores tomei como base a classificação do Ciclo de Vida profissional do professor segundo Huberman (1992). Ele classifica o ciclo profissional do professor em 5 fases, sendo que uma dessas fases possui uma subfase, justificando assim a necessidade de 6 professores para a realização deste estudo, sendo portanto um professor para cada fase. Porém, embora seja um professor por fase, considero importante trazer momentos da prática pedagógica das duas práticas observadas na escola A e que se encontram na mesma fase do ciclo profissional do professor, sendo assim, sete práticas foram observadas.

Para Huberman (1992), os ciclos de vida profissional dos professores passam por cinco fases e, para estas fases, são tomados como referência os anos de experiência que o professor possui. Sendo assim, apresento brevemente as cinco fases do ciclo de vida profissional dos professores baseados no autor.

A primeira fase é marcada e denominada como a *entrada na carreira*. Essa fase envolve os três primeiros anos de ensino e é marcada pelos primeiros contatos do profissional docente com a sua profissão.

A segunda fase é chamada pelo autor como a *fase da estabilização*. Esta fase é marcada pelo profissional que está entre os 4 a 6 anos de exercício na profissão e marcada também pela consolidação das habilidades.

A *fase da diversificação* é a terceira fase do ciclo de vida profissional dos professores. Essa fase é marcada pelo profissional que se encontra entre 7 e 25 anos de carreira na profissão. Dentro desta fase, existe também uma subfase, denominada por a fase do *questionamento ou pôr-se em questão*, essa fase é marcada entre os 15° e 25° anos de exercício na profissão.

A quarta fase do ciclo de vida profissional do professor se situa entre 25 e 35 anos de exercício na profissão engloba duas fases: a *fase da serenidade e distanciamento afetivo* e a *fase do conservantismo e lamentações*.

E por fim, Huberman apresenta a quinta e última fase do ciclo de vida profissional dos professores, denominado por ele como a fase do *o desinvestimento*, que ocorre no final da carreira, a partir dos 35 anos de exercício profissional.

Estas fases, portanto, serviram de base para a escolha dos professores que participaram desta pesquisa para que assim, posteriormente, fosse possível fazer a análise das práticas pedagógicas observadas com a classificação do autor.

#### **4.3.1 Caracterizando os sujeitos**

Os sujeitos desta pesquisa são professoras regentes dos anos iniciais da educação básica da rede pública de ensino do município de Curitiba. São professores que se encontram em diferentes momentos da carreira docente e que estão atuando em sala de aula. Para melhor conhecê-las, a seguir faço uma caracterização do perfil desses professores. Preservando o seu anonimato,

descrevo a seguir as características de cada sujeito nomeando-as com nomes fictícios. São eles:

a) **Professora F3QB** – Possui magistério e graduação em Letras – Português - Inglês. Além disso, possui pós-graduação em psicopedagogia. Tem 38 anos de idade e 20 anos de carreira docente. Atualmente atua no período da tarde como professora regente do 2º ano do ensino fundamental na rede pública de Curitiba e também como professora regente da educação Infantil em um Centro de Educação Infantil no município de São José dos Pinhais.

b) **Professora F3QA** – Formada em Pedagogia e possui pós-graduação em Tecnologias e Educação. É professora regente nos dois padrões da rede, ambas na mesma escola. No período da manhã é regente do 3º ano do ensino fundamental e no período da tarde é corregente na disciplina de ciências. Tem 52 anos de idade e está a 20 anos no exercício da profissão docente.

c) **Professora F3D** - Graduada em Pedagogia, possui pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional e Educação Especial. Atualmente trabalha como professora regente do 4º ano no período da tarde. Optou em trabalhar apenas em um período para conseguir acompanhar o desenvolvimento da filha. Tem 41 anos de idade e 11 anos de profissão docente. Era responsável em elaborar o planejamento de Língua Portuguesa e Produção de Texto.

d) **Professora F1** - Graduada em Pedagogia, e, possui Pós-Graduação em Educação Especial com ênfase em inclusão. Tem 30 anos de idade e trabalha como professora regente a 3 anos. Atualmente é professora regente do 3º ano do Ensino Fundamental no período da tarde e no período da manhã trabalha sob contrato de trabalho na mesma escola, porém, como funcionária da biblioteca. Era de sua responsabilidade elaborar os planejamentos de Ensino Religioso e Geografia.

e) **Professora F4** – Graduada em Pedagogia, e, possui Pós-Graduação em Psicopedagogia e Gerencia de Recursos Humanos. Atualmente atua como professora regente no 5º ano do Ensino Fundamental no período da tarde e no período da manhã atua como Pedagoga da mesma instituição. Tem 46 anos de idade e possui 29 anos de profissão docente.

f) **Professora F2** – Graduada em Pedagogia e possui pós-graduação em Educação Especial com ênfase em Inclusão. Atualmente trabalha nos dois padrões da rede. No período da manhã trabalha como Profissional de Apoio de um aluno especial do 5º ano e, no período da tarde é professora regente do 5º ano. Tem 27

anos de idade e 6 anos de carreira docente. Realizava os planejamentos de Matemática, Ensino Religioso e História.

g) **Professora F5** – Possui graduação em Letras Português - Inglês e pós-graduação em Literatura. Exerce a profissão docente a mais de 36 anos. Possui os dois padrões na rede pública de ensino de Curitiba, sendo que no padrão da manhã está aposentada e no padrão da tarde é professora Alfabetizadora do 1º ano do Ensino Fundamental.

Para melhor visualização, a seguir, o quadro 3 mostra as características pessoais de cada sujeito de acordo com os locais da pesquisa.

Quadro 2 - Perfil dos Professores

		CARACTERÍSTICAS DOS PROFESSORES					
		Sexo	Idade	Tempo de docência	Tempo de atuação na Escola Pública	Tempo de atuação na Escola Privada	Formação docente
Escola A	Prof. F3QB	F	38 anos	20 anos	10 anos	10 anos	Letras
	Prof. F3QA	F	52 anos	20 anos	18 anos	02 anos	Pedagogia
Escola B	Prof. F1	F	30 anos	03 anos	03 anos	Não atuou	Pedagogia
	Prof. F2	F	27 anos	06 anos	04 anos	02 anos	Pedagogia
	Prof. F3D	F	41 anos	11 anos	10 anos	1 ano	Pedagogia
	Prof. F4	F	46 anos	29 anos	26 anos	03 anos	Pedagogia
	Prof. F5	F	62	36 anos	36	Não atuou	Letras

Fonte: a autora, 2017.

Todos os professores sujeitos desta pesquisa são professores concursados e atuam como professores regentes nos anos iniciais da educação básica.

Ao falar dos professores estabeleci critérios de tratamentos dos mesmos para preservar a identidade dos sujeitos. Dessa maneira utilizei os números de 1 a 5 para identificar a fase do ciclo de vida profissional em que cada um se enquadra e utilizei a letra F para representar o significado da palavra fase. Sendo assim, o professor F1 refere-se ao professor da 1ª fase do ciclo profissional do professor, o F2 se refere a segunda fase e assim sucessivamente. Exceto na fase 3 onde existe uma subfase e por isso existe as letras D e Q para diferenciar. Sendo que a letra D refere-se ao professor que está na fase da Diversificação (7 a 15 anos) e o a letra Q para representar o professor que está na fase do questionamento (15 e 25 anos). Além disso, em algumas situações os alunos terão nomes fictícios como Joãozinho e Maria e nos diálogos definimos a vogal A para identificar os alunos e a vogal P para os professores.

#### 4.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

As pesquisas qualitativas são caracteristicamente multimetodológica por usarem diferentes procedimentos e instrumentos de coleta de dados. Para Mazzotti e Gewandsznajder (1999) a observação e a entrevista em profundidade são as mais utilizadas neste tipo de pesquisa. Diante disso, para coletar os dados serão utilizados os seguintes instrumentos: entrevista semiestruturada e observação participante com registro etnográfico, o qual registra minuciosamente todas as ações dos sujeitos da pesquisa e os significados destas ações.

Segundo Ludke e André (1986, p.9) a observação e a entrevista são utilizadas mais frequentemente nas pesquisas qualitativas, isso porque, “a observação participante, que cola o pesquisador à realidade estudada e a entrevista, que permite um maior aprofundamento das informações obtidas e que aponta novos aspectos da realidade pesquisada”. E essa ideia justifica a utilização dessas técnicas de coleta de dados para esta pesquisa uma vez que as observações realizadas e as entrevistas semiestruturadas foram realizadas a fim de revelar e compreender as práticas pedagógicas de professores em diferentes momentos da carreira docente, apontando assim a realidade do ambiente investigado bem como novos olhares para a pesquisa.

Dessa maneira, para Ludke e André (1986, p.1) ao realizar uma pesquisa é preciso “promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele”, sendo assim, para realização deste estudo, faz-se necessário uma análise dos dados obtidos, a fim de perceber as peculiaridades desses dados.

##### **4.4.1 Observação participante**

Para vivenciar de perto as práticas pedagógicas dos professores em diferentes momentos da carreira docente, nos anos iniciais da rede pública de ensino de Curitiba, optei por fazer a observação participante. Dessa maneira, ao realizar as observações, o contato com o ambiente investigado permitiu identificar as manifestações dos professores e alunos sujeitos dessa pesquisa. A observação



participante possibilitou também, perceber como se dá a prática pedagógica dos professores em diferentes momentos da sua carreira na realidade da sala de aula.

Conforme Lüdke e André (1986), a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional. Usada também como o principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens, sendo uma delas, a experiência direta do observador com o fenômeno observado.

Segundo Ludke e André (1986), para que a observação se torne um elemento válido de investigação científica, “a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador” (1986, p.25), ou seja, o pesquisador precisa ter em mente “o que e como observar”.

Assim, antes de qualquer coisa, o observador precisa preparar um planejamento cuidadoso e determinar com antecedência “o que” e “o como” observar, pois, segundo Ens (2008, p. 25) “a observação exige do pesquisador a delimitação do objeto de estudo, a decisão sobre o grau de participação do observador e a decisão da duração das observações”, envolvendo uma parte descritiva e detalhada, e outra mais reflexiva com os registros das observações pessoais do pesquisador.

Considerando essa informação, elaborei um roteiro prévio contendo elementos importantes a serem considerados durante as observações, como por exemplo: o tempo de carreira como docente de cada sujeito, como e por quem era elaborado o planejamento, a relação-professor-aluno, suas dificuldades e desafios, a maneira como conduz a aula, entre outros aspectos. Esse planejamento possibilitou que ao longo das observações, os dados considerados como indispensáveis para este estudo fossem obtidos.

A observação direta ou participante permite também que:

O observador chegue mais perto da perspectiva dos sujeitos. [...] Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações. (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p.26).

Percebo na fala dos autores que o observador precisa aproximar-se dos sujeitos e do ambiente investigado, para que assim ele possa acompanhar as experiências diárias dos sujeitos da pesquisa, compreendendo e percebendo a forma que cada sujeito vê o mundo e o significado que elas dão às suas próprias ações. Para que isso aconteça, o observador “precisa aprender a fazer registros descritivos, saber separar os detalhes importantes dos triviais, aprender a fazer anotações organizadas e utilizar métodos rigorosos para validar suas observações” (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p.26).

Com base na informação acima, ao realizar as observações, as práticas pedagógicas de cada professor eram registradas no momento da aula. Sendo que para cada professor havia um caderno individual, no qual eu realizava o registro separadamente, aula por aula. Esporadicamente, era necessário que eu auxiliasse o professor durante a aula, quando isso acontecia, eu grava a aula por meio de áudio e em seguida eu fazia a transcrição. Para essa gravação eu utilizava o celular da marca LG ou um gravador de áudio da marca Sony.

Segundo Severino (2007, p. 120) a observação participante “é aquela em que o pesquisador, para realizar a observação dos fenômenos, compartilha a vivência dos sujeitos pesquisados, participando, de forma sistemática e permanente, ao longo do tempo da pesquisa, das suas atividades”.

Dessa maneira, permaneci nas escolas realizando as observações das práticas pedagógicas dos professores em diferentes momentos da carreira docente. Essas observações ocorreram no primeiro semestre de 2016. Sendo que primeiramente realizei observações na escola A e posteriormente na escola B. Os registros foram feitos em diário de bordo utilizando a prática do registro de tipo etnográfico.

As observações aconteceram em sala de aula e focalizaram a prática pedagógica dos professores considerando o tempo de carreira de cada professor. Isso se deu pelo fato de que a pesquisa qualitativa considera a observação participante como importante técnica de coleta de dados, pois, “a observação direta ou participante é obtida por meio do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado, para recolher as ações dos atores em seu contexto natural, a partir da sua perspectiva e seus pontos de vistas” (CHIZZOTTI, 2005, p.90).

Ao iniciar as observações em sala, desde o início fui apresentada ao grupo pela professora. Assim, eu apresentava qual era a minha proposta de pesquisa e o

objetivo com este estudo, pois, segundo Ludke e André (1986), o observador como participante é:

Um papel em que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início. Nessa posição, o pesquisador pode ter acesso a uma gama variada de informações, até mesmo confidenciais, pedindo cooperação ao grupo. Contudo, terá em geral que aceitar o controle do grupo sobre o que será ou não tornado público pela pesquisa. (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p.29).

Desse modo, nesse contato inicial com a turma percebi que de início o grupo ficou um pouco com receio em saber que havia alguém “estranho” em sala de aula. Mas no decorrer das observações percebi que aos poucos os alunos foram se soltando e esquecendo-se desse detalhe e assim, foram interagindo e revelando dados relevantes para a pesquisa possibilitando uma análise mais completa do problema.

Outro aspecto importante ao realizar as observações foi considerar a realidade do ambiente escolar e dos sujeitos da pesquisa, respeitando o que cada um trazia para a aula, registrando fielmente tudo o que acontecia, isso porque, a observação participante “exige, porém, cuidados e um registro adequado para garantir a fiabilidade e pertinência dos dados” (CHIZZOTTI, 2005, p.91).

Em algumas situações, a professora regente me pedia para auxiliar ou compartilhar ideias sobre determinado momento da aula. Percebi que tanto os alunos como as professoras ficavam felizes quando isso acontecia, pois para eles eu era vista como alguém “muito importante” e que estava ali para ajudá-los.

Logo, pensava que isso não poderia acontecer, ou até mesmo que fosse inadequado, mas ao buscar entender essa questão, percebo que os autores colocam isso como importante na observação participante visto que nela “o pesquisador se torna parte da situação investigada, interagindo por longos períodos com os sujeitos, buscando partilhar o seu cotidiano para sentir o que significa estar naquela situação” (MAZZOTTI E GEWANDSZNAJDER, 1999, p.166).

No início das observações me sentia um pouco deslocada daquele ambiente pesquisado. Percebia que os alunos ficavam me olhando e tentando descobrir o que eu estava anotando e, quando tinham uma oportunidade perguntavam o que eu havia anotado. Tanto os alunos como os professores inicialmente se preocupavam com o que eu estava anotando, mas perceberam ao longo das observações que eu registrava todos os momentos da aula e que não escolhia um ou outro dado para

registrar, mas sim todos. Mas esse sentimento de deslocamento é normal, pois de acordo com os autores:

Nos primeiros dias de observação participante, por exemplo, o investigador fica regra geral um pouco de fora, esperando que o observem e aceitem. À medida que as relações se desenvolvem, vai participando mais. Nas fases posteriores da investigação, poderá ser importante ficar de fora novamente, em termos de participação. (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p.125).

E assim acontecia. Os alunos estranharam apenas no início, tão logo acostumaram com a minha presença que já não se incomodavam com ela. E quando eu percebia não ser pertinente participar de algo que interferisse na prática da professora, eu simplesmente não interagia com o grupo, apenas observava e registrava.

Dessa forma, que a partir do momento que o observador entra em contato com o local a ser observado, com os alunos e com os professores, há então uma relação concreta, afetiva e social, sendo que, conforme essa perspectiva, o pesquisador precisa “exercer o papel subjetivo de participante e o papel objetivo de observador, colocando-se numa posição ímpar para compreender e explicar o comportamento humano” (LUKDE E ANDRÉ, 1986, p. 15).

Partindo então dessa ideia, para observar é necessário:

Um preparo mental, físico, intelectual e psicológico. O observador precisa aprender a fazer registros descritivos, saber separar os detalhes relevantes dos triviais, aprender a fazer anotações organizadas e utilizar métodos rigorosos pra validar suas observações. Além disso, precisa preparar-se mentalmente para o trabalho, aprendendo a se concentrar durante a observação, o que exige um treinamento dos sentidos para se centrar nos aspectos relevantes. (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 26).

Assim sendo, preparar-se para a observação é essencial para o investigador, pois a preparação permitirá que ele consiga maior quantidade de dados para sua pesquisa, e ainda, esse momento permitirá que o observador adquira experiências pessoais e uma maior visão de mundo.

#### 4.4.1.1 Cronograma de observações

Para realizar as observações foi necessário se organizar conforme as necessidades das escolas e das professoras. Sendo assim, primeiramente iniciei as observações da escola A, na qual duas professoras aceitaram participar da

pesquisa. Posteriormente, iniciei as observações na escola B, onde cinco professoras concordaram fazer parte deste estudo.

As observações para a coleta de dados nas escolas da rede pública de ensino foram realizadas conforme o quadro a seguir:

Quadro 3 - Cronograma de Observações

<b>Cronograma de Observações</b>					
<b>Escola A</b>					
<b>Sujeitos</b>	<b>Período</b>	<b>Dia da semana</b>	<b>Permanência em Sala</b>	<b>Total de Observações</b>	<b>Total de Horas</b>
<b>Prof<sup>a</sup> F3QA</b>	07/03/2016 à 01/04/2016	Segunda, Quarta, quinta e sexta-feira	08:00h às 12:00h	13 Dias	41 horas
<b>Prof<sup>a</sup> F3QB</b>	08/03/2016 à 01/04/2016	Terça-feira à sexta-feira	13:00h às 17:00h	14 Dias	48 horas
<b>Escola B</b>					
<b>Prof<sup>a</sup> F3D</b>	12/04/2016 à 05/07/2016	Terça-feira	13:00h às 17:00h	13 Dias	51 horas
<b>Prof<sup>a</sup> F1</b>	13/04/2016 à 07/07/2016	Quarta -feira	13:00h às 17:00h	12 Dias	44 horas
<b>Prof<sup>a</sup> F4</b>	14/04/2016 à 06/07/2016	Quinta-feira	07:30h às 11:30h	10 Dias	40 horas
<b>Prof<sup>a</sup> F2</b>	14/04/2016 à 06/07/2016	Quinta-feira	13:00h às 17:00h	11 Dias	39 horas
<b>Prof<sup>a</sup> F5</b>	27/04 à 08/07/2016	Aleatoriamente	13:00h às 17:00h	14 Dias	48 horas

Fonte: a autora, 2017

É possível perceber neste cronograma que as observações aconteceram num período de aproximadamente 5 meses. Neste longo período, tive a oportunidade de

vivenciar e adquirir experiências riquíssimas para meu crescimento pessoal. Além disso, ao estar em contato com a prática pedagógica de cada professora, considerando o tempo de carreira distinto entre uma e outra, percebo as diferenças e semelhanças entre as práticas. Essas diferenças serão mais bem discutidas na análise dos dados deste estudo.

#### 4.4.1.2 As Observações

Com o intuito de experienciar e sentir como de fato acontecem às práticas pedagógicas de professoras dos anos iniciais da educação básica da rede pública do ensino de Curitiba, levando em conta o tempo de carreira docente de cada uma delas, resolvi me adentrar em sala de aula para entender como essas práticas se estabelecem de fato. Para isso, com muito cuidado e rigor preparei um planejamento cuidadoso a fim de coletar dados relevantes para a análise e melhor reflexão do problema proposto neste estudo.

#### 4.4.1.3 As observações na Escola A

As observações iniciaram no dia 07 de março de 2016 e se estenderam até o dia 08 de julho de 2016 quando encerraram as aulas do 1º semestre.

Primeiramente realizei observações na Escola A. Nela, as observações aconteceram entre os dias 07 de março de 2016 até 1º de abril de 2016.

Nesta escola, duas professoras aceitaram participar da pesquisa. Com o objetivo de observar as práticas pedagógicas das professoras em diferentes momentos da carreira docente, iniciei as observações com a professora F3QA, regente de uma turma de 3º ano do ensino fundamental I e que exerce a profissão à 20 anos. Nesta turma, as observações aconteceram no turno da manhã, das 08h00min às 12h00min em todos os dias da semana, exceto na terça-feira que era permanência da professora.

Neste mesmo período, realizei as observações das práticas da professora F3QB. Esta por sua vez era professora alfabetizadora do 2º ano do ensino fundamental I e também exercia a profissão a 20 anos. Nesta turma, as observações aconteciam no período da tarde, sendo das 13h00min às 17h00min e de terça à sexta-feira, isso porque nas segundas-feiras a professora não estava em sala devido à sua permanência.

As duas professoras da escola A possuem tempo de carreira igual, ou seja, ambas exercem a profissão docente a 20 anos. Dessa maneira, elas se encontram na fase do “questionamento ou pôr-se em questão”, fase esta encontrada dentro na 3º fase do ciclo de vida profissional do professor segundo Huberman (1992).

Os professores dessa escola aguardavam bater o sinal na sala dos professores. Quando isso acontecia, os professores se dirigiam até a quadra de esportes da escola para apanhar seus alunos. Ao chegar à quadra, percebi que os alunos se organizavam em ordem de tamanho e de turma, sendo do menor para o maior e iniciando pela pré-escola e finalizando no 5º ano. As professoras seguiam com suas respectivas turmas até a sala de aula, e assim, iniciam suas aulas.

A professora F3QA do 3º ano e da turma da manhã, sempre iniciava a aula realizando a chamada. Após este momento, ela passava carimbando as agendas dos alunos. Ela sempre fazia dessa forma para certificar se havia recado dos pais ou não, pois segundo ela os alunos sempre se esqueciam de avisar quando tinha recado. Por isso, antes de iniciar a aula ela pedia aos alunos que deixassem as agendas abertas em cima da carteira para que ela passasse conferindo, e ao conferir, ela carimbava a agenda com o seu visto. Além disso, quando havia lição de casa para correção, a professora conferia todos os cadernos para verificar quem havia feito ou não. Aqueles que haviam feito recebia um carimbo escrito “Visto Prof. F3QA”. E quem não havia feito a lição de casa ela carimbava com a mensagem “Não Fez”. Depois desses momentos é que a professora escrevia o cabeçalho no quadro e dava seguimento em sua aula.

Nas observações do 2º ano da turma da tarde, a professora F3QA também aguardava a batida do sinal para buscar seus alunos na quadra de esportes.

Os alunos, na maioria das vezes chegavam em sala de aula muito agitados. Diante disso, percebi que a professora sempre aguardava alguns minutos para que eles se organizassem em suas carteiras e se acalmassem um pouco. Dado esse tempo, antes de iniciar as atividades, observei que a professora sempre conversava um pouco com eles. Nessa conversa ela perguntava como eles tinham passado de um dia para o outro, se estavam bem, enfim, fazia perguntas a respeito deles. Ao responder, cada um falava de uma vez e a professora dava atenção a tudo e a todos. Passado esse momento, a professora convidava os alunos para escrever a rotina do dia. Ela escrevia no quadro e os alunos em seus cadernos. Em seguida,

ela escrevia também o cabeçalho no quadro, dava um tempinho para os alunos copiarem e após copiarem ela iniciava as atividades propostas para o dia.

#### 4.4.1.4 As observações na Escola B

Já na escola B, as observações aconteceram entre os dias 12 de Abril de 2016 a 08 de Julho de 2016. Permaneci em sala até encerrar as aulas do 1º semestre a pedido da pedagoga da escola, pois, segundo ela, os alunos haviam se acostumado comigo e seria importante que eu permanecesse em sala até o término do semestre.

Ao conversar com a diretora e a vice-diretora da escola expliquei qual era o meu objetivo com a pesquisa, mostrando detalhes importantes do projeto. Com essa breve explicação, elas consultaram um documento na secretaria da escola. Esse documento era como se fosse uma ficha de identificação dos professores, e, com base nele elas selecionaram quais os professores que eu poderia observar considerando o tempo de carreira de cada um deles com as fases da carreira do ciclo de vida dos professores conforme eu havia explicado anteriormente.

Sendo assim, levando em consideração o tempo de carreira docente de cada professora, cinco professoras do Ensino Fundamental I foram selecionadas para participar da pesquisa. Após conversar e explicar como aconteceriam as observações, as professoras aceitaram e permitiram que eu permanecesse em sala de aula por um longo período, até que eu percebesse que as observações já eram suficientes para a pesquisa.

Depois dessa seleção, a diretora e a vice-diretora organizaram os dias que eu poderia realizar as observações. Para agilizar o andamento das observações elas optaram por organizar as observações conforme o dia da semana. Sendo assim, cada dia da semana eu fiquei em uma turma diferente, como por exemplo, todas as terças-feiras no período da tarde eu observava a prática da mesma professora e assim cada dia eu estava em uma turma diferente, fechando então, todos os dias da semana.

Nas tardes de terças-feiras eu observava a prática pedagógica da professora F3D. Ela era professora regente da turma do 4º ano e exercia a profissão docente a 11 anos, encontrava-se portanto, na 3º fase do ciclo de vida profissional do professor, denominada pelo autor como “fase da diversificação”.



Pude observar que ela era uma professora bem extrovertida e engraçada, pois estava sempre fazendo alguma brincadeira com os seus alunos e com isso descontraía o ambiente. E isso fazia das aulas um momento mais leve e agradável, pois de certa forma eu percebi que essas brincadeiras aproximavam os alunos da professora. As brincadeiras eram em momentos oportunos e não deixavam que o foco da aula fosse perdido.

As aulas da professora F3D aconteceram sempre nos mesmos dias e horários da semana e por isso, na maioria das vezes eu presenciei as aulas de matemática, língua portuguesa e história. A professora sempre aguardava a chegada dos alunos em sala de aula. Assim que batia o sinal ela aguardava alguns instantes para a chegada da maioria. Após a chegada deles, ela iniciava a aula passando nas carteiras para conferir as agendas. Depois disso, ela iniciava a aula com a atividade planejada para o dia, sempre seguindo o plano de aula. Essa era a sua rotina.

Já nas quartas-feiras eu observava as aulas da professora F1. Ela era professora do 3º ano e estava a 3 anos exercendo a profissão docente. Ela, portanto, encontrava-se na 1º fase do ciclo de vida profissional do professor, denominada por Huberman como “entrada na carreira”.

A professora F1 também esperava a chegada dos alunos em sala, após bater o sinal ela aguardava mais cinco minutos para iniciar a aula. Nestes cinco minutos de espera os alunos iam se organizando e colocando as agendas em cima da mesa e enquanto isso ela escrevia a data e a rotina no quadro. Passado os cinco minutos de tolerância ela pedia aos alunos que copiassem a data em seus cadernos e enquanto isso ela passava nas carteiras para olhar as agendas e lições de casa quando havia. Se tratava de uma professora bastante centrada, embora com pouco tempo de experiência ela demonstrava domínio e preparo no conteúdo que ela precisava ensinar. Ela se queixava bastante da indisciplina dos seus alunos relatando que não conseguia manter o domínio sobre eles.

Nas manhãs de quinta-feira eu observava as práticas pedagógicas da professora F4. A professora F4 era professora do 5º ano e exercia a profissão docente a 29 anos. Portanto, com esse tempo de carreira na profissão ela se encontrava na 4º fase do ciclo de vida profissional do professor, compreendido pela fase da “serenidade e distanciamento afetivo e a fase do conservantismo e lamentações”.

Ela era incrível. Sempre muito bem disposta e com uma energia inabalável. Estava sempre em busca de uma aula diferente e sempre preocupada em preparar algo concreto/prático para facilitar o entendimento do conteúdo por parte de seus alunos. Em todas as aulas observadas, sem exceções, ela trabalhava com algo prático com eles. Sempre muito disposta ela procurava elementos e maneiras para enriquecer a sua aula. Ela não só preparava aulas práticas como se empolgava ao aplicá-las na sua prática. Era notório que ela se sentia muito feliz e realizada quando conseguia atingir o objetivo proposto com aquilo que ela preparava.

Em algumas observações das aulas da professora F4 tive a oportunidade de realizar diversos passeios com ela e sua turma. Entre eles estão: uma visita até a fábrica da Coca-Cola e outra visita ao Tribunal de Justiça do Estado do Paraná. Ambos os passeios trouxeram elementos importantes para a sala de aula e que geraram grandes discussões, discussões estas organizadas e aproveitadas pela professora para trabalhar determinado conteúdo. Assim, eu percebi que embora os passeios fossem visto como algo “solto”, a professora sempre selecionava um elemento importante do passeio e trazia para trabalhar com os alunos em sala de aula.

As aulas eram sempre muito bem preparadas e seguidas conforme o planejamento diário. A professora sempre aguardava a chegada dos alunos e logo iniciava o encaminhamento da aula. Enquanto os ajudantes do dia carimbavam as agendas dos colegas, a professora realizava a chamada. Após a chamada ela iniciava as atividades.

Já nas tardes de quinta-feira as práticas observadas eram nas aulas da professora F2. Ela era regente do 5º ano e lecionava a 6 anos, sendo assim, ela se encaixava na 2º fase do ciclo de vida profissional do professor, nomeada pelo autor como a “fase da estabilização”.

As práticas da professora F2 eram sempre muito ricas e elaboradas. Por se tratar também do 5º ano percebi que o planejamento era o mesmo, ou seja, na grande maioria as atividades da professora F2 era as mesmas da professora F4, salvo quando era necessária alguma adaptação, mas as atividades em si eram sempre as mesmas.

Porém, embora as atividades fossem as mesmas, tive a oportunidade de observar como uma professora é tão diferente da outra ao realizar a mesma atividade. A professora F2 tranquila e muito paciente. Explicava as atividades aos

alunos com muita calma e suavidade. Usava um tom de voz bem suave e isso refletia em seus alunos, pois sua turma era sempre muito calma e tranquila. Era nítido que esse reflexo vinha da maneira como ela conduzia a sua aula.

Ela era bastante preocupada com o aprendizado dos seus alunos. Sempre que ela percebia que um ou outro não havia entendido algo ela explicava tudo novamente, sempre mantendo a calma e a tranquilidade. Ela apresentava total domínio do conteúdo e quando gerava dúvidas eu percebi que ela recorria rapidamente à pedagoga da escola. Suas aulas eram baseadas no planejamento e seguidas conforme o planejamento diário, tanto que este ficava em cima de sua mesa.

Outro detalhe importante que percebi ao observar a prática pedagógica da professora F2 é que mesmo sendo uma turma do 5º ano ela inicia a sua aula detalhando a rotina do dia no quadro. Conversando com ela percebi que ela fazia isso por dois motivos. Primeiro por ter um aluno autista e isso facilita o trabalho com ele e segundo por se tratar de uma recomendação do núcleo de educação.

E nas sextas-feiras no período da tarde eu observava as aulas da professora F5. Ela era professora alfabetizadora do 1º ano e exercia a profissão a mais de 36 anos. Sendo assim, ela se encaixava na 5ª e última fase do ciclo de vida profissional do professor designada por Huberman como a “fase do desinvestimento”.

Antes de iniciar as observações tive dificuldades de encontrar essa professora na escola, pois ela estava sempre de atestado médico para cuidar do seu esposo que passava por um momento muito delicado com problemas de saúde. Sendo assim, as observações em suas aulas iniciaram apenas no dia 27 de abril, 15 dias após eu estar realizando a pesquisa na escola.

Quando ela voltou às aulas, a pedagoga me apresentou a ela e explicou o que ia acontecer na pesquisa. Percebi logo de início que ela estava com receio em permitir que eu observasse as suas aulas. Segundo ela, aquele não era o melhor momento para ter uma “estagiária” em sala. Percebi que esse receio era devido ao fato dela estar passando por um momento delicado de saúde na família.

Mesmo com isso, a pedagoga explicou que eu ia apenas observar a sua aula e depois de certa insistência da pedagoga e muita resistência por parte da professora, ela aceitou.

No primeiro dia de observação me coloquei a disposição e disse que eu entendia perfeitamente a situação que ela estava passando e que se ela achasse

melhor eu poderia voltar em outra oportunidade. Quando eu falei isso percebi que ela tinha muito medo de eu não gostar de sua aula, pois, segundo ela, não estava tendo tempo de prepará-las da maneira que sempre preparava devido ao fato de estar sem tempo para tal. Assim, ela me deu um forte abraço e me pediu desculpas e disse que eu estava ali era para observar e também ajudá-la, pois ela estava precisando de muita ajuda. E assim as observações iniciaram.

Ela era uma professora muito elogiada por todos os colegas da escola. A pedagoga insistiu que ela participasse da pesquisa, pois segundo a pedagoga se tratava de uma professora apaixonada pela profissão mesmo estando em fase de aposentadoria. E de fato isso era verdade. A professora F5 era completamente comprometida com o a alfabetização de seus alunos e não permitia que eles fossem prejudicados por nada. Sendo assim, mesmo com muita dor e luta devido a doença do esposo ela sempre estava em sala de aula e não deixava seus alunos por qualquer motivo. Percebi em suas práticas que ela era apaixonada pela profissão.

Por se tratar do 1º ano de alfabetização, as aulas da professora F5 eram bem diferente das demais, isso porque os alunos requerem mais tempo para assimilar as coisas e a professora precisa de mais tempo para encaminhar a sua aula. Os alunos eram encaminhados para a sala de aula juntamente com as inspetoras da escola. Ao chegar na sala, a professora já os aguardava. Eles chegavam, organizavam suas carteiras, pegavam suas agendas e colocavam em cima da mesa e sempre iam até a professora para dizer algo que havia acontecido com eles. Passado alguns minutos, a professora pedia que todos se sentassem e iniciava algumas recomendações para a aula.

Geralmente ela iniciava suas aulas conferindo se havia algum bilhete dos pais na agenda, para isso, ela pedia que os alunos abrissem a agenda e deixassem em cima da mesa para adiantar o processo. Ela então passava olhando e vistando todas as agendas, quando tinha algum bilhete dos pais ela deixava em sua mesa para responder assim que tivesse um tempinho.

Depois de olhar todas as agendas, a professora convidava os alunos a escrever o cabeçalho no quadro. Para isso, ela ia questionando os alunos sobre qual era o dia da semana, qual dia do mês, qual o mês que estávamos, em qual ano, etc. E assim ela ia escrevendo no quadro e os alunos em suas agendas. Depois disso, ela sinalava a data no “calendário” que estava exposto no edital da sala e logo fazia

a leitura coletiva do alfabeto exposto na parte superior do quadro, sendo que durante a leitura os alunos tinham que bater uma palma quando se tratava de uma vogal.

Era sempre assim que as aulas da professora eram encaminhadas inicialmente, posteriormente a isso, ela encaminhava as atividades preparadas para o dia. Percebia que ela não se atrelava muito ao planejamento diário. Ela sabia o que precisava fazer, mas não se preocupava em ficar olhando o planejamento.

As observações possibilitaram vivenciar e compreender como as práticas pedagógicas dessas professoras aconteciam no dia a dia. Ambas as professoras seguiam rigorosamente os seus planos de aula, elaborados por elas mesmas e com base nos conteúdos e objetivos propostos pela Secretaria Municipal de Educação (SME). Algumas elaboram sozinhas, mas a maioria delas se organizam com as demais professoras da mesma etapa e combinam de dividir a elaboração dos planos de aula.

Nestes itens relatei muito brevemente como eram encaminhadas as aulas das professoras regentes das escolas A e B. Esses detalhes foram descritos com base nas observações realizadas em sala de aula. O detalhamento e a reflexão das práticas pedagógicas das professoras bem como entender como elas ocorriam, serão mais bem detalhadas no capítulo das análises dos dados.

#### **4.4.2 Entrevistas semiestruturadas**

Outro instrumento escolhido para a coleta de dados para esta pesquisa foi a entrevista semiestruturada.

Para Lüdke e André (1986, p.33-34), a entrevista semiestruturada é aquela que não é necessário que se siga uma “imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo é a verdadeira razão da entrevista”. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação recíproca, as informações esperadas e desejadas surgirão de forma natural. Dessa maneira, ao observar as práticas das professoras algumas dúvidas sempre surgiam e para tentar esclarecer essas dúvidas, oportunamente, eu sempre questionava as professoras sobre determinada situação, isso segundo os autores, caracteriza a entrevista

semiestruturada, pois é a obtenção de dados necessários para a pesquisa e que surgem no decorrer da coleta de dados.

As autoras ainda afirmam que “a entrevista semiestruturadas se desenrolam a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o investigador faça as necessárias adaptações”. Bogdan e Biklen (1982 apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.34). Portanto, a entrevista semiestruturada acontecerá durante as observações em que serão realizadas nas escolas, de uma forma natural entre o pesquisador e o sujeito da pesquisa.

Para a entrevista semiestruturada o entrevistador precisa perceber o momento oportuno para realizar a pergunta ao sujeito da pesquisa. Segundo Mazzotti e Gewandsznajder (1999, p.168), o entrevistador precisa “fazer perguntas específicas, mas também deixa que o entrevistado responda em seus próprios termos”, ou seja, quando era necessário extrair dados referentes a algum fato observado eu precisei questionar o professor. Para isso, ao questioná-lo, precisei considerar qual era o melhor momento para realizar a pergunta e ao perguntar eu deixei que o professor respondesse da maneira dele, fazendo novos questionamentos quando necessário.

#### 4.5 ESTRUTURA DA SALA DE AULA

Ao realizar as observações pude perceber que a estrutura física das salas de aula tanto da escola A como da escola B são bem semelhantes, uma vez que são estruturadas conforme as recomendações da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba.

A observação da estrutura da sala de aula se faz necessário uma vez que ela traz elementos importantes para a pesquisa. Sendo assim, Ludke e André destacam a importância da descrição do local observado. Segundo elas:

O ambiente onde é feita a observação deve ser descrito. O uso de desenhos ilustrando a disposição dos móveis, o espaço físico, a apresentação visual do quadro de giz, dos cartazes, dos materiais de classe podem também ser elementos importantes a ser registrados. (LUDKE, e ANDRÉ, 1986, p.30).

Partindo dessa ideia, ao observar as práticas pedagógicas das professoras percebi que as salas de aula eram compostas da seguinte maneira.

Nas salas de aula das turmas do Ciclo I (1º ao 3º ano) percebi que havia carteiras, mesa do professor, armários, televisão, relógio, mural de atividades, calendário, cantinho da leitura, cortinas, quadro de giz, lixeiras, material didático, alfabeto, ventilador, quadro numérico, espaço para a rotina, combinados, luminárias, quadro de aniversariantes, caixa de som, etc.

E nas salas do Ciclo II (4º e 5º ano) além dos itens citados acima percebi que havia muitos mapas, globos, atividades realizadas em sala, ajudantes do dia, etc, ou seja, eram ambientes bem elaborados.

As carteiras eram organizadas conforme a vontade do professor. Tanto os professores da escola A como os professores da escola B alternavam a forma de organizar as carteiras

O cantinho da leitura era uma recomendação da Secretaria Municipal de Educação, sendo assim, em todas as salas de aula havia um espaço destinado para a leitura. Nele havia livros de diferentes gêneros e conforme a etapa de cada turma. Eu percebi que os alunos podiam ir até o canto da leitura quando estavam com o tempo ocioso. Muitas vezes, percebi que eles pegavam um livro enquanto aguardavam os demais alunos terminar a atividade.

Com relação ao espaço físico, notei que as turmas eram bem apertadas. Devido ao grande número de alunos, muitas vezes isso limitava o trabalho do professor, deixando de fazer determinada atividade por falta de espaço. Quando isso acontecia, ou o professor mudava a atividade ou realizava no pátio da escola.

Além disso, percebi também que todas as portas das salas de aula havia um pequeno recorte em vidro para que assim fosse possível visualizar de fora o que estava acontecendo dentro dela.

#### 4.6 ANÁLISE DOS DADOS

Amparada nos estudos de Bardin (1995, p.147), a categorização “é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”. Com base nisso, a reflexão e análise dos dados obtidos na investigação se dará de forma classificatória, facilitando, portanto a interpretação dos dados descritos.

Segundo a autora (1995, p.119), a categorização “são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos e tem por objetivo fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos”, e, partindo desse pressuposto, a análise dos dados desta pesquisa está centrada nas práticas pedagógicas de professores em diferentes momentos da carreira docente, a saber: (i) a prática pedagógica dos professores: caracterização; (ii) a prática pedagógica dos professores: orientação teórica metodológica; (iii) o ciclo de vida profissional do professor: o que a prática pedagógica revela.

Essas categorias estão organizadas dessa maneira para uma melhor análise e compreensão do conteúdo, facilitando o entendimento dos dados coletados nas vivências das escolas investigadas.

A partir das vivências realizadas nas escolas campus de investigação, os dados obtidos se deram por meio de diferentes fontes sendo: observação participante e entrevista semiestruturada. Estes dados serão discutidos e analisados de forma conjunta, trazendo trechos das aulas, fala das professoras sujeitos da pesquisa, as contribuições dos autores e a minha análise. Esse diálogo dará suporte para entendermos melhor a análise desses dados. Dessa maneira, as categorias de análise acima citadas confirmam com o que se pretende com essa pesquisa.



## 5 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES: CARACTERIZAÇÃO

O objetivo deste estudo é analisar a prática pedagógica de professores dos anos iniciais da educação básica, em diferentes momentos da carreira docente, em escolas da rede pública de ensino de Curitiba. Para tanto, para efeito de análise, nesta sessão será apresentada a caracterização da prática pedagógica dos professores em diferentes momentos da carreira docente.

Porém, nesta parte do trabalho a caracterização não será feita identificando cada professor e respectiva fase. Isso porque, no que se refere ao planejamento de ensino, há uma pré-definição da rede que não traz diferenciação entre as práticas pedagógicas dos sujeitos.

Para encaminhar as reflexões considero importante neste momento do estudo trazer algumas contribuições de Veiga (2011) no que diz respeito a prática pedagógica. Essa discussão é pertinente para este estudo uma vez que as contribuições da autora trazem elementos importantes e que auxiliam na compreensão das análises das práticas pedagógicas dos professores em diferentes momentos da carreira docente principalmente no que diz respeito à caracterização das práticas pedagógicas dos professores.

Estudos e pesquisas apontam que a prática pedagógica se caracteriza pelas ações dos professores em sala de aula. Porém, ao realizar as observações das práticas pedagógicas dos professores sujeitos desta pesquisa, pude perceber que a prática pedagógica vai além do que acontece dentro de sala de aula, pois o professor precisa se preparar e preparar suas aulas antes mesmo de estar no espaço da sala de aula. Por isso, entender o conceito de prática pedagógica neste momento é importante para compreendermos como as práticas pedagógicas dos professores observados se manifestam considerando o tempo de carreira docente de cada um. Para isso, trago para esta discussão as contribuições de Veiga (2011).

Veiga (2011) entende a prática pedagógica como:

Prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social que pressupõe a relação teoria-prática, e é essencialmente nosso dever, como educadores, a busca de condições necessárias à sua realização. (VEIGA, 2011, p.16).

A fala da autora me remete a lembrar que durante as observações das aulas das professoras sujeitos desta pesquisa pude perceber que tanto a professora da escola A como as professoras da escola B desenvolvem suas aulas baseadas nos conteúdos e objetivos propostos pela Secretaria Municipal de Educação. Sendo assim, esses objetivos e conteúdos são elementos que norteiam a prática pedagógica dessas professoras. Foi possível perceber ainda que, com base nesses objetivos e conteúdos é que as professoras preparam suas aulas e relacionam a teoria e prática em sala de aula, trazendo primeiramente a explicação do conteúdo para em seguida aplicar o conteúdo desenvolvido por meio das atividades preparadas.

Percebo, no entanto, que a prática pedagógica é as ações práticas exercidas em determinado contexto social que possuem objetivos e finalidades, sendo assim, entendo que essas ações podem ser estabelecidas numa relação professor-aluno-conhecimento no espaço da sala de aula.

A prática pedagógica é, na verdade atividade teórico-prática, ou seja, formalmente tem um lado ideal, teórico, idealizado enquanto formula anseios onde está presente e subjetividade humana, e um lado real, material, propriamente prático, objetivo. [...] o lado pedagógico é representado por um conjunto de ideias constituído pelas teorias pedagógicas, sistematizado a partir da prática realizada dentro das condições concretas de vida e de trabalho [...] O lado objetivo da prática pedagógica é constituído pelo conjunto de meios, o modo pelo qual as teorias pedagógicas são colocadas em ação pelo professor. (VEIGA, 2011, p. 17).

Sendo assim, percebo que a prática pedagógica das professoras mostram características pessoais distintas entre elas revelando a subjetividade de cada uma, pois, por exemplo, as professoras F2 e F4 ambas são professoras do 5º ano trocavam planejamentos entre si e com isso aconteceu de eu presenciar a mesma aula com cada uma delas e com isso pude perceber que a mesma aula e o mesmo planejamento se desdobravam de maneira muito distinta, pois cada uma tinha uma forma diferente de conduzir sua aula e seus alunos. Era impressionante como a mesma aula se realizava de maneira tão diferente entre uma prática e outra, pois cada professora tinha seu modo particular de dar aula.

Diante disso, com base na autora e nas vivências de sala de aula, entendo que a prática pedagógica é, portanto conduzida, com base na relação teoria e prática, onde, a teoria pedagógica é o que norteia todo o trabalho do professor e suas ações. Essas teorias são expressas nas práticas pedagógicas do professor em

sala de aula e são determinadas conforme o momento histórico em que se vive no momento.

Percebo nas contribuições da autora que a prática pedagógica é definida como as ações que o professor estabelece em determinado espaço escolar cujo objetivo e finalidades são estabelecidas inicialmente a fim de buscar o que se pretende com estas ações. Com base nisso, entendo que antes mesmo do professor adentrar em sala de aula é necessário que ele elabore um plano de aula cujo objetivo é preparar antecipadamente o que se pretende com determinada aula.

A caracterização da prática pedagógica dos professores em diferentes momentos da carreira docente será realizada a partir dos dados levantados e categorizados, apoiada na análise de conteúdo de Bardin (1995) com as contribuições dos participantes da pesquisa, que permitiram a observação de suas práticas pedagógicas em sala de aula revelando como essas práticas se expressam no âmbito da avaliação, objetivos, relação-professor-aluno, metodologia, recursos didáticos, enfim, de todos os elementos que envolvem uma aula. Com as observações e com os diálogos, foi possível compreender e detalhar a forma como conduzem o trabalho pedagógico, como organizam e elaboram os planos de aula, as avaliações e evidenciando como são as vivências em sala de aula.

Dessa maneira, amparada nos estudos de Veiga (2011), para efeito dessa parte do trabalho, a caracterização da prática pedagógica dos professores em diferentes momentos da carreira docente será realizada considerando os elementos estruturantes da organização didática da aula, objeto de estudo da didática, quais sejam: objetivos, conteúdo, metodologia, recursos didáticos, avaliação, espaço, tempo e os agentes da aula.

Considerando que a aula (2011, p.267) é “um lugar privilegiado da vida pedagógica, refere-se às dimensões do processo didático – ensinar, aprender, pesquisar e avaliar-preparado e organizado pelo professor e seus alunos” Veiga traz em uma das suas obras um estudo que aponta os elementos estruturantes da organização didática da aula na perspectiva de um projeto colaborativo, pois, na concepção da autora, para que um projeto de organização didática da aula seja significativo é necessário que “ultrapasse a concepção mecanicista de planejamento de ensino, é resultante de um processo integrador entre a instituição educativa e o contexto social, efetivado de forma colaborativa pelos professores e alunos” (VEIGA, 2011, p.267).

Dessa maneira, percebo que a organização didática da aula na perspectiva de um projeto colaborativo se caracteriza quando professor e aluno participam ativamente do processo de elaboração, discutindo e realizando uma reflexão de forma conjunta, sem que haja separação do trabalho.

É necessário também que o trabalho do professor não seja realizado de forma mecânica, mas de uma forma que ultrapasse todas as receitas e improvisos que possam existir, refletindo sobre cada aspecto que uma aula demanda e que seja capaz de responder ao para que, o que, para quem, quem, etc, que seja, portanto, um trabalho criativo, colaborativo e rigoroso.

Para que isso aconteça, Veiga diz que é necessário:

Modificar as rotinas de nossas ações pedagógicas; de nossos procedimentos didáticos; dispostos a questionar nossos próprios saberes; discutir a descontextualização e o aligeiramento dos saberes de ensino; romper com a concepção conservadora de ciência e com fragmentação disciplinar; questionar o esquema dissociativo da relação teoria-prática; analisar os resultados da concepção de avaliação de cunho classificatório, entre outras questões. (VEIGA, 2011 p.269).

Ambas as escolas previam em seus calendários a semana de provas. Porém, tive a oportunidade de vivenciar este momento apenas na escola B. A semana reservada para a semana de provas era um assunto que se escutava em todas as turmas onde realizei as observações, pois elas aconteciam no mesmo período em todas as turmas. Percebi que no decorrer das aulas as professoras avisavam os alunos sobre os conteúdos das provas. Como existia um trabalho de cooperação entre as professoras no que diz respeito a elaboração do plano de aula, na qual cada professora era responsável em elaborar as aulas de determinada área do conhecimento fazendo uma troca entre elas, assim também acontecia com a elaboração das provas, cada professora elaborava as provas conforme as áreas sob sua responsabilidade e assim realizavam um trabalho colaborativo. Depois de elaborada, a prova passava pelas mãos da pedagoga para ser aprovada e depois disso que elas eram aplicadas em todas as turmas. O resultado da avaliação era divulgada para os alunos que ficavam responsáveis para mostrar aos pais.

Com essa prática, percebo que embora a autora sugira o do modo classificatório de avaliar os alunos, a semana de provas da escola B mostra que embora existam e sejam realizadas outras maneiras de avaliar seus alunos, a forma conservadora de cunho classificatório ainda está presente neste ambiente escolar.

Por outro lado, quando as professoras propõem uma divisão na elaboração das aulas e das provas de maneira em cada uma fica responsável por determinada área do conhecimento, elas estão realizando um trabalho cooperativo, havendo, portanto uma unidade entre elas. E isso é de extrema importância dentro da perspectiva de projeto colaborativo de educação defendido por Veiga (2011) segundo a qual, o trabalho colaborativo é um processo de construção coletiva à medida que fortalece o grupo e a colaboração entre eles.

Dessa forma, percebo que existem muitas situações que precisam ser sempre questionadas e repensadas pelo professor e pela instituição. É imprescindível que se rompa com qualquer tipo de ação que seja improvisada e descontextualizada. Além disso, o professor precisa romper com ações conservadoras e que impedem a autonomia de seus alunos, avaliando-os de forma em que a totalidade de seu desenvolvimento seja considerada. É importante que o professor se questione constantemente, para que assim ele perceba o que precisa ser mudado em sua prática.

Com base na ideia de Veiga (2011, p.268) posso dizer que o projeto colaborativo de organização didática da aula é visto como algo imediato e que objetiva “evitar a improvisação das tarefas docentes articuladas com o projeto político pedagógico da instituição educativa e, mais especificamente, com o projeto pedagógico do curso”, isto é, ele tem o intuito de impedir qualquer tipo de improviso na prática pedagógica do professor. É, portanto, um meio de favorecer a união, estabelecendo caminhos próprios fundamentados em princípios teórico-metodológicos.

Veiga (2011) descreve algumas características da organização didática da aula, sinteticamente são elas:

A colaboração envolve as formas de relações colegiais entre professores e alunos; A contextualização da aula tem como referente o contexto social mais amplo [...] bem como características, peculiaridades do conjunto de alunos, suas necessidades cognitivas, afetivas, psicomotoras e socioculturais; a coerência com o projeto político pedagógico e com as orientações curriculares e de ensino para o desenvolvimento da aula; a diversidade, a fim de atender às diferentes origens dos alunos, aos diferentes valores morais e éticos, às diferentes culturas; a flexibilidade permite uma organização leve, flexível e possível de ser ajustada de acordo com as necessidades destacadas por professores e alunos; a qualidade da aula é fundamental na autonomia, na criatividade, na criticidade, na ética, na solidariedade e na colaboração (VEIGA, 2011, p.270).

Essas características mostram que ao organizar uma aula partindo do princípio de um projeto colaborativo é possível que haja um trabalho em equipe onde juntos discutem e refletem sobre cada ação pretendida durante a aula. Esse trabalho é, portanto, pensado e elaborado em conjunto, a fim de superar as dificuldades e considerar as particularidades de cada um.

Para Veiga (2011, p.270) “a partilha de experiências em equipes estimula o próprio desenvolvimento profissional dos docentes. Os diálogos entre os pares e alunos sobre a experiência de trabalho conjunto constituem formas importantes para ressignificar o processo didático que ocorre durante a aula”. Dessa maneira, percebo que o trabalho docente numa perspectiva de projeto colaborativo permite que um veja o outro como alguém que contribua para o seu desenvolvimento, que um ajude o outro a encontrar o melhor caminho para determinada situação. Que descubra com o outro a melhor maneira de atingir os objetivos e finalidades da aula. É juntos perceber que a troca de experiências pode contribuir para o crescimento profissional de cada um.

A propósito, ao questionar as professoras sobre a elaboração do plano das aulas, elas responderam o seguinte:

Elaboramos semanalmente ou quinzenalmente, depende do conteúdo. As professoras preparam em conjunto no dia da permanência e depois passam para a pedagoga aprovar. (PROFESSORA F3QB, 2016).

Nós dividimos o planejamento pois é muita coisa para fazer e não damos conta. Então, nós dividimos e assim fica mais fácil. Depois mandamos para as outras, a pedagoga aprova e aplicamos. (PROFESSORA F2, 2016).

Aqui nós dividimos o planejamento com as outras professoras do mesmo ano, nós fazemos tudo dividido com as demais colegas e a pedagoga precisa aprovar. A gente sempre divide, pois senão não damos conta de tanta coisa para fazer. Eu faço o planejamento de ensino religioso e geografia e repasso para elas e elas repassam para mim das outras disciplinas. (PROFESSORA F1, 2016).

Aqui nós dividimos o planejamento. As professoras fazem algumas disciplinas e passam para mim e eu passo as que eu faço para elas, senão a gente não consegue dar conta. E as provas também são assim. E tudo passa pela aprovação da pedagoga. Vamos nos ajudando. (PROFESSORA F5, 2016).

Eu faço de algumas disciplinas, a professora tal faz de outras disciplinas e a professora da manhã faz de outras disciplinas. Mas tudo tem que passar pela pedagoga, até as atividades. (PROFESSORA F3D, 2016).

Parto do planejamento anual que é dividido por trimestre enviado pela Secretaria Municipal de Educação. E geralmente troco planejamentos com a professora F2, uma vai fazendo e passando para a outra e assim vamos nos ajudando. E no meu caso eu peço para a outra pedagoga aprovar. (PROFESSORA F4, 2016).

Dadas às condições objetivas de trabalho das professoras, as falas revelam que ao organizar o trabalho dessa maneira as professoras não estão simplesmente dividindo as tarefas pedagógicas, mas sim, favorecendo um trabalho cooperativo entre elas, pois ao dividir a elaboração do plano de aula por área/disciplina elas acabam favorecendo um trabalho de cooperação e colaboração em seu ambiente de trabalho e isso reflete positivamente em suas aulas. Digo isso porque durante as observações pude perceber que ao haver essa troca de planejamentos entre as professoras, respectivamente professoras da mesma etapa, acontecia que geralmente uma desenvolvia a aula primeiro que a outra. E quando uma desenvolvia determinada aula e logo percebia que algo não deu certo ou que poderia ser diferente, comunicava as demais professoras que desenvolveria essa aula posteriormente e juntas discutiam e buscavam uma alternativa para melhorar essa aula. E pude observar que estas discussões e diálogos aconteciam sempre durante os intervalos ou até mesmo quando acontecia de se encontrar nos corredores, elas buscavam discutir e descobrir diferentes maneiras e recursos para conseguir alcançar os objetivos que pretendiam com aquela aula. E com isso, elas acabavam cooperando e colaborando uma com a outra, pois estas discussões eram sempre muito ricas, com muito diálogo e interação entre elas. Diante disso, posso dizer que tal organização do trabalho entre as professoras enriquecem suas práticas e apontam indícios de que elas caminham para uma perspectiva de projeto colaborativo, pois segundo Veiga (2011, p.267) “a aula busca abrir caminhos para uma discussão frutífera”.

Sendo assim, na definição dos eixos estruturantes da aula, ainda que Veiga (2011) valorize o trabalho colaborativo com a participação efetiva de todos em todos os momentos, o que se observa na prática destes professores é que existe uma divisão na elaboração do plano de aula, sendo, portanto, dividido por área. Porém, esta divisão é uma divisão para o lado cooperativo do trabalho das professoras e que acaba permitindo que haja uma unidade entre elas.

Outro aspecto importante que Veiga apresenta é que “a organização do processo de trabalho da instituição educativa deve propiciar situações de encontro e

intercambio entre os professores para quebrar o isolamento profissional e o individualismo que caracterizam o trabalho docente” (VEIGA, 2011, p.270). Para isso, a Secretaria Municipal de Curitiba oferta cursos de formação continuada aos professores conforme as áreas de interesse e etapas, sendo assim, questionadas sobre estes cursos, as falas das professoras dizem o seguinte:

Acho muito bom. É muito produtivo e a gente sai de lá com muito embasamento. Eu acho muito bom mesmo. (PROFESSORA F1, 2016).

Faço, mas não gosto. Na verdade assim, eu adoro os cursos, faço todos, eles me ajudam e muito, muito mesmo. São excelentes, o problema é que eu fiz o ano passado esse curso para o 5º ano e este ano estou fazendo de novamente, porém, é a mesma coisa. Não mudou nada. Isso que eu não gosto. (PROFESSORA F2, 2016).

Estou fazendo este curso da rede, é ótimo, muito interessante pois lá tem muitos professores e podemos trocar muitas experiências. Eu amo, adoro estas coisas, eles abrem a nossa mente e nos ajudam muito no dia a dia. (PROFESSORA F3D, 2016).

Estou fazendo e achando bem interessante este curso da rede, pois elas nos mostram muitos exemplos de outras professoras e que estão me ajudando muito. Nós estamos em 12 professoras do 2º ano e lá a gente troca muitas informações e trocamos as ideias e isso enriquece muito a nossa aula e a nossa prática. (PROFESSORA F3QB, 2016).

Acho ótimos. Sempre que posso estou fazendo, pois isso enriquece muito a nossa prática. (PROFESSORA F4, 2016).

Eu sempre faço, gosto muito, ajuda muito, mas ultimamente não estou conseguindo participar por causa do meu esposo que está doente pois sempre tenho que levar ele ao médico e preciso cuidar dele. Mas sempre que posso eu faço sim. (PROFESSORA F5, 2016).

Percebo que o curso de formação continuada ofertado pela rede e frequentado pelos professores proporcionam à eles momentos de trocas de experiências e ganhos profissionais, enriquecendo suas práticas pedagógicas nos diferentes momentos da carreira docente e promovendo um trabalho na perspectiva de um projeto colaborativo de educação, onde todos estão envolvidos no processo.

Outra característica importante do projeto colaborativo, segundo Veiga (2011) é que pensando nesse ponto de vista, o professor passa a ser membro atuante do processo de elaboração do projeto educativo da instituição, não apenas executando, mas sim, participando da elaboração do mesmo, pois nas palavras da autora:



O projeto colaborativo da organização da aula não é o professor isolado, mas o professor membro atuante de um grupo profissional e situado numa instituição educativa. Trata-se, portanto, da construção de outra forma de profissionalismo. Um profissionalismo colaborativo e interativo entre os professores caracteriza-se pelo fato de tomarem decisões em conjunto com os colegas e alunos a respeito do projeto político-pedagógico, do programa da área de estudos, da disciplina que ministram [...] favorecendo a inovação e a partilha das experiências profissionais. (VEIGA, 2011, p.270).

Neste sentido, professores e alunos se tornam parte do processo educativo da instituição. Eles passam a serem membros de um trabalho educativo com a função de juntos elaborarem e tomarem decisões de forma conjunta, descobrindo e fortalecendo o trabalho em grupo e desenvolvendo um trabalho transformador. Além disso, na medida em que estes sujeitos refletem e discutem de forma coletiva, eles buscam a solução de problemas que existem dentro da escola, fortalecendo, assim, o desenvolvimento de cada um.

Para Veiga (2011) o trabalho colaborativo representa muito mais do que uma simples cooperação entre os professores. Ele significa um trabalho conjunto onde um coopera com o outro. E nesse sentido, “as relações tendem a ser não hierárquicas, havendo liderança compartilhada e corresponsabilidade pela organização didática da aula, como projeto” (VEIGA, 2011, p.271). Porém, percebo nas falas acima dos sujeitos da pesquisa que tanto no planejamento como na aplicação de provas, ambos precisam passar pela aprovação da pedagoga antes de ser aplicada em sala de aula. Sendo assim, embora eu perceba que as professoras se sentem confiantes em ter um profissional pedagógico para dar suporte e tirar suas dúvidas e questionamentos, eu percebo também que existe uma hierarquia no que diz respeito ao trabalho do professor, sendo que, ele só pode desenvolver determinada aula depois de autorizada pela pedagoga da escola.

A autora aponta três aspectos significativos da organização didática da aula. São eles,

Em **primeiro** lugar destaco a **importância da relação professor aluno** como a ideia nuclear da concepção de docência. A docência existe para uma relação com os alunos, para agir com eles. É uma relação que tem o outro, no caso o aluno, por princípio e fim. O **segundo** aspecto diz respeito à **dimensão socializadora da aula**, uma vez que os professores reconhecem a importância de envolver ativamente os alunos em seu processo de aprendizagem. E o **terceiro** aspecto está relacionado **às condições**, muitas vezes adversas, a serem enfrentadas pelos professores, tais como: tamanho de turma, características dos alunos, falta de materiais e equipamentos adequados, tempo escasso, intensificação dos trabalhos acadêmicos, em virtude das exigências da produção científica, além dos “percalços e contradições do mundo da prática. (VEIGA, 2011, p.273) (Grifo nosso).

Observando a prática desenvolvida pelos professores, sujeitos da pesquisa, observo alguns aspectos defendidos por ela. Em relação à relação-professor-aluno como concepção de docência e com o aspecto de socialização, posso dizer que ao observar a prática pedagógica das professoras pude perceber que suas ações, na maioria das vezes, eram voltadas à uma preocupação em envolver os alunos em suas aulas e viver com eles cada momento, pois, as professoras se mostravam sempre muito preocupadas e atentas em fazer com que seus alunos se interessassem pela aula, envolvendo-os em ações práticas como jogos, exposições e participações.

E em relação às condições adversas que surgiam no decorrer das aulas, estas não era fator de impedimento de alguma ação por parte da professora, pois sempre que situações de dificuldades surgiam, como por exemplo, a falta de estrutura, elas buscavam outras alternativas para desenvolver determinada atividade. A propósito, pude vivenciar esse fato na aula da professora F2 pois ela preparou um jogo no qual para a sua realização era necessário bastante espaço, mas como a sala de aula era um tanto quanto apertada e não seria possível a realização do jogo ali, ela então resolveu fazer a atividade no pátio da escola, onde tudo ocorreu bem e com resultados positivos. Ou seja, essas e outras ações mostram que as professoras buscam diferentes maneiras para desenvolver o processo didático de suas aulas e que tentam superar as dificuldades do dia a dia.

Estes aspectos mostram uma preocupação em levar em conta a realidade dos alunos e do professor, considerando, portanto, as necessidades de cada aluno e as condições efetivas do trabalho do professor. Diante disso, estes aspectos apontados pela autora, quando levados em consideração, possibilitam que o trabalho do professor para com seus alunos seja realizado de forma produtiva, possibilitando uma aprendizagem mais significativa.

## 5.1 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: ELEMENTOS DA ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA DA AULA

Compreendo que o trabalho do professor não se remete apenas às atividades desenvolvidas no interior da sala de aula, pelo contrário, antes dele colocar em prática o que ele pretende com determinada aula, ele precisa pensar e preparar como ele deseja que a aula aconteça. Para isso, o professor, antes de iniciar sua aula “dentro” da sala de aula, precisa ter se preparado para este momento. Pensando nisso, amparada nos estudos de Veiga (2011) trago para esta discussão os elementos estruturantes da organização didática da aula dentro da perspectiva de um projeto colaborativo, quais são: objetivos, conteúdo, metodologia, recursos didáticos, avaliação, espaço, tempo e os agentes da aula.

Ao elaborar um plano de aula, por exemplo, Veiga (2011) relata que antes de qualquer coisa é necessário que o professor faça uma análise de sua própria prática docente, realizando um balanço do que ele precisar considerar ao preparar uma aula bem como o alcance dos objetivos propostos. Na concepção da autora, o ponto de partida para isso é a análise da realidade, levando em conta as necessidades dos alunos bem como o alcance dos resultados alcançados pelos mesmos.

O objetivo principal da organização didática da aula é:

Possibilitar um trabalho mais significativo e colaborativo, conseqüentemente, mais comprometido com a qualidade das atividades previstas. A organização didática da aula como projeto colaborativo de ação imediata representa o produto de um movimento processual de reflexão e decisão, de comprometimento e criticidade. (VEIGA, 2011, p.274).

Dessa forma, a organização didática da aula é vista como um projeto de antecipação do que se pretende realizar. É, portanto, uma ação imediata onde as atividades educativas dos professores e alunos são orientadas e contextualizadas com base no projeto político pedagógico da escola e ao projeto colaborativo. Essa organização tem como intuito transformar a realidade dos professores e alunos tornando-os críticos e comprometidos.

Para isso, professores e alunos são envolvidos num processo de colaboração, onde muitas indagações são levantadas tais como: para quê? O quê? Como? Com quem? Como avaliar? Para quem? Quem? Quando? Onde?.

Enfim, todos esses questionamentos levaram a autora a sintetizar os respectivos elementos estruturantes da organização da aula na perspectiva do projeto colaborativo. Esses elementos serão apresentados a seguir.

### 5.1.1 Objetivos/Conteúdos

Em relação aos objetivos e as finalidades, a autora destaca que as atividades do processo didático desenvolvidos na aula têm caráter intencional, ou seja, seguem determinados objetivos e propósitos.

Segundo Veiga (2011, p.276) os objetivos são:

Formulações que derivam das intenções. São um guia para orientar o processo didático. Devem incluir as seguintes capacidades humanas: cognitivas, afetivas, psicomotoras, de relações interpessoais e de inserção social. [...] Eles dão sentido pedagógico e coerência didática ao seu projeto colaborativo.

Diante disso, percebo que os objetivos são orientações que buscam guiar o trabalho do professor. Pode ser entendidas também como propósitos definidos e explícitos quanto ao desenvolvimento das capacidades humanas de cada indivíduo. São intenções que orientam as práticas educativas dos professores e alunos.

Assim, quando questionados a respeito da definição dos objetivos das suas aulas, os professores responderam o seguinte:

Então, todas as nossas aulas são baseadas nos objetivos e nos conteúdos que vem pronto da rede. Nós preparamos tudo com base nesses objetivos e nesses conteúdos. Fazemos a aula do nosso jeito mas temos que seguir eles. (PROFESSORA F1, 2016).

Aqui está meu planejamento, aqui é tudo baseado nos objetivos e nos conteúdos que a secretaria manda para nós. Mas temos autonomia para desenvolver a aula como queremos. (PROFESSORA F2, 2016).

Nós pegamos os objetivos e os conteúdos que a rede manda e todos os planejamentos e atividades que nós fazemos são baseados neles. (PROFESSORA F3D, 2016).

Esse é o planejamento que a secretaria manda para nós. Aqui estão todos os conteúdos, os objetivos e tudo que precisamos fazer. Antes era o conteúdo para o ano inteiro, agora eles mandaram por trimestre. Nós podemos preparar a aula do nosso jeito mas tem que ser com base nesses objetivos e com esses conteúdos (PROFESSORA F3QB, 2016).

O planejamento é baseado nos objetivos e conteúdos que a rede municipal envia para nós. Preparamos nossas aulas com base neles. (PROFESSORA F4, 2016).

Todas as nossas aulas são baseadas nos objetivos e conteúdos que a Secretaria Municipal manda para nós. Nós nos baseamos neles para preparar as nossas aulas. (PROFESSORA F5, 2016).

Percebo nas falas das professoras que todas elas revelam que suas aulas são baseadas nos objetivos e nos conteúdos recebidos da Secretaria Municipal de Educação.

Esses objetivos e conteúdos são disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação e enviados para todas as escolas da rede com o objetivo de orientar o trabalho do professor e que servem de base para a elaboração do projeto político pedagógico da escola e dos planejamentos elaborados pelos professores em cada área para explorar com seus alunos. Por isso, durante as observações pude perceber que tanto as professoras da escola A como as professoras da escola B elaboravam suas aulas pautadas nesses objetivos e conteúdos propostos pela secretaria, porém, tinham total autonomia para desenvolver os planos e as atividades, e mais que isso, elas fazem de forma cooperativa.

Considerando que o campo de investigação constitui-se por duas escolas pertencentes a uma mesma rede de ensino, esta rede possui um projeto comum a todas as escolas e faz um planejamento anual constituindo-se de objetivos, metodologias, conteúdos, enfim, é um projeto geral da rede que define a linha, a orientação teórica metodológica da rede, isto é, é um planejamento que serve de orientação geral para todas as escolas e que servem de base para a reelaboração do projeto político pedagógico de cada escola, pois cada escola faz o seu projeto político pedagógico com base neste planejamento enviado pela secretaria.

Isso significa que ao contrário do que ocorria na década de 70 quando havia uma pré-definição fechada do que deveria ser trabalhado em todas as escolas vindo de um poder central, ou seja, da organização da rede, ao contrário disso, este material e este projeto que é enviado pela rede às escolas e serve de referência para o trabalho dos professores, porém, cada escola vai desenvolver e fazer o seu projeto. E neste projeto da escola, os professores aí inseridos, vão trabalhar e fazer seus planejamentos e suas atividades que pretendem desenvolver com os alunos. Pode ocorrer de que em algumas escolas simplesmente se apropriem dos objetivos e conteúdos que vem da secretaria e reproduzam isso, se isso acontece, mesmo

que não seja uma exigência da rede, percebo um forte traço ainda de uma organização dentro de uma perspectiva que na década de 70 chamava-se de tecnicista, onde um grupo planeja e os demais apenas executam.

Nas escolas investigadas, observei que há este plano vindo da Secretaria Municipal de Educação onde os professores dizem que recebem os objetivos e os conteúdos pré-definidos pela rede, contudo, estes planos são feitos pelos professores que se organizam de uma forma cooperativa em que na mesma etapa, um, dois ou às vezes mais professores se organizam de forma que um planeja as aulas de determinada área, outro planeja outra aula e assim eles trocam entre si esses planos e os discutem à medida em que vão executando e assim trocando experiências. Sendo assim, com essa forma de se relacionar com o projeto que vem da secretaria de educação para toda a rede, o professor se aproximam daquilo que Veiga (2011) vai defender como sendo uma forma colaborativa que estes professores criaram para poder desenvolver seu trabalho. E a riqueza dessa troca foi observada durante a pesquisa, pois os professores discutem quando há dúvidas, reelaboram os planos quando necessário, interagem com os demais professores, trocam experiências e tudo isso muda em relação à década de 70 onde apenas executavam para um momento em que os professores são sujeitos, são centrais nessa organização e, não isoladamente, mas de forma cooperativa e colaborativa onde cada um elabora um plano inicialmente elaborado e que é colocada a disposição dos demais professores e que juntos eles vão discutir a melhor forma de desenvolver o seu trabalho.

Diante disso, considerando as condições objetivas de trabalho, com pouco tempo disponível para fazer os planejamentos e insuficiente para que haja esse planejamento coletivo, elas criaram uma forma de tornar esse planejamento coletivo estabelecendo uma colaboração entre elas, sendo que em primeiro momento cada uma elabora uma parte deste plano e depois discutem coletivamente. E na execução desse plano elas vão trocando experiências, trocando ideias, atividades, o que é uma descoberta muito importante dessa relação nova que elas estabelecem.

Sendo assim, percebo que existe um avanço em relação a isso, pois os professores não são meros executores, mas sim atores importantes e que se relacionam com esse plano geral que é um plano cujo objetivo é manter a unidade da rede, mas que dá abertura para que as escolas se organizem e façam seus

planos. E dentro desses planos das escolas, os professores têm autonomia para se organizar e elaborar seus planos de aula.

E na experiência que eu fiz observando as práticas pedagógicas das professoras pude perceber uma riqueza de relações muito importantes onde há cooperação entre todos os professores e também o coordenador pedagógico da escola que acompanha essa atividade a fim de juntos colaborar um com o outro. Fazendo uma leitura, posso dizer que isso já é um avanço em relação ao modelo anterior no qual vinha pronto para executar porque existe uma cooperação entre os professores, uma flexibilização inclusive deste plano e que isso é um apontamento novo que este estudo traz no momento histórico em que estamos.

Do mesmo modo, Veiga (2011, p. 276) lembra que “os objetivos educativos definem o tipo de capacidade que se espera dos alunos como resultado de uma intervenção didática”, ou seja, posteriormente a ação pedagógica do professor, os objetivos vão revelar se os objetivos foram ou não alcançados pelos alunos. E para isso, durante as observações percebi que os professores buscavam questionar constantemente seus alunos e faziam com que eles participassem da aula a fim de perceber se os objetivos esperados foram alcançados. Outra maneira de descobrir isso era por meio das atividades diárias que eram aplicadas após a explicação dos conteúdos com o intuito de descobrir se o objetivo tinha ou não sido alcançados.

Sendo assim, a autora diz que é possível afirmar que as intencionalidades da ação educativa efetivam-se em diferentes níveis, entre eles estão: “na gestão educativa, explicitada no projeto pedagógico da instituição; no pedagógico, explicitado nos objetivos gerais e específicos das disciplinas; e na prática pedagógica, concretizada nos objetivos explicitados no momento da organização didática da aula” (VEIGA, 2011, p.277).

Assim, os objetivos se torna um dos elementos estruturantes da organização didática da aula. Por isto, ao preparar uma aula com base num projeto colaborativo, os objetivos definidos por professores e alunos precisam ser fundamentados na seguinte pergunta: para quê?

Outro elemento estruturante da organização didática da aula são os conteúdos. Eles são considerados como elementos chaves para a concretização das intenções educativas e está relacionado aos objetivos. Para Veiga,

O termo conteúdo é mais que uma seleção de conhecimentos oriundos de diferentes campos do saber elaborado e formalizado cientificamente, abarcando concepções, princípios, fatos, procedimentos, atitudes, valores e normas que são colocados em jogo na prática pedagógica. O conteúdo é um dos elementos estruturadores da organização didática da aula. (VEIGA, 2011, p.277).

O conteúdo, portanto, é o conjunto de saberes que são apropriados ou assimilados pelos alunos e que agregam na formação integral desse sujeito. Esses saberes são organizados por áreas do conhecimento e posteriormente ensinados, considerando o desenvolvimento e as capacidades de cada aluno. Para isso, Veiga (2011, p.278) revela que os conteúdos “devem ser selecionados e organizados constituindo parte do currículo, levando em conta às características cognitivas, afetivas, psicomotoras e sociais dos alunos, assim como as suas necessidades educativas e culturais”.

Considerado que os professores precisam levar em conta as capacidades de cada um de seus alunos, considerando os diferentes tipos de saberes necessários para o desenvolvimento deles, é pertinente considerar também que:

Os conteúdos curriculares devem ser organizados no âmbito do enfoque globalizador e integrador, objetivando orientar o professor a sistematizar, ordenar e organizar sua intervenção educativa e suas atividades didáticas em razão da aprendizagem do seu aluno. [...] o professor, como membro da equipe da instituição educativa, compete a complexa tarefa de selecionar, sequenciar, temporizar e organizar os conteúdos a serem desenvolvidos no decorrer da aula. (VEIGA, 2011, 278-279).

Nas observações das aulas e nas falas das professoras, o que pude perceber é que no início do ano os professores recebem todos os objetivos e conteúdos pré-definidos pela secretaria municipal de educação. E que esses conteúdos precisam ser trabalhados durante determinado período, dependendo, portanto, do conteúdo a ser trabalhado. Esses conteúdos são enviados para todas as escolas da rede e ao professor cabe trabalhar cada um deles como desejar, alternando a sequência, subdividindo os conteúdos ou os objetivos como quiserem. O professor, portanto, tem a total autonomia para desenvolver as aulas como desejarem, a propósito, a professora F3QB diz *“eu tenho autonomia para preparar a aula da maneira em que acredito ser melhor, mas tenho que considerar os objetivos e conteúdos que recebo pronto da rede”* (PROFESSORA F3QB, 2016).

Sendo assim, percebo que a seleção e organização dos conteúdos é um dos elementos essenciais na organização didática da aula e para a aprendizagem do



aluno. Contudo, com base nas falas dos professores e nas observações percebo que existe uma orientação específica para toda a rede onde os conteúdos são pré-definidos pela secretaria de educação com o intuito de orientar o trabalho do professor, não havendo, portanto distinção entre as fases. Porém, como a seleção dos conteúdos é um dos elementos cuja seleção e organização se dá de forma conjunta e com a participação do professor, destaco a importância de um estudo futuro a fim de investigar como e por quem são selecionados esses conteúdos a fim de descobrir de que forma os professores participam dessa seleção, pois segundo Veiga (2011), os conteúdos têm como objetivo orientar o trabalho do professor e suas ações pedagógicas no domínio do espaço escolar.

Diante disso, entendo que compete ao professor junto com a instituição, selecionar conteúdos que sejam pertinentes aos seus alunos e que permitam trazer aprendizados significativos. Eles são uma concretização dos objetivos que se pretende com determinada aula. A propósito, durante as vivências nas escolas, pude perceber que em todas as fases da carreira docente existe na prática pedagógica dos professores uma preocupação em fazer com que seus alunos consigam se apropriar dos conteúdos propostos de forma que o aprendizado seja significativo.

Outro aspecto importante destacado pela autora no que diz respeito ao conteúdo é a relação-professor-aluno. Para Veiga (2011, p.280), “é necessário destacar que a relação pedagógica entre professor e aluno é mediada pelo conteúdo”, ou seja, é por meio do conteúdo que a relação-professor-aluno-conhecimento se estabelece, sendo assim, percebo que o conteúdo é algo indispensável no contexto escolar, pois este trabalha conhecimentos fundamentais para o aprendizado do aluno, articulando a prática pedagógica do professor em sala de aula. E isso foi possível perceber na prática das professoras, pois os conteúdos trabalhados em sala se dava por meio da relação-professor-aluno conhecimento estabelecidos entre professor e aluno de forma a compreender que este era o eixo central do processo de ensino aprendizagem, pois era notória a preocupação dos professores em envolver o aluno na aula de forma que estes participassem efetivamente da aula e conseqüentemente na ligação direta com o conteúdo.

### 5.1.2 Metodologia

A metodologia de ensino diz respeito a forma de como a aula será conduzida. Refere-se ao como a aula será mediada. O professor determina e escolhe os caminhos que ele seguirá para almejar o objetivo proposto, alternando e modificando esses caminhos sempre que achar pertinente. Segundo Veiga (2011, p.281) “não há como defender que professores e alunos sejam sujeitos conscientes de sua ação pedagógica e protagonistas da aula, se não se muda, ao mesmo tempo, entre outros elementos, a metodologia de ensino”, ou seja, o professor poderá reinventar e alterar a sua metodologia de ensino sempre que perceber a sua necessidade para que assim ele alcance os objetivos proposto para a sua aula.

Na concepção da autora, o método pode ser compreendido como:

Um conjunto de possibilidades pessoais e instrumentais organizado para promover a aprendizagem e desenvolver o ensino. Neste sentido, o método de ensino deve ser entendido como o caminho para a formação de ações pedagógicas conscientes, organizadas criticamente com a finalidade de tornar o trabalho docente e discente mais fácil e mais produtivo para o alcance das ideias almejadas e necessárias para o desenvolvimento integral dos educandos. (VEIGA, 2011, p.281).

Como caminhos a serem percorridos para se alcançar os objetivos da aula, o que pude perceber na prática pedagógica das professoras e que me chamou muito a atenção foi a utilização de jogos didáticos como técnicas de ensino na construção da aprendizagem. Em todas as práticas observadas, ou seja, em todos os momentos da carreira docente o jogo é utilizado como uma técnica de ensino, isso porque as professoras acreditam que o jogo esclarece as dúvidas dos alunos e auxiliam em suas aprendizagens. A professora F4, por exemplo, diz *“gosto muito de trabalhar com jogos, objetos práticos e com materiais diferentes, pois eu acredito que assim eles aprendem melhor. Na minha época não existia isso e por isso gosto de fazer diferente com eles”* (Professora F4, 2016). Outra fala que se refere à metodologia e ao uso do jogo como técnica de ensino em sua prática está presente na fala da professora F1 quando me disse *“por mais que seja complicado e muito trabalhoso trabalhar com recursos práticos como o jogo na sala de aula, eu percebo que é muito produtivo por isso estou sempre trazendo um jogo diferente para trabalhar com eles”*. (PROFESSORA F1, 2016).

Dessa maneira, entendo o método como os caminhos e a maneira de como o professor vai conduzir a sua aula, considerando os objetivos e o conteúdo que deseja ensinar. Esses caminhos são conduzidos por meio de diferentes técnicas de ensino e são selecionados pelo professor a fim de facilitar o aprendizado dos seus alunos e conseqüentemente o seu trabalho pedagógico e nas práticas acima, por exemplo, as professoras utilizam o jogo como uma técnica para ensinar seus alunos e por acreditar que seja uma alternativa positiva para tal. Por isso, a escolha criteriosa desses caminhos possibilita um trabalho produtivo e significativo, alcançando o objetivo proposto, pois, nas palavras de Veiga (2011, p.282) “o método traz a ideia de uma direção com a finalidade de alcançar o propósito desejado. É o caminho que media o ato de ensinar e de aprender”.

Para isso, o professor,

Deve ter domínio das orientações metodológicas e os alunos têm de pôr em prática determinados níveis de habilidades, que vão desde o domínio das técnicas de estudo, de discussão em grupo, de indagação, entre outros. Dessa forma, o professor e alunos realizam uma atividade, cuja dominação respectiva é ensino aprendizagem. (VEIGA, 2011, p.282)

Desse ponto de vista, o professor precisa ter clareza dos caminhos metodológicos escolhidos para desenvolver suas aulas. E aos alunos, cabe entender e por em prática suas diferentes maneiras de aprender. Sendo assim, a autora destaca a relação professor e aluno como ponto central do processo de ensino tendo em vista a aprendizagem. Para isto, o professor poderá utilizar de vários meios para trabalhar o conteúdo com seus alunos, pois segundo Veiga (2011, p.282) “as necessidades individuais e grupais necessitam de métodos didáticos flexíveis, que abarcam uma diversidade de atividades de aprendizagem. O método concretiza-se por meio de uma variedade de técnicas de ensino”. Com base nisso, posso dizer que as observações possibilitaram vivenciar o ensino de diferentes conteúdos por meio de diferentes jogos, isso nas diferentes etapas do ensino. Vale lembrar ainda que destaco o jogo por ser algo presente na prática pedagógica de todas as fases da carreira dos professores observados, porém, no decorrer das observações outras técnicas e outros métodos de ensino eram utilizados pelas professoras, tais como: atividades práticas, expositivas, discussões coletivas e em grupo, entre outras.

Sendo assim, o professor de forma consciente e permeado pela intencionalidade precisa recorrer a diferentes maneiras de dar a sua aula, optando

por diversos caminhos que levem a aprendizagem de seus alunos e a participação deles.

### 5.1.3 Recursos Didáticos

Vi nos itens anteriores diferentes elementos que fazem parte da estrutura e organização didática da aula. Percebo que o professor ao preparar uma aula precisa considerar não apenas os objetivos, o conteúdo e o método, mas também os recursos necessários para desenvolver a sua aula. Esses recursos possibilitam que o aluno esteja diante das experiências de aprendizagem e são classificados em três possibilidades:

**A primeira** são os **recursos ou os meios reais**, empregando objetos que podem servir de experiência direta ao aluno; objetos para enriquecer as atividades, motivar e dar significado aos conteúdos. **A segunda** trata dos **recursos ou meio escolares**, tais como: laboratórios, biblioteca, vídeo, globos terrestres, equipamentos e materiais diversos. **A terceira** possibilidade aglutina os **recursos didáticos ou os meios simbólicos**. São os que podem aproximar a realidade do estudante, por meio de símbolos ou imagens. Nesse conjunto, encontramos desde o material impresso até as novas tecnologias. (VEIGA, 2011, p.284) (Grifo nosso).

No que diz respeito à primeira possibilidade, as práticas pedagógicas das professoras revelam o uso de materiais didáticos como recurso para facilitar o aprendizado dos alunos. Diferentes recursos reais eram utilizados como, por exemplo, o material dourado utilizado na representação de unidades, dezenas e centenas e milhar, o tangram utilizado para a concentração e o desenvolvimento intelectual da criança, copo descartável, palitos de sorvete e tampinhas de garrafas para representar as unidades, entre outros.

Em relação aos recursos ou meio escolares, em algumas observações tive a oportunidade de vivenciar aulas com a utilização de vídeos para exemplificar o conteúdo trabalhado. As professoras F2 e F3D, por exemplo, utilizavam o DVD como recurso para apresentar um vídeo que se tratava da história dos tropeiros no estado do Paraná. Esse momento fez com que os alunos pudessem compreender melhor o que elas haviam explicado anteriormente.

Já a professora F1 utilizava as fichas escalonadas para trabalhar os conteúdos de composição e decomposição dos números com os alunos, esse

recurso era muito rico e esclarecedor para os eles. A professora F4 sempre utilizava músicas e jogos. Com a música, por exemplo, ela trabalhou com as rimas retiradas de uma letra de uma música com o nome de “jogo das rimas”. Estes são um dos momentos que vivenciei, mas outros recursos como laboratórios, planetário, biblioteca, materiais impressos e outros também foram utilizados com recurso didático por essas e as outras professoras.

Diante disso, percebo que os recursos didáticos são, portanto, as ferramentas que auxiliam o trabalho do professor no decorrer de suas atividades e possibilitam o aprimoramento das práticas pedagógicas do professor desenvolvidas em sala de aula. Esses recursos podem ser utilizados como uma forma de aproximar o aluno ao conteúdo desejado, seja ele por aula expositiva, quadro de giz, fotografias, imagens, jogos, etc.

Para a autora, de forma complementar, os recursos didáticos também estão vinculados ao como ensinar. Neste sentido,

Eles devem ser organizados da perspectiva plural, para a adequação ao contexto metodológico, a participação do aluno direta ou indiretamente ate experiências de aprendizagem, a valorização de experiências inovadoras por meio das tecnologias educativas (vídeo, televisão, internet, etc). (VEIGA, 2011, p.285).

Dessa forma, diferentes recursos didáticos podem ser utilizados em uma mesma aula, pois assim eles favorecem o aprendizado dos educandos levando em consideração a maneira individual que cada um tem de aprender.

#### **5.1.4 Avaliação**

Em se tratando de avaliação como um dos elementos estruturantes da organização didática da aula, Veiga (2011) aponta que a avaliação:

Deve abranger processos complexos do pensamento e motivar os alunos para a resolução de problemas. É necessário, portanto, propiciar tarefas de avaliação mais abertas, com diversificados procedimentos e instrumentos para coleta de informação, e analisar de forma sistemática a informação avaliativa. Vale salientar que a avaliação procura a valorização da dimensão socioafetiva. Não há separação entre razão e emoção. (VEIGA, 2011, p.286).

Neste sentido, entendo que o ato de avaliar não deve restringir apenas a questões de notas e classificação, mas sim, avaliar o desempenho do aluno como

um todo, considerando não apenas o resultado final, mas sim todas as etapas do processo de aprendizagem.

Para isso, uma das formas de avaliar seus alunos era por meio das atividades realizadas em sala de aula. Para isso, após a explicação do conteúdo em si, as professoras aplicava algumas atividades em que os alunos tinham que demonstrar ali se conseguiu ou não compreender e alcançar o objetivo da aula. Na maioria das vezes, era nesse momento que a professora conseguia perceber se os alunos haviam entendido ou não o conteúdo proposto, pois era neste momento que as dúvidas surgiam e com elas era possível diagnosticar e avaliar o aprendizado dos alunos. Com isso, na maioria das vezes, era necessária uma nova explicação para esclarecer algumas dúvidas que ainda estavam presentes e assim acontecia sucessivamente até que todas as dúvidas fossem esclarecidas. Outra forma de avaliar os alunos era por meio da participação dos mesmos na aula. As professoras sempre faziam com que os alunos participassem efetivamente da aula, sempre questionando-os e desafiando-os. E com isso era possível avaliar o nível de entendimento deles.

Sendo assim, com base nas palavras da autora, entendo que as práticas de avaliação das professoras revelam que a avaliação pode ser realizada de diferentes formas e instrumentos, e que, estes instrumentos necessitam levar o aluno a resolução de problemas complexos por meio de seu pensamento e reflexão em atividades abertas e diversificadas, favorecendo, portanto, uma aprendizagem significativa. Ou seja, avaliar o aluno em suas múltiplas ações.

Veiga (2011) ainda afirma que a avaliação:

Não pode ser de natureza memorística, classificatória e certificativa. Organizar a aula e, mais especificamente, definir uma proposta de avaliação significa assumir o propósito fundamental de melhorar a aprendizagem, orientando o aluno para a superação de suas dificuldades. Neste sentido, a ênfase situa-se claramente na avaliação formativa alternativa. [...] a avaliação formativa normativa é uma construção social complexa. [...] pressupõe uma partilha de responsabilidades entre professores e alunos. (VEIGA, 2011, p.287)

Nessa perspectiva, entendo a avaliação como um dos elementos estruturantes da organização didática da aula cuja responsabilidade é partilhada entre os professores em conjunto com seus alunos. Essa avaliação precisa ser preparada com o objetivo de ajudar o aluno a superar as suas dificuldades na aprendizagem. Para isso, o professor precisa romper com a forma tradicionalista de

avaliar, deixando de lado as provas e testes classificatórios e levando para a sua prática atividades de avaliação que permitam a autoreflexão de seus alunos e até mesmo de sua própria prática docente. A propósito, as falas narram:

Além das provas com nota que fazemos na escola inteira eu também faço um relatório individual dos alunos. A princípio esse relatório é exigido apenas para os alunos planos de apoio, mas eu prefiro e gosto de fazer de todos, pois assim eu consigo acompanhar o desenvolvimento de cada um. (PROFESSORA F3D, 2016).

Eu avalio eles diariamente. Além disso, tem a avaliação trimestralmente que é escrita e elaborada por nós professoras. (PROFESSORA F3QB, 2016).

Então, aqui existe a semana de provas, eu acho errado, pois eles são muito novinhos para isso. Eu considero muito o oral deles. Não posso considerar apenas se eles aprenderam escrever as letrinhas ou não. Eu tenho que considerar o dia a dia, as atividades e as falas deles, pois o oral é muito importante nesta idade, pois às vezes não sabem escrever, mas sabem identificar. (PROFESSORA F5, 2016).

Porém, embora seja possível perceber na prática pedagógica dos professores em diferentes momentos da carreira docente uma preocupação em avaliar seus alunos como um todo, considerando o seu desenvolvimento por meio de diferentes formas de avaliar, percebo, no entanto, que existe uma semana reservada no calendário escolar para a aplicação de provas a fim de diagnosticar o desempenho individual dos alunos, por meio de testes e provas elaboradas com os conteúdos trabalhos em determinado período, sendo, portanto uma orientação da escola. Contudo, destaco que embora ainda exista essa prática de avaliação classificatória na escola, as professoras têm consciência de que não é apenas nessa avaliação que o desempenho de seus alunos precisa ser considerado, mas sim, em todos os processos do desenvolvimento e aprendizado de cada um deles, pois, segundo Veiga (2011, p.288), a avaliação “não se restringe à mensuração nem é uma atividade isolada na prática pedagógica”. Sendo assim, esse tipo de avaliação privilegia a interação entre o professor e aluno e permite a sua autonomia.

### **5.1.5 Onde: o espaço**

Entendo que o espaço da sala de aula é onde acontecem todas as ações e movimentos do professor e aluno nas atividades planejadas para a aula. Sendo

assim, Veiga (2011) também entende a organização do espaço escolar da sala de aula como um dos elementos estruturantes da organização da aula.

Assim sendo, ela define o espaço da sala de aula como um lugar de pertencimento, de convivência, de relações e de movimento. Diante disso, ela entende que para que este espaço seja entendido como agradável depende de como ele está disposto, “se suas estruturas arquitetônicas são acolhedoras ou não, se as condições de permanência são agradáveis ou desagradáveis, se as áreas são arejadas e iluminadas, se há espaço físico adequado para acolher o número de alunos” (VEIGA, 2011, p.289), ou seja, todos estes aspectos e a organização espacial da sala de aula são de suma importância para que a aula se desenvolva da melhor maneira possível.

Como visto anteriormente no item de “estrutura da sala de aula”, as salas eram muito semelhantes nas duas escolas onde aconteceram as observações. O que diferenciava uma das outra eram os materiais expostos nos editais da sala, estes eram de acordo com a etapa de ensino. As carteiras e cadeiras da turma do 1º ano eram mais baixas e apropriadas ao tamanho dos alunos. E as carteiras dos demais níveis de ensino eram maiores, em tamanho padrão, porém, eram estruturadas de forma que as pernas dos alunos ficassem presas para dentro da carteira, sendo preciso erguer a mesa e retirá-la do seu lugar quando o aluno precisava sair da mesma. E isso era um fator complicador em sala de aula, pois não eram confortáveis aos alunos.

Outro aspecto importante referente ao espaço da sala de aula era referente a super lotação nas turmas, principalmente nos 3º, 4º e 5º anos. Eram em médias 32 a 35 alunos e isso era um fator que dificultava a organização das carteiras em sala de aula, pois muitas vezes o professor gostaria de realizar alguma atividade com pequenos grupos de alunos, mas acabava desistindo ou buscando outra maneira para realizar a atividade, pois o espaço disponível não era apropriado para suprir as necessidades do momento.

Os professores, portanto, tinham autonomia de organizar as carteiras da maneira que achavam ser pertinentes e mais apropriadas aos alunos e às atividades a serem desenvolvidas. Algumas organizavam as carteiras em duplas e outras em fileiras individuais e sempre que achavam necessário a estrutura era modificada. Compreendo, portanto, que ao preparar a aula, o professor também precisa levar em



conta o espaço físico que ele tem disponível para a realização de desta, pois, segundo a autora:

O espaço da sala de aula comum ou não convencional deve propiciar bem-estar, prazer e alegria. Neste sentido, a organização espacial da aula não pode estar desligada das características reais dos alunos nem da metodologia e dos recursos didáticos selecionados em razão do processo de construção dos conhecimentos e em direção aos objetivos propostos. (VEIGA, 2011, p.288).

Contudo, ao prepara a aula e escolher os recursos didáticos pertinentes para a realização dela, se faz necessário considerar as características pessoais dos alunos bem como o espaço físico disponível para realização das atividades previstas, propiciando um ambiente prazeroso e de confiança para os professores e alunos, levando-os a um processo de construção de conhecimentos tendo em vista os objetivos para determinado momento.

#### **5.1.6 Quando: o tempo na organização da aula**

Vi que a aula é um processo e que precisa de muitos cuidados para a sua elaboração. Sendo assim, além de considerar o espaço, a avaliação, objetivos, o método e também os recursos, é necessário considerar ainda o tempo cronológico e pedagógico desta aula.

Nas palavras de Veiga (2011, p.291), “o tempo pedagógico é o tempo organizado para fortalecer a tríade relacional professor-aluno-conhecimento, para desenvolver as atividades didáticas relevantes de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar”. Dessa maneira entendo que a autora coloca o tempo não apenas como o tempo cronológico necessário para realizar determinada atividade, mas sim, como o tempo onde as ações pedagógicas são vivenciadas e elaboradas para favorecer a aprendizagem.

Dessa perspectiva, o tempo não só é quantidade, não é só cronológico (horas, dias, meses, anos letivos, etc.), mas também qualidade das intencionalidades, reflexões, ações nele contidas. O tempo pedagógico da aula tem de ter como ingrediente a intencionalidade. A aula ocorre em seu tempo cronológico, que se tornará um tempo pedagógico se as presenças do professor e dos alunos, no espaço de vivências pedagógicas, estiverem sendo significativas. (VEIGA, 2011, p.291).

Trago para este momento a questão do tempo como um fator que implica diretamente na organização do trabalho pedagógico do professor, pois quando estes dividem a elaboração dos planos de aula por disciplina com os demais professores justificam tal divisão do seu trabalho em suas práticas por não conseguir dar conta de realizar a elaboração do plano de aula de todas as disciplinas e por isso se organizam de tal forma para ajudar um ao outro e conseguir trabalhar todos os conteúdos previstos para o ano.

Sendo assim, neste caso, se tratando de tempo cronológico percebo que a grande quantidade de atividades que o professor precisa desempenhar não é equivalente ao tempo que ele tem disponível para realizar todas as atividades que cabem à ele, sendo assim, o tempo é de extrema importância para o trabalho do professor pois a falta dele pode vir a refletir na qualidade das intensões da aula.

O tempo na organização da aula, portanto, não é compreendido apenas como o tempo cronológico, mas também como tempo pedagógico que acontece quando professor e alunos utilizam o tempo cronológico para por em prática as atividades previstas para a aula, atividades estas permeadas de intencionalidades e atividades significativas, favorecendo então, um ensino de qualidade, pois, segundo a autora, “o tempo cronológico destinado ao desenvolvimento da aula será um tempo pedagógico, de construção, à medida que se clarifiquem mais as finalidades da sua constituição”. (VEIGA, 2011, p.292).

### **5.1.7 Para quem: os agentes da aula**

Os agentes da sala de aula completam os elementos estruturantes da organização didática da aula. Dessa maneira, não há como considerar todos os aspectos vistos até o momento sem falar das figuras do professor e aluno na concretização do processo educativo. Segundo Veiga (2011, p.293), “essa concretização se dá como uma relação pedagógica e resulta de uma relação pedagógica entre professor e alunos, mediada pelos conhecimentos, que não pode ocorrer simplesmente com a aplicação de um conjunto de técnicas isoladas”, isto é, não existe a concretização do conhecimento apenas pelo uso das técnicas de ensino em si, mas sim por uma relação-professor-aluno-conhecimento capaz de permitir ao aluno um aprendizado significativo por meio de uma relação de

confiança, de diálogo e comprometimento de ambas as partes neste processo educativo de colaboração.

Para Veiga,

Se a relação professor-aluno-conhecimento deve ser uma relação pessoal, dialógica e cognitiva, no sentido de permitir e contribuir para o crescimento e o sucesso do aluno como ser humano, é imprescindível que o professor assuma a sua posição como orientador de seu desenvolvimento. (VEIGA, 2011, p.295).

Sendo assim, ao entender que a relação entre professor-aluno-conhecimento permite uma formação humana aos alunos, o professor tende a assumir uma postura cujo objetivo seja de orientar seus alunos, mostrando a eles o caminho para se chegar ao conhecimento. Dessa forma, durante as observações, ao propor aos alunos atividades diversificadas, jogos, práticas e a participação deles nas aulas, o professor está estabelecendo uma relação-professor-aluno-conhecimento capaz de permitir ao aluno a descoberta do seu conhecimento por meio de uma relação de confiança e de autonomia, pois o professor se coloca como um orientador capaz de levar seu aluno à conquista de suas aprendizagens e isso foi possível presenciar nas práticas dos professores observados.

Tendo em vista os aspectos observados e as contribuições da autora em relação ao projeto colaborativo bem como os elementos estruturantes da organização didática da aula, compreendo que a autora defende a organização didática da aula partindo deste ponto de vista uma vez que o projeto colaborativo para sua efetivação depende do comprometimento e participação ativa do conjunto de professores e alunos. Nas palavras da autora:

A preocupação com a elaboração do projeto colaborativo da organização didática da aula para concretização da prática pedagógica é parte da responsabilidade e do compromisso ético do professor e com seus alunos, com sua escola, com a educação e com a sociedade. (VEIGA, 2011, p. 296).

Contudo, após a apresentação dos elementos estruturantes da organização didática da aula citados pela autora, entendo que para a efetivação de um projeto colaborativo é necessário que as práticas pedagógicas se concretizem de forma colaborativa entre professores e alunos e que estes assumam o papel de pensar, refletir, discutir, analisar e executar atividades propostas coletivamente, caracterizando então, um trabalho colaborativo de organização da aula.

## 6 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES: ORIENTAÇÃO TEÓRICA METODOLÓGICA

Após caracterizar a prática dos professores baseados nos estudos de Veiga (2011), nesta parte do trabalho pretendo aprofundar os estudos trazendo a fundamentação teórica metodológica das práticas pedagógicas dos professores em diferentes momentos da carreira docente apresentando a base teórica presente nelas. Sendo assim, para efeito de análise da base teórica das práticas pedagógicas dos sujeitos dessa pesquisa utilizei como aporte teórico os seguintes autores: Mizukami (1986), Saviani (1991), Libâneo (1999), Martins (2008) e Palácios (1980) que trazem as concepções das diferentes abordagens de ensino.

Para uma melhor compreensão, a base teórica das práticas pedagógicas dos professores será apresentada conforme a classificação do ciclo de vida profissional do professor, ou seja, conforme a fase da carreira docente em que cada um se encontra, levando em consideração o tempo de experiência como professora. Dessa maneira, trago para a análise dos dados o recorte dos dados que se referem a situações consideradas significativas, pois permitem identificar a ação das professoras, as suas iniciativas, os limites e contradições vividas por elas em pleno enfrentamento do processo de aprendizagem dos seus alunos.

Na verdade são fragmentos de diferentes cotidianos escolares que nos permite identificar qual a abordagem teórica que sustenta a prática das professoras.

### 6.1 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR NA ENTRADA NA CARREIRA

Esta é a primeira fase do ciclo de vida profissional do professor denominada por Huberman (1992) com a *entrada na carreira*. Segundo ele, esta fase envolve o profissional docente que possui de 0-3 anos de experiência na carreira e se caracteriza por se tratar dos primeiros contatos do profissional docente com a sua profissão.

Durante dias pude presenciar as práticas pedagógicas da professora F1. Trata-se de uma professora em início de carreira por estar a 3 anos como professora regente e por esse motivo ela se encontra na 1º fase do ciclo de vida profissional do

professor segundo Huberman (1992). Durante as observações, pude perceber que a prática da professora revela uma preocupação constante em trazer para a sala de aula elementos que facilitassem o aprendizado dos seus alunos, alunos estes do 3º ano do Ciclo I.

Durante as observações pude perceber que a professora F1 sempre trocava informações a respeito do seu planejamento com a outra professora do 3º ano. Diante disso, perguntei como ela elaborava as suas aulas. Ela então respondeu:

Na verdade é realizada a sequência didática que varia por semana, mês ou trimestre. Depende do conteúdo. Nós dividimos com outras professoras do 3º ano, cada uma faz uma disciplina senão não damos conta. Nossos planejamentos são baseados nos objetivos e conteúdos do plano curricular que vem da secretaria. Nós só elaboramos as aulas em si. E depois que preparamos o planejamento baseados nos objetivos e conteúdos nós mandamos para a pedagoga ver e autorizar, caso precise mudar algo elas nos sugerem para mudar ou acrescentar. Depois de aprovado, nós enviamos para as demais colegas, pois cada uma faz de uma disciplina diferente. (PROFESSORA F1, 2016).

Enquanto rede, entendo que é necessário que haja um plano comum. E esse plano comum é enviado às escolas a fim de nortear o trabalho do professor. Sendo assim, a fala da professora revela que amparada nos objetivos e nos conteúdos pré-definidos pela Secretaria Municipal de Educação é que ela então elabora as suas aulas e as suas atividades tendo em vista os objetivos e conteúdos para cada etapa. Além disso, em sua fala e também nas observações de sua prática, pude perceber que a professora F1 trocava planejamentos com as outras professoras da mesma etapa, dividindo então esses planejamentos por disciplina a fim de conseguir dar conta das inúmeras atividades solicitadas e pouco tempo para executá-las. Por isso, dadas às condições objetivas de trabalho das professoras, essa divisão por área e troca de planejamento tinha como intuito cooperar e colaborar umas com as outras, favorecendo então um trabalho de união entre elas.

Como elas trocavam os planejamentos, pude perceber que estavam sempre conversando sobre as aulas e com isso percebia que a troca de experiências e ideias contribuía para o enriquecimento de suas práticas, a propósito a professora disse:

Essa troca de planejamento e de informações ajuda muito, não só porque eu tenho menos aulas para preparar mas sim porque eu vejo que a outra professora elaborou uma aula bem diferente e que eu jamais pensaria em fazer assim, com isso nós vamos enriquecendo a nossa prática. Claro que isso facilita e ajuda muito, pois temos tantos cursos e muitas coisas para preparar que não damos conta. Mas principalmente por perceber uma maneira diferente de ensinar. (PROFESSORA F1, 2016).

No que diz respeito à divisão do planejamento, entendo que essa organização que as professoras criaram para cooperar e colaborar uma com a outra traz contribuições positivas para as suas práticas pedagógicas, pois muitas vezes elas executam determinada aula que talvez não teria tanto resultado caso não trocasse ideias com as outras professoras e isso vem ao encontro com a ideia de Veiga (2011, p.270) quando diz que “a qualidade da aula é fundamental na autonomia, na criatividade, na criticidade, na ética, na solidariedade e na colaboração”. Sendo assim, ao buscar qualidade nas aulas e ao colaborarem umas com as outras, as professoras estão apontando para uma das características de um projeto colaborativo de educação segundo a autora.

Assim, posso dizer que a fala da professora revela que embora exista essa divisão do trabalho entre elas, tal divisão se volta para o aspecto cooperativo do trabalho do professor, contribuindo para a troca de ideias, sugestões e percebendo que sua prática pode ser enriquecida a cada dia.

Além disso, diante dos aspectos observados, não posso deixar de considerar a questão do tempo e o peso do mesmo na organização do trabalho na prática, pois sabe-se que são solicitadas inúmeras tarefas ao professor sendo que este é remunerado por tempo em que estão em sala de aula. Sendo assim, quando a prática pedagógica da professora revela essa divisão de trabalho, entendo que existem múltiplos fatores que levam a tal prática e por isso não posso deixar de considerar a implicação do tempo no trabalho do professor.

Outro aspecto que me chamou muito atenção na prática pedagógica da professora F1 é referente à maneira em que ela determina o comportamento dos seus alunos. Inúmeras vezes foi possível presenciar situações em que em sua prática, a professora utiliza de artifícios para controlar e moldar o comportamento de sua turma conforme a sua vontade. Sendo assim, trago alguns trechos desses momentos para demonstrar tal situação. A exemplo disso, percebi na prática da professora que dois alunos eram sempre os seus ajudantes. Diante disso perguntei à ela como foram ou eram escolhidos os ajudantes do dia, ela então me respondeu:

*“é assim, eu escolhi dois alunos com melhor comportamento para ser meus ajudantes e eles vão até o fim do ano, não vai mudar”.* (PROFESSORA F1, 2016).

Diante dessa fala percebo que o critério de escolha para os ajudantes do dia era o comportamento dos alunos, ou seja, se o aluno tivesse um bom comportamento este era premiado como ajudante do dia e caso contrário não seria escolhido.

Outro momento que revela tal prática foi quando pude presenciar que em uma das aulas a atividade de leitura estava presente na rotina do dia, porém, ao escrever na rotina a professora então disse aos alunos *“vamos ver se a turma tem um bom comportamento para terminar a leitura hoje”*. Percebi então que a leitura era uma atividade vista como um “prêmio” aos alunos, pois eles tinham esse momento sempre que se comportavam bem. E isso acontecia sempre, nas atividades, no momento de pegar o lanche, no momento de sair para o recreio, na hora de ir ao banheiro, enfim, esses tateios estavam sempre presentes na prática pedagógica da professora que se encontrava na 1º fase do ciclo de vida profissional do professor.

Em uma das aulas de história, a professora propôs uma atividade aos alunos onde juntos eles tinham que construir um texto coletivo, porém, ao ser questionada por um aluno se todos iam participar da atividade ela então respondeu:

- (P) - Então, a nossa última aula de história foi no dia 30 de março e foi o dia do aniversário de Curitiba, e hoje, nós vamos terminar essa atividade. Eu vou entregar para vocês algumas palavras e com essas palavras nós vamos coletivamente montar uma frase para Curitiba. Entenderam?  
 (A) - Sim professora, mas tem palavra para todo mundo?  
 (P) - Não, por isso eu vou entregar para os mais quietinhos.  
 (PROFESSORA F1 E ALUNOS, 2016).

Diante dessa postura presente na prática pedagógica da professora posso dizer que essas atitudes mostram resquícios de uma base teórica pautada na abordagem comportamentalista, pois segundo Skinner,

Se vamos usar os métodos da ciência no campo dos assuntos humanos, devemos pressupor que o comportamento é ordenado e determinado. Devemos esperar descobrir que o que o homem faz é o resultado de condições que podem ser especificadas e que, uma vez determinadas, poderemos antecipar e até certo ponto determinar as ações. (SKINNER, 1981 apud MIZUKAMI, 1986, p. 21).

Com base nisso, entendo que o aluno é controlado e ordenado em suas diferentes realizações, isso porque nessa abordagem, o seu papel é de “uma pessoa

responsável por seu comportamento, não só no sentido de que merece ser censurada ou castigada quando precede mal, mas também no sentido em que merece ser elogiada e admirada em suas realizações” (Skinner, 1973 apud Mizukami, 1986, p. 21), ou seja, o homem receberá o bem se fizer o bem e receberá o mal se proceder ao mal.

Diante disso, percebo que o aluno é visto como merecedor diante daquilo que faz e se faz o bem receberá o bem, mas se faz o mal receberá o mal. E isso faz com que os alunos entrem em conflito entre eles, pois muitas vezes, pelo que observei, aos olhos da professora é sempre os mesmos alunos que fazem algo “errado” e sempre os mesmos que fazem o certo, e os demais alunos acabam criando um imaginário irreal desse aluno, desenvolvendo então, alunos competitivos entre si pois nessa abordagem o homem é considerado como “consequência das influências e das forças existentes ao meio, como produto de um processo evolutivo, ser produtivo e eficiente” (MARTINS, 2008, p.42).

Contudo, embora essa postura estivesse sempre presente na base teórica da prática da professora F1, também pude observar que em alguns momentos ela percebe a necessidade de manifestar uma postura diferente diante de seus alunos e para isso ela busca outra maneira de se relacionar com eles. Digo isso porque em uma das observações a professora estava trabalhando sobre noção espacial e após a explicação com o recurso do planetário ela propôs aos alunos uma atividade para representar o planeta terra, diante disso um aluno disse:

(A) - Professora, o que é para fazer?

(P) - É para fazer um desenho representando o planeta terra.

(A) - Mas professora, porque você não coloca uma música para nós ouvirmos enquanto fazemos a lição?

(P) - Vocês lembram semana passada o que aconteceu? Ficaram dançando e não fizeram nada, mas eu vou tentar hoje de novo e vamos ver como vocês vão se comportar. (PROFESSORA F1 E ALUNOS, 2016).

Ou seja, a atitude da professora demonstra uma preocupação para com seus alunos, pois ela dá a eles a oportunidade de repensar e refletir à respeito das suas atitudes fazendo com que eles tenham uma nova oportunidade para demonstrar um bom desempenho.

Durante as aulas pude perceber na prática da professora a presença do uso do jogo como uma técnica de ensino. Sempre que a professora trabalhava com matemática ela trabalhava com os jogos para facilitar o entendimento por parte dos



alunos. Sempre que ela realizava um jogo os alunos queriam muito participar. Eram sempre momentos de muito aprendizado e de participação.

Ao trabalhar com centena, dezena e unidade ela utilizou um jogo denominado por ela como o “jogo do stop”. Para isso, ela retomou a explicação do conceito de dezena, centena e unidade junto com os alunos. Para esta explicação ela utilizou palitos de sorvete para representar as dezenas e com isso ela ia questionando os alunos:

- (P) - Então vejam, aqui nós vamos ter 1, 2, 3,4, 5,6, 7,8 amarradinhos com 10 palitinhos de sorvete. Quantos amarradinhos faltam para completar uma centena?  
 (A) - 2.  
 (P) - Porque 2?  
 (A) - Porque faltam 2 amarradinhos para dar 100.  
 (P) - Mas porque faltam 2?  
 (A) - Porque nós só temos 80 e mais 2 amarradinhos de 10 vai dar 100.  
 (P) - Isso mesmo, então vamos ver se vocês sabem. (PROFESSORA F1 E ALUNOS, 2016).

Percebi na prática pedagógica da professora que ao questionar os alunos sobre determinado conteúdo ela faz com que os alunos respondam aos seus questionamentos sem dar a eles respostas prontas, pois segundo Saviani (1991, p.21) dentro de uma perspectiva de escola nova “o professor agiria como um estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos”, sendo assim, o professor tem como principal função orientar seus alunos e à eles cabe o papel de construir suas próprias aprendizagens. Após a explicação ela então iniciou o jogo.

- (P) - Então vejam, vocês têm vários amarradinhos de palitos com vocês. Eu vou cantar uma musiquinha e quando eu falar stop eu vou perguntar para vocês quantos amarradinhos e quantas dezenas vocês têm. Combinado?  
 (A) - Sim.  
 (P) - Stop! Quanto você tem Maria?  
 (A) - Não sei.  
 (P) - Não sabe? Então deixa eu ajudar você. Quantos amarradinhos de 10 você têm?  
 (A) - 2.  
 (P) - E esses dois amarradinhos representam quantas unidades mesmo?  
 (A) - 20.  
 (P) - E quantos palitos você têm solto?  
 (A) - 1.  
 (P) - Então quantos que dá 2 amarradinhos de 10 e um que está solto?  
 (A) - 21.  
 (P) - Isso mesmo. O resultado é 21. Parabéns. (PROFESSORA F1 E ALUNOS, 2016).

O uso do jogo como uma ferramenta para ensinar e a postura da professora em auxiliar os alunos com dificuldades demonstra uma preocupação por parte da professora em fazer com que seus alunos cheguem ao conhecimento. Para isso, ela traz diferentes recursos em suas aulas e busca fazer com que os seus alunos cheguem ao resultado esperado com o esforço de si mesmo, pois para o autor, “tal aprendizagem seria uma decorrência espontânea do ambiente estimulante e da relação viva que se estabelece entre os alunos e entre o professor”. (SAVIANI, 1991, p.21). Sendo assim, o jogo e a postura da professora com a aluna favorece um ambiente motivador e estimulante aos alunos e professores e isso é uma característica da abordagem da escola nova.

Outra aula que me chamou atenção foi à respeito de um passeio realizado ao centro histórico de Curitiba. A professora, juntamente com os alunos, teve a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre a história da cidade, para isso, a professora levou os alunos em cada ponto turístico que havia no centro histórico e explicou o significado de cada um deles. Porém, o que me chamou atenção foi na aula seguinte quando percebi que a professora havia preparado um material sobre todos os pontos visitados para retomar na aula de história. Ela então imprimiu fotos de cada um dos lugares visitados e explicou novamente o significado de cada um deles. Além de explicar novamente, em seguida ela realizou uma atividade sobre o conteúdo, conforme ela diz:

Eu imprimi as imagens de todos os lugares que visitamos ontem no passeio e vou aproveitar para trabalhar com eles hoje e relembrar o significado de cada um. Vou reforçar esse trabalho com as imagens e o material que eu trouxe, pois acho muito importante esse assunto. Vou trabalhar isso na aula de história e ensino religioso. (PROFESSORA F1, 2016).

Achei importante a postura presente na prática pedagógica da professora, pois com ela é possível entender que existe uma preocupação em trazer a vivência do passeio para os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. Com este passeio percebi que ela trabalhou a questão da história de Curitiba na disciplina de história e também os lugares sagrados como conteúdos da disciplina de ensino religioso. Sendo assim, não posso deixar de exaltar a atitude e preocupação da professora em relacionar a prática com a teoria, pois o que a princípio estava previsto como um simples passeio tornou-se aulas riquíssimas e com muito aproveitamento trazendo então a vivência para o enriquecimento da aula. E essa

postura presente na prática pedagógica da professora demonstra uma característica da escola nova no qual acredita que “as experiências cotidianas despertam muito mais e proporcionam temas mais instrutivos que os apresentados nos livros” (PALÁCIOS 1980, p.10).

Em outro momento, durante as observações pude presenciar uma aula em que a professora pede para que os alunos resolvam uma questão de matemática, porém, eles tinham que contar para todos os colegas como chegaram ao resultado. Percorrido alguns minutos para que os alunos realizassem a atividade ela perguntou:

(P) - Joãozinho, como você chegou ao resultado?

(A) - Eu contei 5, depois mais 3 e depois mais 2 e juntos deu 10.

(P) - Mas o que você usou para contar?

(A) - Eu usei os dedos.

(P) - Muito bem. E você Maria, como você chegou ao resultado?

(A) - Eu fiz o desenho de uma mão mostrando 3 dedos, depois fiz outra mão com 5 dedos e depois desenhei outra mão com 2 dedos e depois eu somei tudo e deu 10.

(P) - Muito bem também. Pessoal, viu como cada um tem uma maneira e uma estratégia diferente para aprender? Viu como existem diferentes maneiras de aprender? Cada um sabe de um jeito e aprende igual, e isso é muito importante. O importante é aprender, mas como cada um aprende é diferente um do outro. (PROFESSORA F1 E ALUNOS, 2016).

Com esta atividade, percebo que a professora está preocupada em compreender como cada um de seus alunos aprende. Percebi que o resultado era uma questão secundária, o que realmente importou para a professora naquele momento foi compreender a forma que cada um de seus alunos aprende, para isso, ela lança essa atividade no qual os alunos tem que relatar como fizeram para chegar ao resultado da atividade. E isso vem ao encontro de Mizukami quando diz que a educação dentro de uma da escola nova pode ser considerada como um processo de socialização no qual crie situações desequilibradoras para o aluno, cujo objetivo:

Não consistirá na transmissão de verdades, informações, demonstrações, modelos, etc., e sim em que o aluno aprenda por si próprio, a conquistar essas verdades, mesmo que tenha de realizar todos os tateios pressupostos por qualquer atividade real (MIZUKAMI, 1986, p. 71).

Sendo assim, ao propor essa atividade, a professora coloca seus alunos diante de situações desafiadoras a fim de fazer com que seus alunos descubram por si só o caminho necessário para se chegar à aprendizagem, considerando também que cada um aprende de uma forma diferente do outro. A educação com base na

escola nova, portanto, tem como objetivo romper com os modelos, repetições, memorizações, visando que cada aluno conquiste à sua autonomia.

Após trazer alguns momentos vivenciados durante as observações da prática pedagógica da professora F1 posso dizer que em algumas situações a base teórica presente em sua prática revela uma postura condizente com a abordagem comportamentalista na qual tem como foco modelar o comportamento do aluno conforme as necessidades do professor, usando então de artifícios para controlar e moldar o comportamento de seus alunos. Talvez, isso aconteça pelo fato de se tratar de uma prática pedagógica ainda em início de carreira, pois segundo Huberman, a entrada na carreira é marcada de 0 a 3 anos de experiência momento este em que se encontra a professora F1. Não que isso seja uma regra, mas pode ser que com o tempo de sala de aula a professora consiga controlar o comportamento de sua turma sem a necessidade de usar esses artifícios como recurso para controlá-los.

Contudo, foi possível perceber também que as observações puderam revelar uma prática pedagógica rica no que diz respeito ao uso de diferentes recursos para a realização das aulas a fim de facilitar o aprendizado dos alunos. A professora sempre trazia uma novidade para enriquecer as aulas. Foi possível perceber ainda, que algumas ações presentes na base teórica desta prática demonstram fortes traços da escola nova, pois na maioria de suas aulas eram lançadas atividades, problemas e desafios aos alunos com o objetivo de criar situações desequilibradoras, e isso são fortes influências desta abordagem.

## 6.2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR NA FASE DA ESTABILIZAÇÃO

A segunda fase é chamada pelo autor como a *fase da estabilização*. Esta fase é marcada pelo profissional que está entre os 4 a 6 anos de exercício na profissão. Assim sendo, neste momento trago para a análise e discussão as características da base teórica metodológica presente na prática pedagógica da professora F2 pois trata-se de uma professora que atua a 6 anos como docente e por isso se enquadra na 2º fase do ciclo de vida profissional de Huberman.

Trata-se uma prática rica, comprometida e encantadora, pois nela é possível sentir o verdadeiro sentido e significado de ser professor. São apenas 6 anos de

experiência, mas trata-se de uma postura muito confiante, calma e segura daquilo que precisa ensinar, pois nas observações foi este o sentimento que eu pude sentir e é o que tentarei transmitir aqui.

No decorrer das observações percebi que a professora tinha uma maneira própria de desenvolver suas aulas. Ela era muito organizada e seguia o planejamento rigorosamente. Ao iniciar a aula, ela recebia os alunos em sala, desejava boa tarde à eles e em seguida escrevia a rotina no quadro. Estranhei quando percebi que ela escrevia a rotina no quadro em todas as aulas, pois geralmente no 5º ano isso não é uma regra. Diante disso perguntei sobre essa prática e ela respondeu:

Essa rotina é uma orientação da escola, mas eu gosto muito, pois assim os alunos também aprendem a se organizar e entender que para tudo há um momento, uma regra. E eu também tenho um aluno autista e a rotina é muito importante para o desenvolvimento dele. Tudo tem que seguir os horários, então para mim a rotina é muito importante e eu sempre a escrevo no quadro. E geralmente os alunos acompanham a rotina e cobram quando algo não foi possível de realizar. (PROFESSORA F2, 2016).

Diante disso, pude perceber que embora seja uma orientação da escola para todos os professores, a professora F2 faz desta maneira não porque é uma regra da escola, mas sim porque ela vê isso como uma maneira de fazer com que os alunos aprendam a se organizar em suas múltiplas tarefas, entendendo e respeitando os momentos para cada coisa e principalmente por entender que com a rotina é possível que o trabalho com o seu aluno autista seja mais eficaz. E com isso, a professora está contribuindo para que seus alunos estejam inseridos numa sociedade que possibilite ao sujeito nela inserido um desenvolvimento social que “deve encaminhar o sujeito para o sentido da democracia, que implica deliberação comum e responsabilidade pelas regras que os indivíduos seguirão” (MIZUKAMI, 1986, p. 62). Essa é, portanto, uma das características da escola nova onde o sujeito é encaminhado para o desenvolvimento da democracia e autonomia.

Outro aspecto que me chamou atenção em sua prática foi referente à forma em que ela organizava as carteiras, todas as aulas, sem exceções, os alunos sentavam em dupla com outro colega e isso também me surpreendeu por se tratar de alunos do 5º ano. Por isso perguntei a ela se era uma orientação da escola ou uma escolha própria e ela então disse:

Eu tenho um aluno autista e é importante eu sempre colocar um colega para sentar ao lado dele pois assim ele acaba se socializando. Na verdade ele não gosta, mas eu faço assim porque acredito ser melhor para ele. Além disso, percebo que ao trabalhar em dupla um aluno acaba aprendendo com o outro, pois muitas vezes faço construção de texto coletivo, mas que na verdade eles constroem em dupla. E eu falo: ajuda o colega que está do seu lado. Se tiver alguma pontuação errada pode mostrar para o colega. E assim eles me ajudam e aprendem um com o outro. (PROFESSORA F2, 2016).

A preocupação da professora em organizar os alunos em duplas mostra outra característica desta abordagem, pois segundo Mizukami (1986, p.79):

A interação social decorrente do trabalho em grupo, assim como o fato dos indivíduos atuarem nos grupos compartilhando ideias, informações, responsabilidades, decisões, são imprescindíveis ao desenvolvimento operatório do ser humano.

Dessa maneira, ao propor uma prática em que os alunos sentem juntos e com isso compartilhem ideias, fatos e experiências, a prática da professora então permite que seus alunos aprendam um com o outro e vejam no outro uma nova maneira de aprender, diferente daquela em que está acostumado. Essa postura, portanto, mostra uma prática inovadora e a tentativa de romper com o modelo tradicional de educação e aos poucos conquistar uma nova maneira de ver o ensino valorizando não somente o individual, mas também o coletivo.

Quando questionada à respeito do planejamento de suas aulas, ela respondeu assim:

Antes era assim, eu e a outra professora do 5º ano sempre nos reunia para juntas elaborar o planejamento. Sempre fazíamos juntas e ajudava uma a outra, porém, com o passar do tempo começamos a fazer vários cursos e com isso acabou que não conseguimos mais nos encontrar no dia da nossa permanência e por isso agora cada uma vai fazendo e passando para a outra. Por exemplo, se faço de matemática passo para a outra professora e se ela faz de português ela passa para mim e assim vamos fazendo e se ajudando. Mas assim, a gente sempre dividiu o ano inteiro, só não tinha exatamente a divisão por disciplina pois conforme uma fazia passava para a outra. Mas no início eu fazia de matemática, ensino religioso e história e depois conforme uma ia fazendo passava para a outra. (PROFESSORA F2, 2016).

A fala da professora revela uma divisão no momento de elaborar o plano de aula com a outra professora da mesma etapa. Percebi que essa divisão se deu pelo fato de que as professoras F2 e F4 frequentavam muitos cursos de formação continuada ofertados pela rede. Assim, elas então não conseguiam mais se reunir para preparar as aulas e as atividades que precisavam e, por isso, se organizavam e

trocavam os planejamentos de aula entre elas como uma maneira de cooperar e ajudar uma a outra. Porém, observei que era muito mais que uma troca de planejamentos, pois ao trocar os planejamentos elas sempre perguntavam uma a outra se determinada atividade tinha dado certo ou não, e quando não havia dado certo, entre um intervalo e outro, elas então se reuniam para discutir, analisar e juntas encontrar uma outra maneira de organizar e melhorar aquela aula. Essas discussões eram sempre muito ricas, traziam excelentes reflexões, trocas de experiências, aprendizados e enriquecimento de suas práticas, por isso, era muito além de uma divisão de trabalho.

Sendo assim, no momento da elaboração das aulas ainda que exista uma separação por área/disciplina entre as professoras F2 e F4 percebi que tal divisão tinha como objetivo a união, cooperação e colaboração entre as elas. Diante disso, posso dizer que a maneira em que as professoras criaram para organizar os seus trabalhos mostra um avanço na organização didática do trabalho do professor, pois as professoras tinham autonomia de se organizar e encontrar uma forma de se ajudarem e por isso entendo que esse momento é importante e traz uma perspectiva de um projeto colaborativo de educação, pois segundo Veiga (2001, p.296), “o processo de organização didática da aula se caracteriza principalmente pela convivência colaborativa de professores e alunos que problematizam, decidem, analisam, discutem e avaliam as atividades propostas coletivamente”.

Contudo, observei que a professora F2 trocava planejamentos com a outra professora do 5º ano não por ter menos trabalho, mas sim porque o tempo é o fator complicador nessa situação. Falo isso porque presenciei que a prática pedagógica da professora era muito rica e com muita ludicidade. Ela estava sempre preocupada em trazer algo prático para que eles pudessem entender na prática o conteúdo que precisava ensinar. Em uma das aulas de matemática ela estava ensinando divisão com dois números na chave, diante disso ela veio até a mim e disse:

Esses dias eu fiz uma atividade em que eles tinham que dividir um pacote de balas por 32 alunos. E como na atividade deu mais de 2 balas para cada aluno, eu aproveitei e comecei a ensinar a divisão com dois números na chave pois durante as atividades eu percebi que tinham alguns alunos que estavam ficando parados sem fazer nada pois terminavam a divisão com um número na chave rapidinho e ficavam esperando os outros terminarem. Então fiquei pensando que não posso atrasar esses alunos, eu preciso considerar o tempo de todos inclusive desses que estão adiantados, pois vai que isso prejudicasse e interferisse no desenvolvimento deles lá na frente, entendeu? (PROFESSORA F2, 2016).

Nessa fala é nítida a preocupação da professora com o desenvolvimento individual de seus alunos. Preocupada com o ritmo de aprendizagem de cada um, ela introduz um novo conteúdo afim de não prejudicar o desempenho individual deles, respeitando então o tempo e as particularidades de cada educando, pois na abordagem da escola nova, Saviani (1991, p.20) diz que “os homens são essencialmente diferentes, não se repetem, cada indivíduo é único”.

Considerando isso, é perceptível na prática pedagógica da professora o recurso do jogo como forma de trabalhar os conteúdos com os alunos. Por acreditar que o jogo facilita e esclarecem às dúvidas dos alunos, a professora sempre trazia jogos para suas aulas. Para exemplificar, trago em seguida algumas falas da professora que revelam o uso do jogo como uma das técnicas de ensino utilizadas em suas aulas. Em primeiro momento trago a fala referente ao jogo da multiplicação:

(P) - Então, hoje em vez de fazer teste da tabuada eu vou trabalhar um jogo com vocês. Então vejam, cada dupla receberá um tabuleiro e dois marcadores, um para cada um.

(A) - Ah professora, isso é moleza.

(P) - É moleza, mas vocês precisam acertar a tabuada. Então, o jogo é assim: cada um vai jogar o dado de uma vez. O número que cair no dado será o número que vocês vão procurar no tabuleiro. Então por exemplo, vou jogar o dado, caiu o número 5, qual que é a operação que está lá na casa do número 5 no tabuleiro?

(A) -  $3 \times 9$  professora.

(P) - Então vejam, vocês vão ter que responder o resultado correto dessa operação e conforme for acertando vai ganhando. Ou seja, vocês tem que saber a tabuada. O ganhador será aquele que chegar primeiro na chegada que está lá no final da corrida, mas assim, um terá que cuidar do outro para saber se o resultado está correto. Então um será o juiz do outro. Entenderam?

(A) - Sim, professora.

(P) - E assim, quero que vocês registrem no caderno cada operação que fizerem pois isso vai facilitar o aprendizado de vocês. (PROFESSORA F2 E ALUNOS, 2016).

Percebo que ao propor o jogo da tabuada aos alunos a professora substitui a maneira tradicional de realizar o teste da tabuada e insere em sua prática a utilização do jogo como outra maneira de descobrir se os alunos estão aprendendo o conteúdo. Segundo Martins (2008), além do trabalho em grupo, outra ferramenta importante na didática dessa abordagem é o trabalho com o jogo. O jogo adquire importância fundamental em sua aplicação no ensino. Tem por objetivo:



Descobrir novas estratégias e cada fase do desenvolvimento do ser humano é caracterizada por uma conformação única e especial, indo desde o jogo individual, o jogo simbólico, o jogo pré-social, ao de regras (social). As regras do jogo social igualmente são necessárias para que se supere o egocentrismo individual e se instaure uma atividade cooperativa. (MIZUKAMI, 1986, p.80).

Para a autora, os jogos, portanto, precisam estar presente na prática pedagógica do professor. Com isso, ele vai oportunizar os seus alunos possibilidades para que estes superem suas dificuldades. Sendo assim, ao trabalhar com os jogos, posso dizer que a base teórica presente na prática pedagógica da professora relevam influências do cognitivismo que tem como ênfase a interação entre os alunos.

Em outra aula, outro jogo é proposto aos alunos, desta vez trata-se do jogo das frações. Após questionar os alunos sobre o conteúdo da fração e se havia algum jogo que possibilitasse envolver a fração na hora de jogar os alunos deram várias sugestões, dentre elas sugeriram o uso de pizza ou até mesmo de lajotas por terem partes iguais. Após estes questionamentos, a professora propõe então o jogo que havia preparado:

(P) - O nome do jogo é corrida das frações. Então assim, esse é o nosso jogo, nós vamos fazer em quatro equipes e vocês vão ver agora como vai acontecer o jogo. Vamos ler as regras juntos. Vejam, o nosso dado será em frações e vocês vão jogar os dados e escolher o espaço que o carrinho vai percorrer. O dado vai até  $1/5$ . Vocês vão jogar o dado e escolher, por exemplo, se o carrinho vai percorrer  $1/5$  ou  $2/3$ . Qual desses tamanhos é maior?

(A) -  $2/3$  professora.

(P) - Isso mesmo,  $2/3$  é maior. Então assim, essa é a pista. Vejam que ficou linda. E esses dois são os nossos dados. Por enquanto vai até  $1/5$ . E essas fitas são as nossas frações e é elas que vocês vão usar para correr com o carrinho. Essa está dobrada em duas partes, essa em três partes, essa em quatro partes e essa em cinco partes, entenderam?

(A) - Sim. (PROFESSORA F2 E ALUNOS, 2016).

Com esse jogo pude perceber que todas as equipes se comprometeram e levaram a o jogo a sério e puderam assimilar e aprender o conteúdo da fração por meio do jogo. Após o jogo percebi também que a professora ficou feliz com o resultado e revelou:

Nossa como o jogo esclarece as coisas para eles. É impressionante. Você viu que o Joãozinho não estava entendendo e eu expliquei para ele de novo e mostrei as partes nas fitinhas. E quando caiu  $1/3$  e  $1/5$  ele disse para a equipe: é  $1/5$ ,  $1/5$ . Mas na hora ele percebeu e falou: não, não, não é  $1/5$  e sim  $1/3$  é maior. Somente no momento que ele pegou as partes na mão, no

concreto ele conseguiu perceber a diferença dos tamanhos. Fiquei bem contente com o resultado do jogo. (PROFESSORA F2, 2016).

Ou seja, a fala da professora demonstra que o jogo trouxe resultado positivo e satisfatório no que diz respeito ao objetivo pretendido com o jogo que era de esclarecer as dúvidas e facilitar o aprendizado dos alunos. Ela busca no jogo uma maneira de fazer com que seus alunos assimilem a teoria com a prática e isso corresponde á uma das características da escola nova, pois segundo Mizukami (1986, p.80) “caberá ao pedagogo, ao educador, planejar situações de ensino no qual os conteúdos e os métodos pedagógicos sejam coerentes com o desenvolvimento da inteligência e não com a idade cronológica dos indivíduos”.

Além do jogo, outros momentos importantes aconteceram durante as observações. Uma delas foi na aula de história quando a professora estava explicando sobre a produção da erva mate no estado do Paraná. Após explicar sobre a produção do chá bem como os tipos de chá, ela preparou um momento em que os alunos puderam tomar e experimentar diferentes sabores de chá. Ela então me disse: *“Hoje eu trouxe um chá para eles tomarem na aula, pois como estamos trabalhando com a erva-mate na disciplina de história, eu trouxe a erva e o chá para fazer e tomar com eles. Será muito legal”* (PROFESSORA F2, 2016).

Outro exemplo foi referente ao conteúdo de fração. Em uma atividade de lição de casa a professora pediu que os alunos pesquisassem e trouxessem alguma receita que envolvia fração e ao corrigir a atividade a professora então disse *“pessoal, eu corriji os cadernos de vocês e percebi que tinha uma receita mais deliciosa que a outra. Eu então pensei o seguinte: o que acham de escolhermos uma receita para fazermos juntos na semana que vem?”* (Professora F2, 2016). Os alunos então adoraram a ideia e por meio de uma votação elegeram a receita. Na semana seguinte a professora juntos com os alunos organizaram os ingredientes e então fizeram no momento da aula.

Esses e outros momentos deixam claro que a base teórica presente na prática pedagógica da professora F2 revelam influências predominantemente da escola nova de educação no qual tem como ênfase a redescoberta do conhecimento e como questão central aprender o método de aprender. Mesmo com pouco tempo de carreira docente sua prática demonstra comprometimento e eficiência com o desenvolvimento dos educando e de si mesmo.

### 6.3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR NA FASE DA DIVERSIFICAÇÃO

A *fase da diversificação* é a terceira fase do ciclo de vida profissional dos professores classificada por Huberman (1992). Essa fase é marcada pelo profissional que se encontra entre 7 e 25 anos de carreira na profissão. Por isso, neste momento será analisada a prática pedagógica da professora F3D por se tratar de uma profissional docente que exerce a profissão a 11 anos.

As observações nas aulas da professora F3D ocorreram sempre nas terças-feiras e resultaram em aproximadamente 51 horas de vivência e observação de sua prática docente. Durante esse período pude perceber que se trata de uma professora do 4º ano do ciclo II e bastante comprometida com o aprendizado dos alunos e de uma professora com o perfil bastante extrovertido e divertida com os seus alunos.

Ao mostrar seu planejamento percebi que suas aulas eram organizadas em sequência didática e que diariamente ela seguia um planejamento preparado anteriormente. Seu planejamento era preparado com outras professoras da mesma etapa, sendo cada uma responsável por determinada disciplina, *“eu, por exemplo sou responsável por algumas disciplinas, a professora da outra turma por outras disciplinas e a professora da manhã faz de outras disciplinas”* (Professora F3D, 2016). Diante disso perguntei a ela como eram então selecionados os conteúdos e os objetivos das aulas e ela então respondeu:

Nós pegamos os objetivos e conteúdos que a rede manda e fazemos todos os planejamentos e disciplinas baseados neles. Eu faço de língua portuguesa e produção de texto apenas. E depois que faço eu passo para a pedagoga aprovar e depois de aprovado passo para as outras professoras do 4º ano e elas passam para mim o que elas fazem. (PROFESSORA F3D, 2016).

Amparada pelos objetivos e conteúdos enviados pela rede municipal de educação com o intuito de orientar o trabalho do professor, a professora F3D também preparava e trocava planejamentos com as outras professoras da mesma etapa. Era pelos mesmos motivos que as demais, o acúmulo de atividades e as condições objetivas de trabalho faziam com que ela e as demais professoras do 4º ano se organizassem e ajudasse uma à outra. A professora deixava claro em sua fala que ao trocar planos com as outras professoras ela aprendia muito e melhorava

a qualidade de suas aulas e que, além disso, ela sempre procurava mostrar esses planos para a pedagoga da escola, pois ela sempre trazia algo para contribuir. Digo isso porque em uma das observações a professora F3D disse:

Nós sempre trocamos planejamentos sim, pois senão não damos conta. Hoje, por exemplo, vou fazer a pescaria da tabuada que a outra professora do 4º ano preparou e me passou no planejamento de matemática. Para ela deu super certo essa atividade e acredito que aqui vai dar também pois é uma maneira diferente de ensinar a tabuada aos alunos e que eu não tinha pensado. E veja, tudo que fazemos, inclusive as atividades mostramos antes para a pedagoga pois ela é nota 10 e eu amo ela pois ela sempre traz uma coisa nova, algo diferente para fazermos com os alunos. Ela sempre nos ajuda e nos mostra o melhor caminho. (PROFESSORA F3D, 2016).

A fala da professora mostra que ao trocar planos com as demais professoras ela está aprimorando a sua prática pedagógica, pois talvez ela não tivesse essa ideia de trabalhar a tabuada com os alunos, mas ao perceber tal atividade no planejamento que a outra professora preparou, ela então ensina esse conteúdo aos seus alunos de uma maneira diferente e lúdica. Além disso, é perceptível a contribuição da equipe pedagógica em seu trabalho, pois segundo a professora F3D a pedagoga traz muitas contribuições para as suas aulas e que inclusive mostra quando algo está errado e o que pode ser alterado. Diante disso, percebo que existia um trabalho de cooperação e unidade entre as professoras e a equipe pedagógica da escola, pois uma sempre contribuía para o trabalho da outra.

Outro aspecto que destaco como importante é a maneira em que os alunos são controlados no que diz respeito aos seus comportamentos. Durante as observações pude perceber que muitas vezes, em diferentes momentos da aula, a prática da professora demonstrava uma postura bastante condizente com a abordagem comportamentalista no que diz respeito ao controle e comportamento da turma.

Percebi que, quando os alunos estavam muito agitados e conversando demais a professora utilizava um apito que estava sempre pendurado em seu pescoço para então chamar a atenção dos alunos e solicitar o silêncio deles. Além disso, em algumas situações percebi que ao propor uma atividade com a participação dos alunos ela então selecionada os alunos que gostariam que participassem e quando levantavam a mão para participar da aula ela não os chamava. Para exemplificar trago alguns trechos das aulas a seguir:

Então olhem só, esses são os números do ditado. Eles estão sem os resultados. Quem vai colocar os resultados aqui serão vocês. Então assim, **quem pedir para vim aqui na frente não vai vim, portanto não peçam para vim que não vai vim.** (PROFESSORA F3D, 2016). (grifo nosso).

Cada um dentro da casinha de unidade tem um valor e agora nós vamos fazer assim, vocês têm uma tabela e vocês vão preenchendo ela. Nós vamos compor o número, **mas assim, quem pedir não vai vir jogar aqui na frente eu vou chamando as pessoas.** (PROFESSORA F3D, 2016) (grifo nosso).

E enquanto eu corrijo os cadernos um aluno vai anotar o nome de quem estiver conversando aqui no quadro. E o nome que estiver ali **não vai sair para o recreio.** (PROFESSORA F3D, 2016). (grifo nosso).

Isso era uma situação que acontecia quase que diariamente e por esse motivo que destaco essa situação como uma prática que apresenta fortes traços da abordagem comportamentalista, pois quando percebi na prática pedagógica a presença e o uso de artifícios como o uso do apito, a escolha dos alunos para participação nas aulas, anotação dos nomes no quadro afim de para controlar o comportamento dos alunos em sala, percebo que tal prática condiz com Mizukami (1986, p. 26), quando revela que “o homem é visto como um sujeito controlado, e quem vai determinar seu papel é a sociedade, porém, isso é dessa maneira porque o conhecimento a ser adquirido nessa abordagem parte das experiências planejadas”, ou seja, o professor determina o comportamento de seu aluno de acordo com o que ele acredita ser correto.

Porém, não posso deixar de trazer também momentos das aulas em que a postura e a base teórica desta prática pedagógica revelam o contrário do que vi até agora. Trata-se de uma prática onde a professora busca várias maneiras e estratégias que favoreçam o aprendizado dos seus educandos e que facilite o alcance dos objetivos esperados. Por isso, trago para este momento trechos de uma das aulas em que a professora trabalha o conteúdo de unidades de medidas com os alunos e traz um momento de experiência e prática para favorecer o aprendizado dos alunos.

Ao propor que com o auxílio de uma régua os alunos estimem a altura da carteira, largura da mesa, altura da porta, largura da porta, etc, a professora em seguida pede que eles constatem na prática a medida de cada uma dessas estimativas. Porém, no decorrer da aula ela percebeu que poderia dificultar a atividade preparada, por isso ela disse:

- (P) - Eu acho que vou dificultar um pouco para vocês. Vocês vão medir todas essas coisas pela régua, pelo barbante, pelo palito e com a borracha.
- (A) - Ah não professora, é muita coisa.
- (P) - Eu só quero que vocês aprendam, só isso. Então por exemplo, vocês vão medir a altura da carteira pela régua, pelo barbante, pelo palito e pela borracha.
- (A) - Como assim pela borracha professora?
- (P) - Vocês vão pegar a borracha e ir contando quantas borrachas cabem para medir cada objeto desses.
- (A) - Mas cada borracha tem um tamanho diferente professora.
- (P) - Eu sei meu bem e por isso que cada um deve ter a sua estimativa. (PROFESSORA F3D E ALUNOS, 2016).

Percebo então que ao preparar a aula a professora havia pensado apenas na utilização da régua como instrumento de medida. Porém, acreditando que seus alunos eram capazes de ir além, ela percebeu que poderia desafiá-los ainda mais e isso é uma característica da escola nova, pois de acordo com Mizukami (1986, p.70), a principal função do professor é “provocar situações que sejam desequilibradoras para o aluno, desequilíbrios esses adequados ao nível de desenvolvimento em que se encontram”.

Em outra aula, a professora precisava introduzir um novo conteúdo aos alunos que era a unidade de milhar. Para isso ela iniciou a aula com a resolução de um problema para exemplificar o que era unidade de milhar. Depois do exemplo ela explicou aos alunos um jogo que eles iriam jogar e que ela havia elaborado com o objetivo de esclarecer as dúvidas e ajudá-los na compreensão.

- (P) - O jogo será em dupla e eu vou explicar para vocês. Esse aqui é o alvo. Vocês vão jogar o dadinho e ele vai parar em alguma dessas casas. Então por exemplo, se eu jogar o dado e ele parar na segunda casa e o dadinho virou para o número 2, quanto vai ficar?
- (A) - 20.
- (P) - Agora vou jogar o dado que vai parar na terceira unidade que é a centena e o dadinho virou para numero 6. Qual o valor do 6?
- (A) - 600.
- (P) - E agora o dado parou na casa do milhar com o número 5, qual é o valor do 5?
- (A) - 5 mil.
- (P) - Isso mesmo. E agora vou jogar na casa da unidade e virou número 2, qual é o valor desse?
- (A) - Vale 2 mesmo professora.
- (P) - E que número formou então?
- (A) - 5.622.
- (P) - Isso mesmo, entenderam como é para fazer?
- (A) - Sim.
- (P) - Então vamos começar o jogo, mas os dados tem que cair na casa do milhar. (PROFESSORA F3D E ALUNOS, 2016).

Ao propor o jogo, os alunos tinham que junto com seu colega ir até a frente do quadro, jogar os dados no alvo preparado pela professora e juntos descobrir qual era o número que haviam formado. Foi um momento bastante importante pois como se tratava de um conteúdo novo haviam muitas dúvidas por parte dos alunos, porém, com o jogo e com a ajuda do colega eles se sentiram mais seguros e conseguiam assimilar o jogo ao conteúdo com mais facilidade. E isso também é fortes influências da escola nova, pois segundo Martins (2008) nessa abordagem não existe uma metodologia pronta e definida, o que existe é:

Uma teoria de conhecimento, de desenvolvimento humano que traz implicações para o ensino. Uma das implicações fundamentais é a de que a inteligência se constrói a partir da troca do organismo com o meio, por meio das ações do indivíduo. (MARTINS, 1986, p.78).

E ao utilizar o jogo como recurso didático e a realização deste com o trabalho em duplas, a professora está valorizando o indivíduo, a ação deste como o meio e com o objeto e colocando-o como o centro do processo e, por esse motivo, é que Martins (2008) coloca que nessa abordagem não existe um método específico de ensinar pois cada educando é único e aprende de uma maneira diferente do outro.

Como eu disse inicialmente, ao realizar as observações percebi que as aulas eram sempre muito despojadas por se tratar de uma professora bastante alegre, extrovertida e brincalhona com seus alunos. A exemplo disso trago uma situação ocorrida em uma das aulas que demonstra um pouco desse ambiente descontraído e divertido. Ao perguntar sobre quem era os ajudantes do dia ocorreu a seguinte situação: *“O professora, quem são os ajudantes de hoje?”*. Nisso outro aluno entendeu o que seria o lanche do dia e respondeu: *“chá com cachorro quente”*. E a professora então riu e falou: *“chá com cachorro quente? Que legal. Então quem é o chá e quem é o cachorro quente? Podem vim aqui que vocês serão os ajudantes de hoje.* (PROFESSORA F3D E ALUNOS, 2016).

Com essa brincadeira, a professora junto com os alunos riram muito e levaram a aula inteira brincando um com o outro, a propósito, a professora retornou a dizer: *“e agora vamos cantar parabéns para o cachorro quente pois foi aniversário dele ontem e como ele não veio ontem vamos cantar hoje. E em seguida o cachorro quente vai entregar os livros para mim”* (Professora F3D, 2016). Com essa simples brincadeira, compreendo que a prática pedagógica da professora propicia aos alunos um momento agradável e acolhedor. Diante disso, posso dizer então que

essa situação se pauta na abordagem da escola nova de educação cuja relação-professor-aluno entende-se que:

Não há lugar para o professor como representante do mundo exterior e da autoridade. Seu papel só tem razão de ser como auxiliar do desenvolvimento livre e espontâneo da criança. O mestre será o guia que vai abrindo caminho e mostrando possibilidades às crianças. O mestre tem, portanto, consciência de ser um modelo para a criança. Um modelo atual, vivo, presente. (PALÁCIOS, 1980, p.10).

Sendo assim, com base na ideia do autor entendo que o professor nessa abordagem é visto como orientador e que mostra aos alunos o caminho e as possibilidades para aprender. E para que isso aconteça, é importante que o ambiente da sala de aula seja harmonioso e de muita confiança. Diante disso, entendo que o perfil extrovertido da professora também favorece o aprendizado dos alunos, pois pude perceber que eles gostavam muito das brincadeiras que a professora proporcionava e fazia no dia a dia e com isso o ambiente se tornava muito agradável e isso se refletia positivamente durante as aulas, pois percebia que estes e outros momentos como este valoriza a interação entre professor e aluno.

Após trazer alguns momentos da prática pedagógica presente na prática da professora na F3D observo que no que diz respeito ao ensino, a base teórica expressa em sua prática está pautada na abordagem da escola nova de educação, pois o que predomina é a presença de situações desafiadoras e que possibilitam uma nova estrutura na aprendizagem dos alunos. Por outro lado, posso dizer ainda que, para controlar o comportamento dos seus alunos, a professora utiliza o apito e outros tateios para controlá-los e isso é uma postura da abordagem comportamentalista, pois nesta abordagem o comportamento é moldado conforme as necessidades do ambiente e da sociedade.

### **6.3.1 A prática pedagógica do professor na fase do questionamento e do pôr-se em questão**

Visto que dentro da fase da *diversificação* existe uma subfase, esta subfase é denominada por Huberman (1992) como a fase do *questionamento e do pôr-se em questão* no qual é marcada pelo profissional que está entre os 15º e 25º anos de exercício na profissão. O profissional desta fase, de acordo com Huberman



demonstra certo questionamento diante da monotonia da sala de aula e por isso passa a se questionar diante da profissão.

Diante disso, nesta parte do trabalho trago trechos da prática pedagógica de professores que se encontram nesta fase da carreira docente com o intuito de explicitar qual é a base teórica presente na prática pedagógica nesta fase.

Embora um dos critérios de análise de dados seja trazer para a análise apenas um professor por fase, trago para esta fase específica a contribuição das duas práticas para efeito de análise, pois embora as duas professoras estejam na mesma classificação segundo o autor por possuir o mesmo tempo de carreira docente, resolvi então trazer também alguns momentos das aulas da professora F3QA. Sendo assim, como foram observadas práticas pedagógicas de suas professoras na escola A e coincidentemente ambas estão na mesma fase da carreira docente, por possuir elementos distintos no que diz respeito ao ensino, nesta parte do trabalho será discutido as duas práticas.

Iniciamos com a prática pedagógica do professor na F3QB, pois se trata de uma professora formada em Letras – Português - Inglês, exerce a profissão docente a 20 anos e tem 38 anos de idade. As observações ocorreram na escola A, nas tardes de terça-feira e na turma do 2º ano da alfabetização.

Durante as observações pude perceber que tratava-se de uma turma que conversava muito e eram muito agitados. E quando eles estavam agitados demais e muito barulhentos, a professora simplesmente apagava a luz e logo os alunos procuravam seus lugares e se acalmavam pois eles já sabiam que sempre que a luz era apagada é porque a professora estava pedindo que fizessem silêncio. Isso acontecia quase que em todas as aulas, mas a professora tinha ciência de que isso era uma maneira de controlá-los, pois em uma das conversas ela me disse:

Uma coisa que eu sei que é um defeito meu em toda minha carreira é não ter controle da minha turma. Percebo em outras professoras que seus alunos sempre são muito bem comportados e calmos sem precisar que elas falem e façam nada. E comigo é diferente, pois eu nunca consigo ter o controle deles, tenho que estar sempre de carteira em carteira, pois se eu sentar percebo que eles começam a se agitar e extrapolar. Eu nunca soube controlá-los. E quando está demais eu apago a luz e eles já sabem o que eu quero. (PROFESSORA F3QB, 2016).

A fala da professora na F3QB revela que embora ela tenha 20 anos de profissão como docente, ela declara em sua fala que nunca conseguiu controlar sua turma e que por isso eram sempre muito agitados e indisciplinados. Sendo assim,

ela entende isso como uma característica negativa de sua prática, pois para conseguir que fizessem silêncio ela utilizava de artifícios, como apagar a luz para que eles se comportassem. Por isso, posso dizer que no que diz respeito ao comportamento de seus alunos, a base teórica presente na prática pedagógica da professora na F3QB revela uma característica da abordagem comportamentalista, pois “o comportamento, por sua vez, pode ser mudado modificando-se as condições das quais ele é uma função, ou seja, alterando-se os elementos ambientais. O meio seleciona” (MIZUKAMI, 1986, p.22-23), ou seja, o professor molda o comportamento do aluno para aquilo que ele precisa nos determinados momentos da aula.

Por outro lado, a seguinte fala da professora revela o seguinte:

Eu fico um pouco com vergonha quando vou em outra sala e vejo a turma toda comportada. Mas eu penso assim, eu gosto de ouvir bastante os alunos e deixar eles se expressarem, pois acima de tudo eles são crianças e eu preciso considerar isso. Eu sou totalmente contra ficar gritando e berrando. Na verdade eu já fui assim mas percebo que não adianta, não funciona. Pode ver, na hora da atividade eles fazem, eu sei que eles são bagunceiros mas o importante é que eles fazem o que precisa ser feito. E eu estava pensando esses dias, acho que sou assim porque antes quando eu trabalhava em escola particular o máximo de alunos por turma que eu tinha era 10 e quando vim para cá eu me assustei em ver a quantidade de alunos e essas carteiras todas enfileiradas. Tanto que fiquei apavorada. Por isso acredito que não sou totalmente culpada, pois a minha realidade era outra. (PROFESSORA F3QB, 2016).

A fala da professora revela uma preocupação em considerar que acima de tudo trata-se de crianças e que gritar ou falar em um tom de voz alterado não funciona nesta etapa. Com isso, posso dizer que a postura da professora na fase F3QB converge para uma base teórica condizente com a escola nova na qual a educação é tida como condição necessária para o desenvolvimento natural do aluno, pois de acordo com Palácios (1980, p.9) “educação, conseqüentemente, não deve orientar-se para o adulto futuro, mas para a criança presente, garantindo-lhe a possibilidade de viver sua infância e de vivê-la com felicidade”

Outra característica dessa abordagem encontrada na prática pedagógica da professora na F3QB foi observada em uma aula de língua portuguesa onde a professora trabalhava com o documento de certidão de nascimento dos alunos para demonstrar um tipo de texto. Depois de explorar cada item do documento ela então pediu que explicassem o significado de seus nomes conforme solicitado em uma lição para casa:

(P) - Todos vocês vão poder falar um pouquinho de como foi a lição de casa tá bom? Vocês vão compartilhar a história do nome de cada um de vocês com a turma, por isso nós vamos ouvir o que cada um de vocês tem para falar, combinado?

(A) - Sim.

(P) - Então vamos começar. Joãozinho, qual é a história do seu nome? Quem te ajudou na lição de casa?

(A) - Foi a minha mãe e ela escolheu esse nome porque é parecido com o nome do meu pai.

(P) - Olhem só, agora vou explicar a história do meu nome. Como minha mãe é muito básica e gosta de coisas simples, ela queria que fosse Daniela. O nome do meu pai é [...] e da minha mãe é [...]. E eu tenho um irmão mais velho que nasceu antes de mim e que se chamava [...]. Agora me digam, porque será que meus pais escolheram esse nome para mim? O que vocês acham?

(A) - Porque o seu nome tem o mesmo começo do nome da sua mãe professora.

(P) - E o que mais?

(A) - Porque ela queria que o começo do seu nome fosse igual ao seu pai e seu irmão.

(P) - Isso mesmo, muito bem. E olhem só. A professora tem dois filhos, o Joãozinho e a Mariazinha. E eu escolhi esses nomes para eles porque tem o mesmo significado. Gostaram da atividade que fizeram em casa?

(A) - Sim. (PROFESSORA F3QB E ALUNOS, 2016).

Foi um momento muito rico e importante, uma vez que a professora permitiu que cada um dos alunos explicasse a escolha de seu nome e depois disso a própria professora compartilhou a história do seu nome e a escolha do nome de seus filhos com os alunos. Por isso, posso dizer que se trata de outra característica da escola nova presente na base teórica da prática pedagógica da professora na F3QB, uma vez que segundo Mizukami nesta abordagem o professor precisa conviver com seus alunos e entender que “é necessário também que o professor esteja sempre perguntando, sendo interrogado por eles, e realizar, também com eles, suas experiências, para que possa auxiliar sua aprendizagem e desenvolvimento” (MIZUKAMI, 1986, p. 78).

Outro aspecto observado na prática da professora na F3QB é frequência com o trabalho em duplas e em pequenos grupos, tanto que as carteiras eram sempre organizadas assim. Para exemplificar, trago trechos de algumas atividades realizadas em duplas e grupos:

(P) - Vamos fazer o jogo das mãos. Com esse jogo vocês vão aprender melhor essa questão de dezenas e unidades. Além disso, esse jogo será em pequenos grupos, pois sei que vocês aprendem melhor quando aprendem juntos com o coleguinha. Mas vamos prestar atenção e aprender um com o outro. Tudo bem assim?

(A) - Sim professora. (PROFESSORA F3QB E ALUNOS, 2016).

[...] então pessoal, hoje vocês vão fazer a atividade do alfabeto em duplas. Podem escolher um coleguinha para fazer junto com vocês. Só que assim, vocês precisam se concentrar, prestar atenção e aproveitar que está com o amiguinho para aprender, pois sempre aprendemos melhor quando estamos com o outro. (PROFESSORA F3QB, 2016).

Assim, percebo a presença constante do trabalho em grupo na prática pedagógica da professora na F3QB, sendo assim, essa característica condiz com Mizukami (1986) quando em sua fala ela revela que o trabalho em grupo é bastante importante na abordagem da escola nova. A propósito ela diz:

O trabalho em grupo, a discussão deliberada em comum, não só é condição para o desenvolvimento mental individual, para a autonomia dos indivíduos, como também o é para a superação do egocentrismo natural do comportamento humano, que só ocorre quando há conflitos provenientes de interesses diferentes dos indivíduos. (MIZUKAMI, 1986, p.79).

Sendo assim, em se tratando de uma turma onde os alunos estão sendo alfabetizados e ainda são muito novos, o trabalho coletivo não só favorece o aprendizado individual dos educandos como também a superação do egocentrismo natural presente nesta etapa do seu desenvolvimento. Diante disso, ao permitir o trabalho em grupos posso dizer que essa postura presente na prática pedagógica da professora na F3QB demonstra novamente outra característica da escola nova de educação onde valoriza tal prática.

Analisando a segunda prática pedagógica nesta mesma fase, passamos a analisar agora a prática pedagógica da professora F3QA. Trata-se de uma professora também com 20 anos de carreira, formada em pedagogia e que tem 50 anos de idade. Ela atua nos dois períodos sendo corregente nas aulas de ciências no período da tarde e regente do 3º ano no período da manhã.

Durante as observações vários aspectos de suas aulas foram observados. Porém, o que me marcou foi a maneira ríspida que ela tinha ao se relacionar com os alunos. Quando chamava a atenção deles era sempre com gritos e de forma agressiva, conforme trago nos momentos abaixo:

(P) - Maria senta em seu lugar. Você sabe que aqui só levanta da carteira quando eu mando.  
(A) - Mas professora, eu só vim pedir um lápis emprestado.  
(P) - O problema é seu. Ninguém mandou não trazer o material. Vai sentar agora e traga sua agenda aqui e, pois vou mandar um bilhete para seus pais. (PROFESSORA F3QA E MARIA, 2016).

- (P) - [...] agora vocês vão continuar as atividades. Vamos para a questão número 9.  
 (A) - Mas professora, eu não tenho até o número 8.  
 (P) - Mas porque você não tem Maria?  
 (A) - Porque eu faltei.  
 (P) - Pois é, eu dou aula aqui na escola e não em sua casa, portanto fique sem. Eu estou aqui todos os dias. Ninguém mandou você faltar e não vim para a aula, fique sem. (PROFESSORA F3QA E MARIA, 2016).

Esses dois momentos mostram uma postura bastante autoritária da professora para com os alunos. E isso acontecia constantemente e deixava os alunos envergonhados e constrangidos diante dos colegas. Percebi que eles não podiam conversar e muito menos levantar da cadeira sem que a professora autorizasse, com isso, pude observar uma postura bastante conservadora por parte da professora e que condiz com uma das características da abordagem tradicional pois segundo o autor, nela:

Predomina a autoridade do professor que exige atitude receptiva dos alunos e impede qualquer comunicação entre eles no decorrer da aula. O professor transmite o conteúdo na forma de verdade a ser absorvida, em consequência, a disciplina imposta é o meio mais eficaz para assegurar a atenção e o silêncio. (LIBÂNEO 1999, p.24)

Ou seja, ao impedir que os alunos tenham qualquer tipo de contato com os colegas durante a aula e pedir que façam somente o que lhes é solicitado posso dizer que a prática pedagógica da professora na F3QA neste momento demonstra influências de tal abordagem.

Outro momento que caracterizo como uma influência da abordagem tradicional foi no momento em que a professora solicitou aos alunos que escolhessem uma qualidade para cada letra da palavra Curitiba, uma vez que era aniversário da cidade e precisava fazer uma atividade à respeito disso. Os alunos então fizeram suas atividades, porém, ao corrigir percebi que a professora não concordava com algumas palavras escolhidas pelos alunos e pediu que mudassem. Ela então dizia *“Joãozinho, como ficou sua qualidade com a letra T? Eu coloquei “tem tudo” professora. Mas não está correto isso. Pode mudar. No lugar de tem tudo pode colocar teimosa. Mas professora, a outra professora da tarde já corrigiu. Não importa, apague e coloca teimosa”*. (PROFESSORA F3QA E JOÃOZINHO, 2016).

Trata-se de um aluno que havia trocado de turno e já havia feito essa atividade na turma anterior, porém, mesmo ele dizendo que a outra professora havia dito que estava a palavra correta, a professora F3QA considerou errado e mandou

ele apagar e escrever outra palavra escolhida por ela. E isso vem ao encontro com a ideia de Martins quando diz que:

Nessa abordagem do ensino, a relação entre professor e aluno tem o professor como o centro do processo. É ele quem detém o conhecimento e o transmite, observando a sequência lógica dos conteúdos. Já o aluno, considerado “tábula rasa”, receptor passivo, é levado a aproximar-se dos modelos universais, conduzido pelo mestre. (MARTINS, 2008, p.39).

Ou seja, esta abordagem de ensino considera o professor como detentor do saber e a ele cabe a responsabilidade de transmitir o conhecimento ao aluno, e ao aluno cabe o papel de absorver aquilo que é solicitado pelo professor, sendo assim, entendo que a base teórica presente na prática pedagógica da professora na F3QA explicita novamente traços da abordagem tradicional.

Outro aspecto observado se diz respeito à forma pela qual a professora conduzia as aulas e explicava o conteúdo aos alunos. Dificilmente a professora trazia materiais concretos para exemplificar o conteúdo. Suas aulas eram sempre iniciadas com uma exposição verbal, onde os alunos apenas prestavam atenção e em seguida os alunos realizavam atividades à respeito do conteúdo, sendo assim, posso dizer que a metodologia adotada na prática pedagógica da professora na F3QA condiz com uma postura da abordagem tradicional onde as aulas acontecem “mais frequentemente na aula expositiva e nas demonstrações do professor à classe, em forma e auditório” (MIZUKAMI, 1986, p.15).

Por outro lado, em alguns momentos em que conversei com a professora pude perceber que ela demonstra uma séria preocupação em fazer com que os alunos aprendam de fato. Em uma de suas falas ela diz o seguinte “*Eu não me preocupo com a quantidade de conteúdos que eu preciso ensinar. Eu me preocupo realmente se meus alunos aprenderam ou não aquilo que eu estou tentando ensinar*” (Professora F3QA, 2016). Assim, identifico na fala da professora que embora ela demonstre uma postura tradicional no que diz respeito à metodologia de ensino e na sua relação com o aluno, ela demonstra em sua fala que o mais importante não é a quantidade de conteúdos trabalhados mas sim o aprendizado significativos dos alunos diante do que lhes foi ensinado. Sendo assim, entendo que essa preocupação se remete à uma postura condizente com a abordagem da escola nova de educação pois segundo Mizukami (1986) nesta abordagem não se prioriza

a quantidade de conteúdos e exercícios mas sim a redescoberta do conhecimento por parte do aluno.

Em síntese, após analisar a prática pedagógica das duas professoras na mesma fase da carreira docente classificadas pelo autor, percebo que existem características distintas presentes nas práticas pedagógicas analisadas.

Observando a prática pedagógica da professora na F3QB percebo que a base teórica expressa em sua prática está baseada predominantemente na abordagem da escola nova de educação, pois ela demonstra em sua prática posturas que favorecem a redescoberta do conhecimento por parte do aluno. Porém, não obstante o predomínio desta abordagem em sua prática, em alguns momentos ela mostra influências de uma abordagem comportamentalista, principalmente no que diz respeito a forma de controlar o comportamento dos seus alunos.

Já na prática pedagógica da professora F3QA na exigência da disciplina, a professora é mais rigorosa e tem uma série de atitudes que reportam a relação pedagógica estabelecida na escola tradicional. Sendo assim, o que fica evidente é o predomínio de uma abordagem tradicional na base teórica de sua prática no que diz respeito á metodologia e na forma em que ela se relaciona com os alunos, pois a ênfase nesta abordagem está na intervenção do professor e não no educando. Por outro lado, observamos ainda a presença de uma postura condizente com a abordagem escola nova na prática pedagógica da professora na F3QA, pois ela acredita que o importante é o aluno aprender e não acumular conteúdos sem significados para eles.

Contudo, embora as práticas analisadas estejam na mesma fase da carreira docente classificadas por Huberman (1992) e possuam o mesmo tempo de experiência como professor, percebo que existem diferenças entre elas. Sendo assim, observo que a idade das professoras F3QA e F3QB são diferentes, sendo que a professora F3QA possui 50 anos de idade e a professora F3QB 38 anos. Sendo assim, destaco uma diferença significativa na idade das professoras e isso pode ser um diferencial sendo que a professora F3QB apresenta uma maneira mais tranquila e entusiasmada em sua prática. Por outro lado, tem a professora F3QA que revela uma postura mais conservadora no método de ensinar e na relação com o seu aluno, demonstrando certo cansaço diante da profissão.

Outro diferencial observado nas práticas refere-se à formação acadêmica das professoras. A professora F3QA, por exemplo, possui formação acadêmica no curso

de pedagogia. Já a professora F3QB é formada em letras português - inglês. Sendo assim, esse fator traz um aspecto a ser observado e que pode justificar a postura conservadora na prática pedagógica da professora na F3QA, pois sua formação foi em início de carreira e naquele período a formação voltava-se para uma formação mais tradicional.

Por fim, analisando esses dois aspectos posso dizer que eles abrem possibilidades de ampliar as discussões em torno da temática a fim de aprofundar o estudo analisando tais diferenças em uma única fase da carreira do professor.

#### 6.4 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR NA FASE DA SERENIDADE E DISTANCIAMENTO AFETIVO E DO CONSERVANTISMO E LAMENTAÇÕES

Esta é a quarta fase do ciclo de vida profissional do professor. Ela se situa entre 25 e 35 anos de exercício na profissão e engloba duas fases: *a fase da serenidade e distanciamento afetivo e a fase do conservantismo e lamentações*.

Sendo assim analisarei a seguir a prática pedagógica da professora F4 pois esta possui 29 anos de exercício docente. Trata-se de uma professora do 5º ano no período da manhã e pedagoga no período da tarde nesta mesma instituição.

As observações da prática pedagógica do professor na F4 aconteceram sempre nas manhãs de quinta-feira das 07:30h às 11:30h da manhã. Foram aproximadamente 40 horas de observação e que permitiram vivenciar aulas riquíssimas e com muito entusiasmo por parte da professora e também dos alunos.

A professora F4 é uma profissional muito comprometida e inovadora. Em todas as aulas em que estive presente, sem exceção, a professora utilizou de diferentes recursos para ensinar o conteúdo aos alunos. Ela sempre trazia algo prático como um jogo, uma dança, uma música, um jornal, um material didático, um cartaz explicativo, enfim, sempre aulas muito ricas e com muito entusiasmo. Encantada com sua prática e com a forma em que ela se preparava e envolvia com as aulas e com os alunos perguntei à ela se suas aulas eram sempre assim. Ela então respondeu:



Eu sou muito agitada e me coloco muito no lugar deles. Como você pode perceber, eu amo fazer e trazer uma coisa diferente para a aula. E como eu sou muito de pegar e ver as coisas no concreto eu sempre tento trazer algo concreto para trabalhar com eles, acredito que assim facilita a aprendizagem deles. (PROFESSORA F4, 2016).

Percebo na fala da professora que embora ela possua 29 anos de exercício na profissão e já esteja em processo de aposentadoria ela encaminha suas aulas com muito entusiasmo e com muita preocupação em fazer com que seus alunos se apropriem do conhecimento por meio de aulas práticas e lúdicas. E isso é uma influência da abordagem da escola nova, pois:

Ao professor, especialista em relações humanas, cabe o papel de orientador, facilitador, criador de desafios para estimular a investigação do aluno. Este passa a desempenhar um papel ativo, participativo; ele é considerado o agente da sua aprendizagem. (MARTINS, 2008, p.41).

Sendo assim, relacionando a fala da professora na F4 com a ideia da autora posso dizer que ao se colocar no lugar dos alunos e entender que os eles precisam de algo prático para produzir conhecimento entendo que ao preparar aulas bastante desafiadoras com o uso de jogos, brincadeiras, desafios e outros materiais concretos, percebo que a prática pedagógica da professora na F4 condiz com Martins (2008) quando diz que nessa abordagem de ensino o professor é visto como um orientador e o aluno como atuante em sua própria aprendizagem.

Outro momento importante das observações e que me chamou a atenção na prática pedagógica do professor na F4 é quando ela veio até mim e disse que precisava fazer com que os alunos aprendessem bem a tabuada e conseqüentemente na divisão. Ela então me disse *“Agora eu vou fazer esse jogo como um disparador para eles treinarem a tabuada e a divisão, pois, eu preciso que eles fixem que para fazer as divisões eles precisam da tabuada. Eles precisam saber disso”* (Professora F4, 2016). Diante desta postura entendo que na prática pedagógica da professora na F4 existe uma maneira diferente de ensinar um conteúdo em que muitas vezes se pede a memorização para aprender, que é o estudo da tabuada. Porém, ela transforma esse momento bem diferente com o que estamos acostumados a ver, pois ela propõe aos alunos um jogo, denominado por ela como o “jogo do stop” a fim de fazer com que os alunos aprendam o conteúdo jogando. A propósito ela diz:

Para lembrar e estudar a tabuada nós vamos fazer um jogo. Eu trouxe o jogo do STOP para vocês bem parecido com o stop normal. Mas em vez de palavras nós vamos fazer multiplicações. Eu vou entregar um tabuleiro para cada dupla. Então vai ser assim, em duplas vocês vão ver quem vai começar e um de vocês vai pensar em um número e o outro fala Stop. Quando o outro falar Stop aquele que estava pensando vai dizer o número e esse número que ele pensou é o número "falado" que vocês vão multiplicar. Será, portanto o número da tabuada e que será multiplicado pelos números que estarão no tabuleiro de vocês. Vamos ver se vocês vão tirar de letra essa atividade e se vão conseguir aprender a tabuada. (PROFESSORA F4, 2016).

O jogo, portanto, era um recurso sempre presente na prática pedagógica da professora na F4, pois é possível perceber em sua prática uma preocupação em fazer com que seus alunos aprendam a tabuada de uma forma diferente. Para isso, ela elabora um jogo para reforçar um conteúdo que já estava sendo trabalhado e isso vem ao encontro de Mizukami quando diz que na perspectiva da escola nova "a função do professor consiste em provocar desequilíbrios e propor situações desafiadoras aos alunos, sem dar respostas prontas". (MIZUKAMI, 2008, p.78).

Porém, ainda que pude perceber que na prática pedagógica da professora na F4 existe uma postura bastante inovadora e rica em atividades práticas, no momento de verificar se os alunos realmente se apropriaram do conteúdo ela realiza um teste da tabuada afim de aferir o nível conhecimento dos alunos a respeito do conteúdo. Digo isso pois neste mesmo dia, após o recreio ela disse aos alunos:

Podem guardar todo o material para nós fazermos o teste da tabuada. Organizem as carteiras individualmente que já vamos começar. Deixem apenas o lápis, borracha e esse papel que entreguei nas carteiras. Quero apenas lápis e borracha. Então vejam, vocês vão fazer esse teste e eu vou dar 15 minutos para vocês terminarem. (PROFESSORA F4, 2016).

Os alunos sentavam em duplas e neste momento ela organizou as carteiras em fileiras e individualmente para realizar o teste. Sendo assim, posso perceber que embora na prática pedagógica da professora na F4 predomine características da escola nova onde o foco está na redescoberta do conhecimento, percebo também que existe uma postura bastante conservadora no que diz respeito a avaliação do aprendizado dos seus alunos, pois, quando ela não permite que os alunos permaneçam em duplas e pede que guardem todo o material, exceto lápis e borracha, ela demonstra em sua prática uma postura que carrega traços de uma abordagem tradicional, pois, como forma de avaliação essa abordagem considera "realização de provas, testes, exames, chamadas orais, exercícios, etc, que

evidenciem a exatidão da reprodução da informação. O exame passa a ter um fim em si mesmo e o ritual é mantido”. (MIZUKAMI, 1986, p.17).

Por outro lado, pude evidenciar uma prática bastante comprometida em considerar a realidade de seus alunos, pois diariamente a professora F4 trazia para suas aulas o jornal da gazeta do povo. Com ele ela realizava a leitura das principais notícias aos alunos e reservava esse momento para pequenas discussões sobre a notícia trazida pelo jornal. Vivenciei isso em vários momentos, porém, o que mais chamou atenção foi o dia em que a professora discutiu com os alunos a respeito do contexto social em que o país estava vivendo que era o processo de impeachment da então ex-presidenta Dilma Rousseff. Os alunos chegaram a sala bastante agitados com o que estava acontecendo no momento, por isso, a professora resolveu trazer esse assunto para a sua aula.

(P) - Então vejam, agora vamos ler o jornal. Ontem vocês puderam acompanhar na televisão o processo de votação para o processo de impeachment. E aqui no jornal podem ver que 367 deputados votaram a favor, 137 voltaram contra, 2 pessoas faltaram e teve 7 abstenções. Alguém sabe o que é abstenção?

(A) - É quando não responde nem que sim e nem que não.

(A) - É quando a pessoa não quer opinar.

(A) - É quando a pessoa não quis votar nem que queria e nem que não queria.

(P) - Isso mesmo, vocês estão certos, é quando a pessoa fica em cima do muro. (PROFESSORA F4 E ALUNOS, 2016).

Percebo na prática pedagógica da professora na F4 uma preocupação em discutir com os alunos o contexto social da sociedade no momento. Sendo assim, a professora então considera a realidade dos seus alunos trazendo o assunto em questão para dentro da sala de aula. Diante disso, posso dizer que a prática da professora na F4 converge para uma postura condizente com a abordagem histórico-crítica quando revela que a nesta teoria “a educação é um processo histórico, global e dialético de compreensão da realidade, tendo em vista a sua transformação” (MARTINS, 2008, p.45), ou seja, a educação nesta abordagem tem como função criar condições aos alunos para uma reflexão crítica face aos acontecimentos da realidade.

E isso também pude perceber na aula seguinte em que a professora explicava aos alunos o processo de eleição de representante de turma que iria acontecer na escola, a importância de um bom voto, cidadania, direitos e deveres do cidadão e também os direitos e deveres dos político. E em meio a discussão a

professora levantou alguns questionamentos aos alunos como é justo vender lugar na fila? É justo os políticos defender apenas os direitos próprios? É justo enganar o outro? E nisso um aluno levantou a mão e disse:

(A) - Professora, eu ouvi dizer que o Lula não vai conseguir escapar disso. Temos que matar o Lula!

(P) - Meu Deus! Vocês acham que é isso mesmo?

(A) - Não professora, nós temos é que pensar bem e votar em alguém honesto.

(P) - Isso mesmo, nós precisamos nos unir cada vez mais e fazer o que?

(A) - Prender ele.

(P) - Isso mesmo, temos que ser fortes e colocar ele na cadeia. Então vejam, nós temos que pensar sempre muito bem em quem vamos colocar no poder e jamais, em hipótese alguma podemos tentar passar a perna em alguém ou levar vantagem. (PROFESSORA F4 E ALUNOS, 2016).

Nesta aula percebo que a postura da professora frente aos conteúdos discutidos leva a participação ativa dos alunos por meio de um diálogo. Neste diálogo, os alunos se posicionam e inserem seus comentários à respeito do assunto face à realidade em que vivem. Dessa forma, posso dizer que essa prática também é uma característica da abordagem sócio crítica, pois o ensino aprendizagem nesta abordagem tem como pressuposto:

Aprender é um ato de conhecimento da realidade concreta, isto é, da situação real vivida pelo educando, e só tem sentido se resulta de uma aproximação crítica dessa realidade. O que é aprendido não decorre de uma imposição ou memorização, mas do nível crítico de conhecimento, ao qual se chega pelo processo de compreensão, reflexão e crítica. (LIBÂNEO, 1999, p.35).

Assim, percebo na fala do autor que ao priorizar o diálogo e considerar a realidade do aluno e o momento social vivido pela sociedade, o professor possibilita aos alunos um desenvolvimento crítico e reflexivo frente aos acontecimentos da sociedade.

Retomando a aula em que a professora aborda o processo de impeachment anteriormente, trago aqui outro aspecto observado nesta aula e que muito me surpreendeu. Além de discutir e propor uma reflexão coletiva referente ao momento histórico do momento, a professora utilizou os dados da votação do processo de impeachment para trabalhar com a matemática, para isso, ela propôs aos alunos que com os dados numéricos da votação eles criassem uma “notícia matemática”. Para isso ela então disse:

(P) - Vejam só, agora nós vamos juntos fazer uma notícia matemática. O que é uma notícia matemática? Vocês sabem me dizer?

(A) - É quando escrevemos algo que tenha números professora.

(P) - Isso mesmo. E será que dá para escrevermos uma notícia matemática sobre tudo isso que nós conversamos e sobre o que aconteceu ontem?

(A) - Sim professora, é só nós usarmos alguns números sobre a votação.

(P) - Isso mesmo, então vamos lá, vamos fazer a notícia e em seguida vou dar alguns probleminhas de matemática para vocês resolverem. (PROFESSORA F4 E ALUNOS, 2016).

Observo que a prática pedagógica da professora na F4 é sempre transformadora por trazer diferentes recursos e ideias inovadoras para a sala de aula e por mostrar que está sempre preocupada em fazer com que seus alunos aprendam de uma maneira diferente e concreta.

Além disso, observo ainda que a professora utiliza uma mesma informação para trabalhar diferentes conteúdos e em diferentes disciplinas promovendo então a interdisciplinaridade e um aprendizado melhor. Digo isso porque pude vivenciar e perceber que a professora dominava os conteúdos a serem trabalhados nas diferentes disciplinas e por isso ela conseguia trabalhar um mesmo conteúdo nas diferentes áreas do conhecimento, sendo assim, posso dizer que essa prática se caracteriza com a abordagem da escola nova, pois segundo a autora “é indispensável, no entanto, que o professor conheça igualmente o conteúdo de sua disciplina, a estrutura da mesma, caso contrário não lhe será possível propor situações realmente desequilibradoras aos alunos”. (MIZUKAMI, 1986, p. 78).

Outra aula importante foi realizada no dia 30 de junho. Nesta aula mais uma vez a professora elabora um novo jogo para trabalhar o conteúdo das rimas com os alunos. Com o recurso do rádio e de uma música da Xuxa ela propõe o seguinte aos alunos:

(P) - Bom, nós vamos aprender jogando. Vamos jogar para aprender.

(P) - Na última aula nós fizemos um jogo em que os meninos ganharam de lavada das meninas, certo? Então hoje nós vamos fazer uma revanche. Para a nossa aula, eu preciso que as meninas fiquem desse lado da sala e os meninos do outro lado da sala, certo?

(A) - Sim.

(P) - Vamos começar a competição então. Será em duas partes. A 1º prova será a prova da dança. O grupo vai procurar cantar e dançar durante a música. A 2º prova é a prova das rimas que será o seguinte: tem 40 palavras que são rimas e que eu tirei dessa música. Eu vou separar essas palavras entre vocês, quantidade igual para cada grupo. Essas palavras foram retiradas da música. Então assim, vou colocar a música e quando a música for falar alguma rima, vocês terão que procurar a rima que está com vocês e trazer aqui na frente. E quem trazer a rima certo primeiro ganhará o ponto para a equipe. Então vocês tem que estar bem ágeis. Vou dar um

tempo para vocês se organizarem em equipes e pensar nas estratégias de como vão jogar. (PROFESSORA F4 E ALUNOS, 2016).

Mais uma vez percebo que o jogo é um recurso bastante presente na prática pedagógica da professora na F4. Por acreditar que seus alunos aprendem melhor com atividades concretas e com a manipulação de objetos, estes recursos estão sempre presentes em sua prática, evitando então a rotina e hábitos. Assim sendo, posso dizer também que mais uma vez a postura da professora na F4 revela uma prática novamente condizente com a abordagem da escola nova, pois o professor nessa abordagem “teria que trabalhar com pequenos grupos de alunos, sem que a relação interpessoal, essência da atividade educativa ficaria dificultada; e num ambiente estimulante, portanto, dotado de materiais didáticos ricos, biblioteca de classe, etc.” (SAVIANI 1991, p. 21). E isso é o que mais pude presenciar na prática da professora em questão.

Após trazer diferentes trechos das aulas da professora na F4, posso dizer que a base teórica presente em sua prática está pautada predominantemente na abordagem da escola nova de educação onde a ênfase está na redescoberta do conhecimento e por ter como pressuposto a criação de condições que levam ao aluno uma assimilação e reestruturação daquilo que lhe é ensinado por meio de situações inovadoras. Além disso, posso dizer também que embora predomine a presença de indícios da escola nova na prática pedagógica da professora na F4, traços e influências de outras abordagens se apresentam em determinados momentos de sua prática. Ou seja, no momento em que observamos a realização do teste da tabuada de uma forma conservadora posso dizer que tal prática revela uma postura da abordagem tradicional.

No entanto, não obstante o predomínio da abordagem da escola nova e alguns traços da abordagem tradicional, posso dizer que uma terceira abordagem se apresenta na base teórica da prática pedagógica da professora na F4. Ao valorizar a realidade de seus alunos e deixando prevalecer o diálogo na discussão de assuntos relevantes do contexto social da realidade dos seus alunos a professora está então demonstrando influências da abordagem sócio cultural na qual o centro do processo desloca-se para a práxis social entre professor e aluno.

## 6.5 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR NA FASE DO DESINVESTIMENTO

Esta é a 5ª e última fase do ciclo de vida profissional do professor e é denominada por Huberman (1992) como a *fase do desinvestimento*. Segundo ele esta fase ocorre no final da carreira docente e é marcada pelo profissional que possui 35 anos ou mais de exercício profissional. De acordo com o autor esta fase é marcada pelo profissional que acredita não dar mais conta do seu trabalho e por isso tende a investir em situações fora do ambiente da escola.

Analisaremos então a prática pedagógica da professora F5, uma vez que trata-se de uma profissional que está a 36 anos em sala de aula e em processo de aposentadoria. Esta professora sempre trabalhou nos dois padrões da prefeitura, porém, no período da manhã ela está aposentada e no período da tarde é professora alfabetizadora do 1º ano e também aguarda a finalização do processo de aposentadoria.

Antes mesmo de iniciar as observações da prática pedagógica da professora na F5 fui surpreendida com a quantidade de comentários positivos e de muitas referências por parte dos outros professores da escola. Ambos elogiavam muito a prática desta professora e diziam que eu ia me surpreender com suas aulas e com a forma em que ela se relacionava com os alunos. A propósito, ao iniciar as observações percebi que se tratava de uma professora muito entusiasmada e bastante afetuosa com a profissão docente.

No 1º dia da observação, quando fui apresentada para a professora percebi que ela estava bastante resistente em permitir a minha presença em sua sala pois ela estava com receio e preocupada “com o que” eu iria observar e por isso disse “*ai filha, você não veio em uma hora boa, pois eu estou passando por um momento difícil em casa, pois meu esposo está com câncer e por isso faziam 15 dias que eu não vinha. Hoje que eu vim*” (Professora F5, 2016). Diante disso eu então me coloquei a disposição para retornar em outro momento, porém, na mesma hora ela pediu desculpas e disse que eu poderia ficar em sala sim e que minha presença seria muito importante.

No andamento das observações pude constatar que trata-se de uma professora muito apaixonada pelo seu trabalho, carinhosa com os seus alunos e

muito preocupada com o desenvolvimento da aprendizagem deles. Porém, vivia um momento pessoal muito complicado com a situação de saúde de seu esposo e por isso teve que se afastar da sala de aula por 15 dias e quando retornou ela percebeu que os alunos estavam bem agitados, diante disso ela disse:

Ah, eles estão muito agitados e é tão ruim quando a gente fica afastado e volta depois de 15 dias. Cada dia era uma professora diferente e isso é não é bom pois eles ficam sem rotina. Eu deixei as atividades prontas no caderninho deles para todos esses dias, mas como cada professora tem um jeito eles acabaram ficando sem rotina. Mas eu precisei ficar uns dias fora mas agora estou de volta e vou conseguir recuperar isso. Se Deus quiser. (PROFESSORA F5, 2016).

A fala da professora evidencia certa culpa no que diz respeito ao agito e a falta de rotina em sua turma, pois acreditava que isso se deu pela sua ausência. Porém, percebo que preocupada com os dias em que ela não estaria em sala de aula, ela então preparou as aulas e as atividades para que os outros professores pudessem dar continuidade no seu trabalho. E isso revela uma característica presente na abordagem da escola nova de educação quando diz que “essa abordagem do processo didático, a interação entre professores e alunos vai descolar o centro do processo do professor para o aluno” (MARTINS, 2008, p.41), ou seja, ao entender que sua ausência poderia prejudicar o desenvolvimento dos alunos, com o intuito de impedir que isso acontecesse, ela então deixou preparado todas as atividades que seriam trabalhadas durante sua ausência. Diante disso, percebo que a prática pedagógica presente na F5 demonstra que seu foco está na garantia da aprendizagem dos alunos.

Por se tratar de uma professora alfabetizadora, as aulas da professora na F5 sempre iniciavam com a leitura do alfabeto que estava exposto no quadro e as crianças batiam palmas sempre que a letra fosse uma vogal. Em uma das observações, após realizar a leitura do alfabeto a professora propôs aos alunos seguinte jogo:

(P) - Vamos fazer um joguinho aqui no quadro, serão meninas contra meninos. Eu vou chamar um coleguinha aqui e vou pedir para ele escrever uma letrinha do nosso alfabeto aqui no quadro. Quando acertar ganha o ponto e se errar o ponto vai para a outra equipe. Entenderam?

(A) - Sim.

(P) - Então vamos lá. Maria, escreva aqui no quadro a letra I para nós. Isso mesmo, ponto para as meninas. Agora vem o Joãozinho e escreve a vogal U para nós. Está certo pessoal?

(A) - Não.



(P) - E que vogal é essa que ele fez?

(A) - É a vogal O professora.

(P) - Isso mesmo meu querido. Então está errado? Sim ou não?

(A) - Sim.

(P) - Ponto para as meninas então. Agora a coleguinha vem aqui e faz a letra A. Está certo pessoal? Vejam, vocês tem que me dizer se está certo ou errado, eu não vou dar a resposta para vocês, pois vocês precisam aprender sozinhos tabom meus fofos. (PROFESSORA F5 E ALUNOS, 2016).

A realização do jogo com o intuito de perceber se os alunos conseguiam identificar as letras do alfabeto escrevendo-as no quadro, a postura da professora em não dar respostas prontas e imediatas e ainda deixar que eles identifiquem se a letra está certa ou errada demonstra uma característica condizente com a escola nova onde entende-se que ao professor cabe:

Evitar rotina, fixação de respostas, hábitos. Deve simplesmente propor problemas aos alunos, sem ensinar-lhes as soluções. Deve orientar o aluno e conceder-lhe ampla margem de autocontrole e autonomia. Deve assumir o papel de investigador, pesquisador, orientador, coordenador, levando o aluno a trabalhar o mais independente possível (MIZUKAMI, 1986, p. 78).

A fala da autora então revela que nesta abordagem cabe ao professor orientar o trabalho do seu aluno e deixar que ele por si só adquira seu próprio conhecimento, nem que para isso ele utilize diferentes formas e tateios para aprender. Sendo assim, compreendo que a base teórica presente na prática pedagógica do professor na F5 manifesta característica desta abordagem de ensino.

Um aspecto importante percebido nas aulas da professora foi à respeito do uso de palitos e tampinhas para trabalhar com atividades referente a matemática e o uso de letras em E.V.A para que as crianças pudessem montar sílabas e palavras. A propósito trago a fala da professora no contexto de uma aula em que ela está trabalhando a formação de palavras com o uso de letras em E.V. A com os alunos. Ela então diz:

Vamos fazer o seguinte agora, vamos ver se vocês conseguem montar a palavrinha telefone com as letrinhas em E.V.A. Cada um de vocês receberá as letrinhas e vão tentar montar a palavrinha telefone sozinhos. Vão tentando que eu vou passando para acompanhar. Olhe que lindo, o Joãozinho já consegue montar a sílaba TE. Muito bem, que legal, estou muito feliz que está dando certo. Agora tente montar o restante da palavra meu fofo. (PROFESSORA F5, 2016).

E no mesmo dia, porém na aula de matemática, a professora introduz o conteúdo de subtração aos alunos e diz:

(P) - Nós vamos trabalhar com tampinhas hoje. É a mesma coisa que palitos, mas no lugar de palitos é tampinha. Cada aluno vai vim aqui e pegar 6 tampinhas cada um. Essas tampinhas que vocês tem representa as 6 bolinhas que o exercício está falando, certo?

(A) - Sim.

(P) - Então vamos contar juntos as tampinhas que vocês têm, 1- 2- 3- 4- 5- 6. Tem quantas tampinhas mesmo?

(A) - 6.

(P) - E lá está escrito assim: Tira 1. Agora vocês tiram uma dessas 6 tampinhas que vocês têm. Tiraram?

(A) - Sim.

(P) - Quantas tampinhas ficaram?

(A) - Ficou 5 professora.

(P) - Então desenhem 5 bolinhas no espaço ao lado.

(A) - Assim professora?

(P) - Isso, isso mesmo. PROFESSORA F5 E ALUNOS, 2016).

Observo nesses dois momentos que a prática pedagógica da professora na F5 utiliza como recurso didático materiais concretos para auxiliar na aprendizagem de seus alunos. Posso dizer ainda que embora se trate de uma professora em final de carreira observamos na sua prática uma manifestação de muita alegria por poder ensinar e uma postura inovadora em suas aulas, pois, ela propicia aos seus alunos a possibilidade de aprenderem com o manuseio de diferentes materiais, e isso vem ao encontro com a fala de Piaget (1974, p.6) quando conceitua o conhecimento numa perspectiva da escola nova como “resultado das interações que se produzem a meio caminho entre os dois (sujeito e objeto), dependendo, portanto, dos dois ao mesmo tempo”, sendo assim, as relações sociais do sujeito vão se estabelecer por meio da interação entre sujeito e objeto e assim construir suas aprendizagens.

Na observação do dia 17 de junho de 2016 pude presenciar uma aula prática com a realização de um jogo para trabalhar o conteúdo de subtração na matemática. A professora então propõe aos alunos que se organizassem em duplas para realizarem o jogo. Ela então falou:

(P) - Agora faremos um jogo bem legal. Vocês ficam um de frente com o outro. O jogo não será tão fácil. É preciso que vocês usem a memória e a concentração.

(A) - Eba! Eba!

(P) - Agora prestem atenção que eu vou explicar como vai funcionar o nosso joguinho. Vou entregar um dado por dupla e vamos escutar as regras senão vocês não saberão jogar. Então vejam, o nome do jogo é “menos um”. Então é assim: o Joãozinho jogou, quantos você tirou Joãozinho?

(A) - 3 professora.

(P) - O colega então fala: menos um. E o Joãozinho tem que dizer quanto é 3 -1. Quanto é 3 -1 meu bem?

(A) - É 2 professora.

(P) - Isso mesmo, é 2. Depois disso o colega vai ver se tem o número 2 na cartela. E se tiver o número 2 na cartela ele marca o ponto. Entenderam?  
 (A) - Sim. (PROFESSORA F5 E ALUNOS, 2016).

Compreendo que o jogo promove a aprendizagem dos alunos e auxilia no processo do pensamento e da imaginação, sendo assim, ele é de extrema importância no processo de ensino aprendizagem dos alunos. E por considerar tamanha importância e utilizá-lo como recurso prático em suas aulas, posso dizer que a prática pedagógica da professora na F5 remete a outra característica da escola nova, pois segundo Mizukami ao considerar as necessidades dos alunos a ênfase do processo de aprender “não seria colocada apenas em conteúdos, mas em atividades, tais como jogos, leituras, visitas, excursões, discussão, arte, oficina, exercício físico, teatro, etc.” (MIZUKAMI, 1986, p.74). Sendo assim, a postura e a prática da professora na F5 procura desenvolver a inteligência e as atividades do sujeito num ensino baseado na proposição de problemas por meio dos jogos.

Outra aula bastante importante foi quando a professora estava trabalhando a letra B com os alunos. Para isso ela trouxe a receita de um bolo de cenoura a fim de explorar a letra B e a palavra bolo com os alunos. Foi um momento muito rico pois ela primeiramente contextualizou a aula explorando os ingredientes da receita, questionando os alunos sobre a importância de cada um deles e em seguida ela explorou cada letra da palavra focalizando a letra B pois este era seu objetivo principal.

(P) - Vocês sabem o que é uma receita?  
 (A) - É para fazer bolo, para fazer pão, para fazer bolacha.  
 (P) - Muito bem, isso mesmo. E toda receita tem os ingredientes, vamos então ver os ingredientes do bolo. O que são os ingredientes?  
 (A) - São as coisas que coloca.  
 (P) - Isso, são os alimentos que colocamos na receita. Eu trouxe aqui nesse cartaz uma receita de bolo de cenoura. Como hoje não dá tempo, a professora fez um bolo de cenoura em casa e trouxe para vocês comerem. Mas assim, antes de nós comermos o bolo nós vamos tentar formar a palavrinha bolo. Eu vou entregar o alfabeto de vocês e vocês vão tentar formar a palavrinha bolo com as letrinhas em e.v.a. (PROFESSORA F5 E ALUNOS, 2016).

Ao propor aos alunos que formassem a palavrinha bolo com o manuseio do alfabeto em E.V.A e que sozinhos eles teriam que tentar formar a palavra percebi que ao lançar esse desafio os alunos se sentiram importantes e capazes de alcançar o objetivo, pois cada sílaba que conseguiam formar era uma alegria muito grande

para eles e para a professora. Com este momento, posso dizer que a postura presente na prática pedagógica da professora na F5 revela outra característica da escola nova, pois de acordo com Mizukami (1986) nesta teoria de ensino o professor “deve possibilitar ao aluno o desenvolvimento de suas possibilidades de ação motora, verbal e mental. Deve ser algo que possibilite ao aluno ter um interesse intrínseco à sua própria ação” (MIZUKAMI, 1986, p. 73).

E depois que os alunos conseguiram então montar a palavra bolo com as letras em E.V.A, a professora então começou a explorar cada letra desta palavra e novas palavras então foram surgindo. Para isso trago o momento a seguir:

- (P) - Olham só, quantas vogais aparecem na palavrinha bolo?  
 (A) - 2.  
 (P) - E quais são essas vogais?  
 (A) - É a letra O professora.  
 (P) - Vamos ver então quantas sílabas tem?  
 (A) - Vamos. Bate palminha né professora?  
 (P) - Isso mesmo, vamos lá, vamos falar juntos Bo - lo. Quantas palmas deram?  
 (A) - Duas.  
 (P) - E quantas sílabas têm então?  
 (A) - Duas.  
 (P) - E com qual letra ela começa?  
 (A) - Com a letra B.  
 (P) - E com qual termina?  
 (A) - Com O.  
 (P) - Isso mesmo. Agora vamos fazer o seguinte. Peguem a letrinha A do alfabeto de vocês e troquem pela letra O e vejam o que vai acontecer.  
 (A) - Terminei professora.  
 (P) - Todos trocaram?  
 (A) - Sim.  
 (P) - E qual palavrinha formou agora?  
 (A) - Bala. Que legal professora, formou a palavra bala.  
 (P) - Viram que legal. De bolo formou bala. Viu como uma vogal pode mudar a palavra?  
 (A) - Sim.  
 (P) - E viram como é importante conhecermos as vogais?  
 (A) - Sim. (PROFESSORA F5 E ALUNOS, 2016).

Quando perceberam que além de formar a palavra bolo eles também conseguiram formar as palavras bola e bala foi muito prazeroso de se ver pois os alunos ficaram muito felizes e isso era nítido em seus semblantes e a professora se orgulhou e ficou mais feliz ainda em perceber que estavam conseguindo formar e ler as palavrinhas. Ela então disse *“nossa, fico até emocionada em ver que eles estão aprendendo. Não tem coisa melhor que presenciar isso. Fico muito feliz e eles então estão muito alegres por descobrir que estão aprendendo a ler”*. (Professora F5, 2016).

Depois de trabalharem com as letrinhas do alfabeto e explorarem o trabalho com a palavra bolo, a professora disse aos alunos que após o recreio eles teriam uma surpresa. Quando os alunos então retornaram do recreio perceberam que as carteiras não estavam mais em duplas, mas sim em pequenos grupos, ao observar isso uma aluna disse:

(A) - Professora, você mudou as nossas mesas?

(P) - Sim, podem perceber que a professora mudou e vai ter uma surpresa para vocês. Mas antes nós vamos terminar uma tarefinha que começamos ontem, vocês lembram?

(A) - Sim.

(P) - E o que é?

(A) - É o nosso telefone sem fio.

(P) - Isso mesmo. Nós vamos terminar nosso telefone sem fio e vamos lá fora brincar com ele. Mas para isso antes nós vamos terminar de fazer o nosso brinquedo, pois além de nós aprendermos a escrever a palavra telefone nós também vamos brincar com ele e ver que ele tem uma função muito importante. (PROFESSORA F5 E ALUNOS, 2016).

Essa aula foi deslumbrante para os alunos. Pois eles aprenderam na prática as letrinhas que formavam a palavra bolo e em seguida tiveram um momento de socialização e confraternização em que saborearam o bolo preparado pela professora. E não somente se deliciaram com o bolo como também foram até o parque com a professora e juntos brincaram de telefone sem fio e pude perceber que a palavra telefone também havia sido explorada em outra aula com o intuito de aprenderem a letra T e por isso a professora proporcionou esse momento maravilhoso para os alunos. E o que me chamou muito atenção foi o fato da professora brincar junto com eles porque isso trouxe uma troca de experiências entre professor e alunos e possibilitou uma relação cooperação entre eles. E essa prática de socialização também é relevante na escola nova, pois segundo a autora Mizukami, (1986, p.71), “a socialização implica criação de condições que possibilitem a superação da coação dos adultos sobre o comportamento das crianças”.

Se tratando de avaliação dos seus alunos, ao ser questionada sobre esta questão a professora responde:

Eu avalio eles no dia a dia, não tem como ser diferente. Na sala eles trabalham muito com o oral e isso eu não posso desconsiderar, eu avalio tudo, a participação, o oral, o dia a dia, a forma como eles se expressam nas atividades, eu considero tudo. Mas além disso tem a prova que a escola exige, eu não concordo mas tem que ter. Eu faço porque é uma exigência mas não concordo porque eles são muito novinhos e imaturos para isso e

eu posso avaliá-los de outra maneira. Mas infelizmente tenho que fazer provas também. (PROFESSORA F5, 2016).

A fala da professora na F5 revela que embora seja uma professora com 36 anos de carreira e que por isso se espera uma postura conservadora no momento de avaliar percebo que no que diz respeito à avaliação dos seus alunos, ela acredita que a melhor forma de avaliar é no dia a dia, sem a necessidade de realizar testes, exames, provas ou qualquer outra atividade que tenha cunho classificatório. Diante disso, entendo que tal postura condiz com a uma das características da escola nova onde o aluno será avaliado de acordo com as noções adquiridas no decorrer do processo, por meio de “produções livres, com expressões próprias, relacionamentos, reprodução sob diferentes formas e ângulos, explicações práticas, explicações causais etc”. (MIZUKAMI, 1986, p. 83).

Porém, mesmo acreditando que essa seja a maneira mais adequada para avaliar seus alunos, ela também elabora e realiza a aplicação de provas em datas previstas no calendário escolar, pois trata-se de uma exigência da instituição a qual ela está inserida. Sendo assim, percebo em sua fala que ela deixa claro que mesmo não concordando ela elabora e aplica as provas por se tratar unicamente de uma exigência da escola.

Em síntese, após trazer fragmentos relevantes observados na prática pedagógica da professora na F5 posso constatar que a base teórica presente em sua prática docente é predominantemente influenciada pela abordagem da escola nova de educação na qual tem como questão central aprender o método de aprender. Sendo assim, ao perceber que em suas aulas a professora na F5 se preocupava, sobretudo com a forma de como seus alunos iam aprender e não com o conteúdo em, sendo assim, posso dizer que sua base teórica se pauta em tal abordagem, pois possibilita aos seus alunos a redescoberta do conhecimento por meio do aprender o método de aprender.

## 7 O CICLO DE VIDA PROFISSIONAL DO PROFESSOR: O QUE A PRÁTICA PEDAGÓGICA REVELA

Nesta parte do trabalho trago para reflexão as práticas pedagógicas dos professores que se encontram em diferentes momentos da carreira docente, conforme as contribuições de Huberman (1992) tendo em vista entender como essa prática se expressa no contexto tempo e espaço no qual o professor se encontra.

Inicio as discussões trazendo as características da 1º fase denominada pelo autor como a *entrada na carreira*. Para ele, este período compreender os 3 primeiros anos da profissão e se caracteriza pelos primeiros contatos do professor com a profissão docente e por se colocar diante das dificuldades deste momento que esses primeiros contatos esperam.

Assim, esta fase é denominada como a fase da descoberta e da sobrevivência, sendo que o aspecto da sobrevivência se refere ao choque do real com a complexidade da profissão, com as dificuldades com os alunos, com o trabalho, enfim, as contradições inerentes à profissão. Por outro lado, é também o momento de descoberta no sentido de que, por se tratar do primeiro contato com a profissão, espera-se uma postura entusiasmada e um professor que demonstre responsabilidade por estar pela primeira vez em contato com a sala de aula e como responsável por uma turma e assim ter seus próprios alunos.

A propósito a professora F1 assim se expressa:

Estou na profissão há três anos. Confesso que hoje as coisas estão mais fáceis, mas nos dois anos anteriores foram de muito aprendizado, muito mesmo. Hoje as coisas são um pouco diferentes. Claro que ainda tenho muito a melhorar, mas aos poucos vou evoluindo. Hoje eu já percebo que temos que estar sempre repensando a nossa prática, buscando novas maneiras de ensinar, mas no início não foi tão fácil. O que percebo que é bem difícil desde o começo é a participação da família no trabalho do dia a dia, isso dificulta muito a prática do trabalho com os alunos. Mas isso é um trabalho e uma batalha contínua, não podemos deixar que isso atrapalhe nossa prática, pelo contrário, temos que estar sempre em busca do melhor. (PROFESSORA F1, 2016).

Percebo na fala da professora na F1 que seus primeiros anos de docência trouxeram muitos aprendizados pessoais, mas também muitas dificuldades no que diz respeito à participação da família no aprendizado dos alunos. E isso vem ao encontro de Huberman (1992) quando diz que na fase da entrada na carreira existe o aspecto da sobrevivência e da descoberta. Quando a professora revela que seus

primeiros anos de profissão foram de muitas dificuldades, principalmente em relação à participação da família no aprendizado de seus alunos, está expressando que “o aspecto da sobrevivência é entendido como o confronto com a complexidade da profissão e com os primeiros questionamentos diante das dificuldades encontradas”. (HUBERMAN, 1992, p.39).

Por outro lado, percebo que embora ela tenha apenas três anos de experiência e por isso está em início de carreira, ela já demonstra em sua fala uma postura crítica frente à sua prática revelando a necessidade de repensá-la constantemente e de não deixar que nada interfira na sua maneira de ser professor. E isso também vem ao encontro com a ideia do autor pois segundo ele essa também é uma postura condizente com o segundo aspecto desta fase, denominada como a fase da redescoberta e entendida por ele como “a descoberta com entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade, de ter sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa, por se sentir colega de um determinado corpo profissional” (HUBERMAN, 1992, p.39).

Outro aspecto importante da fala da professora na F1 é referente aos cursos de formação continuada ofertados pela secretaria municipal de educação. Segundo ela, *“estes cursos me ajudam muito no dia a dia, eu adoro, saio de lá com muito embasamento e trago aqui para a minha prática”* (Professora F1, 2016). Percebo, portanto que a professora participa destes cursos com entusiasmo e com muita expectativa pois ela encontra nestes cursos a possibilidade de melhorar a sua prática pedagógica. Esta é uma característica do professor que se encontra na entrada da carreira segundo (HUBERMAN, 1992)

Em se tratando da 2º fase do ciclo de vida profissional do professor, denominado por Huberman como a fase da *estabilização*, esta fase é marcada pelo profissional que possui de 4 a 6 anos de exercício na profissão e que se caracteriza, principalmente pelo professor que está em busca da construção da identidade profissional. Segundo Huberman (1992, p.39) é nesta fase que a “competência pedagógica acompanha a vida do o professor e que as pessoas preocupam-se menos consigo próprias e mais com os objetivos didáticos”. E isso é possível perceber na prática pedagógica da professora F2. Trata-se de uma professora com seis anos de experiência e extremamente comprometida com o aprendizado de seus alunos e para que isso se concretizasse a professora traz diferentes jogos e



recursos didáticos para as suas aulas com o intuito de alcançar o aprendizado dos educandos. Nas palavras da professora:

Os primeiros anos são sempre de muito aprendizado. Eu não tive apoio da equipe pedagógica, então precisei estudar muito para elaborar aulas produtivas e eficazes para os meus alunos. Mas hoje é diferente, com seis anos de carreira já vejo tudo diferente. Hoje eu busco aulas criativas, didáticas, eficazes para eles. Hoje eu vejo minha prática bem diferente, pois eu entro em sala de aula com segurança, confiança e domínio do conteúdo, ensinando e aprendendo sempre. Não mudaria nada na minha prática, apenas acrescentaria. Uma dificuldade que eu encontro é a participação da família para auxiliar no aprendizado dos estudantes. (PROFESSORA F2, 2016).

O que percebo na fala da professora na F2 é coerente com sua prática pedagógica observada na pesquisa de campo desenvolvida. Trata-se de uma prática bastante calma, segura, com domínio do conteúdo e que todos estes aspectos favorecem um ambiente agradável, estimulante e prazeroso, favorecendo a aprendizagem dos alunos. Por isso, embora ela não tivesse apoio ou alguém que a auxiliassem no início da sua carreira, suas aulas hoje são sempre muito práticas, bem elaboradas e contextualizadas e com a utilização de diferentes recursos didáticos. O jogo era um recurso muito utilizado em suas aulas e mesmo quando as aulas eram bem dinâmicas o ambiente nunca deixava de ser silencioso e de muita paz. Penso que isso era um reflexo da postura da professora diante dos alunos.

Sendo assim, posso dizer que tanto os aspectos observados na fala da professora como nas observações, estes aspectos convergem para uma postura condizente com o professor que se encontra na fase da *estabilização* do ciclo de vida profissional do professor, pois segundo o autor nesta fase “o professor consegue consolidar e aperfeiçoar o seu repertório de base no seio da turma” (HUBERMAN, 1992, p.39). E essa segurança, no que diz respeito ao plano pedagógico, permite ao professor uma sensação de libertação, no qual torna ele um profissional seguro daquilo que desempenha em sala de aula e diante de seus alunos.

E por se tratar de um estágio um pouco mais avançado do que em início de carreira, ela, portanto, tem a capacidade de olhar para traz e realizar uma leitura crítica face a sua prática pedagógica no início de sua carreira docente. Ela então diz:

Hoje eu só vejo melhora. Só vejo evolução. Às vezes eu fico pensando: nossa, como eu era terrível. Como eu tive a capacidade de dar aquela atividade para os alunos. Meu Deus. Então assim, hoje eu sou bem melhor

do que no início até porque antes eu dava aula para os menores e já faz três anos que estou com o 5º ano. No primeiro ano eu sofri bastante, mas passou o segundo e agora é o terceiro e vejo que melhoro a cada dia. (PROFESSORA F2, 2016).

Assim, percebo que embora ela esteja ainda na segunda fase do ciclo de vida profissional do professor ela já consegue perceber que sua prática pedagógica pode ser melhorada a cada dia, refletindo sempre sobre sua prática anterior e demonstrando domínio na profissão.

Já a fase da *diversificação*, compreendida entre os 7º e 15º anos de profissão docente é caracterizada pelo autor como a fase onde o professor experimenta diferentes recursos didáticos, novas formas de organização didática, se mostram mais animados e procuram novas formas de avaliar seus alunos. Por isso, trago algumas expressões da professora F3D que se encontra nesta fase do ciclo de vida profissional de Huberman (1992) uma vez que esta possui 11 anos de exercício docente e demonstra uma reflexão crítica e inovadora a respeito das diversificações didáticas em sua prática. Assim ela se expressa:

A avaliação é realizada de forma diária. Considero o avanço das crianças diariamente. E assim, para poder avaliar o que a criança aprendeu e poder retomar, reforçar o que não foi aprendido pela criança, procuro sempre novas estratégias para ensinar e também avaliar, novos recursos didáticos e materiais manipulativos, pois sei que assim eles aprendem melhor. (PROFESSORA F3D, 2016).

E isso eu pude observar na sua prática quando a professora F3D realiza um relatório individual dos seus alunos a fim de acompanhar o desenvolvimento de suas aprendizagens e perceber a evolução de cada um deles. Além disso, suas aulas são sempre animadas, com momentos de brincadeiras informais trazendo alegria para as aulas, além de serem aulas bastante práticas e dinâmicas. Sendo assim, observo que essa professora expressa as características dessa fase da profissão de acordo com Huberman (1992). Nas palavras do autor:

O professor lança uma série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências do programa. Os professores se mostram os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipes pedagógicas ou nas comissões de reforma que surgem em várias escolas. (HUBERMAN, 1992, p.41-42).

Assim, percebo que o professor nesta fase do ciclo profissional docente busca inovar sua postura e apresentar novas maneiras de trabalhar com os alunos e se envolvem com os projetos e comissões da escola.

Por outro lado, Huberman relata que nesta fase o professor após experimentar os primeiros contatos com a sala de aula busca por novas possibilidades e novos desafios dentro e fora da escola. Sendo assim, ao buscar sair da rotina, alguns professores ficam atentos a novos desdobramentos da profissão com cargos mais valorizados e bem remunerados do que a docência, “através do acesso aos postos administrativos”, (HUBERMAN, 1992, p. 43). Porém, embora o autor coloque isso como uma possibilidade nesta fase do ciclo profissional docente, a professora F3D diz que a profissão docente é a grande paixão de sua vida e que *“eu jamais sairei da sala de aula para fazer outra coisa. Eu sou apaixonada pelo que faço e sempre quis ser professora por acreditar que posso fazer a diferença na vida de algumas pessoas”* (PROFESSORA F3D, 2016).

Na fase do *questionamento ou do pôr-se em questão*, a qual é marcada pelo professor que possui entre 15 e 25 anos de profissão docente está dentro da fase da diversificação e é um período em que “as pessoas colocam-se em questão por não haver uma consciência muito clara do tipo de diversificação nem do que é que está a ser posto em questão” (HUBERMAN 1992, p.42). Porém, embora Huberman entenda e classifica essa fase como um momento de questionamento e de colocar a profissão docente em questão trago a fala da professora F3QB que se encontra nesta fase e que revela uma postura contrária ao que o autor pontua:

Eu percebo que hoje eu sou mais paciente, mais dedicada. Consigo e tento levar em consideração o tempo de cada um. Eu percebi isso a partir do momento que me tornei mãe e, que tive meus filhos, pois, se em casa tenho dois filhos e um totalmente diferente do outro, imagina uma sala de aula com 30 alunos. Então a maternidade fez bem para mim nesse sentido. Antes eu era estressada e qualquer coisa gritava, berrava e hoje não, hoje eu sou mais tranquila e a experiência também te faz pensar e ser um professor melhor. Gosto da professora que me tornei, procuro dar sempre o meu melhor para cada um dos meus alunos e buscarei isso até o fim da minha carreira. Gostaria de ser menos ansiosa. Penso que minha ansiedade em obter resultados atrapalha muito a minha prática diária mas busco melhorar sempre. (PROFESSORA F3QB, 2016).

Portanto, a fala da professora na F3QB demonstra uma postura contrária ao que o autor classifica neste momento da fase do questionamento e pôr-se em questão. Para ele, os professores neste momento da carreira demonstram uma sensação de rotina e de crise frente à continuidade da carreira. Porém, não é isso

que percebo na fala da professora na F3QB, pois embora ela tenha 20 anos de exercício na profissão, ela ainda se preocupa com a sua maneira de ser professor e buscar melhorar diariamente, sem questionar ou pensar numa mudança de profissão.

Na quarta fase do ciclo de vida profissional do professor existe a *fase da serenidade e distanciamento afetivo e a fase do conservantismo e lamentações*. Nesta fase Huberman compreende o professor que está entre o 25° e 35° anos de docência. Para Huberman (1992), esta fase é marcada por um momento em que o professor deixa de lado a transformação de sua realidade e a busca de novas experiências dão lugar a tranquilidade e distância em relação aos movimentos de classe, aos problemas institucionais e até mesmo a uma distância afetiva dos alunos. Contudo, ainda que nos estudos e pesquisas o autor classifique essa fase com de serenidade e distanciamento, a práticas da professora F4, participante desta pesquisa revela o contrário. Ela se reconhece agitada e sempre em busca de atividades diferentes. Assim ela se expressa:

Eu sou muito agitada e me coloco muito no lugar deles. Eu amo fazer uma coisa diferente para a aula. E como eu sou muito de pegar e ver as coisas no concreto eu sempre tento trazer algo concreto para trabalhar com eles, acredito que assim facilita a aprendizagem e deles. E eu sou assim, adoro trazer música para a sala de aula e toda vez que eu vou nas lojas americanas eu compro um CD, escuto no carro e fico prestando atenção na letra da música e acabo usando a música na aula. Eu adoro trazer jogos e coisas concretas para trabalhar com eles, acho que por eu ser assim acho que eles aprendem assim também. Hoje eu vejo minha prática bem mais amadurecida, empolgada por aprender mais e mais; minha prática é bem mais dinâmica. (PROFESSORA F4, 2016).

Esta professora, com 29 anos de profissão é uma professora enérgica e que transfere essa energia positiva para dentro da sala de aula. Sendo assim, posso dizer que para toda regra há também uma exceção, pois nesta fase o que se espera é que “o nível de ambição desce o que faz baixar igualmente o nível de investimento, enquanto a sensação de confiança e serenidade aumenta”. (HUBERMAN, p.44).

E na fase do *desinvestimento* ocorre quando os professores estão em final de carreira e possuem, portanto, 36 anos ou mais de exercício na profissão. Para Huberman, esta fase está relacionada ao profissional em fim de carreira e marcada pelo professor que inicia um processo de desaceleração na carreira e não vê o momento de se aposentar, deixando de lado a vida profissional para passar a se

dedicar a vida pessoal. A propósito, Huberman diz que nesta fase “as pessoas fogem dos horrores e decepções da vida social para cultivar o seu jardim. Por isso, o professor, nesta etapa da vida e da carreira buscam por melhor qualidade de vida em outras alternativas que não sejam a sala de aula”. (1992, p.46).

Porém, o que observamos na fala da professora na F5 é precisamente o contrário com a fala do autor. Sendo assim, trago para este momento a seguinte fala:

Olha eu sou aposentada pelo padrão da manhã, mas se dependesse de mim eu jamais saía da sala de aula. E agora estou como alfabetizadora a tarde e eu amo ser professora alfabetizadora, e assim, eu logo aposento no padrão da tarde também e quando penso que vou aposentar no padrão da tarde também me dá uma coisa ruim no peito e um nó na garganta, é como se tirasse um pedacinho de mim aos poucos, como se me matasse aos poucos e isso é muito triste. Se dependesse de mim eu não saía nunca da sala de aula, é tudo na minha vida e esses últimos dias eu tenho passado por um momento difícil em casa, muito triste mesmo, mas quando eu venho para cá e vejo todos eles é como se me desse uma energia, um gás para voltar para casa melhor ainda. Eles são demais, quer ver no fim do ano quando eles saem lendo daqui, é a melhor coisa do mundo, é gratificante demais. Não há nada no mundo que pague essa sensação que sinto quando eles terminam o ano lendo. (PROFESSORA F5, 2016).

Ou seja, a fala da professora revela que embora o autor classifique esta fase como um momento de desinvestimento na carreira e a ansiedade por estar fora da sala de aula, por outro lado, têm-se uma professora com 36 anos de carreira docente como alfabetizadora que demonstra um sentimento de tristeza quando se trata da possibilidade de deixar a sala de aula. Sendo assim, entendo que a postura e as palavras da professora revelam o contrário do que o autor pressupõe na classificação desta fase.

Portanto, ainda na classificação de Huberman (1992) o professor na fase final de sua carreira tende a ser desmotivado, esperando o tempo acabar para poder se ausentar da sala de aula, na professora sujeito deste trabalho nesta fase encontro uma professora extremamente motivada, envolvida e sofrida com a possibilidade de ter que deixar a sala de aula.

Contudo, posso observar que as práticas nos diferentes momentos do ciclo de vida profissional da carreira do professor expressam certos sentimentos. Entre a categorização sistematizada por Huberman (1992) e a realidade do professor que está na prática, percebo que alguns correspondem a sentimentos ao que Huberman

observou em seus estudos, e outros se contrapõem com a sua ideia, havendo, portanto uma contradição.

Sendo assim, ainda que Huberman (1992) tenha sistematizado fases do ciclo de desenvolvimento profissional do professor a partir evidentemente de observações, de estudos e de uma pesquisa cuidadosa para poder caracterizar dessa forma, a sua pesquisa mostra que nem sempre essas fases são estabelecidas com suas características e se expressam dessa maneira na prática dos seus sujeitos, pois nesta pesquisa encontrei algumas contradições e algumas manifestações dos professores que contradizem aquilo que o próprio Huberman define como sendo característica de uma fase e outra.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Motivada em descobrir e analisar como se dá a prática pedagógica dos professores em diferentes momentos da carreira docente considerando as fases do ciclo de vida profissional da carreira do professor classificadas por Huberman (1992), esta pesquisa se propôs como objetivo geral analisar a prática pedagógica de professores dos anos iniciais da educação básica, em diferentes momentos da carreira docente, em escolas da rede pública de ensino de Curitiba, tendo em vista contribuir para a formação de professores da educação básica. O estudo buscou também caracterizar as práticas pedagógicas dos professores em diferentes momentos da carreira docente e dos anos iniciais da educação básica; explicitar a orientação teórica metodológica que está na base dessas práticas pedagógicas e ainda relacionar as práticas pedagógicas dos professores às características do ciclo da sua vida profissional.

Em relação à caracterização das práticas pedagógicas dos professores sujeitos desta pesquisa, a análise foi amparada nos elementos estruturantes da organização didática da aula segundo Veiga (2011).

Em relação ao planejamento das aulas, o estudo mostrou que as professoras se organizam entre elas e dividem a elaboração dos planos de aula por disciplina/área. Porém, percebi que na prática esta separação se dá pelas condições objetivas de trabalho que elas têm e, por isso, esta divisão se volta para o lado cooperativo do trabalho, uma colaborando com a outra e assim permitindo uma unidade entre as professoras. O estudo revela também que essa organização criada pelas professoras favorece a interação entre elas, pois quando há dúvidas em relação ao plano da aula, por exemplo, elas discutem, refletem e juntas descobrem uma maneira para solucionar as dúvidas que vão surgindo na medida em que executam seus trabalhos.

Outro aspecto observado ao caracterizar as práticas pedagógicas das professoras refere-se à questão dos cursos de formação continuada ofertados pela Secretaria Municipal de Educação. Os registros mostram que em todas as fases da carreira docente, as professoras frequentavam estes cursos por acreditar que eles trazem contribuições positivas para a sua formação pessoal e profissional e o enriquecimento de suas práticas pedagógicas.

Em relação aos objetivos e conteúdos, o estudo aponta que as professoras os recebem prontos da secretaria municipal de educação. Contudo, amparadas nesses objetivos e conteúdos, o estudo revela que as professoras têm total autonomia para preparar suas aulas e atividades conforme desejassem e que se necessário poderiam subdividir os objetivos ou até mesmo os conteúdos a serem trabalhados. Sendo assim, os objetivos e os conteúdos enviados pela secretaria, tinha como objetivo orientar o trabalho do professor e possibilitar a unidade entre todas as escolas da rede.

No entanto, vale ressaltar a importância de aprofundar o estudo referente a esta questão, objetivando investigar a natureza dos objetivos e conteúdos enviados pela secretaria com o intuito de responder aos seguintes questionamentos: como é elaborado esse plano da prefeitura e que é único para todas as escolas da rede? Qual é a base teórica que eles utilizam para elaborar essa proposta? Qual é o grau de participação e envolvimento da escola e dos seus agentes nessa elaboração? Como a escola e os professores acolhem essa proposta recebida da rede? Enfim, numa leitura rápida e na medida em que os professores dizem que recebem os objetivos e conteúdos prontos da secretaria municipal de educação, entendo que seja necessário inserir esses questionamentos em uma próxima pesquisa a fim de compreender de que forma estes elementos são organizados e selecionados e qual o grau de participação dos agentes da escola nessa elaboração.

Em relação aos métodos de ensino, a pesquisa permite apontar que em todas as fases da carreira docente as professoras apresentam em suas práticas a utilização de diferentes métodos de ensino. Além disso, a utilização de diferentes recursos, técnicas de ensino e materiais didáticos estavam sempre presentes em suas práticas pedagógicas, entre eles, destaco a utilização do jogo como um dos recursos mais utilizados. As aulas, em todas as fases, eram sempre muito lúdicas, práticas e muito bem contextualizada.

Em se tratando da orientação teórica metodológica expressa nas práticas pedagógica das professoras nos diferentes momentos da carreira docente, o estudo aponta que as professoras apresentam características próprias ao desenvolver as suas aulas e que em determinados momentos apresentam em suas práticas traços de uma mesma abordagem. Digo isso porque após observar e analisar as práticas pedagógicas das professoras, a pesquisa permite dizer que foram observadas traços da abordagem da escola nova em todas as fases da carreira docente, pois as aulas



observadas apresentam ênfase na redescoberta do conhecimento e como questão central aprender o método de aprender.

Sendo assim, o estudo revela que nesse momento histórico em que vivemos, permanece uma forte influência da abordagem da escola nova e que isso independe do momento da carreira em que se encontra o professor. Porém, não obstante o predomínio de influências da escola nova em todas as fases da carreira docente, algumas práticas apresentam traços de outras abordagens.

Além de apresentar traços da escola nova em sua prática, a prática pedagógica da professora F1 também carrega influências do comportamentalismo/tecnicismo em sua prática, isso porque em diversos momentos das observações foi possível perceber que a professora utiliza de alguns artifícios para moldar o comportamento de seus alunos conforme ela deseja, como por exemplo, a permissão na participação em determinadas atividades quando se comporta bem ou a não a participação quando se comporta mal. Sendo assim, o aluno era sempre controlado e avaliado conforme as suas atitudes de comportamento em sala de aula.

Já na prática pedagógica da professora F2 percebi a presença marcante da abordagem da escola nova em sua prática. Tratava-se de uma prática com total domínio dos conteúdos, total segurança no momento de ensinar, aulas sempre muito inovadoras, lúdicas e com diferentes tipos de recursos didáticos a fim de facilitar o aprendizado dos educandos. Uma prática muito comprometida e, sobretudo preocupada com o desenvolvimento individual e coletivo de seus alunos.

Não somente traços da escola nova encontrada na prática pedagógica da professora F3D por se tratar de uma prática bastante inovadora, como também influências da abordagem comportamentalista/tecnicista presente em sua prática, isso porque, em diferentes momentos das observações foi possível perceber que a professora F3D utiliza o apito como maneira de controlar os alunos, ela mesmo escolhia os alunos a participar das atividades baseadas em seus comportamentos, pedia que os alunos anotassem o nome daqueles que conversassem para que assim ficassem sem recreio, enfim, diferentes estratégias para moldar e controlar o comportamento de seus alunos e por isso mostra traços de tal abordagem.

Outra prática que se apresenta da mesma forma é a prática pedagógica da professora F3QB. É uma prática bastante segura, contextualizada, calma, afetiva e baseada na abordagem da escola nova, porém, não obstante o predomínio da

escola nova, esta prática também apresentava momentos condizentes com a abordagem comportamentalista/tecnicista de educação, pois o estudo revela que a professora, muitas vezes, por não conseguir controlar o comportamento de seus alunos apagava a luz para mostrar a eles que era necessário que fizessem silêncio e isso acontecia sempre que estavam agitados. E a professora reconhecia isso em sua prática pois ela revela em sua fala que isso era seu maior desafio e que em 20 anos de docência nunca conseguiu uma turma que fosse mais calma e comportada, eram sempre muito agitados.

Nesta mesma fase, observei também a prática da professora F3QA. A pesquisa aponta que sua prática apresentava momentos da abordagem da escola nova por pensar que o importante não é a quantidade de conteúdos, mas sim a qualidade e que sejam significativos aos alunos. Porém, a prática pedagógica da professora F3QA revela também fortes traços da abordagem tradicional de educação, isso porque o estudo também expressa uma prática conservadora no que diz respeito à metodologia e a forma autoritária para com seus alunos, predominando então a autoridade do professor em sala de aula e a intervenção dele e não do educando.

Assim, ao analisar e trazer as práticas pedagógicas das professoras F3QB e F3QA por se encontrarem na mesma fase da carreira docente e coincidentemente possuírem o mesmo tempo de carreira, entretanto com formação diferente, o estudo mostra que as duas apresentam em suas práticas traços da escola nova, porém, apresentam também características de outras abordagens entre uma prática e outra. Uma sendo mais autoritária e conservadora e outra com dificuldades em controlar sua turma. Sendo assim, o estudo mostra que é importante aprofundar e ampliar essa discussão levando em consideração estes aspectos, pegando professores com tempos de carreira iguais, porém com idades e formação acadêmicas diferentes a fim de realizar uma comparação dessas práticas na tentativa de descobrir diferenças, semelhanças e contradições que elas podem ou revelar.

Em relação a prática da professora na F4 o estudo aponta a presença de diferentes abordagens de ensino nesta mesma prática. Uma delas é a presença da abordagem da escola nova, pois sua prática mostrou aulas muito criativas e com a utilização de materiais concretos para facilitar o aprendizado. Não somente isso, o estudo expressa também a presença da abordagem sócio-cultural na prática da professora na F4 por permitir constantemente a presença do diálogo entre

professores e alunos referente ao contexto social e a valorização da realidade dos alunos para a sala de aula, prevalecendo, portanto a práxis social. Por outro lado, esta prática revela ainda traços da abordagem tradicional no que diz respeito a realização de testes e exames para verificar o grau de aprendizado dos alunos, como por exemplo o teste da tabuada.

E na prática da professora na F5 o estudo revela que a orientação teórica metodológica expressa nesta prática pedagógica baseia-se predominantemente na abordagem da escola nova, pois ao realizar a pesquisa é possível identificar uma postura cuja proposta seja a redescoberta do conhecimento pautada no aprender o método de aprender.

No último capítulo das análises dos dados, o estudo buscou apresentar o que as práticas pedagógicas nas diferentes fases do ciclo de vida profissional do professor revelam.

A prática pedagógica da professora na fase da *entrada da carreira* mostra que os primeiros anos de docência foram de muitos aprendizados como também de muitas dificuldades, principalmente no que diz respeito à participação da família no processo de aprendizado de seus alunos. Além disso, o estudo aponta também que embora se trate de uma prática em início de carreira, a prática da professora na F1 apresenta uma postura crítica e reflexiva frente a sua profissão e que as dificuldades tendem a ser superadas no dia a dia do seu desenvolvimento profissional e na participação de cursos de formação continuada com o objetivo de aperfeiçoar a sua prática docente. Assim, o estudo mostra uma realidade que vai ao encontro com Huberman (1992) quando diz que esta fase é principalmente caracterizada pelo confronto inicial e a descoberta da profissão.

A prática pedagógica da professora na fase da *estabilização* revela que os primeiros anos de docência foram de muitos desafios e dificuldades por não ter o apoio da equipe pedagógica para auxiliar em suas aulas. E isso fez com que ela se aprofundasse nos estudos a fim de superar essas dificuldades, e com o passar do tempo, a sua prática foi se aprimorando, inovando, fortalecendo e superando as dificuldades do dia a dia. Com isso, o estudo revela que a prática pedagógica da professora F2 é muito rica, segura, contextualizada e na busca de melhorar diariamente, e que hoje a professora F2 consegue fazer uma análise crítica da sua fase inicial da carreira docente e a partir disso buscar outras formas de ensinar diferentemente da maneira que fazia inicialmente, indo, portanto com a ideia de

Huberman quando diz que nesta fase o professor busca construir uma identidade profissional.

Após analisar a prática pedagógica da professora F3D que se encontra na fase da *diversificação*, é possível compreender que a prática pedagógica da professora nesta fase está sempre em busca de diversificar as aulas e os materiais didáticos nelas utilizados, indo, portanto ao encontro com o que diz Huberman (1992). Por outro lado, o autor caracteriza esse momento como a possibilidade de buscar novas alternativas dentro e fora da escola. Porém, o estudo aponta uma contradição, pois a prática da professora F3D nesta fase revela que a professora não se vê em outro ambiente a não ser este da sala de aula, revelando que esta é unicamente a profissão que irá exercer.

Dentro da fase da *diversificação* há também a fase do *questionamento ou pôr-se em questão* onde é marcada pelo profissional que se encontra em crise e se questiona diante da profissão. Contudo, o estudo mostra que após analisar a prática pedagógica da professora F3QB, a prática revela uma postura contrária em vista a ideia do autor, pois se trata de uma prática no qual apesar de estar com 20 anos de carreira mostra-se ainda muito comprometida, motivada, animada e em busca de melhorar sua prática constantemente, sem pensar em outro ambiente que não seja o ambiente escolar.

Segundo Huberman (1992) *fase da serenidade e distanciamento afetivo e a fase do conservantismo e lamentações* é marcada pelo profissional que busca outros caminhos profissionais, o nível de entusiasmo diminui e não se vê dentro de um ambiente de sala de aula. Entretanto, embora o autor classifique essa fase assim, o estudo revela o contrário, pois, depois de analisar as práticas pedagógicas da professora F4 é possível constatar que esta prática é bastante lúdica, enérgica, entusiasmada, com ideias inovadoras e que não consegue se ver sem que seja ao redor de seus alunos e como docente.

E por fim, se tratando do profissional em final de carreira, compreendida por Huberman (1992) como a fase do *desinvestimento*, o estudo permite revelar que ainda que o autor classifique esta fase como o final da carreira na qual o professor não vê o momento de se aposentar, a prática revela o contrário disso, pois ao analisar a prática pedagógica da professora na F5 é possível perceber que embora possua 36 anos de carreira na profissão docente, sua prática se mostra motivada, comprometida, lúdica e com muito embasamento. Além disso, a prática da

professora nesta fase mostra o sofrimento de uma professora que está em processo de aposentadoria porém sofrida com a possibilidade de se ausentar da sala de aula.

Tendo em vista os aspectos apresentados, posso dizer que este estudo possibilitou aprendizados significativos para a minha formação pessoal e profissional. Após vivenciar as práticas pedagógicas dos professores nos diferentes momentos da carreira docente posso dizer que sou outra pessoa, pois o estudo me permitiu compreender a realidade destas professoras e o quanto as práticas observadas são carregadas de afetividade, riqueza e, sobretudo de comprometimento diante da profissão. Além disso, o estudo me permitiu também vivenciar aulas nas diferentes etapas da educação básica, desde o 1º ano até o 5º ano, trazendo, portanto, uma contribuição para a minha formação profissional uma vez que este é o campo de trabalho no qual pretendo e estou em busca de um espaço.

Além disso, entendo que este estudo contribui também para a formação dos professores da educação básica uma vez que ele traz apontamentos significativos das práticas em diferentes etapas do ensino e da carreira do professor, contribuindo, portanto para a formação inicial e continuada dos docentes.

Em decorrência de todos os aspectos vistos, entendo que este estudo não encerra aqui, pelo contrário, ele aponta possibilidades de novas pesquisas com o intuito de responder aos questionamentos apontados anteriormente, quais são: (i) analisar como as práticas pedagógicas se dão em uma única fase da carreira docente, porém, com formação e idades diferentes, com o intuito de trazer as semelhanças e comparações entre elas; (ii) descobrir como os objetivos e os conteúdos enviados pela Secretaria Municipal de Educação são selecionados e organizados? (iii) compreender de que forma os professores e todos os agentes da escola participam desta seleção e organização e ainda (iv) entender de que forma a escola e os professores acolhem esses planos da secretaria de educação. Assim, entendo que esta pesquisa abre possibilidades para novas descobertas e é o que pretendo descobrir tão logo.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad.: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 1995.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Trad.: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOLIVAR, Antônio. **Profissão Professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Bauru, SP. Edusc, 2002.

CASTRO, M. **Ciclos profissionais**. In. OLIVEIRA, D.A; DUARTE, A.M.C; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação. 2010.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2005.

COSTA, Claudia Maria Lima Da. **A prática pedagógica de professores do ceja como contexto de aprendizagens docentes**. 01/08/2011 116 f. Mestrado Acadêmico em Educação. Fundação Universidade Federal Do Piauí, Teresina. Biblioteca Depositária: jornalista Carlos Castelo Branco. Disponível em:<[http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/CI%C3%A1udia%2002%2008%202011%20\(2\).pdf](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/CI%C3%A1udia%2002%2008%202011%20(2).pdf)>. Acesso em: 30 de setembro de 2015.

ENS, Romilda Teodora. **Pesquisa em educação: material de apoio ao programa de aprendizagem da disciplina pesquisa educacional I**. Curitiba, 2008.

Escola A. Prefeitura municipal de Curitiba. **Unidades educacionais**. Curitiba, 2017. Disponível em:<<http://www.educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/appf-augusta-gluck-ribas-escola-municipal-prof/723>>. Acesso em 21/01/2017. Projeto Político Pedagógico.

Escola B. **Projeto Político Pedagógico**. Curitiba 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1974.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1975.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.

GONÇALVES, José Alberto M. A carreira das professoras do ensino primário. In NÓVOA, António. (Org.) **Vidas de professores**. 1 ed. Porto: Porto Editora, 1992.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992. Cap. II, páginas: 31 a 62.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**. A pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo. Edições Loyola, 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986; 2014.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **Didática**. Editora Ibpx. Curitiba, 2008.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**. Pesquisa quantitativa e qualitativa. Editora Thomson. Vila Olímpia, São Paulo, 1999.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo, SP, Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1986.

NÓVOA, ANTÔNIO. **Vidas de professores**. Apresentação da obra. Porto editora. 1992. Portugal.

PALÁCIOS, Jésus. **Tendências contemporâneas para uma escola diferente**. Obs: Tradução e adaptação. Setor de Didática, Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 1980.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação**. Diálogo Educacional, Curitiba, v.6. p. 37-50, 2006.

SANTOS, Rosane Aleluia Dos. **Vidas de professoras:** um contributo para o estudo das relações entre percursos de vida e ação pedagógica. 01/07/2011. 52f. Mestrado profissional em Teologia. Escola Superior de Teologia, São Leopoldo. Biblioteca Depositária: Escola Superior de Teologia. Disponível em: <[http://tede.est.edu.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=325](http://tede.est.edu.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=325)>. Acesso em: 30 de setembro de 2015.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia:** A teoria da curvatura da vara. Editora Cortez. São Paulo, 1991 e 2012.

SEVERINO, Joaquim Antônio. **Metodologia do trabalho científico.** Editora Cortez. 23° ed. São Paulo. 2007.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática.** 4. ed. Campinas: Papyrus, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas.** Campinas: Papyrus, 2° edição, 2011.



**ANEXOS**



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO E DOUTORADO

**ANEXO A - CARTA LIVRE ESCLARECIDO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARTICIPANTE**

Eu, \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, RG N.º \_\_\_\_\_, estou sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa cujo tema é: **A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES EM DIFERENTES MOMENTOS DA CARREIRA DOCENTE NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA**, cujo objetivo é *Analisar a prática pedagógica de professores dos anos iniciais da educação básica, em diferentes momentos da carreira docente, em escolas da rede pública de ensino de Curitiba, tendo em vista contribuir para a formação de professores da educação básica.* Esta pesquisa é desenvolvida por Aline Regina Garbin, tendo como orientadora a Professora Doutora Pura Lúcia Oliver Martins do Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado e Doutorado da PUCPR.

Sei que para o avanço da pesquisa a participação de voluntários é de fundamental importância. Caso aceite participar desta pesquisa, eu participarei autorizando a pesquisadora a observar minha prática pedagógica em sala de aula, no qual todas as ações referentes à minha prática serão observadas e registradas por ela, e, além disso, responderei algumas questões que se fizerem necessárias no decorrer das observações, entendidas como a entrevista semiestruturada.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome, ou qualquer outro dado confidencial, será mantido em sigilo. A elaboração final dos dados será feita de maneira codificada, respeitando o imperativo ético da confidencialidade. Estou ciente de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, nem sofrer qualquer dano.

O pesquisador envolvido com o referido projeto é a pesquisadora **ALINE REGINA GARBIN**, com quem poderei manter contato pelo telefone: (41) 9942-7330 / (41) 3154-6119. Estão garantidas todas as informações que eu queira saber antes, durante e depois do estudo.

Li, portanto, este termo, fui orientado(a) quanto ao teor da pesquisa acima mencionada e compreendi a natureza e o objetivo do estudo do qual fui convidado(a) a participar. Concordo, voluntariamente em participar desta pesquisa, sabendo que não receberei nem pagarei nenhum valor econômico por minha participação.

Assinatura do participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do (a) pesquisador (a): \_\_\_\_\_

Curitiba, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO E DOUTORADO

ANEXO B – CARTA DE APRESENTAÇÃO ÀS ESCOLAS

Prezado (a) Diretor(a):

Vimos apresentar a aluna **Aline Regina Garbin**, estudante regularmente matriculada no Programa de Pós-graduação em Educação, nível Mestrado da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

A estudante está desenvolvendo a pesquisa: **A prática pedagógica de professores em diferentes momentos da carreira docente**, cujo objetivo é *“Analisar a prática pedagógica de professores dos anos iniciais da educação básica, em diferentes momentos da carreira docente, em escolas da rede pública de ensino de Curitiba, tendo em vista contribuir para a formação de professores da educação básica”*.

Assim, solicitamos sua permissão para que a mestranda entre em contato com os professores de sua escola que se disponham a contribuir com a pesquisa, acolhendo-a em sua sala de aula para realização de observações da prática pedagógica.

Na expectativa de podermos contar com a colaboração de V.Sa., antecipamos nosso agradecimentos e colocamo-nos à disposição para os esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente,

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Pura Lúcia Oliver Martins  
Orientadora da pesquisa

## APÊNDICES



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO E DOUTORADO**

**APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA**

1. Nome:
2. Idade:                                  Sexo:                                  Nº de Alunos:
3. Qual sua formação acadêmica:
4. Possui Pós-Graduação? Se sim, em qual área?
5. Quanto tempo de experiência você possui como docente? (considere regente em escola pública e privada, exceto estágios)
6. Quanto tempo atuou em escola privada?
7. Quanto tempo atua na rede pública de ensino?
8. Porque escolheu ser professora?
9. Como é realizado o planejamento das aulas? É semanal? Bimestral? Quem elabora?
10. Como é realizado o processo de avaliação? Quem elabora?
11. Como foram e/ou estão sendo os primeiros anos de exercício da profissão?
12. Como você vê sua prática pedagógica hoje?
13. O que você mudaria em sua prática? Por quê?
14. Qual a maior dificuldade que você encontra em sala de aula? Descreva.



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO E DOUTORADO**

**APÊNDICE B – ROTEIRO PARA OBSERVAÇÕES**

1. Como os professores acolhem os alunos em sala de aula?
2. Como é a rotina de cada professor?
3. Como é a estrutura da sala de aula?
4. Como o professor conduz suas aulas? Que métodos e recursos ele utiliza?
5. Como o professor se relaciona com os alunos e com os demais professores?
6. Como o professor prepara as suas aulas? Ele segue o planejamento? Como é elaborado este planejamento?
7. Como o professor organiza os alunos dentro da sala de aula? É sempre da mesma maneira?
8. Quais os recursos disponíveis para o professor desenvolver suas aulas?
9. De que maneira o professor avalia seus alunos? Com provas? Atividades? Participação?
10. Como são selecionados os objetivos e conteúdos a serem trabalhados?
11. Como é organizado o tempo de aula?
12. Os professores participam de cursos de formação continuada?
13. Como o professor trabalha com os alunos que apresentam dificuldades? Existe algum trabalho específico?
14. As aulas são contextualizadas?
15. As atividades exigem o trabalho em grupo? Ou apenas individualmente?
16. Qual é a faixa etária dos alunos?
17. Quantos alunos têm na turma?
18. Existe intervenção por parte do aluno no momento da explicação?
19. Quais os pontos considerados positivos/negativos da prática pedagógica do professor observado?
20. A escola trabalha com projetos?