



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO:  
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES**

**ANA MARIA DE SOUSA MACEDO**

**NOVAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS  
NA SALA DE AULA DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**CAMPINA GRANDE - PB**

**2014**

**ANA MARIA DE SOUSA MACEDO**

**Novas práticas pedagógicas  
Na sala de aula do ensino fundamental**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba, em convênio com a Escola de serviço Público do estado da Paraíba, em cumprimento a exigência para obtenção do grau de especialista

**Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Ofélia Maria de Barros**

**CAMPINA GRANDE - PB**

**2014**

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

M141n Macêdo, Ana Maria de Sousa.  
Novas práticas pedagógicas na sala de aula do Ensino Fundamental [manuscrito] / Ana Maria de Sousa Macêdo. - 2014.  
40 p.

Digitado.

Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2014.

"Orientação: Profa. Dra. Ofélia Maria de Barros, Departamento de História".

1. Prática pedagógica. 2. Formação docente. 3. Formação profissional. 4. Sala de aula. I. Título.

21. ed. CDD 371.1

ANA MARIA SOUSA MACEDO

**NOVAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS  
NA SALA DE AULA DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba, em convênio com a Escola de serviço Público do estado da Paraíba, em cumprimento a exigência para obtenção do grau de especialista.

Aprovada em 19 / 07 / 2014

*Ofélia Maria de Barros*

Profª Orientadora: Orientadora: Ofélia Maria de Barros - UEPB

*Adalgisa Rasia*

Profª Examinadora Adalgisa Rasia - UEPB

*Maria José Guerra*

Profª Examinadora Maria José Guerra - UEPB

Dedico este trabalho a Deus, meu ponto de sustentação nos momentos difíceis, fonte de inspiração inesgotável, que sempre me estimularam a prosseguir e vencer os obstáculos durante esta jornada e a minha família.

## AGRADECIMENTOS

**A Deus**, por ter me dado força e coragem para concluir este curso, que nas horas de angústia, tornou meu caminho concreto, realizando este sonho.

**A minha família**, por terem acreditado na minha capacidade e terem me dado apoio e força nesta jornada, me fortalecendo com palavras de estímulo e sendo meu ponto de sustentação.

**Aos professores**, que me orientaram no caminho do saber, fornecendo subsídios para que a realização deste trabalho além de sua disponibilidade no desenvolvimento deste projeto.

**A todos**, que de uma forma direta ou indireta contribuíram para a realização deste trabalho.

Verdades da Profissão de Professor: Ninguém nega o valor da educação e que um bom professor é imprescindível. Mas, ainda que desejem bons professores para seus filhos, poucos pais desejam que seus filhos sejam professores. Isso nos mostra o reconhecimento que o trabalho de educar é duro, difícil e necessário, mas que permitimos que esses profissionais continuem sendo desvalorizados. Apesar de mal remunerados, com baixo prestígio social e responsabilizados pelo fracasso da educação, grande parte resiste e continua apaixonada pelo seu trabalho. Aos professores, fica o convite para que não descuidem de sua missão de educar, nem desanimem diante dos desafios, nem deixem de educar as pessoas para serem “águias” e não apenas “galinhas”. Pois, se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade muda.

*Paulo Freire*

## RESUMO

O presente trabalho tem como foco as metodologias adotadas em sala de aula pelos professores das series iniciais da Escola Estadual de Ensino Fundamental Severino Barbosa Camelo, localizada no município de Boqueirão-PB. Diante das transformações resultantes dos avanços tecnológicos; da ampliação dos direitos políticos, culturais e representativos de setores antes marginalizados e excluídos; das criticas e revisões de instituições levou objetivamente a uma reavaliação e reajustamento do papel do professor, implicando na necessidade de se rever a sua formação e conseqüentemente a sua atuação em sala de aula, que resultou em novas metodologias e num novo jeito de ser professor. Nesse trabalho, portanto investigaremos como esse processo se deu com os professores da escola em questão.

**Palavras-Chave:** Professores, identidade, angústias, desejos

---

<sup>1</sup> Concluinte do Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares. e-mail: anasousamacedo13@hotmail.com



## **ABSTRACT**

The present work focuses on the methodologies adopted in the classroom by professors of the initial series of elementary State school Severino Barbosa camel, located in the municipality of Boqueirão-PB. In the face of the transformations resulting from technological advances; the expansion of political rights, equity and cultural sectors before marginalised and excluded; of reviews and reviews of institutions took a re-evaluation and readjustment objectively of the teacher's role, implying the need to review its training and consequently in their performance in the classroom, which resulted in new methodologies and a new way of being a teacher. In this work, therefore we will investigate how this process took place with the teachers of the school in question.

**Keywords:** Teachers, identity, anxieties, desires

## **SUMÁRIO**

INTRODUÇÃO .....	11
CAPITULO I: A ESCOLA E O CURRÍCULO .....	13
1. A Escola e a educação .....	13
1.1 Currículo tradicional e currículo crítico .....	14
CAPITULO II: A PEDAGOGIA E O PAPEL DO PEDAGOGO .....	16
2.1 O desafio pedagógico de educar .....	16
2.2 A prática pedagógica no cotidiano da escola .....	17
2.3 A pedagogia e a legislação .....	17
2.4 O pedagogo hoje.....	20
2.5 O aluno como sujeito do conhecimento e da aprendizagem.....	21
CAPITULO III: ANALISE DOS DADOS.....	22
3. A pesquisa de campo.....	22
3.1 Caracterização da pesquisa.....	22
3.2 Os sujeitos da pesquisa .....	23
3.3 Instrumentos utilizados na coleta dos dados .....	24
3.4 Procedimentos metodológicos .....	25
3.5. Analise dos dados.....	26
CONCLUSÃO .....	34
REFERENCIAL .....	35
ANEXOS: .....	41

## INTRODUÇÃO

Diante do descrédito de antigos paradigmas, que por tanto tempo fundamentaram os saberes em nossa sociedade, entre eles, o saber escolar, somos hoje convocados a rever antigas práticas e discursos de verdade. Nesse caminho, as chamadas novas tecnologias aliadas aos novos saberes impulsionam uma corrida por “atualização” e “formação” dos sujeitos ligados a educação.

O revés desse processo é a angustia, a insegurança, a negação e o receio desse novo universo de acontecimentos. Somos requisitados a partir de então, a nos atualizar, nos readaptar, nos enquadrar aos novos parâmetros como se fossemos máquinas, que substituída uma engrenagem volta a funcionar como se fosse nova. Porém não podemos deixar de lembrar que as máquinas também se tornam obsoletas, e nesse caso as engrenagens não mais se adéquam e precisam ser substituídas.

Como não somos máquinas e sim humanos, o nos que acontecerá? É no sentido de compreender o que está se passando no que diz respeito a metodologias desenvolvidas pelos docentes, a partir da atual configuração histórica que empreenderemos esse trabalho de pesquisa. Por fim, levantaremos questões do ponto de vista da literatura especializada que trata dos encaminhamentos que desembocaram nessa atmosfera de mudanças.

O campo de pesquisa a ser investigado é a Escola Estadual de Ensino Fundamental Severino Barbosa Camelo. Localizada no município de Boqueirão-PB, situado a 146 km da capital do Estado, João Pessoa. E que possui uma população em 2011, estimada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) de 16.966 habitantes.

Para a viabilização dessa pesquisa empregamos a técnica da entrevista estruturada, através de questionários que foram respondidos por 6 (seis) professores que compõem o corpo docente da Escola de Ensino Fundamental Severino Barbosa Camelo, situada na zona urbana da cidade de Boqueirão-PB, os mesmo atuam no ensino fundamental I , destas duas estão cursando licenciatura em pedagogia, e tem nível médio (modalidade normal) e quatro tem licenciatura em pedagogia.

No capítulo primeiro capítulo realizamos um breve relato acerca da escola e da educação, através das leis que falam dos princípios e das finalidades da educação, ainda neste capítulo realizamos uma diferenciação entre currículo tradicional e currículo crítico. No segundo capítulo discorreremos acerca do papel do professor na atualidade e das normas que fundamentam o seu ofício. No terceiro e último capítulo apresentamos a análise dos questionários aplicados junto ao corpo docente da escola pesquisada, onde pudemos acompanhar através dos questionários as metodologias desenvolvidas pelos mesmos e o que as envolvem.

,

## **CAPITULO I: A ESCOLA E O CURRICULO**

### **1. A Escola e a educação**

A LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - em seu artigo primeiro fundamenta a escola como espaço de divulgação dos saberes socialmente instituídos e espaço de convivência e interação.

Da Educação:

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

A LDB não é uma lei muito detalhista, ela dá muita liberdade para as escolas na formulação de seus sistemas de ensino, fixando normas gerais. Os seus artigos fazem referência ao acesso e permanência na escola ao longo dos anos, como uma preocupação bem concreta.

A Lei 9.394/96, promulgada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo Presidente da República com data de 20 de dezembro de 1996, contempla em seus artigos uma flexibilidade de currículos, no momento em que permite a incorporação de saberes pertencentes a parte diversificada, apropriada às reais necessidades e interesses de cada região. O texto é o seguinte: “Os currículos do ensino fundamental e médio passam a compreender uma base nacional comum que deve ser complementada por uma parte diversificada, de acordo com as características regionais (art. 26)”. As escolas rurais inclusive ficam a possibilidade de inclusão da cultura local.

Sendo assim, a escola tem o desafio de oferecer aprendizagem significativa, alicerçada nos princípios e ideais de liberdade humana, incentivando a participação e o interesse do aluno.

Construir uma educação comprometida com o desenvolvimento e a formação humana, que em suas concepções e seus processos pedagógicos considere quem são esses sujeitos, respeite e valorize suas especificidades, requer o comprometimento de todos os envolvidos no processo.

Neste intento faz-se necessário que professores e aluno compreendam o real sentido da escolarização enquanto ferramenta de cidadania e

emancipação, pois como afirma Freire: “Se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante” (1999, p.126).

### **1.1 Currículo tradicional e currículo crítico**

O currículo já não pode ser mais visto como uma área técnica, ateorica e “aparentemente” apolítica. O currículo do ponto de vista das teorias críticas é e sempre foi um artefato político que interage com a ideologia, com a estrutura social, a cultura e o poder.

Passamos de um currículo técnico, asséptico, fechado e descontextualizado para um currículo reflexivo, que faz parte de um subsistema pertencente a um sistema mais amplo de natureza política, econômica, social e cultural.

Para Silva “privilegiar um certo tipo de conhecimento é uma relação de poder” ainda segundo o autor: “As teorias do currículo estão ativamente envolvidas na atividade de garantir o consenso de obter hegemonia”.

O que fundamentalmente separa o currículo numa concepção crítica para uma concepção tradicional, é que para a primeira o currículo é e sempre foi um artefato político e cultura, e que, portanto o mesmo constitui-se num instrumento de poder, cuja seleção de conteúdos se dá pela escolha feita por um determinado grupo que decide o que é ou não importante para fazer parte desse currículo. Enquanto isso na aceção tradicional, passe intencionalmente a ideia de que o currículo é um instrumento neutro, e que reflete o interesse comum, interesse esse que aparenta está acima dos interesses particulares.

Com as teorias críticas, portanto, retira-se o véu do currículo, e assume-se que todo é qualquer currículo é instrumento de poder. Todavia a partir de então se investe numa perspectiva de que esse currículo seja representativo da “diversidade” que compõem as nossas sociedades, o que ocorrerá a partir do debate amplo da construção coletiva e da revisitação permanente desse currículo.

“O currículo é sempre o resultado de uma seleção: De um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, seleciona-

se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias dos currículos tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionadas, buscam justificar o porque? Esses “conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados( SILVA, 2010,p.15)

O currículo tradicional objetiva manter a sociedade de classes, a manter a relação entre sucesso escolar e situações privilegiadas, a relação entre o fracasso e situações sociais desfavorecidas. Dissimulando desta forma a seleção social sobre uma pretensa objetividade técnica.

E neste contexto a escola, apesar de sua função de instrumento democrático de mobilização social, acaba por perpetuar e legitimar as desigualdades de oportunidades dos alunos.

De acordo com Silva, “No fundo das teorias do currículo, esta pois uma teoria de “identidade” ou de “subjatividade”.” Quando falamos de currículo esquecemos que é ele que compõe aquilo que somos, que nos tornamos, na nossa identidade, na nossa subjatividade. Nesta perspectiva além e uma questão de conhecimento o currículo é também uma questão de identidade.

## **CAPITULO II: A PEDAGOGIA E O PAPEL DO PEDAGOGO**

### **2.1 O desafio pedagógico de educar**

A prática pedagógica segundo Emilia Ferreiro (1988) é algo que traz em seu arcabouço as experiências e vivências do docente, do mundo em que o mesmo convive e interage. Para a escola emerge o desafio de possibilitar formas de aprendizagens significativas, que incentivem a participação e o interesse do aluno, com uma aprendizagem comprometida com a formação humana.

Para uma prática pedagógica consciente na escola é necessário que em suas concepções e seus processos pedagógicos a visão do professor e do aluno sejam considerados, e conhecidos, quem são esses sujeitos, que ambos respeitem e valorizem suas especificidades, requer o comprometimento de todos os envolvidos no processo. Essa idéia de considerar ambas as visões de como se fundamenta o conhecimento para professor e aluno é central em Emília Ferreiro 1988: 30). Ela concede uma importância decisiva à orientação da escola e seus professores no sentido de perceber os problemas, relações, hipóteses com as quais as crianças chegam à escola, como a criança aprende.

Os estudos sobre a proposta de prática pedagógica que considera o aluno como sujeito do conhecimento e da aprendizagem possibilitaram o que Paulo Freire chama “estranhamento” da prática: é tomar certa distância da prática para poder olhá-la “de fora”, percebendo-se, então, acontecimentos que ainda não se haviam analisado e avaliado. O professor Ernani Maria Fiori, no prefácio da Pedagogia do Oprimido, assim se refere à problematização da prática pedagógica:

Distanciando-se de seu mundo vivido, problematizando-o, “descodificando-o” criticamente, no mesmo movimento da consciência o homem se re-descobre como sujeito instaurador desse mundo de sua experiência. Testemunhando objetivamente sua história, mesmo a consciência ingênua acaba por despertar criticamente, para identificar-se como personagem que se ignorava e é chamada a assumir seu papel (FREIRE, 1988, pp. 14-15).



## **2.2 A prática pedagógica no cotidiano da escola**

As compreensões de educação demonstradas em tendências pedagógicas estão subjacentes nas práticas dos professores, no processo ensino-aprendizagem adotado, caracterizando-se sob os enfoques tradicional, técnico, prático e crítico/reflexivo. A abordagem tradicional centraliza-se no ensino enciclopédico, nele o educador é um transmissor de conhecimentos.

O enfoque crítico-reflexivo, busca na reflexão, tomada de decisão confronto entre ideias, conceitos e concepções, a fim de reconstruir as ações, oportunizando ao professor desenvolver-se como profissional, a partir da consciência dos seus saberes, habilidades, atitudes e afetos, consolidando valores, princípios e interesses na construção do conhecimento. Como dirá Freire (1999, p.126) “Se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante”

A prática educacional pressupõe, a compreensão de um complexo processo ensino-aprendizagem, como afirma Veiga (1996, p. 79)

Para Paulo Freire: a relação ensino-aprendizagem pressupõe a troca, numa relação bilateral na qual:

Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. [...] Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível - depois, preciso - trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender (FREIRE, 1999, pp. 25-26).

## **2.3 A pedagogia e a legislação**

A década de 90 foi marcada por algumas reformas na área educacional que atingiram todos os níveis de ensino, dentre estas a formação docente foi

uma das principais. Estas reformas iniciadas no Governo de Fernando Henrique Cardoso tiveram continuidade no governo de Lula.

Interessante ressaltar que ficou fora desse processo, que culminou com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394, de 1996 (BRASIL, 1996), e a elaborada das Diretrizes Curriculares Nacionais precisamente o Curso de Pedagogia que só após este período, apenas em maio de 2006 o Conselho Nacional de Educação – CNE aprovou Resolução, nº 1/2006 (BRASIL, 2006b), com as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia – DCNP. Tais diretrizes foram antecedidas de inúmeros debates entre educadores, pesquisadores da área e governo, particularmente no ano de 2005.

Nosso referencial de estudo se dará acerca do novo papel do pedagogo, diante deste novo panorama que surge na legislação brasileira, que termina por concretizar o papel do “pedagogo” diante deste novo panorama. Inicialmente faremos uma distinção entre docência e gestão, para em seguida compreendermos o papel de cada um deste neste novo cenário.

O conceito de docência apresentado na Resolução CNE/CP n. 1/06 configura-se como base da formação do profissional, através do conceito de docência presente na mesma que deixa claro que: “aplica-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos”. (BRASIL, 2006). O seguinte trecho deixa bem claro o sentido da licenciatura vocacionada à formação do professor. Sendo, no entanto a ele aberta ainda a possibilidade de assumir outros trabalhos ou tarefas de natureza educativa.

De acordo com este artigo a docência é tomada como uma prática de formação de professores, estendendo suas atribuições ainda a outras atividades que vão além do ensino-aprendizagem.

Alguns teóricos contestaram esta forma de simplificação da prática docente do pedagogo, dentre eles podemos citar: Libâneo (2001), autor que se posiciona contrariamente para ele, esta forma de descrição gerou nas Faculdades de Educação um curso com ênfase na formação docente e com pouquíssimo peso na formação teórica aprofundada. Assim como Libâneo,

existem diferentes visões de docência que se contrapõem e estão postas na esfera do debate que originou então a LDB: 9594/96. Em contraposição à ideia de base docente tem-se a manifestação dos signatários do Manifesto dos Educadores (2005).

O Manifesto difunde a ideia de que o pedagogo é um “profissional da educação não docente”. O curso de pedagogia seria um bacharelado que forma o cientista da educação cujo objetivo é o estudo da educação como práxis social e complexa. A Pedagogia é apresentada como um campo científico e investigativo; nessa ciência a prática educativa e o trabalho pedagógico são objetos de reflexão, pesquisa e análise.

Amparando ideias correlatas sobre o tema, Selma Garrido Pimenta também discorda da concepção de base docente apresentada na Resolução CNE/CP n. 1/06, de acordo com a autora a docência como base da formação do pedagogo representa uma fragilidade conceitual, posto que a docência é uma modalidade de inserção profissional do Pedagogo, o que ocorre é que esta visão reducionista do profissional de pedagogia acaba por excluí-lo da formação do pedagogo para a pesquisa específica na área e o exercício profissional.

Apesar de muitos embates e decisões assim ficaram determinada as competências do pedagogo pela Resolução CNE/CP 1/2006:

- a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;
- b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;
- c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;
- d) na Educação de Jovens e Adultos;
- e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;

De outro lado, as Diretrizes apresentam uma concepção de “docência instrumental” na medida em que coloca o professor como executor de tarefas para as quais não precisa ter uma formação teórica mais consistente. A inclusão da gestão na formação do professor faz parte do movimento gerencialista presente na área educacional e, segundo Evangelista (2006), nessa perspectiva, o próprio professor poderia ser chamado “professor gestor”.

Libâneo e Pimenta (2002) chamavam a atenção para o fenômeno segundo o qual

O curso de pedagogia vai adquirindo a conotação de operacionalização metodológica do ensino, a partir do que propõe a formação técnica de educação e formação de professores, consolidando o privilegiamento das dimensões metodológicas e organizacional em detrimento das dimensões filosóficas, epistemológicas e científicas. [...] a pedagogia tende a reduzir-se à prática do ensino. (2002, p. 22)

Um outro trecho que deve ser bem observado refere-se à produção de conhecimento. Se a docência é hegemônica e a gestão é segunda formação importante, a produção de conhecimento tem lugar secundário, aparecendo subsumida à gestão. O caput do parágrafo único do artigo 4º da Resolução reza que “As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino” (BRASIL, 2006b, p. 2).

A luz da síntese, podemos afirmar que a tarefa de pesquisa educacional, incorporada como está na gestão, corre o risco de se tornar funcional à administração da escola, sendo abandonado seu papel de produção de reflexão e teoria que extrapolem os muros da escola ou a “ação docente”.

Com uma reflexão de ordem utilitária e imediata, a lei acaba por desenvolver um sujeito adaptável ao mercado. Um indivíduo controlado por meio de avaliações e pressões por relações mais estreitas com o setor produtivo.

O Curso de Pedagogia, tal com o proposto nas DCNP, compactua com essa visão de pesquisa separada da produção de conhecimento teórico e pautada na prática. Esse processo leva a um esvaziamento conceitual e um empobrecimento da noção de conhecimento.

## **2.4 O pedagogo hoje**

Segundo Scheibe e Aguiar (1999, p. 224) quando surgiu o Curso de Pedagogia no Brasil foi criado devido à preocupação com o preparo dos professores para a escola secundária. O pedagogo como bacharel, poderia exercer cargos de técnico em educação, sendo este um campo de inúmeras funções. Já como licenciado, o seu campo de trabalho era exclusivamente a docência.

Hoje em dia o campo de trabalho do pedagogo é muito amplo, uma vez que os meios de comunicação tais como: jornais, rádios; empresas; entidades que realizam trabalhos de educativos e necessitam lançar mão de processos pedagógicos.

No entanto, as possibilidades de trabalho do pedagogo educador se minimizam, pois é entendida como área específica da docência e, da escolarização de crianças. Isso se confirma nas palavras de Libâneo:

(...) há uma certa tradição em nosso país, em que o pedagogo se encaixa apenas no quadro de quem ensina algo apenas para as séries iniciais da escolarização. (...) educação, ensino, dizem respeito a crianças (inclusive porque “peda” do termo Pedagogia é do grego “paidós” que significa criança).

Extrapolando esta visão reducionista inicial da formação do pedagogo, é possível vislumbrar que o campo da educação fora da escola é vasto, e dá oportunidade aos pedagogos não atuarem apenas em instituições de ensino, mas em outros sistemas, bem como meios de comunicação, presídios, movimentos sociais, projetos culturais, assim como programas de melhor qualidade de vida e também nas organizações sejam elas públicas ou privadas. Enfatizando assim a criação de novos saberes no mercado de trabalho.

## **2.5 O aluno como sujeito do conhecimento e da aprendizagem**

Com relação a origem dos educandos cada um traz consigo uma história de vida única de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas.

Com relação à inserção em situações de aprendizagem, essas peculiaridades da etapa de vida em que se encontra o aluno devem ser compreendidas pelo professor a luz das teorias da aprendizagem, pois cada um traz consigo diferentes habilidades e dificuldades e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem (OLIVEIRA, 1999).

O processo de aprendizagem se dá entre o aluno (sujeito) e o conhecimento (objeto).

## **CAPITULO III: ANALISE DOS DADOS**

### **3. A pesquisa de campo**

Para realizar a pesquisa de campo requer decisões acerca do objeto que desejamos estudar, uma clara definição dos sujeitos a serem pesquisados, bem com dos instrumentos a serem utilizados e dos paradigmas científicos que dão sustentação às argumentações e orientam os caminhos a serem seguidos.

#### **3.1 Caracterização da pesquisa**

Para efetivação deste trabalho, com posse em seus objetivos, optou-se pela pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental do tipo descritiva, por esta nos proporcionar maior familiaridade com o problema com vista a torná-lo mais explícito e principalmente, por esta adequar um melhor aprimoramento das ideias. E ainda por esta se constituir de um, planejamento flexível que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativo ao fato estudado.

Com a pretensão de melhor compreender o fenômeno investigado, procuramos aproximar este estudo a uma pesquisa participante, onde além da utilização do questionário semi estruturado, realizamos ainda perguntas informais e observações das aulas, com a finalidade de gerar conhecimentos e explicações sobre a realidade investigada, sem descartar as articulações entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados.

Neste propósito, Severino (2007), relata que a pesquisa participante requer que pesquisador e pesquisados compartilhem das diferentes situações vivenciadas pelos diferentes atores envolvidos na investigação. Fato que corrobora para um melhor entendimento do universo pesquisado.

Esse autor define a pesquisa participante como sendo “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.” (SEVERINO, 2007, p. 120)

O Município de Boqueirão-PB conta com apenas duas escolas estaduais. A escolhida para realizarmos a pesquisa de campo chama-se EEEF Severino Barbosa Camelo. A escola é mantida pela Secretaria de Educação do Estado e atende ao ensino fundamental.

A escola, desde sua fundação, funciona no mesmo prédio. No entanto, no decorrer dos anos passou por algumas modificações em suas estruturas físicas, mas permanece fora dos padrões exigidos para um bom êxito nas atividades pedagógicas. A instituição é composta por uma equipe de 28 funcionários. Dentre eles: 06 professores, 1 vigias, 2 secretarias, 1 diretora, 1 coordenadora pedagógica, 3 serviços gerais, 2 auxiliar de merendeiras. Ao que se refere a sua estrutura física, a mesma possui: 05 salas de aulas, 01 secretaria, 01 refeitório, 02 banheiros, 01 cozinha e um pátio.

A escola funciona nos três horários, manhã, tarde e noite, das, com capacidade para atender uma média de 200 alunos, hoje estão matriculadas sessenta e cinco alunos.

### **3.2 Os sujeitos da pesquisa**

Os sujeitos pesquisados pertencem de um modo geral, as incluídas classes populares, portanto, membros de um significativo grupo com limitadas condições econômicas.

Quanto a sua formação profissional 80% das professoras envolvidas possuem nível superior com formação em pedagogia e 2% nível médio, em sua maioria as professoras entrevistadas são efetivas, tendo grande parte destas 15 anos em media de atuação docente.

Durante a aplicação do questionário, percebeu-se a receptividade da instituição, universo da pesquisa, e principalmente dos professores, não havendo assim, dificuldades que viessem comprometer o encaminhamento da citada pesquisa.

Na escola atuam seis professores, duas estão cursando licenciatura em pedagogia, e tem nível médio (modalidade normal) e quatro tem licenciatura em pedagogia.

No que diz respeito a aspecto físico suas instalações não são compatíveis com os padrões mínimos exigidos pelo Ministério da Educação, para esse nível de escolarização, uma vez que apresenta calçadas com degraus, desníveis entre os blocos das salas de aula, banheiros com sanitários inadequados para crianças, salas de aulas pequenas, com pouca ventilação e iluminação.

Foi considerado como universo do estudo, a já citada, EEEF Severino Barbosa Camelo, pelo fato de esta se constituir do meu campo de atuação no estágio como professora. Assim, na tentativa de melhor compreender o problema em questão, foram relacionados, dentre os envolvidos deste universo, alguns professores, em seu total de cinco, por acreditarmos que este número representaria de forma significativa os aspectos necessários de serem analisados, bem como as ideias de serem aprimoradas, frente ao problema em estudo. A escolha dos envolvidos: corpo docente se deu de forma aleatória, sem critério pré-determinado para a escolha. Apenas buscou-se o mais estreito relacionamento deste com o tema e a questão a ser estudada.

### **3.3 Instrumentos utilizados na coleta dos dados**

Dentre os instrumentos utilizados, para a coleta dos dados, foram realizadas observações realizadas em visitas feitas a Severino Barbosa Camelo e através da aplicação de uma entrevista realizada mediante um questionário com perguntas abertas e objetivas, que foi respondido em punho por uma amostra significativa do corpo docente desta instituição. Compreendido aqui, como “um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisador”, e escolhido por se caracterizar como meio rápido de obtenção de Informação e observações.

O questionário com perguntas abertas e fechadas foi aplicado com o propósito de reunir informações sobre a prática escola, as principais dificuldades e o andamento do processo ensino aprendizagem, o nível de organização ambiental e estruturação física da escola, bem como, os recursos disponíveis para uma prática mais adequada ao nível de dos aluno, reconhecer



ainda as características dos sujeitos pesquisados e do seu contexto sócio-cultural, objetivando compreendê-los e descrevê-los com maior aproximação possível da realidade.

Esse instrumento foi aplicado à quatro professoras Severino Barbosa Camelo, Boqueirão-PB, que responderam às questões em horário extra-sala de aula, ambas pertencentes ao ensino fundamental e devolveram-nos para nossa análise.

As observações participantes proporcionaram a elaboração e a partilha de conhecimentos entre o pesquisador e os pesquisados. Ao pesquisador coube a tarefa de sistematizar a observação, inserir-se no contexto da investigação e dele coletar os dados na e da ação. Quanto aos pesquisados, reservamos o papel de colaboradores com as próprias ações, que se tornaram dados de extrema relevância para a compreensão do fenômeno em estudo.

Os dados coletados foram analisados, de forma qualitativa, a partir dos conteúdos obtidos e em alguns momentos também interpretados, buscando-se ligação entre os resultados obtidos com alguns fundamentos teóricos.

Para Medeiros e Oliveira (2011, p. 657) na “observação participante, diferentemente da figura de espectador, o pesquisador aplica a técnica imerso no campo de pesquisa, fazendo parte da situação como membro atuante do próprio cenário do objeto”.

### **3.4 Procedimentos metodológicos**

A pesquisa foi desenvolvida em duas etapas:

A primeira parte da pesquisa iniciou-se com uma visita a instituição para fazermos a entrega do termo de autorização institucional à diretora, na qual realizamos uma conversa com a diretora da instituição com o intuito de desenvolver nossa pesquisa.

Na segunda visita realizamos o encontro com os professores e fizemos a entrega do termo de consentimento livre e esclarecido, seguido da distribuição do questionário aberto, contendo dez questões envolvendo as

angustias, inseguranças e os desejos na tentativa de compreender a identidade dos docentes, a partir da atual configuração histórica.

A segunda etapa da pesquisa se deu quando recolhemos os questionários, no qual todos os professores mostraram compromisso e interesse em respondê-los. Neste dia realizamos uma observação nela levantamos dados e informações sobre o fazer pedagógico das Professoras e suas principais dificuldades e anseios. Essa etapa foi permeada por uma série de observações *in loco* nas salas de aula. Nestas observações foram focadas a organização do plano de aula, a gestão dos conteúdos, a gestão da sala, os recursos e as formas de avaliações.

De posse dos instrumentos já coletados, fez-se o levantamento, das perguntas e respostas, de modo que através destes pode-se perceber o consenso e as divergências entre estas, haja vista que cada categoria envolvida recebeu as mesmas perguntas, no mesmo estilo de questionário. Mesmo esta contendo em sua maioria questões abertas foi possível, num aspecto geral, estabelecer a relação existente ou não entre as respostas obtidas.

Partindo desta relação estabelecida, iniciamos o processo mais específico de análise, buscando na maioria das vezes, compreender o contexto em que tais respostas e\ou argumentos foram colocados através de estudos a cerca do foco dos problemas estudado já realizado, contido na literatura especializada, pelos véis dos fundamentos teóricos anteriormente elaborados.

### **3.5. Análise dos dados**

Para que pudéssemos analisar a prática pedagógica desenvolvida no processo de ensino e aprendizagem e tomando como referência; além da observação, a opinião dos docentes que atuam na escola considerada como campo de pesquisa, a já citada anteriormente EEEF Severino Barbosa Camelo no município de Boqueirão. Buscou-se através do instrumento utilizado na coleta de tais opiniões, focar o estudo a partir de alguns aspectos, considerados relevantes para uma melhor compreensão destes.

A consistência de nossas argumentações se dá a luz da LDB, 9394/96, através deste estabelecemos comparações com os e às ideias de alguns estudiosos que será citados no esboço deste trabalho que abordam a temática em questão.

Como a pesquisa envolve uma multiplicidade de interpretações subjetivas, deixamos claro que foge a nossa pretensão esgotar as discussões à cerca da problemática, e sim servir de apenas de mais uma fonte de pesquisa.

Todavia, procuramos discutir os dados empíricos coletados, aproximando ao máximo com o contexto investigado, com o intuito de levantar questionamentos que sirvam para reflexões do fazer pedagógico escolar na EEEF Severino Barbosa Camelo no município de Boqueirão.

A partir de então apresentaremos os dados colhidos dentro do foco de cada questão apresentada por meio de interrogação, assim como buscaremos realizar uma breve análise buscando na maioria das vezes auxiliar na literatura especializada, para um melhor contextualização do problema investigado.

De acordo com os questionários respondidos pelos docentes os dados foram descritos abaixo na forma de porcentagem e os nomes dos docentes substituídos por letras do alfabeto, para só então serem analisados a luz da bibliografia pesquisada:

**Quando questionados acerca da realização dos planos de trabalhos de sua disciplina:** 50% responderam que o mesmo ocorre de forma individual e 50% disseram realizar de forma coletiva formando-o coletivamente.

O trabalho em grupos possibilita integrar os assuntos facilitando assim o intercambio de informações e conhecimentos entre os professores, bem como o compartilhamento das tarefas e experiências. O trabalho individual é uma técnica que visa conhecer mais a fundo o processo de desenvolvimento do aluno em cada sala, de forma mais ampla.

A valorização do diálogo é vista por Gasparin, no contexto da educação brasileira, da seguinte forma: “É na caminhada dialógico-pedagógica que se dá o encontro das duas ordens de conceitos: os conceitos cotidianos são incorporados e superados pelos científicos” (GASPARIN, 2007, p. 119).

Podemos ver nos comentários que todas as professoras tem uma preocupação com o planejamento de sua ação pedagógica, e um compromisso

formal com a realização do plano ainda que de forma diferenciadas. No entanto é perceptível em suas falas que o mesmo é realizado de forma espontaneista, sem um momento pré-determinado com uma orientação adequada. E cada professora faz como julga estar correto.

**1. COMO É REALIZADO O PLANO DE TRABALHO DE SUA DISCIPLINA?**

INDIVIDUAL                       COLETIVO

COMENTE: \_\_\_\_\_

PROFESSORA	COMENTÁRIO
<b>Professora A:</b>	Geralmente prefiro tirar um dia no final de semana para fazer meu plano
<b>Professora B:</b>	Gosto de fazer no final da semana geralmente na sexta assim me lembro o que os alunos não apreenderam nesta semana
<b>Professora C:</b>	Me reúno com a professora da sala vizinha e fazemos juntas no final da aula da sexta
<b>Professora D:</b>	Faço meu plano de trabalho em coletivo com minha amigas de trabalho

**Quanto a forma de contextualização dos temas**, os professores responderam que: 10% realizam de forma disciplinar enquanto que 90% responderam que realizam o repasse dos conhecimentos de forma interdisciplinar.

Compartimentar os conteúdos em disciplinas é uma prática condenada por alguns estudiosos, pois limita muito o campo de atuação de cada área. Atualmente a LDB e as demais legislações educacionais, inclusive os PCNs, defendem o ensino interdisciplinar como forma de o aluno ter um conhecimento globalizado, compreendendo o conhecimento como algo indissolúvel.

A abordagem histórico-cultural aponta a heterogeneidade como característica de qualquer grupo humano, sendo um fator imprescindível para as interações em sala de aula.

A metodologia disciplinar limita o pensar do aluno, restringindo-o a uma realidade isolada.

---

## 2. QUAL A FORMA DE CONTEXTUALIZAÇÃO DOS TEMAS?

DISCIPLINAR

INTERDISCIPLINAR

TRANSDISCIPLINAR

MULTIDISCIPLINAR

COMENTE: \_\_\_\_\_

PROFESSORA	COMENTÁRIO
Professora A: Disciplinar	Abordo duas disciplinas por dia, assim consigo abarcar todas as disciplinas durante a semana
Professora B: Interdisciplinar	Trabalho duas disciplinas por dia, mas encaixo sempre um tema no outro assim faço uma abordagem mais interdisciplinar
Professora C: Interdisciplinar	Na verdade trabalhamos uma disciplina por vez, mas nela sempre procuramos mostrar ao aluno que outros conteúdos estão inter-relacionados neste conteúdo
Professora D: Interdisciplinar	Trabalho muito com projetos e é uma forma que gosto de tornar a aula mais interdisciplinar. Busco sempre trabalhar um projeto por mês.

**Os professores responderam ainda acerca dos critérios que são levados em conta para a escolha da metodologia trabalhada:** 50% levam em conta as dificuldades dos alunos , 25% a apreensão de conteúdo novo, 25% objetiva a revisão de conteúdos anteriores e 25% afirmam que buscam a contextualizar os conteúdos e 100% argumentaram que utilizam explicações orais.

Mais uma vez observamos que as professoras mesmo pertencendo a uma mesma instituição não apresentam nenhuma unidade de trabalho, ou seja cada uma realiza como acredita que dará certo a escolha de seu plano de ação, baseada em sua experiência profissional.

Nesse sentido Paulo Freire, na sua obra *Pedagogia da Autonomia* (1999), defende saberes que considera indispensáveis à prática docente de todos os educadores: “ensinar exige pesquisa, exige criticidade, exige rigorosidade metódica, exige respeito aos saberes dos educandos, exige estética e ética, exige corporeificação das palavras pelo exemplo, exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, exige comprometimento, exige reflexão crítica sobre a prática em si mesma, independente da opção política do educador” (Freire, 1999).

---

### 3. QUE CRITÉRIOS SÃO LEVADOS EM CONTA PARA A ESCOLHA DA METODOLOGIA TRABALHADA?

- DIFICULDADES DOS ALUNOS  APREENSÃO DE CONTEÚDO NOVO  
 REVISÃO DE CONTEÚDOS ANTERIORES  CONTEXTUALIZANDO OS CONTEÚDOS  
 OUTROS \_\_\_\_\_

PROFESSORA	COMENTÁRIO
Professora A: Explicações orais, dificuldades dos alunos e apreensão de conteúdos novos	Abordo o conteúdo de acordo com a dificuldade, se eles não compreenderam o conteúdo não mudo de assunto, até que todos tenham compreendido
Professora B: Explicações orais, apreensão de conteúdos novos	Trago sempre algo novo para minhas aulas, ainda que tenha de trabalhar duas ou mais vezes o mesmo conteúdo, acrescento algo novo a ele.
Professora C: Explicações orais, revisão de conteúdos anteriores	Sempre trabalho reportando aos conteúdos anteriores, pois sempre tem uma ligação entre um conteúdo e outro, assim eles saberão que um depende do outro para avançar na aprendizagem.
Professora D: Explicações orais, contextualizando os conteúdos e dificuldades dos alunos.	Como trabalho com projetos busco colocar os conteúdos neles, assim os alunos tem uma noção de onde podem aplicar os assuntos trabalhados.

**Quanto questionados acerca do trabalho com os temas transversais:** 75% responderam que sim trabalham estes temas enquanto que 25% responderam que às vezes, mas todos os temas são explorados.

Os temas transversais são de muita importância para o conhecimento de mundo dos alunos, pois alargam seus horizontes, buscando um conhecimento que perpassa os muros da escola esta ligado a socialização do mesmo com o meio a uma prática cidadã.

Distanciando-se de seu mundo vivido, problematizando-o, “descodificando-o” criticamente, no mesmo movimento da consciência o homem se re-descobre como sujeito instaurador desse mundo de sua experiência. Testemunhando objetivamente sua história, mesmo a consciência ingênua acaba por despertar criticamente, para identificar-se como personagem que se ignorava e é chamada a assumir seu papel (FREIRE, 1988, p 14-15).

Alguns temas mencionados nos depoimentos como datas comemorativas, nem se constituem em temas transversais, para tanto acredito que uma formação continuada ou mesmo um acompanhamento por parte

deum orientador pedagógico poderia contribuir para a melhoria das práticas desenvolvidas por estas professoras.

#### 4. VOCÊ TRABALHA COM OS TEMAS TRANSVERSAIS?

SIM       NÃO       AS VEZES

CITE ALGUNS: \_\_\_\_\_

PROFESSORA	COMENTÁRIO
Professora A: sim	Sim trabalho meio ambiente, sexualidade, as vezes saúde, dentre outros
Professora B: não	Me atendo mais na parte do conteúdo programático, pois somos cobradas por isso.
Professora C: não	Trabalho datas comemorativas e muitas já trazem os temas transversais como o meio ambiente, o dia dos namorados, sexualidade.
Professora D: não	Não temos muito conteúdos a ministrar e as vezes não dá tempo, mas quando dá tempo trabalho.

**A resposta quanto ao estabelecimento do tempo didático para as atividades:** 100% responderam que sim, estabelecem o tempo de suas aulas.

O estabelecimento de um tempo limite para a duração das aulas é importante pois desta forma o professor aproveita melhor o espaço em sala de aula e o aluno passa pouco tempo ocioso na aula.

O modo como a mediação se configura na prática pedagógica e a forma como se processa a transmissão do conhecimento é que definem as possibilidades e os limites da aprendizagem e do desenvolvimento humano.

Boa parte dos profissionais entrevistados admitiram que não é possível cronometrar o tempo para a realização das atividades, muito embora tentam, pois sabem da responsabilidade com a ação pedagógica.

#### 5. ESTABELECE UM TEMPO DIDÁTICO PARA AS ATIVIDADES?

SIM       NÃO       AS VEZES

COMENTE: \_\_\_\_\_

PROFESSORA	COMENTÁRIO
Professora A: sim	É preciso, pois temos horários a cumprir
Professora B: sim	Sim, é muito ruim chegar a hora de ir embora ou o recreio e não ter finalizado uma atividade
Professora C: sim	Sim, muito embora saiba que as vezes não podemos cumprir por conta de imprevistos
Professora D: sim	Tento, o problema é não depende apenas de mim, mas também do ritmo dos meus alunos.

**Quando questionados sobre a forma com que são resolvidos os conflitos entre os conhecimentos dos alunos e o conhecimento científico:**

75 % disseram que possibilitam um debate para a resolução das dúvidas, 25% afirmaram que realizam experiências que comprovem o fato, 25% afirmou que incentivam os alunos a pesquisar o tema, 25% que procuram realizar aulas de campo e 100% resolvem através de explicações orais.

Mis uma vez cada professor mostra sua individualidade no processo de ensino, cada um consegue de uma forma própria conceber maneiras de tentar sanar as lacunas no conhecimento dos alunos, ou seja buscam através de meios diferenciados uma forma de complementar a sua ação pedagógica de maneira a contribuir de forma mais completa para aquisição de o conhecimentos por parte dos alunos

O adulto traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas. Com relação à inserção em situações de aprendizagem, essas peculiaridades da etapa de vida em que se encontra o adulto fazem com que ele traga diferentes habilidades e dificuldades e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem (OLIVEIRA, 1999, pp. 60-61).



## 6. COMO SÃO RESOLVIDOS OS CONFLITOS ENTRE OS CONHECIMENTOS DOS ALUNOS E O CONHECIMENTO CIENTIFICO?

DEBATE     EXPERIÊNCIAS     PESQUISAS  
 AULAS DE CAMPO     EXPLANAÇÕES ORAIS

COMENTE: \_\_\_\_\_

PROFESSORA	COMENTÁRIO
<b>Professora A:</b> debate experiências explicações orais	Gosto de explicações orais, pois as mesmas desencadeiam um debate bom as vezes, possibilito quando possível alguns experimentos.
<b>Professora B:</b> debate explicações orais	As explicações orais são de praxe, pois é um dos meios mais usados e as vezes mando que estudem mais o assunto e possibilito um debate entre eles.
<b>Professora C:</b> debate pesquisas explicações orais	Explico oralmente sempre, mas quando o tema é polêmico peço que pesquisem mais para adquirirem informações e faço um debate na sala de aula, ponderando os argumentos.
<b>Professora D:</b> aulas de campo explicações orais	Sempre explico mais detalhadamente quando eles não conhecem o conteúdo, e se ficarem muitas dúvidas ainda faço uma aula de campo. Gosto de sair do ambiente escolar com eles.

Acerca das formas de avaliação 100% responderam que realizam uma avaliação mista, que contempla questões subjetivas e objetivas numa mesma avaliação e ainda que realizam avaliações paralelas com outras finalidades diferentes.

As questões subjetivas proporcionam ao aluno a oportunidade de expor suas ideias acerca dos assuntos, bem como alargar o entendimento acerca de uma temática. Já as questões de múltipla escolha ou objetivas possibilitam ao aluno um feedback de alguns assuntos, mas restringe a decodificação de alguns conceitos.

Ao colocar em prática os conhecimentos adquiridos, o sujeito modifica sua realidade imediata. Logo, o conhecimento teórico perde seu caráter de ser apenas “uma compreensão do que acontece”, para se tornar “um guia para a ação” (GASPARIN, 2007, p.8).

Na interação entre professor e aluno dá-se o confronto entre os conceitos ou conhecimentos espontâneos e os conhecimentos científicos. Os conceitos científicos descem à realidade empírica, enquanto os espontâneos ascendem buscando sistematização, abstração, generalização. Por isso, a aquisição dos conceitos científicos implica a reconstrução dos conceitos espontâneos numa articulação e transformação recíprocas [...] Os educandos, como sujeitos aprendentes, ativos e participantes, realizam sua aprendizagem – auto-aprendizagem – a partir do que já sabem e na interação com seu professor e com seus colegas, isto é, na interaprendizagem. A interação constitui, desta forma, uma co-responsabilidade de professor e alunos no processo de aprendizagem (GASPARIN, 2007, p. 109).

È possível identificar nos depoimento dos professores que a avaliação é realizada de forma complementar a avaliação bimestral, pois as mesmas são instruídas para realizar uma por bimestre e elas complementam com avaliação somativas, participantes, enfim com uma maneira própria de cada uma de acompanhar o desenvolvimento do seu aluno.

---

#### 7.QUAIS AS FORMAS DE AVALIAÇÃO?

( ) OBJETIVA ( ) SUBJETIVA ( ) MISTA

COMENTE: \_\_\_\_\_

PROFESSORA	COMENTÁRIO
<b>Professora A: mista</b>	Na verdade sempre faço dois tipos pois sou orientada para fazer uma avaliação por bimestre, e eu realizo por conta própria a avaliação participativa
<b>Professora B: mista</b>	Faço avaliação bimestral e faço avaliação no dia a dia de forma somativa.
<b>Professora C: mista</b>	Realizo observações, faço lista de tarefas realizadas e provas escritas bimestralmente por disciplina
<b>Professora D: mista</b>	Faço avaliação bimestral e realizo minha avaliação continua do desenvolvimento do aluno.

## CONCLUSÃO

O papel que ocupa hoje o profissional da educação é complexo, dependendo da metodologia adotada em sua aula ele pode ser fator de transformação para muitos, em detrimento se sua prática é reprodutivista do sistema social vigente, realizada de forma alheia a realidade pode ser fator de segregação e exclusão.

Reconhecer a roupagem, ou a forma como se posiciona frente ao conhecimento e aos saberes socialmente reproduzidos, é um posicionamento coerente enquanto profissional crítico social do conteúdo, tomando as rédeas do processo educativo e não se tornando um mero fantoche.

Diante de tantos dilemas que envolvem a prática escolar e o papel do docente na sociedade, as análises realizadas na EMEF Severino Barbosa Camelo nos levaram a acreditar que muitos dos professores desta instituição tem uma preocupação sim com a forma como repassam os conteúdos, haja visto que grande parte ressaltou realizar suas atividades de forma interdisciplinar o que mostra a necessidade de desenvolver nos alunos uma visão holística do conhecimento, levando em conta seu envolvimento dentro da sociedade.

Podemos perceber ainda que a maioria dos professores realiza seu planejamento levando em consideração as dificuldades dos alunos, seus anseios e não atuando como mero reprodutor de conteúdos aleatório, existe ainda uma preocupação com aulas diferenciadas, com metodologias mistas, claro que a explanação oral do tema tem se mostrado como maioria absoluta, mas ainda é possível verificar formas diferenciadas, tais como aulas de campo, excursão, dentre outras, fato que mostra a intenção de mudança de rotina e possibilidades de propostas diferenciadas de interação.

A forma de avaliação também sugere uma metodologia crítica, pois a mesma se apresentou com um caráter formativo haja vista que a maioria apresentou como mista, permeando o caráter somático a observações em loco dos alunos, atividades extras, dentre outras.

Entender os mecanismos que movimentam o sistema escolar é fundamental na busca de uma sociedade mais democrática e na formação de seres mais humanos e na valorização de suas potencialidades.

## REFERENCIAL

ALVIM, Valdir. Dinheiro: instituição social relevante na sociedade moderna. Em Tese Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC. Santa Catarina, v. 1, n. 1, p. 1-25, ago.-dez. 2003. Disponível em: <[www.emtese.ufsc.br](http://www.emtese.ufsc.br)>. Acesso em: 29 jan. 2014.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da Prática Escolar**. 10 ed. Campinas/SP: Papirus, 2003.

BANCO MUNDIAL. Educação Municipal no Brasil: recursos, incentivos e resultados. (2 vol).

Banco Mundial, 2003 (<http://www.bancomundial.org.br>)

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.

BRASIL.MEC. Lei nº 10.172/01. Plano Nacional de Educação, 2001.

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

BRASIL. MEC. Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior. Brasília, abril, 2001.

\_\_\_\_\_. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Projeto de Resolução de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Março de 2005. Mimeo.

\_\_\_\_\_. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução 1/2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Maio de 2006b. Disponível em <<http://mec.gov.br/cne>> Acesso em 12 de abril de 2014.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação / Câmara de Ensino Básico. Diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Brasília: 2001.

\_\_\_\_\_. Lei Nº 9.394 Lei de diretrizes e bases da educação, promulgada em 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

BORGES, A. **Governança e Política Educacional**: a agenda recente do Banco Mundial. . Revista Brasileira de Ciências Sociais, Vol. 18, nº 52 p.125-217, 2003

BRZEZINSKI, Iria. Profissão professor: identidade e profissionalização docente. In:

\_\_\_\_\_ (Org.). Profissão professor: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano, 2002. p. 7-19.

CAMPOS, M.M.M. Pesquisa participante: possibilidades para o estudo da escola. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.49, p.63-66, maio 1984.

CURY, Augusto Jorge. Sete hábitos dos bons professores e dos professores fascinantes. In: \_\_\_\_\_. Pais brilhantes, professores fascinantes. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Os desafios da formação docente. EDUCAR. Curitiba: Ed. da UFPR, n. 18, 2001. p. 221-230.

DIAS DA SILVA, M.H.G.F. **O professor como sujeito do fazer docente: a prática pedagógica nas 5a séries.** São Paulo, 1992. Tese (Doutorado) — FEUSP.

FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. A Psicogênese da Língua Escrita. 4ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERREIRO, E. Reflexões Sobre Alfabetização. 13ed. São Paulo: Cortez, 1988.

FONTANA, Roseli A. Cação. Como nos tornamos professoras? 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007. (Coleção Leitura)

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade.** 16ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 18ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 12ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GASPARIN, João Luiz . **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica.** 4ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

GLAT, Rossana. **Educação inclusiva: Cultura e cotidiano escolar.** 7 Letras, Rio de Janeiro-RJ.2007.

[http://books.google.com.br/books?id=LduRS34UuWgC&pg=PA15&dq=ANDR%C3%89,+Marli+Eliza+D.+A.+de.+Etnografia+da+Pr%C3%A1tica+Escolar.+10+ed.+Campinas/SP:+Papyrus,+2003.&hl=ptBR&source=gbs\\_toc\\_r&cad=4#v=onepage&q&f=false](http://books.google.com.br/books?id=LduRS34UuWgC&pg=PA15&dq=ANDR%C3%89,+Marli+Eliza+D.+A.+de.+Etnografia+da+Pr%C3%A1tica+Escolar.+10+ed.+Campinas/SP:+Papyrus,+2003.&hl=ptBR&source=gbs_toc_r&cad=4#v=onepage&q&f=false)

GUARNIERI, Maria Regina (Org.). Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

GUARNIERI, M.R. **O trabalho docente nas séries iniciais do 1º grau:** elementos para a compreensão da competência no cotidiano escolar. São Carlos, 1990. Dissertação (Mestrado) — UFSCar.

SAVIANI, Nereide . **Saber escolar currículo e didática.** Coleção educação contemporânea São Paulo-SP, 2003. [http://books.google.com.br/books?id=YnD3GP3QOpAC&printsec=frontcover&dq=Curr%C3%AADculo&hl=ptBR&sa=X&ei=IFOqUsHbHsahkQfe9IHQCw&redir\\_esc=y#v=onepage&q=Curr%C3%AADculo&f=false](http://books.google.com.br/books?id=YnD3GP3QOpAC&printsec=frontcover&dq=Curr%C3%AADculo&hl=ptBR&sa=X&ei=IFOqUsHbHsahkQfe9IHQCw&redir_esc=y#v=onepage&q=Curr%C3%AADculo&f=false)

KRAMER, S. **Propostas pedagógicas ou curriculares na educação infantil:** pararetomar o debate. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24, 2001. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/tsoniak.PDF>> Acesso em 17 de set. de 2009.

LIBÂNEO, J.C. **A prática pedagógica da escola pública.** São Paulo, 1984. Dissertação (Mestrado) — PUC-SP.

LIBÂNEO, José Carlos e PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. Educação e Sociedade [online], dez. 1999, vol.20, no.68, p.239-277. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a13v2068.pdf> > Acesso em 13 de maio de 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. Que destino os educadores darão à Pedagogia? In: PIMENTA, Selma Garrido (coord.). Pedagogia, ciência da Educação? São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. Pedagogia e Pedagogos, para que? São Paulo: Cortez, 2005.

LUDKE, M. A pesquisa qualitativa e o estudo da escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.49, p.43-44, 1984.

MANIFESTO DOS EDUCADORES BRASILEIROS SOBRE AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA. 2005.

RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da Educação.** 5 ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** 32 ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

VIDAL, Diana Gonçalves. Cultura e Prática Escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares. In: SOUZA, Rosa Fátima e VALDEMARIN, Vera Teresa (Orgs.). **A Cultura Escolar em Debate:** Questões Conceituais, Metodológicas e Desafios Para a Pesquisa. Campinas/SP: Autores Associados, p. 03-30.

SCHEIBE, Leda & AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da educação no Brasil: **O Curso de Pedagogia em questão. Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da, **Documentos de identidade; Uma introdução as teorias de currículo**, 3ª Ed, Autêntica, Belo horizonte-MG , 2010.



## ANEXOS:

### Questionário:

1. Como é realizado o plano de trabalho de sua disciplina?

individual  coletivo

Comente: \_\_\_\_\_

2. Qual a forma de contextualização dos temas?

disciplinar  interdisciplinar  transdisciplinar  multidisciplinar

Comente: \_\_\_\_\_

3. Que critérios são levados em conta para a escolha da metodologia trabalhada?

Dificuldades dos alunos  Apreensão de conteúdo novo  
 Revisão de conteúdos anteriores  Contextualizando os conteúdos  
 Outros \_\_\_\_\_

4. Você trabalha com os temas transversais?

sim  não  as vezes

Cite alguns: \_\_\_\_\_

5. Estabelece um tempo didático para as atividades?

sim  não  as vezes

Comente: \_\_\_\_\_

6. Como são resolvidos os conflitos entre os conhecimentos dos alunos e o conhecimento científico?

debate  experiências  pesquisas  
 aulas de campo  explicações orais

Comente: \_\_\_\_\_

7. Quais as formas de avaliação?

objetiva  subjetiva  mista

Comente: \_\_\_\_\_