

SANTANA ELVIRA AMARAL DA ROCHA

**A PRÁTICA DOCENTE NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL:
REALIDADES E DESAFIOS. UM ESTUDO REALIZADO EM DUAS
ESCOLAS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE MANAUS.**

Orientador: Emmanuel Sabino

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

Lisboa
Outubro/2012

SANTANA ELVIRA AMARAL DA ROCHA

**A PRÁXIS DOCENTE NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL:
REALIDADES E DESAFIOS. UM ESTUDO REALIZADO EM DUAS
ESCOLAS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE MANAUS.**

Dissertação apresentada para a obtenção do grau de
Mestre em Ciências da Educação, no curso de
Mestrado em Ciências da Educação, conferido pela
Universidade Lusófona de Humanidades e
Tecnologias.

Orientador: Professor Doutor

Emmanuel Sabino

Co-Orientador: Professor Doutor

Óscar Conceição de Sousa

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

Lisboa
Outubro/2012

Santana Elvira Amaral da Rocha - A práxis docente no 1º Ano do ensino fundamental: realidades e desafios. Um estudo realizado em duas escolas da rede pública municipal de Manaus.

Quando se considera a educação como algo estritamente de natureza prática, deixando-se que no seu terreno de ação cresçam e floresçam formas conceituais de reduzir o conhecimento à “praticidade” dos contextos, sem que se discutam formas culturais e sociais de pertencimento, incorre-se no perigo da redução epistemológica e no empobrecimento do conhecimento educacional [...].

(José Augusto Pacheco, 2009).

DEDICATÓRIA

Aos meus pais (*in memoriam*), esposo, filho e filha, irmãos, cunhados, neta, nora pelo incentivo, amor e carinho que me ofereceram, dedico-lhes esta conquista.

AGRADECIMENTOS

À minha família, que sempre acreditou em mim e me ensinou a valorizar os estudos; pela paciência, carinho e apoio. Muito Obrigada!

Ao meu orientador, Professor Doutor Emmanuel Sabino, pela orientação segura e motivadora, pela disponibilidade e valiosa presteza no acompanhamento da construção deste texto dissertativo.

Ao Co-orientador da ULHT - Instituto de Educação, Professor Doutor Óscar Conceição de Sousa, pelo incentivo à formação continuada e qualificação profissional.

Aos professores do curso, pelos valiosos ensinamentos partilhados durante os módulos de estudo.

Aos colegas de turma, que direta ou indiretamente, colaboraram para a realização deste trabalho.

À Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, pela oportunidade proporcionada de fazer este curso de mestrado.

E a todos que estiveram e estão na minha vida fazendo de mim quem sou.

RESUMO

Investigar a práxis docente no contexto escolar nos permite uma reflexão sobre os tipos de estruturas de aprendizagem utilizadas na educação e suas implicações para o conhecimento, visto que dentre os aspectos do conceito de práxis que trazem contribuições significativas para a área educacional está a concepção de que a práxis busca o movimento, a transformação e, por isso é essencialmente dinâmica. Esta proposta de investigação aborda especialmente a prática educativa desenvolvida no 1º ano do ensino fundamental, buscando detectar as concepções que a fundamentam no processo de ensino aprendizagem da criança de seis anos que se encontra em estágio inicial de escolarização, caracterizando-se, dessa forma, em uma pesquisa de natureza empírica e de caráter descritivo com uso da abordagem qualiquantitativa. O estudo foi organizado em quatro capítulos: o primeiro faz referência à trajetória do ensino fundamental no Brasil; o segundo é um breve estudo sobre a história e contextos da formação de professores; o terceiro faz uma análise da práxis docente no cotidiano escolar; e o quarto capítulo descreve os motivos que levaram à pesquisa e a metodologia construída para a coleta, análise e discussão dos dados obtidos, permitindo-nos refletir se a práxis docente no primeiro ano do ensino fundamental em escolas da rede pública de Manaus é condizente com o perfil da criança de seis anos.

Palavras-Chave: Ensino Fundamental – Formação de Professores – Práxis Docente no Contexto Escolar

ABSTRACT

Investigate the teaching praxis in the school context enables us to think about the types of learning structures used in education and their implications for the knowledge, because one of the aspects of the concept of Praxis that bring significant contributions to the educational area is the conception that the Praxis search movement, transformation, and so is essentially dynamic. The research carried out here especially addresses teaching practice in the 1st year of Junior School but it aims also at detecting which conceptions form that practice in the six year old child's teaching-learning process, while still at the initial phase of schooling. This is an empirical research of a descriptive nature and of a quali quantitative approach. This dissertation is composed of four chapters. In the first chapter we will study the course of junior education in Brazil; in the second we will point out about the history and context of the teacher training; in the third we will analyze teacher practice in the schools day to day and, in the fourth chapter we will point out the methodology used to undertake the present research, analysis and debate of results obtained. It is our intention to bring to debate if the practice of teachers who teach at municipal public schools in Manaus is in accordance to the profile of six year old children.

Key-words: Junior Education; Teacher training; Teaching practice within the school context

ABREVIATURAS / SIGLAS

CEB	Câmara de Educação Básica
CFE	Conselho Federal de Educação
CEFAM	Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CME	Conselho Municipal de Educação (Manaus-Am)
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do magistério
HEM	Habilitação para o Exercício do Magistério
INEP	Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais
ISE	Instituto Superior de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
RCNEIs	Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
SEMED	Secretaria Municipal de Educação (Manaus-Am)
UDF	Universidade do Distrito Federal
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
URJ	Universidade do Rio de Janeiro
USP	Universidade de São Paulo

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Exposição da família silábica do “D”	81
Figura 2: Atividade da família silábica do “D”	81
Figura 3: Momento de relaxamento	82
Figura 4: Atividade da família silábica do “C”	83
Figura 5: Trabalho em grupo: pesquisa em revistas e jornais.....	84
Figura 6: Resultado da pesquisa	84
Figura 7: Atividade com numerais	85
Figura 8: Cópia da família do “B”	85
Figura 9: Aula sobre Higiene Corporal	86
Figura 10: Atividade de caça-palavras	86
Figura 11: Atividade de leitura	87
Figura 12: Atividade da família silábica do “M”	87

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO 1- ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL	15
1.1. O direito à educação amparado nas Leis que regulamentam o ensino fundamental	15
1.2. Bases legais para a ampliação do ensino fundamental de nove anos.....	19
1.3. Objetivos e Finalidades.....	22
CAPÍTULO 2 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES: HISTÓRIA E CONTEXTOS.....	28
2.1. Um breve esboço da história da formação para a docência nos primeiros anos do ensino fundamental.....	28
2.2. O curso de Pedagogia e Normal Superior.....	33
2.3. Formação continuada.....	40
CAPÍTULO 3 - A PRÁXIS DOCENTE NO CONTEXTO ESCOLAR	48
3.1. A inclusão da criança de seis anos no ensino fundamental.....	48
3.2. O papel dos professores no processo de ensino-aprendizagem.....	54
3.3. Saberes que norteiam a prática docente no contexto escolar.....	59
CAPÍTULO 4 – A PESQUISA E A METODOLOGIA	67
4.1. Problema e questão de partida.....	67
4.2. Objetivos.....	68
4.3. Tipo de pesquisa	68
4.4. Sujeitos.....	70
4.5. Métodos de coleta de dados.....	72
4.6. Procedimentos para a coleta e análise dos dados	73
5. Apresentação e análise dos resultados.....	74
5.1. Observação da sala de aula e da prática pedagógica	75
5.2. Episódios das aulas	80
5.3. Entrevistas	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	117

Santana Elvira Amaral da Rocha - A práxis docente no 1º Ano do ensino fundamental: realidades e desafios. Um estudo realizado em duas escolas da rede pública municipal de Manaus.

APÊNDICE I.....	I-III
APÊNDICE II.....	I-III
APÊNDICE III	I-III
APÊNDICE IV	I-II
ANEXO	I-IV

INTRODUÇÃO

A discussão sobre a práxis docente tem sido objeto de vários estudos e pesquisas no cenário nacional e internacional, não se constituindo, portanto, em uma discussão nova, tampouco esgotada. O debate contemporâneo sobre o assunto remete para uma infinidade de estudos que, embora de uma riqueza inquestionável motivam novos enfoques investigativos capazes de ampliar a análise realizada até o momento. Afinal, como nos lembra Edgar Morin (2002) vivemos em uma sociedade em profunda transformação que requer aprendizagem, constantemente.

Mediante a necessidade de situar a relevância da educação frente aos desafios e incertezas propostos pela atual conjuntura (MORIN, 2002) percebemos a importância desta discussão para além do *locus* acadêmico, vindo a desencadear na instituição escolar, visto que nos encontramos em um momento bastante complexo e significativo para a formação de professores, ora marcado pela condição física e socioeconômica desse profissional, a dimensão do conhecimento necessário, a desvalorização da docência e da própria escola.

Dessa forma, observando a prática educativa no ambiente escolar pela experiência adquirida em serviço técnico-pedagógico e através de assessoria pedagógica junto a docentes que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Escolas Públicas Municipais, algumas inquietações como: o necessário entendimento do papel do educador contemporâneo – formar para o desenvolvimento de todas as capacidades humanas – e as dificuldades encontradas em articular os saberes à realidade concreta de seus educandos, a fim de construir o conhecimento teórico-prático dessa realidade no cotidiano de suas salas de aula nos instigaram a buscar novos conhecimentos que pudessem contribuir significativamente para o objeto da pesquisa,

Face ao exposto, em meio a tanta complexidade que envolve o processo de ensino e aprendizagem sentimos a necessidade de investigar a práxis docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental à luz do estudo científico, buscando estabelecer articulações entre os três níveis de análise em que se estrutura o trabalho do professor: o micro sala de aula, o meso-escola enquanto instituição e o macro sistema educativo e social do qual a escola faz parte, fixando o nosso olhar para o interior da escola e nos sujeitos envolvidos nesse processo (NÓVOA, 1992a), tendo claro que abordar essas questões nos remete pensar um conjunto de ideias e concepções construídas historicamente e socialmente na trajetória da educação brasileira.

Compreendemos que o tema proposto tem raízes “histórica/sociais/culturais/organizacionais” (PIMENTA, 2000, p.11) e que sua abordagem se faz necessária e oportuna. Diariamente os educadores deparam-se com desafios no exercício da profissão que necessitam de um novo olhar nos modos de compreensão do real e da sua complexidade. Logo, faz-se necessário uma postura dialética permanente em busca de saberes e atualização constante para um melhor desempenho de seu fazer pedagógico. Sob este prisma, vimos a relevância de se investigar o problema.

Diante desse contexto, o interesse em realizar pesquisa sobre a práxis docente nos Anos Iniciais da Educação Básica justifica-se pela inquietação sentida no cotidiano escolar ao trabalhar com docentes que atuavam nesse nível de ensino em algumas escolas do município de Manaus-Amazonas no que tange, especialmente, ao fazer pedagógico desenvolvido com a criança de seis anos, que com a implantação da Proposta Pedagógica dos Ciclos de Formação Humana na rede pública municipal no ano de 2004 passou a ser parte integrante do primeiro segmento do Ensino Fundamental (1º ao 5º Ano).

Mediante as realidades e desafios apresentados no cotidiano da sala de aula, observamos que os educadores sentiam e, ao que nos parece, ainda sentem dificuldades em desenvolver práticas educativas que atendam aos limites e tempos diferenciados de aprendizagem dos educandos (sem observar o processo natural de desenvolvimento e maturação de cada um), a fim de estabelecer os vínculos entre teoria e prática diante das situações que emergem em seu fazer pedagógico, visto que a diversidade está presente em todos os aspectos da aprendizagem.

A partir da compreensão de que o ato educativo é complexo e marcado por condicionantes pedagógicas e sociais, a pesquisa objetivou responder a seguinte questão norteadora: Qual a práxis dos educadores que atuam no Primeiro Ano do Ensino Fundamental frente a situações que são e estão presentes no cotidiano escolar, considerando o perfil da criança de seis anos?

O questionamento procurou não perder de vista que o trabalho educativo ocorre em um sistema de ensino, em um coletivo que faz a escola, em uma sociedade específica. Discutir a atividade pedagógica como mediadora do processo ensino-aprendizagem, a forma como é conduzida e os resultados alcançados foi o foco principal deste estudo.

Relativamente aos objetivos, o geral foi o de analisar a práxis docente no 1º Ano do Ensino Fundamental em duas escolas da rede pública municipal, frente a situações do cotidiano escolar subjacentes às crianças de seis anos, considerando: o perfil dessa faixa etária

Santana Elvira Amaral da Rocha – A práxis docente no 1º Ano do ensino fundamental: realidades e desafios. Um estudo realizado em duas escolas da rede pública municipal de Manaus.

e o processo natural de desenvolvimento e maturação para a aprendizagem, formação inicial, continuada e condições de trabalho dos educadores como elementos relevantes nesse processo.

Quanto aos específicos procedemos para:

- Verificar qual a prática educativa utilizada em sala de aula pelos docentes para mediar o processo ensino aprendizagem das crianças de seis anos que se encontram em estágio inicial de escolarização, considerando a formação inicial e continuada dos educadores;
- Observar como se constrói a relação professor-aluno em sala de aula, especialmente no que diz ao respeito ao processo natural de desenvolvimento e maturação das crianças para a aprendizagem;
- Identificar situações apresentadas no cotidiano escolar que interferem nas condições objetivas e subjetivas de trabalho dos docentes com a criança de seis anos;
- Apontar caminhos que contribuam para a melhoria da prática pedagógica dos docentes, desafiando-os a assumir novos referenciais para a ressignificação do seu trabalho no cotidiano escolar.

O trabalho que ora apresentamos conforme dito anteriormente, objetiva investigar a práxis docente no 1º Ano do ensino fundamental e, por se tratar de uma temática de natureza empírica e de caráter descritivo, foi privilegiada a abordagem qualiquantitativa. As contribuições desse tipo de investigação estão presentes na sua capacidade de compreensão dos fenômenos relacionados à escola, uma vez que proporciona ao pesquisador a real relação entre teoria e prática, oferecendo ferramentas eficazes para a interpretação das questões educacionais (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Para a consecução dos objetivos propostos, a pesquisa iniciou com um levantamento bibliográfico e revisão de literatura a partir de material já elaborado, constituído, principalmente, de obras especializadas em formação e práxis docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como, a utilização de artigos científicos, fontes primárias e secundárias que abordavam a temática.

A investigação foi realizada em duas escolas da Rede Municipal que atendem o 1º Ano do Ensino Fundamental localizadas na Zona Norte de Manaus, às quais foi realizada visita *in loco* para fins de aproximação e compreensão da problemática em questão junto aos sujeitos que colaboraram diretamente no processo de investigação: 6 professores, 2 pedagogos, 2 diretores e 6 pais. A opção por não buscar informações junto ao corpo discente das escolas justifica-se em razão da faixa etária e pelo fato de muitos educandos estarem

Santana Elvira Amaral da Rocha – A práxis docente no 1º Ano do ensino fundamental: realidades e desafios. Um estudo realizado em duas escolas da rede pública municipal de Manaus.

iniciando seu contato com a escola. Dessa forma, preferimos olhar o assunto sob a perspectiva apenas dos sujeitos referidos em tela.

Como métodos de coleta de dados foram utilizados para a verificação da prática pedagógica, a observação direta através de uma ficha previamente elaborada (anexo) e o registro de episódios das aulas, objetivando observar a realidade cotidiana das salas de aula das escolas diretamente envolvidas na investigação. Também foram realizadas entrevistas individuais semiestruturadas mediante um roteiro previamente elaborado (apêndices 1-4), com a finalidade de possibilitar aos colaboradores a oportunidade de se pronunciar sobre a temática em estudo, fornecendo subsídios para o entendimento das questões levantadas no processo de investigação (MARCONI e LAKATOS, 2006).

E por fim, com a finalidade de discutir a pesquisa e seus resultados foram elaborados quatro capítulos: o primeiro faz referência à trajetória do ensino fundamental no Brasil e às bases legais para o ensino de nove anos. O segundo é um breve estudo sobre a história e contextos da formação docente nos anos iniciais do ensino fundamental, no qual se pretende discutir até que ponto a formação inicial e continuada contribuem na qualificação do processo ensino aprendizagem. O terceiro capítulo faz uma análise acerca das realidades e desafios da práxis docente no cotidiano escolar, a partir da implantação do ensino de nove anos. E o quarto capítulo descreve o percurso metodológico construído para a coleta e análise dos dados, destacando-se os instrumentos supramencionados aplicados em duas escolas da rede pública municipal de ensino.

A amostra constituiu-se num total de seis docentes, seis pais, dois diretores e dois pedagogos como elementos para obtenção dos dados e posterior análise dos resultados em consonância com a discussão do tema proposto.

Importa observar que a pesquisa possibilitou uma compreensão mais profunda da temática em questão vindo a refletir no trabalho educativo de maneira concreta, consciente e crítica e, com os resultados da investigação acredita-se ser possível apontar caminhos que visem melhorar a ação pedagógica dos docentes que atuam no 1º Ano do Ensino Fundamental, desafiando-os a assumir novas práticas que, certamente, implicarão na busca de novos referenciais para a resignificação do seu trabalho pedagógico no cotidiano escolar.

Assim, a partir dos resultados deste estudo pensamos estar contribuindo de forma social e pedagógica para com os educadores das escolas envolvidas no que diz respeito à sua práxis, proporcionando reflexões, aprendizado e enriquecimento voltados para o contexto escolar e, conseqüentemente, para o avanço da pesquisa na área educacional.

CAPÍTULO 1 - O ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL

1.1. O direito à educação amparado nas Leis que regulamentam o ensino fundamental

O Ensino Fundamental no Brasil corresponde à segunda etapa da escolarização básica obrigatória. Sua organização e estrutura mantiveram-se previstos nos termos da Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. A lei referida, ao instituir as diretrizes e bases da educação nacional estabeleceu como objetivo geral, tanto para o ensino fundamental (assim compreendido como Primeiro Grau com oito anos de escolaridade obrigatória) quanto para o ensino médio (sob a nomenclatura de Segundo Grau, não obrigatório), proporcionar aos educandos a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, preparação para o trabalho e exercício consciente da cidadania, conforme também disposto na Constituição Federal de 1988. Em 20 de dezembro de 1996 passou a ser regulamentado por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96) conhecida como lei maior da educação.

Com a promulgação da Lei nº. 11.274/06, o Ensino Fundamental passou a ter duração de nove anos, tornando-se a matrícula obrigatória para todas as crianças com idade entre seis e quatorze anos e continua sendo de responsabilidade conjunta: dos pais ou responsáveis; dos entes federados (Estado, Município e Distrito Federal) pela oferta e garantia de vagas em toda escola da rede pública de ensino e da sociedade, por exigir e fazer valer o devido cumprimento dessa obrigatoriedade.

E em conformidade com o Art. 3º da Resolução nº 6, de 20/10/2010, CNE/CEB, “para o ingresso no primeiro ano do Ensino Fundamental, a criança deverá ter idade de 6 (seis) anos completos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula”, nos termos da Lei e das normas nacionais vigentes. E para assegurar a obrigatoriedade e ampliação do ensino fundamental, a lei supracitada alterou a redação do artigo 32 da LDB nº 9.394/96, em que se lê:

O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I) O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

Santana Elvira Amaral da Rocha – A práxis docente no 1º Ano do ensino fundamental: realidades e desafios. Um estudo realizado em duas escolas da rede pública municipal de Manaus.

- II) A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III) O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades, e a formação de atitudes e valores;
- IV) O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (Redação dada pela lei nº. 11.274, de 2006).

Anteriormente ao decreto da Lei nº 11.274/06 a duração obrigatória do Ensino Fundamental teve sua ampliação de oito para nove anos pelo Projeto de Lei nº 3.675/04, passando a abranger a alfabetização (que até então não fazia parte do ciclo obrigatório) com matrícula obrigatória aos seis anos. A alfabetização no sistema público de ensino e em parte da rede privada era realizada normalmente na 1ª série. Posteriormente tornou-se obrigatório pela Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005 e no ano seguinte foi consolidado com a Lei nº. 11.274/06 que em seu Art. 5º definiu prazo de cinco anos (ou seja, até 2010) para que os sistemas de todos os Estados, Municípios e o Distrito Federal fossem adaptando a ampliação e a implantação desse nível em suas unidades escolares.

Assim, no decorrer desse período (2006 a 2010) segundo orientações do Ministério da Educação (MEC) deveriam ir sendo tomadas providências quanto à adaptação da estrutura física das escolas, organização dos espaços e tempos escolares na proposta pedagógica da escola; ajuste das salas de aula com mobiliário e material didático adequado às crianças, bem como a realização de formação continuada aos professores, pedagogos e diretores de escola.

Também fizeram parte das recomendações pelo Ministério da Educação que atividades como jogos, danças, contos e brincadeiras não deixassem de fazer parte do trabalho pedagógico realizado com a criança de seis anos, devendo-se dessa forma respeitar o seu desenvolvimento cognitivo sem perder de vista a importância da atividade lúdica nesse processo. Faz-se necessário também compreender que nessa nova etapa do ensino fundamental, a alfabetização deve ser entendida como um processo que tem hora para principiar, mas não para concluir.

E em decorrência do que dispõem as leis federais nº 11.114/05 e nº 11.274/06, ocorreram reflexos na estrutura e organização da Educação Infantil que passou desse momento em diante atender crianças na faixa etária de até cinco anos. Para atender a essa mudança, o Ministério da Educação adotou uma nova nomenclatura para essa fase da educação básica, objetivando esclarecer a comunidade educacional, pais e a sociedade, em geral, sobre as mudanças no atendimento ao ensino, como se apresenta a seguir:

Santana Elvira Amaral da Rocha – A práxis docente no 1º Ano do ensino fundamental: realidades e desafios. Um estudo realizado em duas escolas da rede pública municipal de Manaus.

QUADRO 1. NOMENCLATURA E CORRESPONDÊNCIA DAS SÉRIES

Acesso	IDADE												
em:	2 anos	3 anos	4 anos	5 anos	6 anos	7 anos	8 anos	9 anos	10 anos	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos
2006	Maternal I	Maternal II	Jardim I	Jard. II	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2007	Infantil 2	Infantil 3	Infantil 4	Infantil 5	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série	9ª série
Educação Infantil (2007)					Anos Iniciais					Anos Finais			
					Ensino Fundamental (2007)								

Fonte: <http://www.sinepe-ce.org.br/fundamental9anos.htm>

Observa-se que a Lei nº 11.274/2006 vem concretizar a conjectura desta modalidade de ensino inserida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1966 e no Plano Nacional de Educação nº 10.172 de 2001 (PNE) que recentemente foi revisado e aprovado pelo projeto de Lei nº 8.035/2010 para vigorar no decênio de 2011 a 2020, fazendo-se cumprir o que está disposto no artigo 214 da Constituição Federativa do Brasil de 1988.

Para efeito deste estudo, mostra-se essencial que o capítulo III da referida Constituição Federal, sob o título: “Da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I, Art. 205, seja aqui abordado no intuito de tornar mais clara a compreensão do direito à educação, quando se lê que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 154).

E a essa Lei maior as demais se ajustam, conclamando, por isso e neste desiderato, as várias estruturas sociais à participação na educação, confirmando o que se lê nos demais documentos legais em vigor.

Dentre eles estão os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) estabelecidos pelo MEC em 1997, que são as orientações e referências para cada etapa do ensino fundamental e médio no Brasil. A proposta estabelecida pelos PCNs (ainda em vigor) tinha como fundamento a redefinição dos conteúdos a serem ministrados no ensino fundamental e médio, bem como a apresentação de uma proposta diferenciada para a abordagem desses conteúdos pelos docentes em sala de aula.

Por se tratar de uma proposta de natureza aberta e flexível, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) “não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do país ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas” (BRASIL, 1997, p. 13). Logo, faz-se necessário estudo e compreensão do que se pretende com o processo de ensino e aprendizagem, a fim de garantir às crianças o seu desenvolvimento integral.

Os PCNs elaborados para os anos/séries iniciais do ensino fundamental, além de estabelecer uma referência curricular comum para todo o Brasil através das áreas de conhecimento tradicionais, propõem a discussão de temas sociais contemporâneos como Saúde, Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Orientação Sexual e Trabalho e Consumo, considerados fundamentais para o exercício da cidadania. Geralmente chamados de temas transversais no espaço escolar, a finalidade da abordagem dessas temáticas é servir de base para outras atividades da escola, conforme orienta o Art. 26 da LDBEN nº 9.394/96.

Em Manaus-Amazonas, a Secretaria Municipal de Educação, através do Departamento de Gestão Educacional acrescentou em sua proposta pedagógica as temáticas referentes à Educação Fiscal, Valorização do Idoso e Educação para o Trânsito para serem abordadas e discutidas pelas escolas como temas transversais em seu planejamento escolar.

Nesses termos, torna-se relevante ressaltar que a função da escola e dos educadores no primeiro segmento do ensino fundamental (1º ao 5º Ano) deve estar voltada para a expansão do mundo da criança, especialmente para a criança de seis anos, oportunizando novos campos de interesse, abrindo possibilidades de aprendizagem. Sabe-se que esse é um período em que se faz absolutamente necessária a valorização das experiências vividas pelos alunos em cada conteúdo analisado, pois estes adquirem significado para eles à medida que se associam às suas concepções prévias ou espontâneas.

Regina Shudo defende que “é preciso um entendimento maior no que diz respeito aos níveis de desenvolvimento da criança, para que nesta etapa não se considere somente o processo de aquisição da língua escrita” (2008, p. 37). De acordo com a autora é preciso refletir sobre as consequências da falta de um projeto pedagógico estruturado e bem elaborado nas escolas para garantir bom desempenho das crianças nesta primeira etapa do Ensino Fundamental, ajustando práticas educativas que sejam interessantes e estimulantes na intenção de aproveitar as suas potencialidades.

Ainda no dizer de Shudo (2008), o fato de inserir mais crianças nas escolas não é suficiente, sem, contudo, procurar saber o que elas estão aprendendo e se estão aprendendo. O acréscimo de mais um ano no ensino fundamental certamente irá possibilitar ampliar as vivências escolares das crianças, mas só se estiver aliado a práticas educativas que respeitem a criança e a infância, do contrário, só teremos o aumento do número de alunos e alunas que acabam sendo excluídos da escola por não realizarem o que se espera deles, de maneira especial, os que nunca tiveram experiência escolar, que se encontram em grande proporção nas chamadas classes populares.

Diante dessa questão não se pode afirmar apenas que todos, sem qualquer exceção, possuem o mesmo direito de frequentar a escola; fundamental é assegurar que todos tenham a mesma possibilidade, bem como a garantia da igualdade de oportunidades. A esse respeito, afirma Jamil Cury:

A declaração e a garantia de um direito tornam-se imprescindíveis no caso de países como o Brasil, com forte tradição elitista e que tradicionalmente reservam apenas às camadas privilegiadas este bem social. Por isso, declarar e assegurar é mais que uma proclamação solene. Declarar é retirar do esquecimento e procurar aos que não sabem ou esqueceram que eles continuam a ser portadores de um direito importante. Disso resulta a necessária cobrança deste direito quando ele não é respeitado (2002, p. 259).

Sendo assim, para que haja legitimidade da legislação na escola é necessário se ater aos princípios subjacentes à legislação educacional, pois é o amparo legal que invocará o Estado, como provedor desse direito, o responsável em garantir a igualdade de oportunidade e realizar intervenções mediante as situações de desigualdade para que nenhum cidadão fique à margem do benefício da educação escolar básica (CURY, 2002).

Segundo Cury “a intervenção tornar-se-á mais concreta quando da associação entre gratuidade e obrigatoriedade, já que obrigatoriedade é um modo de sobrepor uma função social relevante e imprescindível de uma democracia a um direito civil [...]” (2002, p. 249).

“E como se trata de um direito juridicamente protegido, em especial como direito público subjetivo no âmbito do ensino fundamental, é preciso que ele seja garantido e cercado de todas as condições” (CURY, 2008, p. 296), a fim de que como um direito da cidadania seja parte “daquilo que um dia Kant considerou como uma das condições “da paz perpétua”: o caráter verdadeiramente republicano dos Estados que garantem este direito de liberdade e de igualdade para todos, entre outros” (CURY, 2002, p. 261-262).

Santana Elvira Amaral da Rocha – A práxis docente no 1º Ano do ensino fundamental: realidades e desafios. Um estudo realizado em duas escolas da rede pública municipal de Manaus.

Em observância à questão da responsabilidade social quanto à inserção das crianças na escola, acredita-se ser necessário construir o compromisso com um processo de ensino-aprendizagem integrado, articulado e amparado nos princípios democráticos, já que as mudanças só poderão ocorrer com a participação efetiva de professores exercendo o seu papel ativo ao lado dos demais sujeitos da comunidade escolar.

E essa inserção encontra respaldo legal no Art. 22, da Resolução nº 7, de 14/12/2010, com a seguinte redação:

O ensino fundamental deve empenhar-se na promoção de uma cultura escolar acolhedora e respeitosa, que reconheça e valorize as experiências dos alunos atendendo as suas diferenças e necessidades específicas, de modo a contribuir para efetivar a inclusão escolar e o direito de todos à educação (BRASIL, 2010, p. 6).

A partir deste dispositivo legal, reconhecemos nas palavras de Cury que,

[...] como parte da herança cultural, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação. Ter o domínio de conhecimentos sistemáticos é também um patamar *sine qua non* a fim de poder alargar o campo e o horizonte desses e novos conhecimentos [...]. O direito à educação, nesta medida, é uma oportunidade de crescimento cidadão, um caminho de opções diferenciadas e uma chave de crescente estima de si (2002, p. 260).

Diante da análise do autor, temos claro que a inclusão da criança de seis anos na escolaridade obrigatória resgata um direito de cidadania, pois permite que uma parcela expressiva da população seja beneficiada de um direito que há muito era reservado a poucos (CURY, 2002), considerando que a experiência educacional brasileira por mais de três décadas estimou como tempo mínimo de escolaridade obrigatória através da Lei Federal 5.692/71, o período de 8 anos.

1.2. Bases legais para a ampliação do ensino fundamental de nove anos

A ampliação do ensino fundamental com duração de nove anos já havia sido previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) em seu Art. 87, § 3º, Inciso I, - ao dispor que cada Município, Estado e a União tem como responsabilidade: “matricular todos os seus educandos a partir dos sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no

Santana Elvira Amaral da Rocha – A práxis docente no 1º Ano do ensino fundamental: realidades e desafios. Um estudo realizado em duas escolas da rede pública municipal de Manaus.

Ensino Fundamental” - e na Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 que instituiu o Plano Nacional de Educação, (PNE) – documento que estabelece objetivos, diretrizes e metas para a educação nacional num período de dez anos – no qual se propõe a ampliação dessa etapa de ensino da educação básica como condição à universalização da escolaridade entre as faixas etárias de 7 a 14 anos. Segundo o referido Plano:

Esta medida é importante porque em comparação com os demais países, o ingresso no ensino fundamental é relativamente tardio no Brasil, sendo de seis anos a idade padrão na grande maioria dos sistemas, inclusive nos demais países da América Latina. Corrigir essa situação constitui prioridade da política educacional (BRASIL, 2001, p. 16-17).

Conforme estabelecido no PNE, o objetivo da medida tinha como foco oportunizar um tempo maior de aprendizagem no período da escolarização básica obrigatória, assegurando dessa forma com o ingresso mais cedo no sistema de ensino que as crianças prossigam nos estudos com maior nível de escolaridade (BRASIL, 2001).

São prioridades e objetivos do PNE:

- ✓ A elevação global do nível de escolaridade da população;
- ✓ A melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis;
- ✓ A redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e permanência, com sucesso, na educação pública e democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 2001, p. 7).

E para legitimar o acréscimo de mais um ano no ensino fundamental com duração de 9 anos foi então regulamentada a Lei nº 11.274/06 que alterou a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, tornando obrigatória a ampliação e matrícula desse nível de ensino nas escolas da rede pública às crianças de seis anos de idade.

Baseando-se nesses dispositivos legais tem-se estudado e fixado normas nacionais para definir o currículo dessa nova matriz estudantil a partir da Resolução nº 03/2005, do Conselho Nacional de Educação-Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) que define a ampliação do ensino de nove anos e do parecer CNE/CEB nº 18, de 15/9/2005 em que está previsto a necessidade de um período de transição para essa ampliação e, que a oferta do

Santana Elvira Amaral da Rocha – A práxis docente no 1º Ano do ensino fundamental: realidades e desafios. Um estudo realizado em duas escolas da rede pública municipal de Manaus.

ensino, tanto na forma seriada como em ciclos devam coexistir visando à adequação dos discentes.

O Art. 2º da Resolução nº 03/2005 do CNE/CEB orienta a organização do Ensino Fundamental em duas etapas, ficando assim distribuídas: A primeira, com a nomenclatura de Anos Iniciais fica estimada em cinco anos de duração e visa atender crianças dos seis aos dez anos de idade. A segunda, sob a nomenclatura de Anos Finais, com quatro anos de duração fica destinada ao atendimento de educandos na faixa etária de onze a quatorze anos.

Na Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED) a partir do ano de 2009, as escolas de Ensino Fundamental passaram a funcionar segundo a nova Estrutura Curricular aprovada pelo Conselho Municipal de Educação, através da Resolução nº 009/09/CME – Manaus-Amazonas, atendendo à seguinte organização:

QUADRO 2. NOVA ESTRUTURA CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL (SEMED).

Anos Iniciais					Anos Finais			
1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano
6 anos	7 anos	8 anos	9 anos	10 anos	11anos	12 anos	13 anos	14 anos

Documentos legais que regulamentam o currículo do ensino fundamental de nove anos:

- ✓ A Constituição Federal de 1988 (Cap. III, Art. 208, Inciso I) com nova redação dada pela Emenda Constitucional nº. 59/2009, que assegura educação básica obrigatória dos quatro aos dezessete anos;
- ✓ Os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997;
- ✓ As Orientações Gerais para o Ensino Fundamental de nove anos, publicada pelo Ministério da Educação em 2004;
- ✓ Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade no Ensino Fundamental, publicada pelo Ministério da Educação em 2006 contendo nove capítulos com informações relevantes para o atendimento adequado aos estudantes e para a organização do trabalho pedagógico nas instituições de ensino;

Santana Elvira Amaral da Rocha – A práxis docente no 1º Ano do ensino fundamental: realidades e desafios. Um estudo realizado em duas escolas da rede pública municipal de Manaus.

- ✓ As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB, nº 07/2010) que constituem atribuição federal exercida pelo Conselho Nacional de Educação, nos termos da LDB/96 e da lei nº 9.131/95 que o instituiu;
- ✓ A Resolução CNE/CEB nº 1, de 14 de janeiro de 2010, que define as Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos;
- ✓ A Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos. A referida resolução em seu Parágrafo Único que trata dos fundamentos orienta que:

As escolas que ministram esse ensino deverão trabalhar considerando essa etapa da educação como aquela capaz de assegurar a cada um e a todos o acesso ao conhecimento e aos elementos da cultura imprescindíveis para o seu desenvolvimento pessoal e para a vida em sociedade, assim como os benefícios de uma formação comum, independentemente da grande diversidade da população escolar e das demandas sociais (BRASIL, 2010, p.1).

Diante do exposto não se pode ignorar o caráter prioritário do Ensino Fundamental no sistema de educação brasileiro nem, tampouco, deixar de assegurá-lo a todos os seus cidadãos, pois o cumprimento desse direito não é somente de interesse pessoal de cada indivíduo, mas, acima de tudo, da coletividade, considerando que a educação, assim como o direito, é construção histórico-cultural. Nessa perspectiva, pensar o direito à educação é, sobremaneira, pensar a extensão da importância dessa relação para a sociedade como um todo, não perdendo de vista que o respeito à infância e à educação representam também direito de cidadania.

1.3. Objetivos e Finalidades

Dentre as razões e medidas adotadas pelo governo federal em consonância com o Ministério da Educação para a ampliação do período do currículo escolar, encontra-se o fato da matrícula na Educação Infantil, que corresponde à primeira etapa da Educação Básica no Brasil ainda não ser plenamente garantida, justificando-se, em parte, que um número expressivo de crianças carentes, com faixa etária para ingresso em creches e pré-escola estejam ficando um maior espaço de tempo fora da escola.

Logo, a proposta da implantação de um ensino obrigatório com nove anos, a iniciar-se “aos seis anos de idade pode contribuir para uma mudança na estrutura e na cultura escolar” (BRASIL, 2004, p. 17), não com o propósito de transmitir às crianças de seis anos os conteúdos da primeira série (que correspondia ao ensino fundamental de 8 anos), mas de construir uma nova proposta curricular que considere o perfil e as singularidades dessas crianças que até pouco tempo faziam parte do ciclo da Educação Infantil e/ou não tiveram a oportunidade de vivência escolar na fase que antecede o Ensino Fundamental, pois não podemos fazer frente a esse momento apenas considerando os aspectos legais que o envolvem. Nesse sentido, Corsino considera que:

A ampliação do ensino fundamental para nove anos, que significa bem mais que a garantia de mais um ano de escolaridade obrigatória, é uma oportunidade histórica de a criança de seis anos pertencente às classes populares ser introduzida a conhecimentos que foram fruto de um processo sócio-histórico de construção coletiva (2006, p. 61).

Outra questão a ser levantada e que não pode ser ignorada é que no Brasil, a medida relacionada à entrada mais cedo da criança de seis anos no ensino obrigatório está associada ao que já ocorre no contexto das políticas educacionais dos países da Europa e de uma parcela dos países da América Latina e Caribe (DANTAS, 2009). Dessa forma essa medida tem a intenção de equiparar o sistema educacional brasileiro ao dos países vizinhos, em especial do MERCOSUL, nos quais a escolaridade obrigatória é de doze anos. Nesse contexto, busca-se atender a uma política de equidade social num país marcado historicamente pelas desigualdades no acesso de todos ao conhecimento e ao desenvolvimento sócio cultural e político de seus cidadãos, especialmente no tocante à oferta da educação escolar básica.

Nas palavras de Cury:

Hoje, praticamente, não há país no mundo que não garanta, em seus textos legais, o acesso de seus cidadãos à educação básica. Afinal, a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais, políticos e, mesmo, para reinserção no mundo profissional. Não são poucos os documentos de caráter internacional, assinados por países da Organização das Nações Unidas que reconhecem e garantem esse acesso a seus cidadãos (2002, p. 246).

E não fugindo ao caráter intencional das reformas educativas, sabe-se que o objetivo maior da ampliação do ensino obrigatório concentra-se nos aspectos pedagógico e social,

visando assegurar e proporcionar às crianças e adolescentes um tempo mais prolongado de convívio escolar, aumentando e qualificando suas oportunidades de aprendizagem e interação social diminuindo, de certa maneira, a sua exposição a situações de risco. Temos clareza de que essa medida certamente estará beneficiando as crianças de seis anos oriundas das classes populares, uma vez que aquelas pertencentes às classes mais privilegiadas já se encontram, majoritariamente, incluídas no sistema formal de ensino. Desta forma, a crença na reorganização da proposta visa contribuir, também, para que os economicamente menos privilegiados tenham as mesmas oportunidades e garantias.

Com relação às implicações pedagógicas na inclusão dessas crianças, referimos o cuidado que as escolas devem observar na sequência do processo de aprendizagem que implica o conhecimento e atenção às suas particularidades etária, afetiva, física, cognitiva, psicológica, de inter-relação pessoal e de inserção social no intuito de que sejam alcançados os objetivos do ensino Fundamental no período de nove anos. As orientações pedagógicas repassadas às redes de ensino que atendem esse segmento da educação básica devem estar atentas a essas particularidades, a fim de que o trabalho pedagógico não fique restrito apenas à preocupação de alfabetizar a criança deixando à margem, por exemplo, questões como o brincar, que é um modo da criança expressar a sua forma de “ser e estar no mundo” (BORBA, 2006, p. 33).

Nesse sentido, vimos como relevante observar se a organização do currículo projetado para o ensino fundamental de nove anos das Secretarias de Educação dos Estados, Municípios e Distrito Federal considera as particularidades acima mencionadas, pois se trata de crianças em processo de desenvolvimento das diferentes linguagens (não apenas da escrita e da fala) e construção da identidade, que vão se constituindo no âmbito das relações sociais entre os indivíduos mediados pela cultura.

Sônia Kramer, pesquisadora de políticas públicas para a infância, assinala que:

Na educação infantil e no ensino fundamental, o objetivo é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos. Na educação infantil, o objetivo é garantir o acesso, de todos que assim o desejarem, a vagas em creches e pré-escolas, assegurando o direito das crianças de brincar, criar, aprender. Nos dois temos grandes desafios: o de pensar a creche, a pré-escola e a escola como instâncias de formação cultural; o de ver as crianças como sujeitos de cultura e história, sujeitos sociais (2006, p. 20).

Sabe-se, entretanto, que a simples inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental não atende aos objetivos de melhoria da qualidade de ensino nem tampouco

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias - Instituto de Educação

garante uma aprendizagem mais ampla. Com efeito, a extensão dessa escolaridade obrigatória pode se tornar limitada caso não sejam garantidas as condições mínimas adequadas para o acesso, a permanência e o aprendizado de todos na escola, respeitando-se a faixa etária atendida, a oferta de formação adequada aos professores diretamente envolvidos no processo, como também estratégias de valorização desse profissional, além da necessária articulação das escolas desse ano ou série ao conjunto dos outros anos ou outras séries do ensino fundamental em seu projeto político pedagógico.

Também se torna imprescindível o papel do governo federal na indução dos sistemas municipais e estaduais para que estes cumpram com sua parte na oferta de um ensino de qualidade, ressaltando que essa iniciativa demanda, entre outras coisas, um aporte financeiro adequado a esses sistemas, bem como processos de acompanhamento e avaliação do trabalho de forma mais eficiente pelos responsáveis.

Contudo, referimos que se for oportunizado às crianças durante sua infância contato direto com o mundo da leitura e da escrita e outros bens culturais como, por exemplo, visita a teatros, a momentos lúdicos das artes em geral, notadamente serão oportunidades concedidas para que as crianças possam receber informações complementares que as levem à possível obtenção de melhores resultados no seu processo de escolarização, especialmente se a elas for oportunizado o emprego adequado e eficaz desse tempo. “Além disso, os espaços educativos, os materiais didáticos, o mobiliário e os equipamentos precisam ser repensados para atender às crianças com essa nova faixa etária no ensino fundamental, bem como a infância que já estava nessa etapa do ensino com oito anos de duração” (BRASI, 2006, p. 8), ou seja, as crianças de sete, oito, nove e dez anos de idade.

Conforme dados do Censo Escolar de 2011 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) vinculado ao Ministério da Educação (MEC), 31.005.341 alunos foram matriculados no ensino fundamental de nove anos, sendo 16.755.708 nos anos iniciais e 14.249.633 nos anos finais. Do total de matrículas em 2011, 54,6% ocorreu na rede municipal, 32,6% na estadual, 12,7% em escolas privadas e 0,1% na rede federal de ensino. Até o ano de 2009, 92% de municípios brasileiros já haviam implantado o ensino fundamental de 9 anos.

O Censo Escolar é um dos indicadores do sistema de informações educacionais utilizados pelo MEC, através do Inep que tem por objetivo realizar, anualmente, o levantamento de dados estatístico-educacionais de toda a rede pública e privada do país, visando à melhoria da qualidade da educação brasileira. A partir das informações coletadas, o

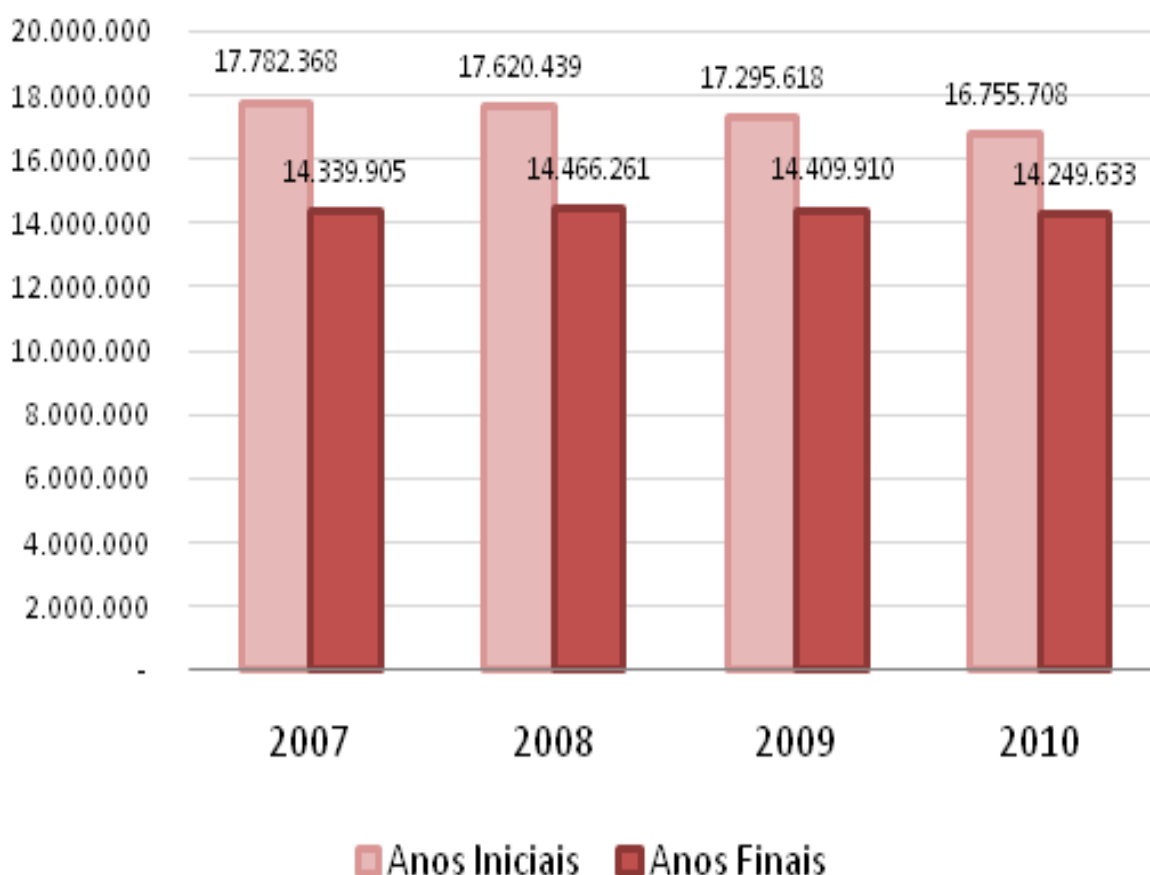
Santana Elvira Amaral da Rocha – A práxis docente no 1º Ano do ensino fundamental: realidades e desafios. Um estudo realizado em duas escolas da rede pública municipal de Manaus.

MEC elabora um diagnóstico geral da educação nos três primeiros níveis da escolarização formal básica em âmbito nacional e utiliza essas informações para gerenciar a distribuição de recursos financeiros para toda a rede pública de ensino, bem como para subsidiar as políticas educacionais relativas à execução de programas na área educacional.

Dessa forma, o Censo é considerado uma ferramenta indispensável para o fornecimento de dados e informações acerca do desenvolvimento e evolução do sistema educacional do Brasil, notadamente marcado por expressivas desigualdades regionais.

A seguir, apresentamos dados estatísticos referentes à matrícula no ensino fundamental de nove anos no período de 2007 a 2010, de acordo com o do relatório final do Censo Escolar 2010:

**Gráfico 3.1 - Número de matrículas nos Anos Iniciais e nos Anos Finais do Ensino Fundamental
Brasil - 2007 - 2010**



Santana Elvira Amaral da Rocha – A práxis docente no 1º Ano do ensino fundamental: realidades e desafios. Um estudo realizado em duas escolas da rede pública municipal de Manaus.

Gráfico 3.3 - Matrículas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental por Dependência Administrativa Brasil - 2010

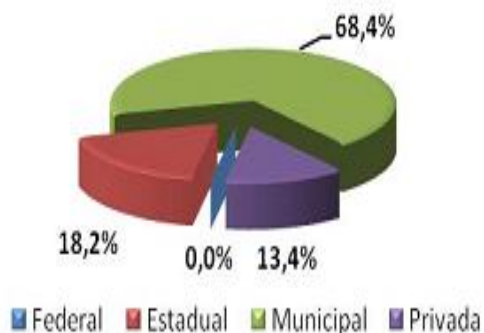


Gráfico 3.4 - Matrículas de Anos Finais do Ensino Fundamental por Dependência Administrativa Brasil - 2010



Fonte: BRASIL: Censo Escolar/2010.

Mediante os dados apresentados importa considerar que na educação brasileira os avanços em busca pela democratização da escolarização formal obrigatória ainda é recente, mesmo sabendo como vimos no decorrer deste capítulo que a educação é condição básica indispensável para o exercício dos demais direitos. De fato, já se observam avanços positivos, mas há muito a se percorrer, conforme assinala Nascimento:

Se já caminhamos para a universalização desse atendimento, ainda temos muito a construir em direção a uma estrutura social em que a escolaridade seja considerada prioridade na vida das crianças e jovens e estes, por sua vez, sejam olhados pela escola nas suas especificidades para que a democratização efetivamente aconteça (2006, p. 27).

CAPÍTULO 2 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES: HISTÓRIA E CONTEXTOS

2.1. Um breve esboço da história da formação para a docência nos primeiros anos do ensino fundamental.

A propositura de um estudo sobre a formação para a docência passa indubitavelmente pela necessidade, ainda que breve, de uma contextualização do tema na realidade educacional brasileira, pois as mudanças impostas pelas reformas educacionais têm refletido diretamente na formação dos educadores, tanto inicial quanto continuada.

Em um rápido esboço histórico do assunto ora apresentado, recorrendo aos estudos elaborados por Villela (1990), Tanuri (2000) e Saviani (2009), podemos observar que a preocupação com a formação docente já se fazia presente e, na visão desses autores, mas precisamente nos movimentos de Reforma e Contra-Reforma. Segundo retratam os referidos autores somente após a Revolução Francesa, ocorrida em 1789, o Estado se viu na obrigação de assumir essa formação que até aquele momento estava sob a responsabilidade de leigos. A partir de então surge a implantação dos sistemas públicos de ensino com a criação das Escolas Normais como instituição responsável na preparação de professores.

De acordo com Villela (1990) a partir da promulgação do Ato Adicional de 1834 (que criou a Regência Una e promoveu algumas alterações e adições ao texto da constituição brasileira de 1824), as Províncias passaram a assumir a responsabilidade pela organização dos sistemas de ensino primário e secundário e pela formação de professores, posto que as mudanças ocorridas na referida constituição conferiu a elas maior autonomia.

Dessa forma, segundo a autora supracitada foi criada em 1835 em Niterói, Rio de Janeiro, a primeira Escola Normal Brasileira nos moldes dos países europeus, servindo de modelo para a criação de outras na maioria das províncias do Brasil até o final do século XIX e, segundo Saviani, na seguinte ordem: “Bahia, 1836; Mato Grosso, 1842; São Paulo, 1846; Piauí, 1864; Rio Grande do Sul, 1869; Paraná e Sergipe, 1870; Espírito Santo e Rio Grande do Norte, 1873; Paraíba, 1879; Rio de Janeiro (DF) e Santa Catarina, 1880; Goiás, 1884; Ceará, 1885; Maranhão, 1890” (2009, p. 3).

Apesar de não haver uma regularidade no funcionamento dessas escolas, pois eram criadas e extintas periodicamente, a continuidade na instalação dos cursos foi mantida.

Santana Elvira Amaral da Rocha – A práxis docente no 1º Ano do ensino fundamental: realidades e desafios. Um estudo realizado em duas escolas da rede pública municipal de Manaus.

Segundo os estudos elaborados por Tanuri, as Escolas Normais só passaram a adquirir certa estabilidade após 1870 “quando se consolidaram as ideias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, bem como de liberdade de ensino” (2000, p. 64). Anteriormente a esse período eram vistas como uma alternativa sujeita a contestações, pois apresentava insuficiência no currículo aplicado e no número de alunos matriculados e carência de preparo prático dos estudantes formados (VILLELA, 1990; TANURI, 2000).

Para Saviani (2009) o processo de estabilização e expansão da Escola Normal se firmou no período de 1890 a 1932 com a finalidade de formar professores para atuar no ensino primário vigente da época, de caráter seletivo e elitista. Nesse período, segundo assinala Evangelista (2001) surge a proposta com Caetano de Campos de se elevar a formação do professor para o nível superior com a criação de um curso Normal Superior que ficaria anexo à Escola Normal. A proposta, no entanto, não logrou êxito. Em 1920, Sampaio Dória repetiu a ideia de Caetano de Campos criando uma Faculdade de Educação que tinha como objetivo realizar cursos de aperfeiçoamento pedagógico com duração de dois anos visando formar os seguintes especialistas: inspetores, diretores de escolas normais e ginásios e professores para as escolas complementares (EVANGELISTA, 2001).

No período de 1932 a 1939 surgem os Institutos de Educação implantados, inicialmente, no Distrito Federal por Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira e em São Paulo por Fernando de Azevedo, “ambos sob a inspiração do ideário da Escola Nova” (SAVIANI, 2009, p. 4). Ao Instituto de Educação do Estado de São Paulo foi conferido o mérito de primeira experiência universitária de formação de professores institucionalizada, pois o Instituto foi agregado à Universidade de São Paulo (USP), criada em 1934 (MENDONÇA, 2002).

No ano seguinte, em 1935, foi criada, sob os auspícios de Anísio Teixeira, (próximo colaborador de Pedro Ernesto Batista, que foi Prefeito do Distrito Federal de 1931 a 1936) e então Secretário da Educação do Distrito Federal, a Universidade do Distrito Federal (UDF) que ficou conhecida como Universidade de Educação, recebendo também o título de Escola de Professores. Em 1939, a então universidade foi extinta no governo do Presidente Getúlio Vargas, sendo os seus cursos incorporados à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Rio de Janeiro (URJ), que posteriormente recebeu o nome de Universidade do Brasil, tendo presentemente a designação de Universidade Federal do Rio de Janeiro (MENDONÇA, 2002).

A exemplo do que ocorreu com a Universidade do Distrito Federal, Tanuri assinala:

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias - Instituto de Educação

Santana Elvira Amaral da Rocha – A práxis docente no 1º Ano do ensino fundamental: realidades e desafios. Um estudo realizado em duas escolas da rede pública municipal de Manaus.

[...] O Instituto de Educação de São Paulo, pela sua Escola de Professores, foi incorporado em 1934 à Universidade de São Paulo, passando a responsabilizar-se pela formação pedagógica dos alunos das diversas seções da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras que pretendessem licença para o magistério. A desvinculação se dá em 1938, com a criação da Secção de Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, transferindo-se os catedráticos do Instituto para a nova seção (2000, p. 73).

Destaca ainda a autora que os dois Institutos mantinham, igualmente, os seus currículos para a formação de professores centrados “exclusivamente nas disciplinas pedagógicas distribuídas em três seções: Educação, Biologia Aplicada à Educação e Sociologia” (TANURI, 2000, p. 73).

Em 4 de abril de 1939 é criado na Faculdade Nacional de Filosofia o curso de Pedagogia regulamentado pelo Decreto-Lei nº 1.190, de 04/04/1939, que, segundo Cury teria dentre outras, a finalidade de “[...] preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal” (2003, p. 9), ou seja, o referido curso passou a ser responsável não somente por formar professores para a Escola Normal sob o título de licenciado, como também por prepará-los para atuarem na escola primária, hoje séries iniciais do ensino fundamental, sob o título de bacharel. “A organização e a implantação dos cursos de pedagogia e de licenciatura e a consolidação do padrão das Escolas Normais destaca-se no período de 1939 a 1971” (SAVIANI, 2009, p. 3).

Com a Lei nº 5.692/71, as Escolas Normais e os Institutos de Educação deixam de existir dando lugar,

A habilitação específica de 2º Grau para o exercício do magistério de 1º Grau (HEM). Pelo Parecer n. 249/72 (BRASIL-MEC-CFE, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, a habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas) que habilitaria lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas) habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º Grau. [...] O antigo curso normal cedeu lugar a uma habilitação de 2º Grau (SAVIANI, 2009, p. 5).

Ainda em relação à nova organização da formação de professores para atuarem no 1º e 2º Graus (hoje com a nomenclatura de Ensino Fundamental e Médio), a Lei ora citada previu:

Para as quatro últimas séries do ensino de 1º Grau e para o ensino de 2º Grau, a formação de professores em nível superior, em cursos de licenciatura curta (3 anos de duração) ou plena (4 anos de duração). Ao curso de Pedagogia, além da formação de professores para a habilitação específica de magistério (HEM), conferiu-se a

Santana Elvira Amaral da Rocha – A práxis docente no 1º Ano do ensino fundamental: realidades e desafios. Um estudo realizado em duas escolas da rede pública municipal de Manaus.

atribuição de formar os especialistas em Educação, aí compreendidos os diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino (SAVIANI, 2009, p. 5).

Avaliando o quadro para a formação de professores a partir da nova estrutura dada pela Lei 5.692/71, Pimenta assinala diversos pontos de estrangulamento no que se refere à Habilitação ao Magistério:

- ✓ É uma habilitação a mais no 2º Grau, sem identidade própria;
- ✓ Apresenta-se esvaziada em conteúdo, pois não responde nem a uma formação geral adequada nem a uma formação pedagógica consistente;
- ✓ É uma habilitação de “2ª categoria”, para onde se dirigem alunos com menos possibilidade de fazer cursos com mais “status”;
- ✓ A disciplina “Fundamentos da Educação” não fundamenta. Comprime os aspectos sociológicos, históricos, filosóficos, psicológicos e biológicos da educação. O que na prática se traduz em “ensinar-se superficialmente tudo e/ou apenas um aspecto”;
- ✓ Não há qualquer articulação entre a realidade do ensino de 1º Grau e a Formação – que profissional se faz necessário para alterar a situação que aí está? – e entre o 3º Grau (Pedagogia) que forma professores para a habilitação ao Magistério (1988, p. 42).

Em pleno vigor da Lei nº 5.692/71, que ficou conhecida como lei da Reforma do Ensino Fundamental e Médio, instaurou-se um panorama de precariedade bastante preocupante no ensino brasileiro que teve toda a sua estrutura curricular afetada e, cujo desmantelamento tem seus efeitos sentidos até os dias atuais, no tocante, principalmente, à forma ditatorial de se impor a organização do ensino, dispensando-se a devida importância à educação escolar pública.

Na década de 80 do século passado destacou-se a iniciativa do governo federal através do Ministério da Educação (MEC) em apoiar a melhoria da chamada habilitação de magistério através do Projeto dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) em nível de 2º Grau. A criação dos CEFAM se deu em circunstância das críticas apresentadas ao curso de habilitação para o magistério na regência da Lei nº 5.692/71 e trazia em seu bojo:

O objetivo de redimensionar as escolas normais, dotá-las de condições adequadas à formação de profissionais com competência técnica e política e ampliar-lhes as funções de modo a torná-las um centro de formação inicial e continuada para professores de educação pré-escolar e para o ensino das séries iniciais (CAVALCANTE *apud* TANURI, 2000, p. 82).

O projeto teve início em 1983 e contou com o apoio técnico, pedagógico e financeiro do MEC junto aos Estados brasileiros que aderiram à proposta. Segundo os estudos de Tanuri, “em 1991 já existiam 199 centros de formação em todo o país, com 72.914 matrículas” (2000, p. 82). Apesar de a adesão ter se mostrado significativa, o projeto não foi totalmente implantado no Brasil, nem tampouco avaliado pelo curto período que efetivamente se implantou.

Nos anos de 1990, um novo quadro para a formação docente no Brasil passa a ser delineado com a promulgação da nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), que estabelece em seu Art. 62: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]”.

Avaliando o contexto da formação de professores dispostos nos artigos 62 e 63 da LDB nº 9.394/96, Tanuri assinala:

[...] Apesar da conquista legal, a formação em nível superior continua a ser um desafio para os educadores, até porque a recente regulamentação dos Institutos Superiores de Educação (Res. CNE 1/99) tem trazido incertezas acerca de suas consequências para a qualificação de docentes. Por parte de educadores de instituições de ensino superior e de associação de docentes, embora se reconheça que eles podem ser um avanço nos locais onde inexistem cursos superiores de formação, teme-se um nivelamento por baixo em face da ênfase numa formação eminentemente prática, desvinculada da possibilidade de pesquisa, e devido aos padrões de qualificação docente inferiores àquelas exigidos nas universidades (2000, p. 85).

Atualmente, a formação de professores que ocorre no curso de Pedagogia recebeu novas orientações por meio da Resolução CNE/CP 1/2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia – Licenciatura, além do que já prescreve a LDB nº 9.394/96 em seu artigo 62. A referida Resolução estabeleceu a docência como eixo central da formação do pedagogo, com possibilidade do curso de Pedagogia habilitar professores em nível de graduação tanto para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, quanto para atuar em supervisão e orientação educacional ou administração escolar, ficando facultadas tais habilitações em nível de pós-graduação, ao critério de cada instituição de ensino conforme estabelecido pelo Art. 64 da LDB, no qual as habilitações ora referidas podem ser cursadas por quaisquer alunos licenciados, tanto em espaços escolares como não escolares.

Santana Elvira Amaral da Rocha – A práxis docente no 1º Ano do ensino fundamental: realidades e desafios. Um estudo realizado em duas escolas da rede pública municipal de Manaus.

Mediante as leituras deste breve relato histórico vimos que no Brasil a trajetória da do processo de formação para a docência nos anos iniciais do ensino fundamental passou por inúmeras modificações curriculares que dimensionaram sua estrutura, organização e consequentemente a própria identidade dos profissionais formados, conforme assinala Saviani:

[...] ao longo dos dois últimos séculos, as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas. A questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930. Mas não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório. Ao fim e ao cabo, o que se revela permanente é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país (2009, p. 6).

2.2. O curso de Pedagogia e Normal Superior

Nas últimas décadas, as constantes transformações ocorridas no curso de Pedagogia, sobretudo as relativas à pedagogia e à sua identidade profissional têm sido objeto de estudo de vários autores e autoras, como Pimenta (1988, 2005), Silva (2003), Libâneo (2005).

Ao se reportar a Melo (2006), Gonçalves e Donatoni comentam que na concepção da autora a pedagogia,

[...] pode ser definida como síntese pedagógica que busca em ciências “irmãs” subsídios para a compreensão das implicações filosófica, histórica, antropológica, política e social presentes na articulação contínua da teoria com a prática, e destas com o que as singulariza: objetos, questões e métodos (2009, p. 2).

Segundo os estudos de Gonçalves e Donatoni, ao tratar de questões relativas ao curso de pedagogia e da identidade do profissional formado, ainda presentes nos tempos atuais, Melo (2006) levanta questionamentos tais como: “Quem é o pedagogo? O que faz? como e onde pode atuar?” (2009, p. 2). São questionamentos que certamente geram dúvidas, insegurança e conflitos que atingem diretamente o profissional formado e a comunidade externa no qual está inserido pela falta de clareza quanto às suas reais atribuições.

Fazendo referência à questão da formação de professores, Alarcão *apud* Maciel e Neto assinala que:

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias - Instituto de Educação

[...] tem saltado de modelo em modelo, sem avaliações consistentes e sistemáticas que permitam analisá-los nos seus princípios, realizações, resultados e contextos. Tem oscilado ao sabor das ondas, direcionando-se ora para o saber, ora para o saber fazer, como se esses dois elementos não estivessem interligados [...] (2004, p. 11).

E para um melhor entendimento dessas questões buscamos em Maciel e Neto (2004) e Silva (2003) fazer referência à origem do curso de pedagogia no Brasil. Para esses autores, o curso caracterizava-se, basicamente, por três fases: a primeira, correspondente ao seu nascimento a partir do Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939 que deu organização definitiva aos cursos de formação de professores para as escolas secundárias à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, mantendo-se até a Lei nº 5.540/68 que ficou conhecida como lei da Reforma Universitária; a segunda, compreende-se a partir desta lei até à LDB (Lei nº 9.394/96), e a terceira, da referida LDB aos dias que correm. A seguir, destacamos as principais características destas três fases.

Na primeira fase, segundo Silva (2003), a organização do curso configurou o conhecido “esquema 3+1”, ou seja, três anos dedicados às disciplinas de conteúdo – no caso da Pedagogia – e mais um ano de curso de Didática. Nos três primeiros anos, o curso formava o bacharel para atuar como técnico de educação e com o acréscimo de mais um ano de estudos formava o licenciado para exercer a docência nas Escolas Normais. A base dessa formação era pautada “nos princípios da racionalidade técnica e no conceito de conhecimento a ela subjacente” (MACIEL e NETO, 2004, p. 16).

Na segunda fase, a regulamentação do curso apoia-se nos seguintes documentos legais: Parecer nº 252, de 11 de abril de 1969 que definia a sua estrutura curricular e, Resolução nº 2, de 12 de maio de 1969 que fixava os mínimos de conteúdos a serem ministrados e a sua duração. Nessa época foram “instituídas as habilitações profissionais, pelas quais os alunos optavam a partir de determinado momento do currículo, tornando-se “especialistas” em áreas diversas do trabalho escolar” (MACIEL e NETO, 2004, p. 16).

Essas habilitações, no entanto, fragmentaram a organização curricular do curso em função das divisões em sua organização, ofuscando a visão de conjunto do quadro educacional e escolar, pois o que se propunha estabelecia “a ideia de que o Técnico em Educação tornava-se um profissional indispensável à realização da educação como fator de desenvolvimento” (SILVA, 2003, p. 43). No entanto, essa proposta gerou a insatisfação dos

Santana Elvira Amaral da Rocha – A práxis docente no 1º Ano do ensino fundamental: realidades e desafios. Um estudo realizado em duas escolas da rede pública municipal de Manaus.

estudantes ante a insuficiência de qualificação técnica exigida pela demanda do mercado de trabalho associada à imprecisão de um currículo generalista.

Destaca ainda Silva (2003) que o parecer do CFE nº 252/69 foi o que logrou mais êxito dentre as três regulamentações apresentadas, contudo, influenciou de forma improdutiva a delimitação do mercado de trabalho aos profissionais formados pela fragmentação curricular instituída, que ora formava o bacharel para atuar na docência dos anos iniciais do ensino fundamental e o licenciado para atuar como “especialista” ou técnico.

Diante de todas essas informações podemos concluir a partir das afirmações de Maciel e Neto (2004) que tanto na primeira como na segunda fase do curso de pedagogia o ideário epistemológico foi pautado na racionalidade técnica. A forma conteudista e fragmentada da organização do curso além de separar o bacharelado da licenciatura, de certa forma também fragmentava a realidade no interior da escola devido as funções individuais desempenhadas pelos especialistas em administração, supervisão, orientação educacional e inspeção escolar (MACIEL e NETO, 2004).

Segundo Saviani,

Essa situação, especialmente no nível superior, expressou-se numa solução dualista: os cursos de licenciatura resultaram fortemente marcados pelos conteúdos culturais-cognitivos, relegando o aspecto pedagógico-didático a um apêndice de menor importância, representado pelo curso de didática, encarado como uma mera exigência formal para a obtenção do registro profissional de professor. O curso de pedagogia, à semelhança do que ocorreu com os cursos normais, foi marcado por uma tensão entre os dois modelos. Embora seu objeto próprio estivesse todo ele embebido do caráter pedagógico-didático, este tendeu a ser interpretado como um conteúdo a ser transmitido aos alunos antes que como algo a ser assimilado teórica e praticamente para assegurar a eficácia qualitativa da ação docente (2009, p. 5).

A terceira fase, já pelo final da década de 90 do século findo foi marcada pelas discussões, questionamentos e novas diretrizes para a formação de professores, especialmente no tocante ao curso de pedagogia, tanto para os formados nos cursos em nível superior, quanto os docentes para atuar na Educação Infantil e nas primeiras séries do Ensino Fundamental. Foi responsável pelos impactos iniciais em relação a essa formação, particularmente, o conteúdo de dois artigos da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/96).

Dentre eles o artigo 62 – que introduziu a figura dos Institutos Superiores de Educação (ISE) para responder, juntamente com as Universidades, Centros Universitários e outras Instituições de Ensino Superior devidamente credenciadas pela formação de docentes para

atuar na educação básica – e o artigo 63 – que instituiu entre os cursos a serem mantidos por esses novos Institutos, o curso Normal Superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental (BARBOSA, 2003), retornando, assim, a discussão da identidade do curso com novas questões, dentre as quais, a de que o curso Normal Superior apresenta especulações sobre o que tinha como função básica: a formação docente.

Entre as justificativas para essa nova regulamentação, a mais relevante foi a que se apoiou em dois aspectos básicos:

1) De que a má formação dos professores estava associada ao fraco desempenho do sistema da educação básica, especialmente nas primeiras séries do ensino fundamental, utilizando-se como argumento o fato de que os professores formados “desconhecem os documentos que tratam de propostas curriculares ou os conhecem apenas superficialmente” (MACEDO, 2000, p. 24). Defende a autora que a utilização desse argumento tinha a intenção de assegurar e legitimar as mudanças propostas, tecendo severas críticas às políticas implantadas anteriormente;

2) O entendimento que a Lei nº 5.692/71 provocou ao promover a reforma educacional que transforma o curso Normal à modalidade de nível médio no contexto das habilitações profissionais de nível médio, desencadeando dessa forma uma queda na qualidade da formação oferecida, privilegiando mais o aspecto instrumental da formação do professor “em detrimento de uma formação teórica sólida que garantiria o sucesso deste no enfrentamento das diversas questões que surgem na prática diária nas escolas da rede pública de ensino” (OLIVEIRA, 2010, p. 8-9).

Contraditoriamente ao amplo processo de mobilização que vinha ocorrendo desde 1980 pela reformulação dos cursos de pedagogia e licenciatura, no qual se estabelecia o princípio da “docência como base da identidade profissional de todos os profissionais da educação (SILVA, 2003, p. 68) e, para que o novo modelo de formação de professores se efetuassem, as autoridades educacionais optaram pela criação uma nova instituição de formação que são os chamados Institutos Superiores de Educação conforme dispõe o artigo 63 da LDB, nº 9.394/96:

Os Institutos Superiores de Educação manterão:

I – Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

Santana Elvira Amaral da Rocha – A práxis docente no 1º Ano do ensino fundamental: realidades e desafios. Um estudo realizado em duas escolas da rede pública municipal de Manaus.

- II – Programas de formação pedagógica para portadores de diploma de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
- III - Programas de educação continuada para os profissionais da educação dos diversos níveis (BRASIL, Lei nº 9.394/96).

Pode-se observar no referido artigo a atribuição conferida aos Institutos Superiores de Educação quanto a formar profissionais com habilitação específica ao magistério. E conforme estabelecido na lei em tela observa-se a possibilidade de menor atuação das faculdades de educação nas universidades no que se refere à formação de professores para a educação básica, ao ponto de até mesmo chegarem a ser incorporadas pelos Institutos de Educação em razão de uma falta de clareza no tocante à sua definição e papel (DORNELAS, 2005).

Com a promulgação das novas diretrizes estabelecidas pela Lei nº 9.394/96 ficou evidente o estabelecimento de uma base comum nacional no currículo para a formação dos profissionais da educação. Desse momento em diante observou-se uma crescente preocupação com a docência no ensino superior e um consequente aumento dos estudos acerca da formação e do desenvolvimento profissional desses profissionais formados para além de um conhecimento estritamente teórico-disciplinar. No entanto a nova regulamentação trazida pela LDB nº 9.394/96 foi alvo de discussão e questionamentos, pois ao mesmo tempo em que descaracterizava o curso e sua finalidade, apresentava uma variedade de configurações nos cursos em funcionamento no Brasil.

Essa situação é apontada por Silva (2003) que assinala a configuração de duas alternativas para a formação do pedagogo com projetos acadêmicos diferenciados: – docência como base da organização curricular e identidade profissional – que podem ser desenvolvidas nos cursos Normal Superior e de Pedagogia.

Mediante o embate quanto às críticas apresentadas no cenário educacional do período acerca das alegações das autoridades educacionais para o que estava ocorrendo, Dornelas defende que:

[...] elas são pertinentes; não se pode desmerecer ou desqualificar o que havia anteriormente em se tratando da formação de professores sem analisar de modo acurado tanto o processo quanto os resultados obtidos. O que se desejava era que, de modo sério, fosse descrita a realidade da formação docente e adotadas medidas que de fato pudessem ser implementadas (2005, p. 23).

Diante do que defende a autora supracitada, acrescentamos o que diz Candau: “ou seja, diferentemente da crença bastante disseminada, o desenvolvimento profissional é

Santana Elvira Amaral da Rocha – A práxis docente no 1º Ano do ensino fundamental: realidades e desafios. Um estudo realizado em duas escolas da rede pública municipal de Manaus.

construído na trajetória de uma vida para além da passagem formal por agências formadoras do magistério, como a escola normal e/ou cursos de licenciatura” (1997, p.128).

E em continuidade às constantes mudanças no curso de formação de professores para os anos/séries iniciais, o Conselho Nacional de Educação, através da Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia – licenciatura trouxe novamente à baila a discussão acerca da identidade do curso e, conseqüentemente do profissional formado mediante a sua finalidade profissionalizante. Na atual formulação legal (Art. 4º, da referida Resolução), o curso de Pedagogia:

Destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

Diante do que prevê a nova regulamentação do curso, observa-se a possibilidade de superar a antiga concepção dicotômica que se estabeleceu entre a formação do pedagogo e demais licenciados. As diretrizes supramencionadas ainda orientam que cada instituição de nível superior poderá circunscrever áreas ou modalidades de ensino em seu currículo que proporcionem a integralização de estudos conforme seu projeto político institucional.

Nesse sentido, ao serem feitas as modificações para atender a presente regulamentação do curso de pedagogia, as instituições que oferecem cursos superiores de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental deverão retirar as habilitações que faziam parte de seu currículo anterior tão logo inicie o período letivo seguinte àquele em que foi publicada a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, fazendo as devidas revisões em seu projeto político educacional.

Ainda nesse processo de transição, o Art. 11 da referida resolução orienta que:

As instituições de educação superior que mantêm cursos autorizados como Normal Superior e que pretenderem a transformação em curso de Pedagogia e as instituições que já oferecem cursos de Pedagogia deverão elaborar novo projeto pedagógico, obedecendo ao contido nesta Resolução (BRASIL, 2006).

Outros itens da resolução em questão determinam a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, distribuídas em pelo menos 2.700 horas de atividades

Santana Elvira Amaral da Rocha – A práxis docente no 1º Ano do ensino fundamental: realidades e desafios. Um estudo realizado em duas escolas da rede pública municipal de Manaus.

acadêmicas gerais: disciplinas, seminários, pesquisas e atividades de natureza predominantemente teórica; 300 horas destinadas ao estágio supervisionado, preferencialmente na docência de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e 200 horas dedicadas a atividades de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos por meio da iniciação científica, da extensão e da monitoria (Art. 7º, incisos I, II e III).

A proposta de formação como nos é dado ver, depende da concepção que se tem de educação e de seu papel na sociedade desejada. Quase todas as propostas atuais contemplam o saber específico, o saber pedagógico e o saber político-social como partes integrantes da formação dos professores [...]. Contudo, o principal ponto de discussão parece ser a relação que se estabelece entre essas três abordagens (CUNHA, 1989, p. 29).

Diante do que defende a referida autora, o processo de formação de professores implica ter uma concepção nova da relação existente entre o sujeito socialmente situado e o conhecimento, uma vez que os conteúdos apreendidos na escola e universidade não são suficientes, desafiando o professor a se apropriar constantemente dos avanços das ciências, tecnologias e das teorias pedagógicas para a realização de seu trabalho que, imbuído no domínio da práxis é, portanto, histórico e inacabado (BARBIERI; CARVALHO e ULHE, 1995).

Por outro lado, se as autoridades responsáveis pelas instâncias tanto governamentais quanto universitárias dessem especial atenção ao tratamento dos assuntos e questões estritamente relacionadas às demandas educacionais referentes à formação de professores em favor de uma melhoria da qualidade do ensino e da educação, muito provavelmente o cumprimento do trabalho docente se pautaria numa práxis que superaria a mera transmissão/reprodução do conhecimento. E as Universidades, através de suas Faculdades de Educação têm, particularmente, uma importância e um papel fundamental no desenvolvimento desses profissionais.

Pois, o ato de ensinar, segundo Tardif,

[...] não pode ser outra coisa senão a prática de um profissional, isto é, de uma pessoa autônoma, guiada por uma ética do trabalho e confrontada diariamente com problemas para os quais não existem receitas prontas. Um profissional do ensino é alguém que deve habitar e construir seu próprio espaço pedagógico de trabalho de acordo com limitações complexas que só ele pode assumir e resolver de maneira cotidiana, apoiado necessariamente em uma visão de mundo, de homem e de sociedade (2007, p. 149).

2.3. Formação continuada

A formação continuada de professores destaca-se como um tema de suma importância dentre as políticas públicas para a educação no Brasil, pois os desafios colocados à escola exigem do trabalho educativo outro patamar profissional muito superior ao hoje existente. Os resultados educacionais tanto nacionais quanto regionais ou locais têm revelado dentre outras razões para a não melhoria da qualidade do ensino, que os cursos de formação docente nos últimos anos não têm sido suficiente para garantir o desenvolvimento de habilidades e competências imprescindíveis para que a criança não só conquiste sucesso escolar, mas capacidade pessoal que lhe assegure plena participação social no ambiente em que vive.

Ao analisar a questão da formação de professores, Nóvoa afirma que:

A formação de professores é concebida como um dos componentes de mudança da escola, em conexão estreita com outros setores e áreas de intervenção. A formação não se faz antes da mudança, faz durante, traduz-se nesse esforço inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola (1992b, p. 15).

As ideias do autor remete-nos também à compreensão de que a aprendizagem do aluno está associada à qualidade do trabalho desenvolvido na escola que, inevitavelmente implica em manter o corpo docente em permanente formação. E, como afirma Lima, implica também compreender que a formação continuada deve estar “a serviço da reflexão e da produção de um conhecimento sistematizado, que possa oferecer a fundamentação teórica necessária para a articulação com a prática criativa do professor em relação ao aluno, à escola e à sociedade” (2001, p. 32).

Nesse sentido, a busca pela melhoria da qualidade do ensino na educação básica voltada para a construção da cidadania e para uma educação pautada no *aprender a conhecer, a fazer, a conviver e aprender a ser* (conhecidos como os quatro pilares da educação para o século XXI) exige, necessariamente, repensar a formação inicial e continuada dos professores (COSTA, 2002), tendo em vista que as constantes reformas educacionais no sistema brasileiro de ensino visam dar respostas à complexa sociedade contemporânea.

A mídia impressa, particularmente as revistas, tem afirmado que a tomada de decisão referente aos investimentos em qualquer área deve partir, necessariamente, de um planejamento estratégico. Para situar o aperfeiçoamento dos professores, Nóvoa nos aponta para a necessidade de um “modelo de desenvolvimento profissional e pessoal, evolutivo e

Santana Elvira Amaral da Rocha – A práxis docente no 1º Ano do ensino fundamental: realidades e desafios. Um estudo realizado em duas escolas da rede pública municipal de Manaus.

continuado” (1992, p. 55). Nesse sentido, o investimento na formação inicial e na formação continuada de professores deve ser planejado juntamente com as demais medidas que visam melhorar a educação escolar a fim de que sejam garantidas condições dignas e adequadas de trabalho, remuneração e incentivos, além da valorização pessoal e dos saberes acumulados advindos da experiência profissional dos educadores.

Essa questão nos parece fundamental, pois se a formação inicial deve oferecer ao professor um conjunto de conhecimentos científicos e pedagógicos necessários ao desempenho de suas funções, a formação continuada, por sua vez, deverá contribuir com a reestruturação e aprofundamento desses conhecimentos, mantendo-se, dessa forma, articulada com a formação inicial e as condições de trabalho do professor (PIMENTA, 2000).

E em meio às mudanças no âmbito educacional, Perrenoud chama atenção para as questões ligadas à formação continuada:

Na implantação de qualquer proposta pedagógica que tenha implicações em novas posturas frente ao conhecimento, conduzindo a uma renovação das práticas no processo ensino-aprendizagem, a formação continuada dos professores assume um espaço de grande importância (2000, p. 48).

No que tange às legislações educacionais de âmbito federal, a formação continuada de professores está instituída na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), Plano Nacional de Educação e a Resolução nº 3/97, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação que fixa diretrizes para os novos planos de carreira e de remuneração do magistério dos estados, do Distrito Federal e dos municípios.

No título VI, Dos Profissionais da Educação, que engloba os artigos 61 a 67, a LDB nº 9.394/96 institui mudanças que visam não apenas os professores, mas também todos os que apoiam o processo de ensino-aprendizagem. Essas mudanças incidem fortemente na formação continuada dos professores.

O Art. 63 da lei nº 9.394/96 trata das atribuições dos Institutos Superiores de Educação em que é mencionado “programas de educação continuada para profissionais do magistério” e o artigo 67 também da referida lei, relativo à valorização dos profissionais de educação estabelece, em seu inciso II, que nos estatutos e planos de carreira do magistério público deverá ser previsto o “aperfeiçoamento profissional continuado, com licenciamento periódico remunerado”. O Art. 87 da lei em questão que trata das Disposições Transitórias, no

Santana Elvira Amaral da Rocha – A práxis docente no 1º Ano do ensino fundamental: realidades e desafios. Um estudo realizado em duas escolas da rede pública municipal de Manaus.

§ 3º determina que cada município e, supletivamente o Estado e a União deverão realizar durante a Década da Educação (de 1996 a 2006) “programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também os recursos da educação à distância”.

Apesar da qualificação dos profissionais da educação ser parte integrante de uma política de valorização do magistério amparada em lei e demais documentos legais como o PNE (2001), Melo (2006), observa ser reduzido o número de artigos nesses documentos que tratam da formação de professores, ressaltando que na LDB nº 9.394/96 apenas em seis artigos, conforme exposto anteriormente, “a referida Lei pretende definir os fundamentos, limitar os níveis e o *lócus* da formação e relacioná-los aos requisitos da valorização do magistério” (MELO, 1999, p. 46-47).

De acordo com Fusari (1988) ao se analisar as políticas públicas dos programas oficiais voltadas para a formação continuada deve-se levar em consideração os contextos sociais, econômicos e políticos em que foram pensadas. Isso porque, algumas vezes, (exceções à parte) os Conselhos Estaduais de Educação e o Conselho Federal, diante da conjuntura do momento e das regras do jogo de interesses acabam influenciando e/ou interferindo negativamente a legislação de ensino.

No âmbito da formação continuada, o Plano Nacional de Educação (PNE) tem como uma das prioridades a Valorização dos Profissionais da Educação. Segundo o documento, a melhoria da qualidade do ensino, que é um de seus principais objetivos, somente poderá ser alcançada se for promovida ao mesmo tempo, a valorização dos profissionais do magistério. Para o PNE:

Sem esta, ficam baldados quaisquer esforços para alcançar as metas estabelecidas em cada um dos níveis e modalidades do ensino. Essa valorização só pode ser obtida por meio de uma política global de magistério, a qual implica, simultaneamente, a formação profissional inicial, as condições de trabalho, salário e carreira e a formação continuada (BRASIL, 2001, p. 63).

Segundo o Plano Nacional de Educação, a valorização do magistério implica necessariamente na formação continuada dos professores, pois mediante o acelerado avanço científico e tecnológico por que passa a sociedade contemporânea, as exigências por um nível de conhecimento sempre mais amplo e profundo se fazem prementes na ação pedagógica. E conforme estabelecido no Plano, a formação permanente (em serviço) e a formação continuada dos profissionais da educação que atuam na rede pública de ensino deverá:

Ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atenção incluirá a coordenação, o financiamento e manutenção dos programas como ação permanente e a busca de parceria com universidades e instituições de ensino superior. Aquela relativa aos professores que atuam na esfera privada será de responsabilidade das respectivas instituições (BRASIL, 2001, p. 114).

Portanto, os sistemas de ensino têm, pois, especiais obrigações de proporcionar aos profissionais do magistério oportunidades de aprimoramento e qualificação, fazendo uso, especialmente, da escola “como espaço privilegiado de formação de professores por ser o lugar de convivência e comunicação entre esses profissionais” (CANDAU, 1997, p. 82). Para tanto, o PNE sugere que cada sistema educacional dos Estados, Municípios e Distrito Federal elaborem um programa permanente de desenvolvimento profissional do magistério, um programa de formação continuada com cursos, atividades e recursos definidos adequadamente no orçamento do órgão responsável. A esse respeito, Nóvoa *apud* CANDAU “defende um investimento educativo nos projetos escolares e uma prática de formação continuada centrada nas escolas” (1997, p. 83).

Para Martins (2003), vários são os fatores que asseguram a qualidade da educação oferecida em um sistema de ensino, sendo um dos mais importantes a qualificação de seus profissionais. Para o referido autor:

O êxito do processo educacional não depende apenas do nível de formação inicial do profissional do magistério. Os conhecimentos renovam-se, as práticas se modificam. O acesso a inovações é um direito do profissional que pretende desempenhar a contento suas funções durante toda a vida de trabalho. O desenvolvimento profissional é um direito do indivíduo e, mais do que uma obrigação, um especial interesse do poder público que tem mandato legal, emanado da sociedade, de prover educação de qualidade para todos os cidadãos. Além disso, um profissional com contínuas oportunidades de atualização está permanentemente estimulado ao empenho e ao comprometimento com o seu trabalho (MARTINS, 2003, p. 13).

O que o autor afirma vai de encontro à necessidade decorrente do próprio contexto histórico e social atual que anseia por conceber a formação docente como um processo permanente, não se limitando à frequência nos cursos de habilitação formal, ao contrário, que se estenda por toda a carreira profissional, sendo integrado no dia-a-dia das escolas e dos professores com o propósito de atender às necessidades sentidas pelo próprio docente ou apresentadas pelas situações de ensino, pois sabe-se que a formação inicial, por melhor que seja não supre, completamente, as necessidades do formando ao longo da profissão.

Segundo Gadotti,

Vivemos a era da aldeia global. Com muito mais razão do que no passado podemos hoje dizer que tudo se liga a tudo. É assim que começaremos a entender o papel da educação e o nosso próprio papel. Entenderemos de educação ao entendermos o homem concreto, suas necessidades básicas e suas privações. [...] Quanto ao resto, é na prática que encontraremos a necessidade de recorrer a análises teóricas para compreendê-las melhor. E não faltarão apelos à teoria, apelos ao aprofundamento das questões que a vida nos suscita a cada momento (1998, p. 89).

Diante do que nos indica o autor, formar-se numa concepção que concebe o processo educativo sempre envolto num sentido de práxis, em que o conhecimento é trabalhado como processo de construção e reconstrução, tanto para quem ensina, como para quem aprende é um pressuposto que deve ser incorporado em qualquer proposta formativa, independentemente de qual seja a dimensão que ocupa nas esferas das instituições formadoras: inicial, permanente, continuada, profissionalizante.

Sendo assim, não se trata de acreditar que a formação continuada, em particular, seja capaz de resolver o problema da aquisição insuficiente de conhecimentos pelos professores durante a formação inicial, sendo necessário, entretanto, investir na melhoria desses cursos. Contudo, acredita-se que a formação continuada pode ser instrumento de mudança na qualificação dos professores, pois se devidamente acompanhada e avaliada poderá contribuir como fornecimento de dados para possíveis e/ou necessários ajustes dos currículos de formação inicial, uma vez que, reiterando o que dissemos anteriormente, não é possível exigir que o professor tenha “respostas prontas”, todas as vezes, para fenômenos e processos decorrentes de mudanças no contexto da sociedade atual.

Além disso, independentemente de como foi seu processo de formação inicial, a formação continuada, como vimos, é necessária, não só para atualizar-se quanto aos novos conhecimentos mas, principalmente, porque há uma razão muito mais presente e mais profunda que se refere à própria natureza do fazer pedagógico que, como qualquer fazer humano, se constrói na relação entre o que se faz e o que se pensa sobre aquilo que se faz, pois segundo Freire, “uma qualidade indispensável ao bom professor é ter a capacidade de começar sempre [...]” (1991, p. 103).

Enquanto educadores, o cotidiano escolar nos faz assumir criticamente a missão de formar seres humanos. No entanto, esta missão nos imprime a assunção de uma postura crítica, reflexiva, investigativa, despertando-nos constantemente à curiosidade diante do novo

Santana Elvira Amaral da Rocha – A práxis docente no 1º Ano do ensino fundamental: realidades e desafios. Um estudo realizado em duas escolas da rede pública municipal de Manaus.

na perspectiva do futuro. E para que haja mudanças e, na direção desejada, é preciso, qualificação, que perpassa necessariamente pelo conhecimento, instrumento por excelência de mediação do homem com a natureza, com o outro e consigo mesmo.

Nesse sentido não se pode pensar a ação política e pedagógica de forma diferenciada, visto que “a leitura crítica do mundo é um que-fazer pedagógico-político indicotomizável do que-fazer político-pedagógico, isto é, da ação política que envolve a organização dos grupos e das classes populares para intervir na reinvenção da sociedade” (FREIRE, 2000, p. 42). Para o autor, a prática docente é essencialmente uma prática política que se manifesta pela leitura de mundo que o professor constrói no cotidiano da sua vida pessoal, acadêmica e profissional.

Compartilhamos do pensamento de Nóvoa (1992b) quanto à necessidade de reintegrar os professores no centro do debate das investigações sobre seu próprio processo de formação, favorecendo, desta forma, a compreensão da significação social por eles atribuída ao mundo que os circunda, aos atos que realizam e, sobretudo, como constroem sua identidade social, pois é a partir de questões reflexivas sobre suas práticas de ensino que eles poderão enfrentar e resolver os problemas escolares.

É possível afirmar, ainda, que o professor que se deseja formar deve ser alguém criativo, que utilize esta criatividade em seu fazer pedagógico; um professor que esteja consciente do seu poder de transformação e de seus limites como educador; um professor que saiba fazer ligação entre o mundo exterior e o que se passa no interior da sala de aula. Enfim, um professor entusiasmado, competente e comprometido como pessoa, como cidadão e como profissional (CANDAU, 1997, p. 73).

Contudo, apesar das constantes críticas dos professores aos cursos/atividades promovidos pelas Secretarias de Educação no que se refere, particularmente: à falta de um diagnóstico das necessidades escolares para, a partir do mesmo, planejar as ações formadoras; dificuldade em conciliar horário de estudo com o expediente noutra escola de esfera diferente; resistência da direção da escola no tocante à implementação de atividades abordadas nos cursos dentre outras situações, sabemos que nesses espaços podem ser abertas ricas possibilidades de mobilização da categoria docente para discussão e encaminhamento de propostas políticas que fortaleçam os interesses coletivos e as reivindicações necessárias à construção de um fazer pedagógico pautado nos princípios de uma educação emancipatória.

Outro fator que merece destaque nessa questão da formação em serviço dos profissionais da educação se refere ao “evidente desinteresse dos sistemas de ensino pelos

Santana Elvira Amaral da Rocha – A práxis docente no 1º Ano do ensino fundamental: realidades e desafios. Um estudo realizado em duas escolas da rede pública municipal de Manaus.

conhecimentos produzidos pelos professores, explicitado na desarticulação entre a prática concreta da sala de aula e na falta de divulgação e apoio para experiências bem sucedidas” (CANDAU, 1997, p. 80-81).

As ideias da autora convergem para o que seja, em nosso entender, pensar ou propor uma política de formação continuada para os professores a partir do existente no cotidiano das escolas partindo de uma análise crítica das políticas públicas para o aperfeiçoamento e valorização do magistério, reconhecendo, no entanto que essa postura é tarefa de todo profissional da educação e que requer por parte dos envolvidos reflexões sistemáticas capazes de levar à ampliação da autonomia do pensamento em relação à própria formação, configurando-se tal atitude em uma prática intelectual, coletiva e solidária.

Segundo Perrenoud (2001), a importância da formação continuada se faz pela necessidade iminente de se potencializar o nível de conhecimento e de profissionalização dos professores como forma de enfrentamento às questões relativas à complexidade da profissão, pela oportunidade que esses momentos propiciam aos professores de falar de si mesmos e dos outros frente à realidade presente, bem como a de questionar nossa representação e controle de mundo, especialmente do mundo social, para então verificarmos quais são as nossas ferramentas de compreensão, de antecipação e de ação. E conclui:

Nas profissões humanistas, todos têm de enfrentar a complexidade. Seja qual for a divisão do trabalho, ela não dispensa os profissionais de cooperar e não impede que todos sejam confrontados, individual ou coletivamente com as contradições que atravessam a sociedade, o sistema educativo e o estabelecimento de ensino, bem como as práticas individuais (PERRENOUD, 2001, p. 48).

As ideias do autor nos conduzem à necessidade de compreendermos que o desafio é grande, pois o ambiente em que atuam esses profissionais é diverso, plural e complexo. A esse respeito Perrenoud chama a atenção para a aceitação da “complexidade como um passo importante para reunir as pessoas ligadas à escola a refletirem sobre sua profissão, não apenas como dimensão pessoal da experiência de cada um, mas como dimensão coletiva e profissional” (2001, p. 47).

A partir desta análise, considerando a escola como *locus* do trabalho docente, vimos que a reflexão sobre a prática, a discussão, a troca, a busca de soluções para os problemas do cotidiano se tornam possíveis, pois fortalecem esses profissionais em termos teórico-práticos, possibilitando-lhes o enfrentamento das questões que se fazem presentes no dia-a-dia da

Santana Elvira Amaral da Rocha – A práxis docente no 1º Ano do ensino fundamental: realidades e desafios. Um estudo realizado em duas escolas da rede pública municipal de Manaus.

escola por meio de ações compartilhadas entre seus pares e demais sujeitos da comunidade escolar.

A esse respeito, Zeichner *apud* Pimenta traz-nos importante contribuição ao afirmar que “a prática reflexiva, enquanto prática social, só pode se realizar em coletivos, o que leva à necessidade de transformar as escolas em comunidade de aprendizagem nas quais os professores se apóiem e se estimulem mutuamente” (2002, p. 26).

Analisando o que diz o autor, pode-se entender que a prática reflexiva, se articulada ao fazer pedagógico e realizada coletivamente, poderá suscitar mudanças significativas nas práticas dos educadores, tanto em âmbito institucional, como social.

CAPÍTULO 3 - A PRÁXIS DOCENTE NO CONTEXTO ESCOLAR

Neste capítulo buscamos fazer uma análise acerca das realidades e desafios da práxis docente no cotidiano escolar, considerando em nossos estudos que dentre os aspectos do conceito de práxis que trazem contribuições significativas para a área educacional está a concepção de que a práxis busca o movimento, a transformação, é essencialmente dinâmica, sendo assim, “jamais poderá fechar-se o processo de seu esclarecimento teórico” (VÁZQUEZ 1977, p. 126-127), e o que diz Paulo Freire ao denominar práxis - relação dialógica entre teoria e prática-, portanto, de natureza indicotomizável no exercício da prática educativa no contexto educacional.

3.1. A inclusão da criança de seis anos no ensino fundamental

Ao longo da história, as concepções sobre infância vêm se modificando, bem como o tratamento e a atenção dispensados à criança, não se apresentando de forma homogênea, posto a intensa diversidade e pluralidade cultural típicas das várias regiões brasileiras baseada em etnias, raças, crenças, classes sociais, conquista de direitos que no interior de uma mesma sociedade e época contribuem para a transformação ou reestruturação dessas concepções.

No Brasil, as desigualdades sociais e econômicas foram e ainda são as principais responsáveis por infâncias distintas, assim como para a existência de diferentes classes sociais. Del Priori *apud* Nascimento analisa esse fato afirmando que: “A história da criança brasileira não foi diferente da dos adultos, tendo sido feita à sua sombra. Sombra de uma sociedade que viveu quase quatro séculos de escravidão, tendo a divisão entre senhores e escravos como determinante da sua estrutura social” (2006, p. 27). Nesse período, a criança era vista como ser em estado de transição para a vida adulta e a mãe era a principal responsável pela sua educação.

Ariès (1981) diz que durante muito tempo as crianças não foram consideradas como sujeitos de direitos, mas como algo à margem da família, sendo percebidas como alguém que ainda virá a ser (ao alcançar a idade adulta) e sem direito à própria vida. E segundo Benjamin, “demorou muito tempo até que se desse conta de que as crianças não são homens ou mulheres em dimensões reduzidas [...] (2002, p. 86). No contexto atual, a criança é vista como um

sujeito de direitos tanto quanto os cidadãos adultos, ativa, criativa, capaz de construir seu próprio conhecimento na interação com o meio em que vive e possui uma natureza singular que a caracteriza como alguém que percebe e interage no mundo de um jeito muito peculiar.

E diante dessa nova concepção podemos inferir que a inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental acontece em um “contexto favorável, pois nunca se falou tanto da infância como nos dias atuais” (NASCIMENTO, 2006, p. 28). Defende-se, hoje, que a criança passou a ser uma responsabilidade não apenas da família e também pessoa importante merecedora de atenções do dever público do Estado e da sociedade como um todo. Além do mais, “a idade cronológica não é, essencialmente, o aspecto definidor da maneira de ser da criança e de sua entrada no Ensino Fundamental” (BRASIL, 2004, p. 19). Segundo Wallon, “cada idade da criança é como um estaleiro em construção onde certos órgãos asseguram a actividade presente, enquanto edificam massas importantes que só terão a sua razão em idades ulteriores” (1995, p.50).

Desse modo, no processo de construção do conhecimento, a cada desafio a criança vai descobrindo e, progressivamente aprendendo a fazer uso das mais variadas formas de linguagens como a gestual, oral, escrita corporal, a linguagem do faz-de-conta (BRASIL, 2004), exercendo dessa maneira a capacidade que possui de formular ideias e hipóteses sobre aquilo que busca desvendar. E o desenvolvimento dessas linguagens não se restringe especificamente ao ambiente escolar, podendo ocorrer também no próprio ambiente doméstico e em outros espaços de convivência (BRASIL, 2004).

Em torno desse novo olhar foi sendo construído um perfil da criança de seis anos que as distinguem de outras de faixa etária diferente. Essas características se destacam, sobretudo, pela curiosidade, imaginação, vontade de aprender e de conhecer o mundo, aliados à sua forma especialmente de brincar, pois nessa atividade estão presentes as múltiplas formas de experimentar o ambiente em que vive, seus movimentos e suas ações.

Reportando-se ao pensamento de Vygotsky (1987), Borba destaca que o brincar representa uma “atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças e na construção de relações sociais com outros sujeitos” (2006, p. 35), que para Vygotsky ultrapassa a visão de brincadeira por esta estar mais associada ao processo de socialização e integração da criança ao meio social. Assim, o ato de brincar não apenas proporciona muitas aprendizagens, constituindo-se, também, num espaço de aprendizagem (BORBA, 2006).

Vygotsky *apud* Borba também afirma que durante a brincadeira, “a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que ela é na realidade” (2006, p. 36). Na sua forma de brincar, a criança tem a possibilidade de construir e reconstruir simbolicamente “complexos processos de articulação entre o já dado e o novo, entre a experiência, a memória e a imaginação, entre a realidade e a fantasia” (BORBA, 2006, p. 36).

Ao tratar da importância da brincadeira para o desenvolvimento social, cultural e cognitivo da criança, Benjamin (2002) defende a relevância dessa atividade tanto para o seu processo de socialização, pois oportuniza a realização de atividades coletivas, bem como para o seu processo de aprendizagem, proporcionando o desenvolvimento de potencialidades e habilidades básicas e aquisição de novos conhecimentos.

De acordo com o documento do Ministério da Educação que trata das Orientações Gerais do Ensino Fundamental de Nove Anos, a criança de seis anos:

[...] já apresenta grandes possibilidades de simbolizar e compreender o mundo estruturando seu pensamento e fazendo uso de múltiplas linguagens. Esse desenvolvimento possibilita a elas participar de jogos que envolvem regras e se apropriar de conhecimentos, valores, práticas sociais construídos na cultura. Nessa fase, vivem um momento crucial de suas vidas no que se refere à construção de sua autonomia e de sua identidade. Estabelecem também laços sociais e afetivos e constroem seus conhecimentos na interação com outras crianças da mesma faixa etária, bem como com os adultos com os quais se relacionam (BRASIL, 2004, p. 19).

Diante do que aponta o texto supracitado podemos inferir de acordo com os estudos científicos desenvolvidos por Vygotsky (1987) que os processos de aprendizagem e desenvolvimento, embora concebidos de forma diferenciada, estão estritamente interligados entre si e ao meio. Ou seja, segundo o autor, o processo que conduz ao aprendizado não é o mesmo que produz o desenvolvimento, mas indispensável para este ocorra.

Nesse sentido, afirma Vygotsky ser o aprendizado “um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (1987, p. 101). Sabe-se, ainda, que “a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar” (VYGOTSKY; LURIA e LEONTIEV, 2001, p. 109) e que “aprender a ler e escrever é, antes de tudo, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, localizar-se no espaço social mais amplo, a partir da linguagem (LEITE & DUARTE, 2007, p. 42).

Santana Elvira Amaral da Rocha – A práxis docente no 1º Ano do ensino fundamental: realidades e desafios. Um estudo realizado em duas escolas da rede pública municipal de Manaus.

Apresentamos, a seguir, um quadro-síntese das áreas de conhecimento que devem compor o currículo dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental conforme orienta as Diretrizes Curriculares Nacionais, instituídas pela Resolução do CNE/CEB, nº 2 de 1998.

QUADRO 3 . ÁREAS DE CONHECIMENTO DO CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS/SÉRIES INICIAIS).

CIÊNCIAS SOCIAIS	CIÊNCIAS NATURAIS	NOÇÕES LÓGICO-MATEMÁTICAS	LINGUAGENS
Trabalhar o desenvolvimento da reflexão crítica acerca dos grupos humanos, suas relações, histórias, formas de se organizar, de resolver problemas e de viver em diferentes locais e épocas. Devem ser propostas atividades em que as crianças possam ampliar a compreensão da sua própria história, da sua forma de viver e de relacionar com colegas, outras pessoas e grupos sociais próximos	Ampliar a curiosidade das crianças, incentivá-las a levantar hipóteses e a construir conhecimentos sobre os fenômenos físicos e químicos, os seres vivos e sobre a relação entre o homem e a natureza e entre o homem e as tecnologias.	Encorajar as crianças a identificar semelhanças e diferenças entre diferentes elementos, classificando, ordenando e seriando; a fazer correspondências e agrupamentos... É importante que as atividades propostas sejam acompanhadas de jogos e de situações-problema e promovam a troca de ideias entre as crianças.	Valorizar a educação estética, isto é, sensibilizar a criança para apreciar uma pintura, uma escultura, assistir a um filme, ouvir música. É importante a criança vivenciar atividades que possa ver, reconhecer, sentir, experimentar, imaginar e atuar sobre as diversas manifestações da arte,

ou distantes.			ampliando a sua sensibilidade e a sua vivência estética.
---------------	--	--	--

Fonte: (CORSINO, 2006, p. 59-61)

De acordo com Corsino, “em todas as áreas, é essencial o respeito às culturas, à ludicidade, à espontaneidade, à autonomia e à organização das crianças, tendo como objetivo o pleno desenvolvimento humano” (2006, p. 61). Nesse sentido, o trabalho pedagógico deve levar em conta o papel que os comportamentos infantis e as aquisições cognitivas representam na vida do aluno, observando-se o respeito ao repertório comportamental da criança e seus propósitos, sem precisar impor-lhe maneira de agir e de pensar que não correspondem às suas necessidades e competências no momento atual em que se encontra.

Além da adequação do currículo, as Secretarias de Educação de qualquer sistema público de ensino precisam ter em mente que, independentemente da criança de seis anos ter frequentado, ou não a Educação Infantil “esse é o primeiro contato com o seu percurso no Ensino Fundamental” (NASCIMENTO, 2006, p. 29). Logo a acolhida é um momento essencial e delicado que merece a atenção de todos no espaço escolar, uma vez que a “infância na escola e na sala de aula” (NASCIMENTO, 2006, p. 30) tem sido um grande desafio para esta etapa de ensino, por não serem considerados ao longo de sua história “o corpo, o universo lúdico, os jogos e as brincadeiras” (NASCIMENTO, 2006, p. 30) como aspectos importantes para o desenvolvimento da criança e de sua aprendizagem. Ainda é comum se ouvir quando as crianças chegam ao ensino fundamental a célebre frase: “Agora a brincadeira acabou”, esquecendo-se que os estímulos proporcionados pelas atividades lúdicas ajudam as crianças a exercitar suas capacidades, desenvolver habilidades, realizar descobertas, contribuindo, sobremaneira, para o seu processo inicial de alfabetização.

Referimos, ainda, que “a criança de seis anos de idade que passa a fazer parte desse nível da educação básica não poderá ser vista no ambiente escolar como um sujeito a quem faltam conteúdos da Educação Infantil” (BRASIL, 2006, p. 8) ou como alguém que será preparado, nesse primeiro ano ou série exclusivamente à alfabetização ou para os próximos anos do Ensino Fundamental (BRASIL, 2006).

Nesse sentido, faz-se necessário que as escolas de ensino fundamental tenham o cuidado de não tornar esse período da saída das crianças de um nível de ensino para outro angustiante para elas, pois a concepção a ser mantida pelos educadores é de continuidade e não de ruptura. Para Kramer, tanto a educação infantil como o ensino fundamental “envolvem conhecimentos e afetos, saberes e valores, cuidado e atenção, seriedade e riso [...] e em ambos o objetivo é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos (2006, p. 20).

Como são muitas as questões referentes à entrada da criança de seis anos no Ensino Fundamental, gostaríamos de trazer à reflexão que seu efetivo direito à educação não acontece somente a partir da promulgação da Lei nº 11.274/06, mas dependerá, principalmente, das práticas pedagógicas no interior das escolas, bem como de uma nova organização/reestruturação de espaços e tempos nas referidas unidades de ensino para que essa acolhida verdadeiramente aconteça.

Em torno dessas questões, para subsidiar o trabalho pedagógico realizado no ambiente escolar com as crianças de seis anos, Nascimento explica:

Os estudos sobre aprendizagem e desenvolvimento realizados por Piaget e Vygotsky podem contribuir nesse sentido, assim como as pesquisas nas áreas da sociologia da infância e da história. Esses, como outros campos do saber podem servir de suporte para a elaboração de um plano de trabalho com as crianças de seis anos. O desenvolvimento dessas crianças só ocorrerá em todas as dimensões se sua inserção na escola fizer parte de algo que vá além da criação de mais uma sala de aula e da disponibilidade de vagas (2006, p. 31).

Considerando que as crianças possuem uma forma muito particular de compreensão e interação com o mundo, cabe aos educadores e às instituições de ensino “favorecer a criação de um ambiente escolar onde a infância possa ser vivida em toda a sua plenitude, um espaço e um tempo de encontro entre os seus próprios espaços e tempos de ser criança dentro e fora da escola” (NASCIMENTO, 2006, p. 31).

E nesse processo consideramos importante acrescentar o que diz o documento do MEC referente às orientações gerais para o ensino fundamental de nove anos a partir da inclusão da criança de seis anos: “considerar a especificidade da faixa etária das crianças significa reconhecê-las como cidadãs e, portanto, como possuidoras de direitos, entre eles educação pública de qualidade, proteção e cuidado por parte do poder público” (BRASIL, 2006, p. 22), a fim de que no decorrer de sua trajetória de vida possam exercer a democracia,

conscientes de que têm direitos, mas também deveres políticos, civis e sociais a serem cumpridos.

3.2. O papel dos professores no processo de ensino-aprendizagem

A educação contemporânea passa por profundas transformações tendo em vista as mudanças constantes que vêm ocorrendo no mundo. No campo educacional, não apenas no Brasil, como em vários países, as mudanças ocorridas são historicamente imperativas. Os processos de gestão pedagógica utilizados nas escolas não atendem mais às condições de aprendizagem do homem moderno que se deve formar, impulsionadas pela necessidade de independência na busca de informações e construção do conhecimento, impostas pelas rápidas mudanças sócio-culturais, científicas e tecnológicas que apontam diferentes competências para atuar na sociedade contemporânea (NÓVOA, 1995). Diante deste cenário, novos desafios vêm instigando os profissionais da educação a buscarem novos saberes, conhecimentos, metodologias e estratégias de ensino.

Sabendo-se que todo ato educativo está envolto às características, interesses e possibilidades dos sujeitos participantes e, que o processo ensino-aprendizagem se dá na relação entre esses sujeitos que possuem história e contextos de vida próprios, configura-se a necessidade eminente de se estabelecer vínculos significativos entre as experiências de vida dos alunos, os conteúdos e as atividades propostas pela escola e as exigências da sociedade, uma vez que nessa trama enredam-se a constituição complexa do indivíduo que em sua singularidade é contextual, histórica, particular.

Segundo Cunha,

Uma visão simplista diria que a função do professor é ensinar e poderia reduzir este ato a uma perspectiva mecânica, descontextualizada [...]. Entretanto, sabe-se que o professor não ensina no vazio, em situações hipoteticamente semelhantes. O ensino é sempre situado com alunos reais, em situações definidas. E nesta definição interferem os fatores internos da escola, assim como as questões sociais mais amplas que identificam uma cultura e um momento histórico-político (1989, p. 24-25).

Diante dessa visão da autora acerca do ato de ensinar e aprender, entendemos ser oportuno refletir sobre algumas questões: Qual é o papel da escola nesse processo e de que

forma deve ser considerada pelos sujeitos partícipes do processo educativo e pela comunidade na qual está inserida? Qual a contribuição do professor?

No atual modelo de ensino torna-se indispensável à prática pedagógica que o professor conduza a mediação entre os conhecimentos previamente adquiridos pelos alunos com o que está sistematizado, articulando “sua capacidade de receber e interpretar informação com a de produzi-la a partir do aluno como sujeito do seu próprio conhecimento” (LIBÂNEO, 2000, p. 26). Este pensamento converge à ideia de uma escola contextualizada e acolhedora que inovando a cada dia a sua práxis através de práticas multidisciplinares, integra e socializa saberes, influenciando e sendo influenciada pelo ambiente, contrapondo-se à desfragmentação do conhecimento.

E neste ambiente pressupõe-se que o professor esteja preparado para considerar as experiências de vida de cada educando e o seu contexto social, econômico e familiar; ter a devida compreensão de como funciona o processo ensino-aprendizagem para saber lidar com situações do cotidiano da sala de aula, no todo e isoladamente, tendo em vista as adversidades que interferem nesse processo de modo a construir “um ambiente escolar acolhedor em que o aluno se sinta parte do todo e esteja totalmente aberto a novas aprendizagens” (BULGRAEN, 2010, p. 33).

Pimenta defende que o professor necessita reconhecer que “seus atos são fundamentalmente políticos e que, portanto, podem se direcionar a objetivos democráticos emancipatórios” (2002, p. 26), visto que desempenha um papel decisivo não somente por transformar a informação em conhecimento e em consciência crítica, como também em construir sentido para a vida das pessoas no exercício de sua cidadania (GADOTTI, 2000). Dessa forma faz parte do trabalho docente tratar não apenas de conhecimentos formais, sistematizados e historicamente acumulados mas, também, de resgatar conhecimentos mais amplos, com valor social e formativo, para que ao fim de todo o processo os alunos possam interpretar suas experiências e aprendizagens na vida em sociedade em cada momento de sua trajetória escolar.

Nessa perspectiva, ao fazer referência a Libâneo (1994), Bulgraen diz que o ensino, segundo o autor, tem

[...] como função principal de garantir o processo de transmissão e assimilação dos conteúdos do saber escolar e, através desse processo, o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos, de maneira que o professor planeje, dirija e comande o processo de ensino tendo em vista estimular e suscitar a atividade própria dos alunos para a aprendizagem (2010, p. 34).

Nesse sentido, o papel do professor diante da prática educativa irá consistir na mediação, na qual, por meio de orientações e intervenções poderá provocar e instigar seu alunado a pensar criticamente, colocando-se como sujeitos de sua aprendizagem, pois cabe à escola a tarefa de formar sujeitos autônomos e produtivos (BULGRAEN, 2010), baseada numa relação em que o processo de ensino aprendizagem possa acontecer simultaneamente, de modo que professor e aluno possam “inserir-se criticamente em seu processo histórico e na sociedade (BULGRAEN, 2010, p. 36).

Contudo, mediante essas reflexões ainda temos observado no cotidiano de muitas escolas que a prática dos professores enquanto processo está geralmente desvinculada da teoria e/ou superficialmente fundada em fragmentos teóricos sem nenhuma relação com a prática real, concreta, impossibilitando-os, muitas vezes, de perceberem a intencionalidade do processo educativo, a forma e modo como estão atuando, levando-nos a refletir se a sua formação está efetivamente alcançando o seu papel na construção do conhecimento de seus alunos e nos resultados de seu fazer pedagógico.

Diante dessa análise, fazendo referência a Gadotti (1998), Bolandim assinala que “o conhecimento sobre os mecanismos que formam o modelo didático e os recursos metodológicos pedagógicos pressupõe a atitude crítica sobre o processo pedagógico e suas finalidades [...] (2006, p. 2), pois segundo Ferreiro: “nenhuma prática pedagógica é neutra, todas estão apoiadas em certo modo de conceber o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem” (2000, p. 31).

De outro modo, estando o professor imbuído de base teórica para planejar suas aulas, fazendo uso de material e métodos diversificados, posto que não há turmas homogêneas, presume-se que sua atuação passará a ser coerente com o perfil de seus alunos, pois irá preocupar-se em utilizar estratégias diferenciadas de ensino que atendam às necessidades de todos os educandos. Logo, a preocupação passa a estar centrada na qualidade do processo ensino-aprendizagem, que não está simplesmente associado à transmissão *versus* produção do saber.

Além do mais, cabe endossar que o professor, entre outras atribuições acadêmicas, tem a responsabilidade de estabelecer um relacionamento interpessoal com os alunos de forma a fornecer retorno imediato para as questões que se fazem presentes no dia-a-dia escolar, sendo essa atribuição insubstituível por qualquer que seja a máquina. Esse retorno, com certeza, irá

gerar afetividade, afinidades, escolhas e entendimentos entre ambas as partes, favorecendo melhor aprendizagem.

Ressaltamos, ainda, que tanto os alunos quanto os professores são essencialmente sujeitos partícipes do processo educativo e devem atuar de forma consciente, pois como seres humanos e indivíduos inacabados estão envolvidos em uma cultura que lhes imprime modos de pensar, agir e construir histórias particulares de vida sendo, no entanto, passíveis de refletir criticamente o aprendido num contínuo processo de ensinar-aprender.

Paulo Freire dizia que o ato de ensinar exige constante reflexão crítica do docente sobre a sua prática, pois “pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 39). Por isso, segundo o autor, é essencial que o educador esteja em permanente formação, assuma uma postura crítico-reflexiva diante da realidade educacional, exerça a curiosidade como saber necessário no ato de ensinar, sem esquecer que a educação, é, fundamentalmente, um processo ideológico e que possui um conceito relativo em função de valores individuais e sociais que surgem, geralmente, dos interesses das classes dominantes.

E considerando a reflexão como elemento indispensável à prática docente, sendo, portanto, subjacente ao processo ensino-aprendizagem, utilizamos as palavras de Ghedin para assinalar que:

A experiência docente é espaço gerador e produtor de conhecimento, mas isso não é possível sem uma sistematização que passa por uma postura crítica do educador sobre suas próprias experiências. Refletir sobre os conteúdos trabalhados, as maneiras como se trabalha, a postura frente aos educandos, frente ao sistema social, político, econômico, cultural é fundamental para se chegar à produção de um saber fundado na experiência. Desse modo, o saber que o educador “transmite” aos educandos não é somente aquele produzido por especialistas deste ou daquele campo específico de conhecimento, mas ele próprio se torna um especialista do fazer teórico-prático-teórico (2002, p. 135).

Contudo, apesar de ainda nos dias atuais nos depararmos nas escolas com a prática tradicional de ensino aprendizagem, em que o professor diz e, o aluno recebe/escuta, não participando ativamente do processo, destacamos de suma importância na prática pedagógica a integração de “uma nova postura de ação entre o novo e o antigo e o entendimento de que o conhecimento consolida-se somente na ação” (QUINTANA, 2005, p. 2).

Mas para que isso aconteça, ao exercer a docência o professor necessita assumir, de fato, o compromisso com seu papel de educador e agente social e, acima de tudo estar

Santana Elvira Amaral da Rocha – A práxis docente no 1º Ano do ensino fundamental: realidades e desafios. Um estudo realizado em duas escolas da rede pública municipal de Manaus.

disposto a aceitar o caminho do aprender a ensinar, pois muito além de “transmitir conhecimentos”, ensinar é uma prática que precisa ser trabalhada e desenvolvida de forma responsável. Nesse sentido, cabe ao educador renovar constantemente suas práticas pedagógicas, a fim de que possa atender satisfatoriamente seus alunos movido pelo comprometimento e desejo de realmente querer aprender e ensinar (FREIRE, 2003).

[...] Ensinar é assim a forma que toma o ato de conhecimento que o (a) professor (a) necessariamente faz na busca de saber o que ensina para provocar nos alunos seu ato de conhecimento também. Por isso, ensinar é um ato criador, um ato crítico e não mecânico. A curiosidade do professor (a) e dos alunos, em ação, se encontra na base do ensinar-aprender (FREIRE, 2003, p. 81).

De acordo com o autor, se os alunos, de fato, não apreenderem o saber ensinado, não podemos dizer que houve ensino e aprendizagem. Essas condições de que nos fala Freire “implicam ou exigem a presença de educadores criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes (1996, p. 26).

Diante do exposto, o compromisso do professor, do profissional, para consigo e para com a sociedade é imprescindível para que possa agir no sentido de construir para a conquista da autonomia moral, intelectual, social e afetiva do educando, compreendendo-o em sua totalidade, como ser uno, em formação, que está sempre se estruturando e procurando formar e acomodar novos conceitos.

Para Paulo Freire (1996), a rigorosidade ética deve permear o processo educativo, não podendo ser renegada a um outro plano. Segundo o educador, tanto o preparo científico, como a ética, devem estar aliadas ao bom profissional de ensino, a fim de que não haja mal-estar pessoal e profissional. E afirma que:

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com decência e com a seriedade (FREIRE, 1996, p. 24).

O atual contexto educacional urge por um educador com competências e habilidades passíveis de desmistificar o processo de ensino-aprendizagem; que esteja disposto a aceitar-se como sujeito que pensa, inacabado, histórico, social; que não pode existir sem assumir-se político, ético, com esperança de modificar sua prática pedagógica para melhorá-la, tendo plena consciência de que aprender remete à necessidade de construir, reconstruir, mudar,

transformar a si mesmo e a realidade presente (FREIRE, 1996), em prol da melhoria da qualidade do ensino, da aprendizagem e de vida dos alunos.

Nesse sentido, o processo de ensino requer do professor a segurança em si mesmo “expressa na firmeza com que atua, com que decide, com que respeita as liberdades, com que discute suas próprias posições, com que aceita rever-se (FREIRE, 1996, p. 91).

3.3. Saberes que norteiam a prática docente no contexto escolar

Há algumas décadas os estudos que tratam dos saberes dos professores vêm se constituindo em um vasto e diversificado campo de investigação, tanto em âmbito nacional, como internacional. De acordo com Alves, fazendo referência a Borges e Tardif (2001) e a Gauthier (1999), “trata-se de um campo que recebe contribuições das ciências humanas e sociais, como as abordagens provenientes do comportamentalismo, do cognitivismo, da etno-metodologia, da fenomenologia, entre outras” (2007, p. 1). Dessa forma, esses estudos ganharam dimensão, compreensão e olhares sob os mais variados aspectos, vindo até mesmo a ser situados em mais de uma abordagem.

E nos últimos anos do século XX, assistimos, em todo o mundo, o aparecimento de novas terminologias e conceitos no que diz respeito aos professores, sua formação e atividade docente. Tais termos e conceitos como: epistemologia da prática, professor-reflexivo, prática reflexiva, saberes docentes, conhecimentos e competências passaram a compor o vocabulário corrente da área educacional. Dignos de apreço ou rejeição, esses novos enfoques e paradigmas foram sendo incorporados aos debates e discussões sobre a educação dentro de um contexto em que o novo pode ser “rapidamente abraçado ou refutado” (PIMENTA, 2002, *apud* ALVES, 2007, p. 2).

No Brasil, diferentes estudos que abordam os saberes tácitos – inerentes ou intrínsecos à profissão docente – (LÜDKE, 2001) datam dos anos 90, especialmente com o texto pioneiro de Tardif, Lessard e Lahaye (1991), “Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente”. De acordo com Alves, esses estudos possuem características comuns no que se refere à “valorização da experiência profissional, o entendimento de que é possível a produção de um conhecimento prático e a compreensão de que o professor, ao desenvolver seu trabalho, mobiliza uma pluralidade de saberes (2007, p. 2), pois segundo

Santana Elvira Amaral da Rocha – A práxis docente no 1º Ano do ensino fundamental: realidades e desafios. Um estudo realizado em duas escolas da rede pública municipal de Manaus.

Tardif, “um professor é, antes de tudo alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros” (2007, p. 31).

De acordo com Pérez Gómez *apud* Pimenta:

A vida quotidiana de qualquer profissional prático depende do conhecimento tácito que mobiliza e elabora durante a sua própria ação. Sob a pressão das múltiplas e simultâneas solicitações da vida escolar, o professor activa os seus recursos intelectuais, no mais amplo sentido da palavra (conceitos, teorias, crenças, dados, procedimentos, técnicas), para elaborar um diagnóstico rápido da situação, desenhar estratégias de intervenção e prever o curso futuro dos acontecimentos (2000, p. 43-44).

No entanto, o entendimento “dessa forma de ver e compreender o trabalho do professor não vem ocorrendo sem críticas” (ALVES, 2007, p. 2). De acordo com o autor, se de um lado autores como Tardif (2007) e Pimenta (2002) defendem que a perspectiva que investiga os saberes dos docentes pode contribuir com o desenvolvimento profissional dos professores, outros autores como Duarte (2003) *apud* Alves entendem essa perspectiva “como um recuo no modo de se conceber a formação do professor, representando um ajustamento ao ideário neoliberal” (2007, p.2). Em vista dessa discussão, percebe-se que a abordagem do campo dos saberes da docência “está longe de ser algo fácil e não problemático (ALVES, 2007, p. 2).

Segundo o que diz Nascimento, diante da “perspectiva teórica dos trabalhos desenvolvidos na atualidade, em âmbito nacional e internacional, compreendemos, inicialmente, que o saber é sempre o saber de alguém, que trabalha com algum objetivo” (2008, p. 4). E quando se trata do saber docente, a autora afirma que é um saber que está relacionado com a identidade, experiência de vida e história profissional, ao convívio com os alunos na escola e com os outros sujeitos do processo educativo.

No entanto, esses saberes não são suficientes. O dia-a-dia do professor nem sempre lhe traz situações conhecidas a fim de que possa posicionar-se diante delas. Frente a essas situações novas que extrapolam a rotina, o professor precisa tomar decisões em cada passo específico e, portanto, cria, constrói novas situações, novos caminhos.

Referindo-se ao saber que o professor constrói no cotidiano de sua atividade docente, o qual denomina “saber pedagógico”, Pimenta esclarece:

Ao usar a expressão “saber pedagógico” para designar o saber construído pelo professor no cotidiano de seu trabalho, estamos diferenciando-o do conhecimento

Santana Elvira Amaral da Rocha – A práxis docente no 1º Ano do ensino fundamental: realidades e desafios. Um estudo realizado em duas escolas da rede pública municipal de Manaus.

pedagógico, elaborado por pesquisadores e teóricos da educação. Não estamos, no entanto, reforçando ou mesmo estabelecendo a separação entre os que pensam e os que executam o ensino e/ou a educação. Ao contrário, [...] o professor, muitas vezes considerado um simples executor de tarefas, é alguém que também pensa o processo de ensino. Este pensar reflete o professor enquanto ser histórico, ou seja, o pensar do professor é condicionado pelas possibilidades e limitações pessoais, profissionais e do contexto em que atua (2000, p. 44).

Pimenta (2000) defende ainda que há diferença entre a concepção de saber e conhecimento, afirmando que o saber está imbuído numa fase do desenvolvimento do conhecimento, no qual, “apesar de existir já a autoconsciência do saber, é a fase que o homem apenas sabe que sabe, mas não sabe ainda como chegou, a saber” (VIEIRA PINTO, *apud* PIMENTA, 2000, p. 44). Pois, “no nível do saber o homem organiza o conhecimento em formas preliminares, surgidas para atender as necessidades práticas imediatas, porém não alcança o plano da organização metódica” (VIEIRA PINTO, *apud* PIMENTA, 2000, p. 44).

Nesse sentido, Pimenta considera que:

[...] O saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de vários pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para os professores compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais (2002, p. 24).

Apesar das divergências teóricas entre os autores que procuram explicar a natureza da prática pedagógica, alguns estudiosos como Tardif; Lessard e Lahaye (1991), Perrenoud (1999) dentre outros, têm se dedicado a aprofundar a discussão sobre os níveis de conhecimento do saber docente na prática cotidiana dos educadores, demonstrando o caráter plural e complexo desse saber.

Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama mais ou menos coerente de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência... O saber docente se compõe na verdade de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os saberes das disciplinas, os saberes curriculares, os saberes profissionais (compreendendo as ciências da educação e a pedagogia) e os da experiência (TARDIF; LESSARD e LAHAYE, 1991, p. 216-218).

Como saberes da formação entende-se aqueles apreendidos na academia oriundos da ciência da educação, também considerados como saberes pedagógicos. “Fornecem, por um lado, um arcabouço ideológico à profissão, e, por outro, algumas formas de saber-fazer e

algumas técnicas” (TARDIF; LESSARD e LAHAYE, 1991, p. 219); quanto aos saberes das disciplinas, são aqueles formados pelos campos do conhecimento que constituem as diferentes disciplinas da universidade: “transmitem-se nos programas e nos departamentos universitários, independente das faculdades de educação e dos programas de formação docentes” (TARDIF; LESSARD e LAHAYE, 1991, p. 220); já os saberes curriculares, na concepção desses autores, são entendidos como “discursos, objetivos, conteúdos e métodos, a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais que ela definiu e selecionou como modelo da cultura erudita e de formação na cultura erudita” (TARDIF; LESSARD e LAHAYE, 1991, p. 220).

Em relação aos saberes da experiência ou da prática, os referidos autores afirmam que “esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e saber ser” (TARDIF; LESSARD e LAHAYE, 1991, p. 220). Constataram, ainda, em seus estudos e pesquisas, a importância desse saber no exercício da docência, destacando-o como “o núcleo vital da atividade docente” (TARDIF; LESSARD e LAHAYE, 1991, p. 34) afirmando que:

A prática provoca assim um retorno crítico (feed-back) aos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes e por isso mesmo ela permite aos professores retomar seus saberes, julgá-los e avaliá-los, e então objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana (TARDIF; LESSARD e LAHAYE, 1991, p.231).

No entanto, em contrapartida a essa afirmação, Alves ao citar Duarte (2003) diz que para esse autor, “a epistemologia da prática favorece a secundarização do papel da teoria, e, conseqüentemente, do saber acadêmico na formação do professor” (2007, p. 6), havendo com isso, uma espécie de desvalorização desse saber.

Libâneo, por sua vez, compartilhando das ideias de Duarte (2003) também chama a atenção no que se refere à valorização excessiva do professor e de sua prática. E afirma:

É preciso, todavia, certa cautela quanto à valorização do pensamento e do saber de experiência do professor, para não ocorrer uma recaída no populismo pedagógico em que se quer descobrir uma “essência” de professor, na sua cotidianidade, na sua experiência, na sua ingenuidade, insegurança, infelicidade..., atentando-se exclusivamente ao mundo de sua experiência corrente, sem ajudá-lo a tomar consciência de suas práticas (muitas delas inadequadas) e a desenvolver as competências necessárias para o desempenho profissional. Aí é que se destaca o papel da teoria, não como direção da prática, mas como apoio à reflexão sobre a prática (DUARTE, 2000, p. 85).

Perrenoud (2002), no entanto, argumenta que a formação profissional deve ser o elo de articulação entre os diferentes saberes que se apresentam na prática docente e o *habitus* (valorizando os saberes tácitos do profissional), a fim de que esses saberes possam ser vinculados a situações de sua prática e mobilizá-los para uma ação. Analisando o que diz o autor, vimos a necessidade eminente de mudança nos cursos de formação de professores, posto que o enfoque da graduação está voltado para os saberes científicos, não se preocupando (exceções à parte) em trazer à discussão que saberes são realmente necessários e/ou indispensáveis aos futuros profissionais em sua prática nas salas de aula.

Também defende o autor que os professores, na realização de seu fazer pedagógico, não trabalham apenas com o conhecimento científico, mas com situações inéditas ou imprevistas que emergem no cotidiano que os impulsiona a “decidir nas condições da ação e com informações incompletas, com urgência ou estresse, levando em consideração parceiros pouco cooperativos, condições pouco favoráveis e incertezas de todos os tipos” (PERRENOUD, 1999, p. 54). Ou seja, a prática pedagógica é mediada tanto pelo conhecimento erudito quanto pelos saberes da experiência. E, ao conduzir a solução de problemas que são, estão ou virão na sua prática, o autor assinala:

Isso não pode acontecer sem saberes abrangentes, saberes acadêmicos, saberes especializados e saberes oriundos da experiência [...]. Apesar de todos esses recursos, as situações complexas sempre parecem ser, pelos menos em parte, singulares. Por isso, exigem mais que a aplicação de um repertório de receitas: exigem um procedimento de resolução de problemas, uma forma de intervenção (PERRENOUD, 2002, p. 11).

Diante do exposto, podemos inferir que os professores não precisam deixar de lado as ferramentas com as quais operam em seu fazer pedagógico diário, mas observar criticamente em que medida outras ferramentas podem lhes ser úteis (ALVES, 2007), pois além de apresentar capacidade técnica para a aplicação de um ensino eficiente, mobilizam saberes e estratégias que são construídos em sua formação, não derivando necessariamente da academia e considerados indispensáveis à sua prática. (PERRENOUD, 2002). No entanto, “esse conhecimento precisa ser potencializado no processo de formação por meio da reflexão posterior, de forma que, compreendendo o conhecimento subjacente à sua atuação, o professor possa ampliá-lo, transformá-lo e torná-lo alimento para novas ações” (MACHADO e RIBAS, 2007, p. 21).

Nesse sentido, o professor desenvolve-se à medida que vai estudando, refletindo sobre a prática, construindo conhecimentos e experiências de vida por meio da observação e das situações didáticas reais e no convívio diário com seus pares. Tal experiência tem valor inigualável, pois marca, consideravelmente, as representações e concepções acerca de seu papel de professor e de aluno e sobre a sua forma de atuação profissional. Ou seja, podemos dizer que a história de vida pessoal se mistura muito com a atuação profissional.

Paulo Freire, na obra intitulada **Pedagogia da Autonomia** (1996) considera que para o bom desempenho da prática educativa, alguns saberes são necessários ao educador contemporâneo, conforme expomos a seguir:

- ✓ Ensinar exige rigorosidade metódica;
- ✓ Ensinar exige pesquisa;
- ✓ Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos;
- ✓ Ensinar exige criticidade;
- ✓ Ensinar exige estética e ética;
- ✓ Ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo;
- ✓ Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer tipo de discriminação;
- ✓ Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática;
- ✓ Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural.

Somos conhecedores que formação e prática são processos interdependentes e que, através da ação pedagógica é possível formar sujeitos sociais, críticos e ativos numa sociedade em constante mudança. Nessa perspectiva, concordamos com Cunha (1989) quando fala da importância de se estudar o professor como ser contextualizado, pois “é o reconhecimento de seu papel e o conhecimento de sua realidade que poderão favorecer a intervenção no seu desempenho” (CUNHA, 1989, p. 28), tanto no plano dos resultados de sua ação pedagógica quanto na sua qualificação profissional.

Reportando-se aos estudos de Candau e Lelis (1999), Pimenta (2005) identifica duas visões da relação teoria e prática defendidas pelas autoras. Uma, está baseada na visão dicotômica, a qual “ênfatiza a autonomia da teoria em relação à prática e vice-versa. A expressão mais radical dessa visão é o entendimento de que na prática a teoria é outra” (PIMENTA, 2005, p. 67). A outra visão defendida pelas autoras é de unidade entre teoria e prática. “Unidade que não é identidade, mas relação simultânea e recíproca de autonomia e dependência” (PIMENTA, 2005, p. 67).

No entanto, convém refletirmos que:

A teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação (VÁZQUEZ *apud* SAVIANI, 2003, p. 73).

Diante dessa visão esclarecedora, não nos parece possível que o educador ainda considere que nessa perspectiva se conseguirá superar a tendência tão frequente de trabalhar teoria e prática dissociadas entre si. Para tanto, é necessário que o educador e também os futuros educadores compreendam que teoria e prática são indicotomizáveis, e que juntas imprimem ao conhecimento um caráter libertador.

E nos contrapondo verdadeiramente a este impasse é necessário assumirmos uma postura crítica, reflexiva e investigativa dentro e fora do espaço escolar, despertando, assim, a permanente curiosidade diante do novo, pois como afirma Ghedin, “toda reflexão está sempre historicamente situada diante de circunstâncias concretas que estão ligadas ao contexto social, político, econômico e histórico” (2002, p. 130).

Mediante as leituras deste capítulo importa dizer que o campo que estuda os saberes docentes e investiga a importância desses saberes para a construção da profissionalidade do professor é demasiadamente abrangente e diverso em sua abordagem pelos mais variados autores, contudo nos permitiu uma melhor compreensão dos conceitos subjacentes à prática docente que, indubitavelmente, vão além dos conhecimentos acadêmicos e da experiência.

E no entendimento de que a práxis busca o movimento, a transformação e, por isso, é essencialmente dinâmica, podemos considerar que se o professor, mediante o exercício pleno de sua atividade não mantiver um posicionamento teórico, crítico e político que o conduza à “ação + reflexão” (FREIRE *apud* GADOTTI, 2001, p. 52), não estará demonstrando práxis docente e, sim, uma ação despreocupada com a construção da relação dialógica entre teoria e prática, resultando, portanto, em uma atividade alienada que não transforma, nem traz significado para os alunos e para si mesmo.

Santana Elvira Amaral da Rocha – A práxis docente no 1º Ano do ensino fundamental: realidades e desafios. Um estudo realizado em duas escolas da rede pública municipal de Manaus.

E como a discussão acerca do tema é bastante acirrada, pois segundo Alves “subjacente a ela está com frequência a negação ou afirmação do modelo liberal de profissão” (2007, p. 9), destacamos o que diz Pacheco:

Quando se considera a educação como algo estritamente de natureza prática, deixando-se que no seu terreno de ação cresçam e floresçam formas conceituais de reduzir o conhecimento à “praticidade” dos contextos, sem que se discutam formas culturais e sociais de pertencimento, incorre-se no perigo da redução epistemológica e no empobrecimento do conhecimento educacional [...]. Perante a sociedade globalizada, urge retomar a teoria como forma de lançar a dúvida de uma forma sistematizada, de modo que o entendimento que se tem da realidade educacional esteja alicerçado em argumentos conceituais (2009, p. 338).

CAPÍTULO 4 – A PESQUISA E A METODOLOGIA

Neste capítulo serão apresentados o problema e questão de partida que deram origem ao presente estudo, os objetivos, procedimentos metodológicos, o tratamento de todos os dados coletados, empiricamente, através da pesquisa de campo e a análise dos resultados em articulação com o quadro teórico que deu suporte ao trabalho desenvolvido.

4.1. Problema e questão de partida

O interesse em realizar pesquisa sobre a práxis docente nos Anos Iniciais da Educação Básica justifica-se pela inquietação sentida no cotidiano escolar ao trabalhar com docentes que atuavam nesse nível de ensino em algumas escolas do município de Manaus-Amazonas no que tange, especialmente, ao fazer pedagógico desenvolvido com a criança de seis anos, que a partir da implantação da Proposta Pedagógica dos Ciclos de Formação Humana na rede pública municipal no ano de 2004 passou a ser parte integrante do primeiro segmento do Ensino Fundamental (1º ao 5º Ano).

Mediante as realidades e desafios apresentados no cotidiano da sala de aula, observamos que os educadores sentiam (e a nosso ver ainda sentem) dificuldades em desenvolver práticas educativas que atendam às particularidades do processo natural de desenvolvimento e maturação de cada aluno, a fim de estabelecer os vínculos entre teoria e prática diante das situações que emergem em seu fazer pedagógico, posto que a diversidade está presente em todos os aspectos da aprendizagem.

Dessa forma, a pesquisa objetivou responder a seguinte questão norteadora: Qual a práxis dos educadores que atuam no Primeiro Ano do Ensino Fundamental frente a situações que são e estão presentes no cotidiano escolar, considerando o perfil da criança de seis anos?

Queremos enfatizar, contudo, que esse questionamento buscou não perder de vista que o trabalho educativo ocorre em um sistema de ensino, em um coletivo que faz a escola, em uma sociedade específica. Discutir a atividade pedagógica como mediadora do processo ensino aprendizagem, a forma como é conduzida e os resultados alcançados foi o foco principal deste estudo.

4.2. Objetivos

Relativamente aos objetivos, conforme exposto no texto introdutório deste estudo, o geral foi o de analisar a práxis docente no 1º Ano do Ensino Fundamental em duas escolas do sistema público municipal mediante as situações do cotidiano escolar subjacentes às crianças de seis anos, considerando: o perfil dessa faixa etária, desenvolvimento e maturação para a aprendizagem, formação inicial, continuada e condições de trabalho dos educadores como elementos relevantes nesse processo.

Quanto aos específicos procedemos para:

- Verificar qual a prática educativa utilizada em sala de aula pelos docentes para mediar o processo ensino aprendizagem de alunos que se encontram em estágio inicial de escolarização, considerando a formação inicial e continuada dos educadores;
- Observar como se constrói a relação professor-aluno em sala de aula no que diz respeito ao processo natural de desenvolvimento e maturação da criança de seis anos para a aprendizagem;
- Identificar as situações apresentadas no cotidiano escolar que interferem nas condições objetivas e subjetivas de trabalho dos docentes com a criança de seis anos;
- Apontar caminhos que contribuam para a melhoria da prática pedagógica dos docentes, desafiando-os a assumir novos referenciais para a ressignificação do seu trabalho no cotidiano escolar.

4.3. Tipo de Pesquisa

A investigação realizada, de natureza empírica e caráter descritivo fez uso dentre as estratégias de pesquisa da abordagem qualiquantitativa, por considerar a existência de uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito a partir de interpretações das realidades sociais, envolvendo significados, motivos, aspirações, crenças e valores, permitindo o contato direto do pesquisador com a situação que está sendo investigada (LÜDKE & ANDRÉ, 1986). Afirmam também as autoras que as contribuições desse tipo de investigação oferecem ao pesquisador ferramentas e subsídios eficazes para a reflexão, discussão e interpretação das questões educacionais.

Santana Elvira Amaral da Rocha – A práxis docente no 1º Ano do ensino fundamental: realidades e desafios. Um estudo realizado em duas escolas da rede pública municipal de Manaus.

Segundo estudos das autoras supramencionadas, a pesquisa qualitativa engloba, dentre outros aspectos, a aquisição de dados descritivos, prioriza mais o processo do que o produto e considera os diferentes pontos de vista dos participantes. O caráter quantitativo se faz presente para dar um indicativo das principais representações manifestadas pelos participantes.

Na visão de Chizzotti (2003), um dos pressupostos para a pesquisa qualitativa que a distingue da quantitativa está na forma de apreender a legitimar os conhecimentos.

A abordagem 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 sujeito-observador é a parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZZOTTI, 2003, p. 79).

No entanto, as duas abordagens demandam o esforço de reflexão do pesquisador para dar sentido ao material levantado e analisado, a fim de produzir riqueza de informações e fidedignidade interpretativa qualitativamente significativas.

No processo de interação com o objeto pesquisado, os procedimentos metodológicos foram articulados ao problema de pesquisa proposto, adaptando-se ao que Lüdke e André propõem: [...] “se pretende responder aos conceitos que se pretende trabalhar, aos questionamentos derivados do quadro teórico e os níveis de análise que se quer priorizar para se chegar ao conhecimento desejado” (1986, p. 45).

Neste sentido foram utilizados dados objetivos da realidade educacional das duas escolas envolvidas no processo de investigação; realizadas análises conceituais relativas à formação e prática educativa dos docentes que no período do processo de investigação atuavam no 1º Ano do Ensino Fundamental, percepções e análises dos demais sujeitos envolvidos no processo educativo: pedagogos, diretores e pais. Para que chegássemos a um trabalho significativo, cuidamos de realizar a investigação de maneira coerente e crítica, analisando as situações e os sujeitos envolvidos de acordo com o tema que deu origem a este estudo.

O período para conhecimento da rotina escolar e coleta de dados através da ficha de observação da sala de aula (anexo), registro dos episódios das aulas e entrevistas (apêndices 1-4) foi de 15 dias alternados, ocorrendo o processo de investigação no turno matutino das respectivas escolas da rede municipal de ensino.

4.4. Sujeitos

Sem a intenção de discutir o professor isoladamente, mas dentro de seu contexto escolar imediato, que por sua vez sofre influência do macro sistema, optamos por realizar a pesquisa de campo em 2 (duas) escolas da Rede Pública Municipal de Ensino que atendem o 1º Ano da Educação Básica, ambas localizadas na Zona Norte de Manaus, entretanto, conforme observado com realidades e contextos diferentes. A amostra constituiu-se de 6 docentes (três por escola), 2 pedagogos, 2 diretores e 6 pais (três por escola), perfazendo um total de 16 (dezesesseis) participantes.

Ao realizarmos o tratamento das informações denominamos as escolas de **X e Y** e os sujeitos envolvidos decodificamos por meio de números em ordem crescente, conforme sua identificação. A escolha dos pais ocorreu de forma espontânea, a convite do pesquisador, e a de professores na escola **Y**, por indicação da diretora e pedagoga. Na escola **X** o número de turmas e professores correspondia ao proposto na pesquisa, não havendo, dessa forma necessidade de escolha e/ou indicação. Também não foi observado resistência ao desenvolvimento do trabalho em ambas as escolas.

Referente ao tratamento das professoras denominamos de **1, 2, 3**, as pertencentes à escola **X** e de professoras **4, 5, 6** as pertencentes à escola **Y**. Com relação aos pedagogos e diretores: indicamos pelo número **1** os referentes à escola **X** e pelo número **2** os pertencentes à escola **Y**. Referente aos pais tratamos de **1, 2, 3** os pertencentes à escola **X** e de **4, 5, 6** os pertencentes à escola **Y**.

As escolas **X e Y** estão situadas em área urbana na cidade de Manaus, Estado do Amazonas e atendem a estudantes provenientes de famílias de nível socioeconômico baixo. Pela localização (zona norte) estão sob a jurisdição da Divisão Regional de Educação III/SEMED.

A escola **X** funciona em prédio locado há aproximadamente três anos e atende ao primeiro segmento do Ensino Fundamental (1º ao 5º Ano), nos turnos matutino e vespertino. A faixa etária dos alunos varia de seis a quatorze anos. Em cada turno atende 10 (dez) turmas, com aproximadamente 25 a 30 alunos em cada sala de aula, que são relativamente pequenas para o número de alunos atendidos, dificultando dessa forma a locomoção em seu interior. Em cada turno possui cerca de 280 alunos.

De forma geral, a estrutura física da referida Instituição de Ensino em espaços e ambientes não atende ao padrão das escolas atuais da Prefeitura de Manaus, nem tampouco ao que orienta o Ministério da Educação quanto às condições de funcionamento das escolas, fragilizando dessa forma, em alguns aspectos, o trabalho pedagógico a ser desenvolvido com os alunos por não dispor, por exemplo, de biblioteca, laboratório de informática, quadra de esportes ou área de recreação. O pátio interno, área que separa os dois blocos de salas de aula e outros ambientes da escola é descoberto e é o local onde são realizadas atividades extraclasse referente a datas comemorativas, apresentações culturais, culminâncias de projetos, etc., tendo como elementos naturais de interferência o sol e/ou chuva.

A escola **Y** funciona em prédio próprio e sua estrutura física atende ao modelo de uma escola nos padrões atuais com salas de aulas amplas e outros ambientes favoráveis ao desenvolvimento da aprendizagem dos educandos como biblioteca, sala de informática, laboratório de matemática e ciências, auditório. Em seu espaço interno (1º andar), possui um grande corredor no qual foi adaptado um parquinho para as crianças e colocado várias mesas para jogos como futebol, dama e xadrez, além de possuir quadra de esportes para a prática do desporto e atividades recreativas com aos alunos. Na entrada da escola foi organizado um “Cantinho da Leitura” a fim de que as crianças na hora do recreio ou durante a espera dos pais, por exemplo, possam realizar leituras.

A escola em questão possui 16 (dezesseis) salas de aula de ensino regular e uma sala destinada ao atendimento de alunos público alvo da Educação Especial, sejam eles da própria escola ou de outras em seu entorno, denominada de “Sala de Recursos” ou “Multifuncional”, com funcionamento nos turnos matutino e vespertino. Por ser uma escola de grande porte, para atender à demanda de ensino na área em que está situada, por orientação da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), a escola **Y** funciona no turno matutino atendendo alunos do 1º ao 5º Ano, na faixa etária de seis a quatorze anos, no turno vespertino atende alunos do segundo segmento do ensino fundamental (6º ao 9º Ano), com faixa etária entre onze e dezesseis anos e no turno noturno atende o público a partir de dezoito anos no segmento de 6º ao 9º Ano e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). No turno matutino em que ocorreu a pesquisa, estudavam cerca de 550 alunos até o momento da coleta de dados, mas ainda havia algumas vagas disponíveis, segundo informações de funcionários da secretaria. As turmas de 1º ano eram compostas de 30 alunos e as demais turmas variavam entre 35 a 40 alunos.

4.5. Métodos de coleta de dados

Como métodos de coleta de dados optamos:

✓ Pela *observação* por se tratar de um trabalho que tinha como foco principal observar a sala de aula e os procedimentos de ensino adotados pelos professores e, por ser uma técnica de pesquisa que se aplica a esse ambiente, além de permitir ao observador coletar os dados sem maiores contatos com os sujeitos envolvidos.

Segundo Marconi e Lakatos (2006) o uso da observação na pesquisa de campo possibilita ao investigador observar a realidade cotidiana dos sujeitos diretamente envolvidos no processo educativo, para *a posteriori*, comparar e interpretar as situações observadas em diversos momentos e contextos, fazendo a relação entre os conhecimentos teóricos estudados e a realidade escolar.

✓ Pelo *registro dos episódios das aulas* durante o período de permanência nas seis turmas de 1º Ano das escolas diretamente envolvidas na pesquisa objetivando observar, especialmente, a relação professor aluno no processo de ensino aprendizagem e os conteúdos curriculares trabalhados com as crianças.

✓ Por *entrevistas individuais semiestruturadas* (apêndices I-IV) face a face com o entrevistado, combinando perguntas fechadas e abertas com a finalidade de possibilitar aos sujeitos envolvidos: professores (6), pedagogos (2), diretores (2), pais (6) de cada escola, a oportunidade de se pronunciarem sobre o tema em estudo, fornecendo subsídios para o entendimento das questões levantadas no processo de investigação (MARCONI e LAKATOS, 2006).

A opção pela técnica de entrevista supramencionada justifica-se pelo fato de ser um dos principais instrumentos utilizados nas pesquisas das ciências sociais, permitindo ao inquerido responder às questões colocadas no seu ambiente desempenhando, dessa forma, papel importante nos estudos científicos. Segundo Lüdke e André, a grande vantagem dessa técnica “é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (1986, p. 34).

Em se tratando do tipo de entrevista, a escolha pela semiestruturada de respostas abertas e fechadas utilizada na pesquisa se deu por apresentar maior possibilidade de entendimento das questões estudadas no ambiente educacional, uma vez que permite não somente a realização de perguntas que são necessárias à investigação, mas também a relativização dessas

perguntas por não estarem condicionadas a uma padronização de alternativas. Essa técnica além de oferecer liberdade ao entrevistado possibilita o surgimento de novos questionamentos não previstos pelo pesquisador, o que poderá ocasionar uma melhor compreensão do objeto em questão (LÜDKE e ANDRE, 1986).

Autores como Triviños consideram que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]”, além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (1987, p. 152).

4.6. Procedimentos para a coleta e análise dos dados

Foram realizadas análises conceituais através da pesquisa bibliográfica especializada e outras afins a partir do levantamento de obras que tratam da formação e práxis docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como a utilização de artigos científicos, fontes primárias e secundárias que abordam a temática. Todos, com o objetivo de fundamentar e nortear a pesquisa de campo e a elaboração deste texto dissertativo.

Foi também realizada visita prévia às escolas com o objetivo de receber autorização do responsável pela gestão escolar acerca do trabalho a ser desenvolvido, bem como para conhecimento da realidade e rotina das escolas. Antes de iniciar a pesquisa, as diretoras das duas instituições de ensino comunicaram aos professores, pedagogos e funcionários administrativos o objetivo da nossa presença no espaço escolar.

A observação da prática docente foi realizada em 6 (seis) turmas de 1º Ano, 3 (três por escola) mediante a utilização de uma Ficha de Observação previamente elaborada (anexo) e pelo registro das aulas num período de aproximadamente 3 horas em cada turma. O tratamento das informações da Ficha de Observação se fez por meio do relato descritivo das situações observadas em relação à ambiência, dinâmica da sala de aula, usos de materiais e recursos pedagógicos e processo ensino aprendizagem, conforme os itens dispostos na ficha supramencionada.

Quanto ao registro das aulas, procedemos para um breve resumo dos principais episódios observados durante o período de permanência na sala de aula. Ao final de cada relato, mostramos algumas imagens de atividades realizadas pelos alunos que foram coletadas durante as aulas com autorização prévia das professoras.

Santana Elvira Amaral da Rocha – A práxis docente no 1º Ano do ensino fundamental: realidades e desafios. Um estudo realizado em duas escolas da rede pública municipal de Manaus.

As entrevistas foram realizadas com a utilização de um roteiro previamente elaborado – diferenciados em alguns aspectos pelo perfil dos participantes: professores, pedagogos, diretores, pais – (apêndices 1-4), sem fazer uso de gravador ou qualquer outro instrumento que pudesse causar inibição ou constrangimento aos mesmos. Todas as entrevistas realizadas: com as professoras, diretoras, pedagogos e pais ocorreram em um clima tranquilo de interação face a face entre pesquisador/entrevistados, em um espaço de tempo que variou de 45m a 1h:30min. Como a transcrição das informações foi feita com uso de *notebook*, ao final as respostas eram conferidas no sentido de obter maior fidedignidade dos dados.

Ao término da pesquisa de campo, foi realizada a ordenação, classificação e organização dos dados do instrumento de observação e das entrevistas para fins de sistematização das informações coletadas e análise dos dados.

5. Apresentação e análise dos resultados

O tratamento dos dados na presente pesquisa foi realizado sob os referenciais da abordagem qualiquantitativa, de forma descritiva, separando o todo em partes (categorias) para verificar a natureza, funções e estabelecimento de relações entre elas, apoiando-se nas diversas fontes de informações consultadas, realizando no momento de análise e discussão articulação com a teoria que deu suporte a este estudo.

Para Joel Martins *apud* Fazenda (1989), na análise qualitativa:

A descrição não se fundamenta em idealizações, imaginações, desejos, e sim, num trabalho que se realiza na subestrutura dos objetos descritos; é sim um trabalho descritivo de situações, pessoas ou acontecimentos em que todos os aspectos da realidade são considerados importantes (1989, p. 58).

Procedemos, daqui em diante, à apresentação, análise e discussão dos resultados da pesquisa. Num primeiro momento trabalhamos com os resultados obtidos através da Ficha de Observação da prática docente coletados em sala de aula e com os relatos dos episódios observados durante as aulas nos quais tratamos mais especificamente do processo ensino aprendizagem.

Santana Elvira Amaral da Rocha – A práxis docente no 1º Ano do ensino fundamental: realidades e desafios. Um estudo realizado em duas escolas da rede pública municipal de Manaus.

Em prosseguimento, apresentamos os resultados das entrevistas, estabelecendo as relações e impressões que os mesmos nos apontam em relação à questão de partida e objeto de investigação que nos instigaram a realizar este estudo.

5.1. Observação da sala de aula e da prática pedagógica

Os resultados apresentados nos quadros 4 e 5 correspondem aos itens do instrumento de observação utilizado na sala de aula (Anexo).

QUADRO 4: A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO DA SALA DE AULA

Carteiras	Professoras					
	1	2	3	4	5	6
Carteiras escolares (com apoio)	x	x	x			
Mesas com cadeiras				x	x	x
Mobiliário	Professoras					
	1	2	3	4	5	6
Há armários?	sim	sim	sim	não	não	não
Paredes	Professoras					
	1	2	3	4	5	6
Há materiais na parede?	sim	sim	sim	não	não	não
Há materiais pré-impressos? (cartazes de campanhas, por exemplo).	não	não	não	não	não	não
Há materiais claramente confeccionados por outros que não o aluno, inclusive pelo professor?	sim	sim	sim	não	não	não
Há trabalhos dos alunos nas paredes?	não	não	sim	não	não	não
Há poucos ou muitos materiais nas paredes?	muito	muito	muito	não há	não há	não há

Fonte: COLLETO, Andréa Patapoff Dal. (2007).

A ambiência no espaço da sala de aula das duas escolas é bem diferente a começar pelo tamanho das salas. Na escola X, o espaço é menor e a utilização de carteiras escolares dificulta não apenas a acomodação das crianças, pois ficam com os pés sem tocar no chão, mas também a locomoção em seu interior, pois o espaço entre as carteiras fica limitado. Outro aspecto observado diz respeito à dificuldade para a realização de trabalho em grupos devido ao tipo de assento escolar e tamanho da sala. Dessa forma, na maioria das atividades desenvolvidas pelas professoras, a disposição das carteiras é sempre em fileiras. Os armários contêm materiais didáticos e de uso pessoal das professoras para serem utilizados durante as aulas, estando à disposição dos alunos apenas no momento da realização das atividades,

Santana Elvira Amaral da Rocha – A práxis docente no 1º Ano do ensino fundamental: realidades e desafios. Um estudo realizado em duas escolas da rede pública municipal de Manaus.

quando necessário, pois são restritos. Na escola **Y** não há armários nas salas de aula, e isso faz com que as professoras tenham que carregar diariamente o que precisam para trabalhar com os alunos, além de limitar o uso de seu próprio material pessoal durante as aulas, pois elas não têm mobiliário para guardá-los.

Quanto aos materiais expostos nas paredes, que correspondem apenas à escola **X**, estes estão relacionados às letras do alfabeto, vogais, numerais, cartazes de Boas Vindas, calendário mensal, trabalhos dos alunos que como dito anteriormente foram vistos apenas na turma da **professora 3**, entre outros. Todos os materiais visuais de cunho pedagógico foram comprados com recursos próprios das professoras, pois a escola ainda não recebe apoio financeiro do governo federal. Logo, segundo as docentes a escola encontra-se desprovida de materiais de consumo diário, pois o que a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) disponibilizou até o momento não atende às necessidades, ocorrendo dessa forma a complementação por parte das professoras e diretora em compra de material.

Na escola **Y**, o assento escolar está mais apropriado à faixa etária das crianças, no entanto, não é mais permitida a colocação de material nas paredes, seja de cunho pedagógico ou resultante de trabalhos dos alunos, porque os demais estudantes do turno vespertino e noturno que são adolescentes, jovens e adultos, riscam, rasgam, ou seja, destroem o material exposto, desconsiderando o trabalho das professoras e das crianças. Esta situação apontada pelas professoras inviabiliza melhorar o aspecto da sala de aula, no sentido de adequá-la à faixa etária trabalhada.

Essa situação observada na escola **Y** nos remete pensar que a forma de organização e de atendimento – em faixa etária e segmentos de ensino diferenciados na instituição – influenciam de certa forma o trabalho pedagógico no turno em que as crianças estudam, especialmente no tocante à ambientação da sala de aula e, por essa razão, sentimos que se faz necessário a realização de um trabalho de conscientização e sensibilização junto à comunidade interna e externa com apoio da Secretaria Municipal de Educação, posto que a escola, diante da realidade na qual está inserida, necessita atender a uma demanda de alunos em estágios diferenciados de escolaridade.

E quanto à situação de infraestrutura, adaptação e organização de espaços, suprimento de material pedagógico aos professores, vimos que são questões que necessitam ser observadas com a ampliação do ensino fundamental pelas instituições mantenedoras do sistema de ensino Municipal e Estadual, a fim de que a inclusão da criança de seis anos

Santana Elvira Amaral da Rocha – A práxis docente no 1º Ano do ensino fundamental: realidades e desafios. Um estudo realizado em duas escolas da rede pública municipal de Manaus.

efetivamente aconteça, pois pelo o que os dados nos mostraram através da realização da pesquisa, apenas a obrigatoriedade da matrícula está sendo cumprida até o momento.

QUADRO 5: A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Materiais ou instrumentos utilizados no desenvolvimento das aulas	Professoras						%	
	1	2	3	4	5	6	Sim	Não
Experiências	não	não	não	não	não	não	0	100
Fotos, cartazes, desenhos	sim	sim	sim	sim	sim	sim	100	0
Enciclopédias, livros e revistas para pesquisa	não	não	sim	não	não	sim	33,3	66,7
Exercícios impressos	sim	sim	sim	sim	sim	sim	100	0
Exercícios mimeografados	sim	sim	sim	não	não	não	50	50
Materiais pedagógicos: jogos, alfabeto móvel	não	não	não	não	sim	não	16,7	83,3
Uso de mídias educacionais	não	não	sim	não	não	não	16,7	83,3
Outros: carimbos pedagógicos	não	não	não	sim	sim	sim	50	50
A dinâmica da sala de aula	Professoras						%	
	1	2	3	4	5	6	Sim	Não
O professor (a) utiliza a metodologia de projetos?	Não	Não	Não	Não	Não	Não	0	100
Baseia suas propostas em um planejamento fixo?	Não	Não	Não	Não	Não	Não	0	100
Baseia suas propostas em um planejamento flexível?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	100	0
Trabalha com textos de apoio?	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	83,3	16,7
O professor (a) consegue manter um clima de ordem em que todos conseguem falar e ser ouvidos?	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	66,6	33,4
O clima de sala de aula é tenso?	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	16,7	83,3
O clima de sala de aula é alegre e tranquilo?	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	83,3	16,7
As atividades são coletivas?	Não	Não	Sim	Não	Sim	Não	33,4	66,6
As atividades são diversificadas?	Não	Não	Sim	Não	Sim	Sim	50	50
O professor (a) conduz a exploração do conteúdo pela transmissão verbal?	sim	sim	sim	sim	sim	sim	100	0
O professor (a) demonstra espontaneidade e conduz a aula a partir das respostas dadas pelos alunos, aproveitando bem a participação de todos?	sim	sim	sim	não	sim	sim	83,3	16,7
As intervenções do (a) professor (a) estão no sentido de criar condições para que os alunos encontrem respostas a partir da própria ação?	sim	sim	sim	não	sim	sim	83,3	16,7
As intervenções do (a) professor (a) em relação aos questionamentos dos alunos estão pautadas no controle disciplinar?	não	sim	sim	sim	sim	sim	83,3	16,7
Os alunos participam ativamente das aulas perguntando, levantando hipóteses, dando opinião?	sim	sim	sim	não	sim	sim	83,3	16,7
Os alunos evitam participar das explicações do professor (a), preocupando-se mais em realizar as atividades?	não	não	não	sim	não	não	16,7	83,3
Ou, preocupam-se mais em responder às perguntas que o (a) professor (a) lhes coloca?	sim	sim	sim	não	sim	sim	83,3	16,7
O (a) Professor (a) ignora os interesses dos	não	não	não	não	não	não	0	100

Santana Elvira Amaral da Rocha – A práxis docente no 1º Ano do ensino fundamental: realidades e desafios. Um estudo realizado em duas escolas da rede pública municipal de Manaus.

alunos?								
O professor(a) coloca-se como apresentador dos conteúdos a serem estudados?	sim	sim	sim	sim	sim	sim	100	0
Só questiona as respostas erradas dos alunos em tom interrogativo?	sim	sim	sim	sim	sim	sim	100	0
Atende os alunos em sua própria mesa?	sim	sim	sim	sim	sim	sim	100	0
O(a) professor(a) propõe questões de maneira que os alunos possam reorganizar suas ideias?	sim	sim	não	não	sim	sim	66,6	33,4
Incentiva os alunos a valorizarem diferentes pontos de vista?	sim	sim	sim	sim	sim	sim	100	0
Responde e questiona tanto as colocações corretas dos alunos, como os equívocos apresentados?	sim	sim	sim	sim	sim	sim	100	0
O (a) Professor (a) cria um ambiente propício para a troca de informação entre pares?	não	sim	sim	não	sim	não	66,6	33,4
Sustenta o ideal do grupo homogêneo, pretendendo diluir a heterogeneidade pelo agrupamento de alunos que se encontram em um mesmo estágio de conhecimento?	não	sim	sim	sim	sim	sim	83,3	16,7
Admite a possibilidade de interação entre os alunos na realização de uma mesma tarefa?	sim	Sim	sim	Sim	sim	Sim	100	0
Considera as diferenças no processo de aprendizagem e admite a interação entre os alunos em estágios diferenciados como possibilidade favorável ao avanço cognitivo?	não	não	não	não	não	não	0	100
A concepção do (a) professor(a) sobre o trabalho para a aquisição do conhecimento do aluno	Professoras						%	
	1	2	3	4	5	6	Sim	Não
Disponibiliza materiais que estimulam o interesse e a experimentação das crianças?	sim	sim	sim	não	sim	sim	83,3	16,7
Incita à curiosidade das crianças a partir de situações desafiadoras ou mesmo problemas hipotéticos?	sim	sim	sim	não	sim	sim	83,3	16,7
Solicita da criança a reflexão sobre sua ação, incentivando-a a pensar no “porquê” dos resultados alcançados por ela?	não	sim	sim	não	sim	sim	66,6	33,4
Entende e avalia o raciocínio das crianças por meio da observação do que fazem.?	sim	sim	sim	sim	sim	sim	100	0
Apoia as ideias das crianças, mesmo quando elas estão erradas?	sim	sim	sim	sim	sim	sim	100	0
Faz mediação e sugere novas possibilidades?	não	sim	sim	não	sim	sim	66,6	33,4
Cria momentos para que as crianças possam discutir suas ideias e compartilhar suas descobertas com os outros?	sim	sim	sim	não	sim	sim	83,3	16,7
Escreve no quadro ou utiliza outro recurso para anotar as hipóteses dos alunos?	sim	sim	sim	sim	sim	sim	100	0
Relaciona os conteúdos com o cotidiano?	sim	sim	sim	sim	sim	sim	100	0
O professor (a) domina os conteúdos das áreas de conhecimento trabalhados em sala de aula?	sim	sim	sim	sim	sim	sim	100	0

Fonte: COLLETO, Andréa Patapoff Dal. (2007).

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias - Instituto de Educação

A prática pedagógica desenvolvida pelas professoras no interior das salas de aula tanto na escola **X** quanto na escola **Y** se assemelham em vários aspectos, conforme demonstra o quadro nº 5. Um dos motivos que levam a essa semelhança está na forma de elaborar o planejamento das aulas, que é executado num dia determinado, no qual todas as professoras elaboram conjuntamente o seu planejamento mensal, fazendo as adequações necessárias conforme o ritmo da turma que trabalham.

Durante o planejamento, as professoras costumam trocar ideias entre si, conversam sobre o desempenho de suas turmas e os problemas enfrentados sob a coordenação e acompanhamento dos pedagogos, responsáveis pela condução da atividade na escola. Devido a falta de material didático-pedagógico para o planejamento das aulas (livros didáticos e paradidáticos, papéis, jogos, cartazes...) que atendam à faixa etária de seis anos é muito comum as professoras realizarem a troca dos materiais que possuem para a execução das aulas planejadas.

Pelo o que nos foi possível observar, a abordagem do processo de ensino aprendizagem é pautada em uma pedagogia que remete ao estilo tradicional, especialmente no tocante ao rigor à disciplina, à obediência, pelo tipo de atividades propostas baseadas na memorização e repetição, bem como em considerar que os alunos devam estar agrupados conforme seu nível de desempenho, pois nos pareceu evidente que trabalhar com alunos em níveis diferenciados dificulta o trabalho pela atenção que deve ser dispensada aos mesmos, uma vez que não há no sistema de ensino municipal uma política de contratação de professores de apoio ou estagiários para atuar nos primeiros anos do Ensino Fundamental ou mesmo na Educação Infantil.

Contudo, observamos que ao conduzir a dinâmica das aulas, a maioria das professoras, em determinados momentos, procuram contextualizar os conteúdos e conhecimentos trabalhados com o cotidiano e ali incluem elementos esparsos das propostas de cunho construtivista e sociointeracionista que subsidiam a proposta curricular da Secretaria Municipal de Ensino. E essa prática ocorre, geralmente, quando são trabalhados conteúdos de Ciências, História, Geografia, Artes e Ensino Religioso, pois as atividades propostas oportunizam às crianças as mais variadas formas de expressar o seu pensar e agir no ambiente em que vivem, sendo favorecidas dessa forma momentos propícios para a troca de informações, experiências e vivências entre pares.

5.2. Episódios das aulas

Para a apresentação dos resultados desta seção elaboramos seis quadros com o resumo dos episódios ocorridos durante as aulas nas seis turmas de 1º Ano com mostra de algumas imagens referentes a atividades realizadas pelos alunos, realizando ao final comentário mediante as situações observadas.

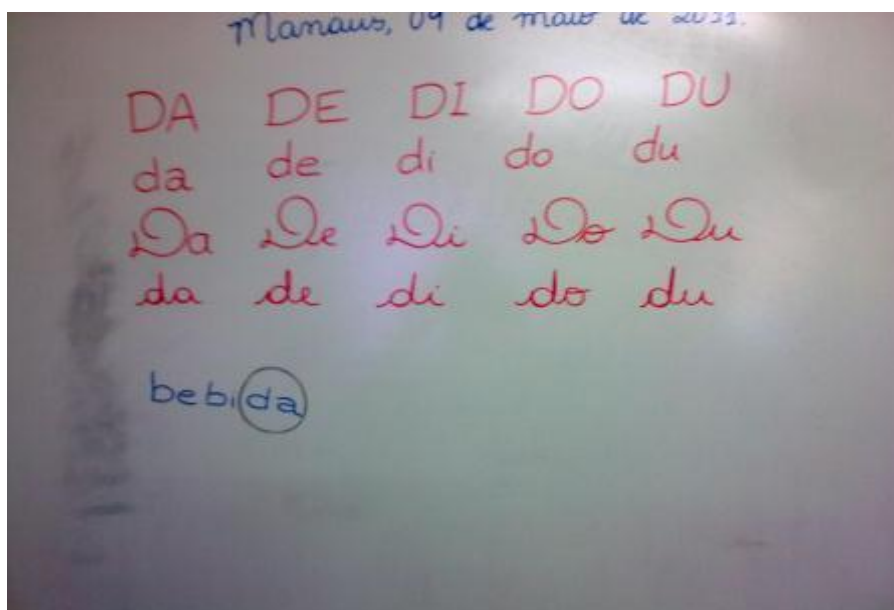
QUADRO 6: ESCOLA X - PROFESSORA Nº 1

Conteúdo trabalhado: Família silábica do “D” (revisão); Partes do corpo humano.

EPISÓDIOS
Inicialmente a professora mostrou-se apreensiva com minha presença na sala, mas aos poucos foi conduzindo a aula normalmente. Devido à frequência dos alunos ter sido baixa naquele dia de aula, a professora trabalhou com sobras de atividades realizadas anteriormente. Escreveu no quadro a família silábica do D e em seguida pediu aos alunos que fizessem a leitura das sílabas, inicialmente em grupos, depois individualmente. Trabalhou as partes do corpo humano através de uma atividade impressa, no entanto, os alunos não sabiam escrever palavras como <i>braço</i>, <i>perna</i>. Mediante as dificuldades apresentadas, a professora escrevia no quadro as palavras que correspondiam às partes do corpo que os alunos ainda não sabiam escrever para, então, copiarem na atividade que estavam realizando. A relação professor-aluno nos pareceu tranquila, no entanto, quando o clima na sala de aula fica agitado, a professora reage batendo com o apagador no quadro ou no armário para chamar a atenção das crianças, chegando a assustar algumas delas. Durante a permanência na sala, a professora comentou que atua apenas há três anos no magistério e que esta é sua primeira experiência com turma de alfabetização.

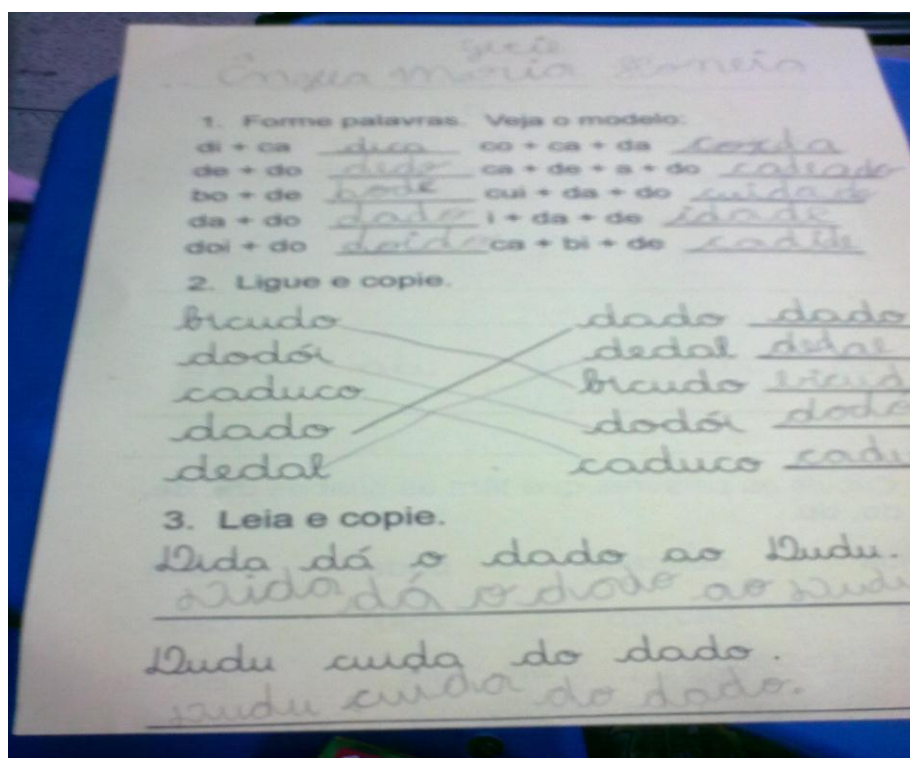
As figuras 1 e 2, a seguir, representam imagens de atividades desenvolvidas pelos alunos durante a aula.

FIGURA 1



Exposição no quadro branco pela professora da **família silábica do D**

FIGURA 2



Atividade realizada pelos alunos para fixação da **família do D**

Santana Elvira Amaral da Rocha – A práxis docente no 1º Ano do ensino fundamental: realidades e desafios. Um estudo realizado em duas escolas da rede pública municipal de Manaus.

QUADRO 7: ESCOLA X - PROFESSORA Nº 2

Conteúdo trabalhado: Artes (pintura e dobradura); Alfabeto, Vogais/ Família silábica do “C” (revisão).

EPISÓDIOS
A professora atua há vários anos no magistério e, particularmente, gosta de trabalhar com alunos da faixa etária de seis anos conforme relatado durante a aula. Observou-se planejamento e organização para a aula daquele dia. A relação professor-aluno é bastante tranquila e afetuosa. Em alguns momentos da aula, a professora manifestou insatisfação pela falta de provimento de material didático-pedagógico na escola. Como não há biblioteca no espaço escolar, organiza um cantinho para leitura no próprio espaço da sala de aula, disponibilizando livros de literatura e revistas para os alunos, que geralmente são utilizados nos intervalos das atividades, especialmente por aqueles que terminam a tarefa mais rapidamente. Fez a <i>revisão do alfabeto e família silábica do C</i> através de atividades no quadro branco e exercícios impressos. A turma está com um bom nível de aprendizagem, mas há alunos que ainda apresentam dificuldades relacionadas à motricidade, percepção visual, noção de espaço, conforme observado na atividade de Artes, cuja tarefa era elaborar um cartão. Após o intervalo da merenda, a professora realiza um momento de relaxamento, momento em que os alunos cantam coletivamente ou fazem apresentações individuais, dramatizando a música cantada.

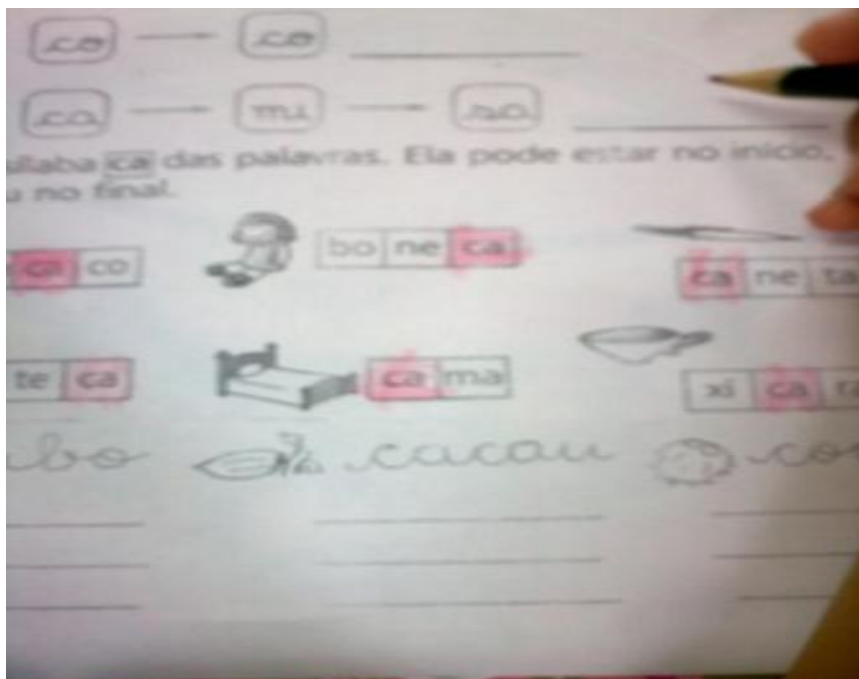
As figuras 3 e 4 a seguir representam imagens de atividades desenvolvidas durante a aula.

FIGURA 3



Momento de relaxamento após o intervalo do lanche (apresentação musical)

FIGURA 4



Atividade realizada pelos alunos para fixação da **família do “C”**

QUADRO 8: ESCOLA X - PROFESSORA Nº 3

Conteúdo trabalhado: Pesquisa em jornais e revistas: família silábica do “C”; Ciências: cuidado com os dentes.

EPISÓDIOS
A professora também não se mostrou muito tranquila com minha presença na sala, mas aos poucos foi conduzindo a aula normalmente. Possui uma grande experiência com turmas de Educação Infantil e disse ser o primeiro ano que trabalha com turma de 1º Ano, e que não está sentindo dificuldade, pois já trabalhou com essa faixa etária quando eles ainda eram da Educação Infantil. Foi observado planejamento e organização das aulas. Quanto à postura, valoriza muito a disciplina e a obediência na sala de aula. Para a realização da pesquisa, organizou os alunos em grupos e entregou a eles revistas e jornais a fim de que procurassem palavras que continham as sílabas que correspondem à família silábica do C. Mantém um relacionamento cordial com os alunos, sem demonstrar muita afetuosidade. A turma está com um bom nível de aprendizagem e com alguns alunos em processo de alfabetização bem avançados em relação aos demais.

Santana Elvira Amaral da Rocha – A práxis docente no 1º Ano do ensino fundamental: realidades e desafios. Um estudo realizado em duas escolas da rede pública municipal de Manaus.

As imagens a seguir correspondem à atividade de pesquisa realizada pelos alunos com uso de revistas, referente a ***família silábica do C***, representadas pelas figuras 5 e 6.

FIGURA 5



FIGURA 6



QUADRO 9: ESCOLA Y - PROFESSORA Nº 4

Conteúdo trabalhado: Família silábica do “B” (revisão) / Numerais

EPISÓDIOS
A professora atua há muito tempo no magistério e mantém uma postura bem tradicional em relação ao ensino, a qual foi admitida por ela no momento da entrevista. Em conversa durante a aula, disse que só sabe alfabetizar pelo método tradicional, pois foi assim que foi alfabetizada. Contudo, é uma professora bastante organizada no planejamento das aulas. Possui um caderno com cópias de atividades de tudo o que tem feito na sala de aula desde o início do ano letivo. A relação com os alunos não nos pareceu ser afetuosa e o clima da sala de aula em alguns momentos se torna tenso, pois alguns alunos não conseguem manter-se por muito tempo concentrados nas atividades prejudicando a harmonia da sala. A professora apresentou no quadro branco a família do B, desenhando inicialmente uma bola, afim de que os alunos fizessem a associação com a letra e em seguida escreveu as sílabas que correspondem à família, em letras maiúsculas e minúsculas. Pelo o que nos foi possível observar é uma turma bastante heterogênea em níveis de aprendizagem. 50% dos alunos não responderam satisfatoriamente às atividades propostas devido à falta de concentração, indisposição e dificuldade para copiar do quadro.

Santana Elvira Amaral da Rocha – A práxis docente no 1º Ano do ensino fundamental: realidades e desafios. Um estudo realizado em duas escolas da rede pública municipal de Manaus.

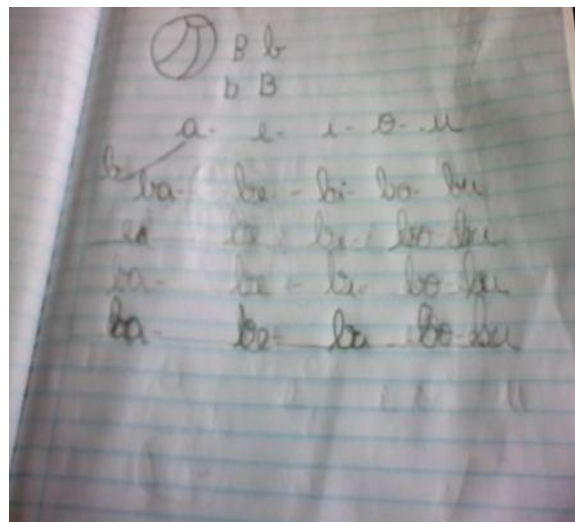
As figuras 7 e 8, a seguir, representam imagens de atividades realizadas pelos alunos durante a aula.

FIGURA 7



Atividade de coordenação motora

FIGURA 8



Cópia no caderno da exposição feita no quadro branco

QUADRO 10: ESCOLA Y - PROFESSORA Nº 5

Conteúdo trabalhado: Higiene Corporal / Atividade de caça-palavras

EPISÓDIOS
A professora tem uma vasta experiência no trabalho com crianças pequenas e demonstrou ter uma relação bastante tranquila e afetuosa com os alunos, além de demonstrar muita dedicação ao trabalho, observado pelo material confeccionado na utilização das aulas, uso de vários livros didáticos e cartilhas que todo dia tem que levar para a sala de aula, pois não há armários para guardar o que utiliza no cotidiano escolar. O conteúdo de higiene corporal foi explorado através de aula dialogada com utilização de um cartaz ilustrado afixado no quadro branco que mostrava os principais hábitos de higiene. A professora conduziu a exposição do conteúdo em contínua interação com os alunos e todos participavam com bastante alegria, pois eram instigados a pensar e dar respostas aos questionamentos propostos. Na atividade de caça-palavras os alunos demonstraram interesse e entusiasmo, pois os incitava ao desafio. A turma, de uma forma geral, está com um bom nível de aprendizagem e responde satisfatoriamente às atividades propostas e a todo o momento demonstrou ser bastante tranquila e alegre.

Santana Elvira Amaral da Rocha – A práxis docente no 1º Ano do ensino fundamental: realidades e desafios. Um estudo realizado em duas escolas da rede pública municipal de Manaus.

As figuras 9 e 10, a seguir, correspondem ao conteúdo trabalhado pela professora e alunos durante a aula.

FIGURA 9



Aula interativa de Ciências – Higiene Corporal

FIGURA 10



Atividade de Caça-palavras – partes do corpo

QUADRO 11: ESCOLA Y - PROFESSORA Nº 6

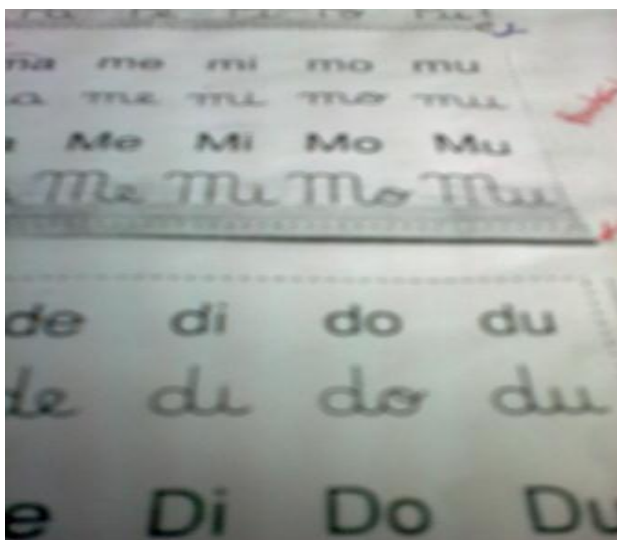
Conteúdo trabalhado: Família silábica do “M” / Leitura

EPISÓDIOS
A professora atua há bastante tempo no magistério e há três anos trabalha com turmas de 1º Ano. Observou-se que é muito organizada e preocupada com o processo de alfabetização das crianças. Mantém uma relação afetuosa com os alunos, mas é muito rigorosa com a disciplina na sala de aula. Utiliza vários livros didáticos, não se prendendo a este ou aquele. Para trabalhar a família do M utilizou um cartaz com modelo retirado de cartilha, o qual afixou no quadro branco. Através de um processo de repetição, ela falava e os alunos repetiam em seguida. Logo após solicitava que os alunos fizessem a leitura do exposto no cartaz de forma direta e alternada. Ao final, solicitava de alguns, individualmente, a leitura, procedendo da mesma maneira. Após essa atividade a professora “tomou a leitura” de cada aluno através de uma cartilha que vai elaborando após o término de cada família silábica estudada. Todos os alunos possuem uma, identificadas nas cores rosa e azul. Quando ocorre

essa atividade, chama as crianças de uma por uma até à sua mesa. A professora comentou que a turma apresenta um bom nível de aprendizagem e tem poucos alunos em processo mais lento de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

As figuras 11 e 12, a seguir, representam algumas imagens de atividades desenvolvidas pelos alunos durante a aula.

FIGURA 11



Atividade para treino de leitura

FIGURA 12



Atividade de coordenação motora – letra M

Pelo o que foi observado nas salas de aula todas as professoras têm como foco principal na sua atividade pedagógica alfabetizar os alunos, utilizando para tanto metodologias tradicionais de alfabetização (soletração/silabação) que iniciam pelo conhecimento das letras, sílabas, palavras, frases até chegar ao texto característico dos métodos sintéticos, por considerarem, conforme relataram, de fácil aplicação e pelo qual foram alfabetizadas, apesar da proposta curricular da Secretaria Municipal de Educação apontar para uma metodologia de alfabetização pautada na perspectiva de **Alfabetizar Letrando**, em consonância com as Diretrizes do Ministério da Educação, sem orientar uso específico de métodos ou cartilhas.

Na perspectiva de alfabetizar letrando propostos por autoras como Magda Soares (2003) e Marlene Carvalho (2007), a alfabetização enquanto uma das faces do letramento é tornar o sujeito capaz de usar a leitura e a escrita de forma contextualizada em seu ambiente social e profissional. Nesse sentido, resgatar a função social da escrita é o ponto de partida. E isso demanda trabalho com os mais variados tipos de gêneros textuais. Soares *apud* Carvalho

(2007), diz que “é possível alfabetizar letrando, isto é, podemos ensinar crianças e adultos a ler, a conhecer os sons que as letras representam e, ao mesmo tempo, com a mesma ênfase, convidá-los a se tornarem leitores [...] (2007, p. 9).

Contudo, ressaltamos que independentemente de qual seja a metodologia, o que se observa é que o processo de alfabetização é, sem dúvida, um grande desafio ainda a ser superado nas práticas educativas da grande maioria das escolas brasileiras, e perpassa pela necessidade de rever e reformular a formação dos docentes dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, de modo a capacitá-los para o enfrentamento das questões relativas à aprendizagem inicial da língua escrita que há décadas contribui para o insucesso escolar.

As turmas, tanto na escola X quanto na escola Y são constituídas por alunos com seis anos de idade, com características heterogêneas em termos de atitudes, comportamentos, conhecimentos e cultura. No contexto das observações foi possível notar crianças independentes, capazes de imprimir bastante seriedade e maturidade em seus comportamentos e atitudes, crianças com bastante facilidade em compreender propostas de trabalho e outras ainda em processo de desenvolvimento e maturação psicomotora, visual e cognitiva, além de apresentarem pouca interação com os demais colegas.

Em todas as turmas havia alunos, em torno de dois ou três, que se encontravam pela primeira vez em situação escolar e aos quais, geralmente, eram entregues atividades de coordenação motora e pintura por estarem em situação de “nem sequer conseguirem pegar num lápis”, como relatou uma professora. Nesse sentido, consideramos que, se essas crianças, em situação de desigualdade de aprendizagem em relação às demais não forem bem trabalhadas em suas necessidades específicas, certamente irão fazer parte de um grande número de alunos que acabam sendo excluídos da escola por “insuficiência ou inexistência de requisitos”, porque a escola começa a exigir delas resultados ou produções de acordo com sua faixa etária, e não de acordo com seu nível de desenvolvimento.

A situação anteriormente apresentada nos remete à seguinte indagação: a Constituição da República Federativa do Brasil em vigor e os demais documentos legais que regem a legislação educacional afirmam que todos, sem qualquer exceção, têm o mesmo direito de ir à escola, mas será que todos, sem qualquer exceção têm a mesma possibilidade de usufruir da igualdade de oportunidades?

Refletindo sobre essa questão que, a nosso ver ainda levará um tempo para se materializar na prática do cotidiano de nossas escolas, destacamos o que diz Kramer:

Santana Elvira Amaral da Rocha – A práxis docente no 1º Ano do ensino fundamental: realidades e desafios. Um estudo realizado em duas escolas da rede pública municipal de Manaus.

Em contextos em que não há garantia de direitos, acentuam-se a desigualdade e a injustiça social e as crianças enfrentam situações além de seu nível de compreensão, convivem com problemas além do que seu conhecimento e experiência permitem entender (2006, p. 19).

5.3. Entrevistas

A pesquisa em questão, conforme dito anteriormente contemplou uma amostra de 16 participantes para a realização das entrevistas, sendo seis professores, dois pedagogos, dois diretores e seis pais. Os quadros de número 12 a 16 mostram os resultados obtidos que nos permitiram chegar às seguintes conclusões:

QUADRO 12. IDENTIFICAÇÃO E ATIVIDADE DO PÚBLICO PARTICIPANTE

Sujeitos	Escola	Nív. de formação	Idade	Sexo	Tempo de trabalho na função	Tempo de trabalho na escola
Prof 1	X	Graduação/Pedagogia	45	F	3 anos	2 anos
Prof 2	X	Graduação/Pedagogia	47	F	Mais de 5 anos	2 anos
Prof 3	X	Graduação/Pedagogia	42	F	Mais de 5 anos	1ano
Prof 4	Y	Graduação/Pedagogia	40	F	Mais de 5 anos	Mais de 5 anos
Prof 5	Y	Ens. Médio/Magistério	43	F	Mais de 5 anos	Mais de 5 anos
Prof 6	Y	Licenciatura/Letras	43	F	Mais de 5 anos	Mais de 5 anos
Pedagogo 1	X	Pós - Graduação	38	M	Mais de 5 anos	3 anos
Pedagogo 2	Y	Graduação/Pedagogia com habilitação técnica	33	F	3 anos	3 anos
Diretora 1	X	Pós / Gestão Escolar	55	F	Mais de 5 anos	3 anos
Diretora 2	Y	Pós / Gestão Escolar	50	F	Mais de 5 anos	Mais de 5 anos
Pais 1	X	Ensino Médio	34	F	-----	-----
Pais 2	X	Ensino Médio	25	F	-----	-----
Pais 3	X	Ensino Médio	25	F	-----	-----
Pais 4	Y	Fundamental Incomp.	26	F	-----	-----
Pais 5	Y	Ensino Médio	25	F	-----	-----
Pais 6	Y	Ensino Médio	30	F	-----	-----

Os dados nos mostram que em relação ao nível de formação 83,3% das professoras têm curso superior e 1 (uma) tem formação em nível médio no curso normal de magistério, correspondendo a 16,7%. Vale ressaltar que todas as professoras fizeram o curso normal de magistério e são habilitadas para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental e educação infantil e entre as cinco que são graduadas, uma é licenciada em Letras. Entre os pedagogos, 1(um) é pós-graduado e a outra graduada em pedagogia com habilitação técnica para atuar em Orientação e Supervisão Escolar. As diretoras possuem Pós-Graduação em Gestão escolar e entre os pais, que nesta amostra são todas mães, 83,3% têm formação em nível médio e 1 (uma) correspondendo a 16,7%, tem ensino fundamental incompleto. Do total de sujeitos, 37, 5% são graduados, 18,8% são pós-graduados, 37, 5% têm ensino médio e 6,2% têm ensino fundamental incompleto.

Quanto à faixa etária, pelo quadro 12, 100% das professoras encontram-se em idade entre 40 a 47 anos; entre os pedagogos 100% está na faixa etária acima de 30, mas inferior a 40 anos; 100% das diretoras encontra-se na faixa etária de 50 a 55 anos e entre os pais (mães), 4 (quatro) têm em média 25 anos e 2 (duas) estão na faixa etária de 30 a 34 anos.

Relativamente ao gênero, 93,8% são do sexo feminino, que ainda é predominante na educação, não apenas no Brasil e essa participação se estende também à família, pois a maioria dos pais e/ou responsáveis por alunos nas escolas é caracterizada por mulheres. No total de participantes, apenas 1(um) correspondendo a 6,2%, é do sexo masculino.

Em relação ao tempo de atuação na função exercida, 83,3% das professoras atuam há mais de cinco anos no magistério, sendo apenas 1(uma) com atuação de 3 (três) anos, correspondendo a 16,7%; entre os pedagogos, 1(um) atua há mais de cinco anos e a outra há cerca de três anos. As diretoras atuam na função há mais de cinco anos. Pode-se perceber que a maioria dos educadores possui, em termos de tempo na função exercida, uma longa experiência profissional. Em relação aos pais, este item não foi considerado.

Quanto ao tempo de trabalho em que os educadores exercem a função atualmente, pelo quadro 11 na escola X, 100% das professoras trabalha no local em torno de 1 a 3 anos; o pedagogo e diretora trabalham há 3 anos. Lembramos que a escola X só está em funcionamento há 3 anos. Na escola Y, 100% das professoras trabalham no local há mais de cinco anos, a pedagoga há três anos e a diretora trabalha na escola há mais de cinco anos. Podemos deduzir, apesar do número da amostra da pesquisa, que há certa regularidade na permanência dos educadores no local onde trabalham, com mais visibilidade na escola Y que está há mais tempo em funcionamento. Em relação aos pais, este item não foi considerado.

QUADRO 13: AVALIAÇÃO PESSOAL DA PRÁXIS DOCENTE

No sentido de melhor visualizarmos as ocorrências de respostas em cada pergunta, damos destaque (sombreado) àquelas que se assemelham à mesma questão respondida pelos docentes. Da mesma forma procedemos às respostas constantes dos próximos quadros.

Professoras	Escola	Perguntas/respostas
		1- Por que ser professor (a)?
1	X	<i>Foi porque eu conheci pessoas que falavam muito bem da profissão. Como sempre tentei vestibular pra direito e nunca consegui passar, resolvi tentar pedagogia. Sei que não ganha muito, mas estou gostando da experiência (...)</i>
2	X	<i>Eu fui fazer o curso de magistério por uma imposição familiar, porque eu queria mesmo era ser secretária, que era um curso profissionalizante, mas como o curso só era oferecido a noite, minha mãe não deixava. Aí fiz o magistério no IEA (Instituto de Educação do Amazonas). Comecei trabalhando em escola particular por cerca de 10 anos, gostei, e estou até hoje (...).</i>
3	X	<i>Porque no interior onde eu morava só tinha magistério, quando eu vim para Manaus fiz pedagogia porque era o que se assemelhava ao meu curso de nível médio e era menos concorrido no vestibular.</i>
4	Y	<i>Não foi por escolha pessoal inicialmente, mas a minha família me cobrava e incentivava para fazer o magistério. Fiz o curso, depois o concurso para professor, passei e durante o exercício da profissão passei a gostar.</i>
5	Y	<i>Porque eu gosto, eu me identifico com a função de ensinar, de trabalhar com ser humano, de poder contribuir com a formação dos alunos.</i>
6	Y	<i>Eu sempre gostei de escrever, a leitura pra mim é fundamental (...). Fiz o magistério, mas não tinha a intenção de ser professora. Fiz o curso de letras porque gostava muito de literatura, aí surgiu o concurso, eu fiz e comecei a dar aula e aqui estou. E quando eu não tiver mais paixão por ensinar vou procurar outra coisa pra fazer.</i>
Professoras	Escola	2- O que significa ensinar?
1	X	<i>Pra mim ensinar é transformar para que o ser humano seja melhor e o mundo também melhor.</i>
2	X	<i>Ensinar é transmitir conhecimentos, educar, pois abrange o todo, a questão moral, os valores, a ética, enfim.</i>
3	X	<i>Ensinar é transmitir conhecimento... Ensinar hoje está mais difícil porque o comportamento dos alunos mudou muito, é muita liberdade e isso acabou com o ensino. Hoje o ensino não reprime mais e tudo é a favor do aluno (se reportou especialmente quando teve uma experiência com o segmento de 6º ao 9º ano).</i>
4	Y	<i>Significa incentivar uma criança a ler e a escrever, pois é algo gratificante para o professor.</i>
5	Y	<i>Trazer mudança, porque a gente não ensina só o Ba, be, bi, bo, bu, abre um leque de possibilidades aos alunos através do conhecimento.</i>
6	Y	<i>Ensinar pra mim é muito mais que transmissão de conhecimentos, principalmente nesta série que somos mãe, psicóloga (...). Eu encaro como um ato de contribuir tanto com a formação do caráter como do conhecimento daqueles que comigo estão na sala de aula.</i>
Professoras	Escola	3- Qual a sua concepção de aprendizagem?
1	X	<i>Na verdade aprender é uma troca, tanto eu aprendo com os alunos como eles comigo, é conhecer coisas novas que vão ser importantes para a vida do ser humano.</i>
2	X	<i>Aprendizagem é quando a criança muda de comportamento, quando há aprendizagem há mudança.</i>

Santana Elvira Amaral da Rocha – A práxis docente no 1º Ano do ensino fundamental: realidades e desafios. Um estudo realizado em duas escolas da rede pública municipal de Manaus.

3	X	<i>Para mim a aprendizagem acontece de duas maneiras: Ao mesmo tempo em que eu ensino eu aprendo, percebo uma relação dialética. A experiência dos alunos, tanto o que eles trazem como o que eles levam está no contexto da aprendizagem.</i>
4	Y	<i>É o que você leva pro resto da vida, a leitura a escrita, por exemplo. É algo que ninguém tira. Depois que você aprende nunca mais esquece.</i>
5	Y	<i>É mudança de atitude, quando eu aprendo há um acréscimo nos meus conhecimentos, na minha história de vida.</i>
6	Y	<i>Para mim só não aprende quem tem algum problema. Não tem nenhum professor da rede pública que recebe formação acerca da inclusão. Isso tem me preocupado porque em sala de aula esses alunos não tem como seguir seus estudos e o professor não sabe o que fazer.</i>
Professoras	Escola	4- Qual a sua opinião sobre a inclusão da criança de seis anos no ensino fundamental regulamentada pela Lei n. 11.274/2006?
1	X	<i>Pra mim eu achei bom, porque eu fui pra escola com cinco anos e já sabia ler, então não vejo muita coisa negativa. Vejo como problema os pais, que acham que a criança ainda só quer brincar e não ajudam.</i>
2	X	<i>Eu acho que por um lado é bom, mas por outro lado as escolas precisam estar adequadas a essa questão, e não simplesmente trazer para o ensino fundamental. Infelizmente muitas escolas, como a nossa não estão preparadas, porque pelo o que a Lei diz, a escola teria que oferecer as condições e o governo também fazer a sua parte.</i>
3	X	<i>Eu acho que foi uma coisa muito boa, penso que bem antes deveria ser obrigatório. Até mesmo a própria educação infantil, porque a criança que vem da educação infantil para o ensino fundamental aprende mais rápido.</i>
4	Y	<i>Eu acho que a criança de seis anos só quer brincar. Ela ainda não tem a concepção de que tem que estudar. Ela não vem preparada para o ensino fundamental. Parece que na educação infantil elas só brincam, salvo algumas que vêm mais bem preparadas.</i>
5	Y	<i>Acho que é normal, não sei se é devido eu ter trabalhado com a educação infantil. Para mim não houve impacto. (...). Penso que deve haver mais apoio para os professores que trabalham com essa faixa etária, principalmente com material didático-pedagógico.</i>
6	Y	<i>Eu acho que as crianças deveriam chegar no 1º ano alfabetizadas. Elas não chegam aptas. Eu penso que o investimento do governo deveria ser na Educação Infantil.</i>
Professoras	Escola	5- Qual o papel do professor nesse processo de inclusão?
1	X	<i>De mediador, facilitador do conhecimento.</i>
2	X	<i>A gente tenta alfabetizar, acolher da melhor maneira possível, tentar fazer um ambiente agradável na sala de aula. Estamos sempre de alguma maneira oferecendo o lúdico às crianças na própria sala de aula, pois a escola não tem outros ambientes. Outra questão é o material didático que a escola não tem, a gente tem o que a gente compra, não temos acesso a bastante papel, que é muito necessário para o desenvolvimento de nosso trabalho.</i>
3	X	<i>O papel do professor é muito importante, mas é muito difícil trabalhar a heterogeneidade na sala de aula, então o apoio da família também é muito importante, e o papel do professor é fundamental, porque ele será o alfabetizador dessas crianças.</i>
4	Y	<i>Fazer reunião com os pais, pedir acompanhamento, pois as turmas são de trinta alunos, pedir ajuda principalmente na leitura e na escrita.</i>
5	Y	<i>Recebê-los com amor, dar afeto, para que eles possam dar respostas positivas.</i>
6	Y	<i>Bom, aí eu me encontro diante de uma situação que não tem outro jeito, vou ter que ensinar buscando métodos, formas para trabalhar a criança.</i>
Professoras	Escola	6- Que dificuldades experimenta no trabalho com a criança de seis anos nos aspectos pedagógico e administrativo?
1	X	<i>Eu gostaria de ter uma auxiliar na sala de aula. No aspecto pedagógico não temos livros didáticos, materiais, e trocamos tudo que temos umas com as outras.</i>
2	X	<i>No administrativo a minha principal dificuldade é ser sozinha para atender a 30</i>

Santana Elvira Amaral da Rocha – A práxis docente no 1º Ano do ensino fundamental: realidades e desafios. Um estudo realizado em duas escolas da rede pública municipal de Manaus.

		<i>alunos, porque nessa idade é necessário um apoio, ter pelo menos um estagiário. No pedagógico a questão de material didático que a escola não tem, o que a gente tem é bastante regrado. A SEMED tinha que dá as condições para a escola.</i>
3	X	<i>O primeiro é o acompanhamento dos pais; o número de alunos deveria ser menor, a heterogeneidade, deveríamos ter na escola um diagnóstico inicial e dividir os alunos por aproximação. (...). Outra dificuldade é a falta de material didático, tudo o que eu preciso para trabalhar com os alunos tenho que comprar(...).</i>
4	Y	<i>No aspecto pedagógico falta de material, livros, uso de caderno inadequado (brochurão). No aspecto administrativo, não encontro nenhuma dificuldade.</i>
5	Y	<i>No pedagógico eu gostaria de fazer algo mais do que eu faço, mas por falta de material não consigo fazer melhor. O fato de não poder colocar material expositivo em sala de aula acarreta a falta de um ambiente alfabetizador e isso dificulta o trabalho. O aluno precisa do visual.</i>
6	Y	<i>Na escola a questão dos livros que não é condizente com a realidade dos alunos, não temos Xerox à disposição, o mimeógrafo não funciona, (...). Eu estou tendo gastos. A falta de material é um entrave para o trabalho. Esse ano eu comprei livros de apoio porque os que estão à disposição nas livrarias não são de qualidade.</i>
Professoras	Escola	7- Como define os seus alunos? (Perfil da turma)
1	X	<i>Interessados, curiosos, inteligentes, só que cada um tem seu tempo. E pra mim eles são muito disciplinados em comparação com outras turmas. A maioria já está em processo de alfabetização.</i>
2	X	<i>Em termos de comportamento é normal, nada que não dê para controlar. Eles são como todas as crianças, cada um com o seu ritmo. É uma classe mista, alguns já conseguem acompanhar. Nós trabalhamos com o método sintético de alfabetização e eu diria que 80% da turma até o momento já está em processo de alfabetização.</i>
3	X	<i>Eu vejo que eles estão acompanhamento bem. Quanto a disciplina eu vejo como uma questão de falta de valores, de educação, a família não está conseguindo mais educar seus filhos e diria que todos estão em processo de alfabetização.</i>
4	Y	<i>Tenho alunos agressivos, principalmente os meninos, mas a maioria são alunos que respeitam o professor. No aspecto da aprendizagem tenho alunos não alfabetizados e outros em fase de alfabetização.</i>
5	Y	<i>Eles são receptivos à aprendizagem, tudo que é passado a eles têm boa aceitação. Têm bom comportamento. E quanto ao nível de alfabetização, tenho alunos não alfabetizados e em processo de alfabetização.</i>
6	Y	<i>Eu sou um pouco suspeita pra falar... mas eu diria que 24 dos meus alunos, eu tenho 29 estão dentro do contexto de aprendizagem para o 1º ano (...) e os outros tem uma carência muito grande porque não apresentam desde a coordenação motora necessária, por alguns não fizeram a educação infantil.</i>
Professoras	Escola	8- De que forma os conhecimentos acadêmicos e da experiência profissional têm contribuído para a sua prática pedagógica em sala de aula?
1	X	<i>A teoria pra mim é totalmente diferente da prática, para a nossa realidade é complicado. As experiências das colegas tem me ajudado muito, pois a minha experiência ainda é recente na educação e as formações oferecidas pela SEMED também tem contribuído.</i>
2	X	<i>Tem contribuído muito, porque antes de ter os conhecimentos científicos, muitas práticas que eu fazia eram recriminadas pelos colegas e quando eu cheguei à faculdade, eu vi que não estavam erradas. (...). Enriqueci muito a minha prática com meus estudos e a minha experiência, porque a cada ano os alunos mudam, nem sempre é a mesma coisa. E a cada ano a gente não faz nada igual.</i>
3	X	<i>Deram-me mais condição de conhecimento e aliada a minha experiência principalmente. As formações ajudam, mas ainda estão distante da nossa realidade, penso que as formações deveriam também nos ajudar na questão metodológica.</i>
4	Y	<i>Contribuiu muito na elaboração de material pedagógico, dinâmica de grupo.</i>
5	Y	<i>A gente sempre acha que não sabe nada, mas penso que tem contribuído para viver uma busca na melhoria do meu trabalho.</i>
6	Y	<i>Como eu falei a minha formação me ajuda bastante pra eu trabalhar diversificado e com enfoque sempre no texto, na produção textual, na escrita.</i>

Santana Elvira Amaral da Rocha – A práxis docente no 1º Ano do ensino fundamental: realidades e desafios. Um estudo realizado em duas escolas da rede pública municipal de Manaus.

Professoras	Escola	9- Em que momentos do percurso no trabalho do magistério a fizeram perceber a necessidade de formação continuada?
1	X	<i>Desde que eu estava na Universidade. Todo dia as coisas mudam e nós temos que estar sempre atualizados.</i>
2	X	<i>Eu vou te ser sincera, a primeira coisa que me fez pensar em continuar os estudos foi quando eu trabalhei em escola particular, e depois com a Lei passou a ser obrigatório que todos os professores tivessem a graduação, aí eu me interessei e fui fazer a graduação. O motivo maior foi esse.</i>
3	X	<i>Em todo momento, acho que sempre devemos estar buscando coisas novas.</i>
4	Y	<i>Quando eu terminei de fazer o magistério, já pensava em fazer a graduação (...). Surgiu a oportunidade oferecida pela SEMED para fazer a graduação pelo programa PROFORMAR, que era em parceria com a UFAM (Universidade Federal do Amazonas), assim fiz a graduação em serviço.</i>
5	Y	<i>Sempre senti necessidade, apesar de não ter concluído um curso de graduação. Gostei do Curso de Pró-Letramento proporcionado pela SEMED, fiz os dois, o de linguagem e matemática.</i>
6	Y	<i>Em todos os momentos, e quando eu vejo uma formação que me interessa, eu procuro buscar, só que às vezes não dá pra fazer porque as formações são oferecidas no horário de trabalho. O professor tem que está sempre informado.</i>
Professoras	Escola	10- Como é feito o planejamento de ensino na escola? (Período, o que você utiliza, como planeja as aulas).
1	X	<i>O planejamento é mensal. Eu utilizo livros didáticos, coleções, a proposta da SEMED, nosso planejamento é feito de acordo com a proposta. Geralmente nos fins de semana ou a noite em casa, eu preparo material que serão utilizados nas aulas da semana.</i>
2	X	<i>O planejamento é mensal e eu utilizo várias formas pra ensinar: jogos, auto-ditado. Utilizo o notebook, mas não com muita frequência devido aos riscos, filmes, vídeos.</i>
3	X	<i>Eu planejo minhas aulas de acordo com o planejamento mensal e de acordo com as necessidades dos alunos, diversificando as atividades para aqueles mais atrasados. Eu uso livros, cópias, pesquisa, aulas expositivas e dialogadas. Utilizo o lúdico através da roda cantada, música e movimento e nas aulas de educação física.</i>
4	Y	<i>O planejamento é mensal. Utilizo livros e a Proposta pedagógica da SEMED. Planejo as aulas da semana no caderno e colo nele todas as atividades que faço com os alunos.</i>
5	Y	<i>O planejamento é mensal. Planejamos em grupo, utilizamos livros e a proposta pedagógica da SEMED. Anoto os tópicos de cada aula no caderno.</i>
6	Y	<i>O planejamento é mensal e utilizo a Proposta pedagógica da SEMED e livros didáticos. Planejo minhas aulas por semana.</i>
Professoras	Escola	11- Descreva a sua metodologia de ensino no cotidiano da sala de aula?
1	X	<i>É uma mistura do tradicional com o construtivismo.</i>
2	X	<i>O meu método de ensino é o sintético para alfabetizar. Eu gosto de trabalhar muito com o quadro, aulas expositivas, trabalhos xerocopiados, jogos, e brincadeiras que geralmente são na sexta-feira.</i>
3	X	<i>Eu trabalho um pouco com o tradicional, mas tentando contextualizar e tento trabalhar um pouco com o sóciointeracionismo por meio das atividades realizadas em sala de aula e das atividades extraclasse.</i>
4	Y	<i>Eu trabalho com o método tradicional para alfabetizar. Utilizo cartazes, quadro branco, pintura, recorte e colagem, caligrafia, exercício de coordenação motora.</i>
5	Y	<i>Uma mistura de tudo. Não gosto de seguir uma única linha. Gosto de trabalhar com música, histórias, dramatização.</i>
6	Y	<i>Enfoque na disciplina, mas com o objetivo de buscar a aprendizagem dos alunos. Procuro criar rotina diária para que eles entendam que há hora para tudo.</i>
Professoras	Escola	12- Como define o ambiente nesta escola?
1	X	<i>Não é ideal, o espaço é pequeno. No entanto o relacionamento com os colegas é ótimo, buscamos fazer um trabalho de parceria.</i>

Santana Elvira Amaral da Rocha – A práxis docente no 1º Ano do ensino fundamental: realidades e desafios. Um estudo realizado em duas escolas da rede pública municipal de Manaus.

2	X	<i>Pelo bom relacionamento que tenho com todos, todos se ajudam, e a gente também troca experiências(...).O ambiente é muito agradável.</i>
3	X	<i>Porque o prédio é alugado e não está adequado o suficiente para funcionar como escola porque não tem outros espaços necessários como quadra, biblioteca, videoteca. O material didático que não tem.</i>
4	Y	<i>Ainda está faltando muita coisa, principalmente para o trabalho com os alunos do 1º Ano, como exemplo armário, não poder colar cartaz na parede devido a escola no turno vespertino atender adolescentes e no turno noturno jovens e adultos. Se a gente colocar cartazes ou o trabalho dos alunos, no outro dia estão rasgados, riscados, etc., e também desmotiva o professor.</i>
5	Y	<i>Necessidade de melhores condições de trabalho no aspecto pedagógico por ausência de material.</i>
6	Y	<i>Na questão do relacionamento é muito bom, para ser excelente precisa melhorar muito as condições de trabalho do professor.</i>

Fonte: Roteiro de entrevista utilizado na pesquisa de campo (apêndice I).

Inicialmente, no que se refere à escolha profissional, 83,3% das professoras foram unânimes em afirmar que esse fato ocorreu por falta de opção e/ou por imposição familiar, mas que no percurso do exercício da docência vieram a estabelecer um vínculo de aceitação e identificação com o magistério. Apenas uma, dentre as seis docentes, afirmou ter escolhido a profissão por se identificar, como disse, com a “*função de ensinar*” (professora 5, escola Y).

No entanto, sabemos que o magistério é, já há séculos, a profissão que propiciou maiores chances de profissionalização e conciliação com as “funções domésticas”, majoritariamente exercidas por mulheres, e, esse dado ainda se faz presente na sociedade contemporânea, na qual a presença maciça de mulheres atuando na educação é bastante representativa em relação a professores do gênero masculino, a quem a profissão não desperta maiores interesses, devido, principalmente, conforme argumenta Tanuri (2000) à baixa remuneração salarial.

No que diz respeito à concepção de ensino e aprendizagem, observamos que as professoras, de uma forma geral, deram respostas partindo de generalizações, mesmo porque essa forma de emitir opinião ou pensamento era a mais apropriada para a situação em que se encontravam. Algumas se reportaram a conceitos construídos ao longo da História da Educação, como o de ensinar relacionado “à transmissão de conhecimentos” e de aprendizagem como sendo “algo que o sujeito leva para o resto da vida”, uma vez tendo aprendido. E uma das professoras considerou que os dois processos são distintos, porém interligados, se referindo ao que já dizia Paulo Freire (1996): “Ao mesmo tempo que eu ensino, eu aprendo, percebo uma relação dialética” (professora 3, escola X).

E, pode-se deduzir que todas as professoras emitiram suas concepções baseadas em conhecimentos que certamente adquiriram no percurso de sua formação e experiência profissional.

Ocorre, também, que o processo ensino-aprendizagem no interior das instituições escolares está imbuído de uma vasta gama de variáveis. Quando empregamos a noção de ensino temos em mente, implícita ou implicitamente, um ato envolvendo três elementos: a escola, o professor e o aluno. Se o ensino, invariavelmente, conta com três elementos, é no mínimo plausível imaginarmos que, quando não há aprendizagem, a causa pode estar ligada, igualmente, a qualquer um desses três elementos ou mesmo na combinação entre eles. Contudo, importa considerar que se não houver predisposição do aluno para a realização de qualquer tarefa, a aprendizagem efetivamente não acontece.

No entanto, a proposição comum mais recorrente que ouvimos a esse respeito é a de que: se não houve aprendizagem, não foi porque a escola e o professor falharam ou deixaram de cumprir o seu papel e, sim, porque não houve interesse e motivação por parte do aluno. Nessa direção, o ato de aprender torna-se superficial, mecânico e dependente.

Relativamente à questão da inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental regulamentada pela Lei nº 11.274/06, que também foi estendida aos pedagogos e diretores, a maioria das professoras consideraram a medida boa, com exceção de duas: uma disse achar inviável porque a criança, nessa idade, só quer brincar; a outra considerou que as crianças deveriam chegar alfabetizadas, ou seja, com as habilidades de leitura e escrita desenvolvidas na Educação Infantil, que na sua opinião deveria ser a maior preocupação do governo no investimento em educação.

Em relação à opinião desta última professora, ressaltamos que os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEIs) elaborados pelo MEC não orientam que nessa etapa da educação básica as crianças sejam alfabetizadas. Outra questão é que muitas crianças chegam ao ensino fundamental sem ter frequentado pelo menos uma fase dessa etapa: creche ou pré-escola e, para a nossa realidade em Manaus- Amazonas, a oferta da Educação Infantil acontece, prioritariamente, na fase da pré-escola que, atualmente, contempla crianças de 4 e 5 anos de idade.

O parecer dos pedagogos não é favorável à medida por considerarem aspectos como maturidade ainda muito próprias da educação infantil, falta de preparação tanto dos alunos, quanto dos professores e a necessidade de adequação das escolas como elementos que dificultam o processo. A diretora da escola **Y** também compartilha dessa opinião,

acrescentando o caráter intencional do governo federal em relação ao aumento de verbas para o ensino fundamental. A diretora da escola X, no entanto, é totalmente favorável à medida, pois relaciona esse direito como uma oportunidade da criança de seis anos que frequenta a escola pública se aproximar daquelas que há muito já estudam em escolas privadas.

E as professoras que consideram a medida favorável foram unânimes em dizer que a falta de adequação das escolas para receber as crianças de seis anos, bem como a falta de material didático-pedagógico e professores de apoio devido o número de alunos matriculados nas turmas são os principais problemas enfrentados no cotidiano escolar. E, como por uma questão legal as crianças estão inclusas no ensino fundamental, relataram que o papel do professor é acolhê-las e tentar, na medida do possível, alfabetizá-las, mesmo sem as condições adequadas de trabalho.

Definindo o perfil das turmas com que trabalham foi possível observar nas respostas das professoras, especialmente no que se refere a comportamento e níveis de alfabetização, que o perfil geral é comum a todas. Em se tratando do processo para o qual os alunos estão sendo preparados, a alfabetização, observamos pelos relatos das professoras que há alunos em estágio inicial de alfabetização que, segundo Ferreiro e Teberoski (1999) estariam no processo da Hipótese Pré-silábica, em que a criança ainda não percebe a diferença entre o desenho e a escrita; outros em processo (Hipótese silábica/silábico-alfabética), fase em que a criança descobre que coisas diferentes têm nomes diferentes e passam a perceber diferenças nas grafias das palavras e, que há alunos “alfabetizados” (Hipótese alfabética), fase em que a criança passa a compreender o sistema de representação da linguagem escrita, estabelecendo as correspondências grafofônicas entre letras e sons com mais segurança. Esses estágios foram observados, especialmente, na turma professora 3, escola X e professora 6, escola Y. Contudo, segundo diz Cagliari (1999), as hipóteses levantadas pelas autoras supramencionadas têm mostrado que os mecanismos de aprendizagem da leitura e da escrita diferem de pessoa para pessoa.

E como forma de esclarecimento, quando retratamos no perfil da turma “alunos alfabetizados” estamos nos referindo, especialmente, às habilidades de leitura e escrita desenvolvidas pelos alunos, uma vez que o tempo de observação não nos permitiu imprimir maior riqueza de informações, sabendo-se que o processo de alfabetização vai além da aquisição e apropriação do sistema de escrita alfabético e ortográfico adquirido pela codificação e decodificação de sons e letras.

Quanto à contribuição dos conhecimentos acadêmicos e da experiência profissional no desenvolvimento da prática pedagógica quase todas as professoras relataram que esses conhecimentos têm contribuído para o enriquecimento do trabalho na escola aliados às experiências dos colegas e às oportunidades de formação continuada em serviço, que segundo disseram é uma necessidade que sempre está presente em seu fazer pedagógico. E como afirma Tardif:

O docente não atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. [...]. A atividade docente é realizada concretamente em uma rede de interações, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis interpretação e decisão; interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência. [...]. Essas interações são mediadas por diversos canais: discurso, comportamento, maneira de ser, etc. Elas exigem, portanto, dos professores, não um saber sobre um objeto de conhecimento nem um saber sobre uma prática e destinado principalmente a objetivá-la, mas a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas (2007, p. 49-50).

No tocante à organização do planejamento de ensino na escola referente a período, materiais utilizados, planejamento das aulas, todas as professoras relataram que uma vez ao mês se organizam para a elaboração das aulas. Geralmente se organizam em grupos e utilizam, conforme dito por todas, livros didáticos para a elaboração das atividades diárias e a Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação para a organização dos conteúdos conforme as áreas de conhecimentos de Língua Portuguesa, conhecimentos Matemáticos, do Mundo físico e Natural, da Realidade Social e Política do Brasil, conhecimentos de Artes e Ensino Religioso em interação com os conhecimentos de Valores Fundamentais ao Interesse Social – temas sociais contemporâneos. A ludicidade, que é um aspecto ainda a ser trabalhado com as crianças e, como vimos, pouco vivenciado, pode ser observada na prática das professoras da escola X, acontecendo, geralmente, na sexta-feira, por meio de jogos e brincadeiras.

Reitera-se, contudo, que o foco principal do trabalho pedagógico desenvolvido nas turmas de 1º Ano, conforme observado nas salas de aula das duas escolas é alfabetizar os alunos, direcionando o processo de aprendizagem para, ao final, mostrarem o que aprenderam. A metodologia é apoiada nos modelos tradicionais e geralmente aplicada por meio de aulas expositivas e nas demonstrações do professor à classe mediante modelos prontos. Em alguns momentos essa metodologia perpassa pela concepção construtivista e

Santana Elvira Amaral da Rocha – A práxis docente no 1º Ano do ensino fundamental: realidades e desafios. Um estudo realizado em duas escolas da rede pública municipal de Manaus.

teoria sociointeracionista, conforme disseram as professoras 2 e 3 da escola X e professora 5 da escola Y.

Mas, de fato, o que foi percebido é que a prática docente está muito associada à história de vida do professor, às relações mantidas com a escola, família, sociedade e às características da formação inicial, que como vimos no capítulo 2 deste estudo é fragilizada em seus conteúdos científicos e pedagógicos, acarretando uma constante desarticulação entre a teoria e o fazer dos professores nas questões referentes ao ensino e à aprendizagem dos alunos.

A esse respeito Mizukami assinala que:

Um curso de professores deveria possibilitar [...] ao futuro professor a análise do próprio fazer pedagógico, de suas implicações, pressupostos e determinantes, no sentido de que ele se conscientizasse de sua ação, para que pudesse, além de interpretá-la e contextualizá-la, superá-la constantemente (1986, p.109).

Quanto ao ambiente de trabalho, todas as professoras responderam que o clima escolar em termos de relacionamento interpessoal é ótimo. Na escola X, o problema está na infraestrutura do prédio que não oferece condições adequadas e não dispõe de ambientes como biblioteca, videoteca, quadra de esportes, entre outros espaços necessários à prática pedagógica e à socialização de todos os partícipes no ambiente escolar, o que não ocorre na escola Y que, em relação ao ambiente, as professoras disseram apenas que para se tornar melhor, as condições de trabalho precisam ser melhoradas, pois necessitam de armário para guardar material didático-pedagógico e ter permissão para tirar xerox das atividades para os alunos.

QUADRO 14: AVALIAÇÃO PESSOAL DO PEDAGOGO AO SISTEMA E À ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Pedagogos	Escola	Perguntas/respostas
		1- Como o(a) senhor(a) observa a inclusão da criança de seis anos no ensino fundamental regulamentada pela Lei n. 11.274/2006?
1	X	<i>É uma idade precoce para esse enquadramento porque a criança de seis anos ainda tem a maturidade da educação infantil. Acabou sendo um choque térmico porque as escolas também não estão adaptadas para essa inclusão, como é o caso da nossa, que tem um complicador por ser um prédio locado para a prefeitura.</i>
Pedagogos	Escola	2- Como está sendo a acolhida dessas crianças na escola onde trabalha?
1/2	X/Y	Os dois pedagogos responderam que está sendo Boa.

Santana Elvira Amaral da Rocha – A práxis docente no 1º Ano do ensino fundamental: realidades e desafios. Um estudo realizado em duas escolas da rede pública municipal de Manaus.

Pedagogos	Escola	3- Há algum aspecto a ser melhorado na escola para um melhor atendimento a esses alunos?
1	X	<i>O primeiro e principal aspecto seria a questão da estrutura física porque a escola não tem ambientes propícios para as crianças interagirem dentro de uma proposta sóciointeracionista. A escola não possui outros espaços além da sala de aula para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.</i>
2	Y	<i>Sim. Precisa melhorar a preparação das professoras para trabalhar com as crianças, porque se percebe que as professoras trabalham do jeito que elas sabem. A falta de material para as professoras também dificulta o trabalho. E não há espaço para as atividades recreativas no interior da escola. A quadra de esportes fica fora da escola.</i>
Pedagogos	Escola	4- Há uma preocupação da equipe escolar em tornar os espaços da escola propícios a um ambiente alfabetizador?
1	X	<i>Sim. Mas é dificultado pelo sistema que não provê a escola de recursos para a melhoria do trabalho do professor.</i>
2	Y	<i>Sim. Mas é dificultada porque nos outros turnos da escola os alunos destroem o material confeccionado. Estamos organizando a biblioteca para fazer o cantinho da leitura, pois não há condição de fazer na sala de aula.</i>
Pedagogos	Escola	5- Como ocorre o planejamento dos professores?
1	X	<i>Já existe um calendário de planejamento preestabelecido pela SEMED cujos os encontros são mensais. Na reunião do planejamento há a socialização que geralmente é com um café. Após a socialização há um momento para estudo (texto, vídeo, dinâmica de grupo). Os temas geradores para serem trabalhados durante o ano letivo são estabelecidos no período da jornada pedagógica no início do ano letivo. Utilizamos para registro formulário em formato eletrônico, sendo que alguns professores, por dificuldade de utilizar o computador, faz manuscrito.</i>
2	Y	<i>Mensalmente, com todos os professores, de 1º ao 5º ano. Os professores se reúnem por ano, mas cada um faz o seu plano. Nem sempre é possível realizar estudos porque isso toma tempo, além de também serem tratadas questões administrativas. Então os professores preferem ir direto para a elaboração do plano.</i>
Pedagogos	Escola	6- Como os alunos são avaliados?
1	X	<i>A avaliação é contínua e pelos menos um modelo de avaliação utilizado pelos professores durante o bimestre é solicitado pela coordenação pedagógica. Os professores são orientados a fazer um mínimo de 3 avaliações. Os instrumentos são voltados para o desenvolvimento da escrita com uso de simbologia. Ao final do ano os professores fazem um parecer descritivo individual de cada aluno, apontando os avanços cognitivos, sócio afetivos e também as dificuldades.</i>
2	Y	<i>Através das atividades diárias, observação no caderno do desenvolvimento dos alunos e através da ficha de avaliação da SEMED.</i>
Pedagogos	Escola	7- Como o(a) senhor(a) avalia a participação da família junto aos alunos do 1º Ano?
1	X	<i>Razoável caminhando pra boa, porque mesmo fazendo os contatos para a melhoria da participação ainda precisa melhorar. Agora, há pais muito participantes.</i>
2	Y	<i>Razoável, pela questão do acompanhamento dos pais, que apesar de ter melhorado em relação ao ano passo, ainda não é satisfatório.</i>
Pedagogos	Escola	8- Em que momentos e como são realizadas as reuniões com os pais desses alunos?
1	X	<i>Há um calendário bimestral de reuniões com os pais e nesse calendário são trabalhados com os alunos do 1º e 2º ano. No primeiro momento há o momento com a diretora. Depois os pais vão para a sala de aula conversar com os professores e assinar o boletim.</i>
2	Y	<i>Há uma reunião inicial, de apresentação, e depois reuniões ao final de cada bimestre.</i>
Pedagogos	Escola	9- Quais as principais dificuldades que o(a) senhor(a) observa no desenvolvimento do trabalho dos professores com os alunos do 1º Ano?
1	X	<i>A primeira dificuldade que eu vejo é a novidade de cada ano, uma nova forma de ensinar a uma nova turma. Tem professor que acha que por trabalhar por vários anos</i>

Santana Elvira Amaral da Rocha – A práxis docente no 1º Ano do ensino fundamental: realidades e desafios. Um estudo realizado em duas escolas da rede pública municipal de Manaus.

		<i>com a mesma série já sabe tudo. E a segunda é o método, conhecer e saber aplicar.</i>
2	Y	<i>Referente aos alunos que não dão retorno, porque elas não sabem o que fazer e percebo a necessidade de formação, até para lidar com essas situações, pois sozinha, não consigo dar conta de tantas demandas na escola.</i>
Pedagogos	Escola	10- Os Professores participam de formação continuada em serviço e de outras fora de seu horário de trabalho?
1	X	<i>Sim. Eles participam conforme é oferecido pela SEMED, geralmente a cada mês.</i>
2	Y	<i>Sim. Nos períodos que a Secretaria propõe, geralmente uma vez ao mês.</i>
Pedagogos	Escola	11- Como é sua atuação profissional junto aos professores, educandos, pais e demais funcionários?
1	X	<i>Primeiro que 80% do trabalho que exerço é burocrático, sobrando pouco tempo para acompanhamento pedagógico, ouvir os professores, acompanhar os alunos. Esse tempo, digamos, que resta, é deficiente. Acaba sendo mais cansativo e menos prazeroso. Busco ter sempre o melhor relacionamento com todos, tratando a todos com muito respeito e atenção. Os professores e os pais atendo a medida que as necessidades surgem e nas reuniões. Não consigo fazer um planejamento para o atendimento que desejaria e exercer plenamente o papel de pedagogo.</i>
2	Y	<i>Esse ano está sendo complicado porque estou sozinha. São 17 turmas para eu acompanhar e não estou conseguindo atender os professores individualmente, porque as demandas administrativas são muitas também. Os pais eu atendo sempre que precisam. Na escola me relaciono bem com todos e procuro fazer o que posso, em todos os aspectos, porque como disse não sou apenas pedagoga.</i>

Fonte: Roteiro de entrevista utilizado na pesquisa de campo (apêndice II).

Os pedagogos, como referimos anteriormente não são favoráveis à inclusão da criança de seis anos no ensino fundamental, mas consideram, igualmente, que a acolhida dessas crianças na escola está sendo boa, sendo necessário como já assinalado pelas professoras melhorias nas condições de infraestrutura (escola X), formação específica às professoras para trabalhar com essa faixa etária e disposição de material didático-pedagógico às escolas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Este último elemento, segundo relataram, limitam a predisposição das escolas em tornar os seus espaços propícios a um ambiente alfabetizador. Na escola Y, as dificuldades são aumentadas devido à forma de atendimento aos alunos ser diferenciada em faixa etária, em cada turno de aula.

A respeito de como é realizado o planejamento dos professores, o pedagogo da escola X respondeu que existe um calendário mensal preestabelecido pela SEMED a ser seguido pelas escolas. No dia agendado para o planejamento relatou que acontece, inicialmente, um momento de socialização e em seguida, quando não há questões a serem tratadas pela diretora é realizado um estudo com apoio de texto ou vídeo e dinâmica de grupo. Os temas geradores de cada planejamento são definidos no início do ano letivo para todas as turmas. Os professores se reúnem em grupos conforme o ano que trabalham para o planejamento das aulas. Ao final da atividade, uma cópia do que planejaram é entregue a ele a fim de que tome conhecimento do que será trabalhado. No caso da escola Y, a pedagoga relatou que as

professoras se reúnem por ano, mas que cada uma faz o seu plano, entregando ao final uma cópia para que tenha conhecimento. Relatou que dificilmente realiza estudos, pois são muitas turmas e os professores preferem ir direto para a elaboração dos planos, e, às vezes, há questões administrativas para serem tratadas e isso toma tempo, segundo comentou.

Diante do exposto percebe-se que o planejamento é mais uma atividade desenvolvida pelo professor para atender às formalidades do sistema e nem sempre vai ao encontro da realidade concreta da escola e dos educandos, ou seja, geralmente o professor planeja para organizar conteúdos e atividades a serem desenvolvidas na sala de aula em determinado período. A perspectiva de um planejamento participativo, “entendido como um instrumento de intervenção no real para transformá-lo na direção de uma sociedade mais justa e solidária” (VASCONCELLOS, 2006, p. 31) corresponde a uma percepção ainda muito distante do que é praticado processo educativo.

No tocante à avaliação dos alunos, os pedagogos responderam que é realizada através de registro de observações, atividades diárias, testes para verificação da leitura e escrita, que ao final de cada bimestre são transformados em conceitos para medir se o desempenho dos alunos foi satisfatório ou não nos aspectos cognitivo e sócio-afetivo. Segundo orientação da SEMED, baseada no que prescreve a Resolução CME/Manaus nº. 002/2003, a avaliação deve ser “sistemática e contínua, tendo como objetivo principal a melhoria da ação educativa”.

Em complemento à referida resolução, consideramos que a avaliação deve ser assumida de acordo com sua natureza: processual, diagnóstica, participativa e formativa e com o objetivo de redimensionar a ação pedagógica, que certamente não acontece sem a revisão e adequação do processo de ensino no momento em que se planejam as aulas. No entanto, conforme observado não é o que acontece na realidade de nossas escolas. Ressaltamos, ainda, conforme diz MÉNDEZ que “a avaliação não é, nem pode ser apêndice do ensino. É parte do ensino e da aprendizagem [...] e, como tal é continuamente formativa” (2007, p. 77).

Quanto à presença, participação e acompanhamento dos pais nas atividades da escola e desempenho escolar dos filhos, os pedagogos responderam que é razoável e que tem melhorado, mas ainda não é satisfatória. Geralmente os pais comparecem à escola em reuniões a cada final de bimestre e/ou quando são solicitados. Geralmente nos dias agendados para reunião de rendimento escolar não há aula para os alunos, a fim de que os professores possam dar maior atenção aos pais no que diz respeito aos resultados alcançados e dificuldades apresentadas pelos seus filhos.

Relativamente às dificuldades observadas pelos pedagogos no trabalho dos professores com os alunos do 1º Ano foi colocado pelo pedagogo da escola **X**, o desafio a ser enfrentado na forma de ensinar a uma nova turma a cada ano e conhecimento do método de alfabetização a ser aplicado. No caso da escola **Y** foi relatada a dificuldade que as professoras apresentam em tratar as questões referentes às dificuldades dos alunos, pois como disse, geralmente as professoras *não sabem o que fazer*, especialmente, quando estão diante de situações em que o aluno não dá retorno e, nesse sentido, acrescentou a necessidade de formação para o tratamento dessas questões, uma vez que o pedagogo, sozinho, não consegue dar contas de tantas demandas que se apresentam no cotidiano escolar.

Quanto à participação dos professores nas formações continuadas, os pedagogos responderam que os professores participam daquelas geralmente oferecidas pela SEMED no horário de trabalho, segundo um cronograma preestabelecido. A presença do professor é, em termos obrigatória, pois nos dias agendados para formação não há aula para os alunos.

Pelas leituras realizadas vimos que o contexto das formações continuadas por meio de decretos, normas e modelos previamente definidos tem se mostrado pouco produtivas, no entanto, recorrentes na história educacional brasileira, sendo extremamente necessário o real enfrentamento das questões relativas à formação oferecidas aos professores. E nesse processo de enfrentamento o papel do pedagogo como mediador é fundamental, pois é o responsável em conduzir o aperfeiçoamento da prática docente e as mudanças significativas na escola.

Mas, diante de tantas demandas e situações de todo o tipo que se apresentam no ambiente escolar, os pedagogos entrevistados admitiram, em resposta à sua atuação profissional, que pouco atribuem de seu trabalho na escola ao acompanhamento pedagógico: ouvir os professores, acompanhar os alunos, discutir o desempenho das turmas. O fato de dividir as suas atribuições com as questões administrativas exercidas pelo diretor da escola faz com que grande parte de seu trabalho se materialize à simples execução de tarefas burocráticas em atendimento ao sistema e à organização da rotina da escola.

As respostas convergem ao que há muito tem sido discutido no meio educacional em relação à questão do trabalho desenvolvido pelo pedagogo, especialmente na escola pública, que tem levado a questionamentos acerca da identidade e papel desse profissional que se confunde no ambiente escolar por não haver clareza e significado no desempenho de suas reais atribuições. E essa discussão traz em seu bojo, como principal complicador, a própria estrutura curricular dos cursos de formação para pedagogo que passou por constantes reformulações, conforme vimos no capítulo 2 deste estudo.

Santana Elvira Amaral da Rocha – A práxis docente no 1º Ano do ensino fundamental: realidades e desafios. Um estudo realizado em duas escolas da rede pública municipal de Manaus.

Refletindo sobre essa questão, Libâneo considera que as escolas necessitam de “pedagogos escolares com competência para coordenar e fazer funcionar uma escola interdisciplinar, coletiva, propondo e gerindo o projeto pedagógico, articulando o trabalho de vários profissionais, liderando a inovação” (2001, p. 24-25). No entanto, essa é uma questão que perpassa pela verdadeira assunção de seu papel e identidade no espaço escolar, como alguém que pensa e conduz o processo educativo e não como mero executor de tarefas burocráticas.

QUADRO 15: AVALIAÇÃO PESSOAL DAS DIRETORAS AO SISTEMA E À ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Diretoras	Escola	Perguntas/respostas
		1- Como o(a) senhor(a) observa a inclusão da criança de seis anos no ensino fundamental regulamentada pela Lei n. 11.274/2006?
1	X	<i>Eu acho que foi algo positivo. A Lei veio oficializar uma realidade que já acontecia nas escolas privadas. E porque não nas escolas públicas se as crianças podem aprender da mesma forma?</i>
2	Y	<i>Eu achei uma manobra perigosa do próprio governo, como uma possibilidade de vir mais dinheiro para o ensino fundamental. Pedagogicamente achei errado, porque as escolas fisicamente não atendem as crianças. No caso da nossa escola, por ser grande, logo que chegam se assustam, choram. E o erro mais agravante que eu acho é que os professores não foram preparados para trabalhar com essas crianças. Prática de metodologia não houve. Penso que cria muitas dificuldades para a escola. Mas tentamos adequar os espaços como banheiro, compramos um parquinho. Dificulta também a ambiência, principalmente numa escola como esta que atende os dois segmentos do ensino fundamental durante o dia, mais o turno noturno.</i>
Diretoras	Escola	2- Quais são as orientações da Secretaria Municipal de Educação para a matrícula dessas crianças nas escolas?
1	X	<i>Apenas observar a faixa etária. Até o final de março de cada ano escolar as crianças devem ter seis anos completos.</i>
2	Y	<i>Esse ano houve uma orientação de que até junho as crianças que completassem seis anos fossem matriculadas.</i>
Diretoras	Escola	3- Há algum procedimento específico (pedagógico, administrativo, socioeducativo) voltado para a criança de seis anos no ambiente escolar?
1	X	<i>Sim. É dedicada mais atenção na entrada, na saída, na hora do lanche, os pais entregam diretamente os filhos nas salas de aula.</i>
2	Y	<i>Sim. O lanche das crianças que oferecido junto com os outros menores do 2º Ano e a organização na hora da saída. Essas crianças saem primeiro. Foi organizado também o Cantinho da Leitura para as crianças cujos os pais demoram a vir buscar.</i>
Diretoras	Escola	4- Como o(a) senhor(a) avalia a participação da família junto aos alunos do 1º Ano?
1	X	<i>Boa. Devido aos cuidados, há uma boa frequência nas reuniões, mas ainda assim temos pais descompromissados, que até esquecem os filhos na escola.</i>
2	Y	<i>Razoável. Falta melhorar muito, pois não vejo muito compromisso com o acompanhamento e a frequência das crianças.</i>
Diretoras	Escola	5- Que medidas são tomadas em relação aos pais ausentes?
1/2	X/Y	<i>São chamados e se não atendem ao primeiro chamado vamos à residência, pois muitos não têm telefone para fazer contato.</i>

Santana Elvira Amaral da Rocha – A práxis docente no 1º Ano do ensino fundamental: realidades e desafios. Um estudo realizado em duas escolas da rede pública municipal de Manaus.

Diretoras	Escola	6- Quais as principais solicitações dos professores para a melhoria de seu trabalho com os alunos?
1	X	<i>Material didático, porque a SEMED não tem mandado e a escola e não tem como comprar porque ainda não recebe recursos do governo federal devido estar juridicamente legalizada através do Conselho Escolar há pouco tempo. Estamos aguardando o recebimento do recurso financeiro através do Programa PDDE.</i>
2	Y	<i>A questão da xérox para as atividades que é dificultado pelo papel que não é suficiente devido a escola ter muitos alunos. Estamos sem mimeógrafo também. Outro material que elas pedem é massinha, que a SEMED não manda para a escola.</i>
Diretoras	Escola	7- Essas solicitações são atendidas no cotidiano escolar?
1	X	<i>Parcialmente. Como não temos, eu compro e também contribuo com elas (professoras) na compra desse material.</i>
2	Y	<i>Parcialmente. Devido os recursos financeiros que a escola recebe não ser suficiente e a SEMED não provê a escola de material de expediente e didático durante todo o ano letivo.</i>
Diretoras	Escola	8- A Secretaria Municipal de Educação e a escola investem na melhoria das condições de trabalho dos professores?
1	X	<i>Sim. Muita formação, grandes programas, seminários, palestras, eventos, só não participa quem não quer. Na escola investimos em estudos, planejamento informatizado, socialização de experiências e a comunicação entre todos.</i>
2	Y	<i>Parcialmente. Os investimentos são poucos devido, também, às mudanças nas administrações da SEMED serem muito constantes. A Secretaria não tem um planejamento uniforme e por isso as coisas pouco funcionam. (...). Na escola tentamos comprar materiais com os recursos do PDE e tentamos repor as necessidades básicas. Investimos nas formações através dos recursos dos programas federais que a escola tem.</i>
Diretoras	Escola	9- Como é sua atuação profissional junto aos professores, educandos, pais e demais funcionários?
1	X	<i>Bastante comunicativa, aberta aos questionamentos, isso com todos, procuro fazer uma gestão pautada no princípio democrático, acho de suma importância que a escola seja aberta, dinâmica, busco fazer uma gestão transparente. Gosto muito de trabalhar com a gestão da Divisão Educacional III/SEMED à qual nossa escola está jurisdicionada, pois observo credibilidade no trabalho que realizamos, não há fiscalização, deixam a gente trabalhar.</i>
2	Y	<i>Eu procuro ser mais participativa possível, não decido os rumos da escola sozinha, e sei das limitações. Em relação aos pais atendo da melhor maneira possível, procuro proporcionar condições de cursos através do programa Escola Aberta e mantenho um bom relacionamento com eles e os funcionários da escola na medida do possível.</i>

Fonte: Roteiro de entrevista utilizado na pesquisa de campo (apêndice III).

As entrevistas realizadas com as diretoras partiram de perguntas pautadas predominantemente em questões administrativas acerca da temática da inclusão da criança de seis anos no ensino fundamental e do trabalho docente.

A posição das duas diretoras em relação à inclusão da criança de seis anos no ensino fundamental não converge, conforme mostramos na análise do quadro 11, quando tratamos dessa questão junto aos professores. Quando tratamos da orientação para a matrícula dos alunos no 1º Ano, observamos que as respostas dadas pelas diretoras foram diferentes tratando-se de escolas pertencentes à mesma rede de ensino. Segundo o Art. 3º da Resolução nº 06 de 20/10/2010, CNE/CEB, a orientação prescrita é para que as crianças sejam matriculadas com seis anos completos ou a completar até o final de março do corrente ano letivo, conforme respondeu a diretora da escola X e não até junho, conforme respondeu a diretora da escola Y.

Quanto à tomada de procedimentos de cunho pedagógico, administrativo ou socioeducativo voltados para a criança de seis anos no ambiente escolar, as duas diretoras responderam que estes se referem, basicamente, aos cuidados em relação à hora da merenda (de não misturar os maiores com os menores) e durante a entrada e saída dos alunos. Na escola Y a saída acontece 15 (quinze) minutos antes do término da aula devido ao grande número de turmas atendidas. Na escola X os pais e/ou responsáveis tanto deixam os filhos na sala de aula na hora da entrada, quanto os pegam na hora da saída.

Relativamente à participação da família junto aos filhos do 1º Ano e às medidas adotadas pela escola quando esta se apresenta ausente, a diretora da escola X respondeu que a participação é boa, apesar de ainda haver pais descompromissados, e que como medida em relação a esses pais, geralmente a escola envia comunicado pelos alunos ou faz contato por telefone, a fim que os mesmos compareçam à escola e, se não comparecerem, procedem à visita domiciliar.

Na escola Y a diretora avalia a participação dos pais como razoável (da mesma forma como também relatou a pedagoga da escola), atribuindo o conceito à falta de compromisso dos pais com o acompanhamento e a frequência das crianças. Como medida, disse que na reunião de pais tanto ela como a pedagoga e os professores conversam acerca da responsabilidade da família na vida escolar dos filhos.

Tratar do envolvimento e colaboração da família na vida escolar dos filhos no momento atual é tarefa que tem se mostrado bastante complexa. A partir do século XX, as mudanças sociais, políticas, econômicas e comportamentais ocorridas na sociedade passaram a refletir na criação dos filhos e também no ambiente educacional. E as consequências advindas com essas mudanças remetem a uma diversificação da ação pedagógica, especialmente no tratamento de novas realidades sociais desafiadoras. A escola passa a ser um

Santana Elvira Amaral da Rocha – A práxis docente no 1º Ano do ensino fundamental: realidades e desafios. Um estudo realizado em duas escolas da rede pública municipal de Manaus.

veículo para o aprendizado da vida em sociedade, pois só a família não é mais suficiente na educação dos filhos.

Nesse sentido, o estabelecimento da parceria escola-família e vice-versa passou a ser uma necessidade no âmbito do planejamento da gestão escolar, e pode ser produtiva se a escola encontrar formas alternativas e criativas de incrementar e incentivar a participação e envolvimento dos pais no processo educacional de seus filhos, considerando as adversidades presentes no enfrentamento dessa questão.

No tocante às solicitações das professoras para a melhoria do trabalho junto aos alunos do 1º Ano, a diretora da escola X respondeu que o material didático é o mais solicitado. A Secretaria Municipal de Educação não faz a entrega desse material de forma regular e também a escola não pode comprar devido ainda não receber os recursos financeiros do governo federal através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

Na escola Y a solicitação mais frequente é a que se refere à maior disponibilidade de poder tirar xerox das atividades para os alunos, restrita pelo papel que é insuficiente devido à instituição ter muitos alunos. Logo, o atendimento a essas solicitações se dá de forma parcial pelas situações ora apresentadas.

Em relação aos investimentos da Secretaria Municipal de Educação para a melhoria das condições de trabalho dos professores, a diretora da escola X assinalou positivamente a questão da formação continuada em serviço, implantação de programas para a melhoria da prática educativa dos educadores, promoção de seminários, palestras e eventos de cunho socioeducativos e de valorização profissional.

Na avaliação da diretora da escola Y, os investimentos são parciais, pois não atende a escola em suas necessidades básicas e que as mudanças constantes na administração da Secretaria de Educação inviabilizam o estabelecimento de um planejamento uniforme trazendo consequências para o funcionamento das escolas. Diante dessas questões, entendemos pelo posicionamento das diretoras que as falhas e fragilidades do sistema, inevitavelmente, comprometem a educação no município, especialmente nos aspectos administrativo e pedagógico.

Ao perguntarmos acerca da atuação profissional junto à comunidade escolar, as diretoras emitiram posicionamentos semelhantes no que diz respeito ao exercício de uma gestão pautada no princípio democrático e, compartilhada nas decisões para definir os rumos da escola a partir do que é possível encaminhar, pois sabem das limitações. E que no

Santana Elvira Amaral da Rocha – A práxis docente no 1º Ano do ensino fundamental: realidades e desafios. Um estudo realizado em duas escolas da rede pública municipal de Manaus.

cotidiano escolar procuram estabelecer uma relação harmoniosa com todos os partícipes do processo educativo.

Atualmente, no sistema municipal de ensino do estado do Amazonas a escolha do diretor de escola se dá por meio de indicação do secretário municipal de educação, prefeito ou políticos das bases aliadas do governo.

A escola pelo o que se tem observado nem sempre é pautada pelo princípio de que deva ser governada em função dos que nela estão envolvidos. Nesse sentido, ficamos a pensar se existe interesse dos nossos sistemas de ensino em uma gestão democrática. Pois, certamente, não seria papel da democracia indicar ou nomear pessoas para a gestão da escola, mas do contrário que fossem eleitas pela comunidade escolar.

E dentro do contexto da rede pública o que temos visto é que o gestor ou diretor escolar está diante de uma nova centralidade organizacional que opõem-se à inércia, ao comodismo, e cuja responsabilidade principal incide em prestar contas do desempenho escolar dos alunos, em efetivar a concretização de metas, objetivos e projetos quase sempre definidos pelo macro sistema.

QUADRO 16: AVALIAÇÃO PESSOAL DOS PAIS SOBRE A ESCOLA

Pais	Escola	Perguntas/respostas
		1- Qual o motivo da matrícula do seu/sua filho (a) nesta escola?
1	X	<i>Por ser uma escola que seja mais próximo de casa e eles serem muito pequenos pra estudar longe e por ser uma ótima escola.</i>
2	X	<i>O motivo foi a distância.</i>
3	X	<i>O meu motivo é que a minha filha possa aprender mais.</i>
4	Y	<i>Eu matriculei meu filho na escola porque não tinha vaga mais próximo de casa.</i>
5	Y	<i>Primeiro por morar próximo da escola, seguindo pelas atividades que a escola desenvolve.</i>
6	Y	<i>Fica próximo a nossa casa, próximo ao meu trabalho e posso deixá-la todos os dias.</i>
Pais	Escola	2- Seu filho (a) cursou a Pré-Escola?
1 a 6	X /Y	Todos responderam que <i>Sim</i> .(100%)
Pais	Escola	3- O senhor/senhora sabe quais as matérias que o seu/sua filho (a) tem que estudar no 1º Ano do Ensino Fundamental?
1 a 6	X /Y	Todos responderam que <i>Sim</i> (100%)
Pais	Escola	4- O senhor/ senhora conhece a metodologia de trabalho do professor (a) da turma de seu/sua filho (a)?
1 a 3	X	Todos responderam que <i>Sim</i> .
4 a 6	Y	As mães de número 5 e 6 responderam que <i>Sim</i> e a de número 4 respondeu que <i>Não</i> .
Pais	Escola	5- Quais os principais avanços apresentados por seu filho (a) na escola até o momento?
1	X	<i>São tantos. Aprendeu a ler e a escrever bem.</i>

Santana Elvira Amaral da Rocha – A práxis docente no 1º Ano do ensino fundamental: realidades e desafios. Um estudo realizado em duas escolas da rede pública municipal de Manaus.

2	X	<i>O conhecimento das letras, a leitura.</i>
3	X	<i>Os avanços é que cada dia mais ela já sabe lidar com os colegas, já sabe fazer o seu nome, já está aprendendo a ler.</i>
4	Y	<i>Até o momento não observei nenhum avanço.</i>
5	Y	<i>Desenvolveu mais a escrita.</i>
6	Y	<i>Ela ainda não sabia ler, mais já está começando aos poucos.</i>
Pais	Escola	6- E quais as principais dificuldades?
1	X	<i>Até o momento nenhuma porque ele está indo muito bem.</i>
2	X	<i>Nenhuma.</i>
3	X	<i>Por enquanto ainda não vi nenhuma dificuldade.</i>
4	Y	<i>Na leitura, porque quando eu ponho ele pra lê, não lê nada.</i>
5	Y	<i>Ele ainda precisa conhecer mais as famílias.</i>
6	Y	<i>Em memorizar as letras. Ela esquece muito fácil.</i>
Pais	Escola	7- O senhor/senhora acompanha diariamente as atividades escolares propostas em sala de aula e para casa? Se respondeu Sim, diga como; se respondeu Não, diga por que?
1	X	<i>Sim. Ajudando nas tarefas de casa e outras atividades que a gente faz em casa.</i>
2	X	<i>Sim. Acho muito importante o acompanhamento dos pais.</i>
3	X	<i>Sim. Eu ensino ela em casa.</i>
4	Y	<i>Sim. Olho o caderno dele e vejo se tem alguma tarefa digo logo pra ele fazer e quando ele termina verifico para ver se está certo.</i>
5	Y	<i>Sim. Todos os dias ao chegar da escola vejo seu caderno e coloco ela para fazer as tarefas de casa.</i>
6	Y	<i>Sim. A noite quando chego do trabalho eu vou ajudá-la com a tarefa.</i>
Pais	Escola	8- Como o senhor/senhora avalia o processo de ensino – aprendizagem na escola?
1	X	<i>Muito bom, por ter professores muito atenciosos e responsáveis e com vontade de dar aula.</i>
2	X	<i>Excelente, porque é muito bem explicado.</i>
3	X	<i>Excelente, porque cada dia mais eu tenho observado que a minha filha tem se esforçado para aprender.</i>
4	Y	<i>Normal, porque a escola está apenas com um mês de aula.</i>
5	Y	<i>Muito bom. A escola desenvolve muito bem suas atividades e se a criança tem pouco conhecimento os professores encaminham o aluno para o reforço.</i>
6	Y	<i>Muito bom. Até o momento tenho visto que a minha filha deu uma desenvolvida.</i>

Fonte: Roteiro de entrevista utilizado na pesquisa de campo (apêndice IV).

Na avaliação pessoal dos pais sobre a escola que, no caso deste estudo os participantes são todas mães, iniciamos pelo motivo que as levou a matricular os filhos nas escolas em que ocorreu a pesquisa. Um percentual de 66,7% respondeu que foi devido à escola ficar próximo de casa, 16,7% disse ser pelo fato de que o filho possa aprender mais e 16,6% por não encontrar vaga em escola mais próxima. Apenas uma dentre as seis mães entrevistadas disse que o segundo motivo seria “*por ser uma ótima escola*”, conceito atribuído à escola X. O que

Santana Elvira Amaral da Rocha – A práxis docente no 1º Ano do ensino fundamental: realidades e desafios. Um estudo realizado em duas escolas da rede pública municipal de Manaus.

os dados mostram se justifica em grande parte pelas condições sócio-econômicas dos pais associada ao fato de poderem levar e buscar os filhos, principalmente quando são pequenos.

Em relação aos filhos terem vivência escolar antes de entrar no ensino fundamental, 100% das participantes respondeu que sim.

Em se tratando do conhecimento das matérias que os filhos devem estudar nesta fase de ensino 100% das entrevistadas respondeu ter conhecimento.

No que se refere ao conhecimento da metodologia de trabalho das professoras, 100% das mães da escola **X** disse conhecer, na escola **Y**, 66,7% respondeu que *sim* e 33,3% que *não*.

Entre os avanços e as dificuldades apresentados pelos filhos na escola foi assinalado:

Avanços: na escola **X**, 100% das mães responderam que os avanços correspondem ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita; na escola **Y**, 33,3% não observou avanço, 33,3% disse que foi em relação a escrita e 33,3% observou o desenvolvimento da leitura.

Dificuldades: na escola **X**, 100% das mães não apontaram dificuldades apresentadas pelos filhos; na escola **Y**, 33,3% afirmou ser na leitura, 33,3% disse ser no conhecimento das famílias silábicas e 33,3% respondeu ter observado a dificuldade de memorizar as letras.

Em relação às questões acima apresentadas, ressaltamos que as duas escolas utilizam o mesmo método para alfabetizar os alunos e destacar segundo mostram os dados, que cada ser humano tem seu tempo e ritmo próprios para aprender, conforme também relataram algumas professoras quando descreveram o perfil da turma que trabalham. E que a singularidade de cada sujeito é o que caracteriza a heterogeneidade na sala de aula, impossibilitando a formação de classes homogêneas. Nesse sentido, a atenção do professor deve estar voltada para a especificidade de cada um de seus alunos, a fim de que o paradigma de ensinar a todos igualmente seja superado, especialmente quando se trata de crianças em estágio inicial de escolarização.

Quanto ao acompanhamento das atividades escolares de sala de aula e ‘para casa’, 100% das participantes respondeu que diariamente faz o acompanhamento, olhando o caderno, ajudando e ensinando os filhos na realização nas atividades.

Em relação à avaliação do processo ensino-aprendizagem na escola em que os filhos estudam, 33,3% respondeu ser *excelente*, pela dedicação e forma de ensino das professoras; 50% disse ser *Muito Bom* porque a escola tem professoras atenciosas e responsáveis e que

Santana Elvira Amaral da Rocha – A práxis docente no 1º Ano do ensino fundamental: realidades e desafios. Um estudo realizado em duas escolas da rede pública municipal de Manaus.

desenvolvem muito bem as atividades com os alunos; 16,7% considera *Normal* devido a escola estar, pelo menos naquele momento, com pouco tempo de aula.

Importa considerar pelos dados apresentados que as duas escolas com realidades e cenários bem distintos têm buscado cumprir o que consideram como função principal de uma instituição escolar: ensinar os alunos. Mas, ensinar a todos? Certamente que não, pois como vimos pelos resultados da observação da sala de aula e das entrevistas, muitas são as questões que dificultam o trabalho do professor e da escola como um todo e que urgem ser melhoradas e/ou superadas. Algumas, de responsabilidade do sistema mantenedor, outras da própria organização da escola que precisam ser revistas por aqueles que estão na linha de frente do processo educativo: diretor, pedagogo e professores, mas certamente com vontade política de mudar. Obviamente, o trabalho integrado desses profissionais em parceria com os pais e os próprios alunos resultará naquilo que de fato deve ser a função essencial da escola: assegurar o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os alunos.

E a inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental desafia todos os educadores e os sistemas de ensino a repensarem a escola de hoje, com vistas a um projeto no qual a atenção, reflexão e ação estejam voltadas a essa criança em seus aspectos pessoais, dimensões e necessidades, estudos e vivências peculiares (GOULART, 2006).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegar às conclusões de uma pesquisa implica na elaboração de reflexões acerca do objeto de estudo ao qual nos envolvemos e dedicamos por um longo e árduo percurso. Lembramos que ao propor este trabalho tínhamos como meta principal compreender como se desenvolvia a práxis dos educadores que atuavam no 1º Ano do Ensino Fundamental frente a situações que são e estão presentes no cotidiano escolar, considerando como elementos relevantes nesse processo: o perfil da criança de seis anos e processo natural de desenvolvimento e maturação para a aprendizagem, formação inicial, continuada e condições de trabalho dos educadores, partindo do entendimento de práxis o que denomina Paulo Freire: relação dialógica entre teoria e prática.

Importa reiterar que dentre os aspectos do conceito de práxis que trazem contribuições significativas para a área educacional está a concepção de que a práxis busca o movimento, a transformação e, por isso, é essencialmente dinâmica, sendo assim, “jamais poderá fechar-se o processo de seu esclarecimento teórico” (VÁZQUEZ 1977, p. 126-127). Diante desse pressuposto, concluímos, inicialmente, a partir deste estudo que a interlocução contínua entre teoria e prática é um aspecto inerente à prática pedagógica e instiga o educador a buscar aperfeiçoamento profissional frente às constantes e aceleradas mudanças que permeiam a sociedade nas respectivas áreas de sua atuação pedagógica.

Dessa forma, para que se renove o papel do educador e de sua prática no ambiente escolar, além das ações individuais, precisamos contar com atitudes inovadoras e significativas no interior das instituições de ensino, analisando o modo como seus principais atores encaram a si mesmos e as suas ações pedagógicas, pois pensamos que sem quebrar paradigmas que travam o desenvolvimento da educação no Brasil fica mais distante o desejo de termos escolas e professores realmente qualificados e dispostos a lutar por uma sociedade mais justa e inclusiva.

Delors (2004), em seu relatório para a UNESCO que trata da educação para o século XXI considera que as atitudes das crianças em relação aos estudos e à imagem que fazem de si mesmas são desenvolvidas desde o estágio inicial da educação básica (pré-escola). Sendo assim, o papel a ser desempenhado pelo professor será fundamental e decisivo, pois tão importante quanto transformar a informação em conhecimento e em consciência crítica, é construir sentido para a vida dos educandos com vistas ao exercício consciente de sua

Santana Elvira Amaral da Rocha – A práxis docente no 1º Ano do ensino fundamental: realidades e desafios. Um estudo realizado em duas escolas da rede pública municipal de Manaus.

cidadania (GADOTTI, 2000). Para tanto, na proposta pedagógica da escola devem estar definidos os valores e princípios éticos que nortearão a sua ação educativa.

Contudo, ao fazer a discussão acerca dos resultados alcançados, ancorado nos aportes teóricos que se constituíram basicamente nos três primeiros capítulos deste estudo, destacamos dentre alguns aspectos que se mostraram evidentes na realização da pesquisa que a condução das práticas educativas desenvolvidas no interior das escolas, da forma como estão sendo desenvolvidas não está contribuindo para a formação de sujeitos autônomos, reflexivos e propositivos por estarem distanciadas do ato educativo algumas características indispensáveis ao pleno desenvolvimento do educando, conforme disposto nas Orientações Gerais para o Ensino Fundamental de Nove Anos:

- ✓ O ser humano é de múltiplas dimensões;
- ✓ A aprendizagem acontece em tempos e em ritmos diferentes;
- ✓ O desenvolvimento humano é um processo contínuo;
- ✓ O conhecimento deve ser construído e reconstruído processualmente e continuamente e ser abordado numa perspectiva de totalidade;
- ✓ A abordagem metodológica e o processo de avaliação devem estar comprometidos com uma aprendizagem inclusiva, em que o aluno aprenda de fato (BRASIL, 2004, p. 13).

Nesse sentido, a presente pesquisa pretendeu demonstrar a necessidade de aprimoramento na formação continuada dos educadores que estão na linha de frente do ambiente escolar a nível institucional, objetivando gerar, simultaneamente, mudança de comportamento e das práticas, sem perder de vista nesse processo a pessoa que representa o professor, pedagogo e diretor, o universo simbólico no qual estão inseridos, o contexto de trabalho e o modo como se apropriam dele.

Outro aspecto que se mostrou relevante é a falta de compreensão de alguns professores, pedagogos e diretores de que a criança de seis anos que é acolhida no Ensino Fundamental não deve ser olhada como indivíduo a quem faltam conteúdos da Educação Infantil (BRASIL, 2006). Também não devem estes profissionais do ensino olhar esta criança como Ser a preparar exclusivamente para a alfabetização, quando não mesmo, a considerarem-na inábil de estar neste nível de ensino por demonstrar falhas de maturidade e outras características próprias de crianças de seis anos de idade que compõem, afinal, o quadro da rede de educação infantil no Brasil.

Diante dessas manifestações sentidas no ambiente escolar referente à criança de seis anos, consideramos de fundamental importância para o entendimento das situações observadas, a realização de “diálogo institucional e pedagógico, dentro da escola e entre as escolas, com alternativas curriculares claras” (KRAMER, 2006, p. 20) entre aqueles que estão à frente das escolas nesses dois níveis de ensino (diretores, pedagogos e professores).

E, mediante a realidade apresentada, faz-se necessário que as propostas curriculares e pedagógicas dos sistemas de ensino e da própria escola, apoiadas nos documentos legais do Ministério da Educação que tratam das orientações e diretrizes dessa etapa da educação básica sejam revistas, discutidas e adaptadas no interior de cada escola para um melhor atendimento à essa nova organização do ensino fundamental, observando-se o respeito quanto aos limites e as necessidades de cada educando.

Sugerimos, ainda, no tratamento dessas questões que sejam proporcionados momentos para reflexão, debate e discussão com todos os partícipes da comunidade escolar acerca de estudos realizados na área de aprendizagem e desenvolvimento, ludicidade, bem como acerca de pesquisas realizadas “nas áreas da sociologia da infância e da história. Esses, como outros campos do saber podem servir de suporte para a elaboração de um plano de trabalho com as crianças de seis anos” (NASCIMENTO, 2006, p. 31).

Contudo, vimos importante considerar no tratamento dessas questões com crianças em idade escolar o que diz Kramer:

[...] o trabalho pedagógico precisa se orientar por uma visão das crianças como seres sociais, indivíduos que vivem em sociedade, cidadãos e cidadãs. Isso exige que levemos em consideração suas diferentes características, não só em termos de história de vida ou de região geográfica, mas também de classe social, etnia e sexo. Reconhecer as crianças como seres sociais que são implica em não ignorar as diferenças (1989, p. 19).

Logo, faz-se premente que os responsáveis pelo macro sistema, em consonância com diretores, pedagogos e professores estejam abertos à reflexão mediante os resultados desse processo de inclusão, de forma a diminuir a ênfase nos aspectos formais da aprendizagem e organizar espaços para que as crianças que estão chegando possam desenvolver atividades lúdicas direcionadas que favoreçam o seu processo de alfabetização e, ao mesmo tempo possam brincar livremente com autonomia e espontaneidade, sem que este ato esteja necessariamente vinculado a um objetivo didático.

Nesse sentido, ao voltarmos o pensamento para o Ser criança na escola refletimos sobre o que diz Kramer quando afirma que tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental, o importante que é que saibamos “ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não apenas como estudantes” (2006, p. 20).

Como é indiscutível, a relação entre a criança e o brincar fazemos referência aos estudos de Piaget (1975), Vygotsky (1987) e Antunes (2000) ao afirmarem que o ato de brincar, inerente à criança em todo o período da infância, propicia uma série de experiências mentais, emocionais, motoras, sociais e afetivas indispensáveis ao seu processo de desenvolvimento.

Piaget (1975) considera a ludicidade como sendo o berço obrigatório para o desenvolvimento das atividades intelectuais da criança. Para o autor as atividades lúdicas não representam apenas uma forma de entretenimento ou fonte para extravasar energia, como dizem os adultos, “mas meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual e afetivo da criança” (PIAGET *apud* ALMEIDA, 1974, p. 25).

Vygotsky (1987) indica a relevância dos brinquedos e brincadeiras como indispensáveis para a transição entre o imaginário e o real, pois através do brinquedo e da brincadeira a criança desenvolve fundamentos que lhe ajudarão a resolver problemas abstratos, propiciando ao mesmo tempo o desenvolvimento da linguagem, resultando em aumento de seu vocabulário. Nesse sentido afirma:

O brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudança das necessidades e da consciência. A ação na esfera imaginativa, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas, tudo aparece no brinquedo (VYGOTSKY, 1987, p. 117).

Ao chamarmos a atenção para a importância de atividades lúdicas no ambiente escolar, enfatizamos que não estamos querendo dizer que devemos deixar de trazer a criança à responsabilidade pelos seus estudos, bem como deixar de fazê-la sentir a educação como sendo necessária ao seu crescimento intelectual. Nossa intenção ao abordar a temática visa somente fazer algumas reflexões sobre o papel e a importância da ludicidade e do brincar para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança em idade escolar, ancorando nossa visão em autores referendados neste estudo, pois segundo enfatiza Antunes:

Santana Elvira Amaral da Rocha – A práxis docente no 1º Ano do ensino fundamental: realidades e desafios. Um estudo realizado em duas escolas da rede pública municipal de Manaus.

[...] A brincadeira bem conduzida estimula a memória, exalta sensações emocionais, desenvolve a linguagem interior – e a exterior; exercita níveis diferentes de atenção e explora com extrema criatividade diversos estados de motivação (2000, p. 34).

Posta a amplitude e complexidade do tema de nossa pesquisa, reconhecemos que o universo que nos propomos investigar, em termos quantitativos, não constitui amostra estatisticamente significativa do contexto maior em que está inserido. Contudo, temos plena convicção de que a realidade educacional desvelada neste estudo não está estritamente circunscrita ao tempo e espaço em que ocorreu a investigação, o que nos permite deduzir pelos resultados apresentados que muitas outras escolas localizadas no estado do Amazonas e, muito provavelmente, também noutros estados do Brasil, encontram-se em condições pedagógicas, administrativas, financeiras e materiais similares àquelas descritas neste trabalho, diferenciadas apenas pela forma de olhar e de pensar a realidade pretendida e, como não pode deixar de ser mencionada, local. Consideramos, ainda, que a análise crítica foi necessária na medida em que se opta por uma abordagem qualiquantitativa no tratamento dos dados.

Assim, ao analisar o caminho percorrido podemos dizer que os objetivos propostos foram atingidos e que o estudo oportunizou momentos de reflexão, saberes e significados que certamente nos permitiram uma melhor compreensão do processo de formação e das práticas pedagógicas no exercício da docência dos anos/séries iniciais do ensino fundamental desenvolvidas no interior da escola, instigando-nos a revisitar constantemente a nossa práxis mediante as realidades e os desafios do cotidiano.

Diante do exposto, acredita-se que a pesquisa somada a outros estudos já elaborados deixa suas contribuições para o debate e produção acadêmica no campo da educação brasileira, apontando caminhos para pesquisas futuras que auxiliem na compreensão do amplo e complexo processo da práxis docente no contexto escolar.

E a título de reflexão finalizamos este estudo utilizando as palavras de Alarcão:

Neste contexto de profunda mudança ideológica, cultural, social e profissional, aponta-se a educação como cerne do desenvolvimento da pessoa humana e da sua vivência na sociedade, sociedade da qual se espera um desenvolvimento econômico acrescido e uma melhor qualidade de vida [...]. Essa reflexão é importante sobretudo para nós, os educadores já que temos uma responsabilidade acrescida na compreensão do presente e na preparação do futuro (2001, p. 10).

Santana Elvira Amaral da Rocha – A práxis docente no 1º Ano do ensino fundamental: realidades e desafios. Um estudo realizado em duas escolas da rede pública municipal de Manaus.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALARCÃO, Isabel. (2001). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. (1974). **Educação lúdica**: técnicas e jogos pedagógicos. (9ª. ed.). São Paulo: Edições Loyola.

ALVES, Wanderson Ferreira. “A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios.” *In: Educação e Pesquisa*. V. 33, n. 2. São Paulo, maio-ago/2007. Disponível em: < <http://www.scielo.br> > Acesso em: 15/06/2011, às 20h, p. 263-280.

ANTUNES, Celso. (2000). **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. Petrópolis: Vozes.

ARIÈS, Philippe. (1981). **História Social da criança e da família**. (2ª. ed.). Rio de Janeiro: LCT.

BARBIERI, Marisa Ramos; CARVALHO, Célia Pezzolo e ULHE, Águeda Bernadete. (1995). **Formação continuada dos profissionais de ensino**: algumas considerações. Caderno CEDES, n. 36. Campinas: Papirus.

BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. (Org.). (2003). **Formação de Educadores**: Desafios e Perspectivas. São Paulo: Editora UNESP.

BENJAMIN, Walter. (2002). **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Editora 34.

BOLANDIM, Anísia L.S. Maia. (2006). “O Papel do professor e o Processo Ensino Aprendizagem”. *In: Colunas Ilha Solteira*, São Paulo. Disponível em: <http://www.ilhasolteira.com.br/colunas/index.php?acao=verartigo&...> Acesso em: 29/11/2011, às 17h:37m.

BORBA, Ângela Meyer. (2006). “O brincar como um modo de ser e estar no mundo”. *In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ensino Fundamental de nove anos*: Orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade. Brasília: MEC, p. 33-45.

BORGES, Cecília e TARDIF, Maurice. “Dossiê: os saberes dos docentes e sua formação”. *In: Educação & Sociedade*, ano 22, n. 74. Campinas: CEDES, abr./2001, p. 11-26.

BRASIL. **Lei Federal n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. *Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências*. Brasília, DF: MEC/SBF.

_____. (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado.

_____. **Lei Federal n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

Santana Elvira Amaral da Rocha – A práxis docente no 1º Ano do ensino fundamental: realidades e desafios. Um estudo realizado em duas escolas da rede pública municipal de Manaus.

_____. (1997). Parâmetros Curriculares Nacionais. **Introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília, DF: MEC/SEF.

_____. **Lei Federal n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. *Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências*. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

_____. (2004). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de Nove Anos**: orientações gerais. Brasília, DF: MEC/SEB.

_____. (2005). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação /Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3, de 03/08/2005**. *Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração*. Brasília, DF: Diário Oficial da União.

_____. (2005). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação /Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 18/2005, de 15/9/2005**. *Orientações para a matrícula das crianças de 6(seis) anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório*. Brasília, DF: Diário Oficial da União.

_____. **Lei Federal nº. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394/96, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF: MEC/SBF.

_____. (2006). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de Nove Anos**: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica.

_____. (2006). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação /Conselho Pleno. **Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006**. *Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura*. Brasília, DF: Diário Oficial da União.

_____. (2010). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação /Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 6, de 20/10/2010**. *Define Diretrizes Operacionais para a matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil*. Brasília, DF: Diário Oficial da União.

_____. (2010). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação /Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 7, de 14/12/2010**. *Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos*. Brasília, DF: Diário Oficial da União.

_____. **Censo Escolar 2010**. Brasília, DF: MEC/INEP.

BULGRAEN, Vanessa. “O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento”. In: **Revista Conteúdo**, v. I, n. 4, ago/dez./2010. Disponível em: <www.conteudo.or.br> Acesso em: 15/06/2011, às 14h.

CAGLIARI, Luiz Carlos e MASSINI, Gladis Cagliari. (1999). **Diante das letras**: a escrita na alfabetização. Campinas, SP: Mercado das letras.

Santana Elvira Amaral da Rocha – A práxis docente no 1º Ano do ensino fundamental: realidades e desafios. Um estudo realizado em duas escolas da rede pública municipal de Manaus.

CANDAU, Vera Maria. (Org.). (1997). **Magistério: construção cotidiana**. (4ª. ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

CANDAU, Vera Maria e LÉLIS, Isabel Alice. (1999). “A relação teoria-prática na formação do educador”. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Rumo a uma nova didática**. (9ª. ed.). Petrópolis, RJ: Vozes, p. 56-72.

CARVALHO, Marlene. (2007). **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. (4ª. ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

CHIZZOTTI, Antonio. (2003). **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. (6ª. ed.). São Paulo: Cortez.

COLETO, Andréa Patapoff Dal. (2007). **A atuação de professores nas séries iniciais do ensino fundamental como facilitadores das interações sociais nas atividades de conhecimento físico**. Campinas: UNICAMP. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

COSTA, Messias. (2002). **Educação nas constituições do Brasil: dados e direções**. Rio de Janeiro: DP&A.

CORSINO, Patrícia. (2006). “As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento”. In: BRASIL. **Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC, p. 57-68.

CUNHA, Maria Isabel. (1989). **O bom Professor e sua Prática**. (17ª. ed.). Campinas, SP: Papirus.

CURY, Carlos Roberto Jamil. “Direito à Educação: Direito à Igualdade, Direito à Diferença.” In: **Cadernos de pesquisa**, n. 116, p. 245-262, julho/2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acesso em: 6/6/2011, às 9h:50m.

_____. (2003). **A formação docente e a educação nacional**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne>> Acesso em: 2/6/2011, às 11h:7m.

_____. “A educação básica como direito.” In: **Cadernos de pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio-ago, 2008. Disponível em: < <http://www.scielo.br> > Acesso em: 6/5/2011, às 13h:25.

DANTAS, Angélica Guedes. (2009). **Ensino Fundamental de Nove Anos no Distrito Federal: reflexões sobre a inserção de crianças de seis anos no ensino público e a atuação docente**. Brasília:DF, Universidade de Brasília - UNB. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde), Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília.

DELORS, Jaques. (2004). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI. São Paulo: Cortez.

DORNELAS, Eliane Cerqueira. (2005). **Formação de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental no Curso Normal Superior: uma análise da experiência de institutos**

Santana Elvira Amaral da Rocha – A práxis docente no 1º Ano do ensino fundamental: realidades e desafios. Um estudo realizado em duas escolas da rede pública municipal de Manaus.

superiores de educação da Zona da Mata de Minas Gerais. Niterói-RJ, Universidade Federal Fluminense. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense.

DUARTE, Newton. “Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação na formação do professor (Por que Donald Schön não entendeu Lúria?)”. In: **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 83. Campinas: CEDES, ago./2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acesso em: 7/8/2011, às 17h:21m, p. 601-625.

EVANGELISTA, Olinda. “Formar o mestre na universidade: a experiência paulista nos anos de 1930.” In: **Educação e Pesquisa**. V. 27, n.2. São Paulo, jul-dez/2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acesso em: 5/5/2011, às 8h:45m, p. 247-259.

FAZENDA, Ivani. (Org.). (1989). **Metodologia da pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. (1999). **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed.

FERREIRO, Emília. (2000). **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez.

FREIRE, Paulo. (1991). **Educação como prática de liberdade**. (20ª. ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____. (1996). **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra.

_____. (2000). **Política e Educação**. São Paulo: Cortez.

_____. (2003). **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. (10ª. ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GADOTTI, Moacir. (1998). **Pedagogia da Práxis**. (2ª. ed.). São Paulo: Cortez.

_____. “Perspectivas atuais da educação.” In: **São Paulo Perspectiva**. V. 14, n. 2. São Paulo, abr-jun/2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acesso em: 29/11/2011, às 20h:47m.

_____. “Cruzando fronteiras. Teoria, método e experiências freirianas”. (2001). In: TEODORO, António. (Org.) **Educar, promover, emancipar**. Os contributos de Paulo Freire e Rui Grácio para uma pedagogia emancipatória. (1ª ed.) Lisboa: Edições Universitárias Lusófona.

GAUTHIER, Clermont. (1999). **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí.

GHEDIN, Evandro; PIMENTA, Selma Garrido. (Orgs.). (2002). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez.

Santana Elvira Amaral da Rocha – A práxis docente no 1º Ano do ensino fundamental: realidades e desafios. Um estudo realizado em duas escolas da rede pública municipal de Manaus.

GONÇALVES, Sônia e DONATONI, Alaíde Rita. (2009). **Pedagogia: os marcos históricos, a identidade profissional e as novas Diretrizes Curriculares Nacionais**. Disponível em: < <http://revistajuridica.uniube.br/index.php/rpd/article/viewFile/106/113>> Acesso em: 19/5/2011, às 11h:40.

GOULART, Cecília. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos norteadores. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, 2006, p. 85-96.

KRAMER, Sônia. (1989). **Com a pré-escola nas mãos: uma proposta curricular**. São Paulo: Ática.

_____. (2006). “A infância e sua singularidade”. In: BRASIL. **Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC, p. 13-22.

LEITE, Olívia S.L; DUARTE, José B. (2007). “Aprendendo a ler o mundo. Adaptação do método de Paulo Freire na alfabetização de crianças”. In: **Revista Lusófona de Educação**, 2º semestre de 2007, 10, 41-50. Lisboa: Edições Universitárias Lusófona.

LIBÂNEO, José Carlos. (1994). **Didática**. (1ª. ed.). São Paulo: Cortez.

_____. (2000). **Adeus Professora? Novas Exigências Profissionais e Profissão Docente**. São Paulo: Cortez.

_____. “Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas”. In: **Educar em Revista**, nº 17, 2001. Curitiba: Editora da UFPR. Disponível em: <<http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos/libaneo.pdf>> Acesso em: 19/07/2011, às 19h:46m, p. 153-176.

_____. (2005). **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez.

LIMA, Maria Socorro Lucena. (2001). **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. Tese de doutorado. São Paulo: Faculdade de Educação, USP.

LÜDKE, Menga. “O professor, seu saber e sua pesquisa”. In: **Educação & Sociedade**, Ano 22, n. 74. Campinas: CEDES, abr./2001. Disponível em: < <http://www.scielo.br> > Acesso em: 7/8/2011, às 17h:28, p. 251-283.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. (1986). **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU.

MACEDO, Elizabeth. “Formação de professores e diretrizes curriculares nacionais: para onde caminha a educação?” In: **Revista Teias**. Rio de Janeiro: ano 1, n. 2, jul-ago., 2000.

MACHADO, Marilma Elizette de Lima e RIBAS, Klevis Maria Fanfas. “Formação do professor no século XXI”. In: **Revista eletrônica Lato Sensu**, Ano 2, n. 1, julho de 2007. ISS 1980-611 <http://www.unicentro.br> – Ciências Humanas. Disponível em:

Santana Elvira Amaral da Rocha – A práxis docente no 1º Ano do ensino fundamental: realidades e desafios. Um estudo realizado em duas escolas da rede pública municipal de Manaus.

<http://web03.unicentro.br/especializacaoRevistaPos/P%C%Alginas/2%20Edi%A7%C%A3o/Humanas/PDF/6-Ed2CH-Forma%C3o.pdf>. Acesso em: 22/11/2011, às 21h:34m.

MACIEL, Lizete Bomura e NETO, Alexandre Shigunov. (Orgs.). (2004). **Formação de professores: presente, passado e futuro**. São Paulo: Cortez.

MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria (2006). **Técnicas de Pesquisa**. (6ª. ed.). São Paulo: Atlas.

MARTINS, Ricardo Chaves de Rezende. (2003). **Formação de profissionais do magistério**. Disponível em: <http://www2camara.gov.br/publicacoes/estnottec/tema11/pdf/301279.pdf>. Acesso: 2/06/2011, às 13h:30m.

MELO, Márcia M. de O. (2006). **Pedagogia e curso de Pedagogia: riscos e possibilidades epistemológicas face ao debate e às novas DCNs sobre esse curso**. Campinas, SP: Autores Associados.

MELO, Maria Teresa Leitão de. “Programas oficiais para formação dos professores da educação básica.” In: **Educação & Sociedade**. Ano XX, n. 68, Dez./1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acesso em: 5/7/2011, às 8h:30m.

MÉNDEZ, Juan Manuel Álvarez. (2007). “Avaliar para aprender os bons usos da avaliação”. In: AFONSO, Almerindo (*et al.*); MELO, Marcos Muniz. (Org.). **Avaliação na educação**. Pinhais: Editora Melo.

MENDONÇA, Ana M.P. (2002). **Anísio Teixeira e a Universidade de Educação**. Rio de Janeiro: EDUERJ.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. (1986). **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU.

MORIN, Edgar. (2002). **Saberes necessários à educação do futuro**. (6ª. ed.). São Paulo: Cortez.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro. (2006). “A infância na escola e na vida: uma relação fundamental”. In: BRASIL. **Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC, p. 25-31.

NASCIMENTO, Débora Maria. (2008). “Saberes docentes sobre a organização do ensino aprendizagem”. In: **VI Congresso Português de Sociologia. Mundos sociais: saberes e práticas**. Disponível em: <www.asp.pt/vicongresso/pdfs/446.pdf> Acesso em: 9/10/2011, às 18h:21m.

NÓVOA, António. (Org.). (1992a). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

_____. (1992b). “Formação de professores e profissão docente.” In: **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

_____. (Org.). (1995). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora.

Santana Elvira Amaral da Rocha – A práxis docente no 1º Ano do ensino fundamental: realidades e desafios. Um estudo realizado em duas escolas da rede pública municipal de Manaus.

OLIVEIRA, Daniela Motta de. **A formação de professores na Lei n. 9.394/96 – Um estudo comparativo das diretrizes estabelecidas para a formação de professores de Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental nos anos 70 e nos anos 90.** Disponível em: <www.ichs.ufop.br/conifes/anais/EDU/edu1603.htm> Acesso em: 29/8/2010, às 8h:40m.

PACHECO, José Augusto. “Currículo: entre teorias e métodos”. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, maio/ago, 2009. Disponível em: < <http://www.scielo.br> > Acesso em: 1/10/2011, às 9h:29m, p. 383-400.

PERRENOUD, Philippe. (1999). **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artmed.

_____. (2000). **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação.** Porto Alegre: Artmed.

_____. (2001). **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza.** (2ª. ed.). Porto Alegre: Artmed.

_____. (2002). **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica.** Porto Alegre: Artmed.

PIAGET, Jean. (1975). **A construção do real na criança.** (2ª. ed.). Rio de Janeiro: Zahar.

PIMENTA, Selma Garrido. (1988). **Funções sócio-históricas da formação de professores da 1ª à 4ª série do 1º grau.** Série Ideias. Fundação para o desenvolvimento da educação, n. 3, São Paulo: FDE.

_____. (2000). **Saberes pedagógicos e Atividade Docente.** (2ª. ed.). São Paulo: Cortez.

_____. (2002). “Professor reflexivo: construindo uma crítica.” In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** (2ª. ed.). São Paulo: Cortez.

_____. (2005). **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?** (6ª. ed.). São Paulo: Cortez.

QUINTANA, Mabel Sala. “Competências para Ensinar e Aprender”. In: **Psicopedagogia: Educação e Saúde Online.** Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=756>. Acesso em: 22/11/2011, às 13h:08m.

Resolução CME/Manaus nº. 002/2003, aprovada em 13/11/2003 - *Dispõe sobre procedimentos e orientações a serem observados em relação aos critérios do processo de avaliação do ensino-aprendizagem do Sistema Municipal de Ensino de Manaus.*

SAVIANI, Dermeval. (2003). **Escola e Democracia.** (36ª. ed.). Campinas: Autores Associados.

Santana Elvira Amaral da Rocha – A práxis docente no 1º Ano do ensino fundamental: realidades e desafios. Um estudo realizado em duas escolas da rede pública municipal de Manaus.

_____. “Formação de professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro.” In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, jan-abr/2009. Disponível em: < <http://www.scielo.br> > Acesso em: 12/9/2010, às 10h:54m.

SILVA, C.S.B. (2003). **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. (2ª. ed. rev. e ampl.). Campinas, SP: Autores Associados.

SHUDO, Regina. (2008). “Considerações sobre as práticas educativas para o 1º Ano do Ensino Fundamental de 9 anos.” In: **Revista Aprendizagem**, Pinhais/PR: Melo, Ano 2, n. 4, p. 36-7, jan./fev.

SOARES, Magda. (2003). **Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento**. Brasília: Inep/Reduc.

TANURI, Leonor Maria. “História da Formação de Professores.” In: **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 14, mai-ago/2000. Disponível em: < <http://www.scielo.br> > Acesso em: 19/05/2011, às 10h:40, p. 61-88.

TARDIF, M.; LESSARD, C. e LAHAYE, L. (1991). “Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente.” In: **Teoria e Educação**. Brasil, Vol. 1, n.4. Porto Alegre: Pannônica, p. 215-253.

TARDIF, Maurice. (2007). **Saberes docentes e formação profissional**. (8ª. ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. (1987). **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Ática.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. (2006). **Planejamento: Projeto de Ensino e Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico**. (15ª. ed.). São Paulo: Libertad Editora.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. (1977). **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. (1990). **A primeira escola normal do Brasil: uma contribuição à história da formação de professores**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, RJ.

VYGOTSKY, Lev Semenovick. (1987). **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes.

VYGOTSKY, Lev Semenovick; LURIA, A.R. e LEONTIEV, A.N. (2001). **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone.

WALLON, Henry. (1995). **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70

APÊNDICE I

UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E
POLÍTICAS EDUCATIVAS.
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ENTREVISTA COM O(A) PROFESSOR(A)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A PRÁXIS DOCENTE NO 1 ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: REALIDADES E
DESAFIOS. UM ESTUDO REALIZADO EM DUAS ESCOLAS DA REDE
PÚBLICA MUNICIPAL DE MANAUS.

Eu, **nome da pessoa que aceita colaborar com o(a) investigador(a)** abaixo assinado, concordo em participar da presente pesquisa.

O(a) pesquisador(a), manterá sigilo absoluto sobre as informações aqui prestadas, assegurará o meu anonimato quando da publicação dos resultados da pesquisa, **além de me dar permissão de desistir**, em qualquer momento, sem que isto me ocasione qualquer prejuízo para a qualidade do atendimento que me é prestado, caso sinta qualquer constrangimento por alguma pergunta ou simplesmente me queira retirar dela.

A pesquisa será realizada pelo(a) mestrando(a) **Santana Elvira Amaral da Rocha**, aluno(a) do mestrado da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, do seu Instituto de Educação, e orientada pelo(a) Professor(a) Doutor(a) Emmanuel M.C.B. Sabino.

Fui informado(a) que posso indagar o(a) pesquisador(a) se desejar fazer alguma pergunta sobre a pesquisa, pelo telefone: (92) 3645-3827/9114-0817, endereço: **Rua G1, 22, qd. 18, conjunto Canaranas I, Manaus-Am, CEP 69097350** e que, se por tal me interessar, posso receber os resultados da pesquisa quando esses forem publicados. Esta pesquisa corresponde e atende às exigências éticas e científicas próprias do que é determinado pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, que consentimento prévio dado pelo(a) colaborador(a) cujo nome e informações serão guardados pelo(a) pesquisador(a) e, em nenhuma circunstância eles serão dados a conhecer a outras pessoas alheia ao estudo, a não ser que o(a) colaborador(a) o consinta, por escrito.

Assinatura do (a) participante: _____

Local e data da assinatura deste Termo:

Pesquisadora Mestranda
Santana Elvira A. Rocha

Orientador Científico
Professor Doutor Emmanuel M.C.B. Sabino

Roteiro

Identificação e Atividade

1- Nível de formação

() Graduação () Licenciatura () Pós-graduação () Outro – Qual?

2- Idade: _____ anos

3- Sexo () M () F

4- Tempo de trabalho na profissão

() de 1 a 3 anos () de 3 a 5 anos () mais de 5 anos

5- Tempo de trabalho na escola

() de 1 a 3 anos () de 3 a 5 anos () mais de 5 anos

Avaliação pessoal da práxis docente

1- Por que ser professor (a)?

2- O que significa ensinar?

3- Qual a sua concepção de aprendizagem?

4- Qual a sua opinião sobre a inclusão da criança de seis anos no ensino fundamental regulamentada pela Lei n. 11.274/2006?

5- Qual o papel do professor (a) nesse processo?

6- Que dificuldades experimenta no trabalho com a criança de seis anos nos aspectos pedagógico e administrativo?

7- Como define os seus alunos? (Perfil da turma)

8- De que forma os conhecimentos acadêmicos têm contribuído para a sua formação profissional?

9- Em que momentos do percurso no trabalho do magistério o(a) fizeram perceber a necessidade de formação continuada?

10- Como é feito o planejamento de ensino na escola?

10.1 - Em que período acontece esse planejamento?

10.2 - O que utiliza para fazer o planejamento?

10.3 - Como planeja as suas aulas?

11- Descreva a sua metodologia de ensino no cotidiano da sala de aula.

12- Como define o ambiente nesta escola?

() Excelente () Muito Bom () Bom () Normal () Regular () Ruim

Justifique a sua resposta

Agradecimentos.

Entrevista realizada em:

Na Escola:

APÊNDICE II

UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E
POLÍTICAS EDUCATIVAS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ENTREVISTA COM O (A) PEDAGOGO (A)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A PRÁXIS DOCENTE NO 1 ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: REALIDADES E
DESAFIOS. UM ESTUDO REALIZADO EM DUAS ESCOLAS DA REDE
PÚBLICA MUNICIPAL DE MANAUS.

Eu, nome da pessoa que aceita colaborar com o(a) investigador(a) abaixo assinado, concordo em participar da presente pesquisa.

O(a) pesquisador(a), manterá sigilo absoluto sobre as informações aqui prestadas, assegurará o meu anonimato quando da publicação dos resultados da pesquisa, **além de me dar permissão de desistir**, em qualquer momento, sem que isto me ocasione qualquer prejuízo para a qualidade do atendimento que me é prestado, caso sinta qualquer constrangimento por alguma pergunta ou simplesmente me queira retirar dela.

A pesquisa será realizada pelo(a) mestrando(a) Santana Elvira Amaral da Rocha, aluno(a) do mestrado da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, do seu Instituto de Educação, e orientada pelo(a) Professor(a) Doutor(a) Emmanuel M.C.B. Sabino.

Fui informado(a) que posso indagar o(a) pesquisador(a) se desejar fazer alguma pergunta sobre a pesquisa, pelo telefone: (92) 3645-3827/9114-0817, endereço: Rua G1, 22, qd. 18, conjunto Canaranas I, Manaus-Am, CEP 69097350 e que, se por tal me interessar, posso receber os resultados da pesquisa quando esses forem publicados. Esta pesquisa corresponde e atende às exigências éticas e científicas próprias do que é determinado pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, que consentimento prévio dado pelo(a) colaborador(a) cujo nome e informações serão guardados pelo(a) pesquisador(a) e, em nenhuma circunstância eles serão dados a conhecer a outras pessoas alheia ao estudo, a não ser que o(a) colaborador(a) o consinta, por escrito.

Assinatura do (a) participante: _____

Local e data da assinatura deste Termo:

Pesquisadora Mestranda
Santana Elvira A. Rocha

Orientador Científico
Professor Doutor Emmanuel M.C.B. Sabino

Roteiro

Identificação e Atividade

- 1- Nível de formação
() Graduação () Licenciatura () Pós-graduação () Outro – Qual?
- 2- Idade: _____ anos
- 3- Sexo () M () F
- 4- Tempo de trabalho na profissão
() de 1 a 3 anos () de 3 a 5 anos () mais de 5 anos
- 5- Tempo de trabalho na escola
() de 1 a 3 anos () de 3 a 5 anos () mais de 5 anos

Avaliação Pessoal ao Sistema e à atuação profissional

- 1- Como o (a) senhor (a) observa a inclusão da criança de seis anos no ensino fundamental regulamentada pela Lei n. 11.274/2006?
- 2- Como está sendo a acolhida dessas crianças na escola onde trabalha?
() Boa () Razoável () Normal () Não sei responder
- 3- Há algum aspecto a ser melhorado na escola para um melhor atendimento a esses alunos?
() Sim () Não.
Em caso afirmativo, diga como?
- 4- Há uma preocupação da equipe gestora em tornar os espaços da escola propícios a um ambiente alfabetizador?
() Sim () Não
Em caso afirmativo, diga de que forma. Se respondeu **Não**, diga porquê.
- 5- Como ocorre o planejamento dos professores?
- 6- Como os alunos são avaliados?
- 7- Como o senhor (a) avalia a participação da família junto aos alunos do 1º Ano?
() Excelente () Boa () Razoável () Normal () Ausente
Caso responda **Razoável** ou **Ausente**, a que atribui o conceito?
- 8- Em que momentos e como são realizadas as reuniões com os pais desses alunos?
- 9- Quais as principais dificuldades que o (a) senhor (a) observa no desenvolvimento do trabalho dos professores com os alunos do 1º Ano?

10- Os Professores participam de formação continuada em serviço e de outras fora de seu horário de trabalho?

() Sim () Não

Caso responda **Sim**, pedir para dizer como ocorrem e em que período acontecem essas formações?

11- Como é sua atuação profissional junto aos professores, educandos, pais e demais funcionários?

Agradecimentos.

Entrevista realizada em:

Na Escola:

APENDICE III

UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E
POLÍTICAS EDUCATIVAS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ENTREVISTA COM O (A) DIRETOR (A)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A PRÁXIS DOCENTE NO 1 ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: REALIDADES E
DESAFIOS. UM ESTUDO REALIZADO EM DUAS ESCOLAS DA REDE
PÚBLICA MUNICIPAL DE MANAUS.

Eu, nome da pessoa que aceita colaborar com o(a) investigador(a) abaixo assinado, concordo em participar da presente pesquisa.

O(a) pesquisador(a), manterá sigilo absoluto sobre as informações aqui prestadas, assegurará o meu anonimato quando da publicação dos resultados da pesquisa, **além de me dar permissão de desistir**, em qualquer momento, sem que isto me ocasione qualquer prejuízo para a qualidade do atendimento que me é prestado, caso sinta qualquer constrangimento por alguma pergunta ou simplesmente me queira retirar dela.

A pesquisa será realizada pelo(a) mestrando(a) Santana Elvira Amaral da Rocha, aluno(a) do mestrado da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, do seu Instituto de Educação, e orientada pelo(a) Professor(a) Doutor(a) Emmanuel M.C.B. Sabino.

Fui informado(a) que posso indagar o(a) pesquisador(a) se desejar fazer alguma pergunta sobre a pesquisa, pelo telefone: (92) 3645-3827/9114-0817, endereço: Rua G1, 22, qd. 18, conjunto Canaranas I, Manaus-Am, CEP 69097350 e que, se por tal me interessar, posso receber os resultados da pesquisa quando esses forem publicados. Esta pesquisa corresponde e atende às exigências éticas e científicas próprias do que é determinado pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, que consentimento prévio dado pelo(a) colaborador(a) cujo nome e informações serão guardados pelo(a) pesquisador(a) e, em nenhuma circunstância eles serão dados a conhecer a outras pessoas alheia ao estudo, a não ser que o(a) colaborador(a) o consinta, por escrito.

Assinatura do (a) participante: _____

Local e data da assinatura deste Termo:

Pesquisadora Mestranda
Santana Elvira A. Rocha

Orientador Científico
Professor Doutor Emmanuel M.C.B. Sabino

Roteiro

Identificação e Atividade

1- Nível de formação

☐ Graduação ☐ Licenciatura ☐ Pós-graduação ☐ Outro – Qual?

2- Idade: _____ anos

3- Sexo ☐ M ☐ F

4- Tempo de trabalho na função

☐ de 1 a 3 anos ☐ de 3 a 5 anos ☐ mais de 5 anos

5- Tempo de trabalho na escola

☐ de 1 a 3 anos ☐ de 3 a 5 anos ☐ mais de 5 anos

Avaliação Pessoal ao Sistema e à atuação profissional

1- Como o (a) senhor (a) observa a inclusão da criança de seis anos no ensino fundamental regulamentada pela Lei n. 11.274/2006?

2- Quais são as orientações da Secretaria Municipal de Educação para a matrícula dessas crianças nas escolas?

3- Há algum procedimento específico (pedagógico, administrativo, socioeducativo) voltado para a criança de seis anos no ambiente escolar?

☐ Sim ☐ Não.

Em caso afirmativo, diga qual?

4- Como o senhor (a) avalia a participação da família junto aos alunos do 1º Ano?

☐ Excelente ☐ Boa ☐ Razoável ☐ Normal ☐ Ausente

5- Que medidas são tomadas em relação aos pais ausentes?

6- Quais as principais solicitações dos professores para a melhoria de seu trabalho com os alunos?

7- Essas solicitações são atendidas no cotidiano escolar?

☐ Sim ☐ Não ☐ Parcialmente

Se respondeu **Não** ou **parcialmente**, diga porquê.

8- A Secretaria Municipal de Educação e a Escola investem na melhoria das condições de trabalho dos professores?

Santana Elvira Amaral da Rocha – A práxis docente no 1º Ano do ensino fundamental: realidades e desafios. Um estudo realizado em duas escolas da rede pública municipal de Manaus.

() Sim () Não () Parcialmente

Se respondeu **Sim**, diga como?

9 - Como é sua atuação profissional junto aos professores, educandos, pais e demais funcionários?

Agradecimentos.

Entrevista realizada em:

Na Escola:

APÊNDICE IV

UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E
POLÍTICAS EDUCATIVAS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ENTREVISTA COM OS PAIS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A PRÁXIS DOCENTE NO 1 ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: REALIDADES E
DESAFIOS. UM ESTUDO REALIZADO EM DUAS ESCOLAS DA REDE
PÚBLICA MUNICIPAL DE MANAUS.

Eu, nome da pessoa que aceita colaborar com o(a) investigador(a) abaixo assinado, concordo em participar da presente pesquisa.

O(a) pesquisador(a), manterá sigilo absoluto sobre as informações aqui prestadas, assegurará o meu anonimato quando da publicação dos resultados da pesquisa, **além de me dar permissão de desistir**, em qualquer momento, sem que isto me ocasione qualquer prejuízo para a qualidade do atendimento que me é prestado, caso sinta qualquer constrangimento por alguma pergunta ou simplesmente me queira retirar dela.

A pesquisa será realizada pelo(a) mestrando(a) Santana Elvira Amaral da Rocha, aluno(a) do mestrado da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, do seu Instituto de Educação, e orientada pelo(a) Professor(a) Doutor(a) Emmanuel M.C.B. Sabino.

Fui informado(a) que posso indagar o(a) pesquisador(a) se desejar fazer alguma pergunta sobre a pesquisa, pelo telefone: (92) 3645-3827/9114-0817, endereço: Rua G1, 22, qd. 18, conjunto Canaranas I, Manaus-Am, CEP 69097350 e que, se por tal me interessar, posso receber os resultados da pesquisa quando esses forem publicados. Esta pesquisa corresponde e atende às exigências éticas e científicas próprias do que é determinado pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, que consentimento prévio dado pelo(a) colaborador(a) cujo nome e informações serão guardados pelo(a) pesquisador(a) e, em nenhuma circunstância eles serão dados a conhecer a outras pessoas alheia ao estudo, a não ser que o(a) colaborador(a) o consinta, por escrito.

Assinatura do (a) participante: _____

Local e data da assinatura deste Termo:

Pesquisadora Mestranda
Santana Elvira A. Rocha

Orientador Científico
Professor Doutor Emmanuel M.C.B. Sabino

Roteiro

Identificação

1- Nível de escolaridade

() Ensino Fundamental () Ensino Médio () Graduação () Licenciatura

() Pós-Graduação () Outro – Qual?

2- Sexo () M () F

Avaliação Pessoal sobre a Escola

1- Qual o motivo da matrícula do seu/sua filho (a) nesta escola?

2- Seu filho (a) cursou a Pré-Escola?

() Sim () Não

3- O senhor/senhora sabe quais as matérias que o seu/sua filho (a) tem que estudar no 1º Ano do Ensino Fundamental?

() Sim () Não

4- O senhor/ senhora conhece a metodologia de trabalho do professor (a) da turma de seu/sua filho (a)?

() Sim () Não

5- Quais os principais avanços apresentados por seu filho (a) na escola até o momento?

6- E quais as principais dificuldades?

7- O senhor/senhora acompanha diariamente as atividades escolares propostas em sala de aula e para casa?

() Sim () Não

Se respondeu **Sim**, diga de que forma? Se respondeu **Não**, diga porquê.

8- Como o senhor/senhora avalia o processo de ensino – aprendizagem na escola?

() Excelente () Muito Bom () Bom () Normal () Ruim

Qual a justificativa para o conceito?

Agradecimentos!

Entrevista realizada em:

Na Escola:

ANEXO

UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E
POLÍTICAS EDUCATIVAS

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Titulo da Pesquisa: A práxis docente no 1 Ano do ensino fundamental: realidades e desafios.
Um estudo realizado em duas escolas da rede pública municipal de Manaus.

Linha de Pesquisa: Educação e Desenvolvimento Humano: escola, cidadania e mundo do trabalho.

Pesquisadora Mestranda: Santana Elvira Amaral da Rocha

FICHA DE OBSERVAÇÃO (SALA DE AULA)

1. A organização do espaço da sala de aula

I. Carteiras:

	Carteiras escolares (com apoio)
	Carteiras escolares (sem apoio)
	Carteiras escolares (em circulo ou outro arranjo)
	Mesas com cadeiras

II. Mobiliário

	Há armários
	Há prateleiras abertas com materiais à disposição das crianças
	Móveis antigos
	Móveis improvisados

III. Paredes

a) Há materiais na parede?

--

b) Há materiais pré-impressos? (cartazes de campanhas, por exemplo).

--

c) Há materiais claramente confeccionados por outros que não o aluno, inclusive pelo professor?

--

d) Há trabalhos dos alunos nas paredes?

--

e) Há poucos ou muitos materiais nas paredes?

--

2. A prática pedagógica

I - Materiais ou instrumentos utilizados no desenvolvimento das aulas:

	Experiências
	Fotos, cartazes, desenhos
	Enciclopédias, livros e revistas para pesquisa
	Exercícios impressos
	Exercícios mimeografados
	Materiais pedagógicos: jogos, alfabeto móvel
	Uso de mídias educacionais

II - A dinâmica da sala de aula:

1	O professor (a) utiliza a metodologia de projetos?	() Sim () Não
2	Baseia suas propostas em um planejamento fixo?	() Sim () Não
3	Baseia suas propostas em um planejamento flexível?	() Sim () Não
4	Trabalha com textos de apoio?	() Sim () Não
5	O professor (a) consegue manter um clima de ordem em que todos conseguem falar e ser ouvidos?	() Sim () Não
6	O clima de sala de aula é tenso?	() Sim () Não
7	O clima de sala de aula é alegre e tranquilo?	() Sim () Não
8	As atividades são coletivas?	() Sim () Não
9	As atividades são diversificadas?	() Sim () Não
10	As atividades são justapostas?	() Sim () Não
11	O professor (a) conduz a exploração do conteúdo pela transmissão verbal?	() Sim () Não
12	O professor (a) demonstra espontaneidade e conduz a aula a partir das respostas dadas pelos alunos, aproveitando bem a participação de todos?	() Sim () Não
13	As intervenções do (a) professor (a) estão no sentido de criar condições para que os alunos encontrem respostas a partir da própria ação?	() Sim () Não
14	As intervenções do (a) professor (a) em relação aos questionamentos dos alunos estão pautadas no controle disciplinar?	() Sim () Não
15	Os alunos participam ativamente das aulas perguntando, levantando hipóteses, dando	

	opinião? () Sim () Não
16	Os alunos evitam participar das explicações do professor (a), preocupando-se mais em realizar as atividades? () Sim () Não Ou, preocupam-se mais em responder às perguntas que o (a) professor (a) lhes coloca? () Sim () Não
17	O (a) Professor (a) ignora os interesses dos alunos? () Sim () Não
18	Coloca-se como apresentador dos conteúdos a serem estudados? () Sim () Não
19	Só questiona as respostas erradas em tom interrogativo? () Sim () Não
20	Atende os alunos em sua própria mesa? () Sim () Não
21	O(a) professor(a) propõe questões de maneira que os alunos possam reorganizar suas ideias? () Sim () Não
22	Incentiva os alunos a valorizarem diferentes pontos de vista? () Sim () Não
23	Responde e questiona tanto as colocações corretas, como os equívocos apresentados? () Sim () Não
24	O (a) Professor (a) cria um ambiente propício para a troca de informação entre pares? () Sim () Não
25	Sustenta o ideal do grupo homogêneo, pretendendo diluir a heterogeneidade pelo agrupamento de alunos que se encontram em um mesmo estágio de conhecimento? () Sim () Não
26	Admite a possibilidade de interação entre os alunos na realização de uma mesma tarefa? () Sim () Não
27	Considera as diferenças no processo de aprendizagem e admite a interação entre os alunos em estágios diferenciados como possibilidade favorável ao avanço cognitivo? () Sim () Não

III- A concepção do (a) professor (a) sobre o trabalho para a aquisição do conhecimento do aluno.

1	Disponibiliza materiais que estimulam o interesse e a experimentação das crianças? () Sim () Não
2	Incita à curiosidade das crianças a partir de situações desafiadoras ou mesmo problemas hipotéticos? () Sim () Não
3	Solicita da criança a reflexão sobre sua ação, incentivando-a a pensar no “porquê” dos resultados alcançados por ela? () Sim () Não
4	Entende e avalia o raciocínio das crianças por meio da observação do que fazem.? () Sim () Não
5	Apoia as ideias das crianças, mesmo quando elas estão erradas? () Sim () Não
6	Modela e sugere novas possibilidades? () Sim () Não
7	Cria momentos para que as crianças possam discutir suas ideias e compartilhar suas descobertas com os outros? () Sim () Não
8	Escreve no quadro ou utiliza outro recurso para anotar as hipóteses dos alunos? () Sim () Não

Santana Elvira Amaral da Rocha – A práxis docente no 1º Ano do ensino fundamental: realidades e desafios. Um estudo realizado em duas escolas da rede pública municipal de Manaus.

9	Relaciona os conteúdos com o cotidiano?	() Sim () Não
10	O professor (a) domina os conteúdos das áreas de conhecimento trabalhados em sala de aula?	() Sim () Não

Fonte: COLLETO, Andréa Patapoff Dal. (2007).