

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**  
**PUC/SP**

**Alexandre José Cruz**

**TERCEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CASTELOS  
DE AREIA DA SALA DE AULA**

**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE**

**SÃO PAULO**  
**2016**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**

**PUC/SP**

**Alexandre José Cruz**

**TERCEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CASTELOS  
DE AREIA DA SALA DE AULA**

**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE**

Tese apresentada à Banca Examinadora  
da Pontifícia Universidade Católica de  
São Paulo, como exigência parcial para  
obtenção do título de DOUTOR em  
Educação: História, Política, Sociedade,  
sob orientação da Professora Doutora  
Alda Junqueira Marin

**SÃO PAULO**

**2016**

**BANCA EXAMINADORA:**

---

---

---

---

---

*A emancipação progressiva do trabalho dos docentes é um objetivo histórico, condição para o seu próprio desenvolvimento profissional e pessoal. E é uma consequência de conceber o ensino como uma atividade moral que requer considerar os fins aos quais dirigem suas práticas e as consequências de utilizar determinados meios com as pessoas. (GIMENO, 2000, p. 171).*

## **DEDICATÓRIA**

Para minha mãe Vera Alice de Souza Cruz que desde a infância me incentivou a estudar e avançar nos “degraus mais altos” da escolarização, me fazendo entender que mesmo sendo pobre, eu poderia estar em qualquer lugar e me posicionar diante de todas as pessoas em condições de igualdade.

Sou grato à CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior que concedeu bolsa de estudo para o doutorado e possibilitou a realização desta pesquisa.

## **AGRADECIMENTOS**

À minha orientadora Professora Doutora Alda Junqueira Marin, pelo acolhimento e carinho durante todo o processo de constituição e elaboração desta tese, e por socializar de modo comprometido, nas suas aulas e nos nossos encontros no programa, as certezas, e reflexões acerca da escola e sala de aula.

Às professoras doutoras Luciana Maria Giovanni e Maria Regina Guarnieri pelas preciosas contribuições na minha qualificação, apontando os pontos necessários para que este trabalho pudesse avançar, à luz da do rigor científico.

Aos professores doutores da PUC/SP Carlos Antonio Giovinazzo Junior, José Geraldo Silveira Bueno, Kazumi Munakata, Luciana Maria Giovani e Odair Sass, pelas aulas de excelência proferidas no programa Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, cujas contribuições me fizeram um professor e uma pessoa melhor.

À Elisabete Adania, assistente de coordenação do E.H.P.S., pela atenção e apoio constante durante a minha permanência no programa.

Aos doutorandos e mestrandos do E.H.P.S. pela troca de saberes, vivências e companheirismo ao longo desses quatro anos.

À professora doutora da UNIFESP Marilena Aparecida de Souza Rosalen por ter indicado o doutorado no E.H.P.S. da PUC/SP como a melhor opção para essa formação.

Ao coordenador do curso de Pedagogia do Claretiano Faculdade de Rio Claro, Prof. Dr. Manoel Valmir Fernandes pelo incentivo e condições oferecidas para a realização deste doutoramento.

A todos os professores do Claretiano Faculdade de Rio Claro pela palavra amiga e por se interessarem pela minha pesquisa.

Aos professores, supervisores e coordenadores do Centro Universitário Claretiano da cidade de Batatais, por dividirem comigo as experiências dos seus doutoramentos, em especial as amigas Pricila Bertanha e Karina Serrazes.

Aos amigos da Biblioteca Municipal de Piracicaba, Antonio Bragatto, Elcio Queiroz Couto, Maria Aparecida de Carvalho, Marcelo Casagrande e Rosana Oriani, pelo apoio recebido.

Ao amigo professor e pesquisador Antonio de Paula Junior por me encorajar e ajudar a superar os obstáculos que surgiram no decorrer desse percurso, pessoais e intelectuais.

À amiga Maria Aparecida Della Villa por me aconselhar nas tomadas de decisões da minha vida profissional.

Aos meus queridos amigos Prof. Dr. Mauro Sartori Bueno, Dr. Ezymar Cayana e Lucila Maria Calheiros Silvestre pela amizade, incentivo e apreço.

Ao meu pai José Maria Cruz, meus irmãos Anderson Maurício Cruz, Ana Flávia Cruz e Cláudia Regina Cruz por sempre desejarem o melhor para minha vida profissional e pessoal.

Aos meus sobrinhos Guilherme Maurício Cruz, Kelly Gabrieli da Cruz Fernandes, Rafael Cruz Peres, Vitória Aparecida Cruz e João Pedro Cruz.

A todos os amigos e familiares que de alguma forma compreenderam a minha ausência e me incentivaram ao longo desses quatro anos.

CRUZ, Alexandre José. **Terceiros anos do ensino fundamental: castelos de areia da sala de aula.** Tese (Doutorado em Educação) Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

## RESUMO

Esta pesquisa partiu de inquietação oriunda da reflexão sobre os resultados de pesquisa de mestrado sobre o uso de tecnologias na escola. Durante esse estudo verificou-se a dificuldade de os professores das séries iniciais do ensino fundamental para proporem tarefas aos alunos usando microcomputadores recebidos por doação. Assim, surgiu o questionamento e a vontade de verificar como os professores organizam as atividades a serem utilizadas em sala de aula: como se estruturam as aulas e que tipo de formação elas propiciam aos alunos. Optou-se pelo estudo da sala de aula de terceiros anos/séries por entendê-la como *lócus* privilegiado para compreender e explicar o ensino que ocorre nas classes escolares, sempre a partir do professor, mas, sobretudo, pela posição estratégica dessa série na organização do ensino no percurso da escolarização nas últimas décadas. Para isso valemos inicialmente de amplo espectro de estudos e pesquisas sobre realizadas por décadas. Assim, o objetivo central desta pesquisa foi o de caracterizar aspectos fundamentais do trabalho de duas professoras, em duas escolas e classes escolares do terceiro ano do ensino fundamental, em um município de pequeno porte do interior do estado de São Paulo. A decisão por essa cidade ocorreu por entender que as relações que se sucedem nesses espaços são muito diferentes daquelas que temos nas cidades de grande e médio porte, locais em que pesquisas educacionais já são muito recorrentes. Além da análise dos documentos oficiais dessas escolas, foram feitas observações na sala de aula entre os meses de março a outubro de 2014. Tanto para os procedimentos de observação, coleta quanto análise de dados partiu-se das notas sugeridas por Gimeno (2000) ao indicar pontos indispensáveis para observar a prática docente na classe, já que constrói o conceito de “arquitetura da prática”, que nos permite compreender as características da aula e das práticas por meio das tarefas escolares propostas aos alunos, pontos possíveis enquanto parte fundamental integrante desse conceito. Para ampliar a dimensão qualitativa desse entendimento, também foi utilizado o conceito de taxionomia de Bloom (1974) e seus colaboradores, pois além de caracterizar as tarefas escolares, destaca níveis de qualidade cognitiva, do pensamento mais simples ao mais elaborado. Esta pesquisa indicou que mesmo diante de perfis tão diferenciados dos professores para ensinar, dos objetivos educacionais díspares entre as escolas e de tarefas escolares desiguais na sua caracterização, os alunos avançam pouco nos níveis de cognição, com desenhos de ensino e aprendizagem definindo uma construção em três patamares marcados por três níveis de resultados, formação de três grupos de alunos quanto ao seu aprendizado.

**Palavras chaves:** ensino fundamental, terceiro ano do ensino fundamental, tarefas escolares na classe.

CRUZ, Alexandre José. **The third year of elementary school:** sand castles in the classroom. Thesis (Doctor of Education) Program of Postgraduate Studies in Education: History, Politics, Society. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

## ABSTRACT

This research arose from an inquietude originating with a reflection on the results of master's research by the author about the use of technology in schools. During that study, it was possible to verify the difficulty of early elementary teachers when proposing tasks for students to carry out using donated computers. As such, questions arose along with a desire to comprehend how teachers organize activities to be used in the classroom, how teachers structure the classes, and what kind of educational experiences they provide students. We opted to study third grade classrooms since they are considered to be a privileged *locus* for understanding and explaining the teaching environment. The point of departure was always the teachers, but the strategic position this grade has occupied over the last decade, in the organization of instruction throughout the schooling process, was considered. For this reason, we initially counted on the ample spectrum of studies and research realized in recent decades. As such, the central objective of this research was to characterize the fundamental aspects of the work of two third grade teachers and their classrooms in two different schools in a small, rural city in the state of São Paulo. This city was chosen since it is understood that the relations in these spaces are very different from those in medium-sized and large cities, locations where educational research is already happening regularly. In addition to an analysis of the official documents of these schools, classroom observations were carried out between the months of March and October of 2014. Procedures for classroom observations, data collection and analysis were based on Gimeno (2000) who, with his concept of "the architecture of practice," suggests essential points for observing teaching practice in the classroom. This allows us to understand the characteristics of the class and classroom practices through the educational tasks proposed for the students, possible points to consider as a fundamental part of this concept. In order to amplify the qualitative dimension of this understanding, we also made use of Bloom (1974) and his collaborators' concept of taxonomy, since in addition to classifying the educational tasks, cognitive levels were highlighted, from simple to elaborate levels of thinking. This research indicated that even when faced with different teacher profiles, uneven educational objectives among the schools, and educational tasks that could be characterized as unequal, the students advanced little in their cognitive levels, with teaching and learning designs defining a three-tiered construction marked by three levels of results and the formation of three groups of students in regards to their learning outcomes.

**Key words:** elementary education, third year of elementary school, educational tasks in the classroom

## SUMÁRIO

<b>Introdução.....</b>	<b>15</b>
<b>Capítulo I. Cenário político da educação básica: Em destaque o terceiro ano do ensino fundamental. .....</b>	<b>20</b>
1.1 Da educação infantil à formação de professores: novas perspectivas formativas no estado de São Paulo na primeira república.....	20
1.2 Entre as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4024/61 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do Ensino de Primeiro e Segundo Graus Lei 5692/71: supressão ou continuidades do modelo anterior? .....	23
1.3 A Organização das escolas nas últimas décadas e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei 9394/96.....	27
1.4 O regime de ciclos e progressão continuada no Ensino Fundamental: novas configurações ou mudanças para o terceiro ano do ensino fundamental?.....	33
<b>Capítulo II. O Cenário acadêmico da sala de aula: pesquisas e conceitos sobre o 3º ano. .....</b>	<b>36</b>
2.1 A sala de aula como <i>lócus</i> privilegiado para a pesquisa sobre prática docente.....	46
2.1.1 As tarefas como indicadoras de qualidade de ensino através da mediação da aprendizagem incluindo a estrutura de tarefas como matriz de socialização. .....	53
2.1.2 Dimensão das tarefas acadêmicas: destaque para a dimensão do papel do aluno.....	55
2.1.3 A taxionomia de Bloom: Aspectos gerais de um método para a pesquisa educacional.....	57
2.1.4 Os objetivos educacionais e os impactos no domínio cognitivo dos alunos: Uma compreensão possível a partir de um sistema de classificação e hierarquização das atividades escolares.....	60
3. A Taxionomia: Um sistema de classificação na pesquisa educacional.....	63

<b>Capítulo III– O Cenário da pesquisa: os procedimentos da pesquisa, o município, as escolas, os professores, os alunos e a realização do estudo.</b>	71
3.1 A realização da Pesquisa.....	71
3.1.1 Questões da Pesquisa.....	71
3.1.2 Objetivos.....	71
3.1.3 Hipóteses.....	72
3.1.4 Procedimentos de coleta e análise de informações.....	72
3.2 O Município.....	75
3.3 A realização da pesquisa nas escolas Algumas considerações teóricas....	76
3.3.1 A busca, a seleção e a escolha das escolas pesquisadas.....	78
3.3.2 As escolas do município.....	78
3.4 Os cinco níveis de análise das escolas: A instituição, a organização e a estrutura, a estrutura social, o grupo e o indivíduo e o currículo.....	79
3.4.1 A organização e a estrutura das escolas.....	81
4.0 O nível grupal e o individual.....	88
4.1 Os alunos da Escola Vista da Serra.....	88
4.1.2 Os alunos da Escola Jardim das Flores.....	89
4.2 Os professores das Escolas Vista da Serra e Jardim das Flores.....	90
5.0 O nível curricular.....	91
5.1 Os Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas Vista da Serra e Jardim das Flores.....	91
<b>Capítulo IV – No âmago das salas de aula: cenas e tarefas.....</b>	107
Considerações Finais.....	155
Referências.....	158
Apêndice.....	163

## LISTA DE QUADROS E TABELA

Quadro 1. Reorganização da Educação Básica no Brasil na legislação brasileira .....	28
Quadro 2. Referências para a realização das matrículas da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Do município de médio porte para os de pequeno porte.....	31
Quadro 3. Descritores utilizados para a localização de pesquisas datadas antes e após a LDB 9394/96.....	36
Quadro 4. Notas para observação na sala de aula.....	48
Quadro 5. Alguns princípios que orientam a análise das cenas registradas na sala de aula.....	62
Quadro 6. Taxionomia de Bloom (1974): conhecimento.....	65
Quadro 7. Taxionomia de Bloom (1974): compreensão.....	66
Quadro 8. Taxionomia de Bloom (1974): aplicação.....	67
Quadro 9. Taxionomia de Bloom (1974): análise.....	68
Quadro 10. Taxionomia de Bloom (1974): síntese.....	69
Quadro 11. Taxionomia de Bloom (1974): avaliação.....	70
Quadro 12. Âmbito de atuação das escolas municipais.....	79
Quadro 13. O nível Institucional.....	80
Quadro 14. O nível Organizacional e estrutural.....	81
Quadro 15. A infraestrutura dos edifícios escolares.....	83
Quadro 16. Os recursos materiais.....	84
Quadro 17. Número de turmas das escolas.....	85
Quadro 18. As Equipes Escolares .....	86
Quadro 19. O nível estrutura social da escola.....	87
Quadro 20. O nível curricular diversificado das escolas Vista da Serra e jardim das Flores.....	93

Quadro 21. O nível curricular: competências, habilidades a serem desenvolvidas; conteúdos e objetivos educacionais no ensino de português da escola Vista da Serra e Jardim das Flores.....	95
Quadro 22. O nível curricular: competências, habilidades a serem desenvolvidas, conteúdos e objetivos educacionais no ensino de matemática.	101
Quadro 23. Banco de dissertações e Teses da CAPES: língua portuguesa.....	163
Quadro 24. Banco de dissertações e Teses da CAPES: Matemática.....	166
Quadro 25. Banco de dissertações e Teses da Capes: Tecnologia na Educação..	167
Quadro 26. Banco de dissertações e Teses da Capes: Lúdico.....	168
Quadro 27. Banco de dissertações e Teses da Capes: Ciências.....	169
Quadro 28. Banco de dissertações e Teses da Capes: Educação Física.....	169
Quadro 29. Banco de dissertações e Teses da Capes: Prática Docente.....	170
Quadro 30. Banco de dissertações e Teses da Capes: Fracasso Escolar.....	171
Quadro 31. Banco de dissertações e Teses da Capes: Avaliação.....	171
Quadro 32. Banco de dissertações e Teses da Capes: Educação Especial.....	172
Quadro 33. Banco de dissertações e Teses da Capes: gênero.....	172
Quadro 34. Banco de dissertações e Teses da Capes: Artes.....	173
Quadro 35. Banco de dissertações e Teses da Capes: Temáticas Variadas.....	173
Quadro 36. Periódicos da Capes.....	174
Quadro 37. Totais e dissertações, teses e periódicos.....	177
Quadro 38. Banco de dissertações e Teses da Capes: Pesquisas excluídas e não relacionadas.....	178
Tabela 1.O nível curricular- disciplinas e carga horária.....	92

## INTRODUÇÃO

Este projeto de pesquisa foi pensado a partir da revisão da minha dissertação de mestrado em que foram obtidos dados gerados com entrevistas realizadas com professores das séries iniciais no ano de 2005, em uma escola pública do ensino fundamental de uma cidade do interior de São Paulo.

Com o título “Microcomputadores na escola: um estudo de caso”, o trabalho procurou saber os motivos pelos quais os professores organizaram a busca pelos equipamentos junto às indústrias instaladas nas cercanias da escola.

Um número significativo de microcomputadores foi doado por uma empresa para o incremento da aula dos docentes, em uma época em que as instâncias superiores locais não financiavam esses equipamentos e tampouco promoviam a formação de professores nesse âmbito e/ou orientavam práticas educativas afins.

Em outra dimensão, investigou-se como foi o processo de formação dos professores na escola a partir dessa conquista e quais foram as práticas que ocorreram no laboratório de informática e na sala de aula, tendo como ponto de partida o uso da tecnologia articulada à prática docente.

Com essa pesquisa foi possível compreender que havia um esforço dos docentes para integrar as práticas de sala de aula com o projeto político pedagógico da escola que estava sendo construído por todos, mas não ficou clara a consolidação de ações inovadoras na sala de aula, com ou sem tecnologia. As práticas dos professores ocorriam de forma fragmentada, a partir de *insights* individuais e poucos foram os conteúdos ensinados com o uso da tecnologia. Algumas práticas haviam sido consolidadas entre os professores no âmbito de um projeto denominado “núcleo rural municipal”, que atendia a escola onde o microcomputador, por sua vez, tinha uma função mais figurativa que útil.

Foram esses fragmentos das práticas que me levaram, recentemente, a questionar como os professores entendem, organizam e propõem as tarefas, do primeiro ao quinto ano do ensino, na consolidada organização de ciclos do ensino fundamental e a que tipo de formação infantil essas tarefas levam. Esse questionamento inicial passou a ser o foco do trabalho para análise do trabalho docente.

A partir do interesse nesse âmbito, só os dados obtidos para a realização da dissertação e outros estudos foram insuficientes, pois na pesquisa realizada não havia dados relativos ao interior da sala de aula, apenas os relatos dos professores levando à necessidade de ampliar o espectro de pesquisas. Assim, iniciei um levantamento bibliográfico para saber se as pesquisas realizadas com as séries iniciais do ensino fundamental estudavam questões relativas à atividade docente em classe. Tinha início aqui um processo de construção de um objeto de estudo. O Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior – CAPES – foi o primeiro sítio de dados procurado.

Utilizando palavras relativas a esse âmbito – “séries do ensino fundamental” – verificou-se um número maior de trabalhos, o total de dissertações e teses sobre o ensino fundamental ultrapassou a dezena de milhar: foram encontradas, em números exatos, 10.324 dissertações, sendo 732 profissionalizantes e 1.816 teses.

Foi uma etapa importante, por verificar que essa fase de escolarização tem tido constante investigação e por permitir atentar para o amplo espectro de focos de pesquisa no país.

No entanto, diante desses números e da diversidade, foi feita a opção por focalizar o primeiro ciclo do ensino fundamental pela sua relevância formativa e, nesse ciclo, definir um recorte, pois há grande quantidade de estudos, sobretudo na 1<sup>a</sup> série por causa da alfabetização. Buscou-se, então, uma metodologia para concentrar as pesquisas de interesse. Decidiu-se buscar informações sobre o terceiro ano do ensino fundamental, em razão de ser “um meio de ciclo” no ensino fundamental I, e por ser uma etapa chave na alfabetização das crianças, seja com relação à Língua Portuguesa, seja com relação a outras linguagens e códigos, como os da Matemática ou das Artes, disciplinas da maior importância neste nível de ensino, devendo haver consolidação de tais conhecimentos nessa etapa.

Um primeiro esforço foi o de buscar informações sobre a situação legal considerando que os trabalhos iniciais detectados remetiam a propostas políticas. Esses dados estão organizados no capítulo I.

Diante desse levantamento realizado sobre as pesquisas e artigos produzidos com base na Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, 9394/96, no final de 2013 e

início de 2014, não se pode dizer que inexistam estudos sobre o terceiro ano, pois eles demonstram preocupações com focos diversificados. Entretanto, verifica-se que os focos, em geral, são pouco articulados com outros aspectos, quer sejam os da própria série, quer sejam de outros componentes curriculares. Quando são sobre práticas de professores (poucos) não se reportam a outros fatores; se são sobre os alunos também não estabelecem relações. Mas, de todo modo, há que se reconhecer que é uma série/ano que preocupa os pesquisadores e, por isso, a busca por conhecimentos sobre essa etapa da escolaridade.

No conjunto das leituras, além das teses e dissertações e artigos de revistas, alguns estudos foram decisivos. A tese de Guilherme (2007), posteriormente publicada, relata especificamente o núcleo da 2º e 3º anos relativos a essa etapa. Marin *et al* (2009) divulgam as perspectivas de professoras sobre o significado das “séries” escolares nessa faixa de escolaridade, assim como o estudo de Simão (2011) e um capítulo de Marin e Nascimento (2010) que comentam os índices de reprovação entre 2000 e 2008 apesar das medidas criadas de implantação dos ciclos e do regime de progressão continuada no estado de São Paulo. Esses dados estão expostos no capítulo II.

Os dados de todas essas pesquisas levaram a reforçar a ideia de um estudo da realidade prática dos professores do terceiro ano do ensino fundamental atual. Além disso, tais leituras foram permitindo a visualização desse cenário interno das salas de aula e a diversidade do que ocorre. Desse modo a construção do objeto foi sendo delineada com mais um passo.

O próximo passo foi o de definir referencial teórico de modo que o objeto ganhasse ainda melhor definição. É material exposto também no segundo capítulo.

Para essa etapa decisiva decidiu-se pelo uso de conceitos de Gimeno (2000) por sua lúcida percepção de que, ao colocar o currículo em ação, os professores executam uma práxis constituída de sequência de tarefas organizadas e propostas aos alunos delineando a arquitetura dessa prática estipulando-se a questão central do estudo: quais são as características observáveis da arquitetura da prática composta pelas tarefas escolares vivenciadas por duas professoras do terceiro ano do ensino fundamental e seus alunos? Qual a formação que se propõe ao alunado com tais tarefas?

Esse questionamento se desdobrou em outras mais específicas decorrentes desse referencial. As tarefas, como unidades de análise podem ser focalizadas na pesquisa por

diferentes categorias. Dentre as seis categorias apresentadas pelo autor, a opção desta pesquisa foi pela primeira categoria que focaliza o papel da mediação do ensino e mediação da aprendizagem e qualidade do processo, assim como pela quarta categoria das dimensões das tarefas acadêmicas que focaliza o papel do alunado nos processos estimulados pela tarefa, conexão da experiência prévia, tipos de aprendizagens e análise dos objetivos previstos.

Essa definição exigiu a busca de referencial teórico auxiliar que permita a análise das tarefas quanto à natureza da atividade a ser realizada. Para tanto a decisão recaiu no uso da produção de Bloom (1974) e sua taxonomia para permitir identificar a qualidade das exigências pedagógicas, pois a sequência proposta de tipos de objetivos permite identificar avanço cognitivo dos alunos.

A partir das categorias de análise que compõem a arquitetura da prática é possível pensar em questões secundárias sobre quais são as características das tarefas; quais as características da dimensão e ocorrência da aprendizagem e qual a formação possível, para o alunado, diante de tais tarefas.

Esse questionamento levou a definir o campo empírico da pesquisa – um município de pequeno porte do interior do estado de São Paulo – e estipular o objetivo geral e os específicos para o estudo: caracterizar aspectos fundamentais do trabalho de dois professores do terceiro ano, mediante a análise das tarefas escolares realizadas em sala de aula buscando identificar para que e como se arquiteta o processo educativo. Desdobram-se, portanto, na busca de informações sobre características do ensino nos terceiros anos na perspectiva jurídico-formal das políticas; o cenário acadêmico nessa faixa de escolaridade, a realidade das escolas e, sobretudo caracterizar as tarefas propostas para realização, pelos alunos, das tarefas, tipos de objetivos presentes nas tarefas e o papel dos alunos, que conhecimentos e tipos de cognição elas mobilizam.

Diante do cenário que se afigura sobre o ensino fundamental, a hipótese é a de que o (a) professor (a) tenha uma certa arquitetura da prática composta de um amálgama com elementos descritos nessas categorias, que se mesclam com as determinações jurídico-legais, suas experiências, entre elas as de formação, e as condições de trabalho da instituição, o que lhe dá um aspecto todo peculiar.

Diante desses objetivos e hipóteses, os procedimentos selecionados foram a coleta de informações sobre o campo empírico – um município de pequeno porte no interior do estado de São Paulo e suas escolas aqui caracterizadas, o ensino nos terceiros anos/séries por meio de observações e documentação relativa a essa etapa da escolarização.

No quarto capítulo deste relatório, apresenta-se a coleta das informações nas observações realizadas em dois terceiros anos do ensino fundamental desse município, selecionados a partir em alguns conceitos apresentados por Gimeno (2000) e Bloom (1974), indispensáveis na seleção e interpretação dos dados dessa pesquisa.

O resultado dessa coleta de informações está, então, relatada nesta tese em quatro capítulos.

No primeiro capítulo há uma retomada da organização escolar do ponto de vista das ações políticas educacionais focalizando a terceira série.

No segundo capítulo encontra-se o delineamento do cenário acadêmico relativo a esse núcleo escolar focalizado na pesquisa.

O cenário da pesquisa é integralmente descrito no terceiro capítulo e no quarto e último capítulo, a apresentação de alguns dados empíricos selecionados em razão de alguns conceitos a partir dos referenciais teóricos utilizados.

## **Capítulo I – Cenário político da Educação Básica: em destaque o terceiro ano do Ensino Fundamental.**

Neste capítulo são expostas sínteses relativas a períodos da educação em razão das estruturações das escolas, seja pela criação de escolas que agrupam classes no início do século, seja pelas leis que vão mantendo ou alterando as características e a posição da terceira série/terceiro ano nas escolas. Procura atender ao primeiro a objetivo desdobrado da questão central.

### **1.1 Da educação infantil à formação de professores: novas perspectivas formativas no Estado de São Paulo na primeira república.**

Os grupos escolares se expandiram no Brasil no final do século XIX, a partir de São Paulo e, assim como no resto do país, a construção, infraestrutura, manutenção, condições de acesso, organização pedagógica e fiscalização ficaram sob responsabilidade dos governos dos estados, o que significa dizer que as principais políticas educacionais, para os anos iniciais, estavam desvinculadas das decisões do governo central.

O “Annuário do Ensino do Estado de São Paulo” organizado pela Inspetoria Geral do Ensino por ordem do governo do estado, entre os anos de 1907 e 1908, relaciona na Parte II do documento, por ordem alfabética, com portfólio e imagens dos prédios, a criação de todas as Escolas Normais e Grupos Escolares do Estado de São Paulo. A primeira Escola Normal do Estado, foi oficialmente inaugurada na cidade de São Paulo, em 1846, e após inúmeros desfechos tais como mudanças de endereços, fechamentos e aberturas e, finalmente, a sua consolidação em 1893 com três cursos oficialmente instituídos em um amplo e destacado prédio, a saber:

Jardim da infância: destinado a preparar pela educação dos sentidos, seguindo os processos de Froebel, os alunos de ambos os sexos que se destinarem à escola-modelo preliminar.

Escola Preliminar <Caetano de Campos>, destinada a educar, separadamente, em classes, crianças de ambos os sexos, e os exercícios de ensino dos alunos do 3º e 4º anos dos cursos secundário e complementar.

Escola Complementar, (1) destinada a ampliar e completar o ensino primário e de modo a facilitar a formação de professores, preliminares, mediante a

necessária prática didactica na escola modelo preliminar. (arts. 138, 172 e 181 do Reg. De 9 de outubro de 1896). (SÃO PAULO, 1907-1908).

O trecho acima, extraído do documento, revela um plano para a vida escolar das crianças que se adaptassem às rotinas e à proposta pedagógica ainda incipiente do período, mas, ao ingressarem na escola preliminar, o ponto de chegada poderia até ser a formação docente.

Sem dúvida há muito a pesquisar sobre a docência e o ensino desse período, porém, sem aprofundar os estudos do currículo da época, sabe-se pelo “annuário” que as crianças do preliminar tinham acesso aos conteúdos disciplinares das seguintes áreas do conhecimento: “Português, Francês, Aritmética, Álgebra, Geografia e História do Brazil e Desenho a Mão Livre”, por serem “indispensáveis na aprovação em exame de suficiência” para ingresso na escola de formação de professores denominada de Complementar, no mesmo prédio (SÃO PAULO, 1907-1908, p. 95-96).

É coerente dizer que havia requisitos prévios para o ingresso na formação docente, e o que se esperava que os alunos aprendessem antes dessa profissionalização era um dos pontos chaves para a organização dos anos escolares das escolas preliminares da primeira república.

Esse modelo inicial da educação, ao longo dos anos, foi aprimorado no tocante aos acréscimos nos conteúdos do ensino e, a partir de São Paulo, esse núcleo migrou para as Escolas Normais do interior, sem o Jardim da Infância que, na capital, servia como espécie de “residência” para os professores, mas com os cursos preliminares agregados ao complementar, a exemplo das cidades de Itapetininga (02/1897), Piracicaba (04/1897), Campinas (05/1903) e Guaratinguetá em (04/1904). (SÃO PAULO, 1907-1908, p. 123-133).

Tempos depois, foram criados, no estado de São Paulo, grupos escolares sem qualquer vínculo com os cursos normais, com prédios arquitetados e com estrutura burocrático-pedagógica determinados pelo estado, com um quadro docente e de funcionários da escola para garantir os serviços educacionais gratuitos. Foram décadas de sustentação desse modelo e sem mudanças impactantes. Romanelli (1995) afirma que a educação nacional começa a tomar novos rumos no âmbito da organização dos sistemas de ensino, principalmente em 1946, com a publicação dos decretos denominados de Leis

Orgânicas, a saber: 8.529/46 do ensino primário e normal, a de nº 8.621 do Serviço de Aprendizagem Comercial, e a de 9.613, do Ensino Agrícola.

O modelo de organização das escolas primárias, na segunda metade dos anos 40 do século XX, estavam estruturados em duas etapas: a de um ensino primário com quatro anos de duração e, em seguida, um complementar de um ano de duração, ou seja, cinco anos de escolarização para as crianças de 7 a 12 anos. Reafirma-se o caráter graduado e sistemático, gratuidade e obrigatoriedade, descentralização e previsão de planejamento educacional incluindo plano de construções e condições materiais de funcionamento. Entretanto, boa parte do que se preconizou não ocorreu, por diferentes fatores, o que permite apontar que a situação anterior permaneceu (ROMANELLI, 1995, p. 160-161).

Não só o ensino foi organizado como também foi melhorando. Segundo Milano (1948), os professores da terceira série, foco desta pesquisa, ensinavam os seguintes conteúdos escolares: exercícios de linguagem oral, substituindo palavras por sinônimos; mudança da ordem dos elementos da frase da ordem inversa para a direta; mudando tempos verbais; transformando afirmações em questionamento entre tantos outros tipos de exercícios. Na aritmética, propunha-se numeração falada e escrita; números inteiros; medidas: metro e seus usos; as quatro operações e inclusive com decimais entre outros pontos como parte do programa escolar, pois com esses conteúdos os alunos deveriam seguir para o quarto ano escolar.

Aqui convém destacar o que Sampaio (2004) disse ser determinante para a área pedagógica: os pré-requisitos que o aluno deveria ter ao ingressar em um ano escolar, como também dar sequência ao outro, situação esta que começou já com o primeiro Grupo Escolar do Estado de São Paulo.

Assim, foram quase duas décadas de um modelo educacional que gerou intensos debates até a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a de número 4.024/61, destinado ao Sistema Nacional de Educação, em todos os níveis, da Educação Infantil ao Ensino Superior. (BRASIL, 1962).

## **1.2 Entre as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4024/61 e Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de Primeiro e Segundo Graus, 5692/71: supressão ou continuidades do modelo anterior?**

A LDB de 1961 manteve situações do ensino que antecederam a sua vigência e, adotando a nomenclatura “série” como etapas sucessivas para os anos escolares; há permanência no período complementar da escola preliminar, com sutil ampliação de um para dois anos do período complementar, em razão do ensino de técnicas de artes aplicadas (BRASIL, 1962). Portanto, as características da organização do sistema escolar tiveram uma forte retaguarda desse movimento no âmbito das políticas educacionais que começaram na década de 1940 até a Lei de Diretrizes de Bases de número 4.024/61, cujas características foram alteradas somente com a Lei de Diretrizes de Bases da Educação do Ensino de Primeiro e Segundo Graus, a Lei 5.692/71.

Uma das mudanças importantes promovidas pela lei de reforma educacional 5.692/71 foi a instituição do chamado Ensino de Primeiro e Segundo Graus, tido como prioridade no período, já que o ensino superior havia sido organizado em 1968 pela Lei 5.540 de 28 de novembro, que fixou normas de organização e funcionamento para o ensino superior. Essa nomenclatura substituiu o primário (1º ao 4º ano) e a primeira etapa do secundário denominado ginásio, assim como a segunda etapa do secundário passou a ser segundo grau, anteriormente colegial e normal.

Com essa legislação não havia mais o exame classificatório que selecionava as crianças bem formadas da quarta série para frequentar o ginásio. Desse modo, até 1971, a quarta-série na LDB de 1961 significava o fim da etapa de escolarização para a grande maioria dos brasileiros, principalmente os de baixa renda, em razão do caráter exclusivo de acesso ao ginásio. Com a Lei de Diretrizes de Bases da Educação de 1971, esse divisor de águas foi quebrado, e todas as crianças poderiam dar continuidade ao ensino no ginásio. Com isso, a estruturação e funcionamento da escola se tornam relevantes (NAGLE, 1981); surgem novas demandas e ampliam-se as oportunidades bem como se amplia o leque de oportunidades para atuação dos professores, da primeira a oitava série do primeiro grau.

O cenário que se implanta nas escolas, além de necessidades estruturais e organizacionais para todos os profissionais da educação, ocorreu então em razão da

chegada de um público inexistente: a diversidade cultural e social e o reconhecimento da 8<sup>a</sup> série como um novo ponto de chegada para a escolarização, e não mais a quarta-série.

Na sala de aula, percebe-se também a introdução de novas propostas curriculares em razão da ampliação dos anos de escolarização com profundas interferências no currículo e, como consequência para a didática dos professores, que passariam a ensinar a partir de um núcleo comum: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências, denominados de matérias (NAGLE, 1981, p. 55, grifo nosso), obrigatórias para todas as escolas e decompostas para entendimento do país:

- [...] a) Língua portuguesa (em Comunicação e Expressão);
- b) Geografia, História e Organização Social e Política do Brasil (nos Estudos Sociais);
- c) Matemática e Ciências Físicas e Biológicas (em Ciências).

(Resolução nº 8/71 Art. 1º, § 1º) (NAGLE, 1981, p. 56).

Além desse núcleo que, com o passar dos anos, agregou novas disciplinas, os professores, ao ensinar, deveriam considerar também as situações concretas vivenciadas em sala de aula, e partir de temáticas como a vida em família, a situação escolar, o mundo da natureza, entre outros.

Com relação aos padrões de organização, essa nova legislação permitiu que os estados fizessem novos arranjos nas escolas. O Estado de São Paulo por exemplo, implantou uma nova divisão de trabalho nas séries iniciais do ensino de primeiro grau. Havia um professor responsável por sala, mas cada professor passou a ser referência nas matérias que ensinava. Assim, por exemplo, um professor de segunda série assumia as atividades de Comunicação e Expressão – Língua Portuguesa e Ciências e outro se responsabilizava por Estudos Sociais, Educação Artística e Matemática, ambos trabalhando com duas turmas (PICOLLI, 1985).

Essa nova organização exigiu a especialização dos professores por áreas do conhecimento e, a isso, somam-se os conteúdos nunca vistos por eles, questão notadamente ampliada quando a levamos para a 5<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries do ensino fundamental; mas as séries iniciais do ensino primário são um ponto de partida para mostrar a complexidade dessa nova situação.

Esse processo de reorganização de ensino em seu amplo espectro nos apresenta um dado relevante no que se refere à organização do sistema: entende-se a continuidade entre a 1<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> série, ao passo que sob o ponto de vista do currículo, dos conteúdos escolares e ação docente, isso não ocorreu de forma articulada envolvendo todas as séries do ensino fundamental o que leva a afirmar que a fragmentação foi também uma das marcas da ampliação da escolarização em todas as escolas públicas brasileiras. Essa fragmentação ocorreu inversamente ao esperado porque o ensino deveria ser organizado didaticamente por atividades nas séries iniciais articulando todos os conhecimentos, o que foi difícil de acontecer.

Em razão disso, as contradições não demoraram a aparecer e, a partir de estudos realizados após os anos que sucederam à implantação do ensino de 1º grau, as instâncias governamentais superiores decidiram retomar práticas da Lei de Diretrizes e Bases anterior, a exemplo da retomada dos componentes curriculares por disciplina e não mais matérias, áreas e atividades, com professores responsáveis por elas.

Isso ocorreu devido a fatores que vão desde o controle para saber se todas as escolas estavam cumprindo as novas orientações para que os professores trabalhassem por atividades a partir do novo e longo período de escolarização, bem como o cumprimento de fazer com que os anos de escolaridade se transformassem, de fato, em algo realizável na vida dos estudantes e por manifestações de ordem diversa. Nesse ponto, Azanha (1987), ao analisar tais mudanças denominou-as de “mentira pedagógica” uma vez que essas propostas não se tornaram realidade na rede pública, seja com relação ao ensino primário ou secundário e também pelo fato de que as medidas que procuraram auxiliar os professores, na elaboração dos Guias Curriculares Propostos para as Matérias do Núcleo Comum do Ensino de 1º Grau (SÃO PAULO, 1975) nunca saíram “do papel”. Continuou a concepção de que a escola começa pela 1<sup>a</sup> série, segue pela 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> e termina na 4<sup>a</sup>, recomeçando outra etapa de escolarização na 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup>, aí, então, com um professor para cada disciplina, o que nos permite dizer que não havia a sequência e integração esperada do ensino de oito anos.

Em se tratando de ensino primário, que é o objeto de estudo desta pesquisa, pode-se dizer que existia a série de ingresso, os anos de sequência e aceleração e o ano de término que é a quarta série, sendo essas as três dimensões concretas para compreender as etapas de escolarização do ensino primário.

Sobre as séries que estão no centro, entre a inicial e a final, estudos realizados por Marin *et al* (2009) comprovam que nas escolas públicas, de fato, havia clareza na sequência do “antes e depois” recordando sempre o que foi dado na série anterior e preparando para a série seguinte. O re-ensino ocorria principalmente em razão do início do avanço para uma nova série escolar, e dentro de cada série havia os períodos de férias. Outro dado apontado na pesquisa de Marin *et al* (2009) é a falta de uma identidade própria para essas séries que estão entre as iniciais e finais, denominadas pelas autoras como intermediárias, sempre com a prática de ensinar novamente o que já havia sido objeto de trabalho anterior. No terceiro ano do ensino fundamental, por exemplo, além desta condição adiciona-se a necessidade de aceleração para a quarta-série, etapa final de escolarização das séries iniciais. Diante dessas questões é possível apontar a falta de entendimento dos professores das séries intermediárias; para eles, elas não possuíam decisivamente um significado próprio e de organização dentro do seu trabalho.

Com a ampliação da escolarização, evidenciam-se outros problemas considerados os mais marcantes na legislação de 1971: a efetiva dimensão da evasão escolar, em razão de não haver até então a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que ocorreu nos anos 1990, prevendo a obrigatoriedade da permanência da criança nas séries iniciais do ensino fundamental. Ao lado da evasão, a repetência no âmbito da escolarização passa a ser uma prática comum nas escolas para os alunos que não atingiam índices suficientes na aprendizagem, aferidos pelos exames bimestrais de avaliação das disciplinas escolares.

A questão é que sendo ampliados os níveis de ensino, e já com a previsível chegada de um público antes inexistente na escola, a evasão e a repetência, nesse período, atingiram índices nunca antes vistos na história da educação do Brasil.

Alguns estados brasileiros, por iniciativa própria, buscaram reverter essa situação da repetência. Uma das primeiras medidas adotadas foi uma nova organização por ciclo, abrangendo as duas séries iniciais do ensino primário – consideradas as séries escolares com os menores índices de rendimento na escola pública, como São Paulo e Minas Gerais vinculadas a questões de financiamento por parte de entidades internacionais como o Banco Mundial (DE TOMMASI, 1996). Sendo aprovadas as duas séries iniciais, a terceira série ocupou então um lugar de destaque na etapa inicial da escolarização das crianças com idade escolar de 9 anos, após dois anos sem repetência.

A justificativa política para tal medida é que as crianças poderiam ser educadas com maior tranquilidade, longe do “fantasma” da repetência, e as atrasadas seriam aceleradas no decorrer da terceira série a fim de garantir a passagem para a quarta série; aqui, é notável a constatação da descontinuidade didática entre as séries, principalmente no tocante ao ensino dos conteúdos.

É fato que existiram outras experiências anteriores à Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 no tocante à possibilidade de organização por ciclos, principalmente em um período em que questões como o processo de redemocratização do Brasil ganharam terreno. Não há garantias de que tal organização foi implantada em razão da busca por mudanças das instituições públicas brasileiras; é coerente afirmar que alguns estados tomaram iniciativas para resolver o gargalo da evasão e repetência visivelmente presente em todos os níveis de ensino.

Esse é um ponto de reinício, um marco que levou a educação das séries iniciais do ensino fundamental para novas situações, não mais aquelas cujas ideias e medidas encontravam aportes na lei de Diretrizes e Bases da Educação 4.024/61 e na Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de Primeiro e Segundo Graus, a Lei 5.692/71.

### **1.3 A organização das escolas nas últimas décadas e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96.**

A organização das escolas desde a primeira Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1961) seguia a nomenclatura “série” para cada ano escolar. Assim, na fase inicial havia as “séries” 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup>, constituindo o ensino primário, dando continuidade à organização anterior. No entanto, em 1971, com a Lei de Diretrizes e Bases do ensino de 1º e 2º graus, houve alterações na sequência, sem interrupções (esta é a novidade da Lei de 1971), pois o alunado seguia para a 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> “série” finais do mesmo grau, o 1º. Era uma organização seriada, mas criando uma escola de oito anos. Essa alteração, retirando a quebra entre a 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> séries trouxe consequências para as demais séries anteriores e posteriores quanto às expectativas de formação do alunado, pois a 4<sup>a</sup> série não mais se caracterizava como terminal de um período, em que muitas crianças paravam seus estudos. Ao mesmo tempo havia, sempre, a expectativa de crianças bem formadas para enfrentar as últimas séries,

as do “ginásio”. Nesse período, entre 1971 e 1996, a legislação permitia a repetência entre as séries. Apenas em alguns estados foi implantado o ciclo básico, abrangendo as duas primeiras séries para evitar o gargalo da repetência, ponto mais sensível das redes de ensino. A terceira série, então, passou a ser vital no percurso do alunado. Com a nova Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (BRASIL, 1996) houve a possibilidade de as escolas se organizarem em ciclos e, portanto, alterarem a nomenclatura “seriação” passando à denominação “ano” escolar e não mais “série” escolar, medida acompanhada de possibilidade de implantar o regime de ciclos sem repetência entre anos do mesmo ciclo.

A LDB 9.394/96 por sua vez não trouxe grandes novidades, quanto à ideia para a educação brasileira, segundo Delgado (2004 p. 12), “pois algumas redes públicas já traziam um histórico de experiência na organização do sistema de ciclos, embora de formas diferentes”, dos anos 1980 até a consolidação da LDB 9.394/96, conforme citado anteriormente. Também é preciso ter a noção de que nem todas as redes assumiram a possibilidade de implantação dos ciclos.

Com essa LDB, inaugura-se um novo capítulo para o ensino fundamental do país: a aprovação do Plano Nacional de Educação de 2001 (BRASIL, 2001) através da Lei Federal 10.172/2001 e junto dela, a meta dois, que previa a inserção das crianças com seis anos no ensino fundamental. Em seguida, a inserção das crianças com seis anos de idade no ensino fundamental foi aprovada com a Lei nº 11.114/2005 (BRASIL, 2005) e, posteriormente, a de número 11.274/2006 (BRASIL, 2006), que consolidou a reorganização do ensino fundamental de oito para nove anos de idade.

O Quadro 1 apresenta a organização do Ensino Fundamental no Brasil no âmbito das legislações.

**Quadro 1. Reorganização da Educação Básica no Brasil nas legislações brasileira.**

Legislação	Nível de ensino	Ano/Série Escolar	Idade	
LDB 4024/61	Ensino primário	1 <sup>a</sup> série	7 anos	
		2 <sup>a</sup> série	8 anos	
		3 <sup>a</sup> série	9 anos	
		4 <sup>a</sup> série	10 anos	
	<b>Exame admissão</b>			
	Ginásio	5 <sup>a</sup> série	11 anos	
		6 <sup>a</sup> série	12 anos	
		7 <sup>a</sup> série	13 anos	
		8 <sup>a</sup> série	14 anos	
Lei 5692/71 fixa as Diretrizes e Bases para o 1º e 2º graus	Ensino de 1º Grau	1 <sup>a</sup> série	7 anos	
		2 <sup>a</sup> série	8 anos	
		3 <sup>a</sup> série	9 anos	
		4 <sup>a</sup> série	10 anos	
		5 <sup>a</sup> série	11 anos	
		6 <sup>a</sup> série	12 anos	
		7 <sup>a</sup> série	13 anos	
		8 <sup>a</sup> série	14 anos	
	Ensino Fundamental	Fundamental I – Ciclo I	1º ano	6 anos
			2º ano	7 anos
			3º ano	8 anos
			4º ano	9 anos
			5º ano	10 anos
		Fundamental II – Ciclo II	6º ano	11 anos
			7º ano	12 anos
			8º ano	13 anos
			9º ano	14 anos

Fonte: elaborado pelo autor a partir das legislações citadas no texto e no quadro.

A reorganização da educação básica a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, provocou novas interpretações e organizações nas redes dos estados e municípios, a exemplo de Minas Gerais em autorizar a matrícula de crianças com seis anos de idade até o dia 30 de junho de cada ano, Lei 20.817 de 30 de julho de 2013 (MINAS GERAIS, 2013). As crianças das séries iniciais do ensino fundamental do Estado de Minas Gerais ingressam no Ensino fundamental no transcurso dos cinco anos de idade.

A partir daí, outros estados também passaram a admitir crianças no transcurso dos 5 anos de idade e, assim como o de Minas Gerais, esbarraram na Resolução do Conselho Nacional de Educação de nº 6/2010, que fixa o ingresso das crianças na Pré-escola com idades entre 4 e 5 anos de idade e seis anos no primeiro ano do ensino fundamental completos até o dia 31 de março do corrente ano. O documento assim determina:

“Art. 2º Para o ingresso na Pré-Escola, a criança deverá ter idade de 4 (quatro) anos completos até o dia 31 de março do ano que ocorrer a matrícula. Art. 3º 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. Art. 4º As crianças que completarem 6 (seis) anos de idade após a data definida no artigo 3º deverão ser matriculadas na Pré-Escola. (BRASIL, 2010).

No transcurso dos cinco anos de idade a criança deverá frequentar a pré-escola ou o primeiro ano do ensino fundamental? Diante deste impasse, alguns estados entraram com ação para suspender esta resolução, a fim de garantir a decisão anterior que garante que as crianças que estejam entre os 5 e 6 anos de idade possam matricular-se no primeiro ano do ensino fundamental.

Em um município de médio porte situado próximo da cidade onde foi realizada a pesquisa e que exerce muita influência nas decisões dos municípios de pequeno porte da região, denomina como “data de corte” o dia e o mês em que as crianças deverão ter completado seis anos de idade para frequentar o primeiro ano do ensino fundamental, sendo 31 de março de cada ano, conforme reza a resolução 6/2010 do Conselho Nacional de Educação. A questão é que o cumprimento da data de corte acaba influenciando no ingresso das crianças da educação infantil e do primeiro ano do ensino fundamental, justamente por estar situada ao final do primeiro trimestre do ano. Um esboço do quadro normativo distribuído para os supervisores do município de pequeno porte consonante as matrículas nas escolas municipais de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental deixa claro esta questão:

**Quadro 2. Referências para a realização das matrículas da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Do Município de médio porte para os municípios de pequeno porte**

Berçário I	Nascidos a partir 01/04/2015	Um ano até 01/04/2015
Berçário II	Nascidos de 01/04/2014 a 31/03/2015	Um ano até 31/03/2016
Maternal I	Nascidos de 01/04/2013 a 31/03/2014	Dois anos até 31/03/2016
Maternal II	Nascidos de 01/04/2012 a 31/03/2013	Três anos até 31/03/2016
Infantil I (Pré-Escola)	Nascidos de 01/04/2011 a 31/03/2012	Quatro anos até 31/03/2016
Infantil II (Pré-Escola)	Nascidos de 01/04/2010 a 31/03/2011	Cinco anos até 31/03/2016
Ensino Fundamental	Nascidos de 01/04/2009 a 31/03/2010	Seis anos até 31/03/2016

Fonte: Elaborado pelo autor após consulta em uma Secretaria Municipal de Educação de pequeno porte do interior do estado de São Paulo (evita-se, aqui, a identificação do município).

No dia 24 de março de 2016, ao final da tarde, uma supervisora daquela Secretaria entregou esta tabela e logo após, outras duas se juntaram ao grupo para falar sobre a “data de corte”, e disseram que além da resolução 6/2010, possuem uma carta-resposta enviada pelo Ministério da Educação que reforçou a data “de corte” como sendo o dia 31 de março. O “corte” e a nomenclatura que significa: a criança que completar seis anos de idade no dia primeiro de abril de 2016 não terá a vaga concedida para o primeiro ano do ensino fundamental, diferente dos municípios de Minas Gerais que prolongaram a data para o dia 30 de junho. Estamos, portanto, diante de dois problemas: a data limite para o ingresso e permanência das crianças em cada um dos níveis da educação infantil e demais níveis do ensino fundamental, bem como os reflexos que esta disposição legal provoca na organização das escolas e na vida das famílias que dependem da educação pública.

Esta é uma questão presente em todos os Estados e municípios brasileiros e, ao que parece, mesmo decisiva, a resolução não tem forças para impedir que decisões paralelas sejam tomadas pelos entes estaduais e municipais, pois através de contestações legais, buscam produzir as suas próprias respostas para os anos de ingresso e frequência das crianças em todos os níveis da educação básica. Segundo as supervisoras do município de pequeno porte visitado, o ideal seria “um ano cheio” que determinasse o

acesso das crianças em cada um dos níveis da educação básica. No momento, a questão é está longe de ser resolvida, mas no campo político, a decisão dos estados e das cidades maiores incidem sobre as decisões tomadas nos municípios menores da região central do estado de São Paulo.

Sobre o ingresso da criança com seis anos de idade do ensino fundamental, a dissertação de Simão (2011) demonstra que estamos diante de uma nova situação “(...) contrapondo o conceito de educação infantil ao conceito de educação não escolarizada na primeira série, com ludicidade, espaços e tempos ampliados, a não definição de conteúdos pedagógicos, a autonomia das instituições escolares com relação à educação fundamental” (p.19).

Este trabalho chama a atenção para os desdobramentos das etapas seguintes do ensino fundamental, no sentido de se prever o avanço da criança na denominada progressão continuada de nove anos. Neste âmbito, a LDB 9394/96 em seu artigo 24, inciso V prevê, entre outras situações, a do item b: “[...] possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar”, o que realocaria o aluno em outra classe, de preferência paralelo ao período letivo. Essa situação se estende igualmente aos itens c) “[...] avanço nos cursos das séries mediante verificação do aprendizado” e, principalmente, ao item e) “[...] obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus seguimentos”. As alterações, novamente, não são poucas e situa a terceira série ou ano em posição ainda diferenciada, pois agora ela é mesmo o “miolo do ciclo I” em várias redes que se organizam em 5 e depois 4 anos no ensino fundamental, como é o caso da rede estadual paulista e vários municípios.

Por toda essa situação, verificam-se as interferências de âmbito macro com a abrangência ao país estabelecendo regulamentação que interfere nos demais âmbitos demonstrando a relevância do estudo do 3º ano do ensino fundamental para investigar as atuais questões relacionadas tanto à prática docente quanto à qualidade da aprendizagem dos alunos. Verifica-se, com estes dados, a característica legal que recobre este objeto de estudo.

#### **1.4 O Regime de ciclos e Progressão Continuada no Ensino Fundamental: Novas configurações ou mudanças para o terceiro ano do ensino fundamental?**

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, as escolas tiveram, facultativamente, a possibilidade de organizar-se em ciclos, suprimindo a denominação série, que determinou a organização do sistema, da escola, da sala de aula, influenciando as práticas dos professores e dos dispositivos teóricos e ferramentas utilizadas por eles para ensinar.

Em termos estruturais é válido dizer que a supressão da organização seriada ocorreu concomitante à mudança para municipalização das escolas, (MARTINS, 2008) quando várias cidades tiveram a oportunidade de organizar as suas redes já com ciclos, alterando a condição que professores tinham como referência. Foi então retomado o ano escolar adotado desde o início do século com práticas e referências direcionadas nessa organização.

A organização em ciclos consolidou o regime de progressão continuada nas escolas públicas, mais conhecida como a medida que “extinguiu” a repetência das escolas públicas. Entretanto, não garantiu a qualidade da aprendizagem do terceiro ano do ensino fundamental, pois os professores do primeiro e segundo ano diante da progressão continuada, não assumiram o compromisso de uma educação mais incisiva com suas crianças. Foi assim que Guilherme (2007) constatou que o terceiro ano do ensino fundamental era o “miolo” do ciclo no início dos anos 2000, pois eram as professoras do terceiro ano que apontavam mais dificuldades, “exatamente por não terem mais, pela mudança, bases de atuação, mas sim, a necessidade de se reportar ao sistema seriado, principalmente o significado de “mandar o aluno pronto para a 4<sup>a</sup> série” (p. 143).

Se por um lado, havia problemas com as crianças que ficavam na educação infantil, como já demonstrado em pesquisas sobre o primeiro ano (SIMÃO, 2011), a isso somam-se também os problemas da continuidade da formação no ensino fundamental, cujos estudos sobre recuperação paralela parecem não surtir efeito no aprendizado do escolar.

Sabemos que tanto a educação infantil como as séries iniciais do ensino fundamental, e inclusive o ensino médio, estão no centro das discussões das políticas educacionais e diversas pesquisas caminham nesse sentido. Percebe-se que o terceiro ano é uma etapa da escolarização importante para chamar a atenção de professores em razão das circunstâncias do sistema público de ensino, já que professores optam por quebrar o

elo com o sistema de progressão continuada e retomar antigas práticas concebidas na organização seriada.

A última medida do governo federal sobre a organização das escolas é o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa, uma proposta para reorganizar as séries iniciais do ensino fundamental. Estão previstas várias ações desde cursos para formar professores, materiais especiais a serem distribuídos pelo governo federal já na previsão da alteração curricular que está sendo estudada e proposta. A previsão é a de que todas as crianças estarão alfabetizadas e com os conteúdos básicos de matemática estabelecidos até os oito anos de idade (BRASIL, 2012). A questão é tão importante que o prefeito municipal de São Paulo assinou, na primeira quinzena de setembro de 2015, o “Mais Educação São Paulo” programa articulado ao Programa Nacional de Alfabetização. Este declara o fim de aprovação automática nas escolas municipais do Ensino Fundamental e reorganiza os anos escolares das escolas municipais paulistanas em três ciclos: da alfabetização do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, o interdisciplinar do 4º ao 6º ano e o autoral do 7º ao 9º ano.

O documento atual foi assinado após consulta pública disponibilizada desde o ano de 2013, e este documento revela que o regime de ciclos não é abandonado, a novidade além da nova organização dos ciclos é a ampliação da retenção, o que antes ocorria ao final de cada ciclo do ensino fundamental, ou seja, no 6º e 9º ano, agora se localiza para o 3º, 6º, 7º, 8º e 9º anos, com a seguinte justificativa:

[...] a possibilidade de retenção no interior do Ciclo Autoral (7º e 8º anos), além da possibilidade de retenção ao final dos três Ciclos, em nada contradiz o conceito de Ciclo, pois está associada a múltiplas estratégias de acompanhamento pedagógico complementar e inserida no contexto da avaliação para a aprendizagem. (SÃO PAULO, 2013).

Portanto, a retenção em todo o ciclo autoral é uma referência importante no âmbito da reorganização dos ciclos da Prefeitura Municipal de São Paulo, em razão deste ciclo de aprendizagem ser caracterizado pela repetência.

Outro dado importante sobre a reorganização do regime de ciclos na rede de ensino de São Paulo, sob a negação da progressão automática, desloca o terceiro ano do ensino fundamental do “miolo” para o “final” do ciclo da alfabetização, o que o torna agora, no município de São Paulo, um ano escolar ainda mais central seja com relação ao

que as crianças devem saber ao final desse primeiro período e novas necessidades que surgirão em todos os anos escolares do ensino fundamental.

Nos últimos anos temos visto, também emanados de novas mudanças na legislação após o final da década de 1990, desdobramentos para a organização das escolas e do trabalho dos professores. Em um estudo divulgado por Marin (2012) temos uma visão bem abrangente de tais impactos: decisões sobre os níveis de atendimento a serem dados pelas escolas; divisão de trabalho interno nas escolas; número de períodos de aula por dia; distribuição do espaço físico do prédio; regras de funcionamento alteradas; reorganização do currículo pelos parâmetros curriculares e diretrizes para a educação infantil ocasionando inúmeros desdobramentos para o trabalho docente; organização das turmas; atribuição das turmas com novas características; atribuição de aulas, calendário escolar, propostas, projetos, materiais, seleção de conteúdos em novas bases são algumas das repercussões que incidem diretamente sobre o trabalho com os alunos e a sala de aula no país.

Mesmo após mais de cinquenta anos de tentativas de reformas (desde a Lei 4024/61), e das novas configurações que ainda começam a despontar, o país se coloca diante de situações adversas, principalmente no tocante à organização do ensino e das escolas e, consequentemente, das questões do ensino cujos protagonistas são diretamente os alunos e professores, neste caso os do 3º ano.

No próximo capítulo questões sobre o 3º ano/série serão apresentadas a partir do delineamento do cenário das pesquisas realizadas trazendo outros tipos de informações sobre esse tema.

## Capítulo II – O Cenário Acadêmico da sala de aula: pesquisas e conceitos sobre o 3º ano.

Após o levantamento da situação oficial de como se configuram as normas e leis sobre o 3º ano ao longo dos anos, cabe verificar como se configuram as pesquisas buscando identificar o que se estudou e publicou nos últimos anos sobre temas em relação ao terceiro ano. Também, neste capítulo, estão as bases conceituais que dão suporte às decisões metodológicas e analíticas da pesquisa.

Para constituir uma amostra dos trabalhos acadêmicos produzidos sobre o terceiro ano do ensino fundamental no Brasil, recorreu-se, no mês de setembro de 2013, ao sítio eletrônico da CAPES definindo quatro variáveis que seriam utilizadas no campo “busca” desse *site*. Com essas denominações exploraram-se todas as possibilidades para a organização de quatro planilhas, a partir dos descritivos de pesquisas realizadas com a terceira série/ano. O Quadro 2 mostra as possibilidades de organização das planilhas, bem como a comparação terminológica e ortográfica entre elas:

**Quadro 3. Descritores utilizados para localização de pesquisas datadas antes e após a LDB 9394/96.**

1	3º_ano_ensino_fundamental	2	Terceiro_ano_ensino_fundamental
3	Terceira_série_ensino_fundamental	4	3ª_série_ensino_fundamental

Fonte: Elaboração do autor a partir de classificação das pesquisas

Nesse quadro estão as quatro formas encontradas de caracterizar o terceiro ano, quais sejam, utilizando-se, como nas pesquisas, o numeral ordinal e a palavra “terceiro” variando-se em série ou ano.

Com as pesquisas listadas no *site*, a partir de cada uma dessas variáveis, foram constituídas quatro planilhas e as informações em cada uma delas eram: nome do autor, título, ano do trabalho e um breve resumo de cada uma das pesquisas.

Para cada uma, trabalhou-se com as seguintes perguntas:

- a) Quantas dissertações e teses foram encontradas com o uso de cada uma das denominações?
- b) Quais são as áreas mais recorrentes e o que estudaram?
- c) Das dissertações e teses, quantas estudaram somente a terceira série/ano?
- d) Das dissertações e teses, quantas tiveram o aluno enquanto agente principal dos seus estudos? E o professor?

As questões produziram respostas fechadas, pois foi possível a elaboração de novas perguntas no decorrer das análises. Elas representaram apenas um ponto de partida para o entendimento de cada um dos quadros elaborados.

Ao comparar as variantes que tinham o mesmo significado considerando o modo de expressão ortográfico e numérico, decidiu-se considerar apenas um grupo: o dos itens 3 e 4, por apresentarem uma quantidade maior de trabalhos e de maior abrangência por áreas do conhecimento, pois algumas buscas iniciais mostraram a existência de alguns trabalhos que já estavam utilizando a nomenclatura “ano” escolar.

Sabe-se que essa escolha aparenta ser contraditória, diante da expressão “terceira série”, mas no processo de seleção, os demais itens trouxeram pouquíssimos resultados consideráveis quando comparados a esta possibilidade, o que já forneceu o indicador de que a terminologia “série” continua vigorando apesar das escolas estarem supostamente organizadas em ciclos, e apesar de já estarmos formalmente há mais de quinze anos na organização “ciclada” no estado de São Paulo.

Essas pesquisas, postas nos quadros a seguir, sumariadas, não representam o montante dos títulos de dissertações e teses analisados, pois as denominações terceira\_série\_ensino\_fundamental e 3<sup>a</sup>\_série\_ensino\_fundamental, totalizaram 119 dissertações e 27 teses, mas desses números totais, não contabilizamos três dissertações que foram descartadas por temáticas voltadas para a área da saúde (hipertensão), sendo as de Girotto (2008) e Carvalho (2010) e Nedel (2009) por pesquisar efeitos sobre a

postura corporal dos escolares e outras duas, sendo as de Rosal (2002) e Monteiro (2006) por serem recorrentes. Sendo assim, tanto as pesquisas voltadas para a área da saúde como as que apareceram em duplicidade no levantamento, não foram somadas e qualificadas nos quadros organizados no apêndice.

O quadro “temáticas variadas” foge à regra, pois nele foram listadas pesquisas de áreas do conhecimento, mas impossíveis de serem enquadradas nas áreas curriculares anunciadas.

As dissertações e teses do banco de dados da CAPES relacionadas a partir das denominações *terceira\_série\_ensino\_fundamental* e *3ª\_série\_ensino\_fundamental* e por área do conhecimento curricular estão apresentadas a seguir.

A língua portuguesa foi o foco disciplinar que mais produziu pesquisas; os estudos dessa área voltaram-se para leitura, escrita e a linguagem. Foram defendidas 46 dissertações e sete teses, entre os anos de 1998 a 2011, sendo que em 2008 e 2009 houve um maior número de trabalhos concretizados. Nessa área havia pesquisas articuladas com outros níveis de ensino – ou aos anos que antecedem a terceira série ou ao que a sucedem. Apenas o trabalho de Prudêncio (2006) estudou todo o ciclo do fundamental I, sobretudo o desenvolvimento do vocabulário receptivo, consciência fonológica, leitura e escrita de 1ª a 4ª série.

Há indicativos de que as pesquisas não foram referenciadas à organização do sistema de ciclos, pois muitas procederam os seus estudos sem perder a referência ao regime de seriação, a exemplo da pesquisa de Quinhone (2008) sobre o letramento escolar e formação do leitor crítico, realizada em, 2008 que descreve: “leituras dos alunos do 2º ano (3ª série) do ensino fundamental”. Um outro bom exemplo, foi um trabalho de Sartori (2003) que discorreu sobre mediação pedagógica no ensino da escrita; ele fez referências a um aluno de 11 anos presente em dois semestres em uma sala da terceira série. O trabalho de Mascarenhas (2011) discutiu práticas de leitura e escrita nas escolas do campo descrevendo “alunos da 3ª série do Ensino Fundamental”

Ao analisar os trabalhos da Língua Portuguesa encontram-se denominações correlativas ao terceiro ano do ensino fundamental bem como a terceira série – e o que se revela de imediato é a falta de um padrão das denominações nas pesquisas realizadas com as séries iniciais do ensino fundamental, mesmo com a implantação do regime de

progressão continuada no Brasil nos anos 1990 e no Estado de São Paulo no ano de 1998. (GUILHERME, 2007).

Ainda sobre essas pesquisas, grande parte estudou questões relativas a aprendizagens dos alunos e poucas investigações ocorreram no campo da docência. Dessas, a dissertação de Côco (2000) pesquisou o processo de socialização com a leitura e a prática docente, outra discutiu as práticas de leitura no ensino fundamental a partir da experiência de uma professora e seus alunos. (SANTOS, 2008). Um mestrado profissionalizante voltou-se para as práticas da professora no decorrer da textualização na escola (ASSIS, 2003) e essa mesma autora, retomou os estudos com a língua portuguesa em 2009, onde analisou a proposta de produção de texto de um livro didático de português, a partir da interpretação de uma professora. Podemos afirmar, portanto, que são poucas as pesquisas que procuram saber sobre as práticas docentes na disciplina de língua portuguesa pois o grande interesse nesse quadro são as questões e os problemas dessa disciplina focalizando mais o aluno do que o ensino em sala de aula.

A Matemática foi a segunda área recorrente, com 16 dissertações e 6 teses, produzidas entre os anos de 1999 a 2010. Diferente da língua portuguesa, a maior parte dos trabalhos focalizou o aluno da terceira série, e uma parcela menor de pesquisas, a terceira série com o ano anterior ou posterior a esta. Em suma, as pesquisas na área da Matemática procuraram saber como as crianças enfrentam os problemas matemáticos e alguns casos, suscitam as dificuldades dos menores. Apenas a dissertação de Martins (1999) avaliou as representações dos professores sobre o conhecimento matemático, da educação infantil à 4<sup>a</sup> série do ensino fundamental junto a 80 futuros professores de um curso de habilitação para o magistério. Uma única tese verificou como os professores da 3<sup>a</sup> série do ensino fundamental e da educação de jovens e adultos ensinam a noção de multiplicação (EWBANK, 2002).

Alguns títulos reforçam a reprodução dessa área com a aprendizagem dos alunos como: “Afinal, mais ou menos?” (JUSTO, 2004) ou “Que bicho é esse” da pesquisadora Ugna Pereira Martins (1999). Em sua maioria, os trabalhos deixam clara a afirmação de que aprender Matemática é um problema, o que justificaria os alunos no centro das atenções e não os professores. Equívoco? O que se aponta é a necessidade de estudos sobre as práticas dos professores para termos outras respostas.

Na temática tecnologia da educação, foram identificados 11 trabalhos sendo dez dissertações e uma tese produzidas entre os anos de 1999 a 2008. Dentre os trabalhos, sete avaliaram instrumentos, ferramentas e softwares, tornando os professores coadjuvantes das pesquisas. A pesquisa de Trindade (2008) foi a única que teve o caminho inverso das demais ao ter o professor como o principal agente da pesquisa. Como nos demais grupos, aqui encontram-se trabalhos articulados aos níveis que antecedem e/ou sucedem a terceira série. Já a tese de Cavalini (2008) se diferencia por investigar a utilização de um software no diagnóstico das dificuldades de aprendizagem, um tema muito recorrente nas pesquisas realizadas na área da Matemática.

O lúdico foi a área de interesse de nove trabalhos, produzidos entre 2003 a 2011, sendo oito elaborados no mestrado e um no doutorado. As dissertações, em sua maioria e a tese de Azevedo (2002), tiveram a criança como principal agente de análise e temáticas ligadas a magia, imaginação e jogos. Apenas um trabalho pautou-se nas experiências vividas por uma professora da terceira série em sala de aula (DECICO, 2006).

Na disciplina de Ciências, houve a produção de nove dissertações entre os anos de 1999 a 2011. Esta área apresentou maior diversidade nas pesquisas: três trabalhos voltaram-se para atividade prática do professor de Ciências em sala de aula, sendo: Abras (1999), Silva (2002) e Oliveira (2010). Outros quatro voltaram-se para a aprendizagem dos alunos nas aulas de Ciências: Zimmermann (2005), Brito (2007), Amadeu (2007) e Silva (1997). A pesquisa de Herculano (2006) abordou as representações sobre o meio ambiente de alunos da comunidade indígena Terena da 3<sup>a</sup> série e a de Medeiros (2011) analisou a proposta integrada de educação ambiental.

Outra área apresentou cinco dissertações e duas teses foi a educação física, com pesquisas produzidas entre os anos de 2002 a 2011. Os trabalhos de Mauad (2003) e Oliveira (2011) focalizaram os professores e os demais os alunos.

Pesquisas realizadas objetivamente com as práticas docentes também fizeram parte desta listagem, embora poucas, pois foram encontradas quatro dissertações e três teses defendidas entre os anos de 2001 a 2003.

É notável que todas as pesquisas realizadas no grupo de práticas tenham delimitado os estudos na terceira série, apesar dos resumos referendarem “séries iniciais”. Não houve um desdobramento ou busca por entendimentos nos anos que antecedem ou

sucedem a terceira série, conforme apresentado na disciplina da língua portuguesa e matemática, tampouco a articulação das discussões entre todos os níveis do ensino das séries iniciais do ensino fundamental.

Deve-se fazer uma ressalva neste agrupamento: muitas pesquisas realizadas no âmbito da prática foram enquadradas nos grupos disciplinares por estarem relacionadas àquelas áreas. No grupo Ciências esta questão é bem evidente, o que permite afirmar que este eixo é muito mais amplo do que aqui evidenciado.

O fracasso escolar foi um tema que teve cinco focos de pesquisas e as teses foram maior em relação as dissertações, sendo três teses e duas dissertações. Esses trabalhos foram agrupados em razão de não terem concentrados os estudos em uma área curricular específica. As dissertações tiveram os alunos da 2<sup>a</sup> e da 3<sup>a</sup> séries no centro das atenções. As teses em sua foram produzidas sobre a 3<sup>a</sup> série, com exceção do trabalho Bofi (2012) que estudou crianças de 5 aos 8 anos de idade. As demais pesquisas do doutorado tiveram como foco alunos e professores.

A avaliação foi tema de três dissertações e uma tese. Em todas elas a criança foi foco e somente a pesquisa de Zonin (2000) centrou os estudos na terceira série, sendo que as demais abarcaram outras etapas do ensino fundamental.

Com três dissertações, a educação especial apresentou títulos variados. O trabalho elaborado por Facco (2007), com referenciais da psicologia sócio-histórica e na clínica da atividade da ergonomia francesa teve como foco alunos de uma 3<sup>a</sup> série do ensino fundamental. Já o trabalho de Serfaty (2009), investigou professores e alunos da 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> série de uma sala inclusiva (com ou sem deficiência) para analisar comportamentos estabelecidos entre professores e alunos nos processos de interação. Ambas as pesquisas apontaram a questão do desenvolvimento profissional como sendo chaves para os avanços da educação inclusiva, na condição que a primeira dissertação usou a terminologia “formação continuada” e a segunda “capacitação” o que nos remete ao uso de terminologias variadas sobre o tema do desenvolvimento profissional desses professores.

A dissertação de Souza (2011) foi elaborada com o objetivo de melhor pensar um programa de treinamento de consciência fonológica, a partir da análise de quatro crianças surdas portadoras de perda auditiva sensório-neural de grau severo a profundo e/ou

profundo, sendo duas meninas e dois meninos em idade de 8 a 9 anos de idade bilíngues, com objetivo diferente se comparado as duas primeiras. Mas de uma forma mais genérica, todas elas buscam avanços com relação à formação dos profissionais que atuam na educação especial e na qualidade dos serviços destinados as crianças.

Foram duas as dissertações encontradas sobre o gênero: “de Nunes (2008) e Charone (2008), ambas realizadas com crianças da terceira série do ensino fundamental. Trata-se de tema não aparecido anteriormente.

Um último grupo de pesquisas reuniu duas dissertações em Artes. Ambos os estudos focalizaram aspectos de contextos. Em Pereira (1999), a televisão como elemento presente no contexto foi focalizado como base sobre o desenho dos alunos da terceira série do ensino fundamental. Já o Estudo de Silva (2009), explorou outro contexto, não concreto: os espaços imaginativos.

Alguns trabalhos apresentaram temáticas diversas (9 dissertações e 3 teses) e por isso os títulos não foram agrupados por área do conhecimento. Por outro lado, essas pesquisas tiveram como foco a terceira série e ou demais séries iniciais do ensino fundamental e foram relacionadas no apêndice deste trabalho.

No ícone busca do portal de periódicos da Capes foi digitada a denominação “terceira série do ensino fundamental” obtendo-se 255 trabalhos. Entretanto, desses, foi possível validar apenas 42 artigos em razão dos demais focalizarem o Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Superior e também, por abordarem temas distantes da educação. Entre os validados, a língua portuguesa foi a área mais recorrente, mas com as mesmas características das teses e dissertações, seguida do eixo sobre práticas em que se destacam os títulos: “A riqueza do tempo perdido” de Garcia (1999); “Conhecendo as Crenças sobre inteligência, esforço e sorte dos alunos de escolas brasileiros em tarefas escolares” de Boruchovitch (2001); “Associação entre rendimento na compreensão de textos e estratégias pedagógicas utilizadas por docentes”, de Juric *et. Al* (2007); “Atividades experimentais nas séries iniciais: relato de uma investigação”, de Rosa (2007)”; “Criatividade e inteligência em crianças: habilidades relacionadas”, de Cassia Nakano (2012). Neste grupo, avaliou-se que tanto os professores quanto os alunos estiveram no centro das atenções dos artigos que focalizaram os seus estudos na terceira série. A escola e a sala de aula foram o *lócus* da investigação de todos os trabalhos.

O sucesso e o fracasso escolar, a educação especial e gênero foram eixos com artigos, mas todos com foco apenas no aluno e situações bem específicas.

Dois trabalhos de matemática merecem destaque: “As estruturas aditivas nas séries iniciais do ensino fundamental: um estudo diagnóstico em contextos diferentes”, de Mendonça (2009); e “Desenvolvimento do sentido do número na multiplicação: um estudo de caso com crianças de 7 e 8 anos” de Rocha (2009). Em oposição às dissertações e teses, esses artigos não apresentam a Matemática como a “vilã” presente no currículo nas séries iniciais do ensino fundamental; procuram entender o processo de ensino e aprendizagem.

Foram localizados dois artigos sobre a ludicidade (CORDAZZO, 2008) e (MASSIGNANI, 2012) e dois artigos sobre avaliação: “Currículo e avaliação: articulação necessária em favor da aprendizagem dos alunos da rede pública de São Paulo” de Fini (2009) e “Sistemas de avaliação da educação. Avanços e novos desafios” de Castro (2009). Esses títulos revelam uma perspectiva de análise válida para todas as séries do ensino fundamental, no caso da avaliação da aprendizagem, para toda a educação básica. Ainda, foram detectados artigos sobre estudos étnicos, psicologia educacional, análise do livro didático, metodologia de pesquisa e tecnologia da educação, alguns que repetem as produções vistas anteriormente. São artigos produzidos sobre terceira série e séries iniciais do ensino fundamental

Devemos considerar que quando são variadas as “palavras chaves” na ferramenta de busca dos periódicos da Capes, o número de artigos são reduzidos ou ampliados, considerados ou descartados; com isso, entende-se que a busca por artigos por esse mecanismo é um processo contínuo no desenvolvimento de todas as pesquisas.

Na continuidade do mapeamento sobre o tema, são apresentados cinco trabalhos que foram particularmente fundamentais para este estudo.

Um dos textos lidos sobre as características de pesquisas permite tecer considerações sobre muitas das pesquisas mapeadas. Nesse texto, Marin (2013) organiza nosso pensamento sobre as modalidades de pesquisas existentes envolvendo a escola. Diz ela que: 1) a escola pode ser o *lócus* da pesquisa; 2) a escola pode ser, em si mesma, objeto de pesquisa e 3) podem existir objetos de estudo que tomem situações escolares como *lócus*, mas com diferentes focos articulados e situados pedagógica, social e

historicamente. Diante de tal caracterização, é possível dizer que em muitas das pesquisas analisadas existe a preocupação de fazer pesquisa; entretanto, apenas se toma a escola como *lócus*, pesquisas que têm seus objetos de estudo, mas ficando ausente a articulação desses focos com toda a situação vivida naqueles momentos da investigação. Portanto, são pesquisas mais limitadas quanto ao alcance da compreensão do objeto como um todo. Essa procurou ser uma preocupação desta pesquisa ora se relatada.

Já em um capítulo de livro, Marin *et. al* (2009) relatam dados de parte de pesquisa realizada com professores de séries iniciais na década de 1980. Tratava-se de momento particularmente importante na vida das escolas que começavam a viver a organização por ciclos nas duas séries iniciais do ensino (então denominado 1º). Implantava-se no estado de São Paulo o Ciclo Básico e Jornada Única para os professores, sem a chance da repetição ao passarem os alunos da 1<sup>a</sup> para a 2<sup>a</sup> série. No bojo dos estudos, a equipe considerou importante discutir o significado das séries escolares pela relevância em momento de mudanças significativas nessa etapa da escolarização. Dentre os vários resultados das manifestações das professoras destacam-se, aqui, os referentes às terceiras séries: ter clareza quanto à necessidade de ler, escrever e contar apontados para todas as séries. Se para a 1<sup>a</sup> e a 4<sup>a</sup> série estavam, respectivamente, claros os sentidos da alfabetização e trabalho com todos os componentes curriculares, havia um hiato entre a 2<sup>a</sup> (com caráter mais formativo complementando a 1<sup>a</sup> série) e a 3<sup>a</sup> série com a função de preparar para a 4<sup>a</sup> série, ou seja, nada mais concreto quanto à sua função formativa específica: seus sentidos giravam ao redor da anterior e da posterior. Não havia clara concepção do trabalho que cada série deveria ter nessa sequência. Essa situação só se agrava na década de 1990, pois a expansão do processo de alfabetização para todo o ciclo com a implantação do regime de progressão continuada, tornou indiferenciado o trabalho das quartas séries com as professoras perdendo as poucas e precárias balizas que possuíam, quais sejam, as tarefas específicas e os conteúdos escolares de cada uma delas (p. 130-136).

Na mesma direção, a pesquisa realizada por Guilherme (2007) investigando professores de 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> séries do ciclo I do ensino fundamental no estado de São Paulo, esta considerada como “miolo do ciclo”, no início dos anos 2000, questiona a mudança do modo de organização da escola frente às práticas dos professores afirmado que “aqueles que mais apontaram dificuldades foram os professores do “meio” do ciclo I, aqueles que estariam atuando com turmas equivalentes às terceiras séries “exatamente por não terem

mais, pela mudança, bases de atuação, mas, sim, a necessidade de se reportar ao sistema seriado, principalmente o significado de “mandar o aluno pronto para a 4<sup>a</sup> série”(p.143).

Assim, se nos anos de 1980 havia a fragmentação do ensino dos conteúdos nas séries escolares, no final dos anos de 1990, “(...) professoras se vêem em uma situação de quebrar com uma ordem estável, ainda que perversa, sem que se vislumbre outra possibilidade de organizar internamente e por inteiro o processo pedagógico” (MARIN *et. al*, 2009, p. 141).

O trabalho de Simão (2011) constatou que as contradições e outras dificuldades ocorrem já na passagem da educação infantil para o ensino fundamental com a falta de articulação desses níveis e as crianças, com o agravante de que as cobranças são maiores, há a gradativa perda dos tempos e dos espaços de convivência para as brincadeiras, na medida em que as crianças avançam nas séries iniciais, bem como o aumento de tarefas e outras exigências.

Um quinto texto, de Marin e Nascimento (2010), traz outra informação importante que deve ser considerada na organização em ciclos com regime da progressão continuada: a evasão e a repetência continuam em todo o ensino fundamental, e este pensamento corrobora com as afirmações de Ferraro (1999) que classifica a exclusão da e na escola. A exclusão da escola, está ligada principalmente ao acesso e a permanência das crianças no ensino fundamental, pois Ferraro (1999) afirma que em 1996 cerca de “296 mil alunos de 7 anos, 180 mil de oito anos, 135 mil de nove anos; 122 mil de 10 anos; 102 mil de 12 anos e 96 mil de 13 anos” declararam nunca ter frequentado a escola” indo na contramão da afirmação da universalização do ensino fundamental no Brasil feita pelas instâncias governamentais superiores do país (p. 35-37).

Além disso, no início do século XXI o estudo de Marin e Nascimento (2010) confirma que houve redução nesses índices, mas verificou-se que há, sim, reprovação em todas as séries. Essa pesquisa avança na primeira década deste século, e concluiu que houve quedas de abandono em todas as séries, sendo atuais 0,5 na primeira série e 0,2 nas demais e justifica que essa redução decorreu em razão da participação das instituições externas como o Conselho Tutelar que auxilia a escola com relação à obrigatoriedade do ingresso, controle e permanência da criança na escola. Porém, as taxas de reprovação, no

estado de São Paulo, entre 2000 e 2008, oscilaram entre 2,1 a 8,7 com distribuição desses percentuais entre as quatro séries (p.83).

Pode-se afirmar que na metade desta segunda década do século XXI o “fantasma” da reprovação, muito presente na educação do período militar, entra novamente em destaque na agenda das políticas educacionais de alguns estados e municípios, a exemplo da cidade de São Paulo, que está reorganizando os ciclos na rede municipal, ampliando as possibilidades de repetência, com a justificativa de que ela é condição para acabar com a aprovação automática nas escolas. Sobre isso, chamamos a atenção para o fato de que corremos o risco de torná-la novamente o “gargalo” das séries iniciais do ensino fundamental em razão das pesquisas mostrarem que os professores ainda se remetem ao regime de seriação quando buscam compreender o significado dos anos escolares do ensino fundamental.

## **2.1 A Sala de aula como *lócus* privilegiado para a pesquisa sobre prática docente**

Essas pesquisas listadas e comentadas evidenciam a importância de compreendermos as amplas questões que perpassam a organização da escola, a sala de aula, as relações entre professores e alunos e as situações de ensino decorrente das tarefas escolares propostas pelos professores.

A organização da escola, para Gimeno (2000), contribui para que o cotidiano prático dos professores e alunos sejam determinados em razão da sua estrutura física, normas institucionais, imposições burocrático-pedagógicas, tradições metodológicas locais, formação em serviço e muitas vezes cobranças das instâncias governamentais superiores da produção do professor “no chão da escola” para atingir metas e garantir o sucesso nos exames oficiais. Diante do exposto, resta afirmar que forças externas e internas interferem, influenciam e muitas vezes “freiam” a capacidade criativa e também reflexiva do professor na sala de aula e ainda em nossos dias determinam o que e como devem ensinar.

Por outro lado, quanto mais elementos democráticos estiverem presentes na escola e na gestão, mais liberdade os professores terão para organizar o trabalho docente e propor

tarefas para a classe, e sabe-se que isso não é fácil pois “a maioria das escolas são instituídas: regem-se por normas estabelecidas segundo interesse de outros grupos e, no caso do Brasil, ajustadas necessariamente às normas básicas ditadas pelo Poder Público.” (CÂNDIDO, 1964, p. 109).

Em uma pesquisa recente, Marin e Penna (2013) avançaram nesse entendimento com a definição do conceito de regulamentação e regulação, que são parte dos desdobramentos capitaneados pelas instâncias governamentais superiores e pela gestão da escola:

A regulamentação é a palavra que remete a regimento, a ordens superiores, a disposições oficiais a serem executadas. Portanto, refere-se a regras mais formais impostas, e, se oficiais, são genéricas. Já a regulação é a palavra associada ao ato ou efeito de regular-se, também por regras, também queremos destacar seu caráter menos genérico, mais singular, visando acerto, ajuste, confronto, comparação, aferição do conteúdo de regras externas em face da realidade onde vivem e trabalham os agentes sociais, sobretudo os das escolas e salas de aula. (MARIN, PENNA, 2013, p. 149).

Com isso, cabe dizer que há regulamentações e regulações presentes no cotidiano na escola e estes interferem na ação docente em sala de aula e que essas partem do estado para a escola e nela, outros arranjos são realizados no que tange as questões administrativas e pedagógicas.

Não procuro com as afirmações de Cândido (1964) e de Marin e Penna (2013) esgotar a discussão sobre o que determina a organização ou mesmo o trabalho do professor na sala de aula, mas esses autores nos ensinam que é preciso olhar para fatores mais conjunturais, dentro e fora da escola para compreender as relações de ensino que se sucedem na classe.

Mas Jackson (1992) apresenta uma outra faceta da escola:

A escola é um lugar onde se aprovam ou suspendem exames, onde ocorrer coisas divertidas, onde se encontra com perspectivas e onde se adquire destrezas. Mas é também um lugar onde umas pessoas se sentam, ouvem, aguardam, levantam suas mãos, entregam um papel, fazem cole e afiam os lápis. (JACKSON, 1992, p. 45).

Nos estudos realizados por Jackson (2000) as escolas são muito parecidas quanto à sua forma, inclusive a sala de aula, mas existem arranjos inclusos no cotidiano pela

escola ou pelo professor que as tornam diferente; daí o entendimento de que nenhuma escola é igual a outra como também não são as salas de aulas.

A vida na escola não se concentra apenas na esfera administrativo burocrática, na escola existem outros tipos de relações não inteiramente dominadas por elas.

Na sala de aula, há de se considerar a relação professor-ensino que para Gimeno (2000) tem o seguinte significado:

O ensino não é mera interação entre professores e alunos, cujas particularidades podem se relacionar com as aprendizagens dos alunos para deduzir um modelo eficaz de atuação, como se essa relação estivesse vazia de conteúdos que podem representar opções muito diversas, possibilidades de aprendizagens muito desiguais, desconsiderando que maneja instrumentos de aprendizagem muito diferentes e que se realiza em situações muito diversas. (GIMENO, 2000, p. 202).

Por esta via, o ensino é indissociável da ação docente na classe e da aprendizagem, ele se materializa pela interação entre professores e alunos em função dos objetivos educacionais que a escola quer atingir (Bloom, 1974). Essa é a condição para que seja estabelecida a relação de comunicação na sala de aula, a partir das tarefas escolares desenvolvidas pelo professor.

Essa situação reivindica uma pesquisa no campo empírico através de observações da sala de aula, estas, merecem uma intervenção metodológica, pois afinal o que deve ser observado na classe? Em função dessa questão, recorremos a Gimeno (2000, p. 204-205) que indicou os pontos que devem ser levados em consideração pelo pesquisador durante a coleta de dados na sala de aula, explicitados no Quadro 4.

#### **Quadro 4. Notas para observação na sala de aula.**

Notas	Previsibilidade
A Pluridimensionalidade das atividades	O professor realiza diversas atividades em sala de aula em razão do acompanhamento diferenciado dos alunos diante das tarefas ou das situações imprevisíveis que ocorrem na sala de aula.

Exigências Simultâneas ao Professor	Em um mesmo tempo, na sala de aula se produz acontecimentos diversos, se requer atenção seletiva para processos e demandas que se dão simultaneamente.
Produção do Conhecimento	Em sala de aula o ensino é diverso, e pode ocorrer ao mesmo tempo, em consonância ao conteúdo planejado ou mesmo retrocedido conforme apontamento no item anterior.
Imprevisibilidade	Os conteúdos escolares podem ser mais ou menos privilegiados de acordo com o interesse do professor, em razão das suas preferências, há de se considerar as continuidades ou descontinuidades por razões éticas, morais, sentimentais ou em razão do valor que determinadas questões e conteúdos têm sob o seu ponto de vista, para difundir avanços temáticos com os alunos durante a aula.
Práticas que se prolongam por muito tempo	Em decorrência do entendimento de avançar ou melhor esclarecer os conteúdos disciplinares na classe, ou em decorrência de outros desdobramentos como por exemplo a articulação de outros saberes de uma mesma área do conhecimento e até mesmo de outra.
Posições pessoais do professor	A aula é governada a partir de princípios pessoais, em razão de questões que exigem negociações para o seu entendimento, como as religiosas.
Tramas psicológicas entre os alunos e professores	São polêmicas onde todos ficam envolvidos e o desfecho é imprevisível, como por exemplo: o debate sobre a questão ética racial.
As tarefas escolares	Elas são o ponto de partida para a aprendizagem e dependem das iniciativas do professor.

Fonte: Quadro de Notas: Gimeno (2000,p.204-205) pontos de observações genéricos possíveis da sala de aula.

Como se depreende do Quadro 4, são muitas as possibilidades de observação e o próprio autor aponta que não existe uma fórmula capaz de descrever tudo aquilo que o professor realiza na sala de aula, pois “muitas das decisões que o professor tem que tomar aparecem instantâneas e intuitivas, mecanismos reflexos e por isso mesmo é difícil, sempre impossível buscar padrões para realizar a prática educativa enquanto ela se realiza”. (GIMENO, 2000, p. 205).

Essas decisões instantâneas tomadas pelo professor ocorrem quase que diariamente na aula, como aqueles momentos em que o aluno não entende a explicação sobre um determinado conteúdo de ensino e o professor então utiliza de tantos outros exemplos para ensinar, ou mesmo aquelas situações que não estão ligadas diretamente ao trato pedagógico como o encaminhamento dos alunos para que recebam cuidados em razão de algum mal estar físico ou mental apresentado na sala de aula.

Na sala de aula, o professor está em constante movimento, o exercício da docência ocorre em uma dinâmica incessante e tentar saber tudo o que realiza na sala de aula é uma tarefa impossível pelo fato de que muitas ações que ele realiza não estão prescritas e, muitas vezes, nem previstas.

As notas servem como ponto de partida para observar e registrar esquemas práticos do professor na sala de aula, seja diante do que é verbalizado pelo docente na sala de aula, e também para registrar as comunicações que realiza na lousa que também além da atenção, demanda a produção de registros nos cadernos dos alunos.

Para melhor definir o que significa a comunicação na sala de aula recorro a Marlet (2001) que diz o seguinte:

A comunicação entre os parceiros em presença: é um dos aspectos importantes de qualquer situação educativa, quer se trate da comunicação entre o professor – um aluno, o professor – vários alunos, ou entre os próprios alunos entre si, em diáde ou coletivamente. (MARLET, 2001, p. 52).

A produção do professor na sala de aula se dá em grande parte por aula expositiva/dialogada, por produção de textos na lousa e outras formas de organização do trabalho didático na sala de aula. Em outra direção, tudo o que os alunos produzem através do discurso oral ou os registros das tarefas em seus cadernos, são fruto da ampla dinâmica das relações que ocorrem com todos aqueles que estão na classe e isso caracteriza as relações do ensino.

De posse dessas informações sobre as notas para realização da pesquisa na sala de aula, resta agora decifrar melhor o que vem a ser a prática docente, e para isso também recorremos a Gimeno (2000) que explorou esse conceito em seus estudos sobre o currículo.

A prática docente que é “algo fluido, fugaz, difícil de apreender em coordenadas simples [...] complexa, nela se expressam muitos determinantes, ideias, valores e usos pedagógicos”. (GIMENO, 2000, p. 202).

Ela é complexa, em primeiro lugar, por inúmeros motivos tais como as determinações do governo central da educação sobre o que ensinar e como ensinar na escola, as condições estruturais e organizacionais da escola, o projeto pedagógico que abraçam, (CONTRERAS, 2002) e as decisões que tomam voluntariamente na sala de aula.

Para Gimeno (2000) a prática é um “organismo” complexo responsável pelas relações sociais na classe, tem a forma de um esqueleto onde cada parte que o compõe sustenta estilos pedagógicos diferenciados a serviço de finalidades muito diversas e quando acionado promovem a vida na classe. Esse esqueleto configura todas as possibilidades prévias para a ação da sala de aula dos professores. É comum ouvir na escola frases do tipo: “*a professora é atenciosa, domina a sala, dá liberdade para que os alunos possam trabalhar livremente*”, ou mesmo afirmações pejorativas do tipo: “*as salas dela são uma bagunça, os alunos dela são muito falantes*”, ou ainda, “*ela se preocupa em cumprir o horário e as atividades, mais nada, além disso, ela está certa!*”.

São afirmações que estão presentes no dia a dia na escola. Com isso não se pretende fazer um juízo de valores a partir de como outros professores vêem os seus colegas na profissão através de impressões que se têm de fora da classe e, sim, dizer que na sala de aula ele faz opções pedagógicas que são determinantes para a prática e tudo que acontece no decorrer dela.

Assim, o que mobiliza a prática é a ação docente é ela que a mobiliza na sala de aula. A prática enquanto conceito para Gimeno (2000) tem o seguinte significado:

[...]toda ideia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou outra; se manifesta, adquire significado e valor, independente de declarações e propósitos de partida [...] é preciso analisar a sua estrutura onde fica moldado o currículo. Uma prática que responde não apenas às exigências curriculares, mas está, sem dúvida, profundamente enraizada em coordenadas prévias a qualquer currículo e intenção do professor (GIMENO, 2000, p. 201).

Assim, conjugada com a ação, a intenção possui múltiplos determinantes que se justificam em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas,

possibilidades reais dos professores, dos meios e condições físicas existentes e esses determinantes não são só curriculares. O próprio currículo se justifica na prática que sucede na escola, e a classe é o *lócus* privilegiado para as constatações da sua realização.

As práticas são observáveis em ações interativas prontas, experimentadas (alternativas), que configuram planos, ângulos e relevos na sala de aula – elas são promotoras das tarefas que são reconhecidamente simples ou mais complexas pelos professores e alunos. Nessa perspectiva, presume-se que na sala de aula há uma arquitetura da prática, esse conceito fundamental elaborado por Gimeno (2000).

A sala de aula enquanto um microssistema é que se utiliza o conceito da arquitetura da prática, pois a partir das amplas possibilidades de ação que o professor comanda a produção das tarefas e de saberes na classe.

A denominação “arquitetura da prática” nos remete então ao entendimento da impossibilidade de termos controle de todas as situações práticas (GIMENO, 2000, p. 205), mas do seu esqueleto a partir do qual os professores fazem as suas escolhas e as utilizam em decorrência das necessidades que são impostas na sala de aula.

Não se trata também de buscarmos nesse emaranhado de possibilidades identificar as características das práticas, a exemplo das tradicionais ou progressistas – ambas estão presentes na arquitetura da prática e podem ser acessadas durante a aula – o que nos interessa é saber o que o professor propõe e faz quando ensina, independente dessas classificações.

A prática nos conduz às “tarefas” que se concretizam a partir dela na classe, para Gimeno (2000) é condição para o ensino, em razão dos conteúdos que apresentam, das atividades e interações feitas pelo professor a partir delas. As tarefas mobilizam a classe para realizar atividades de ensino e estimulam o currículo e evidencia as pedagogias escolares.

As tarefas escolares podem ser analisadas na sala de aula a partir de seis categorias segundo Gimeno (2000):

- 1) As tarefas como mediadoras da qualidade do ensino através a mediação da aprendizagem incluindo a estrutura de tarefas como matriz de socialização;

- 2) As tarefas como base de análise da profissionalidade docente, incluindo decisões práticas em marcos prefigurados e como elementos estruturadores dos esquemas de ação do professor;
- 3) O papel das tarefas no governo da classe incluindo as questões de mobilidade na ambiguidade da realidade;
- 4) As tarefas como base da comunicações entre teoria, conhecimento subjetivo e prática;
- 5) As tarefas na formação e aperfeiçoamento dos professores; e
- 6) as diferentes dimensões das tarefas acadêmicas.

Como se depreende dessa síntese que enuncia o teor do item aqui abrangido, há intensa e extensa percepção teórica do autor sobre a realidade das escolas.

As tarefas, portanto, são adequadas e úteis para análise de diferentes aspectos das práticas reais. Como mediadoras dos processos de ensino e aprendizagens podem ajudar a detectar a qualidade do processo educativo tão buscado e tão questionado na educação brasileira há décadas desde a legislação já vista até os estudos realizados nos últimos anos.

Nesse conjunto a opção deste estudo é por focalizar a primeira e última categorias e nesta, em particular, a do papel do aluno.

### **2.1.1 As tarefas como indicadoras da qualidade do ensino através da mediação da aprendizagem incluindo a estrutura de tarefas como matriz de socialização**

Essa categoria é escolhida entre as outras possibilidades como base teórica de análise metodologia de análise desta pesquisa, lembrando que a decisão anterior foi sobre as notas para observação na sala de aula e agora foca-se diretamente nessa decisão implicando método que permitirá a análise da empiria desta pesquisa.

O que se apresenta imediatamente neste tópico são as tarefas e quais situações do ensino elas promovem na sala de aula. Sobre o reflexo delas na sala de aula Gimeno (2000, p. 209) diz o seguinte:

O desenvolvimento de uma tarefa organiza a vida da aula durante o tempo em que transcorre, o que lhe dá a característica de ser um esquema dinâmico, regula a interação dos alunos com professores, o comportamento do aluno como aprendiz e o do professor, marca as pautas de utilização dos materiais, aborda os objetivos e conteúdos de uma área curricular ou de um fragmento da mesma, propõe uma forma de transcorrer os acontecimentos na classe. As tarefas são reguladoras da prática e nelas se expressam e conjugam todos os fatores que a determinam.

As tarefas escolares na classe, em princípio, têm consequências muito importantes, não apenas para pensar e compreender a prática, como também para quando queremos mudá-la. As atividades acadêmicas, estruturadas como tarefas formais para cobrir as exigências do currículo nas aulas, são quadros de comportamento estáveis que fixam as condições na seleção, na aquisição, no tratamento, na utilização e na valorização dos conteúdos diversos do currículo. (GIMENO, 2000, p. 219).

A análise das atividades acadêmicas (tarefas), na perspectiva da prática do professor, conjuga ação metodológica da estratégia de ensino deste e as prováveis aprendizagens dos alunos frente aos conteúdos escolares, nos coloca também, diante do desafio de saber que tipo de conhecimento os alunos vão acumulando no decorrer de um período de observação em trabalho de campo.

Existem dois espaços onde as tarefas habitam: o da escola e o da casa das crianças, sendo que esta última coloca visivelmente as crianças em um desnívelamento perceptível do retorno, já que nem todas as famílias tiveram um histórico de relação de proximidade com a escola e tampouco avançaram na escolaridade. Mas reconhecemos que o desnívelamento está presente na própria sala de aula pois os alunos nem sempre estão em pé de igualdade com conhecimentos prévios para incessantes aprendizagens.

Em se tratando de tarefas, o que se apresenta é reconhecer a identidade particular que cada tarefa apresenta:

Por isso, conteúdo, processo de aprendizagem ou pensamento estimulado em torno de certos conteúdos e tarefas que o possibilita têm relação. Por outro lado, enquanto os conteúdos curriculares tratam de objetos diversos, podem ser necessários cenários diferentes, estímulos distintos, etc... o que empresta uma peculiaridade importante em cada tarefa. (GIMENO, 2000, p. 223).

Há conteúdos mais, ou menos, importantes para os professores regulados pela valorização deles mediante cada uma das disciplinas e são eles que mobilizam e organizam o ensino na sala de aula, e os materiais de apoio para a organização didática da comunicação como um todo, a partir das tarefas escolares.

As estruturas das tarefas, segundo o autor, compõem matriz de socialização, mediante análise da tipologia de processos intelectuais a que se destinam, a partir da contribuição de Doyle (*apud* Gimeno 2000)<sup>1</sup> sendo possível classificá-las em:

- a) tarefas de memória;
- b) atividades de procedimento ou de rotina;
- c) tarefas de compreensão e
- d) tarefas de opinião.

Tais tarefas, além dos aspectos cognitivos, vão atender as necessidades afetivas e sociais sendo recursos organizadores dos alunos nos ambientes escolares. Isso significa o aprendizado de condutas, de valores, de referência, como obter informação e processá-la, como será avaliado. As tarefas dominantes permitem adquirir significados experenciais, significados pessoais com a experiência escolar que ora exige independência e isolamento por sua individualidade, ora a ordem é de conduta coletiva, ambas veiculando características de poder e autoridade. Estas características junto com as cognitivas podem ser analisadas pelas dimensões das tarefas.

### **2.1.2 Dimensão das tarefas acadêmicas: destaque para a dimensão do papel do aluno**

As “Dimensões das tarefas acadêmicas” constituem outra categoria que compõe o grande conceito “arquitetura da prática” e é o segundo tópico escolhido também como base teórica para a análise metodológica desta pesquisa.

---

<sup>1</sup>Trata-se dos trabalhos de “Academic Work” publicados na Review of Educational Research, 1983v, 53, n.2, p. 155-159 e “managing student learning in classroom” in Deaking University. Classroom process. Task, pupil and teacher. Vitoria. Deaking University Press, p. 20 e ss.

Esta categoria apresenta a ideia de que é impossível estabelecer uma tipologia genérica de tarefas para entender as complexas e múltiplas tramas que se sucedem no âmbito das tarefas, enquanto núcleos estruturantes das práticas escolares. O que se deve considerar são dimensões relevantes para caracterizá-las, valorizá-las, buscando por seus estilos pedagógicos, pela organização e estruturação das aulas e pelas reflexões que eles fazem no nível de ensino em que atuam, em decorrência dos conteúdos, tarefas e ações práticas.

Para Gimeno (2000, p. 277-280) são quinze as dimensões que podem ajudar no entendimento das tarefas acadêmicas, brevemente resumidas a seguir:

1. Conteúdo (tópico ou habilidade curricular), sua substantividade epistemológica, valor cultural, relevância, atualidade e vigência científica, valorização do conteúdo oculto. 2. Ordenação dos conteúdos como referência didática; 3. Capacidade de inter-relacionar os conteúdos dentro da área; 4. Papel do aluno que prevê ou desenvolve, o processo de aprendizagem, conexão da experiência acadêmica, compreensão, análise de objetivos; 5. Motivação que desperta no aluno; 6. Adequação à maturidade e ao tempo; 7. Compatibilização ou incoerência das tarefas; 8. Grau de estruturação padrão da conduta esperado do aluno; 9. Possibilidades e meios de expressão; 10. Critérios explícitos ou subjacentes de avaliação; 11. Funções do professor que o planejamento da tarefa e seu desenvolvimento exigem; adequação das tarefas e potencialização do desenvolvimento profissional; 12. Padrões de comunicação e clima entre alunos e entre esses e os professores; 13. Materiais que o desenvolvimento requer; Condições organizativas de sua realização (lugar e adequação do tempo); 14. Condições organizativas de sua realização como lugar, adequação do tempo, localização conveniente e disponibilidade de recursos e 15. Avaliação geral do clima escolar.

Nesse conjunto, a opção, neste estudo, é a quarta dimensão focalizando o papel do aluno ao permitir detectar o que se desenvolve com clareza na tarefa que se propõe para o aluno realizar. Nessa dimensão estão propostas análises para compreender: 1) processos de aprendizagem estimulados: “memorístico”, compreensão significativa do que se aprende, integração de informações, expressão pessoal, estímulo à originalidade, resolução de problemas, etc. (GIMENO, 2000, p. 278.); 2) conexão da experiência acadêmica com a experiência prévia; 3) comprehensividade das aprendizagens (intelectuais, afetivas, sociais, motoras); 4) análise de objetivos com os efeitos

secundários ou de currículo oculto presumíveis das condições e formas pelas quais se desenvolvem as tarefas entre outras características passíveis de serem detectadas do que exige do alunado. (GIMENO, 2000, p. 278).

Diante de tais conceitos buscou-se ajuda na taxionomia criada por Bloom e colaboradores (1974) que permitem identificar pela escola, a evolução no domínio do conhecimento e na elaboração do pensamento com tais conhecimentos o que significa poder detectar níveis de qualidade das tarefas, das mais simples às mais elaboradas. Dessa forma, além de conhecer a taxionomia enquanto conceito e instrumento para estudar os dados empíricos da pesquisa um próximo um segundo passo é saber da proximidade teórica com Gimeno (2000), já que ambos configuram o quadro teórico desta pesquisa.

### **2.1.3 A taxionomia de Bloom: Aspectos gerais de uma base teórica como parte método para a pesquisa educacional**

A taxionomia se consolidou, teoricamente, como um importante contribuição para método na área educacional com os primeiros estudos realizados entre os anos de 1949 a 1953 envolvendo 34 instituições de ensino e órgãos representativos na área da educação, dos Estados Unidos, entre eles as Universidades de Chicago (Illinois), Universidade de Illinois, Luisiana, Flórida, Mississippi, Syracuse (Nova York), Purdue (Indianápolis), Ohio, Wisconsin, Michigan, Texas, Iowa; Faculdades como as de Ántioch (Califórnia), Universidade da Califórnia do Sul, Pensilvânia para mulheres e do Brooklyn (Nova York), Dartmouth (Hanover-New Hampshire); Serviço de Avaliação Educacional, Centro de Pesquisas e Recursos Humanos da cidade de San Antonio (Texas), Centro de Estudo Avançado das Ciências Comportamentais de Stanford (Califórnia), e escolas públicas da cidade de Chicago, entre outras. O caráter coletivo na construção do método de construção e de análise é relevante em razão de tantos outros serem pensados por autores e não por um grupo de cientistas e professores, reunidos sistematicamente, ano após ano para este fim.

A taxionomia, segundo Bloom (1974 p. 1), tem origem nas taxionomias biológicas que permitem “classificações em categorias como ramo, classe, ordem, família, gênero, espécies etc.” é considerada um recurso proveitoso para “assegurar a precisão da

comunicação da referida área e a compreensão das estruturas e inter-relações existentes no mundo animal e vegetal”.

Esse grupo de pesquisa trouxe a taxionomia para a educação visando obter um quadro teórico-metodológico que possibilitasse a análise de materiais de avaliação e pesquisa sobre as relações entre educação e avaliação e descobriu-se após intensos debates que a maneira para chegar a isso seria através de um sistema de classificação de objetivos educacionais, em razão da integração deles com o currículo e a avaliação.

Dessa ideia inicial, e ao logo desses anos, construíram um sistema de classificação com hierarquias capazes de avaliar os níveis de complexidade dos objetivos educacionais, sempre partindo das situações mais simples do ensino (sala de aula) para a mais complexas, absorvendo nesse espectro as diversas orientações pedagógicas dos professores. Na taxionomia todos os objetivos educacionais são classificáveis, desde que formulados com descrições do comportamento do aluno diante daquilo que lhes é oferecido em sala, condição essencial para a elaboração de possíveis quadros de inteligibilidade das tarefas escolares.

Diante do caráter avaliado dos objetivos educacionais *versus* ação docente *versus* atividades acadêmicas, algumas preocupações do grupo foram socializadas no primeiro livro: “Taxionomia de objetivos educacionais 1. Domínio cognitivo, onde foram anunciadas algumas preocupações com relação a este método:

- a) A condução prévia dos professores para que evitem minimizar problemas curriculares, quando houver seleção de objetivos que considerem satisfatórios.
- b) A minimização da fragmentação para evitar distorções da formulação dos objetivos, possível a partir da previsível hierarquização da taxionomia que permitiria ao aplicador um entendimento com maior clareza a localização de um objetivo particular em relação a outro.

Essas preocupações anunciam não só a perspectiva participativa da taxionomia, mas esclarece que ela é reflexiva, uma vez que os sistemas e principalmente os professores pensariam juntos melhor sobre os objetivos educacionais que colocariam em ação no decorrer da sua prática e na perspectiva de redução e ou anulação da fragmentação das atividades de ensino realizadas na e a partir da classe.

Os estudos realizados por Bloom (1974) e seus colaboradores esperam que a taxionomia “constitua, em geral, um apoio para todos os professores, administradores, especialistas e pesquisadores que se ocupam com problemas de currículo e avaliação” (p.2) e a praticidade do método para os pesquisadores da área da educação deve partir do seguinte exemplo:

(...) Se pretende que o aluno se torne suficientemente informado sobre uma situação ou fenômeno e faça uma descrição em termos não muito diferentes dos originariamente empregados em seu estudo, haveria no caso uma correspondência com a categoria de *Translação* na taxionomia. Uma compreensão mais profunda estaria incluída no subsequente nível de taxionomia, “*Interpretação*, onde se supõe que o aluno é capaz de sintetizar e explicar o fenômeno em sua descrição. E há outros níveis da taxionomia que o professor pode utilizar no sentido da “compreensão” ainda maior. Em resumo, os professores e especialistas em currículo encontrariam na taxionomia um modelo relativamente preciso para a análise de resultados educacionais na área cognitiva, que abrange memória, pensamento e solução de problemas. (BLOOM, 1974, p. 2).

Ao avaliar os resultados educacionais na aprendizagem, Bloom (1974) enfatiza a importância da área cognitiva, em razão dos estudos que empreenderam estarem mais avançados nesse campo e da possibilidade ter seu uso aplicável em todos os níveis ensino. No entanto, vale a ressalva de que são três os domínios postos em discussão por esses pesquisadores, mas com destaque para o cognitivo:

Cognitivo: (...) inclui aquêles vinculados a memória ou cognição e ao desenvolvimento de capacidades e habilidades intelectuais. (...) É o domínio que tem ocorrido na maioria dos trabalhos em desenvolvimento curricular e onde encontramos claras definições de objetivos expressas em termos de comportamento do aluno.

Afetivo: (...) inclui objetivos que descrevem mudanças de interesses, atitudes e valores e o desenvolvimento de apreciações e ajustamento adequado.

Psicomotor: embora se reconheça a existência desse domínio, encontram-se tão poucas realizações a este respeito (...) que não se crê muito útil, no momento, o desenvolvimento de uma classificação deste tipo de objetivos. (BLOOM, 1974, p.6-7).

Uma apresentação formal desses estudos foi realizada em 1951 na Associação Americana de Sociologia na cidade estadunidense de Chicago, quando 1000 cópias dos estudos foram distribuídas para professores e especialistas em avaliação e currículo participantes desse encontro, para que contribuíssem com críticas e sugestões a fim de completar os estudos realizados até aquele momento para saber justamente sobre a sua relevância.

Nos momentos finais desse ciclo, algumas observações foram feitas pelos pesquisadores e colaboradores.

A primeira é que o domínio cognitivo foi considerado por todos os envolvidos no estudo como o eixo que melhor se estruturou se comparado ao afetivo e psicomotor, ainda que não esteja completamente acabado.

A segunda é que a taxonomia é um método para conhecermos o campo do ensino e as pretensões da aprendizagem, tendo como ponto de partida os objetivos educacionais e de chegada o impacto do ensino no desenvolvimento cognitivo dos alunos e o aspecto avaliativo desse percurso e aí, há de se saber o que é feito pelos professores quando ensinam.

Um último destaque é o significado da “complexidade” e “cognição” na taxonomia, que para o grupo pode ser definido da seguinte forma: os conteúdos das tarefas de ensino pensados “previamente” e ensinados em sala de aula devem ir na direção de uma máxima de significações e “conexões” com outras áreas do conhecimento, quanto mais elementos estruturantes estiverem presentes em determinada atividade acadêmica, maior será a sua complexidade. A classificação de tarefas escolares através de um sistema de hierarquias é um elemento chave para Bloom (1974) pois tarefas mais ou menos complexas impactam no domínio da cognição dos estudantes, naqueles momentos em que os professores através do ensino evocam a aprendizagem.

Bloom (1974) fornece uma contribuição igualmente importante ao pensamento que dialoga com o pensamento de Gimeno (2000). Se na taxonomia as tarefas escolares são classificáveis e rigorosamente hierarquizadas em níveis de inteligibilidade e complexidade para pensar no impacto dos objetivos educacionais no desenvolvimento cognitivo dos alunos, no pensamento de Gimeno (2000) os tipos de tarefas são demarcadas, investigadas e analisadas a partir das características que apresentam.

#### **2.1.4 Os Objetivos Educacionais e os impactos no domínio cognitivo dos alunos: Uma compreensão possível a partir de um sistema de classificação e hierarquização das atividades escolares.**

Os objetivos educacionais interferem no desenvolvimento cognitivo dos alunos, e por objetivos educacionais entendemos que são “formulações específicas das mudanças que, se espera, ocorram nos alunos mediante o processo educacional, isto é, os modos como os alunos modificam seu pensamento, seus sentimentos e suas ações.” (BLOOM, 1974, p. 24).

As tarefas acadêmicas direcionadas aos alunos motivam comportamentos que se manifestam no percurso das atividades escolares que a eles são oferecidas na sala de aula pelo professor. Essas tarefas são enquadradas rigorosamente em um sistema de classificação e respondem algumas inquietações presentes no campo da didática, já que elas permitem:

- Um melhor discernimento das escolas sobre as semelhanças e diferenças entre os objetivos de seus programas educacionais
- Uma melhor relação entre as experiências de aprendizagem proporcionadas por estes diversos programas e as modificações que ocorrem em seus alunos;
- Buscar compreender melhor as mudanças que ocorrem nos indivíduos, resultantes de suas experiências educacionais. (BLOOM, 1974, p. 9).

Uma questão central se apresenta nesta pesquisa a partir da Taxionomia de Bloom (1974): a descrição real dos comportamentos cognitivos dos alunos, se são considerados adequados e relevantes para os objetivos educacionais diante do ensino que as professoras das escolas pesquisadas propõem (p. 10). Há de se considerar aqui as fontes centrais da pesquisa: O discurso dos professores e alunos através da narração das cenas ocorridas no decorrer do ensino, a análise dos cadernos escolares, compatíveis com as cenas descritas, e os documentos descritos sobre as escolas que evidenciam os seus objetivos educacionais, entre outros.

O discurso dos professores e alunos acompanhados da análise dos cadernos escolares serão focalizados na perspectiva da classificação/hierarquização das atividades escolares, mas considerando os objetivos educacionais de cada escola. Com a taxionomia será possível saber o que efetivamente constitui ação dos alunos no decorrer e ao final de uma tarefa educacional e qual a relação de complexidade é estabelecida nela e com as outras realizadas na classe. Antes de tudo, o que se busca é a avaliação das situações de

ensino na sua ampla dimensão, pois os “alunos podem desenvolver habilidade ao nível mais desejado ou não (...). (BLOOM, 1974, p.11).

Sobre a classificação dos comportamentos Bloom (1974, p. 13) reforça que a taxionomia possui uma “variedade maior de comportamentos do que aqueles encontrados na escola (...) e assim, um curso pode ter objetivos classificáveis em quatro categorias, ou somente em três e assim sucessivamente”. Isso significa que uma pesquisa educacional pode ou não fazer uso de todas as suas categorias.

O Quadro 5 apresenta alguns dos princípios orientadores para análise do conteúdo das cenas que ocorrem entre professores e alunos na classe e que serão apresentadas no capítulo quatro desta pesquisa.

**Quadro 5. Alguns princípios que orientam a análise das cenas registradas na sala de aula**

Princípio	Orientação
Objetivos educacionais e comportamento do aluno	O que os professores fazem a partir dos objetivos educacionais, também são observáveis em seus planos curriculares e em seus materiais de ensino.
Divisão e Subdivisões das categorias da taxionomia	Ambas são claramente definidas enquanto objeto de classificação e hierarquização das atividades escolares em classe.
Fenômenos psicológicos	Não são observáveis em razão do comportamento dos alunos fornecerem poucos elementos para uma possível classificação
Classificação	Deve ser um esquema descritivo frente a cada espécie do objetivo educacional.

Quadro elaborado pelo autor a partir da leitura da obra de Bloom (1974, p. 9-13).

As cenas relatam interações realizadas entre alunos e professores em razão das tarefas propostas.

Nos cadernos escolares está a materialização dessas interações na condição de que eles são registros escritos como forma de verificarmos o que pretendemos classificar no que chega efetivamente ao aluno.

Sobre os cadernos escolares valem, aqui, as afirmações de Gvirtz e Larrondo (2010) ao entenderem que eles são importantes dispositivos para a realização de uma pesquisa educacional:

Um caderno escolar é produto de uma cultura escolar, de uma forma determinada de organizar o trabalho na aula, de ensinar e aprender, de introduzir os alunos no mundo dos saberes acadêmicos e dos ritmos, regras e pautas escolares. Como produto escolar, o caderno reflete a cultura própria do nível, etapa e ciclo de ensino em que se utiliza. (GVIRTZ, LARRONDO, 2010, p. 16).

Enquanto dispositivo escolar, Gvirtz e Larrondo (2010) destacam que enquanto produto de uma instituição específica, os cadernos transformam saberes, valores e ideologias em outra coisa, e se produzido na escola não será uma fonte neutra (p. 16). Esse entendimento vai ao encontro tanto das características das tarefas escolas apresentadas por Gimeno (2000) como na proposta de hierarquização das tarefas esquematizadas por Bloom (1974), pois nos mais altos graus de complexidade é que os alunos acessam os conhecimentos internalizados para formular outros. (BLOOM, 1974).

### **3. A Taxionomia: Um sistema de classificação na pesquisa educacional.**

Até o último tópico, a taxionomia foi apresentada enquanto teoria e método e também as condições necessárias para o seu emprego na pesquisa educacional, porém, Bloom (1974 p. 15) afirma que ela só se tornará válida se houver demonstração da compatibilidade com conclusões resultantes de dados de pesquisa no campo que busca ordenar.

Nos parágrafos anteriores afirmou-se que nem toda a estrutura da taxionomia é empregada para hierarquizar os níveis de complexidade das tarefas acadêmicas em um campo educacional, mas a taxionomia é hierarquizada nela mesma por níveis de complexidade que muitas vezes extrapolam as possibilidades de produção em um campo educacional. Assim, apresentam-se os seis pilares que representam o domínio cognitivo:

- 1.0 Conhecimento
- 2.0 Compreensão
- 3.0 Aplicação
- 4.0 Análise
- 5.0 Síntese
- 6.0 Avaliação

A hierarquia ou a complexidade em cada um desses itens ocorre do tópico menor (1.00) para o maior (6.00). Para Bloom (1974 p. 16) a hierarquia é estabelecida na medida em conhecimentos mais simples ao se unirem, vão se tornando mais complexos, para ser mais específicos, dessa forma:

(...) podemos dizer que as classificações apresentam uma estrutura onde comportamentos do tipo A, formam uma classe, comportamento do tipo B, formam outra classe, enquanto comportamentos do tipo ABC formam ainda outra. A serão respondidos mais acertadamente e com maior frequência do que problemas referentes AB. (BLOOM, 1974, p. 16).

Um exemplo plausível é o primeiro nível, o do conhecimento. Nesta categoria os fatos representados representam aqueles problemas apresentados pelo professor em sala de aula que são simples e respondidos sem maiores dificuldades pelos alunos; estes não reivindicam um conhecimento universal de uma determinada questão, nem abstrações com outras áreas do conhecimento, estão diretamente focados em conceitos padrões, com princípios não aplicáveis em diversas situações do contexto. É senão o conceito por conceito, visto nele mesmo e sem maiores significações com as experiências vividas no mundo da criança e sem outros desdobramentos com o universo científico.

Para Bloom (1974 p. 17) “problemas que requerem análise e síntese são mais difíceis que problemas que envolvem compreensão e por isso na escola, é comum os “indivíduos alcançarem baixos escores com problemas complexos que o reverso”.

Essa possibilidade de análise dos graus de complexidade advinda da concepção teórica dos autores, é muito bem empregada à análise das tarefas escolares que são oferecidas às crianças sempre a partir do professor. Quando a classificação dos objetivos educacionais se encontram nos graus mais complexos, maior será a capacidade e habilidade intelectual dos alunos, (p. 17) mas uma investigação com a taxonomia pode produzir respostas contraditórias àquelas pretendidas pelo sistema ou pela escola.

É por este motivo que, enquanto abordagem teórico-metodológica da pesquisa educacional, ela permite uma análise crítica de um sistema de ensino e também dá condições favoráveis para que gestores, professores e demais profissionais da educação possam fazer uma reflexão crítica da organização e estrutura do ensino de uma escola e da sala de aula.

A seguir estão os Quadros 6, 7, 8, 9, 10 e 11 demonstrativos dos seis pilares da taxonomia e aqui estão inclusas, também, as divisões a serem utilizadas nesta pesquisa, porém, somente as subdivisões utilizadas nesta pesquisa estão sendo apresentadas.

#### **Quadro 6. Conhecimento**

Categoria	Descrição
<b>1.00 Conhecimento</b>	Nela está o comportamento que apresenta a situação de aprendizagem inicial do aluno, pois informações mais simples irão ser evocadas mais tarde por situações mais complexas. É esperado que o aluno altere as questões indagadas nos momentos iniciais da aprendizagem. O conhecimento também está presente em categorias mais complexas como o 2.0 e o 6.0, com a diferença de que aqui, a evocação é o principal processo psicológico. Nos 2.0 e 6.0 são aqueles aspectos mais complexos tais como: relacionamento, julgamento e reorganização.
<b>Subcategorias do conhecimento:</b> <b>1.10 Conhecimentos de específicos ou unidades isoladas de informação</b>	

Eles estão no “núcleo central dos fatos ou informações”, são aplicações básicas para solucionar problemas de cada área do conhecimento, e ocupa um grau de complexidade muito baixo quando comparado aos itens posteriores da taxonomia.

### 1.2 Meios e formas para lidar com elementos específicos

Eles são diferentes dos específicos em decorrência da operação a ser realizada. “Os meios e os modos referem-se a processos mais do que a produtos. Indicam operações mais do que resultados de operações”. Para Bloom (1974 p. 59) “constituem, usualmente, reflexões de como os profissionais trabalham, pensam e abordam problemas em uma área mais do que resultados deste pensamento ou da solução de problemas”.

### 1.3 Universais ou abstrações de um campo

Esse item correspondem aqueles aspectos relacionados aos conhecimentos gerais para a resolução de problemas, eles ocupam um nível de dificuldade maior se comparado as categorias anteriores em razão das dificuldades que são apresentadas pelos alunos, os que avançam nessa etapa conseguem articular os conhecimentos necessários de uma matéria na medida que o professor avança os conteúdos em sala de aula.

Fonte: quadro elaborado pelo autor a partir da obra de Bloom (1974).

Na exposição do Quadro 6 “Conhecimento”, o item de menor complexidade da taxonomia de Bloom, fica claro que as ações do professor em sala de aula e o comportamento do aluno sobre essa ação são determinantes para avaliarmos e classificarmos os níveis de hierarquia dos objetivos educacionais utilizados pelas escolas, e mais especificamente nas classes, na condição de que mesmo sendo o menos complexo, é o ponto de partida para os alunos avançarem a níveis mais altos na resolução de problemas escolares, desde que o professor oriente a sua prática para esta direção.

### Quadro 7. Compreensão

Categoría	Descrição
2.00 Compreensão	Nas escolas, a compreensão é um dos itens de maior destaque, pois os professores esperam que os alunos entendam o conteúdo que lhes é transmitido através de um processo de comunicação que ocorre na sala de aula, a partir de fontes concretas como imagens, símbolos, mídia ou fontes literárias. É um termo amplo mas mesmo assim não significa o conhecimento completo sobre um fenômeno, mas sabe-se que o estudante pode modificar e ampliar mentalmente a comunicação de uma forma mais pessoal e expandida, indo além do que lhe é oferecido nas verbalizações iniciais com o professor.

### **Subcategorias da Compreensão:**

#### **2.1 Translação ou transformação.**

Nesta subcategoria, o aluno é capaz de alterar a comunicação inicial proposta na sala de aula, levando a um outro patamar do conhecimento ou mesmo a uma nova configuração da comunicação. A translação é somativa pois ela evoca não só saberes prévios como conhecimentos anteriores. Ela é também um caminho de “mão dupla”, pois “às vezes pode ser necessário transformar uma ideia abstrata em termos concreto ou correntes para pensar com maior proveito sobre os problemas apresentados. Outras vezes, uma parte extensa da comunicação pode ser traduzida em termos ou símbolos mais sucintos, ou mesmo mais abstratos, a fim de facilitar o pensamento.” (BLOOM, 1974, p. 79). No item 2.00 a taxionomia de Bloom para a direção de compreender manifestações de comportamentos mais complexos dos alunos na sala de aula.

#### **2.3Extrapolação**

A extrapolação é o último nível de complexidade da categoria Compreensão, ela se refere ao domínio do leitor sobre um determinado documento e as possíveis análises de juízo que possa fazer desses escritos, descrevendo tendências, implicações, desdobramentos, efeitos a partir das “condições literalmente descritas na comunicação original” (p. 81). Neste item, a certeza é a incerteza e assim, esta subcategoria é a da probabilidade.

Fonte: quadro elaborado pelo autor a partir da obra de Bloom (1974).

### **Quadro 8. Aplicação**

<b>Categoria</b>	<b>Descrição</b>
<b>2.00 Aplicação</b>	A frase descrita no texto por Bloom (1974 p. 101) explica bem o significado deste nível da taxionomia. Quando o professor diz: “Se o aluno comprehende algo, então ele pode aplica-lo” a diferença é que na aplicação, apesar do aluno ter compreensão das abstrações para a resolução dos problemas, “ele deverá aplicar sem que lhe tenha sido sugerido quais são estas abstrações ou sem que lhe seja ensinado como usá-las em uma situação.

Fonte: quadro elaborado pelo autor a partir da obra de Bloom (1974).

Essa categoria, revela que há momentos em que os alunos acionam saberes sem que o caminho para a resolução do “quebra cabeças” tenha sido apresentado pelo professor, é um item ligado mais a espontaneidade do aluno para responder, repentinamente, uma determinada tarefa escolar e isso ocorre principalmente com aqueles que fogem à regra da aprendizagem da sala de aula e buscam compreender níveis mais complexos das tarefas escolares.

### Quadro 9. Análise

Categoría	Descrição
<b>4.00 Análise</b>	<p>A análise focaliza o desdobramento do material em suas partes constitutivas, a percepção de suas inter-relações e os modos de organização. Orienta-se, também, em relação às técnicas e instrumentos que se empregam para comunicar o significado ou estabelecer o resultado final de uma comunicação. (BLOOM, 1974, p. 123). Ainda que não estejam esclarecidos os limites entre análise e compreensão e análise e avaliação, é certo que esta categoria diz respeito as condições prévias para interpretar cada parte de um material apresentado pelo professor, sendo ela condição prévia para o resultado final de uma comunicação. É uma categoria que acessa níveis de inteligibilidade apurada do aluno, em um exercício contínuo de perguntas e respostas para o objeto que se pretende esclarecer. Há risco de fragmentações na análise alerta Bloom (1974 p. 124) pois “Uma pessoa, por exemplo que comprehende o significado de uma comunicação pode não ser capaz de analisa-la em todos os seus aspectos e outra pessoa que é capaz de analisa-la pode não ter condições de realizar com suficiência uma avaliação.” Assim, nesta categoria, o nível de inteligibilidade que se reivindica é superior a categoria Compreensão e ainda não descrita, é inferior a avaliação.</p> <p><b>Subcategoria da Análise:</b></p> <p><b>4.3 Princípios de organização</b></p> <p>O princípio de organização diz respeito a capacidade do autor selecionar cada uma das partes centrais de um objeto para organizá-las a fim de compreender a parte todas de um objeto, ou seja, a estrutura vista por partes. Aqui o exercício de analisar uma comunicação está em um nível bem complexo e apresenta mais problemas do que reais possibilidades de análises. O autor raramente apresenta uma comunicação confiável daquilo que analisou, em razão do baixo nível de explicitação de suas intenções, ponto de vista, atitudes e concepções gerais acerca de um tema. (p. 126). Esta subcategoria se aproxima da categoria 5.0 da taxonomia, denominada de síntese e mais especificamente a subcategoria 5.1 produção de uma comunicação original.</p>

Fonte: quadro elaborado pelo autor a partir da obra de Bloom (1974).

A análise é até aqui, a categoria que apresenta um maior nível de abstração do conhecimento dos alunos em sala de aula. A reflexão que se pode apresentar sobre esse quadro é que em sala de aula os professores devem ficar atentos para validar a originalidade do pensamento e da produção do aluno no decorrer de uma atividade acadêmica, pois há grandes chances de não proceder como também, do raciocínio reivindicado ser coerente e levar a uma nova possibilidade para a resolução da atividade.

#### Quadro 10. Síntese

Categoría	Descrição
<b>5.00 Síntese</b>	É a categoria que exige uma maior pontualidade na produção por parte dos alunos, em razão da necessidade não só de saber sobre as partes de um objeto, mas também combinar cada uma das peças para chegar a conclusões nunca percebidas antes. Na taxionomia é a categoria que nos remete a capacidade de criação do autor, porém, dentro dos limites impostos por materiais, estruturas teóricas e metodológicas. (BLOOM, 1974, p. 137).
<b>Subcategoria da Síntese:</b> <b>5.1 produção de uma comunicação original.</b>	Nesta subcategoria vamos comprovar o motivo pelo qual ela se aproxima da 4.3. Princípios de organização da análise. Bloom (1974 p. 138) afirma que nela, “(...) o autor trata de transmitir aos demais certas ideias e experiências, porém, em outras ocasiões, tem em vista seu próprio interesse. Usualmente, também, um autor, ao comunicar, tem o propósito de informar, descrever, persuadir, impressionar ou entreter. Em última análise, o autor deseja produzir um efeito sobre o público.”

Fonte: quadro elaborado pelo autor a partir da obra de Bloom (1974).

A categoria 4.3 produção de uma comunicação original se aproxima da 5.1 produção de uma comunicação original em razão de ambas irem ao encontro da originalidade da comunicação feita pelo aluno, na condição de que na 5.1, a imprevisibilidade e a ênfase da persuasão é mais evidente que na 4.3, mas ambas estão situadas em um mesmo propósito: a comunicação de um novo elemento nunca antes visto em sala de aula.

Com exceção do item 3.0, todos os demais foram utilizados para compor o quadro teórico-metodológico desta pesquisa, e somente no item 6.0 que uma subcategoria não foi selecionada para classificar as tarefas escolares dos alunos do terceiro ano “A”, de duas escolas municipais do ensino fundamental e um município do pequeno porte do interior do Estado de São Paulo.

### Quadro 11. Avaliação

Categoría	Descrição
<b>6.00 Avaliação</b>	<p>Este é o estágio mais complexo da taxionomia de Bloom em razão dela exigir todos os outros estágios anteriores para a sua consolidação: Conhecimento, compreensão, aplicação, análise e síntese. Bloom (1974) afirma que o novo que é acrescentado neste estágio são os valores. (p. 157). Ela define-se como “o processo de julgamento acerca do valor das ideias, trabalhos, soluções, métodos, materiais, etc.. Implica no uso de critérios e de padrões que permitem apreciar o grau de precisão, efetividade, economia ou suficiência de pormenores.” (p. 157). O autor chama a atenção para que não se confunda opinião com avaliação. A opinião não é feita de uma forma muito rápida e sem grau de consciência. Já a avaliação é realizada com critérios epistemológicos distintos do próprio objeto sem utilitarismo ou posições egocentristas intervenham na comunicação do autor. É o comportamento menos recorrente na sala de aula em razão da complexidade que ele propõe.</p>

Fonte: quadro elaborado pelo autor a partir da obra de Bloom (1974).

O item avaliação na taxionomia de Bloom (1974) requer do pesquisador uma profunda análise sobre como o aluno manifesta esse comportamento na sala de aula, e explica que ele deve ser decorrente de uma situação própria de comunicação do ensino e não a simples formação de opinião sem antes compreender os elementos que compõem um determinado objeto na sua base epistemológica. Por outro lado, o que é mais recorrente na sala de aula são aquelas avaliações em que todos os itens da taxionomia aparecem sutilmente na base de conteúdo de uma tarefa, sobretudo da parte dos professores.

Estabelecidas, neste capítulo, as bases teóricas orientadoras do estudo a partir do cenário acadêmico com pesquisas realizadas – dois objetivos iniciais para compor o objeto de estudo – o próximo capítulo adentrará o cenário da pesquisa iniciando a parte empírica do estudo e alguns de seus resultados.

### **Capítulo III – O Cenário da Pesquisa: os procedimentos da pesquisa, o município, as escolas, os professores, os alunos e a realização do estudo.**

Este capítulo, como o título indica, traz as informações obtidas até o momento para que o leitor conheça algumas das bases sobre a realização empírica do estudo. Para começar a atender os objetivos específicos e ter informações sobre aspectos fundamentais do trabalho das professoras, neste capítulo estão os procedimentos de realização da pesquisa e também o contexto geral das escolas.

#### **3.1 A realização da pesquisa**

Neste item estão descritas as decisões tomadas e as ações efetivadas.

##### **3.1.1 Questões da Pesquisa**

Com o referencial teórico já explicitado no capítulo anterior, mas desde o projeto, problematiza-se o trabalho didático de professores inquirindo: quais são as características observáveis da arquitetura da prática composta pelas tarefas escolares vivenciadas por duas professoras do terceiro ano do ensino fundamental e seus alunos? Qual a formação que se propõe ao alunado com tais tarefas?

##### **3.1.2 Objetivos**

O objetivo geral deste trabalho é o de caracterizar aspectos fundamentais do trabalho de duas professoras do terceiro ano do Ensino Fundamental de um município de pequeno porte do interior do estado de São Paulo, mediante a análise de exemplos de tarefas escolares realizadas sempre a partir da sala de aula, buscando identificar, sobretudo, para que e como se arquiteta o processo educativo:

- verificar quais são os tipos de tarefas mais frequentes
- identificar a presença de tarefas diferentes quando comparadas as sequências
- identificar se há evolução cognitiva na proposição das tarefas.

Um objetivo proposto inicialmente não foi focalizado devido à exigüidade do tempo para o término do trabalho.

### **3.1.3 Hipóteses**

Diante do cenário que se afigura sobre o ensino fundamental a hipótese é a de que as professoras tenham uma certa arquitetura da prática composta de um amálgama com elementos descritos nessas categorias que se mesclam com as determinações jurídico-legais, suas experiências, entre elas as da formação, e as condições de trabalho da instituição, o que lhes dá aspectos peculiares.

A partir dela, as docentes organizam inúmeras e diferentes tarefas na sala de aula, mais, ou menos, complexas – destinadas à aprendizagem dos alunos. Assim, presume-se que a partir da ação docente e das tarefas escolares existem três categorias de alunos e em cada uma delas, níveis de desempenho diferenciados sendo: aqueles que demonstram facilidade e em certos momentos fazem a conexão desses saberes com outras disciplinas, com desempenho cognitivo mais elevado; e na sua experiência social mais ampla na escola, família e instituições; outros que têm desempenho menos avançado em relação aos propostos pelo professor e nem sempre articulam esses saberes com o meio social supra citado e, finalmente, um último grupo de estudantes que tem mais dificuldade e, a eles resta com maior ênfase os saberes acumulados no meio social extra escolar, ainda que em certos momentos, também aprendam. Dessa forma, essas duas hipóteses apresentadas deverão ser estudadas a partir do professor, responsável pelas relações com conhecimento escolar que ocorrem na sala de aula, sistematizadas ou não.

### **3.1.4 Procedimentos de coleta e de Análise das Informações**

Alguns procedimentos de coleta de informações foram realizados para caracterização de duas escolas de um município da região central do interior do estado de

São Paulo. A opção por um município de pequeno porte decorre de duas razões. A primeira delas é o fato de que, nas pesquisas analisadas, não foi encontrada informação sobre tal fato e várias pesquisas foram realizadas em capitais e cidades médias. Nesse sentido cogitou-se a ideia de que, nas cidades pequenas, as relações sociais são facilitadas, as informações sobre os alunos podem ser mais disponíveis e, portanto, o trabalho didático dos professores pode apresentar melhores condições de realização e para que o aprendizado também seja de qualidade diferenciada.

Para tanto foram coletados vários documentos de modo a caracterizar o município. Em seguida a coleta foi feita para a caracterização da escola, considerando sua organização; todos os agentes compreendendo o (a) professor (a) e seus alunos além de agentes da gestão escolar; levantamento dos documentos da escola tais como: Projeto Político Pedagógico, Plano de Desenvolvimento Institucional, atuais e anteriores; observação e registro de situações de aula, na escola; coleta de registros documentais do período anterior, durante e posterior da organização das tarefas pelo (a) professor (a) sendo: Plano de Ensino, Plano de Aula, Diários, Cadernos, livros e a execução de atividades livres (realizadas sem o planejamento); coleta de cadernos de alunos, considerando as realizadas em classe, em suas casas ou junto aos parceiros. Além dessas formas de obtenção de informações, ainda optou-se por entrevistas com gestores e professores das escolas pesquisadas sempre que fosse possível, para poder decidir sobre as salas de aulas em que seriam realizadas as observações da pesquisa.

Após esses dados, decidiu-se que as terceiras séries “A” seriam as classes indicadas em razão de serem as salas regulares dessas escolas, por diversos motivos: o professor do terceiro ano B da escola municipal Jardim das Flores foi desconsiderado por ser também professor dos iniciais da escola municipal “Vista da Serra”. Já o terceiro ano B das séries iniciais da escola municipal Vista da Serra era uma sala de aula com poucos alunos, destinadas, segundo os professores, aos alunos em situação de “fracasso escolar” (grifo meu). Na Escola municipal Jardim das Flores, havia ainda o terceiro ano C e D, mas eram salas de aula onde atuavam professores com perfil muito diferente quando comparados aos professores do terceiro ano A, considerados pela gestão e pelos colegas de trabalho dessas escolas como sendo bons professores. Pesquisas que investigaram “os bons professores” foram realizadas principalmente no final dos anos 1980 e início do anos 1990, como a de Cunha (1992), e a escolha da sala de aula para a realização desta pesquisa

se deu principalmente por serem, no seu conjunto, salas de aula regulares do terceiro ano do ensino fundamental.

A escola municipal Vista da Serra foi a escola onde a permanência foi mais constante, uma vez na semana, de fevereiro a junho de 2014, das 07h30 às 12h00 horas.

Na escola municipal Jardim das Flores, as observações ocorreram no mesmo horário com tempo de permanência no final do mês de agosto ao início do mês de outubro de 2014, um tempo menor quando comparada à primeira escola. Isso ocorreu em razão de já estar mais habituado com as situações do ensino na sala de aula devido a experiência da permanência na escola municipal Vista da Serra, fato esse que permitiu que a coleta de dados na segunda escola fosse menos constante, pois as atividades foram se repetindo.

A ideia inicial era a de que a pesquisa fosse desenvolvida apenas na escola Vista da Serra, mas decidiu-se estender a pesquisa para mais uma escola pelo fato de ambas representarem 100% das escolas municipais que atendem o terceiro ano nesse município de pequeno porte, ainda que não a totalidade das salas do terceiro ano do ensino fundamental.

Esta decisão foi importante, pois, como descrito adiante, foram detectadas situações de organização burocrático-pedagógica e estrutura físicas diferenciadas, como também projetos pedagógicos; perfis de professores e práticas didáticas diversas. Essas contraposições refletem imediatamente no tipo e qualidade das atividades que cada escola disponibiliza para os seus alunos.

Há de se considerar que o diretor da escola municipal Vista da Serra contribuiu para a realização da pesquisa na escola municipal Jardim das Flores, fazendo pessoalmente o pedido para a equipe de gestão daquela escola, cuja presença de estagiários ou “estagiários pesquisadores” era quase impossível, salvo em algumas exceções. Nessa escola, a pesquisa foi realizada com o acompanhamento da coordenadora da escola e poucos foram os momentos de interação com o diretor. Por outro lado, a coordenadora, com mais de trinta anos de experiência como professora e na equipe de gestão, teve boa receptividade com a pesquisa, e em muitos momentos fez questão de manter conversas em seu gabinete para falar da escola e do projeto pedagógico desenvolvido à luz do construtivismo – o mesmo projeto abandonado anos atrás pela

escola municipal Vista da Serra, pela falta de compreensão dos professores sobre o método e pelo fato dos resultados pedagógicos estarem sendo insatisfatórios para a escola.

De qualquer forma, a dificuldade maior para a realização da pesquisa se deu em razão da dificuldade de localizar um município cujas características fossem ao encontro dos problemas postos por esta pesquisa. Um segundo ponto de destaque foi a preocupação do pesquisador em garantir a continuidade da pesquisa principalmente nas classes, em razão da imprevisibilidade da aceitação da presença do pesquisador na sala de aula que, a todo momento, fazia anotações das situações que ali ocorriam.

A busca pelo conhecimento na pesquisa acadêmica pressupõe o rigor metodológico. As variadas fontes já obtidas com a devida consistência teórica serão consideradas para compreender e analisar as questões correlativas às observações, às tarefas escolares e análise documental. Nesse âmbito, destaca-se o pensamento de Gimeno (2000) e as considerações de Willians (1992, p. 181):

[...] há a relativa predominância de determinado tipo de filosofia a respeito dos métodos disponíveis da sociologia, de tal modo que se supõe que os próprios conceitos que precisam ser construídos pela análise histórica e sociológica, frequentemente sob formas tidas como verdadeiras, sejam, ou os fundamentos necessários da prova teórica, ou, no máximo, o quadro de referência para a investigação que tenha alguma intenção para além do empirismo mais difundido.

Com isso, reforça-se a ideia do referencial teórico ser um apoio fundamental para a coleta, análise e interpretação dos dados empíricos e não pretender criar verdades absolutas.

Também foram coletadas cópias dos cadernos dos alunos para uso de modo comparativo com as cenas a seres descritas para análises.

Os registros das aulas foram, posteriormente, submetidos a um tratamento discursivo de modo a compor cenas que pudessem ser analisadas.

### 3.2 O município

É um município que se inicia na década de 1890 e foi recebendo denominações variadas ao longo do tempo. Com características predominantemente rurais, localiza-se no

centro do estado de São Paulo, com menos de 10.000 habitantes, caracterizando-se, portanto, como município de pequeno porte.

A Secretaria Nacional de Programas Urbanos destaca, no seu Plano Diretor de Municípios de Pequeno Porte que, no Brasil, 73% dos municípios tem menos de 20 mil habitantes e 80% dos municípios tem menos de 50 mil habitantes e que o total dos municípios de pequeno porte no Brasil chega a 4.485. Para essa Secretaria, municípios de pequeno porte possuem as seguintes características: predominantemente urbanos, periferia de áreas metropolitanas e grandes cidades; expansão da atividade urbana via novos loteamentos, transbordando a cidade-polo. (BRASIL, 2015, s/d).

No entanto, neste caso, é possível dizer que o município onde se realizou o estudo é de pequeno porte, pelo número mínimo de habitantes, porém caracterizado por economia urbana puxada pelo meio rural e sinergia entre atividades urbanas e rurais.

Como a maioria das cidades de pequeno porte, não há cinemas e nem teatro na cidade. O lazer, as compras e as necessidades médicas especializadas são procurados em municípios maiores. Há de se registrar uma pequena parcela de alunos do Ensino Fundamental, Médio e Superior que estudam em escolas particulares de outra cidade o que permite dizer que o município em que a pesquisa foi feita tem uma relação econômica, social e cultural de proximidade com outros municípios próximos.

O Centro de Estudos e Pesquisa de Administração Municipal – CEPAM, em recente informe aponta que a economia do município está baseada na cultura de cana-de-açúcar, pecuária, turismo de aventura e há poucas empresas, mais voltadas para a área de serviços, embora algumas sejam instaladas em razão da matéria prima da região. (SÃO PAULO, 2015).

### **3.3 A realização da pesquisa nas escolas: algumas considerações para organização dos dados**

Segundo Nóvoa (1992 p. 15) “a emergência de uma sociologia das organizações escolares situada entre uma abordagem centrada na sala de aula” data o final do século XX. É um referencial teórico ainda muito recente e surgiu ao mesmo tempo em que as

ciências da educação buscaram a supressão da lógica burocrática e administrativa impostas pelo poder central às escolas, por uma maior autonomia das instituições escolares, o que de fato ocorreu na forma da lei no Brasil, após a constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes de bases 9394/96.

A experiência das escolas quando analisadas no campo sociológico, tendem a diferenciá-las em razão de que a organização e estrutura, as características pedagógicas e curriculares, a prática dos professores e tantos outros elementos representam da cultura da escola, as tornam imensamente particular nas suas realizações internas. Nessa direção, Nóvoa (1992) chegou à seguinte conclusão:

Agora trata-se de espaços de autonomia pedagógica, curricular e profissional, o que implica um esforço de compreensão do papel dos estabelecimentos de ensino como organizações, funcionando numa tensão dinâmica entre produção e a reprodução, entre a liberdade e a responsabilidade. (p. 18).

Nesse esforço de buscar maior compreensão das escolas que compõem o universo desta pesquisa foram utilizados alguns instrumentos de análise indicado por Nóvoa (1992) a partir da conjugação de duas citações teóricas da obra desse autor português. A primeira obra é do francês Jacques Ardoino, “*Éducation et Politique*” que abordou cinco níveis de análise dos conjuntos humanos estruturados (NÓVOA, 1992, p. 18) sendo: os indivíduos, as interações, o grupo, a organização e a instituição. A segunda, proposta veio de Enriquez (NÓVOA, 1992, p.20) que afirmou que a investigação tem que integrar todas as instâncias de análise das organizações: mítica, social-histórica, institucional, organizacional (ou estrutural), grupal, e a pulsional.

Desses estudos foram extraídos os seguintes itens para a elaboração de quadros genéricos de informações sobre escolas, para observar pontos e contrapontos entre as instituições: 1. Institucional, 2. Organizacional ou estrutural, 3. O grupal e o individual e o curricular. A mítica e os referenciais social-históricos não foram descartados, mas serão citados nos itens institucional, grupal e individual e curricular. O grupo e o individual foram reunidos não pela suas similitudes mas pelo fato de que a escola dos anos 80 e 90 do século XX passou, segundo Nóvoa (1992, p. 19) a “lugares dotados de margens de autonomia, como espaços de formação e auto-formação participada, como centros de investigação e de experimentação, enfim, como interação social e de intervenção comunitária”. Dessa forma, os destaque serão tanto para o grupo como para os

indivíduos, perceptíveis a partir da atividade e do espaço que ocupam dentro da organização escolar.

### **3.3.1 A busca, seleção e a escolha das escolas pesquisadas**

No mês de janeiro de 2014 foram realizadas visitas em quatro outros municípios de pequeno porte e somente no quinto é que ficou decidido realizar a pesquisa, mais especificamente nas salas do terceiro ano do ensino fundamental A, das escolas municipais aqui denominadas ficticiamente de “Vista da Serra” e “Jardim das Flores”.

A pesquisa teve início no final do mês de fevereiro, onde foi realizada a primeira visita na escola Vista da Serra e depois dos acertos da pesquisa realizada com a direção da escola, ocorreu um processo de “ambientalização” durante duas semanas, para tornar o pesquisador conhecido entre os professores e as crianças, numa tentativa de reduzir o impacto de entrada do pesquisador na sala de aula. A estratégia foi manter rápidas conversas com os professores durante o intervalo, apresentação do pesquisador em todas as salas de aula do ensino fundamental e também, almoço com todos os profissionais da educação e crianças da escola nas duas primeiras semanas que seguiram.

Na escola Jardim das Flores também foi realizado o reconhecimento do pesquisador na escola na última semana de agosto de 2014 e a observação na sala de aula durante todo o mês de setembro e primeira semana de outubro. Pode-se dizer que a pesquisa no campo empírico foi realizada durante os meses de fevereiro a outubro de 2014, com contatos mantidos com as escolas durante todo o ano de 2014 e em alguns momentos de 2015, em razão da complementação de dados documentais necessários para a pesquisa.

### **3.3.2 As escolas do município**

São quatro as escolas do município cujo âmbito de atuação está explícito no Quadro 12 com nomes fictícios.

### Quadro 12. Âmbito de atuação das Escolas Municipais

Escola	Ano Escolar
Escola de Educação Infantil Criança Feliz	Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental
Escola Vista da Serra	do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental
Escola Jardim das Flores	do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental
Escola Parque dos Pássaros	Do 6º ao 9º ano do E. F. e Médio

Fonte: Organização do autor a partir de dados coletados junto às professoras no município (2014).

Como se depreende do Quadro 12, todas as escolas atendem parcelas do Ensino Fundamental e apresentam algumas características muito comuns aos sistemas municipais de ensino das cidades circunvizinhas.

As crianças da Educação Infantil e do primeiro ano do Ensino Fundamental da cidade são atendidas em um bloco que fica dentro da escola Vista da Serra e somente no 2º ano é que parte deste alunado é distribuído entre as escolas Vista da Serra e Parque dos Pássaros. Uma decisão é certa: as crianças que moram na zona rural que estudam na parte da manhã, são matriculadas na Escola Vista da Serra, bem como no período da tarde, enquanto que a escola Jardim das Flores recebe no período da manhã, as crianças da cidade e, no período da tarde, também aquelas remanescentes da zona rural. Com isso, registre-se, é possível verificar que é considerável o número das crianças da zona rural que estudam nas escolas do município.

### 3.4 Os cinco níveis de análise das escolas: A instituição, a organização e a estrutura, a estrutura social, o grupo e indivíduo e o currículo.

No Quadro 13 estão as informações de caracterização institucional das duas escolas.

### Quadro 13. Nível Institucional

Escola Vista da Serra	Escola Jardim das Flores
<b>Nível Institucional</b>	
Criada por decreto municipal em 2010 e situa-se na parte “alta” da cidade, na região central.	Criada por decreto municipal em 1993 e municipalizada em 1999. Está localizada bem ao centro e na parte “baixa” da cidade.
Atende alunos do ciclo I do Ensino fundamental, do 2º ao 5º ano e não atende alunos especiais, mas tem uma sala de reforço, sem recursos pedagógicos.	Atende as séries iniciais do ensino fundamental do segundo ao 5º ano, inclusive alunos com necessidades especiais com sala de recurso.
O primeiro ano funciona em um anexo com acesso pela escola, onde estudam todas as crianças do primeiro ano da cidade.	Não há classes do primeiro ano do ensino fundamental na escola ou anexo a ela.
A mítica da Escola: Espaço restrito e desprovida de materiais. Para os professores: As Escola da cidade vizinha é o queijo, a escola Jardim das Flores é a nata, e a escola Vista da Serra é o soro.	A mítica da escola na visão de funcionários, professores e coordenadora: Espaço adequado, bonito com fartos recursos materiais que não são usados de forma adequada pelos docentes.
Referencial social histórico: Foi criada para atender principalmente a demanda da zona rural da cidade, é considerada a escola dos alunos pobres.	Referencial social histórico: A escola atende, historicamente, principalmente no período da manhã, as crianças das adjacências da região central e no período da tarde, as crianças da região central e da zona rural. É a escola da classe média do município.

Fonte: As constatações foram feitas pelo autor através de observações e fontes documentais das escolas.

Como se depreende das informações constantes nesse Quadro 13, a institucionalização formal das escolas tem algumas características diferentes das outras cidades, pois todas as crianças cursarem juntas o 1º ano em uma das escolas e depois são distribuídas para as duas escolas para prosseguirem os estudos do 2º ao 5º ano do fundamental I.

Há muitas diferenças registradas quando comparadas inclusive a mítica sobre ambas e sua caracterização social. A escola mais velha é a que tem conceito mais negativo e a outra, mais nova é mais bem conceituada. São características sociais que já demonstram as diferenças, inclusive de clientela.

### 3.4.1 A Organização e a estrutura das escolas

Para Nóvoa (1992 p. 25), o funcionamento de uma escola “é fruto de um compromisso entre a estrutura formal e as interações que se produzem em seu seio” e as características organizacionais tendem a ser construídas em três grandes áreas:

- a estrutura física: dimensão da escola, recursos materiais, número de turmas, edifício escolar, organização dos espaços, etc.
- a estrutura administrativa da escola: gestão, direção, controlo, inspeção, tomada de decisão, pessoal docente, pessoal auxiliar, participação das comunidades, relação com as autoridades centrais e locais, etc.
- a estrutura social da escola: relação entre alunos, professores e funcionários, responsabilização e participação dos pais, democracia intercultural organizacional da escola, clima social.

Esses aspectos estão presentes no Quadro 14 apresentado a seguir.

**Quadro 14. O nível organizacional e estrutural**

Escola Vista da Serra	Escola Jardim das Flores
<b>Nível Organizacional/ Estrutural: Dimensão das Escolas, Edifício Escolar e Organização dos Espaços</b>	
Recepção	Recepção
Pequena recepção que dá acesso a Secretaria com uma porta que limita o acesso da escola, sem controle eletrônico. Não há vasos, assentos e desenhos ilustrativos.	Ampla recepção com paredes pintadas com desenhos grandes de temáticas infantis (Disney) murais, vasos de flores naturais e assentos para visitantes. Acesso para o atendimento da Secretaria e porta de passagem para a área da escola com controle eletrônico.
Sala de direção adequada	Sala de direção adequada
Não Há	Sala da vice direção
Secretaria com espaço limitado e sem controle eletrônico para entrada de visitantes	Secretaria ampla e com controle eletrônico interno para a liberação dos visitantes.

Sala de Professores com espaço limitado e utilizada nos horários do intervalo.	Sala de professores/reunião, com uma mesa adequada. É utilizada também nos horários de intervalo.
06 salas de aula	18 salas de aula
Laboratório de informática.	Laboratório de informática.
Sala para alunos em situação de fracasso escolar e sem recursos para atendimento educacional especializado.	Sala com recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado (AEE).
Não há quadra na escola, utilizam o ginásio municipal situado a uma quadra da escola. No ginásio, os equipamentos não são adaptados para o atendimento das crianças. A iluminação não é adequada e os equipamentos não são adaptados para as crianças. Tabelas de basquete eletrônicas, para regulação da altura, porém desativadas em espaço inoperante dentro do ginásio. Banheiros adequados para o uso. Não há espaço para armazenamento de materiais que são artesanalmente criados pelo professor e alunos. A porta de acesso é manual e com cadeado e chaves e o acesso se dá pela rua.	Quadra de esporte coberta com iluminação adequada e equipamentos manuais adaptados para basquete. Área destinada para o armazenamento de materiais esportivos para uso do professor. Porta hidráulica para a abertura do ginásio de fácil manuseio. O acesso é feito dentro da escola.
Não há teatro.	Teatro para 270 pessoas, usado também pela municipalidade com acesso pela escola ou pela rua.
1 refeitório com cozinha e área de alimentação com mesas e bancos de madeira, também utilizadas pelos professores e alunos	1 Refeitório com cozinha e área de alimentação com mesas e cadeiras adequadas para as crianças com acesso feito dentro da escola, utilizadas pelos professores e alunos.
Dispensa	Dispensa
Não há Biblioteca, algumas obras infantis ficam na sala de aula para a leitura do professor para as crianças.	Biblioteca com acesso de professores e alunos.
Não há sala de leitura	Sala de leitura
Não há parque infantil	Parque Infantil
Banheiros dentro do prédio com adaptação para crianças deficientes	Banheiros dentro do prédio com adaptação para crianças deficientes

Não há pátio e os corredores são internos à escola	Pátio (próximo ao restaurante) e corredores externos cobertos
Lavanderia	Lavanderia
Não há pátio e ou qualquer área dentro da escola	Ampla área externa com plantação de árvores, sendo algumas frutíferas e jardins bem ao centro da escola, circundada pelos corredores externos.
Não há horta na escola.	Horta na área externa, no corredor descoberto que dá acesso ao ginásio e ao teatro.

Fonte: Dados levantados pelo autor nas escolas

Analizando-se os dados desse Quadro 14 é possível identificar as inúmeras diferenças entre as duas escolas em aspectos básicos da vida escolar tais como biblioteca, sala de leitura, pátio e quadra para Educação Física, todos inexistentes na escola mais velha. Além disso, a escola mais nova tem outras condições de prédio como teatro e ampla área externa arborizada.

Já no Quadro 15 verifica-se que as condições estão igualadas quanto à infra-estrutura de higiene e saúde com exceção do fato de a escola mais nova ter projeto de reciclagem de lixo não presente na mais velha. Boas condições de acesso à internet.

### **Quadro 15. A Infra-Estrutura dos edifícios escolares**

<b>A Escola Vista da Serra</b>	<b>Escola Jardim das Flores</b>
<b>Nível Organizacional/ Estrutural: Infra-Estrutura do Edifício Escolar</b>	
Água filtrada	Água filtrada
Água da rede pública	Água da rede pública

Energia da rede pública	Energia da rede pública
Esgoto da rede pública	Esgoto da rede pública
Lixo destinado a outra área	Lixo destinado à outra área
Não há reciclagem	Lixo destinado à reciclagem
Acesso à internet	Acesso à internet
Banda Larga	Banda Larga

Fonte: Dados levantados na escola pelo autora partir de itens indicativos do senso escolar realizado pelo INEP em 2012.

Os recursos materiais de ambas as escolas estão descritos no Quadro 16.

#### **Quadro 16. Recursos Materiais**

<b>A Escola Vista da Serra</b>	<b>Escola Jardim das Flores</b>
<b>Nível Organizacional/ Estrutural: Recursos Materiais</b>	
Aparelhos de televisão instalados nas salas de aula	Aparelhos de televisão instalados nas salas de aula.
Laptops não são usados na sala de aula.	Laptops integrados com a televisão na sala de aula através de HDMI.
Vídeo Cassete	Vídeo Cassete
DVD	DVD

Fonte: Dados levantados pelo autor nas escolas.

Como se verifica, nesse Quadro 16, há apenas uma diferença entre as escolas – o uso de computadores nas salas de aula – fato que não é sem importância diante das possibilidades de uso como recurso para aulas, como será de fato visto adiante nos relatos das cenas.

O próximo nível organizacional estrutural refere-se ao número de turmas das duas escolas no Quadro 17.

**Quadro 17. Número de turmas das escolas**

A Escola Vista da Serra	Escola Jardim das Flores
<b>Nível Organizacional/ Estrutural: Número de Turmas</b>	
2º Ano Turma A: 22 alunos Turma B: 21 alunos	2º Ano Turma A (M) :22 alunos Turma B (M): 21 alunos Turma C (T): 20 alunos
. 3º Ano Turma A: 22 alunos Turma B: 10 alunos	3º Ano Turma A (M) 20 alunos Turma B (M) 22 alunos Turma C (M) 20 alunos Turma D (T) 22 alunos
4º Ano Turma A: 19 alunos Turma B: 8 alunos	4º Ano Turma A (M) 22 alunos Turma B (M) 23 alunos Turma C (M) 12 alunos Turma D (T) 21 alunos
5º Ano Turma A: 19 alunos	5º Ano Turma A (M): 21 alunos Turma B (M) 10 alunos Turma C (T) 19 alunos
TOTAL: 7 turmas e 121 alunos	Total: 14 Turmas e 265 alunos

Fonte: Dados Levantados a partir de documentos cedidos pelas escolas.

Verifica-se, nesse quadro 17, que as turmas são, em geral, bem reduzidas. Certamente – e isso efetivamente foi verificado – não há, nessas duas escolas, reclamações costumeiras quanto ao tamanho das turmas e dificuldades nessa condição de trabalho, pois, em média, há 17 e 18 alunos por turma, condição considerada bem abaixo do que o recomendável, qual seja, o de 25 alunos por turma.

A equipe escolar está descrita no Quadro 18 apresentado a seguir.

**Quadro 18. As equipes escolares**

<b>A Escola Vista da Serra</b>	<b>Escola Jardim das Flores</b>
<b>Nível Organizacional/Estrutural: Equipe Escolar</b>	
1 Diretora	1 Diretora
Não possui	1 Vice-diretora
1 Coordenadora Pedagógica	1 Coordenadora Pedagógica
3 Monitores de Alunos	3 Monitores de Alunos
Não Há	1 Chefe de Divisão
2 Serventes de Limpeza	3 Serventes de Limpeza
1 Repcionista	Não Há
Não Há	1 Servente Geral
1 Cozinheira	1 Merendeira/Cozinheira
4 Auxiliares de Cozinha	1 Auxiliar de Merenda

Não Há	1 Cirurgião Dentista
16 Professores entre efetivos e Contratados (PEB I, PEB II, PEF, Professora de Dança, Professor de Futebol, Instrutora de Informática (com Pedagogia), Instrutor de Música (Professor de Música), 1 professora com formação no magistério para atividades de participação social, Instrutora de Culinária (Com pedagogia). Os professores contratados das disciplinas não específicas do currículo atuam no período da tarde, contrário as aulas.	23 Professores Efetivos (PEB I, PEF, PEE e PA). 02 Professores (PEB II – Contratados/Carga Suplementar).

Fonte: Quadro elaborado pelo autor a partir dos documentos cedidos pelas escolas.

Esse Quadro 18 contém informações diferentes em vários aspectos quanto a: vice-direção, chefe de divisão recepcionista, servente geral, dentista. Revelam que ambas as escolas têm parte da equipe com falhas, embora em diferentes funções, tanto em uma quanto na outra.

A análise desses quadros permite apontar que há diferenças entre as duas escolas em todos os níveis das suas organizações vistos até aqui.

#### **Quadro 19. O nível Estrutura Social da escola**

A Escola Vista da Serra	Escola Jardim das Flores
<b>Nível: A Estrutura Social da Escola</b>	
Conselho: O Conselho possui característica participativa em razão dos problemas que a escola enfrenta no seu cotidiano, foi muito citado durante o período das observações.	Conselho: O Conselho da Escola não foi citado durante o período de observações. Na escola provida de recursos, o conselho cumpre o seu papel determinado a todas as organizações escolares.
Relação entre os profissionais da Educação na escola: é aberta, frequentam os mesmos espaços e existe no âmbito a escola uma boa relação entre todos, mesmo diante de condições e posições políticas diferenciadas entre os professores e a	Relação entre os profissionais da Educação na escola: As relações são mais formais e também de distanciamento com a direção, por outro lado os professores da escola expressam também posicionamentos políticos a favor ou contrários à

equipe de gestão. O diálogo é uma das marcas das relações sociais que ocorrem entre professores e alunos nessa escola.	administração. Percebe-se pouca interação entre os professores da escola.
Participação dos Pais: A escola atende a comunidade rural e a relação de proximidade com os pais ocorre principalmente nas “festas” promocionais e na cidade, fora do horário das aulas.	Participação dos pais: O contato é mais próximo por serem crianças que residem no entorno da cidade; os pais interferem por exemplo na participação ou não das crianças nos passeios que são realizados pela escola, fato este que não ocorre na escola vista da Serra, onde a escola está à frente das decisões.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor a partir das constatações feitas durante as observações nas escolas.

Também nesse Quadro 19 são percebidas diferenças entre as duas escolas no que tange às relações internas e externas certamente influenciadoras das condições objetivas de trabalho.

A seguir estão dados relativos ao nível grupal e individual dos sujeitos das escolas.

## 4.0 O nível Grupal e o Individual

Neste nível são destacados os alunos e os professores das escolas Vista da Serra e Jardim das Flores.

### 4.1 Os alunos da Escola Vista da Serra

Um estudo realizado pela direção da escola do ano 2014 permitiu que fosse elaborado, para esta pesquisa, um quadro com dados socioeconômicos das crianças e suas famílias, o que ajudou a compreender melhor o perfil do alunado, das suas famílias e também sob quais condições eles vivem.

Esses alunos em sua maioria são filhos de trabalhadores e residem em bairros periféricos e zona rural da cidade. A maioria é constituída por meninos que frequentam e

utilizam o ônibus escolar para chegar à escola, transporte esse que percorre toda a zona rural e as cercanias da cidade.

A grande maioria das famílias é constituída de uniões civis e não possuem carro, casa própria e tampouco assistência médica; quase a metade delas recebe o bolsa família, programa que destina recursos financeiros para famílias que se encontram em situação de pobreza.

Em 2013, um ano anterior à realização da pesquisa, todos os alunos da escola foram aprovados, em razão da progressão continuada ser condição no regime de ciclos ao qual o município aderiu.

#### **4.1.2 Os alunos da Escola Jardim das Flores**

Os alunos da escola municipal Jardim das Flores, em sua grande maioria, são provenientes da zona central da cidade e são atendidos nas onze salas disponibilizadas no período da manhã pela escola. No período da tarde, estudam alunos da zona rural e de alguns bairros mais afastados da escola e ocupam cinco salas de aulas destinadas para eles.

Não foi realizada, pela gestão, um trabalho de pesquisa para saber das condições de vida dos alunos e das suas famílias, mas a forma como a escola organizou o atendimento desses alunos e pelas entrevistas com o diretor, coordenador pedagógico e demais profissionais da educação da escola; a grande maioria são oriundos da zona central da cidade e o perfil do alunado está caracterizado mais como pertencente à classe média com uma configuração socioeconômica diferente da escola municipal Vista da Serra, que atende a maioria dos alunos da zona rural e também os alunos que são considerados parte da população pobre do município.

#### 4.2 As professoras das Escolas Vista da Serra e Jardim das Flores

As professoras das escolas municipais “Vista da Serra” e “Jardim das Flores” são casadas e residentes nesse município e isso permite o reconhecimento das condições de vida de cada uma das crianças das suas classes e de suas famílias. Essa situação foi marcante nas duas classes pesquisadas.

A professora da escola municipal “Vista da Serra”, aos olhos dos docentes e da gestão, é vista como uma professora iniciante por estar na profissão há exatos 5 anos. É formada em pedagogia e recentemente se tornou especialista em alfabetização de crianças, através de um curso a distância oferecido por uma instituição de ensino superior de uma das cidades da grande São Paulo, que ofertou cursos de diversas modalidades e áreas do conhecimento na cidade, durante um determinado tempo. É reconhecida na escola por ser uma “boa professora”, senão a melhor e, segundo ela mesma diz: “*A escola espera muito de mim para ensinar e melhorar o conhecimento das crianças do terceiro ano do ensino fundamental em razão do Saresp, e eu não posso decepcioná-los.*”.

A professora da escola “Jardim das Flores”, atua na educação desde 1990, teve a formação inicial docente no magistério e posteriormente concluiu o curso de pedagogia em uma universidade pública do estado de São Paulo. É também especialista em psicopedagogia. Em vias de aposentadoria, ela atuou em diversos níveis da educação básica: Educação infantil por 13 anos, Educação de Adultos (EJA) por dois anos e os demais anos nas séries iniciais do ensino fundamental. Também foi vice-diretora de uma das escolas do município por três anos. Nas conversas que mantivemos na escola, a sua maior preocupação é com a aula e da proposta de ensino “abraçado” pela escola na qual ela parece exercer com muito gosto, e segundo ela, “*através de estudos, assessoria de uma equipe de professores de universidade pública que ajudou a escola na implantação do construtivismo e muita persistência*”.

São dois perfis de professores diferentes e diante da relação que estabelecem com a escola e a sala de aula, assumem o compromisso de desenvolver um bom trabalho formativo com as crianças, em suas classes.

O próximo nível de organização das escolas é o Nível Curricular apresentado a seguir.

## **5.0 O nível curricular**

Neste nível a opção foi por descrever, ainda que brevemente, o Projeto Político Pedagógico das escolas Vista da Serra e Jardim das Flores, o Currículo e as intenções de ensino de cada uma dessas escolas, com vistas aos documentos que produziram para a proposta de ensino da língua portuguesa e matemática.

### **5.1 Os Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas Vista da Serra e Jardim das Flores.**

Uma situação inicial a ser observada se refere aos Projetos Políticos Pedagógicos diferenciados, tanto em relação à metodologia quanto aos conteúdos.

Tanto a proposta pedagógica da escola Jardim das Flores como a da Vista da Serra, segundo os seus Planos de Gestão que trazem a concepção de trabalho pedagógico dessas escolas, afirmam que se apoiam no construtivismo. A primeira escola afirma que:

A teoria que norteia a linha de trabalho é a construtivista. Esta considera que o conhecimento é construído pelo indivíduo livre, capaz de autoconstruir-se e compreender-se como cidadão atuante, engajado na sociedade da qual faz parte, responsável por suas ações e escolhas, baseada nos princípios de convivência, solidariedade, justiça, respeito, valorização da vida na diversidade num processo contínuo e dinâmico do saber, ao longo de sua vida, na perspectiva de contribuir para a construção da autonomia moral e intelectual da criança. (PLANO DE GESTÃO, 2013-1016, p. 13.).

A segunda, assumindo o mesmo discurso no seu Plano de Gestão, apresenta a seguinte afirmação com relação à linha teórica de trabalho da escola:

[...] Apoia-se numa concepção construtivista de ensino e aprendizagem que considera que a criança constrói o conhecimento de forma ativa e participante,

construindo significados e atribuindo sentido sobre o mundo que a certa. (PLANO DE GESTÃO, 2012-2015, p. 7).

Verifica-se que há flagrante diferença entre a afirmação da primeira e da segunda escola. Para além da ideia de que as crianças constroem o conhecimento, há inúmeras diferenças de detalhamento do que compõe o processo formativo quando se analisa a da primeira escola em comparação com a da segunda.

Em ambas há o destaque para o convênio firmado com o Governo do Estado de São Paulo, adotando o programa Ler e Escrever tendo em vista o foco de desenvolver as “competências de leitura e escrita dos alunos e subsidiar o trabalho pedagógico do professor” entre outras pretensões.

Há de se considerar que apesar da permanência dessas referências nos documentos oficiais, as escolas possuem propostas diferenciais de trabalho em sala de aula sendo que a Jardim das Flores se mantém fiel à metodologia de trabalho adotada pelo convênio e a Vista da Serra abandonou, segundo a direção, em razão de não responder às necessidades formativas dos professores e pelo fato de os professores não compreenderem, de fato, a proposta vinda do Governo Estadual.

As tabelas de conteúdos e propostas de ensino de cada uma dessas escolas deixa evidente uma questão importante: mesmo diante da ideia de homogeneização da linha de trabalho determinada pela prefeitura, cada uma dessas escolas optou por fazer os arranjos que melhor atendessem o trabalho docente a fim garantir os seus processos de ensino, conforme se verifica na Tabela 1 e nos Quadros 20, 21, e 22 a seguir.

**Tabela 1 - O nível Curricular**

A Escola Vista da Serra	
Escola Jardim das Flores	
Nível: Curricular – As disciplinas da base comum	
Disciplinas	Horas aula/semanal
Língua Portuguesa	7
História	2

<b>Geografia</b>	<b>1</b>
<b>Matemática</b>	<b>7</b>
<b>Ciências</b>	<b>3</b>
<b>Educação Física</b>	<b>2</b>
<b>Artes</b>	<b>2</b>
<b>Parte Diversificada (Inglês)</b>	<b>1</b>
<b>Carga Horária semanal das disciplinas do núcleo comum: 25 horas semanais</b>	

Fonte: Tabela elaborada pelo autor a partir dos documentos cedidos pelas escolas.

Verifica-se, pela carga horária, a centralidade de Língua Portuguesa e Matemática, seguida de Ciências e depois as demais com apenas 2 horas por semana. Como disse a professora, há preocupação com a avaliação externa comprovada pela carga das disciplinas regularmente avaliadas por tais provas.

Além desse currículo básico, as escolas possuem um currículo diversificado.

#### **Quadro 20 – O Nível Curricular diversificado das escolas Vista da Serra e Jardim das Flores**

<b>A Escola Vista da Serra</b>	<b>Escola Jardim das Flores</b>
<b>Nível: Curricular – Currículo Integral e Projetos Complementares</b>	
Tempo integral: As oficinas curriculares	Projetos do período complementar
<b>a) Atividades de Linguagem e de Matemática.</b> Recuperação e reforço da aprendizagem, hora da leitura e produção de textos e experiências matemáticas com 10 horas semanais para cada classe.	<b>1. Projeto anual: Criança ativa</b> <b>a) Projetos agregados</b> Projeto Conhecendo a “cidade” (Grifo meu). Projeto Sustentabilidade; Projeto Reciclar;

<p><b>b) Atividades Artísticas</b> Música/canto, dança, artes visuais, e teatro com carga horária de 4 horas semanais para cada uma das salas.</p> <p><b>c) Atividades esportivas e Motoras</b> Natação/Atletismo/Ginástica Olímpica/Aeróbica e jogos, totalizando duas horas semanais e</p> <p><b>d) Atividades de Participação Social</b> Saúde e Qualidade de vida, meio ambiente e cidadania, com duas semanais para cada uma das salas.</p>	<p>Projeto Identidade; Projeto Cidadania; Projeto Leitura.</p> <p><b>b) Projetos Educativos desenvolvidos na Informática:</b> Digitação; Alfabetização Jogos de raciocínio lógico; Pesquisas; Valores, através do uso consciente do computador; Introdução aos usos de meios de comunicação (Internet ).</p> <p><b>c) Outras atividades desenvolvidas:</b> Passeios Extracurriculares; Jogos recreativos; Artes (desenho, pintura, artesanato); Acompanhamento pedagógico; Dinâmicas em grupo; Palestras Educativas, com diversos profissionais; Jogos de tabuleiro (Xadrez, dama, etc.); Natação; Informática; Música; Dança.</p> <p><b>2. Reforço (projeto</b> Reforço para as crianças com desempenho escolar insatisfatório.</p>
<p><b>Total: 20 horas Semanais.</b></p>	<p>Sem carga horária (ocorrem de forma aleatória no período contrário às aulas dos alunos).</p>

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos Planos de Gestão das Escolas Vista da Serra e Jardim das Flores.

A simples leitura do Quadro 20 já permite a percepção da enorme diferença de proposta entre uma escola e outra para o período complementar. São concepções totalmente diversas com uma escola muito centrada em projetos e a outra dominada por atividades mais marcadas por áreas do currículo embora tenha alguns projetos no seu planejamento geral de trabalho.

Na escola Vista da Serra as disciplinas do núcleo comum são desenvolvidas no período da manhã e os conteúdos e atividades extensivas a essa base são realizadas no período da tarde. Daí a caracterização da escola como sendo de tempo integral.

Em contrapartida, na escola Jardim das Flores, que não é de tempo integral, são desenvolvidos projetos também extensivos à base curricular comum da escola, para

garantir a realização de atividades para as crianças que precisam ficar o dia todo na escola. Nessa escola, o tempo de permanência da criança então pode ser em tempo integral ou não, já que total de 265 crianças matriculadas apenas 155 participam do projeto que tem como prioridade “retirar as crianças das ruas”.

A escola Vista da Serra desenvolve inúmeros projetos, tais como:

- ✓ Projetos semanais: Esses projetos duram uma única semana e são eles: Projeto de incentivo à leitura, Projeto Educação Ambiental Semana da Água, Projeto Ipê Amarelo e Projeto Passa Cinco.
- ✓ Projeto Mensal: Projeto Consciência Negra (novembro)
- ✓ Projetos anuais: Projeto Dança na Escola, Projeto Self Service, Projeto Aulas de Informática.
- ✓ Projeto sem periodicidade: Projeto Culinária na Escola.

Esses projetos somam-se as atividades permanentes da escola de tempo integral e constam no Plano de Trabalho da escola de 2014.

Nessa pesquisa não houve aprofundamento de estudos sobre a escola de tempo integral da escola Vista da Serra e tampouco as características de integralidade da escola Jardim da Flores no que se refere ao período complementar, mas quando se compara as duas escolas fica claro que a escola Jardim das Flores é melhor financiada pelo poder público, independente das suas condições estruturais visivelmente superior às da escola Vista da Serra. No tocante à organização pedagógica da escola, as atividades da escola Vista da Serra são fixas e os projetos da escola Jardim das Flores tem a pretensão da permanência das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental em tempo integral na escola, como na escola Vista da Serra, ainda que essa condição seja oficiosa e não tão sistematizada naquela escola. Portanto, não há garantias de que os projetos complementares ocorram e com qual freqüência de alunos.

**Quadro 21 – O Nível Curricular: Competências, habilidades a serem desenvolvidas, conteúdos e objetivos educacionais no ensino de Português**

<b>Escola Vista da Serra: Português</b>	
<b>Competência</b>	<b>Habilidades a serem desenvolvidas</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver habilidades de leitura de textos verbais, não verbais e de linguagem mista;</li> <li>• Resgatar vivências poéticas do aluno ligadas à cultura popular, por meio de trabalhos com parlendas, advinhas, acalantos;</li> <li>• Desenvolver habilidades e estratégias de leitura;</li> <li>• Produzir parlendas e poemas, explorando o ritmo, a rima, a sonoridade em geral;</li> <li>• Desenvolver habilidades de leitura de textos do cotidiano, como advinhas e convites;</li> <li>• Compreender o sentido de algumas expressões de nossa língua e emprega-las adequadamente;</li> <li>• Revisar o conceito de letra, consoante e vogal;</li> <li>• Fazer com que o aluno aplique seus conhecimentos de forma lúdica em jogos ortográficos;</li> <li>• Construir noções de flexão nominal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer, identificar, ler, recitar, interpretar e criar parlendas, travá-línguas e poemas;</li> <li>• Conhecer e decifrar advinhas;</li> <li>• Conhecer cantigas e contos, recontando-os com outras palavras, mas mantendo suas características e explicar como o ritmo, rima ou forma contribuem para o significado do poema;</li> <li>• Interpretar textos com auxílio de material gráfico;</li> <li>• Reconhecer e produzir legendas;</li> <li>• Ler histórias em quadrinhos e artigos jornalísticos;</li> <li>• Ler conto de fadas;</li> <li>• Ler fábulas;</li> <li>• Ampliar o conhecimento sobre o conto, reconhecendo suas características e dando título a eles;</li> <li>• Listar palavras;</li> <li>• Recontar contos de fadas;</li> <li>• Colaborar com atividades de grupo.</li> </ul>
<b>Escola Jardim das Flores: Português</b>	
<b>Leitura</b>	
<b>Objetivos</b>	<b>Conteúdos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apreciar textos literários;</li> <li>• Apreciar a leitura de poemas, acompanhando atentamente quando o professor lê;</li> <li>• Ler poemas em voz alta, com fluência, considerando a entonação e expressividade sugeridas pelo texto;</li> <li>• Ler, com a ajuda do professor, textos para estudar os temas tratados nas diferentes áreas de conhecimento (enciclopédias, informações veiculadas pela internet, revistas, imprensa escrita ou falada.);</li> <li>• Ler por si mesmo diferentes gêneros (textos narrativos literários, textos instrucionais, textos de divulgação científica e notícias) apoiando-se em conhecimentos sobre o tema do texto, as</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividades com poemas;</li> <li>• Leitura compartilhada;</li> <li>• Leitura pelo aluno de textos de divulgação científica;</li> <li>Leitura pelo aluno de textos literários.</li> </ul>

características do seu portador, do gênero e do sistema de escrita	
<b>Escrita</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reescrever de próprio punho, histórias conhecidas, considerando as ideias principais do texto e algumas características da linguagem escrita;</li> <li>• Produzir textos de autoria, de próprio punho, utilizando recursos da linguagem escrita;</li> <li>• Revisar textos coletivamente com a ajuda do professor ou em parceria com os colegas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção de texto pelo aluno;</li> <li>• Produção oral com destino escrito;</li> <li>• Revisão coletiva ou em dupla.</li> </ul>
<b>Comunicação oral</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participar de situações de intercâmbio oral, ouvindo com atenção;</li> <li>• Formular e responder perguntas;</li> <li>• Explicar e compreender explicações;</li> <li>• Manifestar opiniões sobre o assunto tratado;</li> <li>• Interessar-se em aprender, investigar e aprofundar-se num tema e discuti-lo com seus colegas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Roda de curiosidade;</li> <li>• Roda de biblioteca;</li> <li>• Conversas realizadas a partir de leituras compartilhadas – coletivas ou em duplas;</li> <li>• Discussões relacionadas aos projetos e sequências didáticas;</li> <li>• Discussões referentes aos temas da sequência didática sobre o assunto trabalhado.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos Planos de Gestão da Escola Vista da Serra e Jardim das Flores.

Analizando-se o Quadro 21 verifica-se que também nesse nível de organização curricular há diferenças. A escola Vista da Serra possui duas relações de compromissos corridos sem explicitar as áreas internas da disciplina enquanto a Jardim das Flores separa as competências e habilidades por área de aprendizagem na Língua Portuguesa. Esse Quadro apresenta equívocos importantes, em primeiro lugar, sobre o que são as competências e habilidades a serem desenvolvidas, na escola Vista da Serra. Toma-se, como exemplo na coluna competência, o enunciado “resgatar vivências poéticas do aluno ligadas à cultura popular por meio de trabalhos com parlendas, advinhas, acalantos”. Entretanto trata-se de um objetivo para aulas do professor, acompanhado de recursos a serem utilizados e não uma competência a ser desenvolvida. Vários outros exemplos podem ser encontrados como esse. Já na coluna “habilidades a serem desenvolvidas” dessa mesma escola, “conhecer, identificar, ler, recitar, interpretar e criar parlendas” também são objetivos de ação genéricos a serem desenvolvidas pelos alunos durante as aulas de língua portuguesa. Com este quadro constata-se que não há clareza na escola

Vista da Serra, sobre o que é são “competências” e “habilidades a serem desenvolvidas”, há uma superposição, pois a competência deveria ser escrita do seguinte modo “que o aluno seja capaz de...” e a habilidade seria a demonstração dessa capacidade em alguma circunstância.

Nesse mesmo quadro, avalia-se que, na escola Jardim das Flores, os “objetivos” assinalados também são de ações, dizem respeito a atividades a serem desempenhadas pelos alunos durante a aula, como “ler, com a ajuda do professor textos para estudar os temas tratados nas diferentes áreas do conhecimento” e na coluna “conteúdos” percebe-se que os itens dizem respeito também a atividades, com equívoco ao listar a realização de “Atividades com poemas”. O certo seria, como conteúdo, o tema “poemas”.

Esses equívocos estão presentes em ambas as escolas, na disciplina de língua portuguesa e matemática e diante disso cabe pontuar um dado muito importante: as escolas Vista da Serra e Jardim das Flores possuem intenções pedagógicas diferentes, ao passo que elas não têm clareza das suas escolhas.

No final do primeiro semestre de 2014 houve reunião de fechamento do semestre da escola Vista da Serra, quando professores e gestores discutiram os principais problemas da escola e pensaram nos avanços que poderiam ter no segundo semestre, por meio de um replanejamento. Esse foi o objetivo do encontro que durou toda a manhã, em uma das salas de aula da escola. No encontro, os professores reforçaram o compromisso e a opção por um ensino mais tradicional, em razão do abandono da proposta construtivista que estava sendo implantada em 2011 por uma Universidade Pública do Estado de São Paulo. Essa proposta não atendia as expectativas formativas dos alunos da escola e prática dos professores. Os professores, no encontro, disseram que não compreenderam o que deveriam fazer na sala de aula e essa experiência, no tempo que durou, comprometeu o ensino do período, cujos reflexos foram sentidos nos exames de avaliação externos e interno da escola.

Foi dessa experiência mal sucedida com a proposta do “Ler e escrever” que decidiram pelo ensino das competências e habilidades, por ser mais tradicional, na crença de que ela se encaixa mais no perfil dos professores da escola e levaria a escola à melhoria nos resultados acadêmicos dos alunos em 2014, ano em que fizeram o exame do Saresp e tanto os professores como a metodologia de trabalho da escola eram pontos chaves para

o sucesso dessa empreitada. Então a escola deixou a orientação apostilada para o trabalho docente na sala de aula denominado “Ler e Escrever” e decidiram pelas habilidades e competências, mas no lugar, adotaram as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s) - ainda que estes não sejam determinantes para o ensino da escola. Dessa decisão, os professores ganharam certa autonomia sobre a escolha dos conteúdos e como ensinar na sala, já que a equipe de gestão no encontro deixou claro acreditar no trabalho e empenho dos seus professores na escola.

Ao estudar o quadro proposto para o ensino da língua portuguesa da escola Vista da Serra, foi possível constatar o seguinte:

- O ensino do português no documento do Plano de Gestão não está compartimentado por áreas do conhecimento da disciplina, a proposta se apresenta diretamente nos campos competências e habilidades do quadro 21 já apresentado.
- Adoção dos Parâmetros Curriculares Nacionais com a finalidade de cotejar certas práticas docentes na sala de aula, ainda que eles não sejam determinantes para o ensino local.
- A não correspondência entre competências e habilidades pretendidas *versus* PNC’s, pois os parâmetros curriculares nacionais reivindicam um ensino contextualizado com a realidade local. Os cadernos escolares são a fonte de produção das tarefas e eventualmente utilizam os livros didáticos para a leitura de textos.
- Simplificação no ensino dos conteúdos, com pouco avanço nos estudos da língua portuguesa e também, a redução na importância conceitual da língua materna.
- A fragmentação dos conteúdos de ensino, cada componente separado na lista;
- Ausência de objetivos e competências que favoreçam a reflexividade e autonomia na formação discente, caracterizando a proposta em uma perspectiva mais técnica do ensino.
- Em razão das competências e habilidades estarem centradas na escolha do conteúdo que a escola produz, a prevalência de uma certa autonomia dos professores para ensinar, ainda que o conteúdo seja explicitado tanto nas habilidades e nas competências, deixando um pouco confuso para o leitor este entendimento.

Ainda sobre o encontro pedagógico realizado no final do semestre de 2014, os professores deixaram claro que se preocupam com a aprendizagem dos alunos e uma das professoras da sala de reforço se mostrou fortemente emotiva quando narrou as situações em que os seus alunos conseguiam aprender um pouco, vindo às lágrimas.

Na escola Jardim das Flores não houve um encontro entre os professores e a equipe de gestão para discutir as questões pedagógicas da escola. Porém a escola contava com o apoio de uma coordenadora com mais de trinta anos de experiência entre a sala de aula e trabalhos realizados junto à equipe de gestão que dizia conhecer e soube caracterizar cada um dos professores que atuavam na escola a partir da proposta pedagógica que abraçaram com o apoio de uma Universidade já citada, e a partir dela, destacou os bons, os razoáveis e aqueles professores que não correspondiam integralmente com a proposta do ler e escrever que ela defendia e acreditava ser o melhor para aquela escola. A gestora da escola Jardim das Flores não se envolvia no planejamento e acompanhamento das atividades da escola.

Os professores pouco conversavam entre si sobre as situações da escola e sala de aula, nessa unidade, “cada um fazia o seu” aos olhos da coordenação. A autonomia que tinham era para circular e atuar com as crianças no vasto espaço dessa escola, principalmente entre sala de aula, amplos corredores, jardins, refeitório de fácil acesso, ginásio e teatro. A proposta do Ler e Escrever era condição de trabalho para toda a escola. Sobre o quadro dos objetivos educacionais da escola é possível pontuar as seguintes afirmações:

- O ensino do português ocorre a partir de três eixos distintos: Leitura, escrita e Comunicação Oral, ainda que não haja clareza sobre a importância e o momento de cada uma dessas variações do ensino na aula.
- A ação docente é subsidiada integralmente pelo Ler e Escrever, através do Guia de Planejamento e Orientações Didáticas, e as tarefas escolares são realizadas nos cadernos de classe.
- A correspondência entre objetivos e conteúdos com a proposta do “Ler e Escrever” ainda que não se confirme a articulação entre o que é objetivo e conteúdos no quadro dos objetivos educacionais para esta disciplina.
- As verbalizações que vão ao encontro da reflexividade, orientam atividades que favoreçam: “formular perguntas, explicar e compreender explicações, manifestar

opiniões, aprofundar um tema e discutir com os colegas, ainda que inexistentes bases “conceituais” teóricas que sustentem esse tipo de ensino. Dessa forma, o que se reivindica nos objetivos educacionais é maior complexidade no ensino.

- Fragmentação intelectual nos estudos entre as áreas que compõem a Língua Portuguesa.
- Percebe-se o risco da frequente produção de “achismos” no ensino que deseja ser mais complexo, em razão da inexistência de uma sustentação conceitual que sirva de base para a efetivação do ensino mais complexo para os alunos.
- A autonomia do professor se limita ao que é possível produzir ou reproduzir a partir da proposta do “Ler e Escrever”.

Quando se compara o ensino de português da Escola Vista da Serra e Jardim das Flores, fica claro que as intenções sobre o ensino entre uma e outra são díspares, fragmentados, mas intencionais.

Na escola Vista da Serra, os PCN’s são os referenciais para o professor propor ações de re-ensino na sala de aula, quando o aluno não entende a tarefa escolar. Por outro lado, a proposta “Ler e escrever” reconhece as suas lacunas no “O Guia de Planejamento” que prevê que haverá no terceiro ano do ensino fundamental crianças sem a formação adequada para este ano escolar; ele prescreve que “Para favorecer os avanços das crianças que ainda apresentam dificuldades com o sistema alfabético, incluímos novas atividades de reflexão sobre o sistema de escrita e sugerimos outras formas de intervenção.” (SÃO PAULO, 2012 p. 14).

Há uma notável semelhança nos objetivos educacionais no ensino de português das escolas Vista da Serra e Jardim das Flores apesar de se apresentarem de forma tão diferente.

Além do componente Língua Portuguesa, também foram coletadas informações sobre a Matemática apresentado no Quadro 22.

**Quadro 22 – O Nível Curricular: Competências, habilidades a serem desenvolvidas, conteúdos e objetivos educacionais no ensino de matemática.**

<b>Escola Vista da Serra: Matemática</b>	
<b>Competência</b>	<b>Habilidades a serem desenvolvidas</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Considerar a ideia de número como forma de expressar quantidades;</li> <li>• Perceber os diferentes usos dos números;</li> <li>• Ler, escrever e nomear números naturais;</li> <li>• Resolver situações-problema;</li> <li>• Desenvolver procedimentos de cálculo;</li> <li>• Identificar formas geométricas básicas;</li> <li>• Interpretar e produzir representações do espaço para se localizar ou explicitar um itinerário;</li> <li>• Utilizar informações sobre tempo, temperatura, peso e capacidade;</li> <li>• Efetuar medições informais ou com o uso de instrumentos;</li> <li>• Identificar as cédulas e moedas em circulação no país;</li> <li>• Interpretar tabelas e gráficos simples;</li> <li>• Desenvolver interesse, curiosidade e gosto pela matemática;</li> <li>• Perceber a presença da matemática na vida social;</li> <li>• Desenvolver atividades adequadas à resolução de problemas matemáticos;</li> <li>• Valorizar a troca de ideias e experiências com colegas e professora</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimular a percepção e a atenção dos alunos na contagem e identificação dos algarismos que expressam quantidade, ordem, medida e código;</li> <li>• Desenvolver o conceito prático de adição, subtração bem como realizar e identificar essas operações através de seus símbolos e situações problema;</li> <li>• Comparar, ordenar, classificar e reconhecer números como os pares e ímpares, os agrupamentos.</li> <li>• Interpretar e elaborar dados em tabelas, associando sempre a matemática a situações cotidianas em todos os temas trabalhados e estimular o cálculo mental;</li> <li>• Desenvolver noções do Sistema de Numeração Decimal;</li> <li>• Conhecer e identificar o Sistema Monetário Brasileiro, resolvendo problemas e realizando operações que envolvam cédula e moedas;</li> <li>• Trabalhar a simetria;</li> <li>• Calcular operações de adição e subtração, bem como resolver situações-problema que envolvam essas operações;</li> <li>• Conhecer e realizar atividades com o TANGRAM;</li> <li>• Interpretar tabelas simples e resolver situações-problema referentes ao conteúdo;</li> <li>• Conhecer e identificar os sistemas de medida e comprimento;</li> <li>• Conhecer, reconhecer e classificar as diferentes figuras geométricas;</li> <li>• Registrar quantidades por meio de um número natural;</li> <li>• Ler, escrever, comparar e ordenar números até a ordem das centenas;</li> <li>• Construir uma sequência por meio de números ordinais;</li> <li>• Ler, interpretar e solucionar situações-problema usando operações fundamentais;</li> <li>• Calcular metade, dobro;</li> <li>• Utilizar a régua;</li> <li>• Interpretar calendário;</li> <li>• Ler horas inteiras.</li> </ul>
<b>Escola Jardim das Flores: Matemática</b>	

<b>Números</b>	
<b>Objetivos</b>	<b>Conteúdos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler, escrever, comparar e ordenar números pela compreensão das características do sistema de numeração;</li> <li>• Contar em escalas ascendentes e descendentes a partir de qualquer número dado;</li> <li>• Ampliar o sentido numérico compreendendo o significado dos números produzidos pela análise de sua ordem de grandeza;</li> <li>• Interpretar e produzir escritas numéricas dos números naturais, demonstrando que comprehende o valor posicional e o princípio aditivo;</li> </ul> <p>Identificar sequências numéricas e localizar números naturais em diferentes situações e contextos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usar números em contextos da vida diária (contar, ordenar e identificar);</li> <li>• Analisar o valor posicional em contextos significativos e de uso social;</li> <li>• Observar regularidades numa sequência numérica;</li> <li>• Comparar números estabelecendo relações do tipo: está entre, um a mais que, um a menos que, dobro de, metade de;</li> <li>• Resolução de situações-problema relacionadas à troca de moedas/cédulas do sistema monetário e também presentes em situações de jogos;</li> <li>• Leitura e escrita de números e análise do valor posicional dos mesmos em contextos significativos;</li> <li>• Observação de regularidades numa sequência numérica.</li> </ul>
<b>Operações</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar a decomposição das escritas numéricas para realização do cálculo mental e exato das adições;</li> <li>• Calcular a soma dos números naturais utilizando técnicas convencionais ou não;</li> <li>• Calcular a subtração entre dois números naturais utilizando técnica convencional ou não;</li> <li>• Interpretar e resolver situações-problema envolvendo adição e subtração;</li> <li>• Utilizar estimativas para avaliar a adequação do resultado de uma adição;</li> <li>• Utilizar estimativas para avaliar a adequação do resultado de uma subtração;</li> <li>• Resolver problemas envolvendo as operações de adição e subtração em diferentes contextos relacionados à ideia de combinar, transformar e comparar;</li> <li>• Expressar verbalmente e por meio de registro os procedimentos de solução de um problema, comparando com outros e reconhecendo que a mesma situação pode ser resolvida por diferentes estratégias;</li> <li>• Resolver cálculos envolvendo adição e subtração por meio de estratégias pessoais, utilizando recursos de cálculo mental, estimativa e a técnica operatória convencional;</li> <li>• Efetuar cálculos envolvendo cédulas e moedas em situações de compra e venda;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resolver cálculos com apoio em resultados numéricos conhecidos como: dobro; complementos de 10; complementos de 100; parcelas iguais, etc.;</li> <li>• Utilizar a técnica operatória para buscar resultados exatos em situações que envolvem o conceito aditivo;</li> <li>• Utilizar a técnica operatória para buscar resultados exatos em situações que envolvem o conceito aditivo;</li> <li>• Resolver problemas relativos ao contexto da vida diária</li> <li>• Elaboração de enunciados de situações-problemas relacionados ao sistema monetário;</li> <li>• Resolução de cálculos com ou sem calculadora;</li> <li>• Resolução de diversas situações-problemas utilizando apenas uma operação;</li> <li>• Elaboração de enunciados de situações-problemas;</li> <li>• Socialização dos diferentes procedimentos de resolução;</li> <li>• Construção das tabuadas da multiplicação;</li> <li>• Busca das regularidades nas tabuadas.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resolver problemas envolvendo as operações de multiplicação e divisão em diferentes contextos; Expressar verbalmente e por meio de registros os procedimentos de solução de um problema, comparando com outros e reconhecendo que a mesma situação pode ser resolvida por diferentes estratégias;</li> <li>• Resolver cálculos que envolvem multiplicação e divisão por meio de estratégias pessoais, fazendo uso do cálculo mental e estimativa.</li> </ul>	
---	--

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos Planos de Gestão das Escolas Vista da Serra e Jardim das Flores.

As similaridades entre competências e habilidades propostas para o ensino de matemática da escola Vista da Serra sugere também algumas situações que aparecem nos objetivos educacionais do ensino de português com superposições de ações previstas. Além disso, as características também são similares tais como: a não organização do ensino em grandes eixos da matemática; a adoção dos PCN's como mediador de algumas situações de aprendizagem, a não compatibilidade entre pressupostos metodológicos dos PCN's x competências e habilidades, a simplificação no ensino dos conteúdos e dos conceitos matemáticos, a fragmentação dos conteúdos e para contrapor a ausência de dispositivos que favoreçam o aprofundamento dos estudos e a reflexividade e autonomia dos professores para escolher, organizar o ensino e as ações na sala de aula.

Apesar da familiaridade dos objetivos educacionais de português e matemática da escola Vista da Serra, constata-se novamente lacunas e propostas inesperadas entre competências e habilidades como: o aluno deverá ter competência para resolver as situações problemas de matemática, mas certamente a habilidade de comparar, ordenar, classificar e reconhecer números como os pares e ímpares, são condições prévias necessárias para a realização de problemas apresentados no formato de tarefas pelo professor. Isto posto, este conteúdo deveria estar superado no terceiro ano do ensino fundamental. Há o indicativo de que nesse ano escolar o ensino de matemática avança.

No ponto de vista dos objetivos educacionais para o ensino de matemática, da escola Jardim das Flores, também amparado pela proposta do “Ler e Escrever” há indicativos para a realização de um ensino mais complexo, constatado em algumas terminologias do quadro 22, tais como: “usar técnicas convencionais ou não”, “interpretar e resolver” e “resolver problemas envolvendo as operações de adição e subtração em

diferentes contextos relacionados à ideia de combinar, transformar e comparar”. É no ensino da matemática que a questão da competência se evidencia definitivamente na concepção da palavra, quando o “Guia de Planejamento e Orientações Didáticas” para o professor do terceiro ano do ensino fundamental assinala que “espera-se que os alunos tenham desenvolvido as competências necessárias (...)” (SÃO PAULO, 2012, p. 15).

Assim como no ensino do Português, algumas afirmações sobre os objetivos educacionais se repetem no ensino da matemática, tais como: A organização dos objetivos e conteúdos a partir de duas grandes áreas da matemática: números e operações; A proposta do “Ler e Escrever” como norteadora para o ensino da matemática, correspondência conceitual do “Ler e Escrever” com as disposições dos objetivos e conteúdos assinalados no quadro 22; um estudo mais aprofundado nas operações matemáticas, fragmentação intelectual no ensino mais complexo que se deseja; risco de produzir “achismos” no esforço de uma produção mais intelectual dos alunos, por não terem uma base conceitual sólida que sustente este aprendizado, autonomia do professor limitada as possibilidades do “Ler e Escrever”.

Uma questão que também fica evidente nos objetivos educacionais para o ensino de matemática da Escola Jardim das Flores: a confusão entre o que são objetivos e conteúdos do ensino, escritos no quadro 22. Nos objetivos, por exemplo, lê-se “Calcular a subtração entre dois números naturais utilizando técnica convencional ou não” e “Efetuar cálculos envolvendo cédulas e moedas em situações de compra e venda”. Nessas propostas os conteúdos do ensino de matemática são, respectivamente, a operação de subtração e números naturais. Por outro lado, nos conteúdos, prevê-se: “Resolver problemas relativos ao contexto da vida diária” e “Socialização dos diferentes procedimentos de resolução”, porém ambos são objetivos educacionais e não conteúdos de ensino. Os conteúdos são os “problemas” e sua resolução.

O que existe de mais relevante nas propostas de ensino das escolas Vista da Serra e Jardim das Flores está fora do quadro de análise e sim na Organização do Trabalho Pedagógico das escolas: na escola Vista da Serra, onde professores e gestores validaram uma proposta mais tradicional, o diálogo é parte integrante da rotina da escola que dialoga diariamente sobre as situações e busca soluções no decorrer do semestre, tais como a revisão dos conteúdos de ensino e mesmo a transferência dos alunos da sala de recuperação para a de curso normal ou vice-versa, se houver consenso entre a equipe

escolar. Na escola Jardim das Flores, prevalece o mesmo quadro, porém sem que ocorram adequações no ensino no decorrer do semestre, em razão de entenderem que a proposta do “Ler escrever” deve ser contínua das classes regulares ou de recurso e por entenderem que as salas de aula possuem projetos contínuos de acordo com a característica de cada aluno.

Mesmo diante dos propostas de ensino diferenciadas, os alunos que avançam ou que estão em situação de fracasso estão presentes tanto nas classes regulares como em recuperação, em maior ou menor escala de acordo com a características de cada uma dessas salas como será possível identificar nas cenas apresentadas a seguir no quarto capítulo.

## Capítulo IV - No âmago da sala de aula: as cenas e as tarefas

Neste capítulo estão algumas cenas dentre as que foram observadas. São exemplificadoras das ações das professoras nas duas escolas. Procurou-se apresentar uma amostra de elementos que compõem as tarefas mais frequentes, as tarefas diferentes e se há evolução cognitiva na proposição das tarefas e suas análises possíveis de realizar desde a qualificação cumprindo, assim os objetivos estipulados no início da pesquisa. Igualmente, a realização das atividades pelos alunos acompanha as cenas, pois também foi definido analisar o papel dos alunos dentre as dimensões das tarefas acadêmicas. Assim, além da descrição e análises das cenas estão exemplos de como os alunos reagiram às tarefas propostas.

Foram selecionadas e já analisadas segundo as categorias enunciadas anteriormente no segundo capítulo, quais sejam, os aspectos de socialização e dimensões das tarefas acadêmicas. Inicialmente, nas tarefas como matriz de socialização estão quatro tipos de tarefas exigindo processos cognitivos sem dúvida ligados a outros aspectos da vida dos estudantes.

Ao apresentar uma tarefa aos alunos o professor está exigindo dele um tipo de aprendizagem específico seja para fazer com que o aluno desenvolva tal condição, seja para facilitar tal processo (Doyle *apud* Gimeno, 2000, p.218).

Segundo o autor, o primeiro tipo é conceituado como: as “tarefas são microcontextos da aprendizagem” (p. 218). Assim um dos pontos básicos de análise nesta categoria é:

- 1.a. Ao mudar as tarefas os microcontextos são alterados e, consequentemente, são alteradas as aprendizagens/experiências.

Tal condição é fundamental para compreensão de toda a estruturação do processo, pois, se há alterações há diversificação de experiências e aprendizagens. Do contrário a qualidade dos resultados certamente é muito empobrecida.

Nas cenas apresentadas a seguir, é possível identificar a alteração no microcontexto com a mudança de tarefas.

**Escola Municipal Vista da Serra**  
**Aula do dia 31 de março de 2014**  
**Cena 1**

No dia 31 de março, a professora escreve na lousa uma tarefa de matemática para que os alunos completassem:

1 ANO= \_\_\_\_\_

MEIO ANO= \_\_\_\_\_

1 MÊS= \_\_\_\_\_

MEIO MÊS= \_\_\_\_\_

15 DIAS= \_\_\_\_\_

1 BIMESTRE= \_\_\_\_\_ (DO CALENDÁRIO ESCOLAR).

1 SEMESTRE= \_\_\_\_\_

Após esperar que os alunos respondessem as questões, a professora virada para a lousa começa uma atividade que não estava no caderno, mas que era um desdobramento dessas que foram copiadas pelos alunos.

**Professora C.:** “*Quais meses do ano compõem o primeiro semestre e segundo semestre?*”

Os alunos respondem juntos dessa forma:

**Alunos:** “*Primeiro semestre: Janeiro, fevereiro, março, abril, maio e junho ;Segundo semestre: Julho, Agosto setembro, outubro, novembro e dezembro.*”

Em seguida a professora inicia a correção da atividade respondendo a questão escrita por ela na lousa e pelos alunos nos cadernos, questão por questão, quando os alunos respondiam logo na sequência e em coro:

**Professora C.:** “*Um ano tem?*”

**Os Alunos respondem juntos:** “*12 meses*”

A atividade seguiu essa dinâmica até o final, com a grande maioria dos alunos respondendo juntos, satisfatoriamente.

Em seguida ela diz:

**Professora C.:** *“Na sexta-feira eu vou deixar o caderno de português e matemática para vocês levarem para casa”*

**O aluno T.** se pronuncia no final da fileira sobre a letra em Bastão feita pela professora na lousa:

**Aluno T.:** *“A professora M. manda a gente fazer letra de mão pro!”*

**Professora C.:** *“A professora M. é a professora M., eu sou a professora C.”*

Logo em seguida, propõe outra atividade: Uma colagem no caderno de matemática. Era um calendário vazio, onde os alunos deveriam escrever o numeral do mês, de acordo com o dia da semana. Os alunos se levantam e começam a consultar o calendário do mês de abril disponível próximo ao quadro de rotinas da sala de aula, para que pudessem completar os dias do calendário do mês de abril. Esta tarefa com a mesma característica da anterior mudou a configuração da sala de aula quando alguns alunos que estavam sentados em suas carteiras se levantam para consultar o calendário do mês de abril que estava disponível da sala de aula, seja para iniciar a atividade ou para conferir o que haviam assinalado.

Verifica-se que, nesta cena, a professora oferece atividades simples com numerais, mas com duas tarefas diferentes o que provoca mudanças significativas no microcontexto. Na primeira tarefa os alunos estão em suas carteiras trabalhando individualmente e posteriormente com repostas coletivas a perguntas feitas por ela, o que já provoca certa alteração. Na sequência, o microcontexto se altera bastante com a nova tarefa, pois não só eles têm que se levantar como precisam consultar o calendário acadêmico da escola. Dessa atividade foi possível constatar registros nos cadernos dos alunos da sala.

No caderno de L. todos os itens da atividade haviam sido assinalados de maneira correta, e constava observação na resposta sobre a resposta dada aos dias correlativos ao, assinalado dessa forma pelo aluno: 1 bimestre = 3 meses (do calendário escolar).

1 ANO = 12 MESES	<i>2º BIMESTRE</i>
MEIO ANO = 6 MESES	
1 MÊS = 30 DIAS	
MEIO MÊS = 15 DIAS	
15 DIAS = QUINZENA	
1 BIMESTRE = 3 MESES (DO CALENDÁRIO ESCOLAR)	
1 SEMESTRE = 6 MESES	

No caderno da aluna E. todas as questões que ela assinalou estavam corretas e eram as mesmas do caderno do aluno L.

1 Ano = 12 meses	<i>2º BIMESTRE</i>
Meio ano = 6 meses	
1 Mês = 30 dias	
Meio mês = 15 dias	
15 dias = quinzena	
1 Bimestre = 3 meses (do calendário escolar).	
1 Semestre = 6 meses	

O aluno J. estava em um momento de transição do terceiro B para o terceiro A. O seu caderno não apresentava o primeiro momento da atividade, mas elaborou o calendário do mês de abril corretamente, como os demais alunos.

Mês: <u>ABRIL</u>		Ano: <u>2014</u>						
		DOMINGO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA	SÁBADO
			1	2	3	4	5	
		6	7	8	9	10	11	12
		13	14	15	16	17	18	19
		20	21	22	23	24	25	26
		27	28	29	30			

A aluna L. respondeu: 3 meses. Porém, quando virei a página do caderno encontrei essa resposta replicada no seguinte formato: 1º bimestre = 3 meses do calendário escolar. Essa replicação foi feita após a correção feita pela professora onde a aluna achou melhor escrever toda a questão novamente. O calendário foi elaborado com coerência pela aluna.

\*

1 ANO = 12 MESES

MEIO ANO = 6 MESES

1 MÊS = 30 DIAS

MEIO MÊS = 15 DIAS

15 DIAS = QUINZENA

1 BIMESTRE = 3 MESES

Sobre as tarefas propostas nesta aula de matemática é possível dizer que nem todos os alunos responderam integralmente a proposta feita pela professora, independente das condições de desempenho diferenciado entre os dois primeiros e os últimos alunos que tiveram os seus cadernos avaliados nesta cena. As alunas L. e E. e o aluno L. não fizeram a colagem no caderno.

Como esperado, nesse tipo de tarefa de memória, o resultado foi previsível, pois os alunos reproduziram a informação que já possuíam, seja nos exercícios iniciais, seja no preenchimento do calendário do mês. Tais tarefas têm sentido nesta categoria porque os conteúdos de matemática são trabalhados em tarefas que estabelecem relações da vida diária das crianças, parte da socialização que a escola também faz sobre a organização do tempo na vida social.

Com essas tarefas de memória encaminhadas pela professora verifica-se, também, pelas respostas elaboradas pelos alunos, a ocorrência da dimensão 4 dentre as várias dimensões que as tarefas possuem. É possível identificar que os alunos cumprem o papel com a clareza que as tarefas lhes propõem, sobretudo no processo de aprendizagem de memorização; também ocorre, por esse meio, conexão com experiência prévia de trabalho com o calendário. Tais tarefas levam a detectar o baixo nível cognitivo, segundo Bloom e colaboradores (1974), qual seja, processos cognitivos de conhecimento de elementos específicos rememorados, aqui sobre os números e eventualmente sua aplicação no calendário e organização do tempo nesse material.

A segunda cena, a seguir, também se refere ao componente curricular matemática e contém alterações do microcontexto com atividades de memória na mesma escola.

**Escola Vista da Serra  
Aula do dia 13 de abril de 2014.  
Cena 2**

Após a aula de Educação Física, a professora repete o cabeçalho na lousa e diz:

**Professora C.:** “J., senta, J. arruma a carteira e presta atenção!”

Em seguida a professora começa a chamada e ao final começa a aula.

**Professora C.:** “A gente tem que entender e decorar sim, senão não vai saber divisão e multiplicação, trabalharemos a tabuada do 1 e do 2.”

**Aluno L. diz:** “Professora, a minha tabuada não está aqui”

A professora em seguida coloca a tabuada na lousa:

$$1 \times 0 =$$

$$1 \times 1 =$$

$$1 \times 2 = \text{(indo até o número dez)}$$

Ela faz o mesmo esquema com a tabuada do número 2.:

$$2 \times 0 =$$

$$2 \times 1 =$$

$$2 \times 2 =$$

**Professora C.:** “J. e R. Matemática vocês irão fazer igual aos demais.”

Em seguida, a professora chama o aluno D à lousa, o mais lento da sala por insistir em fazer letras impecáveis no caderno, segundo a professora. Ele então vai à lousa resolver a seguinte operação que foi colocada de forma aleatória pela professora:  $5 + 5 = 10$ , e ele responde a atividade com facilidade.

**Um aluno pergunta:** “Professora, e se ele não soubesse de cabeça?”

**A Professora C. responde:** “Presta atenção que cai no Saresp heim! Se eu não sei de cabeça eu faço isso: Pego um, pego um. Pego um, pego um.”

Ela então pede que os alunos façam “risquinhos no caderno para poder contar  $5 + 5$ . E prossegue com a explicação:

**Professora C.:** “Eu risco, faço bolinha, eu me viro. Eu poderei fazer diferente.  $16 + 4 = 10$ . Teve gente que não soube fazer isso na prova.”

Antes de iniciar a temática divisão, a professora justifica o uso de risquinhos e bolinhas para somar:

**Professora C.:** “Dá trabalho? Dá! Mas se eu não sei fazer de outro jeito...”

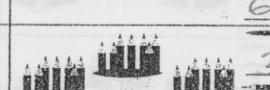
Em seguida, a professora retoma a tabuada, agora trabalhando com a do 3 e do 4, o mesmo esquema da anterior. Contar, somar, decorar, risquinhos e bolinhas.

Inicialmente a professora compõe um microcontexto de organização da turma pondo os alunos em atenção ao fazer a chamada. Na sequência a tabuada do 1 e do 2 foi elaborada na lousa pela professora como na aula no dia 11 de abril e em razão do aluno L. não ter registrado em seu caderno; por isso a professora escreve novamente a tabuada na lousa para atender a esse aluno e relembrar aos demais.

Em seguida, ela resolve sair desse foco da aula e escreve no quadro algumas contas de adição, o que provoca certa inquietação por parte dos alunos, que tinham a lousa como apoio naquele momento, e essas tarefas não estavam em seus cadernos. Um aluno indaga sobre não saber a conta de “cabeça” e a professora responde com novas explicações sobre recursos visuais auxiliares para a adição criando, assim, um novo microcontexto que tem relação com a tabuada do 2, mas ela não estabelece essa relação para os alunos.

Retoma o conteúdo de multiplicação com a tabuada do 3 e do 4, retornando ao microcontexto inicial sendo possível constatar a realização no caderno dos alunos.

No caderno de L., o mesmo descrito na cena e que está no grupo dos melhores alunos da sala de aula, não constam a tabuada do 1 e do 2, nem das folhas que antecedem e ou sucedem as tarefas de multiplicação. A tarefa do 3 e do 4, feita no dia 14, foi sinalizada como sendo do dia 14, solução encontrada pelo aluno para não deixar o seu caderno sem registro de atividade nesse dia. A professora não percebeu o equívoco do aluno e apenas sinalizou um sinal de “certo” na correção da tabuada do 3 e do 4.

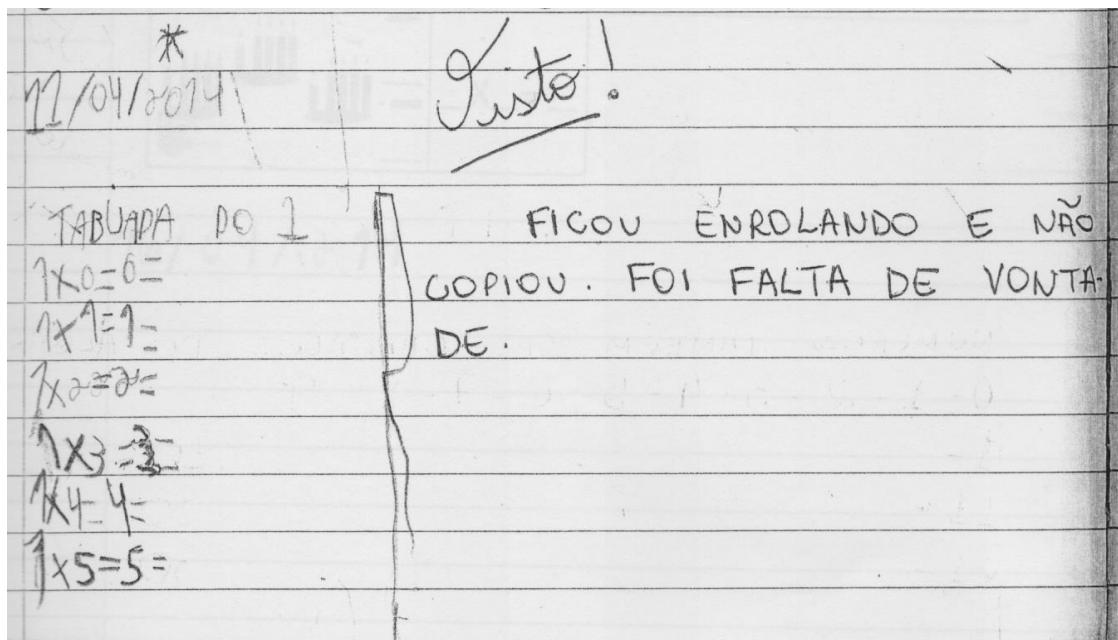
	$3 \times 0 = 0$		$3 \times 6 = 18$
	$3 \times 1 = 3$		$3 \times 7 = 21$
	$3 \times 2 = 6$		$3 \times 8 = 24$
	$3 \times 3 = 9$		$3 \times 9 = 27$
	$3 \times 4 = 12$		$3 \times 10 = 30$
	$3 \times 5 = 15$		

A NOS DOIS QUADRILINHOS ABAIXO, PARA		$4 \times 0 = 0$
4		<u><math>1 \times 4 = 4</math></u>
$4 + 4$		<u><math>2 \times 4 = 8</math></u>
$4 + 4 + 4$		<u><math>3 \times 4 = 12</math></u>
$4 + 4 + 4 + 4$		<u><math>4 \times 4 = 16</math></u>
$4 + 4 + 4 + 4 + 4$		<u><math>5 \times 4 = 20</math></u>
$4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 4$		<u><math>6 \times 4 = 24</math></u>
$4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 4$		<u><math>7 \times 4 = 28</math></u>
$4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 4$		<u><math>8 \times 4 = 32</math></u>
$4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 4$		<u><math>9 \times 4 = 36</math></u>
$4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 4$		<u><math>10 \times 4 = 40</math></u>

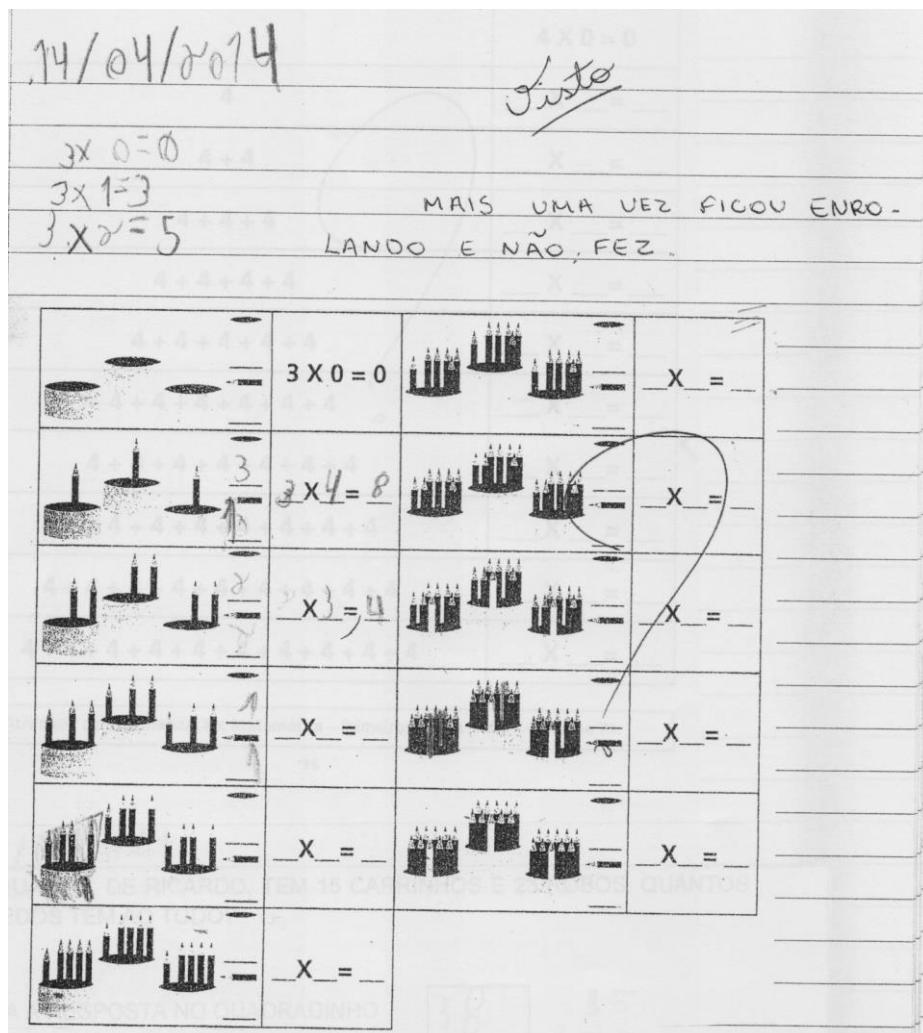
Já no caderno da aluna E. a melhor aluna da classe segundo a professora, consta a tabuada do 1 e do 2 no dia 11 de abril, e do 3 e do 4 realizado no dia 14 de abril. Em ambas, a aluna teve total êxito na elaboração.

14/04/2014	
$3 \times 0 = 0$	$4 \times 0 = 0$
$3 \times 1 = 3$	$4 \times 1 = 4$
$3 \times 2 = 6$	$4 \times 2 = 8$
$3 \times 3 = 9$	$4 \times 3 = 12$
$3 \times 4 = 12$	$4 \times 4 = 16$
$3 \times 5 = 15$	$4 \times 5 = 20$
$3 \times 6 = 18$	<del><math>4 \times 6 = 24</math></del>
$3 \times 7 = 21$	$4 \times 7 = 28$
$3 \times 8 = 24$	$4 \times 8 = 32$
$3 \times 9 = 27$	$4 \times 9 = 36$
$3 \times 10 = 30$	$4 \times 10 = 40$

No caderno do aluno J., que se localiza, na classe, no grupo dos alunos com menor desempenho, consta que no dia 11 de abril ele iniciou o registro da tabuada do 1, como os demais colegas, indo até o  $1 \times 5$ , de forma adequada, porém não completou a tarefa e não copiou a tabuada do 2 que estava na lousa. Nesse dia a professora registrou o seguinte no seu caderno: “Visto! Ficou enrolando e não copiou. Foi falta de vontade”, como se pode ver na ilustração.



Esse mesmo aluno, nesse mesmo dia, iniciou a tabuada do 3 em seu caderno, indo do  $3 \times 0$  até o  $3 \times 2$ , mas, aqui, o aluno resolveu a multiplicação da seguinte forma:  $3 \times 2 = 5$ , confundindo-se com a operação de adição. No caderno a professora fez a seguinte anotação: “Visto, mais uma vez ficou enrolando e não fez.” Ele também tentou iniciar a tabuada ilustrada, mas não conseguiu.



A aluna L. que, segundo a professora, tem dificuldades na aprendizagem, organizou e acertou todas as tabuadas, tanto as realizadas no dia 11 como as do dia 14, e em cada um desses dias a professora escreveu apenas “visto”.

Estes dados, pela análise mostram que os bons alunos também podem deixar de realizar as atividades propostas pelo professor em seus cadernos, muito provavelmente por já dominarem o conteúdo que a professora da sala está ensinando na lousa. Os alunos em situação de aprendizagem menos favorecida podem não realizar as tarefas, mas há aqueles que as realizam com sucesso, com o mesmo desempenho dos que são melhor avaliados na mesma sala de aula.

O lapso do bom aluno não passou desapercebido pela professora que mapeia e identifica na sala de aula os bons e os alunos que tem dificuldade em aprender, e é

provável que essas categorias que ganham contorno no primeiro bimestre se mantenham até o final do ano na sala de aula.

Analizando-se as tarefas desse dia é possível novamente identificar que são tarefas de memória recuperando tabuadas. Ao analisar o papel dos alunos verifica-se que Gimeno propõe como processos de aprendizagem de memorização e conexão com experiência acadêmica prévia ao retomar o mesmo conteúdo. Trata-se, segundo os objetivos de Bloom e colaboradores (1974) de aplicação de procedimentos já utilizados anteriormente.

**Escola Vista da Serra**  
**Aula do dia 02 de Junho de 2014**  
**Cena 3**

A professora C. anuncia o ajudante do dia, mas R. se recusa a contribuir e a professora pede para a aluna L, que começa a distribuir os cadernos que estavam com a professora, pois ela havia levado todos para casa para corrigir

**A professora C.:** “*Olhem os cadernos para a gente cuidar das coisas da gente, virem todas as folhas e vejam o que a professora escreveu. Eu estou vendendo “nasci” sem s em um monte de caderno, o que eu consegui olhar e corrigir eu fui anotando. Depois do filme eu quero que todos olhem, observem. Se alguém tiver dúvida levanta a mão que eu vou na carteira. Eu vou repetir o filme da copa porque eu quero explicar o mapa e depois terminar a decoração, senão a gente não termina nem a decoração.*”

Os corredores da escola e as salas de aula estavam decorados com motivos da copa, na classe do 3º ano em específico, havia o desenho da mascote na porta, taças no teto e “mascotinhos” no rodapé da parede.

A professora disse para mim:

**Professora C.:** “*Eu fiz o casco da mascote com cola quente, o resto foram eles que fizeram, que é chato de fazer né.*”

**A professora então diz para os alunos:** “*Fechem os cadernos, vou por o filme.*”

Apesar do pedido, os alunos continuam falando até cessar voluntariamente os bochichos na sala de aula. Nome do filme: “Fifa World Cup”.

**Professora C.:** “O filme mostra todos os estados e as cidades onde vai acontecer a copa.”

**A aluna L. reconhece uma cidade pelas imagens e diz:** “*Lá é Curitiba, no Paraná. Eu tenho uma foto daquele lugar.*”

**A aluna T. pergunta:** “*Você já foi lá?*”

A professora intervém:

**Professora C:** “Concentre-se.”

*Alguns minutos depois...*

**Professora C.:** “Olha o “Itaquerão” que todos falam em São Paulo.”

**O aluno U. diz:** “Salvador! Já fui nesse lugar. Foi o melhor passeio que eu fiz na minha vida”

**O aluno V. então fala:** “Eu também fui!”

**Professora C.:** “Vai passar Recife, que lindão! São os estádios brasileiros, depois vou falar sobre as cidades sedes.”

Dez minutos após iniciar o filme, os alunos passam a assistir de forma mais descompromissada e ao final o aluno V. faz um pedido para a professora:

**Aluno V.:** “Você coloca o fuleco dançando?”

A professora atende o pedido do aluno e cerca de 10 alunos levantam novamente da carteira e começam a dançar, batendo palma e fazendo a coreografia da animação ao lado de suas carteiras. O agrupamento dos quatro alunos que tem dificuldades que ficam na frente da mesa da professora, que se formou ao final do semestre, somente uma aluna se levantou e dançou, os demais permaneceram quietos.

**Ao final o aluno X. propõe:** “Põe de novo!”

**Professora C.:** “Agora vou colocar outra coisa, eu vou passar a história.”

Apesar de não haver uma atividade registrada especificamente nos cadernos para este dia, eles mostram que a temática “copa” foi trabalhada na sala de aula do dia 27 de maio ao dia 2 de junho. Nos cadernos consta apenas uma frase: “correção coletiva de avaliação de português”.

Nesse período, os registros nos cadernos de língua Portuguesa onde o tema foi trabalhado são variados, tais como: Leitura de textos sobre a copa e o mascote da copa, encontrar palavras que a professora dita nesses textos, questões de interpretação dos textos. Foi sobre isso que incidiu a correção anunciada.

O aluno L. cumpriu todas as atividades propostas pela professora, não havendo nenhum questionamento por parte dela sobre o que o aluno produziu, havendo vistos e sinais de “certo” nas tarefas que ele realizou. Um elogio é recorrente nesta análise:

“*continue caprichando*” em razão de o aluno ter substituído a letra bastão pela letra cursiva, cujo comentário está em outra cena.

A aluna E. acertou todas as atividades propostas pela professora nesse período e em seu caderno foi possível ler a seguinte orientação: “*Mantenha sua letra assim, está com tamanho bom. Procure fazer o S maiúsculo corretamente.*”

O aluno J. deixou de realizar algumas atividades e fez outras. Ele não completou a atividade de interpretação do poema denominado “Vamos juntos na mesma emoção pela Educação!” Na atividade a professora escreveu no seu caderno: “*não fez por falta de interesse*”. Por outro lado ele realizou uma atividade muito parecida, interpretou o texto cujo título era: “paixão pela Educação”, errando uma das 4 questões propostas de múltipla escolha. Nessa atividade a professora assinalou no caderno: “*falta o jogo dos 5 erros e a lista. Deve ter perdido, porque não colou.*” Em outra colagem feita no seu caderno, no dia 29 de maio, a primeira questão pedia para o aluno localizar as palavras que a professora ditava no texto “Que tatu enrolado!” uma segunda questão apresentou o seguinte problema: “Escreva abaixo a única palavra do texto que tem quatro sílabas.” O aluno J. acertou as duas tarefas e a professora escreveu no seu caderno: *Muito bem!*

Já a aluna L. acertou todas as atividades que foram propostas que envolviam a copa, mas foram poucos os sinais de “*certo*” nas questões avaliadas. No seu caderno se encontra uma recomendação: “*L., não esqueça de “cortar” a letra T*”.

Os bons alunos tiveram êxito nas atividades, mas aqueles que estão abaixo dessa média também avançaram. Dos quatro alunos analisados, M., E., e L. tiveram o mesmo desempenho. O aluno J., desacreditado pela professora, também acertou questões importantes, mostrando que reconhece as palavras durante a leitura e sabe separar sílabas e identificar quantas sílabas tem cada palavra, tanto que foi elogiado pela professora no seu caderno. Nesse período de atividade sobre a copa do mundo que foi realizada em 2014 no Brasil, três alunos desenvolveram a atividade integralmente, e um aluno parcialmente.

Analizando-se essa cena é possível identificar o final de semestre em que as atividades vão ficando menos exigentes.

As mudanças de atividades forneceram dois microcontextos: revisão de correção e assistência a filme, seguido de manifestações de dança e coreografia do filme. Essas

mudanças levam ao exercício de diferentes experiências, diversificados esquemas de conduta que acionam a memória, pois já haviam visto o filme e tiveram a oportunidade de rever as tarefas corrigidas. Igualmente, mais uma vez, estabelece-se, na sala de aula, a relação com o meio social, clima de festa por causa do evento Copa do Mundo de futebol que a professora aproveita para chamar a atenção para a projeção de todas as cidades do país onde ocorrerão partidas de futebol: são conhecimentos rememorados tanto pelo filme quanto pelas crianças que manifestam suas experiências de viagem.

A cena apresentada a seguir, de número 4 foi selecionada para dar início às tarefas da outra escola, a Jardim das Flores, cujos dados se referem ao segundo semestre.

**Escola Jardim das Flores**  
**Aula do dia 12 de setembro de 2014**  
**Cena 4**

Ao final da discussão da atividade sobre a primavera, onde alguns alunos apresentaram os textos que trouxeram de suas casas para a sala de aula, a professora muda a tarefa o que altera o microcontexto: a produção de um texto a partir da música do cantor e compositor Pixinguinha.

Ela então coloca deixa a música tocando na sala de aula e pede para as crianças ouvir a letra e reescrever a música individualmente. Quando terminam a reescrita de alguns trechos da música, a professora organiza uma roda de conversa à frente da sala e pede para os alunos lerem as suas produções.

**A Professora G. lê o texto que o aluno D. escreveu, a pedido dele.:** “*Meu coração bate forte quando te vejo, vem matar essa saudade por mim. Meu coração vai parar de bater. Você é a luz que ilumina meu caminho. Amor, você é minha estrela preferida, a luz que guia até o céu.*”

**Aluno D.:** “*Eu não coloquei céu!*”

**Professora G.:** “*Então você vai ter que me dizer porque está escrito céu aqui!*”

**Aluna Y.:** “*Deus me deu você e você não sabe quanto te amo papai. O Meu coração bate muito forte quando te vejo.*”

**Aluno R.:** “*No fundo do meu coração você está guardada e não adianta fingir. Eu só consigo pensar em você e meu coração está disparado e por você eu faria tudo*”

**Aluno M.:** “*Eu durmo pensando em você, você é meu pedaço do céu, quando te vejo meu coração bate forte (...) você é meu favo de mel.*”

Todos leram a reescrita da música carinhoso, uma aluna, a R. pediu para não ler e o pedido foi aceito pela professora.

Os meninos falaram do sentimento que sentem pelas meninas e as meninas escreveram o sentimento que sentem pelos seus pais e amigas da sala a de aula.

**A Professora G. prossegue a aula:** “*O amor é uma coisa boa?*”

**Um aluno diz:** “*Gostosa não boa.*”

**Professora G.** “*Alguém consegue explicar para mim?*”

**Aluna L.**: “*É muito sentimental.*”

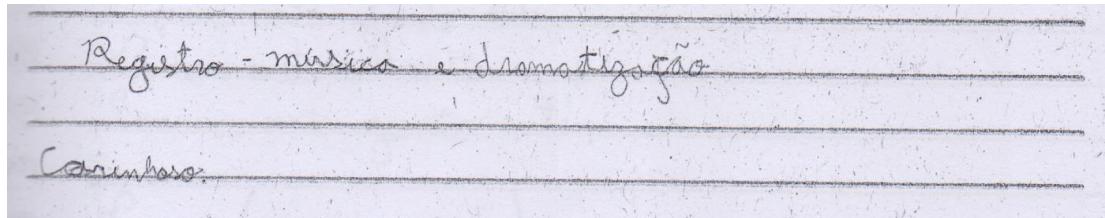
**Aluna R.**: “*A gente flutua*”

A professora então mostra um livro que trouxe da biblioteca e que trabalharia na semana e, em seguida, retoma a atividade anterior:

**Professora G.:** “*Agora vamos fazer o registro da nossa conversa e o que sentimos durante a conversa na nossa roda. Vocês dirão o que sentiram quando fizeram a atividade e vão dizer o que escreveu. É só uma forma de registro e mais nada.*”

Esta atividade não foi realizada no caderno, mas em uma folha a parte, mas a professora neste mesmo dia pediu, ao final da aula, para que os alunos escrevessem o que sentiram quando estavam reescrevendo um verso da música carinhoso, e acrescentou que esta era uma forma de registro. A seguir estão alguns exemplos.

No caderno de A. havia o registro da música carinhoso no dia 10 de setembro.



No caderno da aluna R. consta o seguinte registro:

Eu me senti muito leve ao  
 escrever a música, porque eu  
 coloquei tudo o que eu sentia.  
 O meus sentimentos pularam  
 todos para o papel, e todos o  
 meu carinho e amor ficou  
 na ponta do lápis.  
 Eu expressei tudo o que  
 eu sentia, mesmo não preconhe-  
 cendo humor eu gostei de su-  
 mor, porque eu peguei tu-  
 do o que sentia, e escre-  
 vi de um jeito que ri-  
 mase

O texto escrito no caderno apresenta erros ortográficos e de concordância e não foi visto pela professora. No caderno de R. também mostra que temas diversificados eram trabalhados em um mesmo dia junto a outros, a música carinhoso e o texto papo de pato.

No caderno da aluna A., há o registro mas não há como identificar a data pois ela não havia feito o cabeçalho. Constatase apenas o seguinte: “registro música e dramatização. O nome da música não está no seu caderno.

Nesta atividade, a professora achou melhor não realizá-las e nem colá-las nos cadernos, provavelmente em razão de explorar o sentimento dos seus alunos. Por outro lado, a tarefa de dizer o que sentiu quando realizaram a atividade foi feito apenas por uma aluna, entre os quatro cadernos analisados.

Não há sequência lógica nas temáticas trabalhadas nos cadernos dos alunos que sempre são retomadas dias após terem sido iniciadas e outras terem sido inseridas nesse percurso. É possível dizer que somente a aluna R. completou a atividade, em razão de termos analisado tanto o caderno das disciplinas como de produção dos alunos.

Verifica-se, nesta atividade, a presença de exigência ao aluno de um papel de processo de aprendizagem estimulando tanto a memória quanto a experiência pessoal além da compreensão relativa a questões afetivas. Trata-se, também, conforme Bloom e colaboradores, de um objetivo que exige interpretação, uma condição mais elaborada de resposta, mais exigente do ponto de vista cognitivo do que mero conhecimento ou memorização.

A cena apresentada a seguir, de número 5, ainda foi selecionada de acordo com a mesma classificação anterior – de memória – mas se refere à outra escola, a Jardim das Flores, cujos dados se referem ao segundo semestre

**Escola Municipal Jardim das Flores  
Aula do dia 19 de Setembro de 2014.  
Cena 5**

A professora G. anuncia a atividade de leitura do livro “A Bela Adormecida” dizendo:

**Professora G.:** “*No filme não é a mesma coisa, vamos tentar identificar no filme o que aparece aqui e lá e vice-versa.*”

A atividade desenvolvida foi mais de leitura que de comparação entre o filme e o livro. A atividade foi organizada da seguinte forma: Os alunos e os professores sentaram-se no chão em círculo na frente da sala, e o próximo aluno que estava imediatamente à esquerda da professora começou a ler parágrafos da história que estava no livro. Quando um aluno concluía a leitura que lhe cabia, indica para o colega o “ponto” onde havia parado para dar continuidade na leitura.

Eu percebi que muito provavelmente não haveriam registros da leitura no caderno e então eu decidi assinalar a condição da leitura de cada aluno.

Os números indicados a seguir correspondem ao total de alunos que estavam presentes na sala de aula neste dia.

Nesta atividade: cerca de 6 alunos leem palavra por palavra no texto, enroscando em algumas delas e para prosseguir com a leitura, contaram com a ajuda dos colegas e da professora. A aluna T. desenvolveu a leitura de maneira um pouco superior a esse grupo de 6 alunos e perguntou para a professora:

**Aluna T.:** *"A minha leitura está boa?"*

**Professora G.:** *"Está boa sim, você está lendo!"*

Um total, de oito alunos, leu com desenvoltura os parágrafos, e com entusiasmo.

A atividade de leitura provoca certa ansiedade nas crianças da sala de aula, principalmente as que tem dificuldade e em outras aulas, pediram para não ler na frente dos demais, e em alguns momentos este pedido era consentido pela professora. Neste dia, a professora insistiu com todos para realizar a tarefa de leitura e todos os alunos leram. Por ser um texto um pouco extenso, alguns alunos leram duas vezes, mas não chegou completar uma segunda participação de todos que estavam na roda. Quando o último aluno conclui a leitura da história, a professora reorganizou a sala para a realização de uma atividade escrita e anuncia:

**Professora G.:** *"Vamos pegar a folha limpa para a nova produção, pode fazer em dupla, em grupo não, porque nossa proposta é outra. Lembram do parágrafo, da pontuação? Quem tiver dúvida pergunta. Como é um conto de fadas? Começa assim, Era uma vez... no final, viveram felizes para sempre.*

A professora G. complementa a explicação:

**Professora G.:** *"Escolham um parágrafo da história e deem continuidade nela. É você que está escrevendo, você pode mudar a história à sua maneira".*

A aula prossegue com tranquilidade, com as duplas trabalhando em silêncio e não demonstravam ansiosas, até que decidiu chamar a ajudante da sala para recolher os cadernos de produção.

A tarefa inicial, em questão, é a de leitura, realizada na sala de aula a qual eu descrevi como os alunos se comportaram diante dela na cena. Após essa atividade a professora alterou o microcontexto encaminhando a atividade de escrita, também para retomar, rememorar a história constituindo outro microcontexto.

No caderno do aluno A., um dos melhores alunos da sala, há a redação sobre a história, conforme ilustrado a seguir.

Vídeo - A Bela adormecida.

Era uma vez um rei e uma rainha. Eles queriam ter filhos, mas eles não podia. Eles só podia ter filha quando a primavera chega, quando a primavera chega e a rainha tiver uma filha, eles quis comemorar por isso que eles fizeram uma festa, as fadas foram convidadas. Todo mundo a demorou. Ela tem sua beleza, inteligência.

Uma bruxa se disfarçada de velhinha entrou no castelo. Sem ninguém perceber ela subiu na torre e fez um feitiço que se a Bela, se fosse a deitar na cama, ela desmaiasse e só acordasse com um beijo de um príncipe que é a alma.

A aluna R., também aluna de destaque na sala de aula, apresentou sua redação nesse dia cujo excerto encontra-se exemplificado.

19/09/2014 - A Bela adormecida

Era uma vez, em um reino, um rei e uma rainha muito tristes, eles eram tristes porque não tinham filhos.

Um dia a rainha começou a passar mal. Eles ficaram sabendo que a rainha ia dar a luz a uma menina. Na primavera.

O dia logo chegou, e todos ficaram muito felizes.

No dia do batizado as três fadas vieram, cada uma deu-lhe um dom, a primeira deu-lhe a beleza, a segunda deu-lhe a bondade e terceira deu-lhe a inteligência, assim por diante. De repente uma das fadas chegou furiosa por não ter sido convidada.

Ela jogou um feitiço dizendo:

— Com quinze anos você estará o dedo em uma roca.

A princesa teve que ficar escondida na floresta.

Quando ela completou 15 anos,

ela encontrou uma torre, lá ela viu uma roca, ela se espetou e caiu em sono profundo, e todos do castelo adormeceram.

Essa tarefa final, quando a professora deixou os alunos livres para mudar a história, explicitou aos alunos que cumprissem, se quisessem, o papel de demonstrar aprendizagem de estímulo à originalidade, expressão pessoal (GIMENO, p. 224). Esse é também um objetivo previsto por Bloom e colaboradores dentro da categoria interpretação apresentando uma nova visão da história. No entanto, os dois exemplos citados não chegaram a atender tal possibilidade, a não ser pela frase final.

Em se tratando dos melhores, e alunos com dificuldade no terceiro ano A da escola Jardim das Flores, é possível afirmar que na leitura, o segundo grupo não tem sucesso na tarefa. Por outro lado, há de se considerar que na metade da sala de aula existem outros alunos que precisam avançar e muito neste quesito. A leitura realizada na sala de aula entre os alunos que liam palavra por palavra era muito parecido com poucas variações.

1b. Já na cena a seguir, verifica-se a sequência de tarefas com o mesmo esquema de conduta que precisa ser analisado no contexto da aula para compreender qual o sentido das mesmas no processo naquele momento. Trata-se de tarefas apresentadas por Gimeno denominadas de “atividade de procedimento ou de rotina” (2000, p. 224). Solicitam dos alunos o uso de fórmulas ou esquemas/algoritmos já vistos levando a respostas determinadas.

**Escola Vista da Serra  
Aula do dia 7 de abril de 2014  
Cena 6**

A Professora C. desenvolve uma atividade com colagem no caderno. Em uma folha de sulfite impressa no computador constam duas atividades de silabação. Ela pede que todos façam a atividade. Na medida que os alunos terminam as atividades, atendendo ao pedido da professora, eles as colam em seus cadernos para ser finalizada com a correção. A atividade é replicada na lousa como no caderno:

1. Separe as sílabas destas palavras.

- a) anta \_\_\_\_\_
- b) cavalo\_\_\_\_\_
- c) égua\_\_\_\_\_
- d) hipopótamo\_\_\_\_\_

- e) capivara\_\_\_\_\_
- f) macaco\_\_\_\_\_

Antes mesmo do início da correção, o aluno V faz um comentário sobre a segunda palavra:

**Aluno V.:** “A égua é a namorada do cavalo”, olhando para o seu caderno.”

A professora C. a partir sem responder ao comentário do aluno, segura o giz sobre o primeiro item da atividade replicada na lousa e diz:

**Professora C.:** “J. qual é a sílaba da \_\_\_ta?”

**O Aluno J. Responde:** “AN”, acertando a questão.

O aluno X se equivoca e responde quase ao mesmo tempo que o aluno J.:

**Aluno X.:** “A...TA”,

A professora o corrige dessa forma:

**Professora C.:** “A sílaba é “AN”! e dá umas leves batidas com o giz sobre a atividade que ela havia acabado de explicar na lousa e segue com a correção.

**Professora C.:** “E aqui, qual sílaba?” Alguns respondem ao mesmo tempo:

**Alunos:** “É”

**Professora C.:** “ÉGUA “ teve gente que errou ”. “É” é uma sílaba, e não separa o GUA, eu devo dar o A para o GUA.”.

Quando a professora se preparava para dar continuidade na correção, a coordenadora R. entra na sala de aula e pergunta o seguinte, olhando para a aluna a aluna L.

**Coordenadora R.:** “A L. cortou o cabelo”? A sala se mantém em silêncio.

Em seguida entrega algumas folhas de atividades impressas no computador para a professora. A professora tem o hábito de organizar a atividade em casa e as impressões são realizadas na escola.

O aluno J. o mesmo da cena anterior diz o seguinte:

**Aluno J. olhando para trás em direção a aluna L. diz:** “Como o cabelo de L. está lindo”.

A coordenadora R. então se despede dos alunos e a professora C. continua anunciado a correção da próxima das próximas palavras da atividade de silabação, utilizando este mesmo esquema de conduta.

**Professora C.: "CAVALO"**

**Alunos:** "CA-VA-LO."

*Na sequência da atividade, há indicativos que os alunos silabaram corretamente a sequência das palavras desta primeira atividade, em razão de um número considerável ter respondido à pergunta que a professora fazia sobre elas.*

Em seguida ela anuncia a próxima atividade e a escreve na lousa, Quando termina ela diz:

**Professora C:** "Separe as silabas destas palavras, como nos exemplos."

a) *girassol* \_\_\_\_\_

b) *bússola* \_\_\_\_\_

c) *barraco* \_\_\_\_\_

d) *carroça* \_\_\_\_\_

e) *passagem* \_\_\_\_\_

f) *esfarrapado* \_\_\_\_\_

g) *pássaro* \_\_\_\_\_

h) *guitarra* \_\_\_\_\_

O esquema adotado para corrigir essa atividade foi outro. Ela substituiu as perguntas que eram feitas diretamente para classe no item anterior e começou a correção dizendo o seguinte para os alunos:

**Professora C:** "GI-RAS-SOL, um s fica e outro vai; BAR-RA-CO, um r fica e outro vai, CAR-RO-ÇA, um r fica e outro vai, BÚS-SO-LA, , um s fica e outro vai, , ES-FAR-RAPA-DO, ; um s fica e outro vai, PÁS-SA-RO, um s fica e outro vai, e GUI-TAR-RA, um r fica e outro vai."

O aluno J. se interessa pelos sons de "r" e "s" que a professora emite e diz:

**Aluno J.:** "Tem dois "s" e dois "r"!"

A professora chama a atenção dele e diz:

**Professora C.:** "Depois de R. (aluno) você fala!" Em razão do aluno R. estar soletrando a palavra em voz alta, por iniciativa própria e ele ter interferido a fala do colega.

**Esse mesmo aluno R. que soletrava, pergunta para a professora: “O que é esfarrapado pro?”**

A professora se remete a ao aluno J., o mesmo das cenas anterior, não respondendo a pergunta do aluno R. e diz a ele:

**Professora C.:** “J. você não fez, copia agora! Vamos D., vamos J., copiem a atividade da lousa!”

As duas atividades propostas pela professora tiveram a pretensão de re-ensinar os alunos a separar as sílabas de palavras, reforçando os seus diferentes esquemas de silabação.

Em primeiro lugar, entende-se que as colagens das folhas de sulfite com as questões impressas não são tarefas, mas condições prévias de recursos para a realização das atividades depois que forem coladas no caderno. É hábito de a professora realizar este procedimento em sala de aula com os alunos.

Nesta folha, haviam duas atividades impressas, elaboradas em folha de sulfite branca no microcomputador pela professora: a primeira, destinada a separação de sílabas, de animais mamíferos, e a segunda atividade, de palavras com duas consoantes que foram escolhidas de forma aleatória pela professora. Os mamíferos escolhidos são de diferentes continentes e a segunda atividade teve como condição a separação das sílabas de palavras aleatórias com duas consoantes.

Nessa cena 6 constata-se que alguns alunos acertaram e outros erraram as respostas às questões. Quando nos remetemos aos cadernos, observa-se que elas produziram efeitos diferenciados no entendimento dos alunos.

Outro destaque que surgiu no diálogo da cena é que, nos anos iniciais, os alunos buscam ampliar o seu vocabulário, a exemplo do discente que perguntou o significado da palavra esfarrapado, não respondido pela professora. Essa compreensão foi adiada, mas é possível que o aluno tenha contato com ela em outro momento da sua escolarização e ou nas interações que realiza fora da escola, ainda que as possibilidades nesse último diminuam significativamente, pois dependerá de determinantes sociais e culturais que fazem parte da vida deste aluno.

Destaque também deve ser dado à maneira como a professora ensina. É possível dizer que ela faz uso de recurso de memorização, na silabação das consoantes, rimadas quase cantadas: “um s fica e outro vai”, “um r fica e outro vai”.

Quando se volta para os cadernos dos dois melhores alunos da escola, um menino e outra menina, para saber dessas tarefas que foram desenvolvidas pelo professora na sala, constatam-se efeitos diversos.

O melhor aluno dessa turma, o L., desenvolveu satisfatoriamente a separação das sílabas, nas duas atividades acertando todos os itens do conjunto de duas questões, tanto que o professor assinalou em seu caderno: “*Visto, muito bem!*” Quando se volta com maior atenção para cada um dos itens da tarefa, constata-se que, na separação da sílaba de HI-PO-PÓ-TA-MO, o aluno não acentuou a palavra.

1. Separe as sílabas destas palavras.

- a) anta AN-TA
- b) cavalo CA-VA-LO
- c) égua É-GUA
- d) elefante E-LE-FAN-TE
- e) hipopótamo HI-PO-PO-TA-MO
- f) capivara CA-PI-VA-BA
- g) macaco MA-CA-CO



Marcelo Gagliano

2. Separe as sílabas destas palavras, como nos exemplos.

pro-fes-so-ra

fer-ra-du-ra

- a) girassol GI-RAS-SOL

- b) bússola BÚS-SO-LA

- c) barraco BAR-RA-CO

- d) carroça COR-RO-CA

- e) passagem PAS-SA-GEM

- f) esfarrapado ES-FAR-RA-PA-PO

- g) pássaro PAS-SA-RO

- h) guitarra GUITAR-RA



Marcelo Gagliano

Já no caso da aluna E., a professora entendeu que ela compreendeu as separação das sílabas. No seu caderno foi possível constatar a seguinte avaliação feita pela professora no caderno: “*Visto muito bem*”

1. Separe as sílabas destas palavras.

- a) anta AN-TA
- b) cavalo CA-VA-LO
- c) égua É-GUA
- d) elefante E-LF-FAN-TE
- e) hipopótamo HI-PO-PÍ-TA-MO
- f) capivara CA-PI-YA-RA
- g) macaco MA-CA-CO



Marcelo Gagliano

2. Separe as sílabas destas palavras, como nos exemplos.

pro-fes-so-ra

fer-ra-du-ra

- a) girassol GI-RAS-SOI
- b) bússola BUS-SO-LA
- c) barraco BAB-BA-CO
- d) carroça CAR-RO-SA
- e) passagem PAS-SA-GEM
- f) esfarrapado ES-FAR-BA-PA-DO
- g) pássaro PÁS-SA-RO
- h) guitarra GUITAR-RA



Marcelo Gagliano

Segundo a professora e o que os cadernos registram, os melhores alunos da sala tiveram êxito na atividade de separação das sílabas, ainda que a falta de acento de uma palavra não tivesse comprometido a tarefa.

O aluno J., o qual a professora entende que é um aluno que tem dificuldade em aprender separou corretamente todas as sílabas da primeira atividade, errando apenas a palavra égua, conforme consta no seu caderno “EG-GUA. Na segunda, avançou até o

item c.. Apesar de ele não ter concluído todos os itens da segunda atividade, há indícios de que ele compreendeu a separação das sílabas na primeira atividade, errando apenas uma delas (égua), e também na segunda tarefa, com sílabas com duas consoantes. Para a professora o aluno não entendeu a tarefa e o que justifica isso é que ele não separou a sílaba de todas elas. A tarefa realizada por J. foi avaliada da seguinte forma: “*Visto, não terminou por falta de vontade.*”

1. Separe as sílabas destas palavras.

- a) anta A-N-TA
- b) cavalo C-A-VA-
- c) égua E-GUA
- d) elefante E-LE-FA-N-TE
- e) hipopótamo H-I-PO-PO-TA-MO
- f) capivara C-A-PI-VA-RA
- g) macaco MA-CA-CO



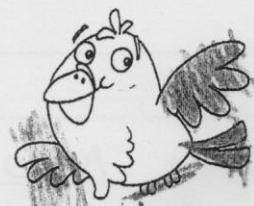
Marcelo Gagliano

2. Separe as sílabas destas palavras, como nos exemplos.

pro-fes-so-ra

fer-ra-du-ra

- a) girassol GI-RA-SOL
- b) bússola BU-S-SO-LA
- c) barraco BAR-RA
- d) carroça \_\_\_\_\_
- e) passagem \_\_\_\_\_
- f) esfarrapado \_\_\_\_\_
- g) pássaro \_\_\_\_\_
- h) guitarra \_\_\_\_\_



Marcelo Gagliano

Já a aluna L. segundo a professora, realizou as duas atividades com sucesso e teve o seguinte registro em seu caderno: “*Visto, muito bem!*”

1. Separe as sílabas destas palavras.

a) anta AN - TA

b) cavalo CA - VA - LO

c) égua E - ÉUA

d) elefante ELÉ - FANTE

e) hipopótamo HI - PO - PO - TÁMBO

f) capivara CA - PI - VI - RA

g) macaco MA - CA - CO



Marcelo Gagliano

2. Separe as sílabas destas palavras, como nos exemplos.

pro-fes-so-ra

fer-ra-du-ra

a) girassol GI - RAS - SOL

b) bússola BÍSS - SOLA

c) barraco BARR - RA - CO

d) carroça CAR - RO - ÇA

e) passagem PAS - SA - GEM

f) esfarrapado ES - FAR - RA - PA - DO

g) pássaro PÁS - SA - RO

h) guitarra GUI - TAR - RA



Marcelo Gagliano

Assim, as tarefas realizadas pelos melhores alunos da escola se aproximam no quesito certo da aluna que tem dificuldades e também das que o aluno J. conseguiu realizar na sala de aula; mas com relação ao aluno J., a professora entendeu que ele não compreendeu a tarefa e não é isso que se constata no seu caderno. Das questões que ele assinalou há apenas uma errada e as demais não foram realizadas certamente por ele ser mais lento. Em outras atividades o aluno mostra que de fato aprendeu silabar e entende esta atividade de diversas formas, o que poderá ser visto em outra cena, a do dia 2 de

junho, que trouxe como referência a copa do mundo e que poderá ser lida também em cena adiante nesta pesquisa.

Verifica-se que a aula se caracterizou por quatro momentos diversos. O primeiro se caracteriza logo no início da cena com a tarefa de sílabas das palavras simples. Em que as crianças trabalham individualmente. Na sequência, o segundo momento se refere à atividade de correção dessa tarefa com diálogos entre a professora e algumas crianças. Durante essa atividade houve uma interrupção com a visita da coordenadora caracterizando um terceiro momento. Com a saída dela, a professora retoma o segundo foco (correção com diálogo) e, em seguida, passa a outra tarefa, ainda com o mesmo esquema, mas palavras mais difíceis com sílabas com duplo r e s, caracterizando um quarto momento.

Nessa cena é possível apontar que a primeira parte da cena traz o relato de atividade pautada pelo uso de esquema já conhecido, uma regra já dominada, evoluindo para acréscimo de dificuldade com sílabas consoantes duplas que, segundo o próprio Gimeno, exige, do aluno, o papel de memorização e também integração de novas informações no mesmo tema (2000, p. 278). Ao utilizar a taxionomia de Bloom e seus colaboradores é possível apontar um objetivo de nível mais elevado do que o mero conhecimento pela possibilidade de extração, no caso uma regra, a outras circunstâncias, ainda mais complexas

**Escola Vista da Serra**  
**Aula do dia 19 de maio de 2014**  
**Cena 7**

Neste dia a professora agrupa, como de costume, antes da aula começar, as carteiras mais ou menos em duas e os três alunos em “recuperação” totalmente separados. Em seguida, como faz diariamente, coloca a rotina na lousa de cima para baixo, com as seguintes informações:

Hora da leitura, chamada, português, recreio (em vermelho), Educação Física (em vermelho), matemática, arrumação da sala, avaliação do dia e saída.

Em seguida começa com a leitura do dia.

**Professora C.:** “*Na prova do Saresp cai Lua História. A avaliadora lê a história e a aluna tem que dar continuidade.*”

**O aluno T. diz:** “Até lá eu esqueci!”

**Professora C.:** “Hoje eu vou ler uma história informativa e depois vou fazer perguntas para vocês.”

Após a leitura ela começa a fazer algumas perguntas para os alunos tais como:

**Professora C.:** “Como é o pingüim? Eles são marinhos? divertidos e curiosos? onde vivem? onde ele passa a maior parte do tempo? Que tipo de animal ele é? Ele tem pena e o que mais?”

**Um aluno diz:** “Ele avua”

**A professora C. corrige dizendo:** “Voa. Eu escuto adultos falando “o passarinho avua, É voa, ele véve, é vive!”

A docente continua com a aula passando para a próxima etapa da aula, a rotina, explicando como se escreve com letra cursiva:

**Professora C.:** “Vou, venho pelo mesmo caminho e fecho. Pego aqui, pego e puxo e eu nem tiro o lápis do lugar.”

Todos os alunos ficam atentos à explicação.

**O aluno U. comenta:** “Professora, ele chamou você de Vó.”

**Professora C.:** “Quantos anos a sua vó R. tem L.?”

Chamou o nome da avó do aluno pelo nome.

**Aluno L.:** “Tem sete a mais que você, responde o aluno.”

A professora então desconversa, segue fazendo perguntas sobre o dia, mês e ano enquanto o aluno distribui o caderno, escreve também o cabeçalho novamente, agora em letra cursiva.

**A aluna V. pergunta:** “A C. tirou o dente?”

A aluna C olha para a aluna V. e balança a cabeça afirmando que sim. Em seguida, a professora começa a chamada, um dos alunos apenas faltou e ao final dela um exclama em voz alta:

**Aluno X.:** “professora, ensina eu fazer letra cursiva”

A professora C. vai novamente para a lousa e explica em voz alta.

**Professora C.:** “Olha, Eu não Tiro a mão da lousa.”

O aluno tenta seguir a professora e ao final diz:

**Aluno X.:** “Prô, tá feio!”

**O aluno Y. diz:** “Prô, ela não consegue fazer letra de mão.”

**Professora C.:** “Consegue sim, senão você chega no 4º ano sem saber escrever e a professora vai cobrar de mim!”

Em seguida, muitos alunos começam a chamar a professora para ela explicar pessoalmente como escreve em letra cursiva e ela atente aos pedidos, indo de carteira em carteira.

**Aluno L.** diz em voz alta enquanto ela atendia outro aluno: “Me ensina a fazer o h”

**Professora C.:** “Tem dois jeito de fazer o H e mostra Ana lousa.”

Em seguida diz:

**Professora C.:** “A., eu pedi para você sentar, ô baianinha teimosa.”

A aluna sorri e os outros alunos também.

Vários alunos passam a gesticular como escreve a letra de mão, mas não no caderno, e em seguida, dá-se início as tarefas acadêmicas do dia.

Nesta cena, a professora enfatiza para os alunos as questões que “caem” na prova do Saresp, a sua principal preocupação e o motivo da direção ter atribuído aquela sala para ela, por acreditar no seu trabalho. Por outro lado, quando ela ensinou como fazer a letra cursiva ela ganhou a atenção total dos alunos da sala, pois este é, oficialmente, o grande desafio de quase todos os alunos, independente da avaliação que a professora faz de cada um na sala de aula.

O aluno L. começa a fazer letra cursiva nesta cena que ocorreu neste dia na aula de Português, mas essa mudança é levada também para o caderno de Matemática. Como alguns alunos tiveram a iniciativa em mudar o formato da letra, ela organizou algumas atividades de repetição por entender que os alunos poderiam melhorar a legibilidade da escrita, dia 22 de maio, sendo 4 linhas para a letra “a” e outras quatro para a letra “e”, e ainda, uma linha para as letras “a-e”. No dia 23 de maio esse mesmo aluno escreveu em seu caderno três linhas para a letra “i” e outras três para a letra o, e como complemento dessas, uma linha com as vogais “i-o”. Neste dia ela avaliou a letra cursiva do aluno da seguinte forma: “continue caprichando”. Há de se considerar que apesar do bonito formato da letra de “forma” do aluno, ele não foi elogiado anteriormente e tampouco estimulado a escrever com letra cursiva, pois a professora tinha muito receio que eles se complicassem no entendimento do conteúdo das disciplinas, pois a escola muito em breve participaria do exame do Saresp e esse tipo de letra não estava na agenda desse exame externo de avaliação.

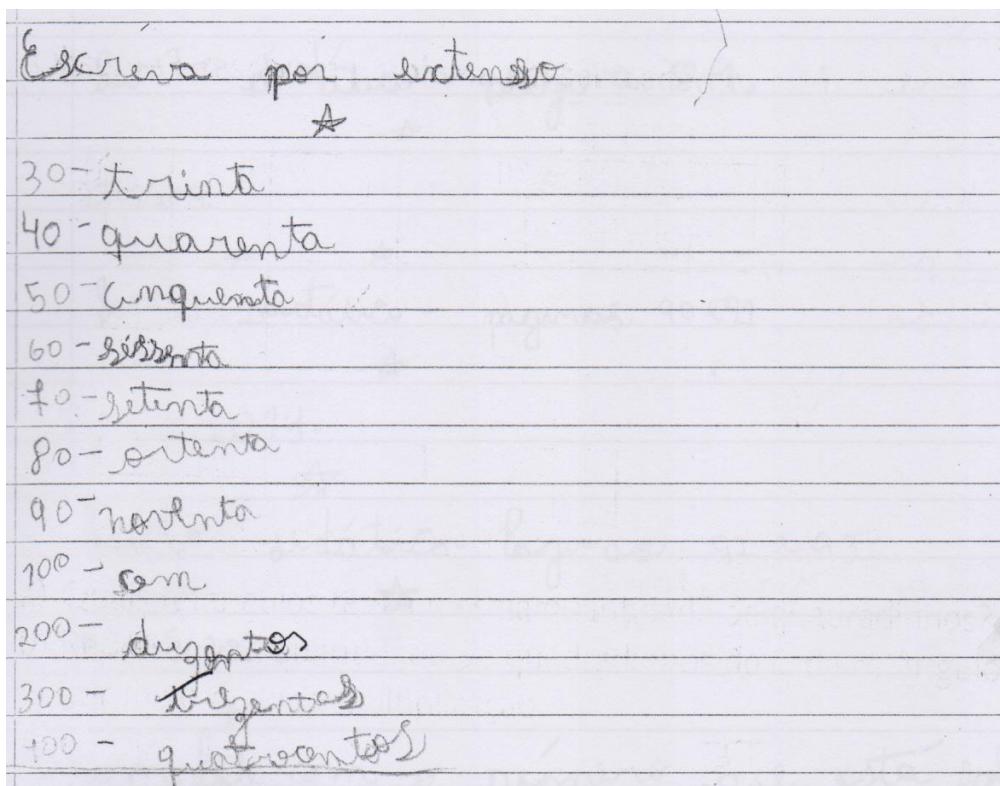
livro didático-páginas 83 e 84.

A aluna E. entretanto, escreve com letra cursiva em seu caderno desde o dia 19 de março, dois meses antes do aluno L. e é possível constatar esta mudança no caderno de português e matemática da aluna, no mesmo dia. Houve muitos estímulos para a aluna se organizar para isso, pois a professora escreveu mensagens como: “é preciso aumentar a letra” quando ela tenta reduzir o tamanho da letra bastão que fazia no início do ano, ou

ainda, “*lindo*” pela forma como havia escrito a letra bastão em seu caderno de português. A mudança para a letra cursiva não foi assinalado pela professora em seu caderno o que indica que isso partiu da própria aluna e ocorreu também no de matemática. A supressão da letra bastão ocorre sempre da disciplina de português e segue para as demais disciplinas.

O aluno J., por sua vez, apesar da intervenção abrangente da professora na aula continua no padrão letra de “forma”, muito precária, que não se orienta nas linhas do seu caderno. No caderno de Português, a menção mais recorrente no seu caderno é “não realizou a atividade por falta de interesse”, e nenhuma com relação a forma como o aluno escreve. Estas observações se estendem para a disciplina de matemática.

A aluna L., mesmo com as dificuldades na aprendizagem, segundo a professora, arriscou-se em fazer letra cursiva no dia seguinte, muito provavelmente por ter faltado na segunda-feira e a questão ter aparecido na sala de aula no dia seguinte, pois não há registro no caderno da aluna nesse dia. Ainda que inicialmente apresentando dificuldade, a aluna escreveu todo o cabeçalho diário posto na lousa com letra cursiva. Ela também realizou as atividades de repetições das vogais “a” e “e”, com quatro linhas cada, “a-e” em uma linha, e no dia 23 de maio escreveu outras 4 linhas das vogais “i” e “o”. No dia 27 de maio era nítida a mudança na letra da aluna e a professora escreveu: “*Você melhorou a letra, continue assim!*” A letra cursiva da aluna era grandiosamente melhor que a escrita em bastão que ela fez desde o início da sua escolarização. A experiência com a letra cursiva foi levada para o caderno de matemática no dia 17 de maio.



Os melhores alunos da sala de aula aprenderam a escrever com letra cursiva, a aluna E. por iniciativa própria e o aluno L. por intervenção da professora. A aluna L., com toda a dificuldade que ela apresenta para aprender na sala de aula superou as expectativas até da professora superando a desalinhada letra bastão de seus cadernos. Por outro lado, o aluno J. sequer tentou mudar o formato da letra do seu caderno, e os registros feitos pelo professor nos seus cadernos revela que se trata de um aluno desacreditado, incapaz de certas superações, mas em vários momentos ele prova o contrário, seja durante a explicação da professora durante a aula ou mesmo no que consegue produzir no caderno. Aqui ele não teve sucesso.

Analizando-se as atividades desenvolvidas nesta cena, encontra-se a aprendizagem de uma nova rotina ou procedimento que é a escrita cursiva substituindo a escrita de imprensa maiúscula denominada bastão, rotina, aliás, que deveria ter sido substituída há bem mais tempo. Afinal este é o terceiro ano do ensino fundamental. Tal aprendizagem exige das crianças novos cuidados. Mas, também, houve a leitura de uma história seguida de perguntas sobre o assunto. Este foi o primeiro foco que em seguida foi substituído pelo foco da escrita. Este é um procedimento ou rotina que deve ser

aprendida para efeito de uso constante daí em diante, conforme explicita Gimeno (2000, p. 224) para esse tipo de tarefa.

**Escola Jardim das Flores**  
**Aula Do dia 05 de setembro**  
**Cena 8**

A professora retoma os livros que foram trabalhados durante a semana:

**Professora G.:** “*Essa semana trabalhamos dois livros.*”

**Alguns alunos respondem juntos:** “*O patinho feio e o patinho bonzinho.*”

**Professora G. diz:** “*R, conta só um trechinho.*”

**Aluna R.:** “*Ai eu não lembro*”

**Professora G. continua com as indagações:** “*J. de onde parou.*”

**Aluna J.:** “*Ele foi para ver se conseguia entrar para a televisão.*”

A professora então mostra um outro livro que trouxe da Biblioteca. *Papo de pato*, que trabalharam na semana anterior.

**Professora G. pergunta:** “*Porque tem esse título?*”

Os alunos não respondem.

**Professora G.:** “*Quem escreveu foi Bartolomeu Campos. Mas vamos ver o que foi que aconteceu com esse pato? Vai virar bonitão? Vai virar desastrado? Vai casar com uma pata? Vamos ver o que acontece com o pato*”

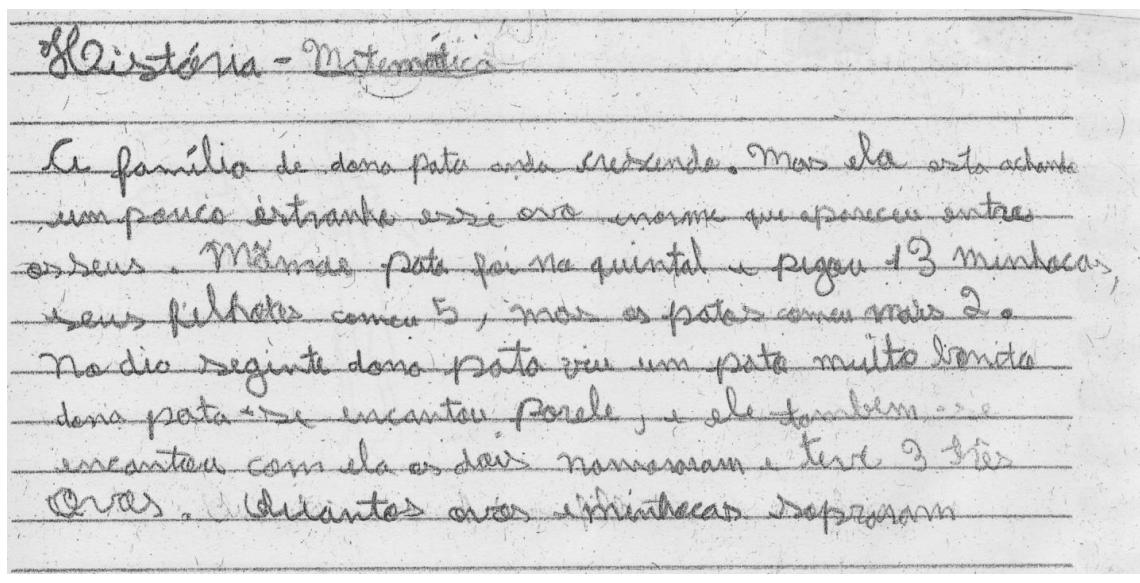
A professora então abre o livro e conta a história. O livro possui imagens grandes que ocupam quase toda a folha, é bem ilustrativo e em cada página havia dois parágrafos, com três linhas cada.

A Professora conclui esta temática da aula dizendo:

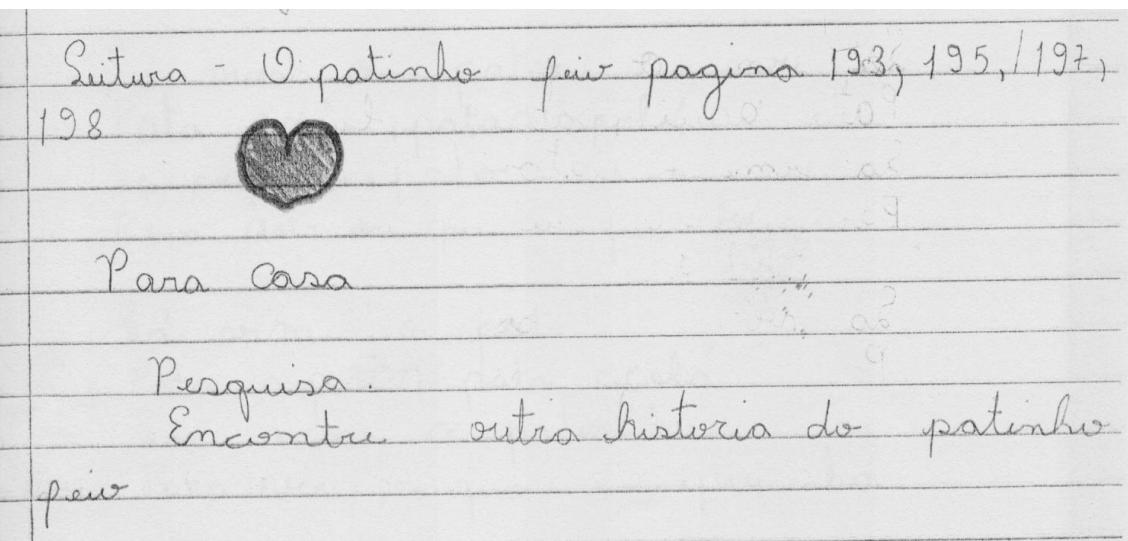
**Professora G.:** “*Semana que vem vamos trabalhar outras histórias que combinamos.*”

Esta atividade que iniciou no dia 5 de setembro se prolongou até o dia 10 de setembro, intercalada com outras leituras e temáticas desenvolvidas na sala de aula, ela não foi realizada sequencialmente.

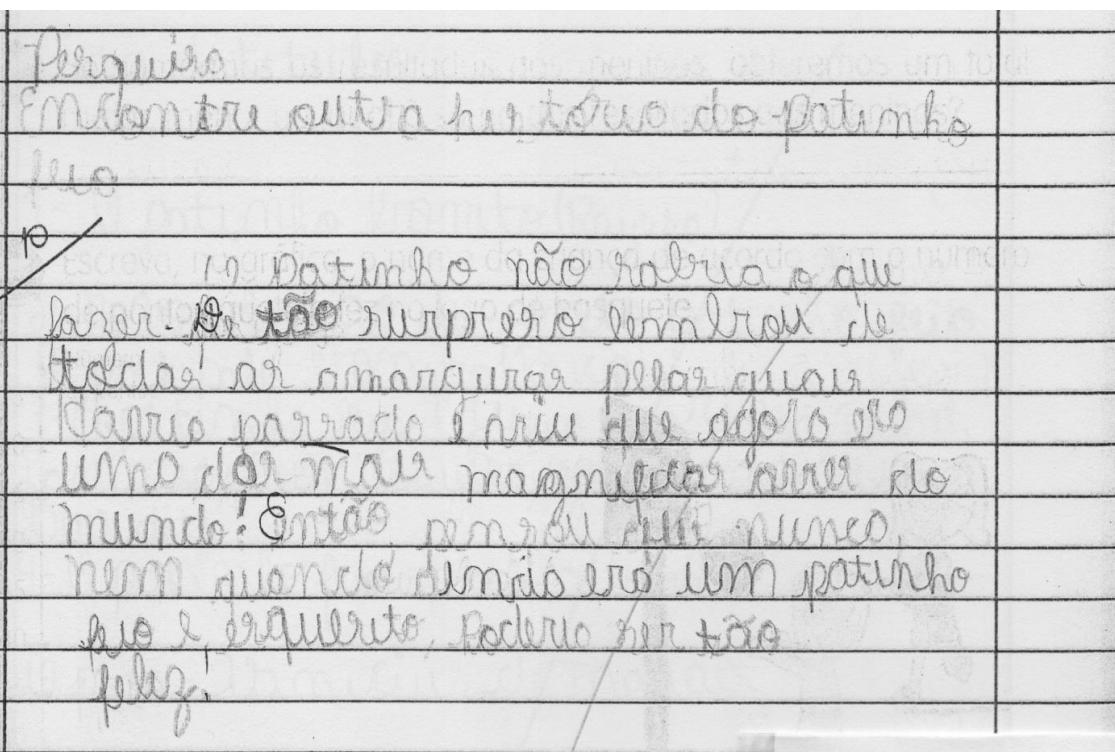
No caderno do aluno A., não consta o início da atividade no dia 5 de setembro, que vai ocorrer somente no dia 8 com a seguinte informação: Leitura – O patinho feio página 193, 195, 197 e 198. No dia 8 “Encontre outra história do patinho feio”. No dia 9 de setembro além da atividade de elaborar uma nova história para o patinho feio em grupo, o aluno copiou a letra de “O pato” do cantor e compositor Vinicius de Moraes nesse mesmo dia. O trabalho em grupo não foi registrado no seu caderno, mas ele elaborou outra história do patinho feio relacionando-a com a disciplina de matemática: “História – Matemática”.



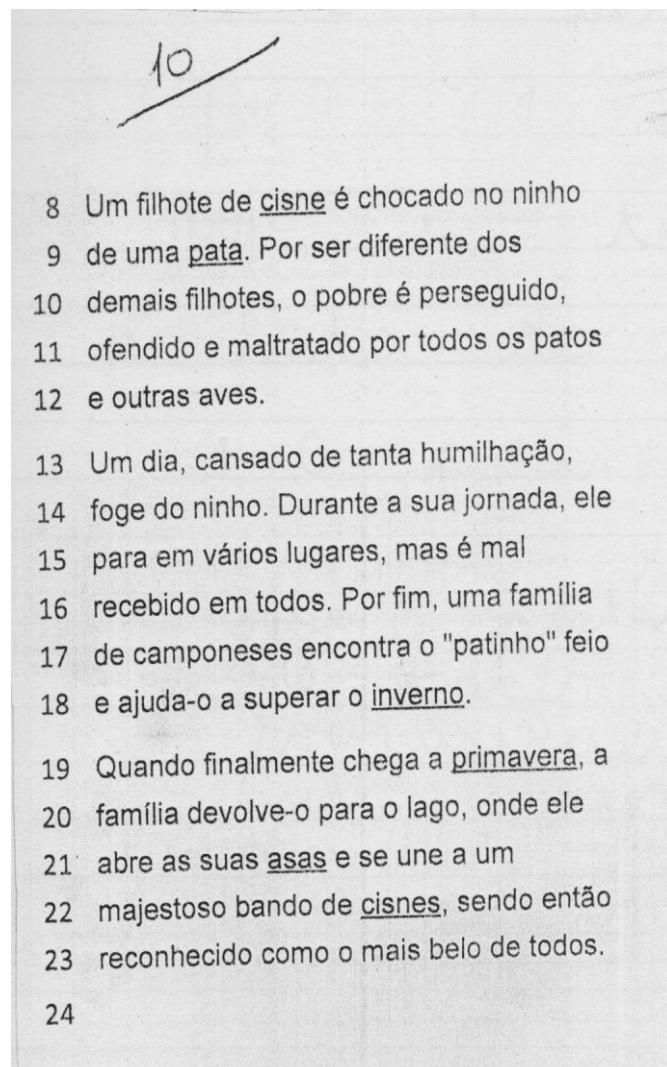
O caderno da aluna R. a atividade que foi realizada no dia 5 na sala de aula, indica o seguinte: “Leitura – O patinho feio pagina 193, 195, 197 e 198.” E somente depois “Para casa. Pesquisa. Encontre outra história do patinho feio.” No dia 09 de setembro a aluna registrou o trabalho realizado em grupo na sala de aula e a cópia da letra da música “O pato”, do Vinícius de Moraes.



O registro no caderno do aluno M. revela a história e as abstrações do “patinho feio” começou a ser trabalhada no dia 5 de setembro onde a professora fez esse pedido para os seus alunos: “Pesquisa. Encontre outra história do patinho Feio”. E no dia 08 de setembro o aluno escreveu o seguinte em seguida da tarefa:



No caderno da aluna A. o registro “Para casa” foi assinalado no dia 8 de setembro “Encontre outra história do patinho feio” e em seguida há uma colagem sobre a outra história que a professora pediu para realizar em casa, feita no computador com um desenho personalizado da aluna. Na folha lê-se:



Essa história no total tem 23 linhas e a aluna colou da oitava em diante. Nessa colagem há a nota da professora: 10, para a pesquisa realizada em casa pela aluna, ainda que a cópia impressa no computador levada para a escola não tenha sido feita de forma

integral. O registro da atividade em grupo e a cópia da música da Vinicius de Moraes também constam no caderno da aluna e nada mais.

Os cadernos apresentam os mesmos conteúdos, mas os registros são feitos em dias diferentes, no decorrer do período que a professora trabalhou a tarefa. Nesta tarefa, dos quatro alunos, somente dois realizaram a atividade: O aluno M e o aluno A., aqui, o bom aluno e o aluno com dificuldade na realização das tarefas. Essa constatação reforça a ideia de que nem sempre os melhores alunos são aqueles que cumprem o solicitado pela professora na sala de aula, como também os que também têm dificuldade, ao seu jeito, procuram cumprir essas tarefas. A tarefa foi parcialmente realizada quando a análise é estendida para os quatro cadernos.

Embora seja uma tarefa que rememore outra anteriormente feita, registra-se aqui, os frutos que esta trouxe considerando ter, também, extrapolado a mera rotina ou procedimento comum em classe. Os alunos foram capazes de acrescentar outras informações com textos diferentes conforme enunciado. Demonstram compreensão para além de reconhecer a informação anterior, pois captaram o significado da história.

Analizando-se a tarefa segundo a proposta de Bloom e seus colaboradores, verifica-se que alguns alunos, além de demonstrar conhecimento apresentaram outros materiais para dar novas visões do material anterior estabelecendo relações que é um nível mais elevado de cognição.

**Escola Jardim das Flores**  
**Aula Do dia 12 de setembro**  
**Cena 9**

Após os alunos retornarem da atividade de educação física, A professora C. cobra a atividade iniciada na sala de aula na quinta-feira, dia 11, e que deveria ser concluída em casa por todos.

Os alunos deveriam trazer para a sala de aula, diferentes gêneros literários sobre a primavera.

**A aluna T. diz:** “*Eu esqueci*”

**Professora G.:** “*Mas o que você fez? Ah. É outra história né...*”

O aluno C. trouxe uma música e começa a cantar na sala de aula e pergunta se os colegas conhecem.

**Aluno C.:** “Vocês conhecem esta música?”

**Vários alunos respondem quase ao mesmo instante:** “É uma música do segundo ano.”

A professora então começa a ler a letra da música para todos os alunos da sala. Ela lê o final.

**Professora G.** “A primavera pinta a natureza e deixa a música mais colorida, é o que acontece agora.”

**A aluna U. pergunta:** “A flor não tem cheiro professora ?”

A professora G. responde:

**Professora G.** “Umas tem e outras não!”

A aluna V. anuncia se pronuncia sobre um trecho da sua poesia aleatoriamente:

**Aluna V:** “gorjeia o sabiá”. Não houve comentários.

**O aluno R. pergunta para a professora:** “O que é hemisfério professora?”

**A professora G. responde:** “Fica para você R., você traz o conceito de hemisfério.”

Após verificar os textos de alguns poucos que fizeram a atividade, a maioria impressas em folha de sulfite, a professora diz:

**Professora G.:** “Temos dois gêneros: “Um é música e outro é poesia.”

E faz outra pergunta para a sala de aula:

**Professora G.:** “Alguém achou uma história?

**A aluna L. pronuncia:** “Eu achei, o título é primavera, quem escreveu foi a Eliana.”

**O aluno Y. pergunta:** “É a Eliana do Programa?

A professora G responde:

**Professora G.:** “Tem sobrenome ou é outra Eliana? Então essa Eliana é outra”, responde a professora para o aluno.

A professora retoma a conversa com L., a mesma aluna do parágrafo anterior:

**Professora G.:** “L. Você tirou de onde? Vamos combinar: o nome, o site, temos que identificar. Vamos ver se vocês estão usando textos já conhecidos.”

A aluna L. começa a ler e a professora G. diz:

**Professora G.:** “A história está muito longa, faça um resumo.”

A aluna W. começa a cantar uma música:

**A aluna W. canta voluntariamente:** “Borboletinha, está na cozinha, fazendo chocolate, para ... ”. e continua cantando. A professora G. intervém:

**Professora G:** “E a primavera, cadê?”

A professora retoma a conversa com L., a mesma da cena anterior e explica como resumir um texto, dessa forma:

**Professora G.:** “Eu tenho que ler, grifar a parte mais importante e passar para o grupo. Nós conseguimos reter o que L. está lendo? Pergunta a professora G. para a classe.”

**Os alunos da sala de aula respondem juntos:** “Nãooooo”.

Em seguida a professora orienta o seguinte:

**Professora G.:** “A L. vai pegar as coisas principais para contar para a gente.”

A aluna Z. diz em seguida:

**Aluna Z.:** “Tem as flores que se destacam na primavera.”

**Uma aluna que não havia se manifestado ainda diz:** “Eu percebi que a primavera é uma das estações mais floridas.”.

**Professora G.:** “Está vendo como é mais fácil gravar coisas curtas, rápidas”.

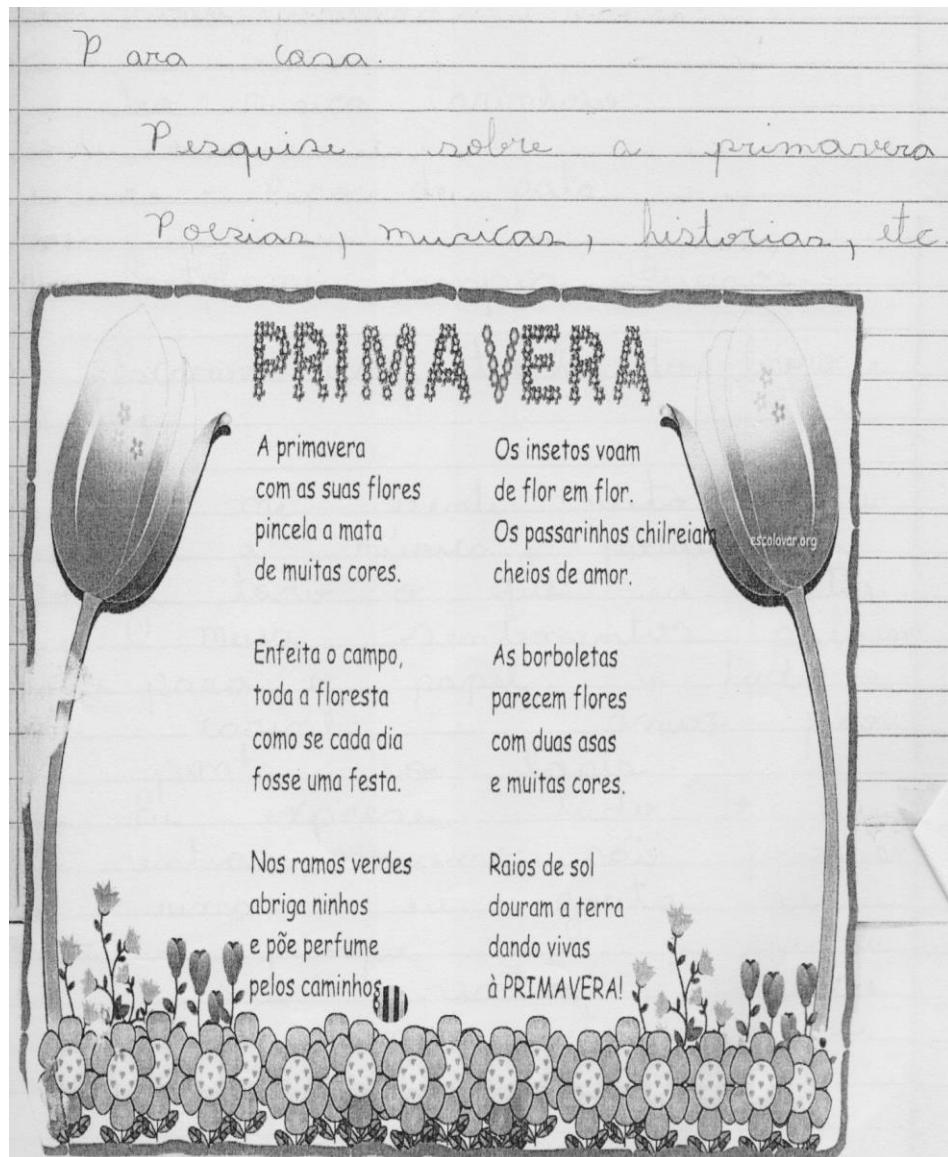
Um último aluno que não havia se manifestado nesta cena diz o seguinte:

**Aluno:** “Eu esqueci de fazer...”

**Professora G.:** “Nós vamos conversar sobre isso no intervalo para ver o que está acontecendo.”

O sentido da aula neste diálogo foi então trabalhar diversos gêneros literários, a partir do tema “Primavera”, mas com o objetivo de ensinar os alunos a resumir os textos.

Na tarefa o professor pediu para que os alunos pesquisassem sobre a primavera, em casa. Dos 4 alunos, somente a aluna R., a melhor aluna da sala de aula trouxe um texto impresso feito no computador e colado no seu caderno de produção.



Na tarefa “para casa” foram poucos os alunos que a realizaram em casa, e ainda que neste grupo de quatro alunos uma tenha feito, trata-se de poema que não foi escrito pela aluna e um pequeno texto que resume o que é a primavera. Trata-se de um texto impresso colado no seu caderno. Nos demais cadernos, não houve qualquer anotação sobre a não realização das tarefas.

É possível identificar nessa cena 9 que a tarefa para casa é também a usada na cena retoma assuntos já discutidos. Exige dos alunos que, a partir da compreensão, reconheçam a informação em outras fontes, captem os significados. Também é possível

detectar nesta cena, a proposta da professora na direção de orientar seus alunos à realização de uma análise com a técnica de grifar as partes mais importantes para fazer uma síntese posterior, dois objetivos previstos por Bloom e seus colaboradores e que são de nível de exigência cognitiva bem mais elevada.

2. Outro ponto de observação se refere às diferenças entre tarefas similares realizadas em lugares diversos (p. 218). De acordo com Gimeno (2000, p. 220), as tarefas de uma mesma parte do conteúdo de uma disciplina quando trabalhadas dentro ou fora da sala de aula também podem dar lugar a resultados qualitativamente diferentes considerando-se as diferentes condições de suas realizações.

**Escola Jardim das Flores**  
**Aula do dia 19 de setembro**  
**Cena 10**

**Professora G:** “Eu pedi que vocês fizessem em casa um nível mais difícil do tangram, que fizesse cálculo, que colocassem um desafio para os colegas da sala”.

Então, a aluna J. começa a ler a sua proposta:

**Aluna J.:** “Você consegue montar um pato diferente com 7 peças”

**Professora G.:** “E quantas peças você usaria? Vamos melhorar o desafio J para a próxima aula?”

**Aluna L.:** “Monte uma asa delta com peças do tangram – 7 peças”.

A professora pede que a aluna também melhore a atividade.

**Professora G:** “Vem cá R. você fez o registro, lê a sua pergunta”

**Aluna R.:** “Se eu tiver um Tangram com 7 peças, quantas peças deverei ter se eu decidir ter outros dois iguais?”

**Professora G:** “Olha lá R., quantas peças deverá ter?”

**Aluna R.** “Ela tem 7, para ela construir mais dois  $7+7+7$ ”

**Professora G.:** “Vem cá R. você fez o registro, lê a sua pergunta”

**Aluna R.:** “Se eu tiver um Tangram com 7 peças, quantas peças...”

A aluna Ra. sugere a conta de vezes.

**Aluna Ra.:** “Professora, é mais fácil fazer de  $x$ .”

**Alguns alunos da sala sugerem:** “ $3 \times 7$ ”

**A aluna T. diz:** “ $7 \times 3$  eu acho.”

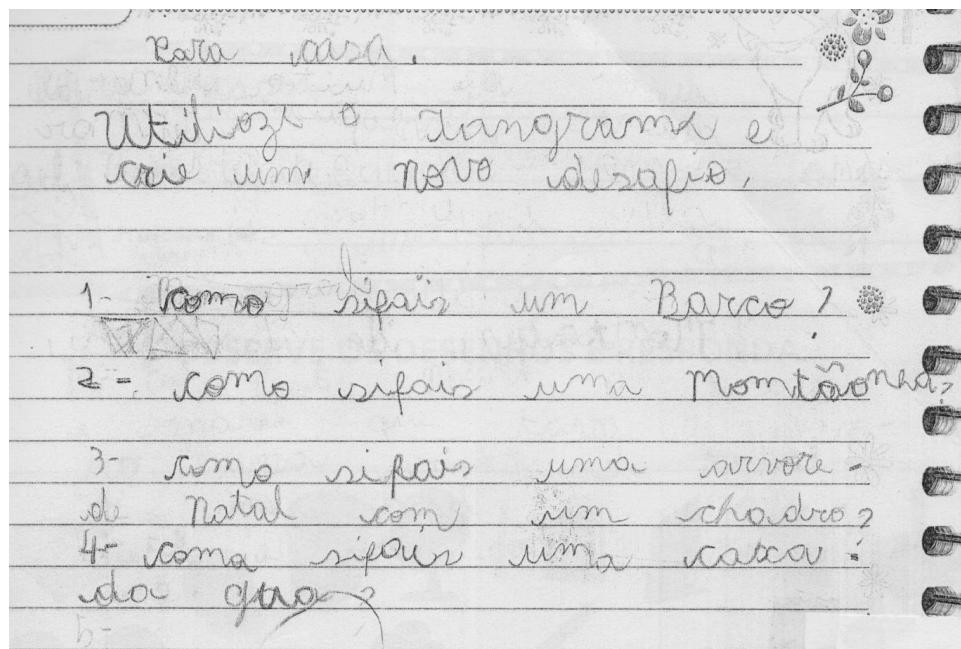
**Aluno L.:** “Professora, então eu tenho três operações que dá o mesmo resultado? Dá para fazer multiplicando.”

**Aluno U.:** “Mas está multiplicando.”

A aula prossegue com sugestões bem simples que os alunos elaboraram em casa e que não geraram tanta discussão.

**A aluna L. propõe:** “Você consegue montar uma árvore de natal com 7 peças de Tangram?”

Verifica-se, nessa tarefa, que o diálogo entre a professora e as crianças demonstra a realização da tarefa em casa como resposta ao desafio feito pela professora. A figura anexa documenta a baixa frequência de registro nos cadernos, pois apenas uma aluna registrou, mas o diálogo é representativo desse tipo de uso para a área da matemática.



O que foi visto até aqui nas dez cenas, permite, agora, algumas análises genéricas.

Segundo Gimeno (2000), a análise das práticas permite identificar as projeções do sistema curricular que, nas escolas brasileiras, seguem definições das diferentes redes e da legislação. Segundo o autor, é pelas tarefas que se pode compreender as práticas, explicitar efetivamente o que ocorre no âmago do processo educativo. Para isso, o autor propõe um esquema com tipos de tarefas que, como já explicado no segundo capítulo, fornecem roteiro para detectar os processos cognitivos que a prática engendra.

Para poder compreender tais práticas é preciso, agora, focalizar as cenas na sua relação com os aspectos de organização das escolas, iniciando pelo nível institucional.

As escolas são bem diferentes, como já apontado, e, na sala de aula ficou bem evidenciada a relação das características institucionais com as expectativas do trabalho das professoras com as crianças: a escola Vista da Serra é a escola que atende mais os alunos da zona rural e é considerada a escola dos pobres verificando-se a incidência de atividades mais simples, de memorização, incluindo o atraso na aprendizagem da escrita cursiva. Já na escola Jardim das Flores a freqüência é outra, com crianças de um estrato social mais elevado, algo que se expressa nos tipos de realização e de diálogos das cenas, nas atividades a serem feitas em casa.

Na dimensão estrutural das escolas também ficam evidenciadas as diferenças e sua expressão nas possibilidades de organização de tarefas em sala de aula que conta com outros recursos para o ensino, certamente muitos deles presentes nas casas dos alunos, até mesmo para as tarefas de reforço a serem feitas em casa, como se viu pelos materiais colados nos cadernos. Na outra escola não há essas condições, o que mantém a experiência educativa mais pobre diante da realidade do tempo atual.

É na esfera curricular que se pode estabelecer algumas reflexões mais sérias do ponto de vista do papel que a escola desempenha na sociedade. Já foi analisada a superposição presente nas listas de competências e habilidades a serem desenvolvidas. Nas cenas foram descritas algumas dessas propostas: recontagem de textos lidos, leitura, interpretação de textos, conhecimentos vários, habilidades diferenciadas tanto em uma escola quanto na outra. Tais objetivos expressos como competências e habilidades se repetem na matemática e uma análise das listas pode permitir extrair os conteúdos de conhecimentos que são propostos para aprendizagem das crianças, já que só uma das escolas fez, efetivamente, lista de temas.

Analizando-se, então, tais listas pode-se apontar muitas diferenças entre as escolas no que se refere à estruturação curricular não só na forma de apresentação, como já apontado, quanto do ponto de vista de “o que” ensinar, pois a escola Jardim das Flores tem tais focos mais explicitados do que a escola Vista da Serra. Nesta, os conteúdos estão submetidos às competências e habilidades. Esta é uma situação que decorre dos modos pelos quais as orientações oficiais têm sido veiculadas e também das condições de formação das próprias professoras. Entretanto, verifica-se que ambos os projetos têm expectativas altas quanto a todos esses aspectos: conteúdos, habilidades e competências, incluindo algumas propostas que precisam de cognição de alto nível, tais como: investigar e aprofundar-se em um tema, independência em leituras de textos variados, sistema numeral decimal, sistemas de medidas, resolver diferentes tipos de problemas.

O saldo final, neste capítulo que busca responder os objetivos estipulados, é o de que as tarefas mais frequentes são as que se dedicam à memorização ou as de relembrar, mesmo que na sequência haja alguma pequena diversidade. Nesse particular a escola Jardim das Flores aparece como realizadora de tarefas mais diversificadas, com microcontextos diferentes em sequência no mesmo dia. Ambas não evoluem muito na cognição embora a Jardim das Flores apresente, com mais freqüência tal diversidade. Em

ambos os casos foi possível identificar a presença de alunos que acompanham o que se propõe e outros que não, mesmo na escola que tem a clientela mais privilegiada do ponto de vista social e econômico.

## Considerações finais

Este estudo teve início com minhas inquietações sobre o uso de tecnologias nas escolas, fato que levou à curiosidade de entender como os professores, hoje, organizam as atividades para o trabalho na sala de aula. Foi a partir desse questionamento que o foco no ensino fundamental ganhou relevo passando a constituir, ainda, o âmbito de interesse com definição de qual foco no interior da escola que se organiza em ciclos.

O percurso de ampliação de leituras, busca de pesquisas, foi indicando o terceiro ano do ensino fundamental que passou a ser o *lócus* central de interesse por tal posição estratégica no percurso do alunado. Novas leituras desse momento da formação permitiram demonstrar as inúmeras mudanças na legislação organizando e reorganizando a escola nesse nível e, consequentemente, o ensino na sala de aula, com tais alterações nem sempre compreendidas pelos professores.

Esse ano escolar, portanto, constituiu o *lócus* também definido para a realização da pesquisa em um município de pequeno porte.

A realização da pesquisa permitiu detectar algo bem inesperado, pois as diferenças entre as duas únicas escolas foram bem flagrantes, desde as suas características físicas até o interior da sala de aula e as atividades. As escolas têm características sempre muito similares conforme já bem defendido pelos estudiosos da história, porém também sabemos que cada uma delas tem suas peculiaridades, sobretudo em centros urbanos muito diversificados. Porém, num município pequeno, com uma rede que tem só duas escolas é de esperar que tenham muitas similaridades e não tantas diferenças.

Buscando delinear o interior da sala de aula e as atividades de ensino e aprendizagem, o foco ficou definido nas tarefas consideradas como o meio pelo qual se estrutura todo o trabalho pedagógico.

A concretude das tarefas constituidoras da arquitetura das práticas forneceu um roteiro de observação e análise muito firme para a detecção do processo educativo, que de fato acontece.

A observação e análise das tarefas acontecendo permitiu detectar as possibilidades e os empecilhos para a concretização da educação das crianças: equipamentos variados, ou não; origem social mais favoráveis das crianças, ou não; conceitos de escolas que, de

pronto, já hierarquizam o conjunto de professores e alunos foram fatores relacionados ao que acontecia no interior das salas de aula.

A análise das tarefas, quanto a duas categorias leva a conclusões aqui apresentadas.

A qualidade do ensino efetivado pode ser verificada com a mediação das tarefas como matriz de socialização em diferentes freqüências de seleção. Todas as tarefas, das mais simples às um pouco mais complexas, operaram com a socialização da cultura e da cultura escolar veiculando diferentes aspectos da vida dos agentes em sala: como o tempo se organiza, se caracteriza e se denomina podendo ser exposto para constante consulta (calendário e as estações do ano); operações numéricas constantes no dia a dia de todos; a possibilidade de uso de recursos mnemônicos ou concretos para ilustrar os raciocínios de base; os acontecimentos sociais e seus significados trazidos para a sala de aula (copa de futebol); música, poesia e literatura e os sentimentos; fantasia dos contos, a capacidade de ler, de contar e de inventar outros finais (nem sempre conseguidos); a necessidade de controles constantes e a obediência a ordens. Esses exemplos levam a afirmar a riqueza teórico-metodológica de tal esquema de análise bem como de detecção de detalhes dos processos de ensino e aprendizagem.

Apesar das diferenças existiu um ponto em comum na atuação das professoras: o empenho para que as crianças efetassem as tarefas, embora nem sempre tenham conseguido ou reconhecido o esforço de alguns.

Alguns aspectos das tarefas efetivas chamam a atenção: o uso dos materiais impressos para serem colados nos cadernos, a ausência de muitos registros nos cadernos que geram lacunas no acompanhamento das próprias crianças, principalmente quando são de camadas mais desprivilegiadas.

É possível dizer, ao final, que as professoras têm um desenho arquitetônico de suas práticas oriundo do amálgama de suas experiências – uma mais velha e experiente do que a outra mais nova e com formação diferente; condições objetivas de trabalho diversificadas – uma com apoio de assessoria externa e outra não; expectativas de resultado – as avaliações externas, mais forte em uma escola do que na outra; uma escola que adere às orientações mais atuais, contemporâneas e marcadas pela política

educacional geral e a outra que se recusa, mantém sua autonomia e atua pautada nas práticas mais tradicionais, como os exercício de silabação.

É preciso dizer, ao final, que foi um trabalho árduo de observação e de escrita. Também é possível afirmar que, no cotejo das duas terceiras séries/anos de ensino fundamental, nos dois desenhos de aulas e sua efetivação, encontram-se, nas salas de aula, três níveis de resultados, sempre manifestos nas cenas: o grupo dos alunos que conseguem acompanhar todo o trabalho proposto, que têm bom desempenho manifestando aprendizagem, com apoios das famílias; o grupo com desempenho mais oscilante embora positivo e um terceiro grupo com mais dificuldades, manifestando lacunas não atendidas até essa etapa da escolaridade, mesmo que sejam da escola considerada a melhor.

Como se pode afirmar trata-se de mais uma evidência, de outro modo, de uma construção em três patamares que, na sala de aula parecem castelos de areia que não se sustentam na íntegra; tem partes que não se sustentam por falta de bases mais solidificadas para uma educação que seja mais igualitária e igualadora.

## REFERÊNCIAS

- AZANHA, J. M. P. *Educação: alguns escritos*. São Paulo: Saraiva, 1987.
- BLOOM, B. S. et al. *Taxionomia de objetivos educacionais: domínio cognitivo*. Porto Alegre: Globo, 1974.
- BOFI, T. C. *O desenvolvimento psicomotor e dificuldades de aprendizagem escolar em crianças de 5 a 8 anos: representação de professores*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Assis, 2012.
- BRASIL. Decreto Lei 8.529, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Primário. Diário Oficial da União, 4 de janeiro de 1946.
- \_\_\_\_\_. Decreto Lei 8.621, de 10 de janeiro de 1946. Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e dá outras providências. Diário Oficial da União, 12 de janeiro de 1946.
- \_\_\_\_\_. Decreto Lei nº 9.613 de 10 de agosto de 1946. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Diário Oficial da União, 23 de agosto de 1946.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. *Documenta*, n.4, 1962.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da União, 23 nov. 1968.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe do Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 09 jan. 2001.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera a Lei nº 9.394. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 mai. 2005.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a Lei 9.394. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 06 fev. 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 6, de 20 de outubro de 2010. Define Diretrizes Operacionais para a matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 out. 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)> Acesso em: out. 2015.

\_\_\_\_\_. Plano Diretor em Municípios de pequeno porte. Brasília, DF, s/d. Disponível em: <[www.c.n.m.org.br](http://www.c.n.m.org.br)> Acesso em: nov. 2015.

CÂNDIDO, A. A Estrutura da Escola. In: PEREIRA, L.; FORACHI, M. M. *Educação e sociedade*. São Paulo: Editora Nacional, 1964, p. 107-128.

Cidade onde foi feita a pesquisa – mantido o sigilo. Plano de Gestão 2012-2015.

Cidade onde foi feita a pesquisa – mantido o sigilo. Plano de Gestão 2013-2016.

CONTRERAS, J. *A Autonomia de Professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, M. I. *O bom professor e sua prática*. São Paulo: Papirus, 1992.

DELGADO, A. P. *Um estudo sobre práticas avaliativas no regime de progressão continuada: limites e possibilidades*. Dissertação (Mestrado em Educação) - PEPG História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

DE TOMMASI, L. Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In: DE TOMMASI, L; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez/PUCSP/Ação Educativa, 1996, p. 195-227.

FERRARO, A. R. *Diagnóstico da escolarização no Brasil. Revista Brasileira de Educação*, nº 12, p. 30-33, set./out./nov./dez., 1999.

GIMENO, J. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GVIRTZ, S.; LARRONDO, M. El cadero de classe como fuente primaria de investigación: alcances y límites teóricos y metodológicos para su abordage. In: MEDA, J. et al. (edit.). *School Exercise Books: a complex source for a history of the Aprroach to Schooling and education in the 19<sup>th</sup> and 20<sup>th</sup> Centuries*. Florence: Edizioni Polistampa, 2010, p. 11-22.

GUILHERME, C. C. F. *Práticas docentes no regime de progressão continuada*. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2007.

JACKSON, P. W. *La vida em las aulas*. Madrid: Ediciones Morata, S. L., 1992.

MARIN, A. J. et al. Significado das séries escolares e a implementação de ciclos na escola fundamental. In: MARIN, A. J.; GIOVANNI, L. M. e GUARNIERI, M. R. (orgs.). *Pesquisa com professores no início da escolarização*. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2009, p. 127-149.

\_\_\_\_\_. Cultura docente e política educacional: os ciclos escolares em debate. In: BARBOSA, R.L.L. (org.) *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Editora da UNESP, 2004, p. 185-196.

MARIN, A. J. *Ações políticas educacionais e impactos sobre o trabalho docente. Perspectiva*, Florianópolis, v. 30, nº 2, p. 657-681, mai./ago., 2012.

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre pesquisa em Educação. EHPS PUC-SP (mimeo), 2013.

MARIN. A. J.; NASCIMENTO, N. do B. Ações escolares em tempos de escolas cicladas. In: MARIN, A. J.; BUENO, J. G. S. (orgs.). *Excluindo sem saber*. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2010, p. 79-93.

MARIN, A. J.; PENNA, M. G. de O. Escola, regulamentações e regulações: algumas consequências para o trabalho docente. In: MARIN, A. J. (Org.) *Escolas, organizações e Ensino*. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2013, p. 147-167.

MARLET, G. Estudo científico das situações educativas. In: ESTRELA, A. e FERREIRA, J. (Orgs.) *Investigação em Educação: métodos e técnicas*. Lisboa: Educa, 2001, p. 49-58.

MARTINS, I. Dos saberes, dos conhecimentos - e da avaliação. *Ciclos em revista*, v. 4, p. 173-191, 2008.

MILANO, M. *Manual do ensino primário – 3º ano*. 7. ed. São Paulo/Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1948.

MINAS GERAIS (ESTADO). Lei nº 20.817, de 29 de julho de 2013. Dispõe sobre o ingresso no primeiro ano do ensino fundamental. Diário Oficial de Minas Gerais, Belo Horizonte, 29 jul. 2013.

NAGLE, L. *A reforma e o ensino*. São Paulo: EDART, 1981.

NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA (coord.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional. 2012, p. 11-42.

PICCOLI, N. A. L. *Planejamento de atividades integradas de Ciências e Comunicação e Expressão para o 1º grau (3ª e 4ª série)*. Boletim do Departamento de Didática, Araraquara, ano IV, nº 4, p. 1-134.

ROMANELLI, O. O. *História da Educação do Brasil (1930/1973)*. Petrópolis: Vozes, 1995.

SAMPAIO, M. M. F. *Um gosto amargo de escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar*. São Paulo: Iglu, 2004.

SÃO PAULO (ESTADO). *Annuario do Ensino do Estado de São Paulo*. Publicação Organisada pela Inspectoria Geral do Ensino por ordem do Governo do Estado de São Paulo. São Paulo: Typ. Augusto Siqueira & C., 1907-1908.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. *Guias Curriculares Propostos para as Matérias do Núcleo Comum do Ensino do 1º grau*. São Paulo, 1975.

\_\_\_\_\_. *Ler e Escrever: Guia de Planejamento Orientações Didáticas: professor - 3º ano*. São Paulo: FDE, 2012.

SÃO PAULO (CIDADE). *Devolutiva da Consulta Pública.*  
<[www.maiseducacaosaopaulo.gov.br.](http://www.maiseducacaosaopaulo.gov.br/)> Acesso em: out. de 2013.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Programa Mais Educação São Paulo: Subsídios para Implantação, 2014.

\_\_\_\_\_. O Centro de Estudos e Pesquisas de Administração Municipal – CEPAM. Disponível em: <<http://www.cepam.org/>> Acesso em: nov. 2015.

SIMÃO. A. L. *Escola Fundamental de nove anos: em destaque o trabalho do professor do 1º ano da rede municipal paulistana.* Dissertação (Mestrado em Educação) - PEPG História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

WILLIAMS, R. Reprodução. In: WILLIAMS, R. *Cultura.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, p. 179-203.

## APÊNDICE

### Quadros de Dissertações, Teses e Periódicos da CAPES

#### Quadro 23. Língua Portuguesa

Ano e Nível	Autor	Título da Pesquisa
2000/M	Abrahão, Simone	A interpretação das práticas de leitura, produção de textos e ensino na gramática na 3 <sup>a</sup> série
2009/M	Alves, Jane Miranda	A Apropriação do gênero exposição oral por crianças do ensino fundamental.
2001/M	André, Liliane R. Rangel	Aspectos psicolinguísticos envolvidos na troca de letra que representam fonemas.
2007/D	Aquini, Janice M. Pinheiro M.	A leitura oral expressiva como variável facilitadora da compreensão
2003/MP	Assis, Quitéria Pereira de	Análise Crítica do Ensino de Língua Portuguesa em uma Escola de Maceió
2009/M	Assis, Quitéria Pereira de	A professora e as Propostas de Produção de Texto em um livro Didático
2003/M	Borges, Thelma Pontes	Dificuldades de escrita e integridade do ego
2005/M	Cardoso, Maria Angélica	Leitura de diferentes linguagens em suporte de texto não escolar
2009/M	Carvalho, Patrícia Formaggi	Organização do ensino da Linguagem escrita: contribuições da abordagem histórico cultural
2004/D	Castro, Celina Tamaki M. de	Elaboração e validação de tabela de texto contínuo para medida de acuidade visual
2000/M	Côco, Valdete	O Processo de socialização com a leitura e a prática docente
2002/D	Curi, Nicolas Medina	Atenção, Memória e Dificuldades de Aprendizagem
2005/M	Dias, Marília Gabriela B. V.	Identificação da incoerência por crianças em textos narrativos
1998/M	Farias, Élida Maria F. C.	A evolução do texto escrito em crianças da terceira série do ensino fundamental
2005/M	Fávero, Maria Teresa Martins	Desenvolvimento Psicomotor e aprendizagem da escrita
2000/M	Freitas, Luciléa Rodrigues de	A leitura na escola: caminhos e Descobertas

2009/M	Guerra, Severina Erika M.	Produção coletiva de carta de reclamações: interação professoras/alunos
2004/M	Koch, Siziane Maria	A importância do uso do livro didático específico no estudo do município
2009/M	Lucchini, Déborah Regina M. R.	Subjetividade de alunos e professores: Produção de sentidos na aprendizagem na escrita
2008/M	Lyra, Gracielle Boing	Os sentidos de escrita no discurso das crianças, seus pais e professora.
2004/M	Maria, Zebina Isabel Santos	A geração de interferências na compreensão de textos em adultos e crianças.
1999/D	Marquez, Damáris Naim	Ler e entender: estratégias de leitura dirigidas para a formação do leitor competente.
2004/M	Martino, Ismália Pinheiro de	Os livros infantis sob a ótica da educação gerontológica – um olhar voltado à imagem do idoso
2011/M	Mascarenhas, Thays M.	As práticas de leitura e escrita nas escolas do campo: uma experiência da fazenda local.
2005/M	Medeiros, Maria Niete S. de	A Influência da fala na produção textual escrita de alunos da 3ª série.
2006/M	Medeiros, Vanêsa Vieira S.de	A produção da escrita de crianças da 3ª série do E. F. no contexto do letramento.
2007/M	Melo, Rafael José de	Da imaginação às páginas, do livro à sala de aula: Cinderela em Narizinho Arrebitado.
2005/M	Mendonça, Clara Simone I.	A nasalidade distintiva no início da aquisição da língua escrita.
2001/M	Oliveira, Marileide dos S. de	Anáfora associativa: a não-correferencialidade em textos escolares.
2005/M	Ometto, Claudia Beatriz C.	A prática da produção de textos nas séries iniciais do ensino fundamental.
2006/D	Pelissari, Adriana Regina M.	Dificuldade de aprendizagem em escrita, autoconceito e aceitação social.
2003/M	Pessini, Marcia Palharini	A aquisição do Português escrito por Alex, entre o Paraguai e Brasil: Um estudo de caso.
2001/M	Pitombo, Elisa Maria DiasT.	A contribuição da linguagem corporal na aquisição da linguagem escrita.
2008/M	Porto, Idelma Maria Nunes	Análise linguística, via refacção textual: no contexto dos gêneros discursivos.
2006/M	Prudêncio, Erica Relvas	Desenvolvimento do vocabulário receptivo, consciência fonológica, leitura e escrita na 1ª a 4ª série.

2008/M	Quinhone, Eliane Oliveira M.	Letramento escolar e formação do leitor crítico: um estudo sobre a rede municipal de Cuiabá
2001/M	Quirino, Rosana Becker	Escrita, autoria e escola: duas situações de produção às análises dos erros e estratégias.
2002/M	Rosal, Cristiane Amparo R.	Habilidades de segmentação fonêmica em crianças normais da 1 <sup>a</sup> , 2 <sup>a</sup> e 3 <sup>a</sup> s séries do E.F.
2001/M	Salles, Jerusa Fumagalli de	O uso das rotas de leitura fonológica e lexical em escolares
1999/M	Santiago, Celia Maria dos S.	Conto biográfico e Narração Oral: uma trilogia no ensino fundamental.
2005/D	Santos, Maria Thereza M. dos	Vocabulário, consciência fonológica e nomeação rápida: contribuições para a ortografia.
2008/M	Santos, Noélia Rodrigues dos	Práticas de leitura no ensino fundamental.
2003/M	Sartori, Sonia Regina	A mediação pedagógica no ensino da escrita.
2004/M	Schiavoni, Andreza	Dificuldades de aprendizagem em escrita e percepção de alunos sobre expectativas de professores.
2005/M	Silva, Ana Paula da	Um estudo com crianças de escola pública sobre o conceito de diferentes gêneros de textos.
2009/M	Silva, Damares Souza	Avaliação do repertório de leitura dos alunos de 3 <sup>a</sup> série do ensino fundamental.
2001/M	Silva, Maria da Glória Duarte F.	O livro didático, a poesia e o leitor: um estudo das atividades propostas para alunos da 3 <sup>a</sup> série
2008/M	Silva, Thatyana Angélica S.	Prática e textualização na escola: limites e possibilidades?
2008/D	Silva, Vera Regina da	Um estudo com crianças de 3 série do ensino fundamental sobre compreensão de histórias.
2007/M	Soares, Soraia Romano	Práticas de narrativas escritas em estudantes do ensino fundamental.
2005/M	Souza, Anervina Lima de	As lendas Amazônicas em sala de aula: Apropriação da cultura e formação sociocultural.
2007/M	Temple, Giuliana Carmo	Alunos copistas: uma análise do processo de escrita a partir da perspectiva histórico-cultural.
2007/M	Vertelo, Madalene Menezes	Dilemas e desafios: a criança, o autoconceito e a linguagem escrita.

Fonte: Elaborado pelo autor em ordem alfabética dos autores

### Quadro 24. Matemática

Ano e Nível	Autor	Título da Pesquisa
2006/M	Almeida, Elisandra de O. de	Procedimentos matemáticos: reconhecendo o fazer matemática na escola.
2007/M	Andrade, Débora de Oliveira	Contando histórias: Produção/Mobilização de conceitos na perspectiva da resolução de problemas.
2011/M	Barreto, Deborah Cristina M.	Como os alunos da 3 <sup>a</sup> série do ensino fundamental compreendem o sistema numérico decimal
2001/D	Bianchini, Barbara Lutaif	Estudo sobre a aplicação de uma sequência didática para o ensino dos decimais.
2006/MP	Branquinho, Nanci Leite	O conhecimento numérico e o sistema monetário: um estudo de caso em uma terceira série.
2000/M	Bulawski, Anastácia M.	O Ensino de Matemática nas séries iniciais do E.F.: Em busca de uma pedagogia da autonomia
2003/M	Cruz, Maria Soraia Silva	Resolvendo adição de frações através de estimativas; um estudo exploratório.
2002/D	Ewbank, Mara Silva André	O Ensino de Multiplicação para crianças e adultos: conceitos, princípios e metodologias.
2004/M	Justo, Jutta Cornelia R.	Mais ou menos? A construção da operação de subtração no campo conceitual das estruturas aditivas
2005/D	Lautert, Síntria Labres	As dificuldades das crianças com divisão: um estudo de intervenção
1997/M	Lopes, Shirderlene A. Lopes	Relações entre abstração reflexiva e conhecimento aritmético de adição e subtração.
2006/D	Manechine, Selma Rosana S.	Construção de signos matemáticos: uma proposta metodológica para as séries iniciais do E.F.
2004/M	Martins, Maria Sara Abdalla	Um estudo sobre a influência do Método diferenciado na solução de problemas de divisão.
1999/M	Martins, Ugna Pereira	Matemática: que bicho papão é esse?
2004/M	Pires, Enam Lima	Meus registros para frações e decimais: entre o que penso e o que escrevo.

2006, M	Placha, Kelly Cristine	A solução de problemas de produto de medidas de crianças da 3 <sup>a</sup> série do E.F. e a intervenção do professor.
2006/M	Rodrigues, Vera Lúcia G. C.	Aprendizagem do conceito de volumes e o desenvolvimento intelectual: Uma experiência no Ensino Fundamental.
2010/D	Santana, Eurivalda Ribeiro S.	Estruturas aditivas: o suporte didático influencia a aprendizagem do estudante?
2001/M	Starepravo, Ana Ruth	A resolução de problemas de estrutura multiplicativa por crianças da 3 <sup>a</sup> série do E.F.
2001/D	Taxa, Fernanda de Oliveira S.	Problemas multiplicativos e processo de abstração em crianças da 3 <sup>a</sup> série do E.F.
2007/M	Teixeira, Cristiana Guimarães	Análise de produções de crianças do quarto ano.
2006/MP	Todesco, Humberto	Um estudo com os números inteiros nas séries iniciais: re-aplicação da pesquisa Passoni.

Fonte: Elaborado pelo autor em ordem alfabética dos autores

### Quadro 25.Tecnologia na Educação

Ano e Nível	Autor	Título da Pesquisa
2002/M	Cardoso, Rossana Guilardi	Análise de <i>softwares</i> didáticos para o ensino fundamental com base em múltiplas linguagens.
2008/D	Cavalini, Santuza F. S.	A utilização do Wisc-II no diagnóstico das dificuldades de aprendizagem.
2006/M	Gomes, Maria Ap. de Faria	Narrativa em ambiente informatizado: Análise de atividade proposta no CD_rom.
2005/M	Guimarães, Mônica Saraiva	As tecnologias de informação e comunicação na sala de aula.
2006/M	Mussoi, Eunice	Proposta de desenvolvimento de um software para o ensino e aprendizagem de geografia.
2012/M	Oliveira, Carlos Roberto de	Rádio na educação escolar: escuta, silêncio e imaginação
2006/M	Rocha, Sandra Maria de Aguiar	Uma introdução à programação com a linguagem logo por alunos das séries iniciais.

2006/M	Rodrigues, Luciana Silveira	O uso de <i>software</i> educacional no ensino fundamental e a aprendizagem do sistema de numeração.
1999/M	Santos, Ana Maria Rodrigues	O papel da mediação para o desenvolvimento da aprendizagem cooperativa e da autonomia na construção de projetos hipertextuais.
2006/M	Silva, Karine Xavier Soares	Uma metodologia para a pesquisa escolar por meio de internet.
2008/M	Trindade, Larissa Crepaldi	O educomunicador no ensino da leitura da publicidade televisiva.

Fonte: Elaborado pelo autor em ordem alfabética dos autores

### Quadro 26. Lúdico

Ano e Nível	Autor	Título da Pesquisa
2002/D	Azevedo, Antonia Cristina P. de	Brinquedoteca como estratégia de diagnóstico e intervenção em dificuldades escolares.
2002/M	Bertoni, Claudia	No tapete do imaginário: tramas e urdiduras dos contos árabes na educação fundamental
2004/M	Borghi, Maria Luiza	No tapete do imaginário: tramas e urdiduras dos contos árabes na educação fundamental.
2006/M	Decico, Cristina	O jogo de faz-de-conta nas relações de ensino.
2009/M	Gonçalves, Dilvanir José	Os elementos mágicos dos contos de fadas na educação – uma experiência dialógica
2003/M	Palhares, Odana	Análise de processos cognitivos em crianças no jogo traverse.
2004/M	Santos, Dilaina Paula dos	O jogo de imaginar, construir e narrar: uma experiência de ensino-aprendizagem com fantoches.
2011/M	Silva, Karen Roberta Soares	Geografar, alfabetizar com fantoche, é só começar!
2008/M	Zanatta, Célia Regina de C.	Aprender brincando: os jogos como facilitadores da aprendizagem dos conteúdos escolares.

Fonte: Elaborado pelo autor em ordem alfabética dos autores

### Quadro 27. Ciências

Ano e Nível	Autor	Título da Pesquisa
1999/M	Abras, Santuza	Interlocução pedagógica com professoras de ciências da terceira série do ensino fundamental.
2007/M	Amadeu, Sueli Giorgini	A contribuição da fala dos alunos na construção do conhecimento em ciências.
2007/M	Brito, Fernanda Rosa de	Meus alunos devem saber ler e contar: (re) significando o ensino de ciências e geografia
2006/M	Herculano, Elisangela Flores	As representações sobre meio ambiente de alunos da comunidade indígena Terena.
2011/MP	Medeiros, Herika Bastos de	Uma proposta integrada de educação ambiental para o ensino fundamental.
2010/M	Oliveira, Jurandyr de	Subsídios metodológicos para o desenvolvimento de repertórios de interpretação funcional.
1997/M	Silva, Rejane Maria Ghisolfi	A possível contribuição da aprendizagem escolar sobre conceitos de Química nas séries iniciais.
2002/M	Silva, Teresa de Pazos da	A transposição didática e o ensino de ciências.
2005/M	Zimmermann, Licia	A importância dos laboratórios de Ciências para alunos da terceira série do ensino fundamental.

Fonte: Elaborado pelo autor em ordem alfabética dos autores

### Quadro 28. Educação Física

Ano e Nível	Autor	Título da Pesquisa
2002/D	Hirama, Elaine Prodécimo	As Emoções na Educação Física Escolar
2004/M	Lucas, Bianca Bissoli	A Educação Física e a formação corporal em uma escola progressista: um olhar etnográfico.
2009/M	Maia, Maria Aparecida Coimbra	Estudo da influência de um programa centrado na dança de salão sobre o desempenho motor.

2003/M	Mauad, Juçara Maciel	Avaliação em Educação Física Escolar: relato de uma experiência.
2006/M	Monteiro, Mario Destro	As manifestações afetivas nas aulas de educação física: análise de uma classe 3ª série do ensino fundamental.
2011/M	Oliveira, Glaurea Borges de	Educação Física e autonomia: prática pedagógica sob a perspectiva freireana.
2007/D	Tinoco, Elizabeth Jatobá B.	Educar para a solidariedade: Uma perspectiva para a Educação Física Escolar.

Fonte: Elaborado pelo autor em ordem alfabética dos autores

### Quadro 29. Práticas Docentes

Ano e Nível	Autor	Título da Pesquisa
2003/M	Darold, Marly de Souza R.	Construção do conhecimento escolar: concepções e práticas pedagógicas de duas professoras da 3ª série.
2002/M	Giugno, Jane Lourdes D. P.	Desvelando a mediação do professor em sala: Uma análise sob a perspectiva de Vygotski e Feverteins.
2003/M	Jaeger, Eliana Vogel	Educação e as interdições à diferença: Os movimentos de interlocução e de controle de uma sala.
2003/D	Pacheco, Lilian Miranda B.	Comportamento de escolares: aspectos acadêmicos e psicossociais na sala de aula.
2003/D	Sforni, Sueli Faria	Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade.
2012/D	Souza, Vera Lucia Merlini de	As potencialidades de um processo formativo para a reflexão na e sobre a prática de uma professora das séries iniciais: um estudo de caso.
2001/M	Teixeira, Adalgisa Regina	A formulação de conceitos no cotidiano da sala de aula de uma escola religiosa

Fonte: Elaborado pelo autor em ordem alfabética dos autores

### Quadro 30. Fracasso Escolar

Ano e Nível	Autor	Título da Pesquisa
2012/D	Bofi, Tânia Cristina	Desenvolvimento Psicomotor e dificuldades de aprendizagem escolar em crianças de 5 a 8 anos.
2004/D	Dias, Tatiane Lebre	Criatividade em crianças com dificuldade de aprendizagem: avaliação e intervenção.
2000/M	Santos, Maria José Barbosa dos	O sucesso em escolas de crianças de baixo nível sócio-econômico: Um estudo de casos.
2005/M	Santos, Virgínia Mello dos	Dificuldade de aprendizagem e a formalização do conhecimento: um olhar sobre saber sistematizado
1999/D	Silva, Aldevino Ribeiro da	Tempo e permanência em instituições educacionais e desempenho escolar.

Fonte: Elaborado pelo autor em ordem alfabética dos autores

### Quadro 31. Avaliação

Ano e Nível	Autor	Título da Pesquisa
2000/M	Zonin, Lenita Maria	As vozes dos professores e alunos de séries iniciais: refletindo sobre possibilidades educativas desenvolventes
2001/M	Rangel, Dalva Alice Rocha Mol	Avaliação cognitiva assistida em crianças com dificuldades escolares.
2006/M	Silva, Juliana Testa	Elaboração, implementação e avaliação de um programa de atividade de construção de bonecos.
2011/D	Motta, Danielle da Cunha	Avaliação de um programa para o desenvolvimento da empatia em crianças no contexto escolar.

Fonte: Elaborado pelo autor em ordem alfabética dos autores

### Quadro 32. Educação Especial

Ano e Nível	Autor	Título da Pesquisa
2007/M	Facco, Marilia Alves	Educação inclusiva e atividade docente: um caminho difícil.
2009/M	Serfaty, Priscila Gomes	Estudo dos comportamentos envolvidos nas interações professor-alunos no contexto de uma escola inclusiva da rede pública de Belém.
2011/M	Souza, Érika Costa de	Consciência fonológica e fonema: discutindo os conceitos e seus empréstimos.

Fonte: Elaborado pelo autor em ordem alfabética dos autores

### Quadro 33. Gênero

Ano e Nível	Autor	Título da Pesquisa
2008/M	Charone, Tatiana do Socorro P.	Significados e sentidos dos discursos de um grupo de crianças da 3 <sup>a</sup> série do ensino fundamental sobre a profissão e os gêneros na docência.
2008/M	Nunes, Luciana Borre	Meninas são doces e calmas: um estudo sobre a produção de gênero através da cultura visual.

Fonte: Elaborado pelo autor em ordem alfabética dos autores

### Quadro 34. Artes

Ano e Nível	Autor	Título da Pesquisa
1999/M	Pereira, Katia Helena Alves	A TV que a gente não vê – a influência da televisão no desenho da criança.
2009/M	Silva, Maria Helena Pericoda	Quais os espaços imaginativos presentes nas aulas de Artes? Um estudo de caso com alunas da 3ª série.

Fonte: Elaborado pelo autor em ordem alfabética dos autores

### Quadro 35. Temáticas Variadas

Ano e Nível	Autor	Título da Pesquisa
2009/D	Barreto, Maria Aparecida S.	A representação da morte na criança da periferia: um estudo de caso.
2002/M	Constantino, Graciela	As articulações sóciopedagógicas entre as culturas da criança pantaneira e a escola.
2004/M	Curtinha, Juliana Mendes	As relações afetivas na escola: uma construção necessária para o processo de ensino-aprendizagem.
2005/M	Esch, Regina Maria Braga	A construção do conhecimento em sala de aula de inglês: letramento e gênero e multimodalidade.
2006/M	Fiuza, Lia Machado	Qualidade de vida na infância: visão de alunos na rede pública e privada de ensino.
2011/M	Murad, Raissa Rodrigues	Interação Criança – Criança: Aspectos críticos na formação de diádes.

2006/M	Oliveira, Graciele Turchetti de	Análise de erros de aprendizagem no idioma espanhol, por alunos do ensino fundamental e médio.
2006/D	Oliveira, Sandra Regina F. de	Educação histórica e a sala de aula: o processo de aprendizagem em alunos das séries iniciais do ensino fundamental.
2007/M	Rodrigues, Luiz Henrique	Representação das atividades circenses da escola.
2009/M	Tanaka, Edna	A volta dos filhos de dekassegui no Brasil: escolarização, dificuldades e superação.
2009/D	Tosim, Patrícia Ferrari	Treinamento auditivo-fonológico: Uma proposta de intervenção para escolares com dificuldades.
2012/M	Yamamoto, Kátia	Projeto intensivo no ciclo I: um estudo de caso etnográfico a partir da Psicologia Escolar.

Fonte: Elaborado pelo autor em ordem alfabética dos autores

### Quadro 36. Os Periódicos da Capes

Ano e Nível	Autor	Título da Pesquisa
<b>Língua Portuguesa</b>		
2003	Souza, Ana Cláudia de	Estudo sobre as capacidades de recepção e produção verbal de estudantes da terceira série do ensino fundamental.
2008	Della Cristina, Flavia Pinheiro	A consciência metalingüística pragmática e sua relação com a produção escrita.
2009	Batista, Antonio A. Gomes	Leitura escolar e aculturação: a “comunidade dos infelizes”.
2008	Zorzi, Jaime Luiz Ciasca, Sylvia Maria	Caracterização dos erros ortográficos em crianças com transtornos de aprendizagem.
2001	Guimarães, Sandra Regina	Relações entre capacidade de segmentação lexical, consciência morfossintática e desempenho em leitura escrita.

2012	Massignani, Lucila Rosa M.	Dramatização de histórias infantis e a compreensão de leitura por crianças institucionalizadas.
2011	Mezzalira, Maria Ap. Gomes	Aprendizagem autorregulada da leitura: resultados positivos de uma intervenção pedagógica.
2012	Guaraldo, Claudia Justi N.	A contribuição de variáveis cognitivas para a leitura e a escrita no português brasileiro.
2007	O'Brien, David P. <i>et al.</i>	Prevendo interferências lógico-predicativas no processo de texto
2012	Rodrigues, Maria do Rosário	Resolução da situação-problema e desfecho em história de crianças de 7 e 9 anos.
2010	Soares, Soraia Romano <i>et al.</i>	Práticas de narrativas escritas em estudantes do ensino fundamental.
2002	Salles, Jerusa Fumagalli de	Processos cognitivos na leitura de palavras em crianças: relações com compreensão e tempo de leitura.
2010	Serafim, Monica de Souza	Os comentários metadiscursivos em narrativas produzidas por crianças.
2012	Lucio, Patrícia Silva <i>et al.</i>	Construção de uma tarefa de leitura em voz alta de palavras: análise psicométrica dos itens.
2009	Smith, Vivian Hamann <i>et al.</i>	Contextos e parceiros do narrar de crianças na escola infantil.
2008	Souza, Debora Hollanda de	As crianças e o mundo das palavras: considerações sobre a pesquisa em desenvolvimento lexical
2009	Wannmacher, Vera Pereira	Estratégia de predição leitora nas séries iniciais: resultados de pesquisas e aplicação no ensino
<b>Prática</b>		
1999	Garcia, Tânia Maria F. Braga	A riqueza do tempo perdido
2001	Boruchovitch, Evely	Conhecendo as crenças sobre inteligência, esforço e sorte dos alunos brasileiros em tarefas escolares.
2007	Juric, Lorena Canet <i>et al.</i>	Associações entre rendimento na compreensão de textos e estratégia pedagógica utilizadas por docentes.
2007	Rosa, Werner da <i>et al.</i>	Atividades experimentais nas séries iniciais: relato de uma investigação.
2012	Nakano, Tatiana de Cassia	Criatividade e inteligência em crianças: Habilidades relacionadas.
<b>Sucesso e Fracasso Escolar</b>		

2011	Gomes, Cristiano Mauro A.	Abordagem profunda e abordagem superficial à aprendizagem: diferentes perspectivas do rendimento escolar.
2009	Martinelli, Selma de Cássia	Relações entre desempenho escolar e orientações motivacionais.
2012	Tenório, Sabrina Maria P. Ávila, Clara Regina Brandão	Processamento fonológico e desempenho escolar nas séries iniciais do ensino fundamental.
2012	Zuanetti, Patrícia Aparecida	Aspectos perinatais, cognitivos e sociais e suas relações com as dificuldades de aprendizagem.
<b>Educação Especial</b>		
2008	Martins, Cláudia Cardoso e Silva, Juliane Ribeiro da	A relação entre o processamento fonológico e a habilidade de leitura: evidencia da síndrome de Down e Willians.
2012	Lopes, Regina Maria F. <i>et. al.</i>	Sensibilidade do WISC-III na identificação do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH)
<b>Gênero</b>		
2009	Silva, Vanessa Souza da	O documento de reorganização curricular de Língua Portuguesa da Secretaria de Estado da Educação Rio de Janeiro (2006): um trabalho com gêneros.
2013	Wenetz, Ilenna	As (des) construções de gênero e sexualidade no recreio escolar
<b>Matemática</b>		
2007	Mendonça, Tânia M. <i>et. al.</i>	As estruturas aditivas nas séries iniciais do ensino fundamental: um estudo diagnóstico em contextos diferentes.
2009	Rocha, Maria Isabel	Desenvolvimento do sentido do número na multiplicação. Um estudo de caso com crianças de 7/8 anos.
<b>Lúdico</b>		
2008	Cordazzo, Scheila Tatiana D.	Caracterização de brincadeiras de crianças em idade escolar
2012	Massignani, Lucia R. <i>et. al.</i>	Dramatização de histórias infantis e a compreensão de leitura por crianças institucionalizadas.
<b>Avaliação</b>		
2009	Fini, Maria Inês	Curriculum e avaliação: articulação necessária em favor da aprendizagem dos alunos da rede pública de São Paulo.

2009	Castro, Maria Helena G. de	Sistemas de avaliação da educação: avanços e novos desafios.
<b>Musica</b>		
2012	Eugenio, Mayra Lopes <i>et. al.</i>	Desenvolvimento cognitivo, auditivo e linguístico em crianças expostas a música.
<b>Estudos Étnicos</b>		
2008	Pizzinato, Adolfo	Identidade: elementos de etnicidade entre escolares.
<b>Psicologia Educacional</b>		
2012	Nakano, Tatiana de Cassia	A estrutura fatorial do teste de criatividade infantil
<b>Análise do Livro Didático</b>		
2012	Amazonas, Maria Lopes de Almeida <i>et. al.</i>	Representação de família e material didático.
<b>Metodologia da Pesquisa</b>		
2011	Wenetz, Ileana	Das escolhas que fiz: implicações etnográficas na pesquisa com crianças.
<b>Tecnologia da Educação</b>		
2009	Veraszto, Estefano Vizconde	Ensino de Tecnologia no ensino fundamental: mobilização de habilidades e competências.

Fonte: Elaborado pelo autor por área do conhecimento.

### Quadro 37. Totais

TOTALS	
Dissertações e Teses	146
Periódicos	042
Total do Levantamento Bibliográfico	188

Fonte: Levantamento do autor.

**Quadro 38. Pesquisas excluídas e não relacionadas**

Ano e Nível	Autor	Título da Pesquisa
2010/M	Carvalho, Evandro Bazan de	Caracterização das pessoas internadas por hipertensão arterial e doenças carebrovasculares
2008/M	Girotto, Edmarlon	Adesão ao tratamento anti-hipertensivo e fatores associados em área de abrangência
2009/M	Nedel, Sheila Spohr	Efeitos das planilhas posturais sobre a postura corporal de escolares

Fonte: Elaborado pelo autor em ordem alfabética dos autores

