

Invariantes Culturais Versus Inovação Pedagógica
O caso de uma escola municipal de Santo Estêvão
Bahia, Brasil

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

José Oliveira da Conceição

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - INOVAÇÃO PEDAGÓGICA



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade
www.uma.pt

DEZEMBRO | 2014

UMa

Inv

Invariantes Culturais Versus Inovação Pedagógica
O caso de uma escola municipal de Santo Estêvão
Bahia, Brasil

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

José Oliveira da Conceição

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

ORIENTAÇÃO

Carlos Manuel Nogueira Fino

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	V
RESUMO	VII
ABSTRACT	IX
RÉSUMÉ.....	XI
Resumen.....	XIII
LISTA DE ABREVIATURAS.....	XV
I. POR QUE DISSERTAR SOBRE EDUCAÇÃO?	1
I.I. A ESTRADA QUE TENHO TRILHADO ATÉ AQUI	2
II. AS RAZÕES QUE ME LEVARAM A PESQUISAR ESTE TEMA	4
II.I. RELEVÂNCIA SOCIAL	5
III. COMEÇO DA INVESTIGAÇÃO	8
1ª PARTE.....	19
ASPECTO TEÓRICO:.....	21
REVISÃO DE LITERATURA	21
Capítulo 1.....	23
1.1. A EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES DE INOVAÇÃO	23
1.2. A FRAGMENTAÇÃO DO CONHECIMENTO.....	23
1.3. PARADIGMAS EDUCACIONAIS: CONSERVAÇÃO E MUDANÇA	25
1.4. O COMPUTADOR NAS ESCOLAS	30
CAPÍTULO 2	33
2. 1. A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E O USO DAS TIC.....	33
2.2. RUPTURA PARADIGMÁTICA	39
2ª PARTE.....	45
PROCEDIMENTO METODOLÓGICO	47
CAPÍTULO 3	49
3.1. PERCURSO DA PESQUISA ETNOGRÁFICA EM EDUCAÇÃO	49
3.2. O TIPO DE ABORDAGEM E MÉTODO.....	50
3.3. A OPÇÃO METODOLÓGICA.....	55
3.4. CARACTERÍSTICA DO CAMPO E SUJEITO DA PESQUISA.....	61
3.5. PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS – INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	63
3.6. ANÁLISE DE DADOS	66
3.6.1 Categorias.....	67
3.7. IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS	69
3.7.1. Os alunos estão distribuídos da seguinte forma.....	70
3.7.1.1. Turmas de 5ª séries	70
3.7.1.2. Turmas de 6ª séries	70
3.7.1.3. Turmas de 7ª séries	70
3.7.1.4. Turmas de 8ª séries	70
3.7.2. Quadro de professores.....	71
3.7.3. Estrutura administrativa da escola Simme	71
3.7.3.1. Pessoal administrativo e pedagógico	71
3.7.4. Parte física	71

3.8. SELEÇÃO DO CAMPO DA PESQUISA	72
CAPÍTULO 4.....	73
4.1. A COLETA DE DADOS	73
4.1.1. Os instrumentos para poder recolher os dados	73
4. 2. A OBSERVAÇÃO	80
4.2.1. As formas e tipos de observação.....	86
TABELA - A	89
TABELA - B	91
4.2.2. Diário etnográfico.....	91
4.2.3. Dias e locais onde aconteceram as observações.....	94
CAPÍTULO 5.....	97
5.1. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	97
5.2. PROCESSO E TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS	97
5.3. CATEGORIAS, SUBCATEGORIAS E INDICADORES - ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS COLETADOS NAS OBSERVAÇÕES	101
5.3.1. Modelo do relato de observação.....	102
5.3.2. Os indicadores encontrados nas observações e suas análises	102
5.4. ANÁLISE DAS CATEGORIAS OBSERVADAS	106
5.4.1. Os Agentes.....	106
5.4.2. A prática pedagógica	111
5.4.3. Os contextos da prática pedagógica na escola Simme	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	127
REFERÊNCIAS	135
APÊNDICE	141
TABELAS COM AS OBSERVAÇÕES:	143
DIÁRIOS DE CAMPO – DIGITALIZADOS.....	195
ANEXOS.....	197
FIGURAS.....	199
TABELAS	221

AGRADECIMENTOS

Para poder chegar à conclusão deste trabalho, contei com a ajuda de muitas pessoas. Contudo, a primeira força e, obviamente, a mais importante, foi do Todo Poderoso, sem Ele, eu nada conseguiria. Depois, quero agradecer aos mortais que me ajudaram e muito também para esta concretização: ao meu orientador – Dr. Carlos Fino – pela ajuda incondicional de me conduzir nesta pesquisa. À minha esposa – por ter dado força e carinho quando pensei que não conseguiria. Aos meus dois filhos – pelo carinho e paz dispensados. À minha mãe – pela bênção contínua. Aos meus sogros, aos meus irmãos e aos meus cunhados – pelas palavras incentivadoras. Aos meus colegas – pela colaboração no desenvolvimento da investigação (em especial a Jean Marcel por todo apoio dispensado e ajuda também). Sem dúvidas, os alunos, os funcionários da escola e a direção foram essenciais como fonte de informação. Quero agradecer também à DH2 por ter me ajudado quando me encontrava sem rumo. Enfim, a todos, os meus sinceros agradecimentos. Sem tais auxílios, eu não teria chegado até aqui. Meu muito obrigado.

RESUMO

Esta dissertação teve como caráter peculiar a análise dos invariantes culturais que obstam a atuação do sujeito docente como constituinte do dispositivo educacional no tocante ao seu desempenho. Este projeto de pesquisa nasceu às luzes das indagações educacionais, no tocante às práticas pedagógicas do sujeito docente e seu olhar enquanto ser educador e/ou profissional da educação: Por que a escola “SIMME” situada na cidade de Santo Estêvão – Bahia – Brasil, ainda se encontra aprisionada ao modelo de educação fabril? Por que muitos professores pensam que a presença física das tecnologias de informação e comunicação (TIC) na sua prática pedagógica já garante a inovação? Por que tantas fixações em paradigmas ancorados no passado? Refletiremos como esse sujeito docente vem atuando e analisando suas perspectivas educacionais, por essa vertente, pretendemos discutir e compreender como a prática pedagógica acontece e se há inovação. A abordagem de pesquisa que dá conta de alcançar o objetivo proposto é o método qualitativo, e, de forma mais específica, foi realizado um estudo etnográfico, pois, o objeto do estudo é a análise aprofundada de uma unidade em questão. Os sujeitos pesquisados foram os docentes, direção, funcionários e alunos da escola “SIMME” no município de Santo Estêvão, Bahia.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas; Invariantes culturais; Inovação pedagógica; Educação fabril.

ABSTRACT

This dissertation had the peculiar character of the analysis of cultural invariants that hinder the performance of the teaching subject as a constituent of the educational device with respect to his performance. This research project was born to the lights of educational questions, concerning the pedagogical practices of the teacher and his regard as being an educator and/or professional of education: Why is "SIMME" school located in the city of Santo Estêvão - Bahia - Brazil, still imprisoned to the industrial education model? Why so many teachers think that the physical presence of information and communication technologies (ICT) in their teaching already guarantees innovation? Why so many allocations in paradigms anchored in the past? We will reflect on how this teaching subject has been acting and analyzing his educational prospects for this line, we intend to discuss and understand how the pedagogical practice happens and if there is innovation. The research approach that aims to achieve the proposed objective is the qualitative method, and, more specifically, an ethnographic study, since the object of study is the in-depth analysis of a unit in question. The research subjects were teachers, administration, employees and students of the "SIMME" school in the municipality of Santo Estêvão, Bahia.

Keywords: Pedagogical practices; Cultural invariants; Pedagogical innovation; Industrial education.

RÉSUMÉ

Cette dissertation a eu comme caractère particulier l'analyse des invariants culturels qui empêchent la performance du sujet enseignant en tant que constituant du dispositif éducationnel par rapport à sa performance. Ce projet est né à partir des questions sur des aspects pédagogiques, concernant les pratiques pédagogiques du sujet de l'enseignement et son regard comme un éducateur et/ou un professionnel d'éducation: pourquoi l'école "SIMME", située dans la ville de Santo Estêvão - Bahia - Brésil, est-elle encore emprisonnée au modèle de l'enseignement industriel? Pourquoi tant de professeurs pensent que la présence physique des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans leur enseignement garantit déjà l'innovation? Pourquoi tant de fixations aux paradigmes ancrés dans le passé? On va refléter comment cet enseignant agit et analyse ses perspectives d'éducation, et à partir de là nous avons l'intention de discuter et comprendre comment la pratique pédagogique se passe et si elle est l'innovation. L'approche de recherche qui vise atteindre l'objectif proposé est la méthode qualitative, et plus spécifiquement, une étude ethnographique, parce que l'objet d'étude est l'analyse en profondeur d'une unité en question. Les sujets de recherche étaient les enseignants, l'administration, les employés et les étudiants de l'école "SIMME" dans la municipalité de Santo Estêvão, Bahia.

Mots-clés: Pratiques pédagogiques; Invariants culturels; Innovation pédagogique; Éducation industrielle.

RESUMEN

Esta disertación tuvo como carácter peculiar el análisis de los invariantes culturales que dificultan el desempeño del profesor como un constituyente del dispositivo educativo con respecto a su desempeño. Este proyecto de investigación nació a las luces de cuestiones educativas, en relación con la enseñanza de la práctica del sujeto docente y su mirada como un educador y/o profesional de educación: ¿Por qué la escuela "SIMME", ubicada en la ciudad de Santo Estêvão - Bahia - Brasil, se mantiene todavía encadenada al modelo de educación industrial? ¿Por qué piensan los profesores que la presencia física de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la docencia ya garantiza la innovación? ¿Por qué aún existen tantas fijaciones ancladas en paradigmas del pasado? Esta pesquisa reflejará cómo este sujeto enseñante ha estado actuando en tiempo presente y el analizando sus perspectivas de educación, y a partir de ahí tenemos la intención de discutir y entender cómo se produce la práctica pedagógica y si hay innovación. El enfoque de investigación que da cuenta de la consecución del objetivo propuesto es el método cualitativo, y más específicamente un estudio etnográfico. Por tanto, el objeto de estudio es el análisis detallado de una unidad en cuestión. Los sujetos de la investigación fueron los profesores, administración, empleados y estudiantes de la escuela "SIMME" en el municipio de Santo Estevão, Bahia.

Palabras-clave: Prácticas pedagógicas; Invariantes culturales; Innovación pedagógica; Educación fabril.

LISTA DE ABREVIATURAS

AC – Atividades Complementares

DH2 – Assessoria Educacional

GESTAR II (Programa desenvolvido pelo

IAT – Instituto Anísio Teixeira

SEC – Secretaria de Educação e Cultura do Estado

SEDUC – Secretaria de Educação do Município

SIMME – Nome fictício dado à escola investigada

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

INTRODUÇÃO

Quando pedimos a crianças de 5 anos que brinquem à escola, elas colocam as mesas em filas e apresentam a figura de um professor severo, que ralha com os alunos e os ameaça com más notas (PERRENOUD, 1993, p. 175)

I. POR QUE DISSERTAR SOBRE EDUCAÇÃO?

Escrever esta dissertação é um desafio pessoal. Desafio porque vai trazer a quem escreve, bem como àqueles que a lêem, o resultado de um compromisso, se por um lado, acadêmico, por estar atrelado a todo um arcabouço científico capaz de assegurar a sua aceitação como um trabalho de pesquisa específico, por outro lado – que não é díspare, mas sim, corroborativo – traz à sociedade em geral uma oportunidade de refletir e compreender de um modo simples o problema investigado.

Assim, desejo proporcionar à comunidade uma escrita próxima do seu entendimento, todavia, sem me abster do rigor acadêmico – condição *sine qua non* há possibilidade de se tornar um trabalho de pesquisa científica. Porém, é possível usar todo rigor acadêmico e também uma linguagem translúcida aos leitores. Falarei sobre Ciências da Educação com a metodologia necessária, bem como das práticas pedagógicas e a participação social capazes de promover uma sociedade igualitária.

Gostaria que esta dissertação fosse – e creio que será – muito mais que um meio para obtenção de mais um título de pós-graduação, quero algo relevante no contexto social, algo que faça o melhor elo possível entre pesquisa x vida, academia x sociedade. Não suporto a idéia de escrever algo para ser apenas arquivado. Por isso, em quase todo momento da pesquisa, trabalhei para que fosse de forma participativa e/ou significativa.

Esta tarefa foi(é) difícil, mas isso acabou dando um “sabor” ímpar a essa pesquisa. As noites perdidas, as horas de angústias, os momentos que pareciam que o desânimo seria o vencedor, a vontade de ser forte para não ser traído pela falta de perseverança, tudo isso ratifica a importância deste texto dissertativo. Resolvi fazer uma reflexão sobre o(s) caminho(s) percorrido(s) para que viesse adentrar na profundidade da temática desta pesquisa.

I.I. A estrada que tenho trilhado até aqui

Para melhor entender as interrogações sobre a temática geradora do problema que resultou nesta dissertação, pensei em fazer uma reflexão de como me tornei professor e como poderia (posso) fazer para ser um educador “diferente”.

Em dezembro do ano de 1993, conclui meu curso de magistério. Em 1994, por não ter outra opção, precisei sair do interior da Bahia para residir na capital desse mesmo Estado – a cidade de Salvador – e nessa cidade me tornei cobrador de ônibus intermunicipal na linha de Salvador a Juazeiro da Bahia. Não me adaptei àquela outra realidade, foi quando descobri que através da educação eu poderia ter um futuro melhor.

Resolvi prestar vestibular. Tentei ser engenheiro civil, não consegui ser aprovado, então, despertou-se em mim um desejo de fazer licenciatura: deu certo! Então coloquei em minha mente que seria um “engenheiro educacional”. Lembrei-me do que dissera James M. Barrie que o segredo da felicidade não consiste em fazer o que se gosta mas em gostar daquilo que se faz. Isso me animou e me mostrou como deveria me tornar professor. Seria professor, mas não por falta de opção, consoante alguns fazem em um país cuja educação é tão desvalorizada. Seria (e serei) o melhor dos professores: serei não apenas um professor, mas o professor – aquele compromissado com o ofício da educação.

Em 1996, passei no vestibular da Universidade Estadual de Feira de Santana/Bahia para o curso de Letras com Francês. Um ano depois, em 1997, comecei a ensinar na Rede Estadual de Educação do Estado da Bahia (como professor contratado). A sala de aula me ensinou a amar o meu curso. Passei a me enxergar como um educador e almejava concretizar o desejo de me tornar o melhor dos professores, não por querer ser mais que os outros, mas por acreditar que o profissional precisa assumir o compromisso para fazer sempre o melhor possível.

Quando conclui minha graduação, passei nos concursos para professor das redes estadual da Bahia e municipais de Santo Estevão e de Rafael Jambeiro – ambos

municípios também da Bahia. Sempre procurei dar a melhor aula possível. Mas, muitas foram as frustrações – enfrentei um Sistema Educacional Opressor - com isso, nasceu uma angústia, pois comecei a me perguntar o porquê daquelas metodologias ancoradas em paradigmas do passado. Muitos foram os desafios. Precisava encontrar caminhos inovadores para fugir do saudosista e ultrapassado sistema. Comecei acreditar ainda mais que era preciso romper paradigmas.

O fato de ser ex-aluno de muitos daqueles professores, que ainda ensinam(vam) no município de Santo Estêvão, pude me sentir ainda mais motivado para observar a ausência das desejadas inovações, percebi também a presença de alguns que tentam quebrar essas barreiras, contudo, existiam(em) situações que ajudaram e/ou corroboraram com as disparidades entre o que se almeja e aquilo que acontece de fato no espaço escolar.

Percebi que o mundo deu saltos em muitos setores, mas a educação carece de uma inovação. Vi aplicações de muitas avaliações idênticas às da minha época de aluno, isso me provocou a buscar um sentido para a manutenção de uma escola “atemporal”.

Em 2002, fiz um curso sobre “Os Novos Paradigmas para o Ensino da Língua Materna”, após aquelas aulas passei a refletir melhor sobre minha atuação enquanto professor de Língua Portuguesa. Em 2003 e 2004, passei das demais etapas do mesmo curso. Em 2005, percebi a necessidade de melhor aprofundar nas correntes educacionais, carecia de mais aprimoramento para compreender as disparidades entre a prática x teoria da Educação no meu município. Assim, nesse mesmo ano, comecei a minha especialização em Psicopedagogia da Educação, tendo como trabalho de conclusão de curso (TCC): A influência da Família no desempenho educacional dos filhos (alunos).

II. AS RAZÕES QUE ME LEVARAM A PESQUISAR ESTE TEMA

Sempre me senti atraído pelos problemas concernentes à educação. Aliado, beneficemente a essa atração, emergem algumas indagações norteadoras para aquilo que me provoca, inquieta-me e/ou me angustia no tocante às preocupações quanto à manutenção de velhos paradigmas que impedem a inovação educacional na atuação do professor-sujeito do “ensino”.

É impressionante o modo como os professores vêm atuando em suas relações educacionais, muitos não se dão conta de como o objetivo do Sistema Opressor os impede de refletir sobre seu ato docente na construção do conhecimento. Infelizmente, os velhos paradigmas não os deixam perceber o seu potencial papel de proporcionar ao aluno que ele seja sujeito do ato de aprender, pois, muitas das vezes, este assume a postura daquele oprimido, aquele que é sufocado pelo sistema castrador (FREIRE, 1970), ao tempo que este mesmo aluno se encontra longe da conscientização da importância do seu ato de “ler” este mundo, por conta dos entraves, ainda comungando com Freire (1992).

Diante do contexto de persuasão exercido por aqueles que se “portam” como elite, tem-se, na escola “SIMME”, na cidade de Santo Estevão – Bahia, um quadro de professores graduados, consoante as exigências da legislação nacional de educação, em contrapartida, existem entraves que obstam a “inovação”.

Encontramos nesta escola raízes resistentes dos antigos paradigmas: professores aprisionados às certezas incertas, ignorando que “a transição paradigmática é [...] um ambiente de incerteza. De complexidade e de caos nas estruturas e nas práticas sociais, que se repercute nas instituições e nas ideologias, [...]”. (SANTOS, 2000, p.45, *apud* FINO e SOUZA, 2008).

Fiz minha especialização em Educação, Psicopedagogia Institucional, e, ao refletir sobre as correntes educacionais, senti uma enorme vontade de adentrar na área e encontrar subsídios capazes de romper as barreiras que obstam uma mudança radical neste sistema fabril de educação. A especialização não me deu as respostas que busco, e talvez o mestrado, também não o faça, contudo, neste há maiores possibilidades de aproximação no que busco enxergar de forma cética concernente aos problemas (os entraves) paradoxais da Educação.

II.I. Relevância social

Escrever por escrever, não faz sentido. Quando comecei me sentir verdadeiramente tomado pela área de educação, o que mais me motivava a pesquisar estava ligado diretamente à falta de razão interior correspondente a um estado de inquietação que me impulsionava para a busca de um objetivo relevante, situação antagônica e ambivalente vivida pela grande maioria dos profissionais da educação. Fiz um curso de formação de tutores para formação de professores (2006) e fui tutor na formação dos demais colegas (2008). Acompanhei cada professor, li e reli cada relato e busquei compreender o sentido das suas angústias, das suas decepcionantes atuações enquanto professores.

Em sua totalidade, os relatos traziam a ansiedade dos professores que não conseguiam prender e/ou apreender a atenção dos alunos. Muitos professores relataram que se sentiam inúteis em sua atuação no espaço escolar. Mas o que levava aqueles alunos a tamanho desinteresse pelas atividades propostas pela escola? Fui observar as aulas de alguns colegas, na oportunidade, combinei que faria algumas palestras incentivadoras para pais, alunos e todos os profissionais de educação da escola, logo após as observações.

Vi que muitos professores - dos que pude observar - traziam uma prática cansativa, aulas enfadonhas e em quase nada prendiam a atenção dos alunos. Notei que a prática pedagógica dos meus colegas causavam “evasão”, pois o vazio demográfico e de interesse era explícito.

Senti a enorme carência de inovar as nossas práticas. De repente me encontrei com a professora Sueli com quem comentei sobre esta situação e disse que enxerguei a necessidade dos alunos em quererem algo prazeroso, significativo, envolvente e inovador.

Ela me disse que estava fazendo Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade da Madeira e que estava preste a abertura de uma nova turma. Fiquei empolgado, entusiasmado e feliz pela oportunidade de pesquisar algo que há

tempo me incomoda: a dificuldade dos professores romperem com os velhos paradigmas e inovarem em suas práticas pedagógicas.

Agora sim encontrei algo do meu interesse para pesquisar. Mas importante que meu interesse é a relevância social desta investigação. Porque sabia que precisava aprofundar muito para poder compreender a “evasão” dos alunos, ainda que estivessem dentro da sala – apenas fisicamente.

O contato com colegas e alunos, a minha participação em muitos cursos cujas problemáticas envolviam as práticas pedagógicas defasadas, além de diversas discussões com outros professores, tudo isso me preparou (e continua) para entender a carência que nossa sociedade tem de repensar a Educação atual.

Se houvesse a vaidade de ter o título, apenas por *status*, já o teria. Mas não havia ainda sentido esta provocação, esta inquietude, esta vontade de entender algo que parece tão fácil de resolver, porém, quando se busca a possível solução, então se percebe quão complexa ela é.

Escolhi pesquisar os invariantes (as dificuldades, as barreiras, as complexidades) que obstam a inovação pedagógica porque faz parte da minha jornada diária de trabalho. Acredito também que este estudo poderá trazer uma relevante significação à sociedade, uma vez que poderá proporcionar uma quebra nos velhos paradigmas educacionais, e por conseguinte, proporcionará uma Educação mais significativa consoante às demandas da modernidade.

Não se pode esquecer que cada um dos seres humanos é parte de um todo global (social), por isso a necessidade de fugir da gama da miserabilidade deve ser de responsabilidade de todos. Estou a tentar, ao dar a minha contribuição para se construir um mundo mais igual e acredito que se pode começar tudo isso a partir de uma Educação Inovadora – no tocante às adequações e/ou adaptações atuais, conforme às constantes transformações que a sociedade vem e continuará a passar.

Toda minha vida estudantil foi em escolas públicas, talvez por isso procuro o fim das disparidades sociais. Não estou afirmando que em escolas privadas as pessoas que

ali estudam não tenham também esse tipo de pensamento, mas aquele que sente e vive sabe muito mais a força do sofrimento que aqueles que apenas ouvem falar.

Vi, vivi (e talvez viverei) de perto os problemas que a Escola Pública enfrenta. Estive em Portugal e enxerguei um outro mundo em se tratando de materiais e condições de trabalho para alunos e professores. Tudo isso me fez acreditar que com esforço se pode superar as dificuldades, pois este trabalho não se faz sozinho, ele acontece como resultado de uma parceria.

Foram muitas viagens, muitos encontros, diversas reflexões e infindas atividades para que agora pudesse recordar de toda essa jornada e enxergar o quanto cresci em minha profissão, mas não foi o suficiente para compreender o porquê que a Educação continua caminhando a passos lentos. Por isso quis escrever em primeira pessoa, não para expressar exibicionismo, mas para assumir erros e acertos diante de uma escrita que está a ganhar vida, e que, através das escolhas paradigmáticas x sintagmáticas, poderá contribuir para a inovação.

Romper com o conhecido é correr perigo. Quando me casei, tanto eu quanto minha esposa (Denice Santana Leite Conceição) nos permitimos a correr risco; nosso primeiro filho (José Davi Santana Leite Conceição) corre risco; nosso segundo filho (Samuel Santana Leite Conceição) também corre perigo. Viver é correr perigo, a diferença está em como saber lidar com esta situação. Existe um problema: a Educação no município não está a acompanhar as mudanças constantes, e os professores precisam entender que o medo de correr risco através da mudança, não o anula – poderá torná-lo muito maior – por não acompanhar as rupturas dos “medievais” paradigmas educacionais.

Continuo na busca de sentido para que este trabalho possa fazer repensar a minha, a tua, a nossa prática pedagógica. Este trabalho precisa ganhar sentido social, ele não pode ser feito para ser engavetado. Por conseguinte, busquei algo que tenha uma “amplitude” social, razão pela qual demorou de nascer, mas nasceu após um bom período de “gestação” (pesquisa/investigação).

Coragem de mudar, coragem de acreditar, coragem de transformar, coragem de correr os prováveis riscos da vida. Coragem para dizer os perigos que uma educação ainda fabril e/ou conservadora e centralizadora pode roubar a coragem daqueles que poderiam mudar essa situação. Coragem, e muita coragem mesmo, para que este Sistema não continue a castrar de muitos o direito e a coragem de lutarem por uma educação, de fato, inovadora. Coragem, alunos! Coragem, colegas (professores)!

Se mudar é correr risco, então tenhamos coragem de enfrentar esse medo e causar uma “colisão” entre o conservador e o construcionismo.

Muitos me deram coragem, porque não fosse pelo Pai Maior, pela família e amigos, com certeza o medo venceria a coragem, e sem ela, a coragem, não teria chegado aqui. Alguém pode se perguntar por que de tanta coragem, é porque sem a fé e a coragem não se muda nada. Portanto, coragem!

III. COMEÇO DA INVESTIGAÇÃO

Esta dissertação é o resultado da investigação realizada, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, na área da Inovação Pedagógica, com o seguinte tema: Invariantes¹ culturais versus inovação pedagógica – O caso de uma escola municipal de Santo Estêvão – Bahia, Brasil. O que me motivou na escolha deste tema para esta investigação foi o projecto que nasceu a partir das aulas assistidas neste Mestrado, na área de Inovação Pedagógica.

Como professor de Língua Portuguesa de alunos do ensino fundamental, médio e também de pré-vestibulares há 17 anos, acabei por notar o forte desinteresse de grande parte dos alunos pela nossa prática pedagógica. Diante dessa questão, notei uma grande necessidade de se repensar nossa prática pedagógica, ou seja, percebi que precisamos “inovar” nossa forma de pensar sobre o ensino/aprendizagem.

¹ Para Carlos Fino (2009), Invariante cultural é aquilo consubstanciado numa representação comum de escola, profundamente enraizada dentro e fora dela, socialmente partilhada de modo a incluir a generalidade dos estratos da sociedade, e as várias gerações presentes, e com força suficiente para contrariar propósitos, deliberados ou não, de mudança.

Assim, ao refletir sobre as correntes pedagógicas, senti uma enorme necessidade de adentrar à situação e buscar encontrar mais subsídios capazes de ultrapassar as barreiras que obstam a mudança radical neste modelo “fabril” de educação. Nos momentos das nossas Atividades Complementares (AC), eu e os outros professores da área de comunicação discutíamos muito mais sobre as angústias que ações exitosas. No nosso grupo de professores, algumas estagiárias do curso de letras relatavam a falta de subsídios (didáticos e/ou pedagógicos) no processo de formação acadêmica do seu curso para que elas assumissem a regência escolar.

Na experiência que tive como articulador do GESTAR II², Programa proposto pelo IAT/SEC-Ba, onde são desenvolvidas sugestões de atividades que visam promover um ensino voltado para trabalho com tipos e gêneros textuais. Percebi o quanto nossa prática está tão dispare do que pretendemos como realidade educacional. Percebi também a necessidade de se usar as redes sociais de forma acentuada a fim de promover uma mudança no que tange à nossa prática pedagógica.

Diante de tudo isso, nasceu o desejo de pesquisar à qual prática pedagógica a escola SIMME estava atrelada. Após definir a metodologia e sua abordagem, bem como o instrumento (observação) para coletar os dados, pensei em como atingir os objetivos desse estudo referente à cultura educacional na referida escola a partir destas questões:

- A qual modelo de educação a escola “SIMME” na cidade de Santo Estevão – Bahia – Brasil se encontra vinculada?
- Como as práticas pedagógicas refletem as fixações no referido modelo de educação?
- A prática pedagógica assegura uma forma inovadora no cotidiano da escola SIMME?

² O Programa Gestão da Aprendizagem Escolar oferece formação continuada em língua portuguesa e matemática aos professores dos anos finais (do sexto ao nono ano) do ensino fundamental em exercício nas escolas públicas. A formação possui carga horária de 300 horas, sendo 120 horas presenciais e 180 horas a distância (estudos individuais) para cada área temática. O programa inclui discussões sobre questões prático-teóricas e busca contribuir para o aperfeiçoamento da autonomia do professor em sala de aula.

A abordagem metodológica utilizada durante o processo investigativo foi de caráter qualitativo, uma vez que me permitiu conhecer profundamente as características culturais da comunidade estudada e, por conseguinte, a etnografia foi o caminho dessa pesquisa. Através de um diálogo com Fino (2003, p. 107), ao citar Lapassade, ele me permitiu compreender que “a expressão etnografia começou a ser utilizada pelos antropólogos para designarem o trabalho de campo (*fieldwork*), no decorrer do qual são recolhidas informações e materiais que servem de objeto de uma elaboração teórica posterior”.

Discuto no capítulo dedicado à metodologia que o mesmo Fino acrescenta ainda que, para Lapassade, o termo etnografia designa “não somente o trabalho de campo em sentido estrito”, bem como se refere, “de uma forma mais ampla, a uma concepção de sociologia que se opõe a uma concepção dominante que qualifica de positivista e quantitativa”.

No mesmo capítulo da metodologia, com base em Lüdke e André, afirmo que a etnografia enquanto ciências que descreve aspectos da cultura acaba por envolver pressupostos que, por sua vez, especificam “a realidade e formas particulares de coleta e apresentação de dados”, (Lüdke e André, 1986, p. 15). Busquei, nesta investigação, o sentido original de etnografia, para tal, eu comunguei com o pensamento de Fino (2003) e outros autores que abordam a descrição de uma cultura, tendo por objetivo entender o modo de vida sobre o ponto de vista do nativo.

E nesse sentido, não poderia deixar de dialogar também com Malinowski (1986), visto que ele enfatiza a prática etnográfica como o contato direto com os nativos, bem como a sua relação para vida, ele assegura que ao invés de estudarmos pessoas, a etnografia proporciona meios de aprender com elas a diferença existente entre as culturas.

A referida abordagem qualitativa permitiu uma melhor interpretação dos invariantes culturais ligados à prática pedagógica na escola “SIMME”. Os instrumentos para coleta, análise e interpretação dos dados foram repensados constantemente porque, conforme dissera Macedo (2006, p. 85), “o campo tem uma resistência natural”. Mucchielli (1991, p. 3), por sua vez, corrobora que “os métodos qualitativos são

métodos das ciências humanas que pesquisam, explicitam, analisam fenômenos (visíveis ou ocultos)". Trago um diálogo com os autores que me ajudaram sustentar o que significa "Inovação Pedagógica". Dentre eles, Fino (2001; 2002; 2007); Saviane (2003; 1980; 1983); Giroux (2003); Rios (2001); Perrenoud (2002); Papert (2008); Morin (2003); Sousa (2000); Toffler (2001); Freire (1999; 2008), entre outros.

Ainda, no mesmo capítulo dedicado à metodologia, procuro apresentar também o contexto da escola que foi pesquisada: uma escola pública localizada na sede do município de Santo Estêvão, na qual passei a lecionar para ratificar que, consoante afirmam Jünker e Macedo, é necessário estar presente com as pessoas e vivenciar suas vidas, ao mesmo tempo, a viver a própria vida e, dessa forma, estar a relatar cada um dos momentos.

Nas considerações finais, retornei o meu olhar para a descoberta, onde também procurei tecer reflexões sobre possíveis subsídios para se repensar a nossa prática pedagógica. Discuti como a ruptura paradigmática contrasta-se com o ensino tradicional, uma vez que a aprendizagem é de aspecto puramente subjetivo. De acordo com Papert (2008), os avanços da tecnologia provocaram mudanças significativas na forma de pensar e agir das pessoas, acredito que por conta da situação citada, na aprendizagem não teria como ser diferente.

Nesse contexto, assumir a regência no ensino fundamental se tornou um desafio sem precedentes, em outros termos, um fator muito complexo dada a quantidade de variáveis que afetam diretamente os saberes e práticas necessários para a eficiência no processo de ensino-aprendizagem.

Os resultados obtidos com esta pesquisa demonstraram que devemos focar em situações de aprendizagens mais próximas à realidade dos nossos alunos, e os professores precisam atentar a isso no momento em que forem elaborar as estratégias de ensino-aprendizagem. Dessa forma, ao longo da pesquisa, senti a necessidade urgente de se adotar novas metodologias que permitam um novo fazer pedagógico. Outrossim, ao contrário do que muitos pensam, e eu também pensava, a prática pedagógica ultrapassa a sala de aula, ela envolve toda a comunidade

escolar e tem relação direta com fatores externos os quais costumam interferir na vida das instituições.

O professor tem papel fundamental no processo da inovação pedagógica, por assim pensar, acredito ser essencial que ele entenda a transformação constante pela qual o mundo passa. Para tanto, é necessário que este profissional compreenda a cultura no sentido de adquirir novas alternativas para pensar-repensar-pensar o ensino de modo crítico e ampliado. Sobre esse intento, discuto também com Rios (2001) quando nos faz pensar que os professores precisam retomar a reflexão sobre: o conceito de ensino, o ofício do professor e o do “ensinante”, que ganha sentido ao dialogar com os aprendizes, e se torna também, inevitavelmente outro aprendiz.

São as competências e habilidades que os professores utilizam que integram e mobilizam conhecimentos para enfrentar um conjunto de situações complexas. Impossível imaginar que, no bojo das transformações sociopolíticas, alguém poderia acreditar que a escola ficaria exclusiva dessa realidade. Ao contrário disso, o papel dela é lutar pela reversão dos quadros de opressão e apatia, assim, ela terá que integrar as novas tecnologias de comunicação de modo eficiente e crítico para tornar o cidadão livre. Contudo, ignorar que o simples uso das TIC assegura a inovação pedagógica seria antagônico à proposta inovadora.

O momento que vivenciamos implica na opção por um novo paradigma na ação docente. E para discutir a necessidade urgente de implantação de um novo paradigma, conto com a ajuda dos muitos dos teóricos já citados, além de Behrens (2006; 2011); Brandão, Bonamino, Mendonça, Plastino, Marcondes, Neves, Garcia e Dauster (2000). Sabemos que este é um momento extremamente transitório, são muitas as incertezas, são muitos os desejos, o homem percebe a mudança, ainda que não tenha consciência de tudo isso ou como isso está a acontecer.

Sobre a importância de mudar, Alencar, (1996, p. 73) assegura o quanto ela é indispensável, mas alerta também que isto não é um processo fácil, porque “promover as mudanças que se fazem necessárias para um melhor aproveitamento dos recursos inovadores não é uma tarefa simples. É um processo difícil e lento que

exige um trabalho consciente para se libertar de bloqueios nas ações inovadoras”. Na verdade, corrobora que precisa haver uma quebra de paradigmas.

O professor precisa romper com os velhos paradigmas. É relevante encontrar sentidos nas escolas para que os alunos não se sintam objetos nas mãos dos professores, como se estivessem a viver em uma fábrica – como nos descrevem Sousa (2003) e Toffler (2001) – e não em um ambiente educacional. Esta foi a realidade encontrada: vi na “SIMME” a símile de uma fábrica, situação compreendida após analisar os dados coletados.

Nessa análise dos dados, após o processo de observação como recolha de informações para a realização da análise, refleti sobre o pensamento da comunidade pesquisada, como Escallier (2003) orienta. Também procurei “extravasar não só a sala de aula, como até a Escola” (SOUZA, 2003, p. 121).

Neste capítulo dedicado à análise, procurei demonstrar como era a prática pedagógica na escola SIMME. Tive a contribuição, no tocante à análise dos dados, das falas de Bogdan e Bicklen (1994) e de Bardin (2009). Tentei analisar os dados de forma contextualizada e dialética dentro de um sistema de categorização, conforme nos orientam Lima e Pacheco (2005), porque foi dessa forma que um determinado registro e uma categoria tiveram a ver com a relação entre o conteúdo e um determinado objetivo. Sobre categorização, trago Gomes (2004) para referendar a escrita nesse sentido.

Se o ensinar tem que ter um sentido, por que o aprender seria diferente? Se não houver sentido naquilo que se faz, melhor seria não fazê-lo. Por conseguinte, não se pode confundir a idéia em moda de tornar “relevante” com o que as crianças aprendem, portanto, o professor não deve somente ensiná-las a somar, mas também que finjam estar a fazer compras em um supermercado (PAPERT, 2008), isso ratifica a importância da contextualização, fato distante das observações feitas. É sabido que a sociedade hoje é outra e que as mudanças acontecem constantemente (isso é natural, ainda que haja resistência de alguns) por conta disso, propus-me a investigar como a escola “SIMME” se comporta dentro desse contexto.

Valeu a pena também trazer Bruner (2000) para essa discussão, para ratificar este processo de modernização pelo qual – há anos – as escolas estão a passar. Assim, afirma que, para isso, é preciso vencer os invariantes culturais ou “cortinas de ferro” da resistência inovadora: as tecnologias são processos que devem ser desenvolvidos e não recursos para serem aplicados.

Muitas foram as implicações que contribuíram para que esta escolha temática ganhasse vida, dentre elas, encontrei-me ofuscado na minha área de atuação profissional diante dos velhos paradigmas educacionais, então me questioneei sobre a existência das barreiras àqueles que desejam uma educação inovadora e parti para o campo de pesquisa com a finalidade outrora citada.

A necessidade de dissertar sobre a temática é fruto de anseios pessoais de poder ver o rompimento com os paradigmas que aprisionam as possibilidades de inovação nas práticas educativas. São muitas as dificuldades encontradas quando se tenta romper com o tradicional. Perceber de forma minuciosa os invariantes culturais que obstam o desejo inovador foi a razão (o problema) desta investigação.

O homem, há tempos, está a ganhar consciência das transformações. O Brasil saiu de colônia a Império, e deste a República em um piscar de olhos. A coletividade, direta ou indiretamente, trabalha pela mudança. As TIC trouxeram outro modo de se ver e agir (n)o mundo moderno. Mas ainda existem ressentimentos por parte dos que vivem o saudosismo romântico em pleno século XXI. Mesmo que se queiram reviver o Socialismo, o sistema que hoje impera é o Capitalismo. É claro que a educação é um fator social. Esta assertiva tem respaldo no pensamento de Durkheim quando este afirma que

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas não ainda amadurecidas para a vida social. Tem por objeto suscitar e desenvolver na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança particularmente se destina ... a educação é a socialização da criança (DURKHEIM, 1978, p.10).

São muitos debates, muitos encontros, varias são também as tentativas dos educadores, governantes, organizações (governamentais ou não), sindicatos e outros seguimentos sociais que procuram discutir as transformações ocorridas, de

modo que se possa entender as circunstâncias advindas deste mundo peculiarmente metamorfo.

Mesmo em pleno século XXI, ainda encontramos muitos professores que acreditam que o passado não deve ser rompido. É obvio que o contexto histórico tem grande valia para compreender o presente e/ou melhor se preparar para as ações futuras, todavia, os tempos são outros, as pessoas são outras, de modo que, se as pessoas mudam, as metodologias também devem ser repensadas.

As relações costumam ser divergentes, toda e qualquer transformação, em quaisquer que sejam os aspectos: econômicos, sociais, religiosos, psicológicos, entre tantos outros, estes relacionamentos que provocam ações adversas, trazem uma incalculável sede de buscar compreender as complexidades atuais, e de modo específico, as que envolvem as práticas pedagógicas.

A inovação estar a ser empregada gradativamente, mas existem os invariantes que se colocam como barreiras frente ao desejo daqueles que almejam uma ruptura com esse tradicionalismo sem produtividade, e é justamente isso que deixa a sociedade sem conseguir “degustar” das necessárias mudanças.

Estes entraves têm provocado um constante desejo de entender por que muitos professores da escola “SIMME”, embora todos os efetivos tenham formação acadêmica adequada, ainda estão ancorados em paradigmas do passado? Assim, posso ratificar a existência de invariantes que impedem a pura e desejada inovação na prática pedagógica.

Considero imperioso nesse momento lembrar que invariantes podem estar interna ou externamente ligados à comunidade escolar. Haja vista que, consoante ao que escreve Fino (2004), um invariante cultural, dentro de numa representação escolar, enraizado nela, seja dentro ou mesmo fora dela, acaba incluindo a generalidade dos estratos sociais, bem como as várias gerações presentes, e com força bastante suficiente para contrariar propósitos, deliberados ou não, para provocar mudanças. Toffler (2001), sobre essa mudança, chamaria de “o choque do futuro”.

Para que o trabalho de investigação ocorresse de modo satisfatório, foi importante uma fundamentação epistemológica no que tange à metodologia qualitativa e à apresentação da forma investigativa que analisou os aspectos do problema das práticas pedagógicas como ultrapassadas. Desta forma, busquei compreender os entraves que contrariam as perspectivas de mudanças dentro daquele ambiente escolar, por acreditar que, sem uma mudança de paradigmas, não haverá, de fato, inovação, pois

Por sua vez, a inovação pedagógica tem que ver, fundamentalmente, com mudanças nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico face às práticas pedagógicas tradicionais. É certo que há factores que encorajam, fundamentam ou suportam as mudanças, mas a inovação, ainda que possa depender de todos ou de alguns desses factores (por exemplo, da tecnologia), não é neles que reside. Encontra-se, ao invés, na maneira como esses factores são utilizados para se fazer como, até aí, não se fazia (FINO, 2008, p. 03).

No desenrolar da escrita, tentei descomplicar o vocábulo “inovação” – no mais profundo sentido pedagógico – na busca de romper com o que muitos paradoxalmente interpretam como “renovação pedagógica”. É quase que impossível negar a necessidade e a possibilidade reais de realizar uma ruptura paradigmática nestas âncoras do passado (tão presentes) na nossa educação. Refletir também sobre essa era da informática no contexto escolar, tanto no que se refere à mudança e/ou à resistência à mudança (PAPERT, 2008) foi um dos objetivos do meu trabalho. Entende-se que nesta abordagem não há pretensão da totalidade, tampouco de solução, mas de provocar uma descontinuidade neste comodismo desmedido.

Estava em busca de entender como acontece a prática pedagógica na escola “SIMME”. Nesta dissertação discuto os paradigmas presentes nessa escola e nas considerações analiso algumas barreiras (insatisfação por parte de muitos professores, democracia ditatorial no tocante às decisões, espaço físico sufocado, falta de preparo para utilizar as tecnologias existentes, entre outras) que procuram manter os velhos paradigmas, que tanto dificultam, assim, uma transformação inovadora nas práticas pedagógicas.

Senti, na prática de alguns professores observados, um sentimento de angústia por parte de muitos que atuam na profissão, mas que desejariam quaisquer outras

profissões, exceto a que estão a exercer. Outro fator muito marcante: praticamente todos os anos eles precisam entrar em greve para que haja o cumprimento do piso salarial (reajuste). Percebi, então, a existência de certos invariantes culturais que impedem a inovação pedagógica, por isso fui em busca das suas origens. Outrossim,

Um invariante cuja presença se manifestará um pouco por todo o lado, existindo mesmo na mente dos que não foram submetidos a nenhum processo de escolaridade formal, e que sugere formas sub-reptícias de organização do espaço lectivo e dos papéis que devem ser desempenhados pelos professores e pelos alunos, chegando a interferir na definição do que será, eventualmente, uma boa arquitectura ao serviço educação. Um invariante que, até certo ponto, se poderá confundir com o currículo oculto, mas que o extravasa. Que se alimenta dele, em boa medida, mas que continua a actuar fora do lugar onde se desenrola directamente o currículo (a escola), ocupando todo o espaço restante, que é onde se movimentam os seus portadores (a generalidade das pessoas) (FINO, 2009, p. 01).

Busquei nela, a escola “SIMME”, e vi que muitos acreditam que a presença das TIC, por si só, já garante a inovação, por isso que abordo a idéia paradoxal quanto ao sentido etimológico de inovação, muitas vezes entendida, equivocadamente, como que denotasse apenas como uma renovação, pois, quando acontece algo diferente do cotidiano, pode ser entendido no máximo como uma renovação, muito longe do que seria inovação pedagógica, parafraseio aqui Fino (2004). Ele, este mesmo autor, também nos assegura que o uso das tecnologias não é garantia de inovação: ela, ao contrário, pode redundar em um novo constrangimento. Pode até mesmo alimentar o invariante e contribuir assim para tardar a reorganização do paradigma.

Assim, a mudança paradigmática na educação – no tocante às práticas pedagógicas descontextualizadas que tanto angustiam a cada educador que visa uma educação “transformadora” – não deve ficar às margens da indispensável inovação, ainda que seja preciso lutar e resistir aos invariantes que procuram obstar as mudanças. Não basta só falar desta prática pedagógica, precisa-se fazer com que elas aconteçam, onde as grandes transformações e mudanças paradigmáticas são a condição *sine qua non* todos estarão sempre presos aos velhos paradigmas. Mas por onde perpassam essas mudanças? Talvez

[...] são as tecnologias de informação e comunicação, a aldeia global, a Internet. Os nossos dias assistem ao desenrolar de um conjunto de fenómenos que nos habilitam a assistir, em tempo real, à mudança na nossa maneira de nos representarmos as nossas instituições mais importantes e arraigadas, incluindo a escola (SOUSA e FINO, 2008, p. 1).

Nesta escola, o quadro, embora muito bem qualificado (mais de 80% dos professores com pós-graduação na área de educação), a prática pedagógica ainda se encontra amparada nos velhos paradigmas. Lá existem computadores, mas não são usados. Segundo a direção, a escola está sem profissional para “dar aula de informática”. Aquilo que Papert (2008) temia já se concretizou: o computador é encarado como matéria de estudo escolar. Lá não se pensa em estudar com o computador, mas em estudá-lo enquanto matéria curricular.

No decorrer desta busca e análise de dados, procurei fazer uma conexão entre os fenómenos globais para com tudo aquilo que faz parte do objetivo deste trabalho. Acredito que nada tem sentido fora de um contexto, portanto, para se entender as mudanças sociais, a escola não deve se fechar à situação, uma vez que ela faz parte da conjuntura da sociedade. Assim, procuro nesta redação abraçar uma reflexão no que diz respeito à necessidade de a escola se adequar às mudanças.

1ª PARTE

ASPECTO TEÓRICO:

REVISÃO DE LITERATURA

CAPÍTULO 1

1.1. A EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES DE INOVAÇÃO

Um permanente processo de mudança se impõe na atualidade. Uma imensa gama de tecnologias são verosamente criadas e substituem outras dantes tidas como úteis e necessárias. Em todos os âmbitos da vida dos indivíduos das mais variadas culturas e áreas do globo, as tecnologias influenciam tanto nas estruturas, quanto nas relações sociais, por um lado, criam hábitos e costumes novos, por outro, tornam alguns desses obsoletos.

Desta forma, mediante essa onda tecnológica na qual as sociedades estão expostas, e de forma mais intensa, as sociedades ocidentais, não se poderia esperar que o processo educacional passasse imune a tal questão. A forte pressão impulsionada pela mudança de paradigma criada pela sociedade tecnológica rebate diretamente na escola. Sobre tal fato Perrenoud e Oliveira (2001) corroboram com a ideia de que a escola não deve ignorar o que passa no mundo, pois as novas tecnologias da informação e da comunicação transformam de modo espetacular, não só nossas maneiras de comunicar, mas também de trabalhar, de decidir, de pensar.

Dessa feita, a inovação é uma das exigências prioritárias do presente se atendermos à necessária participação do homem na construção das sociedades contemporâneas. Nesse sentido, a inovação se tem posto como tema recorrente na literatura acerca do complexo educacional. Entretanto, o termo inovação ainda não é utilizado na sua acepção mais correta, no mais profundo sentido pedagógico, antes tem sido confundida como sinônimo de renovação, reforma pedagógica.

1.2. A FRAGMENTAÇÃO DO CONHECIMENTO

Faz-se necessário, antes de adentrar nessa seara da inovação educacional, realizar uma breve análise da postura da escola e do seu papel social. No decorrer dos tempos, a Escola mudou muito pouco. Como se caracteriza como uma instituição

social com objetivo de desenvolver as potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos, por meio da aprendizagem dos conteúdos (conhecimentos, habilidades, procedimentos, atitudes, e valores) que, aliás, deve acontecer de maneira contextualizada ao desenvolver, assim, a capacidade de tornar os discentes cidadãos participativos na sociedade em que vivem.

Baseado num paradigma newtoniano-cartesiano, a escola fragmenta o conhecimento em áreas e disciplinas específicas e isoladas, raramente utiliza maneiras adequadas de aprender. Segundo Saviani (2003, p. 15), “a escola existe, pois, para proporcionar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber”.

O conhecimento no âmbito escolar, fragmentado como se apresenta, aponta-nos uma visão que mutila o seu objeto e que contribui para o domínio somente de uma parte da realidade, por desprezar a sua totalidade contextual. Portanto, é necessário contextualizar todos os dados. Acerca dessa questão, Morin (2003) assevera ainda que

O ensino por disciplina, fragmentado e dividido, impede a capacidade natural que o espírito tem de contextualizar. E é essa capacidade que deve ser estimulada e desenvolvida pelo ensino, a de ligar as partes ao todo e o todo às partes. Pascal dizia, já no século XVII: “Não se pode conhecer as partes sem conhecer o todo, nem conhecer o todo sem conhecer as partes” (MORIN, 2003, p. 3).

Cabe salientar que o contexto supracitado dá ênfase à formação humanística, aquela que leva em consideração as complexidades emotivas do ser humano, que preconiza a reflexão, autonomia, liberdade de pensar e de opinar e que incentiva à criatividade e ao espírito crítico na formação de valores, sensibilidade, visão holística e de boas relações entre os agentes da educação, pois, ao parafrasear Morin (2003), posso afirmar que ações, como sorrir ou chorar, independem dos atos aprendidos durante a estada na educação, isso porque eles são inatos, contudo, a forma de educação recebida contribui para sua modulação de acordo com seu convívio (contexto).

Nessa perspectiva, a redução do outro, a visão unilateral e a falta de percepção sobre a complexidade humana são os grandes empecilhos de compreensão e da indiferença causada pelo ensino que não incorpora esta visão.

1.3. PARADIGMAS EDUCACIONAIS: CONSERVAÇÃO E MUDANÇA

As mazelas no sistema educacional brasileiro intensificaram-se por demais, principalmente nesses últimos 30 anos, entre tais situações, pode-se citar a evasão, o alto índice de repetência, a baixa qualidade no ensino, entre outras tantas não de menor importância. Apesar de tantos esforços e investimentos, sobretudo, do setor público nos programas e projetos, o processo de ensino-aprendizagem pouco se tem visto com alteração nesse sentido. Esse fato decorre, segundo Moraes (1997), de que tais projetos não estavam centrados nos usuários, além da escolha aleatória de recursos tecnológicos e produção de programas de forma dissociada das reais condições dos alunos.

As práticas decorrentes desse período, apesar da inserção das ferramentas tecnológicas, ratificavam a manutenção das velhas práticas de ensino e não refletindo sobre o uso dos novos instrumentos tecnológicos. O panorama começa a se alterar quando se busca as novas alternativas teóricas em consonância com as concepções científicas que emergem.

Por ter conhecimento da importância dessas concepções teóricas, Moraes (1997, p.3) assegura que “toda formulação teórica traz consigo um paradigma do qual decorre todo um sistema de valores que influencia não somente o processo de construção do conhecimento, mas também a maneira de ser, de fazer e de viver/conviver”.

Dessa forma, as escolas devem assumir a sua função social. Para que isso, de fato, ocorra, é preciso dotar a população dos instrumentos básicos de participação na sociedade. Nesse sentido, Saviani (1980, p. 51) afirma que a função das instituições educacionais seria de “ordenar e sistematizar as relações homem-meio para criar as condições ótimas de desenvolvimento das novas gerações [...]”. Entretanto, como

ênfatiza ainda o mesmo autor, a escola é marcada pela tendência à conservação. Utiliza-se quase sempre do tradicional, todavia, isso não significa que a mudança não possa ocorrer, é válido lembrar que

(...) a superação dessa função puramente conservadora é possível pela retomada vigorosa da luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino para as camadas populares garantindo aos trabalhadores o acesso ao conhecimento historicamente acumulado pelos homens (SAVIANI, 1983, p. 72-73).

E por assim ser, a escola cumpre o seu papel social. Agora cabe, neste contexto, realizar ponderações acerca da superação do conservadorismo, e como possibilidade para que o processo de mudança venha se concretizar, adentrarei no contexto da inovação no intento de transformar a escola. Para tal, corrobora com a idéia de ruptura paradigmática, contudo, o que é paradigma?

De acordo com autores que discutem os paradigmas da educação, um paradigma pode ser interpretado como a representação de regras (entendidas aqui como modelos a serem seguidos) contudo, essas regras se baseiam nas crenças de um determinado grupo social, que por sua vez, constroem suas barreiras da resistência dentro dos seus respectivos grupos ou comunidades, e dessa forma, “centrados” pelos invariantes culturais, acabam por não aceitar novas ideias, novas regras, novos modelos ou, até mesmo, um simples jeito novo de se fazer algo.

Tendo em vista tal questão, é essencial que se conheça como alguns dos referidos autores pensam acerca do conceito de paradigma. De acordo com Moraes (1998), entende-se por paradigma, todos os modelos e padrões compartilhados por grupos sociais que permitem explicações de certos aspectos da realidade. Na visão de Morin (2000) os paradigmas são definidos na eleição de conceitos-mestres que corroboram ou excluem as categorias fundamentais da inteligibilidade.

Assim, tal autor assevera que “o nível paradigmático é o do princípio de seleção das idéias que estão integradas no discurso ou na teoria, ou postas de lado e rejeitadas” Morin (2000, p.25). Afonso (2005), por sua vez, ao tratar da investigação no âmbito educacional, assegura-me que preciso traçar como objetivo central nesse estudo etnográfico a identificação e caracterização dos paradigmas metodológicos

presentes na escola “SIMME”, segundo o autor, isso é (foi) de importância ímpar para a organização do meu estudo investigativo na busca interpretativa dos paradigmas. Além disso, serviu também como um guia para o processo metodológico.

Entender o paradigma local foi a condição para melhor compreender o ponto de vista dos sujeitos observados, visto que a investigação qualitativa reflete basicamente, tal como afirmam Bogdan e Biklen (1994, p. 51) a metáfora de “uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos”.

Desse modo, meu primeiro e grande desafio foi de estudar os paradigmas do campo a ser observado. Nessa concepção, um paradigma ainda vigora a determinação das operações lógicas-mestras. Essa determinação é responsável por privilegiar determinadas operações lógicas em detrimento de outras, como por exemplo a disjunção em detrimento da conjunção. Portanto,

o paradigma efetua a seleção e a determinação da conceitualização e das operações lógicas. Designa as categorias fundamentais da inteligibilidade e opera o controle de seu emprego. Assim, os indivíduos conhecem, pensam e agem segundo paradigmas inscritos culturalmente neles (MORIN, 2000, p. 26).

Nesse sentido, para o mesmo autor, “o paradigma instaura relações primordiais que constituem axiomas, determina conceitos, comanda discursos e/ou teorias. Os organiza e origina sua geração ou a regeneração” (MORIN, 2003, p. 26). Ainda de acordo a forma como pensava Morin (2002, p. 304), o paradigma “orienta, governa, controla a organização dos raciocínios individuais e dos sistemas de idéias que lhe obedecem”, ou seja, determina, dessa forma, as dimensões semântica, lógica e ideológica do conjunto de indivíduos que o partilham.

O paradigma tradicional, conhecido como cartesiano, influenciou todos os ramos do conhecimento desde o século XVII e se embasa na separação entre o objeto e o sujeito, trabalha, sobretudo, com a disjunção, uma vez que considera tudo aquilo que foge a esta realidade como destoante, marginal.

Os paradigmas da ciência influenciam todas as áreas do conhecimento e conseqüentemente exercem uma carga muito decisória no sistema educacional.

Diante desse preceito, por muitos anos, vigorou o supracitado paradigma tradicional no qual, de acordo com Moraes (1997) baseava-se no conhecimento “objetivo” obtido pela experimentação e na observação controlada, além de buscar o critério de verdade na experimentação (sensação) e na lógica matemática (razão).

Aplicado ao sistema educacional, esse modelo acaba por fragmentar o saber em áreas do conhecimento e divide-o em assuntos, especialidades ou até mesmo em subespecialidades. O professor é o centro de tudo, por conseguinte, ele detém o saber em todas as instâncias, de modo que não considera os conhecimentos prévios que os alunos já possuem.

A questão comportamental é muito importante nesse modelo. Outrossim, os alunos são segregados por idades de maneira enfileirada e com excesso de normas disciplinares (rígidas), “fazendo com que submissão e obediência sejam ‘virtudes’ a serem cultivadas” (MORAES, 1997, p. 8). Situação anafórica à da escola “SIMME”.

Nesse contexto, a avaliação ganha relevante papel, realiza-se como verificações da aprendizagem (de forma repetitiva e mecânica, apenas para classificar os alunos), com o objetivo de testar a memorização dos educandos, cria assim, um forte espírito de competitividade entre os estudantes, não obstante a isso, a meritocracia se evidencia de maneira mais acentuada.

Dentro da perspectiva do paradigma tradicional, pode-se citar também a tendência pedagógica denominada de escolanovista. Esta perspectiva centrava o processo de ensino-aprendizagem no aluno, o qual deverá, por iniciativa própria, buscar subsídios para alcançar o desenvolvimento e dessa forma tornar-se um cidadão crítico e responsável. Nesse processo, o professor atua como facilitador, busca mediar as oportunidades. Entretanto, essa tendência não logrou êxito porque, segundo Behrens (2003) pela ausência de fatores essenciais, dentre eles, a

falta de equipamento, laboratório e, principalmente, pela falta de preparo do professor para assumir a nova postura. Embora no interior da escola continuasse a proclamação dos procedimentos escolanovistas e democráticos, os professores, em geral, não abdicavam do ensino tradicional (BEHRENS, 2003, p. 50).

Outra tendência pedagógica procedente do paradigma tradicional, também muito forte, foi a dita tecnicista. Esta vertente baseava-se na reordenação do sistema educacional com base nos princípios da racionalidade, eficácia, eficiência e produtividade. Para tanto, essa abordagem enfatizou a reprodução do conhecimento e valorizou o treinamento e a repetição para garantir a assimilação dos conteúdos. Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor e na escolanista a iniciativa foi deslocada para o aluno, a organização racional dos meios passou a ser o elemento principal na pedagogia tecnicista, na qual o professor e o aluno ocupavam posição secundária.

Vale ressaltar que as tendências acima mencionadas não correspondem a períodos lineares ou subseqüentes, antes acontecem, salvaguardadas as caracterizações próprias para cada época em que foram propostas, ao apresentar a reprodução do conhecimento e por esse motivo, em muitos casos, recaem no ecletismo do ensino atual.

Diante do exposto, o paradigma tradicional configura-se, pois, como incapaz de formar cidadãos críticos. Por isso, Moraes (1997) acreditava que

é todo um processo condicionado a partir de práticas instrucionistas e processos de alienação no sentido sócio-político que traduz os mais diferentes tipos de separações, em especial, entre o Criador e a criatura, entre o produtor e a sua obra, entre o pensador e o seu *sentipensar*. (MORAES, 1997, p. 8).

Esse paradigma também é considerado por alguns autores como fabril. Fino (2001) assevera que mediante o aprofundamento da Revolução Industrial, no qual era necessário conter uma emergente classe operária, que paulatinamente tomava consciência de sua condição de exploração, bem como, a baixos custos, efetuar um controle social e impactar diretamente no crescimento da produção, a saída foi o ensino em massa. A massificação do ensino era capaz de reproduzir, sobretudo, adultos moldados ao interesse fabril. De modo que, consoante afirmara Fino (2000)

o desenvolvimento da hierarquia administrativa da educação decalcou o modelo da burocracia industrial, e são precisamente os elementos mais criticados nesse sistema, como a arregimentação, a falta de individualismo, as normas rígidas de classes e de lugares e o papel autoritário do professor, os que se revelaram mais eficazes tendo em vista os objetivos que presidiram ao lançamento do ensino em massa, (FINO (2000, p. 01).

Em vias de euxarimento, tal como assevera Behrens (2005), o paradigma tradicional cartesiano não mais se sustenta, visto que não responde às demandas da comunidade científica e acadêmica impostas pela sociedade cada vez mais globalizada. A fragmentação que se verificou por muito tempo na instituição escolar acabou por ceder espaço à inter-relação de conteúdos numa visão de rede. Entre tantos autores que abordam sobre paradigma, utilizarei aqui o resumo feito por Morin (2003) para melhor compreensão do vocábulo “paradigma” utilizado tantas vezes nesse trabalho.

O paradigma desempenha um papel ao mesmo tempo subterrâneo e soberano em qualquer teoria, doutrina ou ideologia. O paradigma é inconsciente, mas irriga o pensamento consciente, controla-o e, neste sentido, é também supraconsciente. Em resumo, o paradigma instaura relações primordiais que constituem axiomas, determina conceitos, comanda discursos e/ou teorias. Organiza a organização deles e gera a geração ou regeneração (MORIN, 2003, p. 26).

Dentro dessa realidade, o computador surge como um dos elementos que proporcionou a possibilidade de ruptura como o paradigma tradicional e a entrada mais efetiva das TIC (tecnologias de informação e comunicação) no ambiente escolar ao visar uma ruptura paradigmática – não apenas pela presença física das ferramentas, mas muito mais pela nova postura pedagógica (o que ratifica a quebra de paradigmas). Com isso, a escola cumpre seu papel no processo de socialização das novas gerações.

1.4. O COMPUTADOR NAS ESCOLAS

A trajetória do computador na escola nos mostra como esse instrumento foi utilizado e posteriormente transformado num utensílio a serviço dos interesses tradicionais da escola. Segundo Papert (2008), num primeiro momento, quando se introduz o computador na escola, devido à quantidade insuficiente de aparelhos nas salas de aula, o computador não atingiu de forma contundente os alunos.

Posteriormente, o uso dos computadores se desloca da sala de aula para a sala dos professores, onde apenas os professores mais progressistas os utilizavam como meio capaz de proporcionar uma transformação. Em seguida, foram criados os laboratórios de informática, neles, o computador acabou por se tornar em uma nova

disciplina escolar e contrariou a lógica de atingir as demais disciplinas transversalmente.

Fica evidenciado que a utilização do computador primordialmente esteve longe de desafiar as suposições da escola tradicional. A escola procurou, *a priori*, fechar-se para aquele que seria um corpo estranho nas velhas práticas pedagógicas, ao invés de incorporar o computador no fazer pedagógico, a escola usou sua força (resistência) para cortar esse mal (a inovação) pela raiz. Acerca desse fato, Papert (2008) acaba por nos dizer assim

Atribuo isso a uma inteligência inata da Escola, que agiu como qualquer organismo vivo defendendo-se de um corpo estranho. Ela ativou uma reação imunológica cujo o resultado final é digerir e assimilar o intruso. Os professores progressistas souberam muito bem como usar o computador para os seus próprios fins como um instrumento de transformação; a Escola soube muito bem como o cortar essa subversão pela raiz. (PAPERT, 2008, p. 51).

A crítica feita às práticas tradicionais – as quais limitavam o uso do computador à sala de informática – não excluem as bem sucedidas experiências. Critica-se aqui, sobretudo, a neutralização que o computador sofre nessa sala, ao abandonar o papel que seria de contribuir para uma aprendizagem mais significativa. Consoante Papert (2008, p. 62), “ao entrar na cultura da escola ele pode entremear-se na aprendizagem de muito mais formas que os seus promotores originais poderiam ter antecipado”.

Seria um grande equívoco acreditar que as mudanças esperadas na escola estejam subordinadas exclusivamente aos computadores, paradoxalmente à idéia exposta anteriormente, os computadores tendem a coordenar a mudança, visto que a oração principal neste contexto – se me cabe aqui fazer tal analogia com a sintaxe da nosso cunho vernáculo – seria tão somente a prática pedagógica. Em outras palavras, muito mais que a presença das TIC, como a prática acontece, é sim a possibilidade maior para uma inovação pedagógica ou mesmo manutenção dos velhos paradigmas educacionais.

As influências consideradas subversoras do padrão tradicional só serão compreendidas quando se puder identificá-las e analisá-las profundamente. A

resistência à mudança verificada no ambiente escolar, que está, sobremaneira, no potencial fabril da escola é possível ser alterada se termos em vista que “a mudança virá pela utilização de meios técnicos para eliminar a natureza técnica da aprendizagem na Escola” (PAPERT, 2008, p. 64).

CAPÍTULO 2

2. 1. A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E O USO DAS TIC

A inovação pedagógica que inicialmente se vislumbrou com o uso das TIC na educação só será possível com a ruptura com os paradigmas vigentes no atual modelo educacional. Consoante Fino (2007, p.1), “a inovação pedagógica implica mudanças qualitativas pedagógicas e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico, explícito ou implícito face às práticas pedagógicas”.

É por meio da descontinuidade que se estabelece a inovação. Aquilo que não rompe com o antigo não pode ser considerado inovação, antes é renovação, ou mera reforma. Como afirma Fino (2007), é necessário repensar, pois a inovação não se resume às reformas curriculares ou programáticas uma vez que

a inovação pedagógica não deve ser procurada nas reformas de currículo, ou nas alterações curriculares ou programáticas, ainda que ambas, reformas e alterações, possam facilitar, ou mesmo sugerir, mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas (FINO, 2007, p. 02).

No Brasil, é comum reduzir prática pedagógica à sala de aula. É válido ressaltar que o espaço de inovação é composto por todos os ambientes de interação social e não apenas pelo espaço dito “formal” de aprendizagem, constituído principalmente pelos limites impostos na escola tradicional, segundo Fino (2007), os espaços informais

buscam [...] respostas para entender e ultrapassar alguns dos dilemas dos ambientes formais, como o da escola, que falham em fornecer o contexto dos verdadeiros praticantes, ainda que desenvolvam as suas práticas, encerradas no interior da cultura escolar e dentro das paredes da escola, como se essas práticas decorressem no contexto natural da prática de todos os dias (FINO, 2007, p. 03).

É fato que a escola há muito deixou de ser o recurso principal de acesso às fontes de informação. A escola é agora apenas mais uma entre as muitas agências especializadas na produção e na disseminação da cultura. É apenas mais um espaço para aprendizagem. Em concorrência com as diferentes mídias, a escola já começou a perder terreno e prestígio no processo mais geral de transmissão da cultura e particularmente no processo de socialização das novas gerações, que é

sua função específica. Nesse contexto de novos meios de acesso ao conhecimento, as TIC são elementos constituintes no ambiente de aprendizagem. Assim,

Não há como negar que o uso das tecnologias tem transformado as escolas, os alunos e a atuação dos professores. Contextualizando, as ferramentas da informação e comunicação estão contribuindo para “transformar a nossa paisagem, as relações sociais e as maneiras de trabalhar, de informar, de formar, de distrair, de consumir e mais fundamentalmente ainda, de falar, de escrever, de entrar em contato, de consultar, de decidir, talvez pouco a pouco de pensar” (PERRENOUD, 2002).

Entretanto, muitas vezes entendidas como um mero recurso didático, esvaziadas do seu caráter cultural, ideológico e pedagógico, as TIC acabam por não promover a aquisição de novos conteúdos através de atividades criativas que podem ser desenvolvidas nas variadas áreas do currículo, fato que reforça o pensamento segundo o qual não é só a presença, mas a maneira como são usadas intencionalmente para que haja mudança.

A utilização de novas ferramentas proporciona, por vezes, a sensação de inovação, quando em realidade, não se aproveitam todas as possibilidades dos recursos e se reproduzem métodos tradicionais. Tratam-se de práticas arcaicas propostas em discursos pseudo-inovadores. A esse respeito, como já foi dito, a inovação pedagógica não se resume apenas no uso de tecnologias no contexto escolar, mas implica em mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas que envolvem sempre um posicionamento crítico, explícito ou implícito, diante das práticas pedagógicas tradicionais.

O professor tem papel crucial no processo inovador, visto que muitos acabam por confundir inovar com renovar. Esta realidade leva-nos a discutir sobre a pressão social no tocante à mudança na educação, bem como os vínculos com a idéia de inovação educacional, a cultura docente e os desafios do processo de mudança, em cenário de reforma educativa.

Fino (2008) nos assegura também que esse conceito dado à inovação está, na verdade, sempre em redefinição. Por conseguinte, ele nos leva a refletir que a inovação, em termos conceituais ou mesmo em termos locais, para onde quer que se olhe, significa mudança paradigmática, ruptura epistemológica. O mesmo autor

defende a idéia de que existem “factores que encorajam, fundamentam ou suportam mudanças, mas a inovação, ainda que se possa apoiar nesses factores, não é neles que reside, ainda que possa ser encontrada na maneira como são utilizados” (FINO, 2008, p. 01).

É essencial que o educador aprenda a dominar as novas tecnologias, de modo a poder utilizá-las verdadeiramente como ferramentas pedagógicas. Para tanto, é necessário que o professor adquira a compreensão cultural no sentido de fazer uso de novas alternativas para pensar o ensino de modo crítico e ampliado. Outrossim, que ele possa compreender a necessidade de refletir sobre sua prática.

Acerca dessas reflexões, Morin (2002, p. 205), sugere que questionemo-nos sempre assim “Que práticas pedagógicas aplicar para chegar a um desenvolvimento ideal do sujeito”? ou então “Como reinventar uma escola adaptada às mudanças que ocorrem na sociedade”? Reflexões como essas permitem repensar sobre constantes desafios que a nossa sociedade precisa enxergar e lutar para poder ultrapassar tais barreiras.

Sobre esse intento, Rios (2001) acredita que é preciso retomar a reflexão sobre o conceito de ensino, sobre o ofício do professor, do ensinante, que ganha seu significado na relação dialética como aprendizes, e se torna, na verdade, também aprendiz. São as competências e habilidades que os professores utilizam que integram e mobilizam conhecimentos para enfrentar um conjunto de situações complexas no convívio social.

Assim, espera-se que o processo educacional quando bem realizado, seja capaz de proporcionar o empoderamento dos indivíduos e a emancipação destes, contudo, em muitas situações concretas, o mesmo se vê diluído pelo peso da organização, da massificação, da burocratização, da rotina, que freia o impulso questionador, superador, e por que não dizer, inovador.

Cabe assim, investir na produção acadêmica não apenas de conhecimentos novos, mas, sobretudo, respaldados de uma postura inovadora, para repensar aspectos teóricos e metodológicos e integrar efetivamente o ensino e a pesquisa. É preciso

entender que os teóricos dos estudos culturais e os educadores podem se unir num projeto pedagógico que converta as ações em democracia racial, econômica e política, para que encontre o utópico para além do abstrato, como lugar de possibilidade de mudança por meio do trabalho educacional e político, a iniciar-se nas relações sociais cotidianas.

Nessa concepção, a pedagogia não é apenas composta por procedimentos técnicos, antes se constitui conectada aos novos modos de pensar e de agir. Diante da situação contextualizada, cabe a criação de projetos onde a prática pedagógica seja repensada. Para que isso se torne possível

É fundamental a esse projeto uma noção do performático que expanda as possibilidades políticas do pedagógico, ressaltando a maneira como a educação, como prática crítica, pode ser utilizada para abordar a tensão entre práticas sociais existentes, produzidas em uma ampla variedade de locais de aprendizado que são sobrepostos e mutáveis, e os imperativos morais de um imaginário democrático radical (GIROUX, 2003, p.152).

A tradicional pedagogia pautada numa visão hermética do ensino, na qual o texto é sobremaneira enfatizado, “recusa a reconhecer a função pedagógica da cultura como local onde as identidades são construídas, desejos mobilizados e valores morais formados” (GIROUX, 2003, p. 153).

O que foi dito anteriormente, é possível ser exemplificado ao pensar em um professor de linguagem que apenas considera o trecho deslocado do seu texto, sem levar em consideração o contexto. Ele recai nas práticas que naturalizam os discursos dominantes e não abre espaço para se pensar sobre as relações de poder e as formas de reversão desse cenário.

Assim, busca-se a articulação onde o significado que é produzido dentro de um texto seja entendido como ele se sintoniza com outros discursos públicos dentro de outros espaços e/ou mesmo em situações culturais, aqui em comunhão com Giroux (2003). Nesse sentido, cabe a analogia também com aqueles que fazem uso das TIC de modo não contextualizado, ou pior que isso, aqueles que limitam sua prática pedagógica à sala de aula, ou melhor, acreditam que a prática pedagógica se restringe à aula dentro de uma sala.

Ao pensar dessa forma, constrói-se um modelo educacional, no qual o empoderamento dos atores sociais traduz-se na idéia de estratégias da reprodução dos paradigmas. Todavia, aos que desejam agir e criar mudanças rumo a uma desejada transformação, fica ressaltado que

a responsabilidade política dos educadores, incluindo questões relacionadas à forma como elas podem ajudar os estudantes a identificar, abordar e transformar as relações de poder que geram as condições materiais do racismo, do sexismo, da pobreza e de outras condições opressivas (GIROUX, 2003, p.162).

Nesse sentido, ratifico as palavras do mesmo Giroux (2003) quando este assegura que não haverá espaço para as práticas pedagógicas de escolas que adotam um ecletismo de concepções ou vive estagnada em uma inércia pedagógica, com algumas mudanças desgarradas do contexto original e desprovidas do impulso inovador.

No bojo dessas transformações sociopolíticas tão constantes, a escola precisa se atentar à referida situação, o caminho por que ela deve se propor para a reversão dos quadros de opressão e apatia (a exemplos dos que foram discutidos por Giroux nas páginas anteriores) terá que integrar às novas tecnologias de comunicação de modo eficiente e crítico, mas sem perder de vista os primórdios dos ideais humanistas da modernidade.

De tal modo, ela se mostrará capaz de colocar as tecnologias a serviço do sujeito transformado pela educação, ou seja, a escola estará apta a tornar o cidadão livre das opressões sociais, bem como, mais crítico e participativo na construção de uma sociedade democrática. Entretanto, existem algumas formas de inovar e alterações concernentes às práticas pedagógicas que não provocam mudança no cerne das escolas, desse modo, Fino (2008) ratifica que não se pode pensar em inovação pedagógica sem que haja implicação nas mudanças de modo qualitativo.

Dessa forma, é possível afirmar também que a mudança está atrelada à inovação das práticas pedagógicas, práticas estas que, inevitavelmente, tendem a acontecer de alguma forma dentro do contexto educacional. No entanto, houve momentos em que eu confundia mudança com inovação, contudo, após dialogar com autores de

referência nesse assunto, pode entender que a mudança denota evolução gradual, enquanto que inovação na prática pedagógica é o resultado de um replanejamento constante que extrapole os limites de um ensino conservador, uma vez que ela deriva, ou melhor, ela provoca – implica – uma ruptura com as práticas, outrora, tidas como intocáveis.

Tais palavras podem ser corroboradas com a assertiva de Fernandes (2000) quando este, ao definir o conceito de inovação, assegura que diferente do que se entende por uma simples mudança, inovar é o resultado de qualquer que seja a possibilidade de transformar intencionalmente o sistema educativo ou em qualquer um dos seus subsistemas, sempre em vista de uma evolução controlada ou mesmo a ultrapassagem de pontos críticos que foram detectados.

“A inovação pode variar de implementação” Fernandes (2000, p. 48). Portanto, ao pensar em Inovação em educação, é imprescindível saber que ela significa, tal como afirmara Huberman (1973, p. 17), “um melhoramento passível de medida deliberado, duradouro e pouco susceptível de se produzir frequentemente”. Consoante o autor citado, bem distante das regras arbitrárias, a inovação tem como essência a voluntariedade, outrossim, só se é digno de se definir como uma verdadeira inovação se for uma ação duradora (contínua), longe de ser apenas um período de fuga, deve ser constantemente utilizada e, além disso, manter suas características primordiais: não é uma aula diferente, mas uma postura diferente.

O conhecimento concernente às teorias da aprendizagem me permitiu enxergar que, nós, enquanto professores, devemos adotar uma nova postura em nossa prática pedagógica, e para que postura tal seja peculiarmente inovadora, precisa ter sequência. Nesse estudo, trabalhei essa situação de forma, ora direta, ora indiretamente, com um olhar essencialmente etnográfico, estimulado pela frequência da orientação que tive através das orientações e leituras sobre Investigação Etnográfica em Educação.

2.2. RUPTURA PARADIGMÁTICA

A mudança de paradigma proporcionada pela ciência não comporta mais uma prática conservadora, acrítica, pautada na repetição. Necessita-se de uma formação que proporcione atender às necessidades prementes a este momento histórico no qual a ruptura paradigmática se tornou inevitável. Cabe salientar que o fato de um paradigma se sobrepor a outro não extingue o anterior, e tal acontecimento pode ser verificado com o paradigma cartesiano, como afirma Behrens (2005). Entretanto, Behrens (2002, p.70) considera que “um dos principais impasses sofridos pelos docentes é justamente ultrapassar a visão de que podia ensinar tudo aos estudantes”.

Fino e Sousa (2001, 2005) pontuam que no futuro, inevitavelmente, haverá rupturas paradigmáticas, e dentro desse cenário, o estabelecimento social de informação terá grandes probabilidades de ser uma delas. Ao se aprofundar nessas mudanças, quer seja no tocante à aceleração das tecnologias, quer seja no tocante às alterações nas concepções e/ou conceitos e suas consequências relativamente à forma como a educação será enxergada. Desse modo, passa a ser acentuada a perspectiva de uma ruptura, de fato, com os velhos paradigmas, ou consoante Nobre (2003), é preciso se atentar para a mudança paradigmática, onde haverá uma alteração dos princípios, que sinaliza para mudança da lógica e da ordem das coisas.

Entre os paradigmas que ultrapassam a prática conservadora, destaca-se o paradigma da complexidade ou pensamento complexo. De acordo com Morin (2002), tal paradigma visa associar sem fundir ou mesmo separar as diversas formas de conhecimento. Encontra-se nesse paradigma a perspectiva sistêmica, ao se rechaçar em uma visão reducionista, fragmentadora e reprodutivista do paradigma tradicional, que não prioriza a produção do conhecimento com autonomia.

Como bem situa Behrens (2006, p.14) “o ponto de encontro entre os autores que contribuem com seus estudos sobre o paradigma inovador é a visão de totalidade e o desafio de buscar a superação da reprodução para a produção do conhecimento”.

É na interação entre sujeito e objeto que se supera a dicotomia verificada entre esses elementos nos quais se pauta o paradigma emergente, é na perspectiva de totalidade do indivíduo que está sua fundamentação. Por tal motivo esse ponto de vista também é conhecido como holístico. Segundo Weil (1991) Crema (1995) Gate (2000) e Cardoso (2002), o processo escolar de ensino-aprendizagem, na visão holística, é considerado de maneira complexa em que os fenômenos (físicos, sociais, químicos entre outros) são inter-relacionados e, portanto, devem ser estudados sob o enfoque da pesquisa de sistemas integrados.

No paradigma que se apresenta não mais cabe um professor que adota a postura de ensinar como transferência de conhecimento, antes, necessita-se que o professor concentre seus esforços no ato de aprender, de aprender a aprender, como bem coloca Behrens (2005). Nessa visão, a relação entre professor e aluno pretende-se mais equânime, mais horizontal, recíproca, dialética e verdadeira, na qual os conhecimentos prévios dos alunos somam-se aos do professor e o processo de ensino-aprendizagem torna-se uma via de mão dupla, como assegura Behrens (2002).

Não mais cabem as certezas indiscutíveis. As verdades produzidas pela ciência estão sempre em processo de questionamento, o que possibilita e exige constante pesquisa e reavaliação da prática profissional. Nesse sentido, Moraes considera que o paradigma que se estabelece,

pressupõe novos estilos de diagnósticos, novos procedimentos metodológicos mais adequados à investigação que se pretende e que permitem apreender o real em suas múltiplas dimensões, em toda a sua complexidade, para que possamos identificar necessidades concretas capazes de subsidiarem a construção de uma política educacional congruente e uma prática pedagógica mais de acordo com a realidade, (MORAES, 1997, p.14).

Dentro desse contexto, ao aluno, é oportunizada uma prática que lhe permite a liberdade para que o mesmo possa expressar suas idéias e suas produções, a fim de torná-lo corresponsável pelo processo de aprendizagem por meio da construção e reconstrução de conhecimentos e do desenvolvimento de competências. O aluno é estimulado à reflexão crítica, aguça-se em seu espírito investigativo para poder respeitar e reconhecer seus limites, bem como suas diferenças individuais.

A sociedade que se apresenta global, portanto digital, implica numa ação docente de postura concatenada, na qual a sala de aula não figura como único espaço de aprendizagem, existem muitos outros ambientes que favorecem o desenvolvimento do conhecimento interdisciplinar, da intuição e da criatividade. Sobre esse processo global, a comunidade deve reconstruir uma visão de que o universo é uma totalidade integrada na qual tudo está conectado (BEHRENS, 2005).

No entanto, há quem sustente a necessidade dos sistemas educativos se adaptarem ao mundo que passa pela metamorfose constante, mas há também aqueles que vivem a protestar contra a subversão das missões que são (ou ao menos deveriam ser) atribuídas à educação: formar pessoas livres e autônomas, de modo a serem capazes de construir um olhar de criticidade sobre a sociedade.

É importante lembrar mais uma vez que o conhecimento digital não garante mudança, ao contrário, pode ser prejudicial à aprendizagem. Para que seja benéfico, pressupõe-se uma nova prática pedagógica, dada a velocidade com que a informação é difundida. O que se precisa enfatizar é que, mesmo com a velocidade da informação, não se pode desconsiderar a importância que possuem as linguagens escrita ou oral, nem o uso indiscriminado de tecnologias, mas sim o uso adequado com vistas a processos significativos de aprendizagem.

Acerca dessa questão, eu entendo que o computador e a rede de computadores devem estar também a serviço da escola e da aprendizagem. Isso porque, como defende Behrens (2005, p.74), “o paradigma na era digital, na sociedade da informação, enseja uma prática docente assentada na construção individual e coletiva do conhecimento”.

Para que isso venha acontecer, devem-se criar as condições para a invenção e promover aprendizagens significativas e não meras repetições. Para tal, precisa-se romper com os paradigmas que se preocupam apenas em repetir os velhos conhecimentos já consolidados, visto que o papel do professor deve ser, portanto, o de criador de condições para que os alunos aprendam.

As TIC corroboram para o esgotamento do paradigma tradicional. Desde o fim da Guerra Fria, tem-se percebido um crescimento significativo no tocante às tecnologias proporcionado pelas disputas de blocos antagônicos (capitalismo x socialismo) pelo poder bélico. Consoante Fino (2001), posso afirmar que a rápida evolução tecnológica evidenciou a obsolescência de uma instituição (a escola) que, durante quase dois séculos, tinha cumprido capazmente a sua missão.

A partir de então, uma crise curricular começa a se esboçar e, paulatinamente, emergem críticas ao modelo de educação vigente. Apesar disso, a escola permaneceu por longo tempo, e ainda permanece, a utilizar-se de elementos do já exaurido paradigma tradicional.

Oportuniza-se dizer que o paradigma tradicional não se constituiu um erro na trajetória da humanidade. Antes, correspondeu a uma maneira de pensar de um determinado momento histórico que não mais consegue suprir as necessidades atuais. O paradigma que se denomina por emergente erigiu pressupostos, conceitos e princípios que nos influenciam diretamente e tornam os seus anteriores obsoletos.

A mudança paradigmática ocorre lentamente e, nesse sentido, Ribeiro; Lobato; Liberato (2010) afirmam que ainda não há uma estrutura conceitual e institucional bem definida sobre a formulação do novo paradigma, mas as linhas estruturantes desse novo modo de pensar estão em curso e são desenvolvidas por diferentes agentes individuais e coletivos.

Por não se encontrar acabada, a prática pedagógica decorrente desse processo deve identificar a melhor metodologia de trabalho a ser adotada e também imprimir possibilidades de formação de sujeitos mais críticos e atuantes. Desse modo, para que a escola seja um campo de inovação, a prática pedagógica deverá estar pautada em um modelo propício a uma aprendizagem construtiva.

Para autores como Moran, Masetto e Behrens (2013), bem como os demais outrora citados, tais como Fino, Papert e Sousa, as ferramentas de tecnologia de informação e comunicação podem ser aliadas indispensáveis nesse momento quando se buscam elementos que possam facilitar a aprendizagem. As TIC, de fato, oferecem

possibilidades para aprendizagens significativas. Usar chats, por exemplo, é um recurso relevante sob o ponto de vista tanto da clareza e substância da informação como da motivação, tal como assegura Pinto (2002).

São constantes os debates sobre a necessidade de se repensar a prática pedagógica. Muitos são também os problemas, a falta de investimento – por parte dos políticos – tem sido motivo de grandes discussões acadêmicas, contudo, a prática tradicional permanece em muitas escolas brasileiras. Os educadores se sentem fracassados e essa ideia de fracasso torna-se ainda mais acentuada quando se buscam as reformas por mudanças reais no cotidiano da sala de aula e da aprendizagem dos alunos.

O que se constata atualmente é que apesar de algumas das reformas educacionais propostas nos últimos anos terem sido promissoras, elas têm falhado porque os agentes envolvidos no processo educacional não conseguiram atuar com abordagens inovadoras. Na verdade, continuaram a desenvolver uma formação reducionista, por atenderem tão somente às necessidades de uma tendência conservadora que requer aplicações imediatistas do conhecimento e da tecnologia.

Outrossim, o equívoco cometido ao reduzir a prática pedagógica à prática docente, traz à tona o quanto é preciso repensar o conceito sobre nossas práticas educativas, e porque não dizer também que é preciso buscar a compreensão do conhecimento complexo, em outras palavras, “Necessitamos civilizar nossas teorias, ou seja, desenvolver nova geração de teorias abertas, racionais, críticas, reflexivas, autocríticas, aptas a se auto-reformar. (...) Necessitamos que se crie e se enraíze um paradigma que permita o conhecimento complexo” (MORIN, 2003, p. 32).

2ª PARTE

PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO

CAPÍTULO 3

3.1. PERCURSO DA PESQUISA ETNOGRÁFICA EM EDUCAÇÃO

Se a idéia de rigor nas pesquisas qualitativas é constituída fundamentalmente por uma perspectiva sistêmica onde filosofia, política, história, ética e cultura transversalizam as opções e escolhas daí advindas, é significativo perguntar: por que o medo do rigor implicado a essa condição? Por que das dificuldades e omissões em tratar na constituição das pesquisas com essa perspectiva? Onde habitariam os receios e as dificuldades? Compreendemos, a fortiori, que poderíamos falar de uma política, de uma ética e de uma estética do rigor qualitativo que se coloca como diferença em relação aos sentidos convencionais do que seja o rigor em pesquisa, em geral eivados de valores formalistas, que acabam por confundir rigor com rigidez e neutralismo que se quer a-político. Poderíamos ousar dizer que há aí uma certa naturalização/banalização/simplificação da idéia de rigor a ser informada e problematizada, como tudo em ciência, aliás (MACEDO, 2009, p. 77).

Esse processo para validar o conhecimento assume, aos poucos, uma importância enorme, após a ruptura dos pilares do positivismo: primeiramente, o primado do método como garantia do rigor, que Adorno (1983, p. 219) chama “obsessão metodológica”; em segundo, de tamanho valor quanto ao primeiro, está a crença na objetividade e racionalidade da ciência, abalada pela revolução provocada por Kuhn (1989). Agora, grande parte dos cientistas aceita que conhecimento algum é inteiramente desprovido de subjetividade, para melhor dizer: objetivo!

Por tal motivo, os valores e crenças, daquele que pesquisa, acabam por interferir no seu trabalho, e, por conseguinte, pode-se comungar com a visão de Popper (1978) quando esse defende que a única objetividade a qual se pode aspirar é a que resulta da exposição das pesquisas que perpassam pela crítica da comunidade científica.

Deste modo, esse processo permite identificar nossos vieses, decorrentes das tradições interligadas à nossa inserção social e à história. Consoante disse Sousa (2000, p. 19) que “o investigador não consegue desligar-se, assim tão facilmente, de toda uma carga histórica da própria investigação”.

Assim, a valia do conhecimento gerado pela pesquisa, bem como a aprovação de sua confiabilidade e relevância pela comunidade acadêmica, exige que nos mostremos familiarizados com o estado atual do conhecimento sobre a temática

focalizada, de modo que permita, de alguma forma, a inserção dos dados (resultados) da pesquisa no processo de produção coletiva do conhecimento. Por tal razão, ao não situar este estudo na discussão acadêmica mais ampla, reduz-se todo esforço ao recorte da própria pesquisa e restringe a possibilidade de aplicação das conclusões a outros contextos, pouco se contribui para o avanço do conhecimento e a construção de teorias – o que seria antagônico ao desejo daquele que procura entender para poder discutir uma problemática.

Se o papel do pesquisador, consoante disseram Lüdke e André (1986, p. 05), “é justamente o de servir como vínculo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa”, então, a atuação dele será fundamental para as novas descobertas, outrossim, seu papel de pesquisador está ligado à sua atitude política. Isso porque, parafraseando Rubem Alves (2000, p. 101) quando ele assegura que “todo ato de pesquisa é um ato político”.

3.2. O TIPO DE ABORDAGEM E MÉTODO

A abordagem metodológica qualitativa pretende conhecer profundamente e poder estudar as características de uma determinada cultura, por conseguinte, o método qualitativo de cunho etnográfico foi o caminho da pesquisa. Por isso corrobo com o que dissera Fino (2003, p. 107), ao citar Lapassade, ele entendeu que “a expressão etnografia começou a ser utilizada pelos antropólogos para designarem o trabalho de campo (*fieldwork*), no decorrer do qual são recolhidas informações e materiais que servem de objeto de uma elaboração teórica posterior”.

Acrescenta ainda Fino (2003, p. 107) que, para Lapassade, o termo etnografia, utilizado, atualmente, por muitos sociólogos, designa “não somente o trabalho de campo em sentido estrito”, bem como se refere, “de uma forma mais ampla, a uma concepção de sociologia que se opõe a uma concepção dominante que qualifica de positivista e quantitativa”.

Dessa forma, a partir da década de 70, do século XX da era cristã, os pesquisadores em educação passaram a usar essa técnica e, assim, deram origem a essa nova forma de pesquisar: etnograficamente. Isso pode se ratificar ao observar que

Até muito recentemente as técnicas etnográficas eram utilizadas quase que exclusivamente pelos etnógrafos e sociólogos. No início da década de 70, entretanto, os pesquisadores da área de educação começaram também a fazer uso dessas técnicas, o que deu origem a uma nova linha de pesquisas, que tem recebido o nome de “antropológica” ou “etnográfica”. A utilização desses termos, no entanto, deve ser vista de forma cuidadosa, já que no processo de transplante para a área de educação eles sofreram uma série de adaptações, afastando-se mais ou menos seu sentido original (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13).

O sentido original de etnografia, acordado com o pensamento de Fino (2003) e de outros autores, remete à descrição de uma cultura, ao objetivar o entendimento do modo de vida sobre o ponto de vista do nativo. Segundo Malinowski (1986), a prática etnográfica busca pôr em evidência o ponto de vista do nativo, a sua relação para vida e perceber a visão que ele apresenta sobre o seu mundo.

Dessa forma, posso dizer que é um trabalho de campo e, por conseguinte, é uma pesquisa que busca entender que o mundo é como as pessoas, de repente, aprendem a ver, sentir, falar, pensar e agir de formas que são diferentes. Assim, pode-se dizer que ao invés de estudar as pessoas, a etnografia tem como peculiaridade aprender com as pessoas. Ou seja, não se trata de estudar pessoas, mas com elas aprender algo: a diferença entre as culturas.

A abordagem qualitativa, neste caso, abordagem qualitativa etnográfica, por possuir caráter hermenêutico, subjetivo e fenomenológico, permitiu uma melhor interpretação, de modo que proporcionou um método para melhor estudar os invariantes culturais ligados à inovação pedagógica na escola “SIMME”, por fazer uso de instrumentos que contribuíram para uma rigorosa coleta, análise e interpretação dos dados. No entanto, “a etnografia como ciências da descrição cultural” envolve pressupostos específicos sobre a realidade e formas particulares de coleta e apresentação de dados”, Lüdke e André (1986, p. 15).

Talvez por isso, conforme dissera Macedo (2006, p. 85), “o campo tem uma resistência natural que demanda uma dose de paciência considerável, em face, por

exemplo, das rupturas com os ritmos próprios do pesquisador ou determinados prazos acadêmicos”. É uma pesquisa que busca analisar os fenômenos – explícitos ou implícitos – humanos, ou seja, os métodos qualitativos não podem ser medidos. Mucchielli (1991, p. 3) corrobora que “os métodos qualitativos são métodos das ciências humanas que pesquisam, explicitam, analisam, fenômenos (visíveis ou ocultos). Esses fenômenos, por essência, não são passíveis de serem medidos (uma crença, uma representação, um estilo pessoal de relação com o outro, uma estratégia face um problema, um procedimento de decisão...) eles possuem as características específicas dos “fatos humanos”.

O estudo etnográfico ajuda a aprimorar o conhecimento através daquilo que se coleta, não se trata apenas na busca, meramente, dos dados, pois, um investigador quando faz um relatório, transforma-o em “uma questão para registro público para o uso de outras pessoas apenas parcialmente identificáveis”, (COULON, 2009, p. 122). Isso demonstra que a etnografia vai além da descrição, está ligada à antropologia e busca, de forma pluridisciplinar, o processo dialético investigativo voltado à criticidade.

Fino (2010) nos assegura que a etnografia, um método investigativo que se originou dentro do campo da antropologia, apresentava-se restritamente como um modo descritivo, dentro dessa mesma linha, aquilo que se conhece como etnografia escolar, seria, não mais que, um meio de descrever a cultura de uma determinada escola. Observar as coisas mais simples ou, simplesmente, pequenos detalhes, como dissera Sousa (2001) a esse respeito

Ce sont ces « petites choses » qui deviennent l’objet privilégié de recherche, pour lequel une attention particulière est nécessaire, un regard qui ne soit pas de quelqu’un supérieurement étrange qui vient du dehors pour observer, mais un regard intéressé, impliqué, soit disant un regard ethnographique. Seulement avec cette nouvelle attitude on pourra dévoiler les sens profonds qui sous-tendent les interactions personnelles, pour que se construisent à partir de là de nouvelles connaissances curriculaires (SOUSA, 2001, p. 83).

Ter uma atenção especial e, ao mesmo tempo, não se colocar como alguém que está ali apenas para observar o que acontece, mas se apresentar como uma pessoa que está interessada a entender o que o outro está a fazer, como o outro faz e por que o faz.

A natureza dessa pesquisa é de subjetividade, o que nos faz afastar daquela do tipo estatístico – rígido, quantitativo e positivista – e nos apoiarmos nos aspectos da abordagem qualitativa. Uma vez que “A pesquisa fenomenológica, ao ver que o pesquisador está ligado ao sujeito pesquisado por uma relação dialética entre seu horizonte conceitual e a experiência do sujeito, na qual, mediante a intersubjetividade, a coexistência, estabelece seus resultados”, (MACEDO, 2006, p.19).

É muito importante observar os fenômenos para melhor interpretarmos a situação da escola pesquisada, no entanto, é preciso colocar certas relações espontâneas entre parênteses para melhor compreendê-las – para buscar o seu sentido, consoante dissera Macedo (2004), que

a redução fenomenológica põe entre parênteses as relações espontâneas da consciência com o mundo, não para negá-las, mas para compreendê-las. Esta redução refere-se ao mesmo tempo, à manifestação do mundo exterior e ao eu do homem encarnado, do qual a fenomenologia vai buscar o sentido (Macedo, 2004, p. 51).

Mas, não significa que, nesse meio fenomenológico, “os recursos metodológicos da etnopesquisa não deixam de buscar o rigor no conhecimento, diferente da rigidez esterilizante da pesquisa “armada” e hermética”, Macedo (2004, p. 76).

Aliado ao referido aspecto – qualitativo – o estudo etnográfico permitiu a análise da prática pedagógica na escola “SIMME”.

Para que isso ocorresse, fiz visitas periódicas à escola no período de setembro de 2011 a dezembro de 2012, e, busquei participar cotidianamente daquela vida escolar, solicitei da Secretaria de Educação e Cultura (SEDUC) do município de Santo Estêvão – Bahia, em março de 2013, que eu fosse removido deste órgão para a sala de aula daquela escola, visto que um dos pré-requisitos para o desenvolvimento da pesquisa etnográfica, consoante afirmam Jünker e Macedo, é estar presente com as pessoas, vivenciar suas vidas, ao mesmo tempo viver a própria vida e, dessa forma, poder relatar.

Fiz observações em sala de aula, presenciei reuniões de planejamento, acompanhei todo o processo de planejamento para o ano letivo de 2013, tanto na sua parte geral (com todas as escolas da Rede Municipal de Ensino) quanto a específica com os professores da escola “SIMME”. Apliquei um questionário, mas sem sucesso, com quatro perguntas aos professores da escola “SIMME” em 2011 (de dezessete professores, apenas quatro responderam-no).

Reformulei-o e ampliei para dezessete perguntas, mais uma vez sem sucesso. Foi aplicado durante a reunião realizada em agosto de 2012 (dos treze professores presentes, apenas seis responderam e/ou devolveram-me). Diante da dificuldade em obter um retorno satisfatório no tocante ao número de participantes, percebi a necessidade de repensar o meio para coletar os dados. Consegui adentrar no grupo da escola. Tornei-me um dos membros do processo educacional da referida instituição educacional. Meu ingresso no ambiente se fundamenta também com as palavras de André (2003, p. 41) quando assegura que a etnografia “se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar”. Desta feita, parecia ter dado certo.

Assim, já no espaço escolar, aproveitei para participar de todas as reuniões possíveis, principalmente as de atividades complementares (AC) – a exemplo das ocorridas nos dias 05 e 09 de setembro de 2013, onde estavam presentes a direção (diretora e vice-diretora), as duas coordenadoras pedagógicas, professores e funcionários também. Ali, busquei compreender se as discussões sobre a prática pedagógica da escola SIMME é (era) inovadora ou não.

Pensei que seria necessário realizar novas entrevistas com a direção (diretora e vice-diretores), as coordenadoras pedagógicas, merendeiras, ajudantes de limpeza, funcionários da secretaria, porteiros, bibliotecário e alunos, assim que tive ciência de que houve alteração no quadro de funcionário da escola, bem como o ingresso de novos alunos. Contudo, percebi que precisava rever a situação, pois, sabia que não teria sucesso se buscasse dados “planejados” pelos sujeitos.

Precisava adotar todo rigor na busca desses dados, uma vez que “o qualificativo de uma pesquisa indica, de modo imediato, a historicidade de sua área de atuação e sua distinção em relação a outras formas de pesquisa. O qualitativo aqui faz toda diferença” (GALEFFI, 2009, pág. 16-7), a fim de que a interpretação desses dados não seja superficial, sem recurso ao contexto e à história – dar-lhes-ei seu sentido.

Esta situação descreve de modo quase “fidedigno” o caminho que tracei nesta pesquisa para tentar compreender se havia invariantes culturais que obstavam a inovação pedagógica na prática educacional da escola SIMME. Procurei analisar tudo que foi, por mim, observado e coletado, concernente ao fazer pedagógico, bem como se havia tendência inovadora ou não. Usei os instrumentos, os quais foram utilizados dentro de um contexto que pudesse contribuir na análise dos dados que ratificassem ou não se a prática pedagógica era, de fato, inovadora.

Definida a metodologia e sua abordagem, bem como o instrumento (observação) para coletar os dados, pensei em como atingir os objetivos (específicos e gerais) desse estudo referente à prática pedagógica (cultura educacional) naquela escola a partir destas, já citadas, questões:

- A qual modelo de educação a escola “SIMME” na cidade de Santo Estevão – Bahia – Brasil se encontra vinculada?
- Como as práticas pedagógicas refletem as fixações no referido modelo de educação?
- A prática pedagógica assegura uma forma inovadora no cotidiano escolar da escola X?

3.3. A OPÇÃO METODOLÓGICA

A etnografia é uma descrição densa. O que o etnógrafo enfrenta de fato [...] é uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares implícitas, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro aprender e depois apresentar. E isso é verdade em todos os níveis de atividade do seu trabalho de campo, mesmo o mais rotineiro: entrevistar informantes, observar rituais, deduzir os termos de parentescos, traçar as linhas de propriedade, fazer o censo doméstico... escrever seu diário. Fazer etnografia é como tentar ler [...] um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos,

escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado, (Geertz, 1989, p. 7).

A abordagem etnográfica é importante porque aproxima o pesquisador/entrevistador do objeto pesquisado. Na verdade, é a que permite uma melhor compreensão dos fatos que envolvem cultura(s) diferente(s). O bom observador procura perceber as relações, os sentidos e os significados dentro de um contexto que lhe permita “enxergar” a situação com uma visão semiótica, além de descrever e interpretar a cultura de um determinado povo. É, pois, uma investigação que exige um tempo maior, visto que “ o método de campo requer um grande dispêndio de tempo para o pesquisador aproximar-se daqueles para quem ele pode não ser familiar”, Macedo (2006, p. 86).

Por se tratar de um método de investigação originário da antropologia, Sabirón (2001) assegura que é um método aplicável à descrição da cultura escolar, ele ratifica o referido pensamento quando escreve que

La etnografía como método de investigación originario de la antropología quedaba claramente acotado por una finalidad estrictamente descriptiva. La etnografía escolar, por ejemplo, entendida como rama de la antropología, es aplicable análogamente a la descripción de la cultura escolar. Ahora bien, la propuesta para una pretendidamente “nueva” por crítica, Etnografía de la Educación, en la investigación desde y sobre instituciones, grupos y organizaciones sociales, con una alta imbricación epistemológica y disciplinar en las ciencias sociales pero con una pluralidad en las teorías de referencia, supera la estricta y pertinente dependencia descriptiva al entenderse como deudora de un enfoque pluridisciplinar, dado que multidisciplinar es el conjunto de saberes disponibles sobre tales instituciones, grupos y organizaciones y, en particular, sobre los escolares como concreción de los fenómenos educativos institucionalizados. La dependencia descriptiva se mantiene, pero como base sobre la que interpretar (SABIRÓN, 2001, p. 28).

Adentrar no lócus da pesquisa é fundamental para que haja um melhor envolvimento no tocante à observação participante, isso porque, segundo Lapassade, para se fazer uma observação, é necessário que, aquele que pretende fazê-la, tenha se preparado para sua imersão na população que será pesquisada, ou seja

L'observation participante, je l'ai souligné déjà, est un dispositif de recherche dont La caractéristique principale, du moins dans sa présentation classique - celle de l'école de Chicago - est de chercher à faire fonctionner ensemble, sur le terrain, l'observation – qui implique une certaine distance - et la

participation, - qui suppose au contraire une immersion du chercheur dans la population qu'il étudie (LAPASSADE, 2001, p. 09).

Dessa forma, pode-se dizer que o pesquisador etnógrafo faz um trabalho inteiramente subjetivo, onde precisa adentrar no mundo pesquisado, envolvendo-se com ambiente, com o(s) sujeito(s) pesquisado(s) e/ou observado(s). Após essa “entrega”, é preciso ter consciência de que “o trabalho de campo implica uma confrontação pessoal com o desconhecido, o confuso, o obscuro, o contraditório, o assincronismo, além dos sustos sempre em devir”, Macedo (2006, p. 85).

Se pensar dessa maneira, ele estará, pois, preparado para compreender as dificuldades que existem para se poder interpretar a cultura de outrem, uma vez que precisará, sempre que necessário, repensar o caminho da sua pesquisa, visto que “o trabalho de campo de inspiração qualitativa é uma certa aventura pensada sempre, de alguma forma em projeto e que demanda constantes retomadas”, Macedo (2006, p. 85).

Outrossim, como dissera Malinowski (1986, p. 42), “há uma série de fenômenos muito importantes que, provavelmente, não podem ser registrados através de questionários ou documentários estatísticos, mas têm que ser observados em sua plena realização”. A essa situação, Malinowski chamou de imponderabilia da vida real e acrescentou que

Pertencem a essa categoria fatos como a rotina diária de trabalho dos homens, os detalhes de seus cuidados corporais, do modo de comer e de preparar os alimentos, o tom das conversas e da vida social ao redor das fogueiras, a existência de fortes amizades ou de hostilidades, de simpatias e aversões momentâneas entre as pessoas; o modo sutil, mas inegável, pelo qual as vaidades e ambições pessoais se refletem no comportamento do indivíduo e nas reações emocionais dos que o cercam, (MALINOWSKI, 1986, p. 42).

Outra grande valia da pesquisa etnográfica está atrelada à possibilidade de viver o que o grupo pensa, dentro do grupo que se deixa ser estudado, analisado, compreendido, isso ratifica que “a informação é o registro da vida ao vivo”, Macedo (2006, p. 84) ainda que alguns pensem o contrário, a exemplo de “que entre alguns pesquisadores de campo, por vezes, é equivocadamente denominado de ‘dados crus’”, Macedo (2006, p. 84) na verdade, esses dados obtidos pelo pesquisador

darão, de fato, sentido àquilo que se busca compreender a partir dos fatos observados.

De acordo com o que Spradley (1979) pensava, podemos dizer que a etnografia não pode ser entendida, senão como aquilo que entendemos como a descrição de uma cultura. Independe aqui de ser a de um grupo tribal pequeno ou a de uma turma de uma escola, o que importa é entender que o papel crucial do que se coloca a investigar de modo etnográfico não se difere da sua característica peculiar: compreender o modo de viver do ponto de vista dos nativos da cultura que se tornou objeto de estudo.

Essa característica peculiar do etnógrafo em enxergar o modo de viver, de se comportar, enfim, a cultura dos participantes do processo investigativo, faz, desse tipo de estudo, uma abordagem apropriada para quem quer enxergar e não apenas ver o(s) fato(s). Sentir o que o grupo sente, por estar inserido nele, dá ao pesquisador uma melhor condição para analisar a situação investigada.

Assim pode-se dizer também que, segundo Fino (2010) é possível acreditar, no que tange à etnografia da educação, principalmente por ela não permitir possibilidade alguma de arranjo naquilo que se refere à natureza experimental, ela visa pesquisar os sujeitos envolvidos nos ambientes naturais, por conseguinte, esses podem constituir uma ferramenta muito poderosa na compreensão dos grandes e complexos diálogos que resultam das práticas pedagógicas.

Ainda sobre a etnografia no ambiente escolar, o mesmo Fino (2010) fala sobre esse diálogo inter-subjetivo, o qual decorre entre atores que habitam o que chamamos de contexto escolar, e narrado internamente, tal como tivesse sido por alguém que se torna também um ator desse mesmo ambiente para poder falar como se fosse um deles. Desse modo, ele escreve que

o trabalho de campo é uma experiência altamente pessoal, sendo a interligação dos procedimentos de campo com as capacidades individuais (do investigador) e com a variação situacional o que faz do trabalho de campo uma experiência tão personalizada. De facto, a validade e a riqueza de significado dos resultados obtidos dependem directamente e em grande medida da habilidade, disciplina e perspectiva do observador, e é essa,

simultaneamente, a sua riqueza e sua fraqueza, (GEZUNK apud FINO, 2008, p. 04)

Em outras palavras, o observador busca, de fato, compreender a cultura, a qual Fino (2008, p. 01) define “como determinante da forma como encaramos o mundo, e cultura escolar, como condicionante da maneira como desempenhamos o nosso papel de actores no mundo peculiar da educação”.

Essa abordagem tem sido utilizada há tempo na área da educação porque “existe uma correlação latente entre o trabalho do etnógrafo e do educador: ambos partem do contato face a face para o alcance dos seus objetivos”, (PIMENTEL, 2009, p. 157-8).

Pode-se dizer que “cada fenômeno deve ser estudado através de um conjunto de manifestações concretas o mais amplo possível, bem como de um levantamento exaustivo de exemplos detalhados”, (MALINOWSKI, 1986, p. 39).

Todo o processo metodológico do estudo etnográfico carece de uma exaustiva capacidade de o pesquisador poder interpretar os dados recolhidos, essa é a condição indispensável para o êxito daquele que investiga, pois

De facto, o êxito da investigação etnográfica decorre em grande medida da capacidade interpretativa do investigador, o que, se é verdade que lhe atribui, aparentemente pelo menos, grande liberdade na mobilização dos instrumentos teóricos de análise, tem o inconveniente de o deixar à mercê dessa capacidade interpretativa, bem como do risco de uma subjectividade que nunca é completamente controlada, (FINO, 2004, p. 11).

Nesse processo, o investigador precisa desenvolver, dentro de sua competência cultural, meios que permitam uma boa apreciação da sua subjectividade para possa compreender e analisar os fatos observados durante sua estada no ambiente da sua pesquisa. Assim, é preciso ter muita habilidade no que tange às suas inquietações para as quais o investigador busca respostas, uma vez que ele pode ser contaminado pela sua subjectividade hiperbólica, a esse respeito pode se dizer que

(...) a segunda dificuldade mais previsível seja, precisamente, a que se relaciona com a questão da subjectividade. Numa observação participante, parece não haver meio de tornar a apreciação subjectiva, decorrendo o seu grau do grau de implicação do investigador. Esta questão da subjectividade repercute, com particular acuidade, na formulação das perguntas para as

quais se procura resposta, uma vez que a sua pertinência não pode ser validada do exterior do *field*. Essa pertinência é função da competência cultural que o investigador vai desenvolvendo ao longo da sua permanência no local do estudo, (FINO, 2004, p. 11).

Estar dentro da situação sem que sofra quaisquer que sejam as alterações, essa deve ser a postura do investigador no seu trabalho de campo na ciência social. Acerca disso, Jünker (1971) afirma que existe uma viva interação com os componentes sindicados e que podem ser esquematizados da seguinte forma

A tarefa múltipla do trabalhador de campo inclui: (a) saber que informação na sociedade é necessária para sua ciência social (3) (b) saber com as pessoas na sociedade (2) que papel social como observador lhe permitirá obter delas (por entrevistas e outras observações de comportamento) as informações relevantes sobre a sociedade; (c) acomodar-se a esse papel, introduzindo-se (na própria situação, “permanecendo” (sobrevier em seu papel como observador) e “retirando-se” (deixar a situação sem danos e sem sofrer qualquer alteraçãoã (*sic*) com liberdade de relatar e transformar informações em dados, para contribuição à sua ciência social), (JÜNKER, 1971, p. 11).

Todo esse procedimento traz o mapa de como andei para conseguir interagir com as situações sociais a partir dos registros de informações (os dados obtidos) para que, posteriormente, eu pudesse fazer a análise e também a descrição de tudo que foi observado de modo que este relatório possa transmitir tudo sobre a aprendizagem dos acontecimentos. Esse método do tipo etnográfico foi escolhido porque

Esse tipo de pesquisa permite, pois, que se chegue bem perto da escola para tentar entender como opera no seu dia-a-dia os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo. (...) Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia-a-dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados, (ANDRÉ, 2003, p. 41).

3.4. CARACTERÍSTICA DO CAMPO E SUJEITO DA PESQUISA

A escola SIMME está situada à Rua “X”, no Centro da cidade de Santo Estêvão – Ba/Brasil. O prédio foi construído para ser um hospital, mas por ter o projeto (a planta) rejeitado, ganhou forma de escola. Uma escola que atendia ao Ensino Fundamental (do 1º ao 9º ano). No início de sua história (2002), ela funcionava nos três turnos: matutino, vespertino e noturno, contudo, neste, era apenas para Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Ela deixou de ofertar as séries iniciais do Ensino Fundamental em 2003 por vários motivos, dentre eles, por ter se tornado referência no município e “todos” queriam seus filhos na “escola modelo”, razão pela qual o espaço ficou pequeno para atender a demanda; não obstante, houve também a extinção do Ensino Fundamental II nas escolas estaduais, o que explica o crescimento das matrículas.

Assim, ela ganhou respeito na comunidade e se tornou a escola mais procurada para essa modalidade de ensino. Por conta disso, os pais que pretendiam/pretendem uma vaga para seu/sua(s) filho/a(s) estudar(em), na referida instituição de ensino, precisavam/precisam ficar na fila por, no mínimo, 12 (doze) horas, ou seja, se a matrícula para os novos alunos começasse/começa às 08:00 horas de um determinado dia, os pais chegariam/chegam às 20:00 horas, ou até muito antes, do dia que a antecede.

A escola conta com uma estrutura formada por 01(uma) secretaria, 01 (uma) direção, 01(uma) coordenação, 01 (uma) sala de professores, 01 (uma) cantina, 01 (uma) biblioteca, 01 (uma) sala de informática, 02 (dois) depósitos, porém, em 01 (um) deles há uma divisão para que funcione a sala de psicanálise educacional, 11 (onze) salas de aula e 08 (oito) banheiros: 02 (dois) para a direção (masculino e feminino); 02 (dois) para funcionários; 02 (dois) para alunos do sexo masculino e 02 (dois) para alunos do sexo feminino.

Uma escola que conta atualmente (2013) com 32 (trinta e dois) professores – efetivos e contratados; 02 (duas) coordenadoras pedagógicas; 01 (uma) diretora e

02 (dois) vice-diretores; 21 (vinte e um) funcionários de apoio; 01 (um) psicanalista institucional; e 801 (oitocentos e um) alunos.

Em relação aos dois anos anteriores (2011 e 2012) houve uma pequena diferença no número de alunos (836 e 790, respectivamente) e no número de professores (31 nos dois anos anteriores). No entanto, entre a mudança numérica, a rotatividade entre professores foi muito mais significativa, principalmente entre 2012 e 2013, quando houve uma permuta de 09 (nove) professores. Além disso, 02 (dois) deles tinham 40 horas/aulas, por isso houve o acréscimo de 01 (um) professor na referida escola para cobrir toda carga horária.

Houve uma mudança completa também no quadro da coordenação, uma vez que, a cada mudança de gestão municipal, ocorre a alteração do quadro de professores, sobretudo, nessa escola onde os professores que se “destacam” em suas atividades são requisitados para atuarem junto à secretaria de educação municipal (SEDUC). A substituição desses professores se dá pela remoção dos profissionais que atuam, com um certo destaque em suas atividades, em outras unidades escolares.

Como diz o ditado popular “despe-se um santo, para vestir outro”, o que explica a rotatividade de professores na referida unidade escolar, que, como se pode observar, foi de 29% (vinte e nove por cento) dos professores. Isso talvez explique a falta de continuidade da proposta de trabalho da escola.

A escola também adotou um programa conhecido como “Mais Educação” que conta com professores que desenvolvem projetos de Artes, Linguagens e de Ciências Humanas e Exatas para aprimorar as habilidades dos alunos. Alguns profissionais desenvolvem atividades que visam o aprimoramento dos alunos que demonstram certas dificuldades na aprendizagem. Objetiva-se então, uma forma de reforçar o aluno que demonstrou determinadas limitações durante as atividades avaliativas.

3.5. PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS – INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Assim, um dos pontos principais do método da pesquisa de campo é a coleta de dados concretos sobre uma ampla série de fatos. O que se deve fazer não é apenas enumerar alguns exemplos, mas levantar exaustivamente, o maior número possível de casos; e, nessa busca de fatos, será mais bem sucedido o investigador que tiver o esquema mental mais claro. Mas sempre que o material de pesquisa permitir, esse esquema mental deve ser transformado em um esquema real; deve materializar-se em diagramas, em planos, em quadro sinótico exaustivo de todos os casos. (MALINOWSKI, 1986, p. 37).

Busquei apreender o suficiente sobre a realidade cultural estudada de modo a expressar significados complexos em uma narrativa suficientemente descritiva para poder vivenciar e permitir que aqueles que lerem esta experiência se contextualizem, ainda que em outras situações, e, através delas, cheguem a conclusões.

Dos instrumentos de avaliação e pesquisa – mapa que permite sua forma de ser construída e validada – utilizei o questionário, a entrevista e a observação. São recursos utilizados na coleta de informações para análise dos dados que foram avaliados, ou seja, “instrumento[s] de pesquisa ou avaliação consiste[m] no recurso usado para coletar a informação de interesse sobre uma variável, característica, categoria ou dimensão do objeto, ou ainda evidências de indicadores” (ELLIOT, 2012, p. 13).

O questionário serviu como um instrumento muito coerente na pesquisa qualitativa por ser “uma técnica de investigação que inclui um número mais ou menos elevado de questões que, apresentadas às pessoas, objetivam, dentre outros aspectos, o conhecimento de fatos, comportamentos, opiniões, crenças, sentimentos, atitudes, interesses, expectativas, motivações, preferências e situações vivenciadas”, Elliot (2012, p. 27). Esta citação resume o porquê de usar esse instrumento também na coleta dos dados. Durante o período da pesquisa, houve necessidade de reformular o questionário para ampliar os aspectos a serem observados, bem como, garantir a participação dos envolvidos no processo.

O primeiro questionário composto por 04 (quatro) questões, aplicado em setembro de 2011, foi ignorado por não ter conseguido o resultado almejado, pois apenas 03 (três) professores devolveram-no. Isso sinalizou a necessidade da reformulação, exigindo ampliação das questões, alteração da linguagem e da perspectiva do pesquisador que entendia que a prática pedagógica estava restrita ao professor, em outras palavras, acreditávamos que a prática pedagógica era de competência apenas do professor. Esse primeiro questionário teve a função de pré-teste.

O segundo questionário composto por 17 (dezesete) questões, foi aplicado em agosto de 2012 com apenas 06(seis) dos 13(treze) professores que estavam presentes na escola. Diante da insuficiência de respostas para os problemas levantados, houve a necessidade de adoção de outras técnicas.

Nesse contexto, a entrevista foi um instrumento de grande valor para a busca do rigor dessa pesquisa. Adler e Adler consideram, a partir da categorização de Gold e Jünker, a existência de três tipos de observação participante: 1) observação participante periférica é escolhida pelos investigadores quando consideram ser indispensável um determinado grau de implicação para captarem a visão do mundo dos informantes e uma participação apenas suficiente para serem admitidos como “integrantes”, sem, no entanto, serem admitidos no centro das atividades.

Logo, não terão um papel muito importante na situação em estudo, terão apenas um caráter periférico da implicação a sua origem numa escolha de natureza epistemológica baseada na presunção de que demasiada implicação pode redundar em bloqueio da capacidade de análise; 2) observação participante ativa é adotada pelos investigadores no esforço para adquirir, no seio do grupo ou da instituição em estudo, um determinado estatuto, que lhes permitirá participar em todas as atividades como membro, mas mantendo uma certa distância, “um pé dentro e outro fora”; 3) observação participante completa se divide em duas subcategorias: por oportunidade, caso o investigador seja já membro da situação que irá estudar, e por conversão, como forma de cumprir uma recomendação etnometodológica, segundo a qual o investigador deve tornar-se o fenômeno que estuda.

No início, adotei o primeiro tipo de observação participante (periférica), mas em virtude da resistência dos informantes em fornecer dados para a pesquisa, ou seja, existindo uma certa resistência, precisei adotar a observação participante completa, para que isso ocorresse, solicitei, no início de 2013, minha transferência junto à SEDUC para a escola SIMME, atendendo recomendações da etnometodologia, tornando-me assim o fenômeno que estudo. Dessa forma, passei a conviver com os informantes em uma situação que, como sugere Jünker (1971), minimizara a resistência inicial e permitiu tanto a observação íntima de certos aspectos de suas ações como também descrevê-las de forma relevante para essa pesquisa.

Por conta disso, os indicadores citados por Bruyn (1966) puderam ser atendidos: o tempo, visto que precisei dispensar um maior tempo com o grupo; o lugar, onde as ações foram atualizadas e as práticas foram edificadas; as circunstâncias sociais, experienciadas pelo grupo; a linguagem, familiarização com o repertório lingüístico do grupo; a intimidade e o “envolvimento” com os membros do grupo permitiram, ao pesquisador, adentrar cada vez mais no mundo dos bastidores, nos labirintos das relações; e o consenso social, que nada mais é que a obtenção dos sentidos que permeiam e perpassam as práticas dentro da cultura.

A observação foi muito importante para uma melhor interpretação do ambiente porque ela aproximou o pesquisador do mundo observado, em outras palavras, ela permitiu atrair uma densidade teórica que transcendeu uma simples posição de recursos em metodologia.

Existem escolas que permitem facilmente o acesso do observador, mas, por outro lado, existem outras, que por motivos peculiares, dificultam, principalmente as dos grandes centros urbanos. Por tal razão, ser aceito no grupo é crucial para a realização de uma boa pesquisa visto que “quando me tornava aceito num grupo, não era mais necessário explicar o que estava fazendo. Ser aceito significava que tudo que estava fazendo, estava certo”, (JÜNKER, 1971, p. 57).

3.6. ANÁLISE DE DADOS

Após a coleta de todo material obtido durante a pesquisa, foi muito importante fazer a organização desse material por partes para através delas poder perceber as tendências e os padrões considerados importantes. Procurei adotar esse procedimento porque Lüdke e André (1986, p. 45) asseguram que “a tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes”. Embora a análise deva estar presente em todas as etapas da investigação, é na etapa final – encerramento – da pesquisa que ela ganha maior intensidade, uma vez que o pesquisador estará com os dados em mãos.

O momento exato para se começar a análise depende muito da competência do pesquisador, visto que “é possível que o pesquisador mais experiente e mais preparado teoricamente consiga realizar a maior parte da análise ainda durante o período da coleta, mas os menos experientes podem chegar ao final do estudo com grande parte dessa tarefa ainda a ser feita”, Lüdke e André (1986, p. 45).

A observação participante foi adotada por conta do contato que precisava existir entre o investigador e o que ele estava na buscar para estudar. Era preciso me tornar um membro do grupo para poder estar nesse grupo por pouco ou muito tempo

Em todo o caso, esta metodologia habilita o investigador a um contacto muito estreito e prolongado com a realidade que se propõe estudar, e a circunstância de poder vir a ser “adoptado” pelo grupo social que estuda como uma espécie de novo membro abre-lhe portas para o interior desse grupo onde, afinal, a cultura se gera e se partilha. Daí que se possa considerar a observação participante, incluindo o expediente da formulação de perguntas, obviamente nem todas previsíveis no início da investigação, como um instrumento poderoso e relativamente manejável para a análise e interpretação dos fenómenos de natureza sócio-cultural que ocorrem nas escolas, (FINO, 2004, p. 11).

Observar, coletar e registrar os dados para poder analisá-los é a tarefa do investigador para poder se certificar daquilo que se passa na escola, pois, toda mudança social perpassa pela escola. Se a sociedade vive uma segregação eufêmica, é porque a escola está a contribuir para essa aceitação de um sistema extremamente controlador, à escola cabe o papel da mudança, da inovação, até porque

Compreende-se assim que é preciso mudar a escola se quisermos, verdadeiramente, mudar a sociedade. A transformação da escola é, sem dúvida, insuficiente. Nada, no entanto, pode mudar se os homens não aprendem, desde a infância, a construir instituições e a dirigi-las. Eis a origem a origem do que chamo de autogestão pedagógica. Ela visa a modificar as atitudes e os comportamentos. Se amanhã, forem instaladas novas estruturas, visando a permitir enfim a participação de todos nas decisões, quer dizer, visando à autogestão social, isso de nada servirá se os homens já não tiverem apreendido a viver na nova sociedade e a construí-la “permanentemente”, a jamais fixar o movimento histórico em instituições cristalizadas e separadas do ato de instituir, (LAPASSADE, 1977, p. 37).

Por outro lado, consoante dissera Jünker (1971, p. 15-6) ainda sobre a análise dos dados, pode-se depreender que analisar é uma “revisão, elaboração de índices, reorganização, classificação e redução dos itens de informações, a fim de transformá-los em dados e, depois, submetê-los à análise posterior (análise estatística, se os dados fôrem (*sic*) numéricos, análise comparativa, se os dados não fôrem (*sic*) numéricos, e sim, significados)”.

3.6.1 Categorias³

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Agentes	1. Agentes de apoio; 2. Docentes; 3. Profissionais de apoio psicopedagógico; 4. Agentes administrativos; 5. Direção; 6. Discentes; 7. Responsáveis legais pelos alunos; 8. Representantes da sociedade civil; 9. Representantes da Secretaria da Educação— SEDUC;	1.1 Porteiros; 1.2 Serventes; 1.3 Bibliotecário; 1.4 Merendeiras; 1.5 Motoristas do transporte escolar; 2.1 Professores efetivos; 2.2 Professores contratados; 2.3 professores do Mais Educação; 3.1 Coordenadoras pedagógicas; 3.2 Psicanalista; 4.1 Secretária; 4.2 Auxiliares administrativos; 5.1 Diretora 5.2 Vices-diretores 6.1 Alunos; 7.1 Pais; 7.2 Tios; 7.3 Avós;

³ As categorias serão analisadas e discutidas no capítulo 06.

	<p>10. Representantes do Poder Executivo;</p> <p>11. Representantes do Poder Legislativo;</p> <p>12. Representantes do Poder Judiciário;</p>	<p>7.4 Irmãos;</p> <p>8.1 Comerciantes;</p> <p>8.2 Prestadores de serviço;</p> <p>8.3 Representantes comerciais;</p> <p>9.1 Secretário de Educação;</p> <p>9.2 Técnicos;</p> <p>9.3 Supervisores;</p> <p>9.4 Agentes diversos;</p> <p>10.1 Prefeito;</p> <p>10.2 Secretários;</p> <p>11.1 Vereadores;</p> <p>12.1 Agentes do Conselho Tutelar;</p>
Prática pedagógica	<p>1- Atitudes</p> <p>2- Atos</p> <p>3- Conflitos</p> <p>4- Expressões</p> <p>5- Posturas</p> <p>6- Modos</p> <p>7- Maneiras</p>	<p>1.1- ajuda,</p> <p>1.2- alegria,</p> <p>1.3- exploração;</p> <p>1.4- sarcasmo;</p> <p>2.1- alguma perturbação,</p> <p>2.2- aumento de motivação,</p> <p>2.3- ausências,</p> <p>2.4- imediata adesão;</p> <p>2.5- vencer o desafio</p> <p>3.1- brigas,</p> <p>3.2- discussões;</p> <p>3.3- xingamentos</p> <p>4.1- brilho nos olhos,</p> <p>4.2- cinismo,</p> <p>4.3- decepção;</p> <p>4.4- entusiasmo;</p> <p>4.5- expressão;</p> <p>5.1- concorrência,</p> <p>5.2- cooperação,</p> <p>5.3- cordialidade,</p> <p>5.4 – dedicação;</p> <p>5.5 – empenho;</p> <p>5.6 – indiferença;</p> <p>6.1- curiosidade,</p> <p>6.2- descoberta,</p> <p>6.3 (des)interesse,</p> <p>7.1- fascínio,</p> <p>7.2- querer dominar,</p> <p>7.3 -vontade,</p>
Contexto de realização da	<p>1- Espaços</p> <p>2- Situações</p>	<p>1.1- Sala de informática.</p>

prática pedagógica	3- Atividades 4- Acontecimentos	1.2- Sala de aula; 1.3- Sala dos professores; 1.4- Inforcentro 1.5- Área(pátio); 1.6- Corredores; 1.7- Banheiros; 1.8- Quadra; 1.9- Portaria; 1.10- Secretaria; 1.11- Direção; 1.12- Coordenação; 1.13- Praça 07 de Setembro 2.1- Situações ocasionais nos diversos espaços do cotidiano escolar; 3.1- Recreação e lazer. 3.2- Jogos 3.3- Excursões 3.4- Feira de cultura 3.5- Caminhada contra as drogas 4.1- Épocas festivas. 4.2 - Acontecimentos pontuais. 4.3 – Palestras;
--------------------	------------------------------------	---

3.7. IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS

Foram participantes diretos dessa pesquisa: alunos, professores, diretora, vice-diretores, coordenadoras, pessoal de apoio (secretárias, bibliotecário, merendeiras, porteiros e serviço de limpeza) da escola.

Após o acesso aos armários que guardam os documentos da escola “SIMME”, juntamente com auxílio das pessoas que me permitiram pesquisar nesses arquivos escolares, foi possível constatar que os alunos, professores, diretora, vice-diretores, coordenadoras, as secretárias, o bibliotecário, as merendeiras, os porteiros e o pessoal do serviço de limpeza da escola. Conforme os relatórios anuais de acompanhamento escolar, têm-se as seguintes distribuições:

3.7.1. Os alunos estão distribuídos da seguinte forma

3.7.1.1. Turmas de 5ª séries

Ano	5ª A	5ª B	5ª C	5ª D	5ª E	5ª F	5ª G
2011	41	41	41	41	34	46	29
2012	33	34	35	35	35	32	34
2013	36	36	36	37	36	35	34

3.7.1.2. Turmas de 6ª séries

Ano	6ª A	6ª B	6ª C	6ª D	6ª E	6ª F	6ª G
2011	42	42	40	39	33	31	36
2012	38	39	38	35	34	35	34
2013	36	36	36	37	37	34	31

3.7.1.3. Turmas de 7ª séries

Ano	7ª A	7ª B	7ª C	7ª D	7ª E
2011	40	42	39	38	30
2012	35	37	30	36	33
2013	38	38	38	35	38

3.7.1.4. Turmas de 8ª séries

Ano	8ª A	8ª B	8ª C
2011	33	31	33
2012	37	38	38
2013	41	40	39

3.7.2. Quadro de professores

ANO	Português	Inglês	Artes	Ciências	Matemática	História	Geografia	Cultura Popular	Ed. Física	Redação	Informática	Religião	Geometria
2011	06	04	02	05	05	03	03	* 01	03	*02	* 02	04	*03
2012	07	03	04	05	05	05	05	* 08	06	*08	-	-	-
2013	06	03	05	05	06	05	05	*07	04	03	-		

3.7.3. Estrutura administrativa da escola Simme

3.7.3.1. Pessoal administrativo e pedagógico

Ano	Diretor(a)	Vices	Coordenador(a)	Professores	Funcionários	Alunos
2011	01	02	02	01	21	836
2012	01	02	02	01	21	790
2013	01	02	02	01	21	801

3.7.4. Parte física

SETOR	QUANTIDADE
Secretaria	01
Direção	01
Coordenação	01
Sala de Professores	01
Cantina	01

* Nas turmas de 5ª série há aulas de Informática, nas turmas de 6ª há aulas de Cultura Popular, nas turmas de 7ª há aulas de Redação e nas turmas de 8ª há aulas de Geometria. O professor de informática também ensina Redação. A partir de 2012 todas as séries passaram a ter as disciplinas de Redação e Cultura Popular. Informática saiu do currículo por não haver recursos humanos qualificados para assumir a disciplina.

Biblioteca		01
Sala de Informática		01
Depósitos		02
Salas de Aula		11
Sanitários	Direção	02
	Funcionários	02
	Alunos	02
	Alunas	02

3.8. SELEÇÃO DO CAMPO DA PESQUISA

Esta pesquisa foi realizada na escola SIMME – um espaço de construção de conhecimento – fica situada no centro da cidade de Santo Estevão, Bahia–Brasil. Por se tratar de uma escola que é tida como modelo no referido município e, por eu estar a participar de um mestrado em Inovação Pedagógica, busquei observar (analisar) dentre as escolas da nossa cidade aquelas onde a sua prática pedagógica se apresentasse em um contexto de inovação pedagógica e, na oportunidade, procurei “enxergar” se no primeiro momento não encontrasse essa inovação, pesquisaria se havia invariantes culturais que impedissem tais ocorrências da inovação. Por fazer parte da SEDUC do município, sempre ouvia nas reuniões que a escola “SIMME” apresentava um modelo novo de educação. Isso me motivou a estudar como era que acontecia esse fazer pedagógico que os profissionais em educação definiam como novo.

Consegui, como já descrevi outrora, adentrar naquela escola – tornei-me docente daquela instituição de ensino. Tentei entender se os profissionais visavam um compromisso, uma responsabilidade e uma autonomia para a construção de uma escola de fato, inovadora, capaz de ultrapassar os paradoxos desta sociedade oxímora – com direito ao pleonasma. Estar dentro daquela realidade, foi relevante para que ganhasse vida o meu trabalho de investigação etnográfica.

CAPÍTULO 4

4.1. A COLETA DE DADOS

4.1.1. Os instrumentos para poder recolher os dados

O processo da coleta de dados é, sem dúvida, tal como dissera Malinowski (1986) aquele, de modo concreto, capaz de retratar os fatos ocorridos. Consoante o que Junker (1971, p. 16) pensara, uma possível definição para “dados” seria “elementos sistematicamente (*sic*) traduzidos de elementos de informação que podem ser reproduzidos, penetrando nessa espécie de situação de observação e desempenhando essas operações”.

É na busca desses elementos que poderemos levantar de modo exaustivo o maior número possível de fatos que ratifiquem ou refutem aquilo que o pesquisador está a buscar. Saber que “os instrumentos para a construção de dados são parte fundamental da dinâmica de uma pesquisa científica, portanto de uma investigação avaliativa”, segundo essas palavras de Souza; Minayo; Deslandes e Veiga (2005, p. 133), torna-se imprescindível a identificação dos instrumentos de pesquisa e suas formas de utilização.

Pode-se contar com a contribuição de Afonso (2005) no que concerne à investigação naturalista, as técnicas utilizadas para a recolha de dados – utilizadas com maior frequência – são a pesquisa arquivística, a observação, além da entrevista e também o inquérito por questionário.

Para iniciarmos quaisquer trabalhos de pesquisa, primeiramente surgem as abstrações, os questionamentos, as idéias, depois, tal como dissera Malinowski (1986), o esquema mental se transformará – sempre que possível – em um esquema real. Podemos assim afirmar que no campo conseguimos de forma concreta a coleta de dados, para tornar real o sentido da pesquisa, ou seja,

Assim, um dos pontos principais do método da pesquisa de campo é a coleta de dados concretos sobre uma ampla série de fatos. O que se deve fazer não é apenas enumerar alguns exemplos, mas levantar,

exaustivamente, o maior número possível de casos; e, nessa busca de fatos, será mais bem sucedido o investigador que viver o esquema mental mais claro. Mas sempre que o material da pesquisa permitir, esse esquema mental deve ser transformado em um esquema real; deve materializar-se em diagramas, em planos, em um quadro sinótico exaustivo de todos os casos, (MALINOWSKI, 1986, p. 37).

Para a busca, de modo exaustivo, de dados, a fim de que essa coleta viesse ocorrer de modo bem sucedido – e porque não dizer: para que a investigação acontecesse de forma verdadeiramente significativa – então, além da observação, houve também, no primeiro momento, uma entrevista, porém, “há uma série de fenômenos muito importantes que, provavelmente, não podem ser registrados através de questionários ou documentos estatísticos, mas têm que ser observados em sua plena realização” (MALINOWSKI, 1986, p. 42).

A investigação qualitativa engloba todo um conjunto de estratégias que devem “privilegiar a expressão investigação qualitativa como englobando todo o conjunto de estratégias que designamos por ‘qualitativas’”, tal como afirmaram Bogdan e Biklen (1994, p. 18). Isso porque, segundo os mesmos autores, embora a pesquisa em educação tenha sido verificada somente no final da década de sessenta do século passado, ela existe há tempos e “As características desta herança auxiliam os investigadores qualitativos em educação a compreender a sua metodologia em contexto histórico. As origens da investigação qualitativa encontram-se em várias disciplinas” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 19), a exemplo da antropologia, que contribui e muito para o desenvolvimento de pesquisas em educação.

Não há como pensar etnografia sem que também se pense em Malinowski (1990, p. 40), haja vista que para ele as fontes etnográficas que possuem valor científico indiscutível “são aquelas nas quais podemos claramente estabelecer uma distinção entre, de um lado, os resultados das observações diretas e das declarações e interpretações dos sujeitos, e, de outro lado, as inferências do autor, baseadas no seu bom senso e percepção psicológica”.

A observação ganhou força na coleta dos dados porque, como pensavam Ludke e André (1986, p. 25), ela, a observação, “precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador”.

Para concretizar essa ação – tal como orienta Malinowski (1986) – em alguns dos momentos da pesquisa, foi feita a utilização de materiais, dentre eles: fotografias e pesquisas a alguns dos documentos oficiais da escola SIMME. Através do registro de caráter etnográfico, procurei não perder de vista nenhum momento do que acontecia no ambiente escolar, principalmente no que tange à forma como a prática pedagógica na referida instituição de ensino era construída e partilhada.

Marcado pela necessidade de coletar dados que servissem como instrumentos de ajuda para atingir os objetivos, anotava tudo que pudesse ser observado para que assim a coleta mostrasse aquilo que possibilitasse uma interpretação ímpar de tudo que permitisse ser observado. Nesse contexto, coube o uso de diário de campo e de fotografias.

Se para Yin (2010, p. 133) “uma das fontes mais importantes de informação para o estudo de caso é a entrevista,” por outro lado, em corroboração ao que dissera Ludke e André (1986, p. 26), em se tratando de uma pesquisa etnográfica, “tanto quanto a entrevista, a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional”.

De toda sorte, fica por conta do investigador decidir qual será a modalidade escolhida, no entanto, precisa estar atento para qual tipo de investigação que será realizada, até porque é fundamental que seja levado em consideração o aspecto onde infere que “a relação do pesquisador com os sujeitos a serem estudados é de extrema importância”, conforme assertiva de Cruz Neto (1994, p. 52).

Em paráfrase com o mesmo autor, pode-se dizer também que todas as formas de investigação podem ser fundamentais e necessárias, a diferença consiste no campo dos objetivos de cada pesquisador. Por exemplo, Lüdke e André (1986, p. 28) dizem que para se coletar dados é indispensável que o pesquisador saiba que ele precisa de “uma estratégia que envolve, pois, não só a observação direta, mas todo um conjunto de técnicas metodológicas pressupondo um grande envolvimento do pesquisador na situação estudada”. Ou seja, a realidade contextual da pesquisa é quem decide os instrumentos necessários para se coletar os dados.

A partir desse princípio, isso aconteceu, nesse trabalho, quando iniciei pelas entrevistas e percebi a resistência de muitos informantes na colaboração desse meio como forma de obter as informações necessárias. Por isso, mudei.

Por exemplo, houve um momento onde estávamos reunidos para um encontro habitual – para que professores discutam os seus planejamentos – assim, como já havia dito que teríamos um momento para a recolha de informações (dados) através de uma entrevista semi-estruturada, ou seja, “aquela focalizada em um assunto sobre o qual se confecciona um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista”, Manzini (1990/1991, p. 154). Talvez por isso, o número de professores foi insuficiente, mas mesmo assim não deixei de fazer a entrevista e também distribuí um questionário semi-aberto, “composto por perguntas fechadas de múltipla escolha e por questões abertas de livre resposta” (DINIZ et. al, 2011, p. 04).

O resultado foi insatisfatório por conta da resistência – o que para André (2003, p.74) seria “um conjunto de práticas que assumem um caráter de oposição, de negação, de rejeição por parte dos dominados, numa tentativa de barrar a dominação e de não perder sua identidade cultural”. Não sabia que o campo procurava nos evitar e que isso criava um hiato, às vezes, entre o prazo acadêmico e o tempo que de fato precisamos, tal como dissera Macedo (2006, p. 85), “O campo tem uma resistência natural que demanda uma dose de paciência considerável, em face, por exemplo, das rupturas com os ritmos próprios do pesquisador ou determinados prazos acadêmicos”.

Portanto, o que se faz indispensável para adentrar no campo em busca dos dados passa pela boa preparação para se deparar com o diferente cultural – assim como dissera Macedo

Não cabe aqui exercício parasitário, hierarquia, cabe preparação para um encontro entre culturas e seres sem qualquer possibilidade de supervalorização; cabe reflexões éticas e políticas sobre pertinência e relevância. Cabe, portanto, contrato entre partes, entre diferenças, conversação (MACEDO, 2006, p. 85).

Para a busca de dados em campo, as melhores condições para que um etnógrafo desenvolva um bom trabalho – e isso remete a uma exaustiva coleta de dados – estão ligadas à observação e essa, por sua vez, exige um relacionamento espontâneo sobre o qual Malinowski (1986, p. 30) descreve que é através dele que “aprendemos a conhecer melhor o nativo, familiarizamo-nos com seus costumes e crenças, muito mais do que seria possível se ele fosse apenas um informante pago e, quase sempre, entediado”.

Essa é a grande diferença entre ir àquele lugar fazer uma entrevista ou levar um questionário apenas em reuniões programadas. Estar no local facilitou por demais na coleta dos dados, Malinowski, na referida página citada há pouco, faz-nos inserir isso, pois, para ele existe “uma grande diferença entre um mergulho esporádico na vida dos nativos e ficar realmente em contacto com eles”, a minha presença deixou de ser perturbadora quando passei a ser visto não como observador (apenas) mas também como membro da comunidade escolar, desse modo, tive livre passagem para recolher os dados.

E nessa coleta de dados, muitos autores, dentre eles, Bogdan e Biklen (1994, p. 163) asseguram que devemos ter cuidado com o uso excessivo de situações de advérbios, em síntese, esses autores dizem que a nossa escrita precisa ser descritiva, ou seja, “sempre que se possa, é importante citar as pessoas em vez de resumir o que elas dizem”, ou seja, não é aconselhável o uso do discurso indireto visto que é preciso por em relevo a fala do informante. Por outro lado, no campo onde se estar a fazer a coleta de dados, deve-se anotar tudo que for observado porque tais anotações trazem novas situações, novos elementos, como afirma Sá Earp (2012),

as observações são registradas em “cadernos de campo”, que gerarão relatos chamados de “diário de campo”, em que o investigador escreve sobre as observações, e o próprio relato vai trazendo novos elementos da observação. Nesse momento, trazendo os fatos observados – vistos ou ouvidos – para o plano do discurso em processo de idas que configurarão o relatório final (SÁ EARP, 2012, p.196).

Pronto para essa recolha de dados, após dialogar com muitos autores a esse respeito, quero dialogar com Fino (2003), com intuito de que ele me leve a refletir a

cerca do interesse de um investigador que visa colher, descrever e interpretar dados durante um ano em uma determinada classe estudantil:

Imaginemos que um investigador está interessado em descrever e interpretar a cultura emergente numa turma de uma escola onde, a partir de determinado momento, são instalados computadores destinados a servir de suporte ao desenvolvimento de determinados tópicos curriculares, e que os dados serão recolhidos ao longo de todo um ano lectivo (FINO, 2003, p. 110).

O mesmo autor continua sua linha de pensamento a esse respeito e demonstra oito pontos para esse efeito, destacando a presença, a periodicidade (quando for o caso), recolha de informações e outros elementos, ficha de observação e registros, gravações e outros artefatos. Vejamos quais são, consoante descreve o mesmo Fino (2003)

a) estará presente em número significativo das sessões de trabalho da turma em estudo, que se realizem no local onde estão colocados os computadores (sala de aula, ou qualquer outro local da escola); b) no caso daquele local não coincidir com a sala de aula, o investigador estará, com periodicidade adequada (semanal, por exemplo) na sala de aula da turma, a observar como se articula a actividade habitual da sala de aula com a actividade da sala dos computadores; c) recolherá informação (consulta de documentos, lançamento de inquéritos, entrevistas, conversas informais) sobre a escola, colhida em locais diversificados, que lhe permita conhecer, entre outras coisas, o seu corpo docente e o modo como este encara a utilização de computadores na sua actividade curricular, bem como outros elementos que ajudem a compreender as peculiaridades do estabelecimento que inclui a turma que se estuda; d) compilará elementos (fotos, registos) destinados a caracterizar física e historicamente a escola; e) preencherá uma ficha de observação de cada sessão de trabalho, a transcrever posteriormente, de modo a transformá-las num diário de observações, incluindo anotações e reflexões pessoais, explicações de pormenores relacionados, por exemplo, com o software explorado, transcrição de diálogos com e entre os alunos, “actas” de eventuais reuniões de trabalho com o(s) docente(s) da turma observada, e trabalhos realizados pelos alunos com auxílio dos computadores; f) efectuará gravações de som para registar diálogos entre alunos e entre estes e os professores e, eventualmente, com o investigador; g) registará em vídeo algumas sessões de trabalho na sala onde estão os computadores; h) compilará artefactos “típicos” da cultura em estudo, nomeadamente os elaborados com auxílio dos computadores (FINO, 2003, p. 110).

Após a leitura dialógica com alguns dos autores de referência em pesquisa qualitativa, houve uma melhor preparação para cada uma das etapas que serão destacadas a partir de agora. Foi relevante levar em conta os instrumentos utilizados para que os dados fossem, de fato, coletados. Dessa forma, segundo estas

palavras abaixo, o pesquisador precisa estar pronto para a garimpagem, visto que a interpretação dentro do contexto da pesquisa é condição *sine qua non*

(...) não se pode fazer pesquisa de campo ou usar qualquer outro método de pesquisa nas ciências antropológicas sem levar em consideração o princípio da interpretação contextualizada. Em realidade, as pesquisas de campo de inspiração qualitativa desempenham uma verdadeira “garimpagem” de expressões e sentidos, e estão interessadas, acima de tudo, com o vivido daqueles que os instituem (MACEDO, 2004, p. 148).

Houve momento em que pensei em contratar um grupo para me ajudar nesse processo observacional, a fim de corroborar com o escrito de Yin (2010, p. 137) quando ele diz que “um procedimento comum para aumentar a confiabilidade da evidência observacional é ter mais de um único observador realizando a observação – da variedade formal ou informal”.

Contudo, para isso, era preciso estar diante de duas situações favoráveis que, segundo o mesmo autor – na mesma página citada – “quando os recursos permitirem, a investigação do estudo de caso deve adotar o uso de múltiplos observadores”, mas imaginei como seria desagradável fazer, etnograficamente, pesquisa de uma comunidade escolar com um grupo de observadores, até porque, conforme o pensamento de Malinowski (1986, p. 28), “seu companheiro branco tem o seu modo habitual de tratar os nativos e nem entende, nem estar muito interessado em saber como você – etnógrafo – deve abordá-los”, para que o possível mal-estar não acontecesse, logo na primeira visita fiquei ciente de que, segundo o mesmo Malinowski (1986), a primeira impressão que se tem, depois de ter ido a campo com outros observadores sem o cunho de etnopedagogos, fica claro que ao voltar “sozinho” tudo será mais fácil, pois, quanto mais “corpos estranhos”, maior o grau de dificuldade para os “nativos” aceitarem-nos.

Assim, nesse sentido, dentre as condições adequadas para um bom trabalho etnográfico, ainda em acordo com o que descreve Malinowski (1986, p. 30), “o mais importante para o etnógrafo (...) é isolar-se (...)”. Por essa razão, solicitei da diretora minha substituição em algumas das aulas, no período da terceira (III) unidade, por um outro professor, cuja remuneração ficou sobre minha inteira responsabilidade, para que eu pudesse observar livremente a dinâmica da escola, visto que em sala

de aula perdia-se a possibilidade da observação dos múltiplos fatores. Procurei evitar, dessa forma, interferências de pessoas estranhas ao contexto da pesquisa.

Ainda a cerca do trabalho de campo de forma não individual, onde é comum que os participantes se envolvam em situações complexas no tocante às suas relações – sejam elas com seus superiores ou mesmo com os subordinados, com base no que disse Jünker (1971), são relações que acontecem com pessoas na situação de trabalho de campo, admite-se que possam ser pessoas que tenham outro relacionamento. Imaginemos que nesse grupo haja laços estreitos (conjugais) onde o estado de ânimo tende a interferir na pesquisa.

Por outro lado, “o trabalhador de campo individual pode jamais se sentir isolado e desprotegido em tais circunstâncias, mas os efeitos dessas circunstâncias sobre suas ações de observação e de registro podem ser consideráveis”, palavras de Jünker(1971, p 08). Portanto, o observador individual analisará aquilo que ele enxergou e não o que outros apenas viram.

Ainda em discussão a cerca do que pensam alguns autores sobre os investigadores da pesquisa com cunho qualitativo, entre outros nomes de equiparada importância, Bogdan e Biklen (1999, p. 50) defendem que esses normalmente costumam analisar os dados que foram coletados de maneira indutiva, visto que “Não recolhem dados ou provas como o objectivo de confirmar ou informar hipóteses construídas previamente: ao invés disso, as abstracções são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando”.

4. 2. A OBSERVAÇÃO

A observação, tal como tem sido dito por muitos teóricos – em especial, aqueles que atuam no campo da pesquisa de cunho qualitativo – é de uma importância crucial àqueles que trabalham com a natureza investigativa. Assim como em qualquer outra atividade social, penso como Jünker (1971) que a observação de campo é um ato de puro exercício de sociabilidade e, para esse ato, acrescenta-se o registro, além da análise e do relato que deve ser feito sobre as realidades que forem observadas e

isso, segundo o mesmo Jünker (1971, p. 13), “pode ser tão rico em suas recompensas quanto qualquer outro esforço (*sic*) criativo como ato de satisfação da curiosidade intelectual”.

Ratifico a tamanha importância que se atribui à observação, ao parafrasear os escritos de Pardal e Correia (1995) quando asseguram para nós que assim como não se pode pensar em ciência sem que antes se pense na observação, de igual modo, pode se assegurar que não há como imaginar um estudo científico sem que em primeiro venha à mente a “figura” do observador. Esse caminho permite a recolha dos dados, dados esses que contribuem para registrar tudo que poderá ser analisado e interpretado quando a análise acontecer.

Não diferente da importância dada por tantos outros autores, também sobre a observação, pode-se dizer que ela – em concordância com o que escreveu Vale (2000) – é, com certeza, a melhor e mais rica técnica de recolha de dados daquele indivíduo que se encontra em atividades, em primeira mão, uma vez que permite fazer comparação entre aquilo que diz, ou aquilo que não diz, com aquilo que, de fato, verdadeiramente se faz.

Yin (2010, p. 137) chega a afirmar que “As observações podem ser tão valiosas que você pode até mesmo considerar fotografar o local (...)”. Em progressão à fala sobre a importância que há no processo de observação enquanto método de grande valia para se recolher dados, assim, ainda em comunhão com o que dissera Vale (2000, p. 233), acredito que a prática da observação seja o caminho mais viável por ser “a melhor técnica de recolha de dados do indivíduo em actividade”, para ratificar – ainda em conformidade com o mesmo autor – a observação “permite comparar aquilo que diz, ou que não diz, com aquilo que faz”, Vale (2000, p. 233).

Situação pouco provável com outros instrumentos de recolha de dados – a entrevista, por exemplo, não permitiria que o investigador analisasse dados de registro colhidos nas notas de campo. Essa assertiva está de acordo com o que pensam muitos autores a esse respeito, a exemplo de Bogdan & Biklen (1994) e Vale (2000), uma vez que a observação permite que o investigador “contamine” o

ambiente com sua presença e, ao mesmo tempo, ele se deixa contaminar pelo mesmo – uma reciprocidade inevitável, tal como acredita André (2002).

A Observação, tal como dissera Selltiz et al. (1967, p. 225), apresenta aspectos puramente científicos dentro destas condições:

- a) sirva a um objetivo formulado de pesquisa;
- b) seja sistematicamente planejada;
- c) seja sistematicamente registrada e ligada a proposições mais gerais;
- d) seja submetida a verificação e controles de validade e precisão.

E acrescenta que a observação apresenta vantagens por possibilitar, satisfatória e diretamente, caminhos para se encontrar um leque de fenômenos, sem que desgaste muito o pesquisador e, assim, ela permite uma vasta coleta de dados concernente às atitudes etnografadas – o que seria, segundo Geertz (1989, p. 04), “estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário” – são características que diferem a observação de outros instrumentos, tais como a entrevista ou de questionário. Por assim pensar, percebi que estes não revelariam o que somente aquela é capaz, como corroboram Marconi & Lakatos (2003)

A observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 190).

Há muitas outras contribuições, bem como estas quando nos deparamos com as palavras de Lüdke e André (1986, p. 26), pois, a experiência vivenciada é a melhor forma de verificar a ocorrência de determinado fato ou fenômeno. Por conseguinte, elas enxergam a observação como

O principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar, a experiência direta é, sem dúvida, o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno. “ver para crer”, diz o ditado popular (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 26).

Isso corrobora com o que pensara Jünker (1971, p. 15), quando se refere à observação definindo-a como “a coleta de informações na sociedade de primeira mão por uma atenção constante, com a máxima utilização das habilidades perceptivas e das sensibilidades do observador a todos os acontecimentos”. Nessa

situação podemos afirmar que os observadores buscam nos acontecimentos, quer seja um comportamento, quer sejam quaisquer atitudes nas quais se produzam dados que levem à sua interpretação.

Se é sabido que é inerente à observação a busca de sentido(s) para aquilo que se registra, a esse respeito, assegura- nos Macedo (2006, p. 91) que “o processo de observação não se consubstancia num ato mecânico de registro, apesar da especificidade da função do pesquisador que observa – ele está inserido num processo de interação e de atribuição de sentidos”.

É importante lembrar que, para se registrar ou anotar em campo, os pesquisadores optam por “além de pequenos blocos de notas, folhas pautadas com largas margens laterais para suas anotações”, como pode ser verificado em Macedo (2006). Por conseguinte,

Tais margens permitem que sejam destacadas observações particulares sobre aquilo que seja de interesse; escrever notas analíticas ou anotações para uso próprio, sobre um evento ou uma situação que se quer investigar com mais profundidade; ou ainda outras leituras sobre o tema observado ou que tenham surgido de suas observações (MACEDO, 2006, p. 93).

Mas existe também quem discorde da observação enquanto instrumento para coleta de dados, haja vista que ela pode causar modificações no ambiente ou até mesmo interferir no comportamento daqueles que serão observados, uma vez que pesquisador tende a participar da rotina cotidiana da comunidade em estudo. A esse respeito, Lüdke e André (1986) dizem que “o observador como participante” assume o papel em que, desde o início da sua pesquisa, a entidade toma conhecimento da presença do pesquisador e de quais são os objetivos do estudo que serão revelados ao grupo que será etnografado.

Ainda sobre a questão da observação, corroboram também com essa linha de pensamento Pardal e Correia (1995) quando abordam a observação participante, por ser ela muito importante uma vez que permite – dentro de um nível ainda mais elevado, no que tange à precisão daquilo que deve ser informado – maior contato e clareza, justamente o contrário da observação dita como aquela “não participante”. Por outro lado, Lapassade assegura que mesmo longe de ser o centro de todo o

processo, a observação participante aproxima os pesquisadores de campo do papel de assistentes sociais na busca de informações, ou seja,

(...) ce qu'on désigne aujourd'hui en termes d'observation participante est loin d'être au centre de la démarche; mais elle y est présente implicitement en tant que sont utilisés comme enquêteurs des travailleurs sociaux "établis" sur le terrain em observateurs recueillant un matériel utilisable pour une synthèse finale (LAPASSADE, 2000, p. 10).

Bogdan e Taylor (1985) permitem dizer que – no tocante ao seu pensamento, a observação participante é um processo apresentado como uma pesquisa que se caracteriza essencialmente por ser o longo momento no qual deve ocorrer uma intensa interação social do pesquisador versus sujeitos. É justamente neste contexto que os dados são sistematicamente coletados, pois, os observadores adentram de forma pessoal na vida dos sujeitos pesquisados. E assim, inevitavelmente, ocorre a compartilha de suas experiências.

Talvez por isso existam as resistências, como aquelas que encontrei no início da pesquisa, ao ser visto pelos pesquisados como um estranho, um intruso. Não é novidade dizer que o pesquisador encontra muitas dificuldades para fazer seu trabalho investigativo nas escolas, isso se dá porque muitos dos educadores não se aceitam como objeto de estudo, não concordam que algumas das deficiências existentes na escola estejam atreladas às suas práticas, como se a presença do pesquisador revelasse a eles os problemas que até então pareciam ocultos aos seus olhos. Sobre essa situação, Becker (2007) diz que os educadores

(...) não gostam de ter à sua volta pesquisadores que lhes digam que as deficiências de suas escolas resultam de suas próprias atividades, não das falhas dos alunos, dos pais ou de suas comunidades. Eles gostam de ver a pesquisa organizada de tal maneira que não seja possível fazer um achado como esse. Garantem que nenhuma resposta como essa será encontrada, recusando-se a se tornarem eles mesmos objetos de estudo (BECKER, 2007, p. 62).

O etnógrafo, conforme afirmação de Malinowski (1970, p. 21), “estuda as realidades da cultura sob a maior variedade de condições ambientes, raciais e psicológicas. Êle (*sic*) deve ser ao mesmo tempo perito na arte de observação, isto é, no trabalho de campo etnológico e na teoria da cultura”. Ainda, segundo o referido autor, no mesmo ano e página, o ato de observar “significa selecionar, classificar, isolar com base na teoria”. E ele complementa a respeito dessa teoria que o observador deve

“resumir a relevância de observações passadas e prever a confirmação ou refutação empírica dos problemas teóricos apresentados”.

Dessa forma, pode-se dizer que ao realizar uma observação, carece de uma preparação prévia ligada às metas concernentes ao estudo e, de igual modo, para todos os aspetos que serão observados, sem perder de vista que “as práticas sociais devem ser olhadas localmente, isto é, jamais de forma descontextualizada” Macedo (2004, p. 113).

A situação a observar, independentemente de qualquer que seja o princípio científico, exige pelo menos por quatro partes das quais o observador deve dar conta na busca dos dados necessários, e, a respeito dessas partes, Jünker (1971) as descreveu assim:

Para qualquer ciência, a situação de observação evidentemente tem pelo menos quatro partes: (1) o observador; (2) os fenômenos observados; (3) as informações buscadas (definidas com mais ou menos rigor pela ciência a ser servida: a matriz de conhecimentos que dá lugar dos dados e que indica a informação a ser obtida bem como as operações par efetuar as observações transformando-as em dados, e para usá-las posteriormente como dados; e (4) o papel do observador (JÜNKER, 1971, p. 11).

Para tal, deve se “equipar o pesquisador de campo com uma perspectiva clara e instruções completas com relação ao que observar e como agir”, Malinowski (1986). Ao se ter ciência do ato de observar, é preciso saber que existem diversidades de formas para que a observação seja realizada. Por assim dizer, cabe também ao pesquisador entender que seu trabalho poderá se deparar com as turbulências comuns nas relações humanas, por isso é que ele deve estar apto às divergências naturais que surgem quando pessoas têm objetivos adversos. A inteligência constitui em abrir mão da radicalidade dos que se acham auto-suficientes, Macedo (2004) sustenta essa visão, visto que, para ele,

Deste entendimento, tem-se que o marco teórico de uma pesquisa seja flexível, que considere o conjuntural e se alimente das diferenças, constitua-se num instrumento que permita transcender as auto-suficiências, até porque a auto-suficiência, ao deparar-se com as resistências e tempestades humanas, não envergam, acabam por quebrar. Paradoxalmente, são feitas de fragilidades, pois nunca aprenderam as estratégias da flexibilidade necessárias as emergências (MACEDO, 2004, p.94).

O mesmo Macedo (2004) nos assegura que o etnopesquisador crítico que assim faz – permuta a auto-suficiência pela flexibilidade – acaba por encontrar a fonte de fundamentos, os quais lhe permitirão trilhar filosófica e teórica-epistemologicamente por um caminho onde haja uma harmonia entre conhecimento científico e a vida, uma vez que, se a postura dele for antagônica a essa, “perderia o oxigênio da sua própria atividade vital: compreender profunda, detalhada e relacionalmente os seres vivos e suas obras; e a educação é, fundamentalmente, uma delas”, Macedo (2005, p. 95). Por fim, cabe enfatizar que “Existem muitas técnicas de observação, e cada uma tem suas aplicações”, Hatt (1968, p. 155), mas que não cabe aqui discutir a não ser aquela escolhida para desenvolvimento do estudo. Assim, descreverei como a observação aconteceu.

4.2.1. As formas e tipos de observação

Neste momento, dissertarei sobre como a observação aconteceu, enfatizarei algumas das opções que foram tomadas para a realização da pesquisa. Antes de realizar as observações, tive a preocupação de explicar os objetivos da pesquisa a todos que direta ou indiretamente estariam envolvidos nesse processo. Isso ocorreu no primeiro momento de forma oral, em 31 de agosto de 2011, uma vez que já havia um conhecimento considerável entre mim (o pesquisador) e a direção da escola “SIMME”, depois, de modo mais formal, foi entregue uma solicitação à direção da referida escola, tal como poderá ser vista na parte dos apêndices (apêndice nº I).

Assim, no momento inicial, embora estivesse em um ambiente conhecido, encontrei algumas dificuldades para ser aceito naquele local – talvez porque naquele momento a minha imagem física representava a pessoa jurídica da Secretaria Municipal de Educação (SEDUC). Pareceu-me que algumas pessoas não foram preparadas para me receber, ou melhor, não estavam cientes do que eu faria naquela escola por alguns meses.

Diante desse contexto, pedi autorização à diretora para que eu pudesse passar para todos os professores da escola qual era a minha finalidade ali e que faria um diagnóstico para recolha inicial de alguns dados. E assim, em uma reunião periódica

de professores realizada no turno matutino, quando os mesmos costumam discutir questões pedagógicas e/ou administrativas tive o primeiro contato com sete (07) dos quatorze (14) professores que deveriam estar presentes naquele turno, visto que outrora o contato se dava de forma individualizada entre pesquisador e professor, por conta da proximidade existente entre ambos.

O momento foi propício para a realização de uma entrevista e de um questionário, embora o resultado não fosse o esperado, dada a ausência de alguns professores (metade), bem como a indiferença de outros que estavam presentes no que diz respeito ao trabalho a ser desenvolvido na escola. O questionário (apêndice nº II) foi distribuído entre os presentes e posteriormente encaminhados por mim a mais 05 (cinco) professores, totalizando 12 (doze) dos quais recebi de volta apenas três: dos professores de língua portuguesa, matemática e geografia.

Por conta do retorno não ser muito significativo, mudei de estratégia e optei por proceder as visitas em sala de aulas. No primeiro momento da observação em sala de aula, os alunos me encaravam como estagiário, a ponto de perguntarem se “você será nosso novo professor”; “qual a disciplina que você ensina” – acredito que devido as minhas idas semanalmente à escola. Isso corrobora com a escrita de Sá Earp (2012, p. 208) quando diz que “Em geral somos vistos como “estagiário” ou como uma pessoa que está escrevendo um livro”. Ficou claro que eles ainda não tinham entendido bem o porquê da minha estada na escola.

Como eu ia apenas às quartas-feiras observar as aulas, eu me configurei para os alunos como um estagiário que iria assumir a regência substituindo a professora de língua portuguesa, pois é comum na escola a acolhida de estagiários para realizarem estágio curricular obrigatório para a conclusão dos cursos de graduação. No momento oportuno, a professora que estava a lecionar, explicou à turma qual a razão da minha pessoa na escola.

Além disso, eles também teceram comentários livremente como “gostamos de professores que brincam”; “gostamos de aulas divertidas”; “não gostamos de professores muito fechados”; “a gente só gosta de professores que viajam”. Tais comentários põem em evidência as expectativas dos alunos em relação ao trabalho

que deveria ser desenvolvido em sala de aula, denuncia-se, dessa forma, o modo como as aulas e as atividades são desenvolvidas naquela classe e quiçá não seria diferente nas outras, ou seja, aulas pouco divertidas, sem motivação, professores muito fechados (que não permitem proximidade com o aluno), os quais demonstram em suas práticas medo de perder o controle de classe e/ou de ter sua autoridade questionada e que não propõem atividades fora do ambiente escolar.

Após o ocorrido, percebi a necessidade de fazer um roteiro do que deveria observar em todo ambiente escolar desde o porteiro até a direção. Aprofundei mais sobre o processo da observação e entre outros tantos autores que abordam o assunto, entendi que, conforme o que disseram Lüdke e André (1986), precisamos ter em mente o que pretendemos observar, pois, é sabido que

Planejar a observação significa determinar com antecedência o “que” e “como” observar. A primeira tarefa, pois, no preparo das observações é a delimitação do objeto de estudo. Definindo-se claramente o foco da investigação e sua configuração espaço-temporal, ficam mais ou menos evidentes quais aspectos do problema serão cobertos pela observação e qual a melhor forma de captá-los (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 25).

Assim, como paráfrase do que Lüdke e André (1986) afirmam, busquei traçar um planejamento cuidadoso acerca do trabalho a ser desenvolvido, além de uma preparação com rigor para realizar um trabalho com cunho inteiramente científico e, haja vista, que isso é crucial na facilitação para que discorra uma confiável análise dos dados. Durante o período em que ocorreu a observação, eu, tal como exige Stake (2009, p. 78), procurei manter “um bom registro dos acontecimentos para providenciar uma *descrição relativamente incontestável* para análise posterior e para o relatório final”, a fim de deixar a ocasião contar a sua história, a situação, o problema, a resolução ou irresolução dos conflitos e dilemas daquela cultura escolar.

Para adentrar no campo da observação, foi necessário que eu procedesse uma retomada daquilo que caracterizou como objetivos que justificaram a minha ida àquele local de investigação. Para tal, apresentou-se como necessidade também elaborar um esquema daquilo que seria observado para permitir uma análise com congruência e não de modo incoerente. Para isso, Lüdke e André (1986, p. 30) enfatizam a necessidade de que o investigador “oriente a sua observação em torno de alguns aspectos, de modo que ele nem termine com um amontoado de

informações irrelevantes nem deixe de obter certos dados que vão possibilitar uma análise mais completa do problema”.

Ao entender que sem coletar dados através das observações participantes não se faz trabalho etnográfico, corroborei com a afirmação de que é justamente após o acúmulo de informações colhidas sobre o meu grupo de pesquisa em situações diferentes que eu sentiria a necessidade ou não de revisar ou até mesmo reformular minha pesquisa, ou melhor,

Em outros termos, o trabalho de campo etnográfico implica a coleta pelo pesquisador dos dados a partir de observações participantes, da acumulação de informações e comentários de diferentes subgrupos em diferentes situações, e de revisões e reformulações teóricas progressivas como inserção de elementos subjetivos do pesquisador, ou seja[,] seu “*hors texte*” ou “*implicação*” (HAMMOUTI, 2001, p. 18).

Bogdan e Biklen (1994; 1999), ainda sobre as observações, mostraram-me o qual foi importante que eu envolvesse o conteúdo de duas formas: uma de modo escrito e outra de modo muito mais reflexivo, o que, para Lüdke e André (1986), compreende como o registro minucioso de tudo que ocorreu no meu campo de pesquisa, a fim de tornar reais as seguintes possibilidades:

1. Descrição dos sujeitos. Sua aparência física, seus maneirismos, seu modo de vestir, de falar e de agir. 2. Reconstrução de diálogos. As palavras, os gestos, os depoimentos, as observações feitas entre os sujeitos ou entre estes e o pesquisador devem ser registrados. 3. Descrição de locais. O ambiente onde é feita a observação deve ser descrito. 4. Descrição de eventos especiais. As anotações devem incluir o que ocorreu, quem estava envolvido e como se deu esse envolvimento. 5. Descrição das atividades. Devem ser descritas as atividades gerais e comportamentos das pessoas observadas, sem deixar de registrar a seqüência em que ambos ocorrem. 6. Os comportamentos do observador. Sendo o principal instrumento da pesquisa, é importante que o observador inclua nas suas anotações as suas atitudes, ações e conversas com os participantes durante o estudo (LÜDKE; ANDRÉ (1986, p. 30-31).

Por pensar nessas seis possibilidades de registrar o que eu estava a observar, pensei também em uma tabela para representar tais momentos sugeridos por Lüdke e André (1986):

TABELA - A

Itens	Dados observados
1. Descrição dos sujeitos	-Destacar os aspectos e/ ou os traços físicos dos sujeitos pesquisados.
2. Reconstrução de diálogos	-Transformar em textos narrativos os

	momentos em que houve o processo dialógico.
3. Descrição de locais	-Descrever os locais onde a observação aconteceu.
4. Descrição de eventos especiais	-Transcrever os momentos em que ocorreram eventos diferenciados dos corriqueiros.
5. Descrição das atividades	-Detalhar como as atividades ocorriam.
6. Os comportamentos do observador	Relatar como o pesquisador se “portava” nos momentos em que fazia as observações.

Esses foram os aspectos por mim descritos com a finalidade de expor a prática pedagógica da escola “SIMME”. Sempre em mente que eu, enquanto observador, era o principal instrumento de pesquisa que buscava fazer com que os agentes partilhassem comigo um mundo permeado e intrincado de sentidos até então incompreensíveis para mim.

Quanto aos aspectos reflexivos, Lüdke e André (1986, p. 31) dizem são “as observações pessoais do pesquisador, feitas durante a fase de coleta: suas especulações, sentimentos, problemas, idéias, impressões, pré-concepções, dúvidas, incertezas, surpresas e decepções”. As referidas reflexões, consoante afirmam as autoras citadas há pouco (de igual ano e página), podem ser descritas das seguintes formas:

1. Reflexões analíticas. Referem-se ao que está sendo “aprendido” no estudo, isto é, temas que estão emergindo, associações e relações entre partes, novas idéias surgidas.
2. Reflexões metodológicas. Nestas estão envolvidos os procedimentos e estratégias metodológicas utilizados, as decisões sobre o delineamento (design) do estudo, os problemas encontrados na resolução dos dados e a forma de resolvê-los.
3. Dilemas éticos e conflitos. Aqui entram as questões surgidas no relacionamento com os informantes (...).
4. Mudanças na perspectiva do observador. É importante que sejam anotadas as expectativas, as opiniões, preconceitos e conjeturas do observador e sua evolução durante o estudo.
5. Esclarecimentos necessários. As anotações devem também conter pontos a serem esclarecidos, aspectos que parecem confusos, relações a serem explicitadas, elementos que necessitam de maior exploração.

Essas reflexões dão conta daquilo que eu precisei me atentar para discorrer um trabalho de relevância acadêmica. É óbvio que são apenas sugestões, mas que podem servir como um mapa daquilo que eu observei e quais dados foram, de fato, coletados.

Com essas cinco possibilidades de se registrar, agora de modo reflexivo, aquilo que eu estive a observar, pensei em outra tabela para representar esses momentos sugeridos por Lüdke e André (1986):

TABELA - B

Itens	Reflexões feitas
1. Reflexões analíticas	-Destacar os aspectos psicológicos e/ou os intelectuais dos sujeitos pesquisados.
2. Reflexões metodológicas	-Detalhar minuciosamente como ocorriam os processos para fazer as observações.
3. Dilemas éticos e conflitos	-Compreender os conflitos existentes dentro do campo pesquisado.
4. Mudanças na perspectiva do Observador	-Estar aberto às mudanças, não se pode pensar de modo radical, há uma enorme necessidade de se pensar de modo flexível.
5. Esclarecimentos necessários	-Analisar os momentos conflitantes e/ou ambíguos, devemos procurar meios que eliminem as ambigüidades.

4.2.2. Diário etnográfico

Para não deixar de anotar situações relevantes à compreensão dos fatos observados, é fundamental a utilização do diário de campo, digo isso porque em comunhão com a fala de Hammouti (2001, p. 16-17) entendo que “o diário como registro de campo é feito a partir do trabalho de campo, observação participante do ator-praticante social. Ele pode ser também diário de pesquisa, isto é centralizado sobre o próprio processo da pesquisa do início até a elaboração teórica”.

Entre outras utilidades desse instrumento, Jünker (1971, p. 20) apresenta-me que aquilo que eu observar e selecionar para fim de registro “deve ser claramente descrito em ricos detalhes, com tôdas (*sic*) as declarações textuais e com todos os aspectos do conceito especificados adequada e rigorosamente”.

Com esse suporte, eu consegui armazenar diversos momentos do que eu observava, na oportunidade, descrevia as experiências com minhas contradições e as contradições vividas no campo investigado. Para ser ainda mais sucinto,

Em outros termos, o pesquisador registra o percurso, as etapas de seu estudo e os momentos do surgimento das questões e problemas analisados. Ele relata suas experiências com o objeto/sujeito de pesquisa, suas interações com os sujeitos e grupos em estudo. Ele descreve suas estratégias de negociação de acesso ao terreno, sua dinâmica relacional com objeto da pesquisa, as contradições das informações e observações, sua conduta de investigação, suas implicações e contra-attitudes, etc. (HAMMOUTI, 2001, p. 17).

Diário de campo, como dissera Malinowski (1990), é um diário coletivo de intervenção, diário de pesquisa e/ou simplesmente diário etnográfico por servir como instrumento onde se descreve as situações envolvidas entre os sujeitos da pesquisa e aquele que coleta informações para análise(s) posterior(es), ou seja, eu, enquanto etnógrafo, tive que ter em mente que minha tarefa era “descrever a anatomia de sua cultura; retratar a constituição de sua sociedade”, Malinowski (1986, p. 34) em meu caderno de anotações.

Ainda acerca dessas anotações, Lüdke e André não temem em dizer que “é a forma mais freqüentemente utilizada nos estudos de observação”, todavia, tal como disse Hatt (1968, p. 163) somente eu poderia “julgar proveitoso anotar a observação e a interpretação da observação”. Sobre essa assertiva, Hammouti (2001) sustenta que

Pode-se conceber o diário como diário etnográfico e ao mesmo tempo diário coletivo de intervenção, no sentido em que ele funciona para cada um como descrição de situações onde, por um lado, o educador está engajado individualmente (observação participante) e de outro, implicado dentro de um grupo ou equipe que faz uma auto-análise coletiva da instituição educativa ou do projeto institucional, pedagógico, político e social (HAMMOUTI, 2001, p. 17).

Faz-se alusão à fala de Cruz Neto (1994, p. 62-63) no que diz respeito às anotações quando nos assegura que “sobre o registro das falas dos atores sociais que participam da investigação, observamos que é possível trabalharmos com um sistema de anotação simultânea da comunicação ou fazermos uso de gravações”. Incorporo dessa forma os conselhos desse mesmo Cruz Neto (1994) quando afirma que o diário de campo é de caráter, essencialmente, pessoal e por isso, intransferível, por conseguinte, de forma sistemática, ele me acompanhou do início ao fim das minhas observações, visto que quanto maior for o número de anotações, mais amplo poderia ser o número de descrições e análises do que eu estava a estudar.

Saber que é importante que este trabalho de coletar e fixar impressões deve começar cedo, permitiu-me vivenciar situações com as quais estava acostumado e pensava que não valiam a pena registrá-las, mas não deixei de anotá-las, embora as achasse corriqueiras ou então por falta de melhor conhecimento no que diz respeito ao local. Dentro desse contexto, justificou-se para mim a necessidade de um diário, pois era o instrumento apropriado para se fazer etnografia na escola “SIMME”. Ou seja, com palavras do etnógrafo imortal, corroboro que

Um diário etnográfico, sistematicamente elaborado durante todo o processo de pesquisa em um distrito seria o instrumento ideal para esse tipo de estudo. E se, lado a lado com o normal e típico, o etnógrafo anotar cuidadosamente os seus pequenos ou seus mais pronunciados desvios, poderá indicar os dois extremos entre os quais o normal varia (MALINOWSKI, 1990, p. 57).

Com o intuito de simplificar, usei os seis (06) critérios de descrição, sugeridos por Lüdke e André (1986), dentro da tabela “n1”, apresento os tópicos que foram selecionados por mim, para que ao fazer a análise dos dados colhidos não haja demasiada complexidade.

Ao ter em mente os itens que eu iria observar e onde eles seriam registrados, comecei a investigar a escola como um todo. Procurei adaptar à realidade que estava a viver naquele local para não perder o foco da minha pesquisa.

Por perceber que alguns professores se sentiam incomodados com as minhas constantes observações, resolvi confiar na minha memória e passei a descrever por etapas, assim, usava palavras ou idéias-chave apenas para não perder a essência do conteúdo que deveria servir como registro. Digo isso porque uma professora chegou a me perguntar se eu estava a escrever o que estava no quadro branco também ou se ela poderia apagar. Perguntei a ela se me permitiria gravar suas aulas, mas a resposta enfática foi “não”.

Nesse contexto, resolvi ter outra conversa com a direção e me foi concedido o direito de estar a observar aquele ambiente todas as quartas-feiras (como já disse), com livre curso pelo território escolar. É importante destacar que ao começar minha pesquisa, era uma direção escolar, assim que concluí meus trabalhos, a escola já

possuía um outro quadro de gestores, porque há eleições para gestores a cada três anos. Não foi diferente com o pessoal de apoio, tampouco com o quadro de professores e coordenadores pedagógicos. Situação essa que ratifica a rotatividade do pessoal na escola SIMME.

Como já disse em outro momento, adentrei àquela escola em agosto de 2011, somente agora acrescento que em março de 2013 comecei a fazer minhas observações seguidas das anotações no meu diário de campo e permaneci com esse olhar de investigador até março de 2014. E por lá ainda me encontro dentro do corpo docente daquela comunidade escolar para concluir o ano letivo.

Desse modo, obtive uma enorme quantidade de dados para serem analisados, contudo, para evitar prolixidade, bem como repetições desnecessárias, optei por selecionar as observações que não se repetiram por demais. Outrossim, tive o cuidado de não eliminar aqueles relatos que revelariam o perfil daquela comunidade escolar, relatos esses que são capazes de apresentar o mapa da prática pedagógica da escola “SIMME”.

Apresento nas tabelas, para sintetizar como ocorreram as observações, como sugere André (2003, p. 29) ao nos afirmar que “O pesquisador faz uso de uma grande quantidade de dados descritivos: situações, pessoas, ambientes, depoimentos, diálogos, que são por ele reconstruídos em forma de palavras ou transcrições literais”, foi justamente assim que procurei fazer as anotações daquilo que estive a observar. É importante salientar que, por hora, não houve nenhuma especificidade para escolher estas e não outras observações, senão a intenção de evitar repetições desnecessárias.

4.2.3. Dias e locais onde aconteceram as observações

Tudo que foi observado, eu anotei na íntegra, como se pode comprovar no Apêndice – Tabela 3 – no entanto, fiz aqui apenas uma síntese daquilo que tenho anotado no cronograma de distribuição das observações. Fiz, conforme orientações de Lüdke e

André (1986); Bogdan e Biklen (1994), observações que contemplam tanto aspectos descritivos quanto reflexivos. Esses aspectos já foram citados.

4.2.4. Ficha modelo para as observações

Vivi todo esse momento, o qual consigo descrevê-lo como se fora hoje, em algumas situações, eu deixei as anotações para depois, mesmo no risco de perder detalhes importantes, porque, tal como dissera Altmann (2007, p. 136), a respeito das anotações, “Se, por um lado, não anotar facilitava minha integração ao grupo, por outro lado, também significava perder mais detalhes das falas que minha memória não conseguia reconstituir plenamente”. As anotações foram transpostas para as fichas de observações conforme o modelo apresentado no Apêndice – Tabela de observações.

CAPÍTULO 5

5.1. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Assim que terminei de fazer a coleta de dados, com uso da observação como instrumento escolhido para tal processo, precisei organizá-la para depois desenvolver o processo de análise. Nesse contexto, é cabível o seguinte questionamento: como analisar os dados em uma pesquisa qualitativa? Minha resposta está sustentada na citação a seguir, cujas palavras de Lüdke e André (1986, p. 45), asseguram que – em uma pesquisa qualitativa - o sentido de análise de dados “significa ‘trabalhar’ todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos das observações, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis.”

Corroboro com a idéia de que o pesquisador precisa, primordialmente, organizar seu material coletado, por isso procurei, desde o início da coleta, fazer – pouco a pouco – uma análise dos dados obtidos. Dessa forma, posso assegurar que “A análise está presente em vários estágios da investigação, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados”, tal como disseram Lüdke e André (1986, p.45).

5.2. PROCESSO E TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS

Foi através das observações que descobri fenômenos que só um olhar de pesquisador pode(ria) perceber, foram árduas, mas também, muito significativas minhas idas e vindas no campo de investigação. Terminada a fase de recolha de dados, o momento me exigiu uma preparação de modo organizado para que eu pudesse analisar e interpretar o que foi coletado – esse é o caminho que deve ser percorrido por quem planejou os passos para a investigação.

Propus-me a estudar os fenômenos, uma vez que no modo fenomenológico de pesquisar, consoante dissera Macedo (2004, p. 47), “a realidade é o compreendido, o interpretado e o comunicado”, essa riqueza ao vivo me assegurou que na escola “SIMME” não havia uma, mas muitas realidades a serem percebidas. Minha leitura

sobre tais realidades me levaram a entender que a relatividade da perspectiva nada mais é que reconhecer a relatividade da verdade, isso corrobora com Critelli (1996) ao fazer uma assertiva sobre fenomenologia. Posso assim dizer, através da escrita abaixo, que

Ademais, enquanto uma prática de pesquisa que se quer rigorosa, a pesquisa fenomenológica ao ver que o fenômeno se ilumina diante de si, reconhece que o pesquisador está ligado ao sujeito pesquisado por uma relação dialética entre seu horizonte conceitual e a experiência do sujeito, onde, através da intersubjetividade, da coexistência, estabelece os seus resultados (MACEDO, 2004, p. 51).

Portanto, ao escolher a observação como recolha de informações para a análise posterior, eu, enquanto pesquisador, optei por um instrumento que me permitiu refletir sobre o pensamento da comunidade pesquisada, porque “A travers l'observation et l'étude de l'ensemble des comportements, transparait la pensée d'une communauté dont le avoir est la source de son identité” (ESCALLIER, 2003, p. 42). Acredito que a observação deve “extravasar não só a sala de aula, como até a Escola” (SOUZA, 2003, p. 121). No entanto,

Entendemos, porém, que são as “pequenas coisas”, que ocorrem dentro ou fora da sala de aula, dentro ou fora da Escola, que devem passar a ser o objecto privilegiado de investigação, para o que se requer uma atenção, um olhar já não de alguém superiormente estranho, que vem de fora para observar, mas um olhar interessado, implicado, ou seja, um olhar etnográfico. Só com esta nova atitude poderá haver lugar para o desvelamento dos significados profundos que subjazem às interações pessoais (SOUZA, 2003, p. 122).

Neste capítulo, pretendo demonstrar, através dos dados, como acontece(u) a prática pedagógica na escola SIMME. Optei por fazer uma análise do conteúdo coletado, tal como afirmam Lüdke e André (1986) que a análise acontece quando os dados qualitativos são trabalhados exaustivamente. Uma outra importante contribuição no tocante à análise dos dados encontrei nas falas de Bogdan e Bicklen (1994, p. 47) quando asseguram que “A investigação qualitativa é descritiva”, para eles “Os dados têm como base as comunicações, sendo recolhidos em formas de palavras ou imagens e não de número”.

Dessa forma, para analisar os dados que eu obtive, foi indispensável fazer uso de diferentes materiais coletados durante a pesquisa, com a finalidade de buscar incessantemente informações que servissem para descrever a história da “análise

de conteúdo”, Bardin (2009, p. 15). Conforme o mesmo autor, para que eu pudesse atingir esse objetivo, precisei “seguir passo a passo o crescimento quantitativo e a diversificação qualitativa dos estudos empíricos apoiados na utilização de uma das técnicas classificadas sob a designação genérica de análise de conteúdo” (*ibid.*).

Deste modo, os dados foram analisados de forma contextualizada e dialética a fim de unir os dados observados aos esclarecimentos promovidos por um processo de interação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados. Para tanto, utilizei um sistema de categorização que, conforme Lima e Pacheco (2005, p.109), é “a operação central da análise de conteúdo (...) através da qual os dados (invocados ou suscitados) são classificados e reduzidos”.

Os dados contidos no material e julgados relevantes foram agrupados, para a formulação das categorias inspiradas, pelos objetivos ou pelos blocos temáticos de questionamento que foram estabelecidos nos relatos das observações.

Essa relação entre conteúdo e objetivo, pressupôs de imediato esclarecimento da forma de que se reveste, ao fazer referência às modalidades de categorias. Assim, a categorização consistiu, no presente estudo, em “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação, seguidamente por reagrupamento segundo o gênero (analogia) com os critérios previamente definidos”, Bardin (2002, p. 117).

Com os dados coletados, percebi também que a “prática etnográfica do etnopesquisador, faz-se mister distender o tecido da consciência e do mundo, para fazer aparecer os fios que saem de uma extraordinária complexidade “arânea fineza”, face as multirreferências que sintetizam”, (DARTIGUES, 1992, *apud* MACEDO, 2004, p. 145). Isso demonstra o quanto os registros são importantes, uma vez que “a informação é o registro da vida ao vivo, que, entre alguns pesquisadores de campo, por vezes é descuidadosamente denominada de “dados crus” Macedo (2004, p. 145-146). Concordo com Macedo (2004) quando ele me faz pensar que

praticar a vida social é literalmente trabalhar sua construção, sua manutenção e sua modificação. A prática vai construir assim a vida social, não é um reflexo pobre de uma situação ideal, compreende as ideais das

peças e a aplicação que fazem essas idéias em situações sociais concretas. (MACEDO, 2004, p. 113).

Entretanto, muitos são os tipos de metodologias que adotam a categorização como procedimento para a análise dos dados, por ser um processo ainda desconhecido para algumas pessoas, posso dizer, consoante afirma Gomes (2004, p. 70) que “A palavra categoria, em geral, se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si”.

Essa palavra, portanto, está ligada à idéia de classe ou série, pois criar categorias significa tentar abstrair dados de uma determinada realidade empírica, na verdade, ao fazer isso, procurei construir categorias cognitivas.

Essa visão permitiu-me, ordenadamente, organizar, separar, unir, classificar e validar os dados coletados durante a observação. Ciente estou de que a responsabilidade de apresentar proposições com novas explicações e/ou interpretações é minha, enquanto investigador, ratifico essa visão com as palavras de Lüdke e André (1986, p. 49)

A categorização, por si mesma, não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado. Para isso ele terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações.

Conforme palavras das autoras a cima, a categorização por si só não explica a realidade observada, ou melhor, não dá conta da análise, por isso que o pesquisador deve ir muito além disso, de modo que seja possível aprofundar, através dos dados, em tudo aquilo que o campo de pesquisa possibilitou.

De acordo com o que pensaram Galiuzzi e Moraes (2005, p. 116), é possível afirmar que “Cada categoria corresponde a um conjunto de unidades de análise que se organiza a partir de algum aspecto de semelhança que as aproxima”.

As categorias são construtos linguísticos, não tendo por isso limites precisos”. Vale lembrar que as categorias precisam ser bem definidas, claras e objetivas.

Analisar um conteúdo seria, consoante escreveram Lima e Pacheco (2006, p. 105), “um tipo de metodologia que se situa preferencialmente no quadro de um movimento crescente e poderoso de afirmação das chamadas metodologias qualitativas, na abordagem e tratamento dos fenómenos educativos”. Por outro lado, Bardin (2002) define tal ação como técnicas de análise que têm como objetivo

obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2002, p. 42).

Macedo (2004, p. 209), por sua vez, também contribui ao dizer que “Da perspectiva da etnopesquisa, a análise de conteúdo é um recurso metodológico que visa descobrir o sentido das mensagens de uma dada situação comunicativa”.

Parafraseio o mesmo Macedo (2004) quando este me faz entender que não se pode encarar como um modelo aplicativo, sob uma regra fixa, de modo a justificar que a razão do investigador se apresenta como o principal instrumento das análises. Para o referido autor, dar sentido à análise significa tornar-se membro, deixar-se envolver pela linguagem da comunidade, isso é recomendado pelos etnometodólogos.

O mesmo Macedo (2004) alerta que destacar, de modo fragmentado, o conteúdo que é utilizado para permitir a comunicação no contexto, justamente com o objetivo de analisar tudo o que se passa no determinado ambiente de pesquisa, torna-se uma prática arbitrária e, por conseguinte, também inconcebível para uma pesquisa etnográfica, em outras palavras, seria um antagonismo insuperável.

5.3. CATEGORIAS, SUBCATEGORIAS E INDICADORES - ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS COLETADOS NAS OBSERVAÇÕES

Os agentes foram observados em vários ambientes e diversas situações do quotidiano escolar que não se restringiu apenas ao espaço da escola. Os tópicos observados foram agrupados em três blocos principais, para que se levassem em conta as questões da pesquisa e se traçassem os objetivos a cada bloco, por sua vez, transformei-os em categorias e subcategorias para fazer a análise. As categorias em que agrupei os tópicos a observar pretendiam verificar:

1º - Os agentes: Agentes de apoio, Docentes, Profissionais de apoio Psicopedagógico, Agentes administrativos, Direção, Discentes, Responsáveis legais pelos alunos, Representantes da sociedade civil, Representantes da Secretaria da Educação (SEDUC), Representantes do Poder Executivo, Representantes do Poder Legislativo, Representantes do Poder Judiciário.

2º - A Prática pedagógica foi verificada em diferentes manifestações do comportamento dos agentes daquela comunidade escolar, para assim perceber pelos comportamentos manifestos: atitudes, atos, posturas, expressões, modos, maneiras, o sentir dos agentes, seus interesses, entusiasmo e no desempenho das diferentes atividades do cotidiano escolar (salas de aula, corredores, áreas, quadras, banheiros, portões, etc.).

3º - Os contextos da prática pedagógica na escola SIMME: espaços, situações, atividades, acontecimentos, para perceber em que contextos se dão os conflitos, interações e consensos.

5.3.1. Modelo do relato de observação

As observações foram realizadas entre março de 2013 a março 2014 (oito meses, após a subtração das férias letivas, paralisações, greve e recessos junino e natalino), apesar de o trabalho de reconhecimento de campo ter se iniciado desde setembro de 2011, quando comecei a delimitar o objeto de pesquisa e tentar inserção no campo de estudo conforme já relatado. Das cinquenta e duas observações, foram selecionadas vinte (vide Apêndice – Tabelas de observação de nº 1 a 20), numa média de duas por mês, isso para evitar as tantas escritas repetitivas.

5.3.2. Os indicadores encontrados nas observações e suas análises

A escola começa a funcionar a partir das 07:00h. quando o portão principal é aberto pelo porteiro. Às 07:15h. o pessoal da secretaria começa a chegar, às 07:20h. costuma chegar alguém da direção – normalmente o vice-diretor do turno matutino (isso depende da combinação entre eles). Os professores, geralmente, chegam às

07:40h., com raras exceções (poucos chegam antes das 07:30h. – horário em que devem começar as aulas).

No entanto, a dinâmica da escola começa muito antes, pois, no dia em que eu fui à escola mais cedo para observar a chegada daqueles que abrem-na, grande foi a minha surpresa ao me deparar com alunos de 10, 11 e 12 anos que estavam no portão da escola a esperar que se abrisse aquele cadeado. Busquei observar os alunos em muitas situações, dentro do seu cotidiano escolar.

Perguntados por que estavam ali tão cedo, tomei conhecimento de que aquelas crianças sempre chegavam por volta das 06:30h., porque seus pais trabalhavam na fábrica de calçados (DASS), vide Figura 1 e também a Figura 2.

Por isso, deixavam-nas em frente à escola até o portão ser aberto pelo porteiro que costuma chegar às 07:00h. Difícil imaginar como esses alunos podem ter um bom desempenho na escola, uma vez que, segundo eles, acordam sempre às 05:10h. para não atrasarem o horário dos seus pais, tomam um pequeno café da manhã e fazem uma merenda escolar às 10:00h. Mas não é só isso.

Os pais, por não terem com quem deixar seus filhos e pela necessidade do cumprimento dos horários de trabalho, acabam por expor essas crianças, deixadas à responsabilidade de si mesmas, a riscos relacionados à circulação de veículos e à ausência de uma pessoa adulta que possa ser responsável por elas.

O que Fino (2001) escreveu serve como uma imagem similar à descrita aqui se pensarmos a escola que servia de local para as famílias depositarem ou colocarem seus filhos enquanto os pais trabalhavam, contudo, aquela preparava para um futuro, e esta não se dá conta do presente, imaginável o futuro.

Geograficamente, a escola SIMME está muito bem localizada, uma vez que ela se encontra em uma área nobre do centro da cidade, contudo, essa sua localização oferece um grande perigo aos estudantes que precisam chegar a esse horário, uma vez que o fluxo de veículos é constante em frente à escola e cabe ressaltar que há motoristas sem nenhuma educação de trânsito, bem como se verifica a constante

travessia de alunos de um lado a outro da via. Outra situação observada é a falta de sinalização, a exemplo de faixa de pedestre, placas de advertência e de velocidade, conforme Figura 3.

No que diz respeito à ausência de pessoas adultas para acompanhar as crianças até a abertura do portão, uma série de situações podem ser desencadeadas, tais como assaltos, brigas entre elas (fato tão comum em frente às escolas), seqüestros, aliciamento e, sobretudo, um grave problema que vem acometendo às escolas de um modo geral, e a SIMME não é diferente: uso de drogas pelos discentes.

Recentemente, a Polícia Militar (PM) precisou ir à referida escola para averiguar a ocorrência de um aluno do 8º ano que estava com dois pacotes de maconha em sua mochila, conforme foi comentado pela direção em uma reunião de professores. As observações de várias situações dentro da escola, deu-me compreender que ainda estamos “a atravessar um estado de crise, que convida à reflexão e à ação”, Sousa e Fino (2001, p. 08). O fato de ensinar em outra escola (Ensino Médio) me permite dizer que muitos desses alunos desejam sair dela para adentrarem na fábrica de calçados – fato tão comum entre a maioria que, às vezes, nem termina o ensino médio.

O ato de deixar os filhos à porta da escola sem nenhum responsável configura-se como abandono de incapaz, conforme o que regulamenta o *Art. 133 do Código Penal brasileiro, Decreto-Lei 2.848 de 07 de dezembro de 1940*: “Abandonar pessoa que está sob seu cuidado, guarda, vigilância ou autoridade, e, por qualquer motivo, incapaz de defender-se dos riscos resultantes do abandono” Brasil (1940).

Caberia ao Conselho Tutelar tomar as devidas providências em relação à situação descrita, mas esse Conselho só costuma ir à escola fazer palestras, quando convidado. Claro que para tanto é preciso de uma denúncia junto a esse órgão público, mas ninguém quer assumir a responsabilidade, visto que tal ato poderá ser interpretado, principalmente pelos pais, como um malefício.

A essas referidas crianças, juntam-se outras até que o portão se abra e só a partir de então, a escola “assume” sua responsabilidade, de fato, por elas. Importante

lembrar que a escola tem aproximadamente 400 alunos por turno, mas só conta com um porteiro por período, que é aquele que assume essa responsabilidade até a chegada dos demais funcionários e professores.

Aberto o portão, o ingresso dos alunos acontece de forma muito disputada entre eles: a entrada é muito estreita e por isso há o empurra-empurra 'peculiar' entre os jovens, segundo o porteiro. Cabe salientar que existem dois portões na frente da escola: um de dois lados (com aproximadamente 0,95 m. em cada lado) sempre usado pelas pessoas que adentram à escola e um outro pequeno (aproximadamente 0,8 m.) mas este nunca fora visto aberto, nem mesmo em ocasiões que fogem da rotina escolar, a exemplo da jornada pedagógica ou das atividades comemorativas.

Esse fato contribui para que a entrada dos alunos à escola seja conturbada, tal como já fora dito. Mesmo que tal fato seja verificado pela direção da escola, não se toma nenhuma providência. A falta de organização já se começa a ser observada nesse momento. Ao adentrarem na escola, os alunos trouxeram à tona aquilo que ratifica – consoante Sousa e Fino (2001) – o pensamento de que a escola ao conotar com a necessidade de se adequar à fábrica desenvolveu-se dentro de uma hierarquia onde acaba por reproduzir o modelo burocrático industrial. As Figuras de 4 a 6 sintetizam esse momento.

Na escola “SIMME”, como nas demais também, pode-se comprovar isso quando multidão de alunos fica no portão da escola a esperar o momento de adentrar, com medo de perder o horário e não poder mais entrar, e com isso, ser penalizada com faltas e/ou observações. Tivesse autorização para demonstrar a entrada desses alunos, seria possível enxergar o porquê da analogia entre a escola e a fábrica citadas. A escola é dividida em partes, a fábrica em pavilhões, e tanto os alunos quanto os operários entram em massa, ou seja

(...) a idéia geral de reunir massas de estudantes (matéria-prima) para serem processados por mestres (operários) numa escola centralizada (fábrica), foi um golpe de gênio industrial. Toda a hierarquia administrativa da educação, à medida que cresceu, seguiu o modelo da burocracia industrial. A própria organização do conhecimento em disciplinas permanentes se baseava em suposições de caráter industrial. As crianças marchavam de um lugar para o outro e se

sentavam em pontos determinados. A sineta tocava para anunciar mudanças de tempo (TOFFLER, 2001, p. 322).

5.4. ANÁLISE DAS CATEGORIAS OBSERVADAS

5.4.1. Os agentes

É importante trazer aqui que foi acordado entre o pesquisador/professor e a direção que não seriam expostas fotografias específicas que pudessem revelar a identidade da escola. Todas as imagens que aparecem aqui são de domínio público ou arquivo pessoal, uma vez que foram capturadas de páginas do Facebook e do cotidiano da cidade, por conseguinte, sinto-me no direito de apresentá-las, pois, todos que quiserem acessar neste sitio as páginas da SEDUC e APLB (ambas da cidade de santo Estêvão - Ba) conseguirão visualizá-las e poderão consultar o meu arquivo pessoal.

Naquilo que tange ao contexto “Agentes”, busquei, através das observações, compreender a função de cada um deles para a ação pedagógica da escola SIMME. Assim, à medida em que as observações aconteceram, notei que o momento quando os agentes de apoio foram colocados lado a lado com docentes, os (psico)pedagogos, os agentes administrativos, diretores, discentes, representantes da sociedade civil, representantes da Secretaria da Educação (SEDUC), representantes do Poder Executivo, representantes do Poder Legislativo e representantes do Poder Judiciário somente nas jornadas pedagógicas. Como aparece no relato (01) de observação do dia 19 de fevereiro de 2013:

Os professores e os profissionais de Educação foram acolhidos pela equipe organizadora da Jornada Pedagógica, cujo tema foi “O papel da escola na formação de sujeitos autônomos. Abertura com a fala do secretário de educação, pronunciamento do prefeito municipal e do presidente do sindicato dos servidores da educação (APLB), também vereador eleito e professor da rede municipal.

Não houve, durante o período de observação, um outro momento quando esses agentes se reunissem na escola “SIMME” para discutirem problemas concernentes à educação. Mas, exatamente um ano e quinze dias depois, todos estavam lá novamente, tal como consta a observação de nº 18, cuja data foi 06 de março de 2014

Os professores, diretores, coordenadores pedagógicos e todos os demais profissionais de Educação foram acolhidos pela equipe da SEDUC, a qual organizara a Jornada Pedagógica de 2014, cujo tema foi “O CURRÍCULO ESCOLAR E A FORMAÇÃO DE SUJEITOS AUTÔNOMOS”. Com mais de uma hora de atraso, enfim, houve a abertura da jornada com o rito cerimonial. A priori, o mestre de cerimônia convidou as pessoas que iriam compor a mesa: o secretário de educação, o prefeito e seu vice, o presidente do sindicato dos servidores da educação (APLB – e também vereador eleito, além de ser professor da rede municipal, embora não lecionasse justamente por assumir a presidência da respectiva categoria), foram convidados também o assessor do prefeito, um representante da polícia militar e a palestrante. Relevante trazer aqui o que foi observado nas respectivas falas, quando o gestor municipal se pronunciou, fez questão de frisar que os “professores ganham muito bem para o que fazem”, na oportunidade, ele também falou sobre alunos que terminam o fundamental I(1º ao 5º ano) e não sabem ler, tampouco escrever. Chegou a citar o exemplo do filho da sua secretária que terminou o 3º ano do fundamental I, cuja mãe reclama que ele não sabe fazer nada. Outro momento forte na fala do gestor municipal, foi quando esse provocou a direção da escola(onde estava a ocorrer a jornada) ao dizer que parecia uma unidade escolar sem direção, pois, segundo ele, “ao entrar por esse portão vi tanto lixo, tanto banco quebrado, tanta desorganização que logo pensei: é uma escola sem direção”. A categoria não demonstrava interesse algum pela sua fala. Em seguida, foi a vez do presidente da APLB. Sintetizou sua fala, ponderando suas colocações para não ofender àqueles que ele representa, tampouco ao governo – visto que se elegera pela mesma coligação. Assim que terminou a fala do então representante sindical, chegou o momento do secretário se pronunciar. Ele desejou boas vindas e disse que a SEDUC estava disposta a trabalhar lado a lado com os professores a fim de que houvesse uma melhor integração entre as partes, neste momento um grupo de docentes começou a fazer cobranças pelos incentivos ainda não pagos, além de outras vantagens não recebidas.

A relação entre professores e secretário de educação x gestor não se mostrou nada amigável, pois “quando o gestor municipal se pronunciou, fez questão de frisar que os “professores ganham muito bem para o que fazem”, na oportunidade, ele também falou sobre alunos que terminam o fundamental I(1º ao 5º ano) e não sabem ler, tampouco escrever” (Obs. 18, 06 de mar. de 2014).

Nesse mesmo dia, ele chegou a citar o exemplo do filho da sua secretária o qual terminara o 3º ano do fundamental I, porém, sua mãe alegava que ele não sabia fazer nada. Outro momento forte na fala do gestor municipal, foi quando esse provocou a direção da escola (onde estava a ocorrer a jornada) ao tecer críticas sobre a unidade escolar, pois, segundo ele, “ao entrar por esse portão vi tanto lixo, tanto banco quebrado, tanta desorganização que logo pensei: é uma escola sem direção” (Obs. 18, 06 de mar. de 2014).

A categoria de professores não demonstrava interesse algum pela sua fala, isso foi observado quando era notório “um clima desagradável entre a mesa e a grande maioria dos professores presentes. Os professores conversavam entre si, como se fosse um repúdio aos que formavam a mesa” (Obs. 18, 06 de mar. de 2014).

Outro agravante entre esses agentes foi a greve municipal da categoria, onde alguns professores, após algumas tentativas frustradas de negociação com o executivo (por não terem sido recebidos), resolveram acampar no prédio da prefeitura até que fossem recebidos pelo gestor. Tal situações podem ser vistas nas Figuras 7 e 8, onde temos (no primeiro momento) os professores acampados no prédio da prefeitura municipal e depois (segundo momento) os professores, finalmente, recebidos pelo prefeito para possíveis negociações.

Terminada a fala do gestor, o então secretário de educação, que é também professor da rede municipal de ensino, desejou boas-vindas aos presentes e começou a expor a situação da educação municipal, contudo, não conseguiu concluir devido ao tamanho descaso à sua fala. Na verdade,

O secretário procurou ignorar, mas chegou um momento em que uma professora disse “eu quero o que é meu, que eu não sou abastalhada”, depois dessa fala, o secretário perdeu o controle e acabou discutindo com a tal professora diante da assembléia, chegou a sugerir que ela e os que estavam se sentindo incomodados que procurassem a justiça. O clima se tornou insuportável, pois, passou a existir uma forte hostilidade entre a mesa e os professores (Obs. 18, 06 de mar. de 2014).

O clima de descaso pela fala do outro é muito forte na escola, pois, em momentos das observações percebi na prática pedagógica momentos assim. Vejamos algumas situações semelhantes, mas agora entre professor – coordenação – direção - secretaria em uma reunião realizada, a inicio na sala dos professores e depois na sala de informática

Os funcionários da secretaria, aos pouco – como se tivessem feito um ensaio – começaram a sair, cada um apresentava uma necessidade diferente para justificar sua saída. Solicitei da direção que pedisse o retorno deles, mas como resposta (através da diretora) ouvi: “me disseram que esse assunto não é pra eles”. Solicitei de uma coordenadora que pedisse aos professores (que estavam em sala na aplicação das atividades avaliativas) que quando terminassem, favor comparecerem à sala, mas ao retornar ela disse “dois já foram embora e o que está na sala disse que não vai participar porque precisa sair mais cedo”. Uma professora pediu desculpas, porque

precisava sair porque teria que voltar para dar aula à tarde, nesse momento, ela mais o outro professor que alegou que mudança é uma “bobagem” saíram da sala, ficando apenas o pesquisador, as coordenadoras, a diretora e mais três professores... (Obs. 11, 09 de set. de 2013).

Agora vejamos uma outra situação que envolve direção – professor - aluno

Três alunos discutiram com a professora por acharem que não deveriam estar em recuperação porque houve greve no município e por conta disso também não houve aula de recuperação. Outros alunos foram chegando aos poucos. (...) Alguns alunos chegaram de outras salas onde estavam a responder outras atividades de recuperação. Uma aluna chegou a discutir com a professora por não acreditar que teria que fazer aquela atividade avaliativa também. Quase no final da avaliação, acabou de entrar um aluno desdenhando da professora que aplicava a atividade. Nesse momento a diretora foi comunicada e, imediatamente, fez-se presente. Na oportunidade, ela disse ao aluno que ele deveria respeitar a professora e que se não quisesse responder a atividade ele poderia se retirar da sala (Obs. 16, 17 de jan. de 2013).

E uma outra situação entre secretário de educação –professores - profissionais da educação – direção - equipe pedagógica:

As pessoas começaram, aos poucos, a sair, assim foram se dispersando, não diferente com aqueles que iniciaram na formação da mesa, mas já haviam saído, a exemplo do gestor, seu vice e do seu assessor. Muitos professores começaram a se retirar do ambiente, e por conseguinte, o espaço, outrora com muitas pessoas, acabou por se esvaziar. Outro fato intrigante foi rever as mesmas situações da jornada do ano interior: professores liam revistas, outros falavam no celular e poucos prestavam atenção no que se argüia (Obs. 18, 17 de mar. de 2014).

Esse descaso entre os agentes na unidade escolar é muito forte, pois, em todos os setores da unidade escolar isso foi percebido, como se comprova com a observação de nº 15 do dia 09 de janeiro de 2014

Os alunos, quase todos fora da sala de aula e ansiosos pelos resultados das disciplinas, estavam motivados, uns escrevendo na camisa dos outros. Os professores foram à sala dos professores para somarem as notas das unidades para saberem quais alunos foram aprovados e os que ficaram em recuperação. Alguns professores se dirigiram às suas respectivas salas de aula para a entrega dos resultados do ano letivo aos alunos. Estes estavam a escrever nas camisas uns dos outros para demonstrar o sentimento de despedida. Em uma das turmas da sexta série, onde eu estava presente, a professora “Florzinha” disse que 11 alunos ficaram em recuperação e que a prova seria no próximo dia 17 do mesmo mês e ano. Quando um aluno perguntou quais seriam os assuntos da recuperação, ela respondeu “todos” (e riu). Outro aluno perguntou: “vai ter aula de recuperação, pró”? A resposta foi automática: “acha pouco? Se virem,

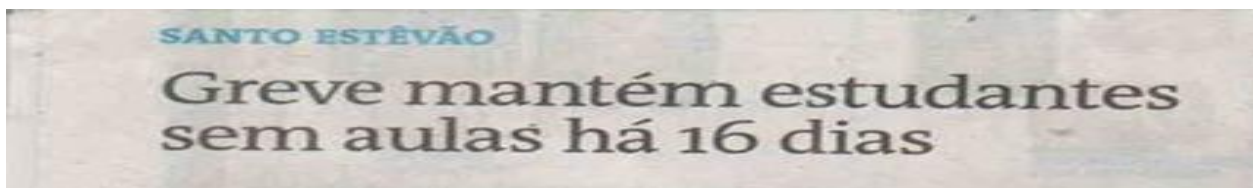
se vocês tivessem vergonha não ficava (*sic*) na recuperação, meu nome é fui”. Esta, por sua vez disse-me: “eles ainda acham pouco, ter que dar aula em janeiro por causa do prefeito, já viu”?

Outro fato que despertou a minha atenção foi que alguns agentes não se fizeram presentes nesses dois momentos – os responsáveis legais pelos alunos – aliás, os momentos em que suas presenças (dos pais/responsáveis dos alunos) foram detectadas estão ligados diretamente às informações, tais como aparecem descritos na seguinte observação de reunião de pais e mestres:

Essa foi a terceira reunião realizada na escola SIMME e a primeira em que estive presente, desta feita, no dia 12 de julho com o propósito de esclarecer aos pais sobre o motivo das paralisações feitas pelos professores e a possibilidade de greve. Com muita objetividade, a direção e coordenação pedagógica da escola expuseram aos pais e demais presentes que houve um acordo de reposição salarial e de melhores condições de trabalho feito com o gestor municipal e como não fora cumprido por este, então a categoria estava a reivindicar através das paralisações semanais (um dia diferente a cada semana) e se não houvesse um atendimento às reivindicações até o dia 22 de julho de 2013 haveria greve por tempo indeterminado. Alguns pais reclamaram, uns disseram que o prefeito não se preocupa com a educação outros manifestaram contra a categoria “professor ganha demais pro que faz, oxe, oxe, os menino é que se prejudica (*sic*)”, alegou a mãe “M”. Outra complementou: “quem vai aguentar com esses menino(*sic*) em casa”? (Obs. 10, 12 de jul. de 2013).

Assim como na fala de alguns pais, ao se referirem ao gestor, eles demonstravam muito mais preocupação com a presença dos filhos em casa do que com o prejuízo que os alunos (seus filhos) teriam diante da greve e atribuíam a culpa ao gestor. Fala que pode ser parafraseada com o que dissera Fino (2001) ao escrever que a escola já era o lugar onde os jovens ficavam a vegetar o máximo de seu tempo.

Parece que os pais sabiam que aquela greve não seria tão rápida, pois, como pôde ser verificado, a greve passou de quinze dias, a mesma foi acompanhada por diferentes veículos de comunicação, a exemplo do jornal A TARDE que publicou reportagem sobre a Greve na rede municipal de Santo Estevão com entrevistas de Cristiano Pereira Rodrigues, Diretor da APLB-Sindicato/Santo Estevão, e de Orlando Santiago, Prefeito Municipal. A reportagem foi publicada na sexta-feira 09/08/2013.



Fonte: <https://www.facebook.com/aplb.sindicato.5?fref=ts>. Acesso em 13/08/2013.

Assim como na aula inaugural no dia 10 de março de 2014, na oportunidade, “Foram passados os avisos aos pais e alunos que estavam ainda presentes” (Obs. 19). Não existiu um momento para esses opinarem, quase sempre que eram convidados, era tão somente para receberem os informes.

5.4.2. A prática pedagógica

A Prática pedagógica foi verificada em diferentes manifestações do comportamento dos agentes daquela comunidade escolar, para assim perceber pelos comportamentos manifestos: atitudes, atos, posturas, expressões, modos, maneiras, o sentir dos agentes, seus interesses, entusiasmo e no desempenho das diferentes atividades do cotidiano escolar. Assim que defini a metodologia e sua abordagem, bem como o instrumento (observação) para coletar os dados, minha preocupação era como atingir os objetivos (específicos e gerais) desse estudo que visa compreender a prática pedagógica (enquanto cultura educacional) naquela escola.

Diante desse problema, ou seja, precisava encontrar meios que me permitissem entender para poder analisar e interpretar qual o paradigma educacional daquela unidade escolar. Assim, sugiram muitos questionamentos, destes, três sustentaram a razão dessa pesquisa, justamente a partir destas questões: A qual modelo de educação a escola “SIMME” na cidade de Santo Estevão – Bahia – Brasil se encontra vinculada? Como as práticas pedagógicas refletem as fixações no referido modelo de educação? A prática pedagógica assegura uma forma inovadora no cotidiano escolar da escola SIMME? Após a definição daquilo que estaria a investigar, busquei, através da abordagem etnográfica, a aproximação entre mim (pesquisador/entrevistador) e do objeto pesquisado (a prática pedagógica da escola “SIMME”).

Certo de que é a etnografia que permite uma melhor compreensão dos fatos que envolvem cultura(s) diferente(s), procurei perceber as relações, os sentidos e os significados dentro de um contexto que me permitiu “enxergar” a situação com uma visão semiótica, então, busquei descrever e interpretar a cultura daquela determinada escola. E por ser, pois, uma investigação que exige um tempo maior, visto que este método, onde é imprescindível ir a campo, ele acaba por exigir “um grande dispêndio de tempo para o pesquisador aproximar-se daqueles para quem ele pode não ser familiar”, Macedo (2006, p. 86).

Adentrei no campo em setembro de 2012, apesar do reconhecimento ter se dado um ano antes (setembro de 2011). Comecei as observações, de fato, em fevereiro de 2013. Por assim ter sido, passemos às observações que nos permitiram vivenciar a prática pedagógica.

Na observação realizada no dia 06 de abril de 2013 (ver anexos de observações de nº 07) na sala de computação da Escola, houve uma comprovação daquilo que Toffler (2001) chama de organização do conhecimento através de disciplinas permanentes, pois, na referida data, estavam presentes a direção, as coordenadoras pedagógicas e somente os professores das áreas de Linguagens e Humanas, ficando de fora os professores de ciências exatas e naturais.

Após esse momento, agruparam-se os professores por disciplina para que estes socializassem e sistematizassem os planos de cursos, a fim de unificá-lo, tendo em vista a não repetição e a sequência dos conteúdos ao longo dos quatro anos do Ensino Fundamental II, e também para que os professores dialogassem, trocassem experiências, tomando conhecimento do trabalho desenvolvido pelos colegas da área. Após essa socialização, os professores iniciaram o planejamento das aulas correspondentes ao período de 08 a 19 de abril (Obs. Nº 07 de 06 de abril de 2013).

Nesse encontro, a pauta central da reunião pedagógica era para dar os informes relativos à frequência e assiduidade dos professores, modelo de avaliação a ser adotado pelos professores (a exemplo de distribuição de valores das questões e atividades, especificando o barema de cada questão) e a entrega dos documentos solicitados (os planos de curso, cujas atividades a serem desenvolvidas deveriam estar descritas) pela coordenação e direção. A partir do que afirma Fino (2000) parafraseio com este por confirmar que o mesmo modelo burocrático adotado no

setor industrial serviu de decalque para a hierarquia administrativa do atual modelo de educação ou paradigma educacional da escola “SIMME”.

Exatamente duas semanas depois, na sala dos professores, “houve mais uma Reunião pedagógica – encontro da área, acordada para as 08:00 e iniciada às 08:30” (Obs. e nº. 08, no dia 20 de abril de 2013). Situação que corrobora com a idéia de que o conhecimento vem através da departamentalização.

No que se refere a essa departamentalização, Saviani (1991) afirma que ela teve origem nas Leis 5540/68 e 5692/7, marcadamente tecnicistas. Assim, segundo o autor, “medidas como a departamentalização (...) e tantas outras indicam uma preocupação com o aprimoramento técnico, com a eficiência e a competitividade”, Saviani (1991, p. 148). Idéia que ratifica a visão de uma escola como fábrica.

Assim, “Os professores da área de exatas se reuniram com a vice-diretora e as coordenadoras. Os docentes foram acolhidos com as boas vindas e os trabalhos foram iniciados com a leitura do texto ‘Quando a escola é de vidro’” (Obs. e nº. 08, no dia 20 de abril de 2013). Esse modelo de educação apenas legitima o que Sousa e Fino (2001, p. 08), com base em Macdonald e E. Zaret (1975), definem como “organização burocrática, linhas de autoridade hierárquicas, fragmentação do trabalho e remuneração desiguais”.

No que diz respeito à frequência dos professores, a diretora solicitou que as ausências fossem comunicadas com antecedência e que o professor enviasse para a secretaria (e-mail, por exemplo) uma atividade a ser aplicada por alguém da secretaria na turma onde o professor faltoso deveria dar aula. Alguns professores falaram que a ausência de alguns dos seus colegas nos encontros das atividades complementares (AC) era ou significava falta de compromisso e desrespeito aos que não faltam. Uma professora (de história) posicionou-se dizendo que “em qualquer setor haverá sempre pessoas descomprometidas, entretanto, não devemos nos angustiar diante dessa constatação, mas continuar fazendo o nosso trabalho, com comprometimento, independente do compromisso dos demais colegas” (Obs. de nº 07, 06 de abril de 2013).

A fala dessa professora evoca não somente a incorporação da idéia de que a escola está departamentalizada, mas também deixa evidente a falta de um senso de coletividade e ênfase na fragmentação das tarefas, cada um deve fazer apenas a sua parte. Outro aspecto interessante na observação do dia 12 de março foi quando uma aluna quis saber da situação do professor de matemática remanejado para a SEDUC, nesse momento uma aluna

(...) perguntou pelo professor de matemática, ao saber que ele também havia sido requisitado para trabalhar na SEDUC a aluna disse “que saco, tiraram os melhores professores do colégio, dá vontade de sair também dessa escola, a escola tá (*sic*) ficando muito chata” (Obs. 06, 12 de março de 2013).

A professora ignorou a fala da aluna como se aquela pergunta não tivesse importância alguma para sua aula e pediu que os alunos dissessem o que eles gostariam que a escola e os professores oferecessem a eles. Tal como fosse uma empresa (escola) que acabara de realizar acordos com seus funcionários (professores), e esses, por sua vez, teriam que firmar acordos com seus clientes (alunos).

Dentre tudo que pude anotar na fala deles, o desejo de que as aulas fossem menos chatas foi a situação mais recorrente. Um aluno chegou a dizer “eu estudo apulso, estudar é muito chato, queria que os professores fosse (*sic*) amigos da gente e que a direção num (*sic*) fosse assim... pegar muito no pé da gente” (Obs. 06, 12 de março de 2013).

Intrigante foi ouvir a professora dizer que ela não estava ali para ouvir esse tipo de reclamação, estava apenas para cumprir o que foi definido (combinado) com a coordenação. Depois de ter dito isso, ela copiou no quadro aquilo que os “bons” (conceito definido por ela mesma) alunos citaram:

1- respeitar professores e colegas, 2- não chegar atrasado, 3- fazer as atividades, 4- não conversar durante as aulas, 5- não sair da sala entre a saída de um professor e entrada do outro, 6- não ficar nos corredores, 7- não colocar apelido nos outros colegas, 8- não usar o celular na sala, 9- trazer os livros para a escola, 10- estudar para as provas (Obs. 06, 12 de março de 2013).

A professora solicitou que todos copiassem em seus cadernos e que também cumprissem com o que eles (alunos) decidiram. É importante destacar que a

professora fez com que os alunos acreditassem terem sido eles os criadores das regras, as quais, na verdade, já estão prescritas no regimento escolar, isso, mais uma vez comprova que a escola adota o modelo de educação tecnicista.

A escola reproduz uma idéia de autonomia equivocada, uma vez que o aluno é induzido a pensar que está a ser autônomo, embora esteja apenas a reproduzir as regras escolares. Essa mesma idéia similar é percebida no discurso dos representantes da SEDUC ao proporem jornadas pedagógicas, conforme o folder representado na Figura – 9, cujo tema, desde 2013, é “Formação de Sujeitos Autônomos”, mas as atitudes, conforme se evidenciou a cima, vão de encontro à proposta de autonomia, uma vez que são negadas aos sujeitos vez e voz. As posturas tanto do secretário quanto da professora foram semelhantes, pois, procuraram ignorar as reivindicações dos professores e dos alunos respectivamente.

Assim, a aula reproduzida evidenciou um estilo de escola ainda modelada na fábrica onde sua função social “foi concebida para dar resposta às necessidades da produção industrial, numa altura em que era normal o exercício da mesma profissão ao longo de toda a vida activa”, Sousa e Fino (2001, p. 12). De fato, o que se percebeu aqui é que a escola “SIMME” ainda mantém o sistema social que reproduz características da sociedade industrial, ou seja, nossa escola pública “manteve inalterados, os propósitos, as rotinas e o prestígio, este último baseado num relacionamento reconhecidamente directo com o desenvolvimento”, Fino (2001, p. 02).

Esse fazer pedagógico acaba por ignorar que já vivemos em uma era pós-industrial, e por conseguinte, continuo a dialogar com os mesmos autores citados há pouco, para entender que a escola está inserida em uma sociedade que é pós-industrial, portanto ela carece de um modelo de educação onde

A tecnologia será, com pouca hipótese de dúvida, uma das chaves da concretização de um novo paradigma educativo, capaz de fazer incrementar os vínculos entre os alunos e a comunidade, enfatizar a descoberta e a aprendizagem, e de fazer caducar a distinção entre aprender dentro e fora da escola (SOUSA e FINO, 2001, p. 12-13).

No dia 20 de abril de 2013, aproveitei a minha estada ali na escola para ouvir as pessoas da comunidade escolar. Foi uma experiência indescritível, arrisco-me a

dizer que cada pessoa tem sua verdade, e, ouvindo-as, descobri situações que entrevista alguma poderia revelar, fato que casa com as palavras de Foote-Whyte, pois

Na medida em que sentei e ouvi, obtive respostas para perguntas que nem teria feito se tivesse obtendo informações somente através de entrevistas. Naturalmente não abandonei de todo as perguntas. Aprendi apenas avaliar a susceptibilidade da pergunta e o meu relacionamento com as respostas de modo que só fazia perguntas em uma área sensível quando estava seguro de que meu relacionamento com a pessoa era sólido (FOOTE-WHYTE, 1990, p. 82).

O que observei nesse dia pode sintetizar que é justamente em um clima de livre expressão que o trabalho e a comunicação ganham sentidos significativos. O relato de observação de nº 08 do dia 20 de abril de 2013 mostra que a escola tem consciência de que precisa rever seu paradigma educacional, a exemplo das discussões, conforme relato a seguir – extraído da observação de nº 08,

A partir dessas especulações, o texto foi lido e discutido, enfatizou-se sobre os desafios de lidar com a indisciplina e dificuldade de aprendizagem dos alunos, mas também sobre a necessidade de se planejar aulas mais lúdicas e desafiadoras tendo em vista a motivação destes.

Implicitamente, os professores demonstram que “O dever principal da educação é de armar cada um para o combate vital para a lucidez”, Morin (2003, p. 33), contudo ao acompanhar essas aulas, não foram observados momentos que demonstrassem essa ruptura paradigmática. Para ratificar isso, trago um relato de observação de uma aula de língua portuguesa ministrada em uma turma da 7ª série (8º ano)

O professor, primeiramente fez a chamada através da caderneta, em seguida, explicou aos alunos que iria trabalhar um assunto “novo”: Tipos de discursos. Mandou os alunos abrirem o livro de língua portuguesa na página 34 para fazerem a leitura do referido assunto. Alguns alunos foram buscar livros na biblioteca ou emprestados com colegas de outras turmas. Outros alegaram que dificilmente o professor não usava o livro didático, por isso que eles não trouxeram. O professor fez a leitura juntamente com os alunos e, logo após, pediu que os alunos fizessem as atividades contidas no livro didático, enquanto isso ele ficou a corrigir as provas e passando as notas para a caderneta. Os poucos alunos, no universo de 34 (trinta e quatro) presentes, que foram até o professor, puderam retirar suas dúvidas. Porém, o professor não deixou de estar a corrigir as atividades avaliativas, mesmo no momento em que explicava o assunto – individualmente aos alunos. Nesse momento, o professor se levantou e foi às carteiras de alguns alunos (cinco, precisamente) e observou o que estavam a fazer. O modo que o professor se dirigia aos alunos permitia uma abertura para que estes pudessem questionar. Em

seguida, o professor fez a correção das atividades na lousa, cada questão que era corrigida, era dada a oportunidade para que os alunos levantassem questionamentos. Um aluno alegou que “ainda bem que hoje o senhor corrigiu a atividade”. Terminada a correção, o professor solicitou que eles pesquisassem o assunto para melhorar a compreensão. Os alunos, quase de modo unânime, perguntaram se era para a nota. Três ainda levantaram o questionamento “o senhor vai corrigir aquelas atividades que o senhor passou [há mais de duas semanas]”? O professor alegou que já havia passado dois minutos da sua aula e que ele iria fazer prova de redação em outra turma, além disso, já havia um outro professor na porta para assumir a turma naquele horário. Ao sair da sala, ainda deu tempo de ouvir duas alunas pedindo ao professor que iria assumir a sala para que as deixasse ir tomar água, mas como resposta ouviram: “não e quem sair não poderá mais retornar pra(sic) fazer a prova”(Obs. 09, 07 de junho de 2013).

Aluno algum conseguia perceber a necessidade de se estudar aquele assunto (tipos de discurso), caracterizava que não há sentido em se repassar conhecimentos, visto que de modo isolado, “informações ou dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido”, Morin (2003, p. 36). Na escola, foram observadas atividades lúdicas, mas faltaram orientações pedagógicas para que ganhassem esse sentido apresentado por Morin (2003).

Posso trazer aqui exemplos de atividades lúdicas e até mesmo algumas que se aproximariam de uma postura inovadora, caso houvesse uma ruptura paradigmática, visto que, para Perrenoud (2001, p. 47) não adianta trazer uma atividade diferente se ela só estimula “pensar o mundo sem pensar a si mesmo como pessoa complexa, feita de ambivalências, de emoções, de representações enraizadas em uma experiência, em uma cultura, em uma rede de relações”.

A prática pedagógica não é a única saída para se construir uma sociedade capaz de lutar pelos direitos humanos, mas, neste contexto, posso parafrasear Freire e Freire (2001) que sem a prática educacional, não podemos pensar em uma transformação social, assim, precisamos de professores e alunos comprometidos com essa construção de uma sociedade crítica. Oxalá, a escola “SIMME” “empurra” os seus alunos à fábrica, pois, como observei no dia 20 de abril de 2013 (obs. Nº 08) houve uma sugestão de levar os alunos àquela fábrica de calçados, conforme Figura – 10.

Talvez a escola conseguiria, mas não como objeto de pesquisa, ao contrário, seria como um prêmio (a visitação) àqueles que fizessem a atividade.

Uma professora de Ciências socializou o trabalho desenvolvido nas 7ª séries sobre organelas, cuja atividade final seria uma visita à fábrica DASS (grande fábrica de calçados instalada na cidade) a qual se constitui em surpresa para os alunos. Uma das coordenadoras considerou a relevância da proposta, evidenciou também a possibilidade de relacionar o funcionamento do corpo humano com o da fábrica. Uma outra professora, também de Ciências, ratificou a consideração da coordenadora relatando que frequentemente estabelece essas relações e que geralmente os resultados são favoráveis (Obs. 08, 20 de abril de 2013).

Seria possível envolver mais seus agentes, não fosse a fragmentação do conhecimento, ou seja, a forte idéia de departamentalização ao estabelecer uma analogia entre “organelas” e “a departamentalização” da fábrica. Depois da sugestão feita pela professora, por essa razão foi que eu resolvi ir à fábrica de calçados também, mas fui na condição de investigador.

Quão grande foi a minha surpresa! Via ali no portão da referida fábrica, situações semelhantes à da escola “SIMME” (conforme já relatei a cima): operários (símile dos estudantes) no empurra-empurra para não perderem tempo e poder “bater” o cartão de ponto (na escola o aluno tem a preocupação com os “pontos” também), a fila enorme daqueles funcionários reproduz o quadro de muito do que acontece com os alunos ao tentarem adentrar à escola. Algumas das diferenças observadas são as seguintes: lá (na fábrica) sempre há “porteiros”, existem quatro enormes portões de acesso ao ambiente de trabalho e sinalizações visíveis, tal como se pode ver na Figura 11.

Na “SIMME”, há sim a tentativa de fazer um trabalho inovador, tal como se pode verificar nas observações 07, 08, 12 e 13, a exemplo da

Apresentação dos trabalhos de Artes (turmas das sextas séries A e B): A arte da dança. Os alunos estavam eufóricos, era possível enxergar isso no rosto de muitos deles. Quando o professor entrou na sala, muitos alunos ainda não haviam entrado uma vez que estavam se arrumando (Obs. 12, 10 de out. 2013).

Outrossim, quando se tentou promover uma atividade lúdica, ficou explícita a idéia de que a equipe ainda não compreendeu que as escolas, independentemente dos

níveis de ensino, devem ultrapassar o paradigma que se mantém conservador e, por isso, caracterizou uma prática pedagógica que se resume em transmitir, organizar e apresentar os conteúdos para disciplinar os alunos, ideia defendida por Behrens (2006). Situações antagônicas podem ser confirmadas a partir das observações 09, 14, 15 e 16, isso porque elas trazem justamente as disparidades de uma tentativa inovadora. Pode-se corroborar isso com o ocorrido onde

Os alunos, quase todos fora da sala de aula e ansiosos pelos resultados das disciplinas, estavam motivados, uns escrevendo na camisa dos outros. Os professores foram à sala dos professores para somarem as notas das unidades para saberem quais alunos foram aprovados e os que ficaram em recuperação. (...) Nas turmas de sétimas séries, os professores – segundo os alunos – entravam na sala só para dizerem quem havia sido aprovado ou não. Os alunos da turma da “7ªB” estavam muito chateados porque, segundo eles, faltavam fazer uma avaliação na maioria das disciplinas, uma vez que não houve aula no dia 20 de dezembro de 2013 – data prevista para conclusão de trabalhos, a exemplo de Redação onde eles deveriam apresentar um trabalho sobre publicidade, mas a aula não aconteceu. Em outra turma, havia uma grande confusão por conta da professora que faltou. A direção começou a liberar os alunos porque a escola estava sendo pintada, mesmo com alunos e professores ainda em sala. Situação que acabou prejudicando a divulgação dos resultados, pois muitos alunos não sabiam se precisariam ou não fazer a recuperação (Obs. 15, 09 de jan. de 2014).

Não percebi, durante as observações, trabalho voltado para o coletivo. A necessidade de reunir os professores de uma escola é justamente para que haja troca de idéias, integração e/ou a socialização das experiências, contudo, de que modo isso pode ocorrer se os encontros ocorrem separadamente? Trago Morin (2003, p. 42) para responder o questionamento, pois, ele pensa que “nossa educação nos ensinou a separar, compartimentar, isolar e, não, a unir os conhecimentos, o conjunto deles constitui um quebra-cabeças ininteligível”.

É imprescindível que existam os entrosamentos dentro do contexto tão complexo no universo escolar, visto que “As interações, as retroações, os contextos e as complexidades que se encontram na man’s land entre as disciplinas se tornam invisíveis”, Morin (2003, p. 42-43).

Para compreender o porquê que as pessoas não se reuniam como unidade escolar, eu, enquanto investigador, após mais de seis (06) meses de estada na escola “SIMME”, solicitei da direção e coordenação pedagógica uma reunião para discutir “inovação pedagógica” à luz das escritas do professor Carlos Fino e dos escritos

usados por este e solicitei, também, que o encontro ocorresse em um local que comportasse todo o corpo da escola. A coordenação sugeriu que a reunião ocorresse naquele dia, sem que houvesse um aviso prévio, para aproveitar o número de professores presentes.

Dos 14 que deveriam estar presentes, apenas 11 estavam na escola e destes, 03 disseram que não poderiam participar porque havia provas (atividades avaliativas) para serem aplicadas. Uma professora manifestou seu descontentamento em relação a proposta de reunião, visto que, por conta da greve dos professores da rede municipal, eles já estavam muito atrasados, portanto, não “dá mais pra ficar perdendo tempo com essas reuniões todos os dias” – disse a professora “A” (Obs. 11, 09 de set. de 2013).

A reflexão sobre uma “prática pedagógica inovadora” foi proposta por mim e acordada para com todos os segmentos da escola, exceto alunos (segundo a direção, não havia espaço para tal evento). Eu combinei com a direção da escola para apresentar os dados preliminares da minha investigação à comunidade escolar.

Começamos na sala dos professores, mas o datashow não funcionou (problema recorrente no dia de assistir a filmes), por isso, fomos locados à sala de informática, nessa mudança de local, dois professores – sem justificativa alguma – não mais compareceram à sala onde demos início ao nosso trabalho.

Resolvido o problema técnico (trocou-se o aparelho) e o pesquisador iniciou a reunião. Demonstrou (através de slides) o papel da escola na sociedade, perpassou pelo seu contexto histórico, bem como os modelos de educação. Assim, lançou o questionamento: qual modelo de educação que temos? E este o que queremos? Os funcionários da secretaria, aos pouco – como se tivessem feito um ensaio – começaram a sair, cada um apresentava uma necessidade diferente para justificar sua saída. Solicitei da direção que pedisse o retorno deles, mas como resposta (através da diretora) ouvi

me disseram que esse assunto não é pra eles”. Dei sequência aos trabalhos, apresentei um vídeo “Visão do Futuro” onde as coordenadoras apresentaram suas opiniões acerca da “inovação pedagógica” como a nova forma de ensinar pois, “se tudo mudou, a escola não pode ficar à margem

dessas mudanças”, disse a coordenadora “1”. O investigador, por sua vez, frisou que a literatura dessa linha de pensamento assegura que além do que foi dito, é importante saber que não se inova sem que haja uma ruptura com o passado. Assim, a coordenadora “2” disse que não compreendeu então o que é inovação. Dessa forma, o pesquisador utilizou a afirmação de Fino, quando afirma que “a inovação pedagógica passa pela criação de novos contextos de aprendizagem, desenhados à luz do desenvolvimento dessas ciências e implicando alterações qualitativas na tal componente técnica que regula a prática partilhada pelos aprendizes e pelo professor”. Contudo, dois professores disseram que já estão ensinando há muito tempo e que não acreditam “nessas bobagens” (Obs. 11, 09 de set. de 2013).

Ao solicitar de uma coordenadora que fosse avisar aos professores (que estavam em sala na aplicação das atividades avaliativas) que assim que eles terminassem suas aplicações, favor comparecerem à sala, como resposta, ao retornar, ela me disse “dois já foram embora e o que está na sala disse que não vai participar porque precisa sair mais cedo” (Obs. 09 de set. de 2013). Não bastasse isso,

Uma professora pediu desculpas, porque precisava sair porque teria que voltar para dar aula à tarde, nesse momento, ela mais o outro professor que alegou que mudança é uma “bobagem” saíram da sala, ficando apenas o pesquisador, as coordenadoras, a diretora e mais três professores (sendo dois contratados e apenas um efetivo). Após as discussões sobre a prática pedagógica inovadora, o pesquisador se colocou a disposição para oficinas e/ou debates a respeito da temática para eventuais esclarecimentos. Situação que não se concretizou (Obs. 11, 09 de set. de 2013).

Quanto ao sentido de planejar

Foi ainda solicitado que a Escola desenvolvesse um projeto sobre drogas visto que tem crescido o número de usuários na comunidade, o que já está afetando-a. Os professores foram em concordar com a ideia. Um professor de matemática corroborou com a discussão relatando que algumas pessoas da cidade, sobretudo as de família tradicional, questionam sobre o que a escola tem feito para conscientizar os alunos acerca dos riscos e consequências das drogas. Nesse instante, uma professora, também de matemática, sugeriu que fosse desenvolvida uma campanha de combate às drogas, levando para sala de aula textos verbais e não verbais que os conscientizem e os informassem sobre a temática, os quais poderiam ser lidos todos os dias no início da primeira aula. Alertou acerca do cuidado que “devemos ter com o uso de palavras e frases que, de forma subliminares” (sem mesmo citar exemplos) motivam o uso das drogas, de modo sutil, sendo que “muitas vezes não nos damos conta disso”. A vice-diretora, então, sugeriu fazer, inicialmente, uma mesa redonda com as autoridades do município, pais, alunos, professores e a população de modo geral a fim de discutir a temática e saber que ações estão sendo desenvolvidas para minimizar ou resolver a problemática das drogas em nossa cidade. Sugeriu ainda que na 8ª série fosse realizada uma pesquisa de dados referentes ao tema e relatou que coordena um grupo da Igreja Católica, o TLC (Treinamento de Liderança Cristã) o qual fez um trabalho voltado para o

combate às drogas em forma de teatro e que pode trazê-lo para se apresentar na escola SIMME (Obs. 08, 20 de abril de 2013).

Verdade que, às coordenadoras, cabia o papel de promover a socialização de tudo que foi discutido, no entanto, não deixa de persistir a existência da fragmentação. Toffler (2000, p. 260) já nos alertava que “Quando a adversidade, no entanto, converge com a transitoriedade e a inovação, a sociedade dispara como um foguete em direção a uma crise histórica de adaptação”.

Não há como a escola ser denominada de unidade, se o ambiente é tão desconhecido entre seus agentes, desse modo ela sofrerá um colapso, pois, dentro desse oximoro entre as pessoas criamos um ambiente efêmero, ao mesmo tempo, também, desconhecido e complexo que ameaça milhões de humanos devido ao tal colapso de adaptação. Este colapso, para Toffler (2000) seria “o choque do futuro”. A tentativa de se trabalhar em conjunto é antagônica ao que observamos, visto que, observei na “SIMME” que lá

Foi sugerido também que os professores levassem para as aulas letras de músicas sobre a temática e biografias de famosos que se envolveram com drogas, enfatizando a consequência desta em suas vidas e, finalmente, estabeleceu-se que a coordenação sistematizaria essas ideias, elaborando um projeto para ser desenvolvido exclusivamente pelos professores da área de exatas, posto que a escola está desenvolvendo também o projeto “A identidade na arte: o que somos e o que parecemos ser”, o qual ficará sob a responsabilidade da área de Linguagens e Humanas (Obs. 08, 20 de abril de 2013).

Ou seja, o trabalho continua de forma departamentalizada. Inclusive a forma de avaliar, aconteceu por áreas, visto que não houve, nesse momento, um projeto que envolvesse toda a escola, portanto, não houve unidade. Ficou implícita a presença de invariantes ocultos obstinadores de uma prática pedagógica inovadora. O problema grave é nem se dá conta da real situação na qual se encontra, pois,

a sociedade das tecnologias digitais, dos computadores e da telemática, da globalização e da pulverização das culturas locais, do genoma seqüenciado, já não se compadece em esperar por uma instituição que, para prosseguir, tem que mudar de paradigma, (FINO, 2001, p. 03).

5.4.3. Os contextos da prática pedagógica na escola Simme

Os contextos da prática pedagógica na escola SIMME foram observados nos seguintes locais que envolveram: espaços, situações, atividades, acontecimentos,

para perceber onde se davam os conflitos, interações e consensos. No portão, as pessoas que precisavam adentrar à escola, necessariamente, precisavam se identificar, visto que era o único local de acesso, exceto quando alguns alunos e/ou “estranhos” resolviam pular o muro. A escola possui uma enorme quadra de esporte, por conta disso, muitos eventos, segundo comentários entre professores, aconteciam ali, a exemplo de festas de casamento, aniversários, reuniões (a exemplo da jornada pedagógica 2013 – conforme observação de nº 01) e eventos esportivos. As aulas, quase em sua totalidade, acontecem nas salas de aulas, inclusive as apresentações

(...) dos trabalhos de Artes (turmas das sextas séries A e B): A arte da dança. Os alunos estavam eufóricos, era possível enxergar isso no rosto de muitos deles. Quando o professor entrou na sala, muitos alunos ainda não haviam entrado uma vez que estavam se arrumando (Obs. 12, 10 de out. de 2013).

Como já foi dito, a escola dispõe de uma grande área externa, mas se

(...) optou por usar as salas de aulas apertadas para apresentar os trabalhos às pessoas que forma prestigiar o evento. Na sala da sexta (6ª) série houve uma apresentação teatral onde alunos que, segundo o professor orientador, não participavam das aulas rotineiras, mas naquele momento estava a esbanjar talento (Obs. 13, 14 de Nov. de 2013).

Verdade que a grande parte das atividades foi realizada em sala de aula, mas, além das salas, foram usados outros espaços para situações: a Praça 07 de Setembro (projeto sobre drogas), a fábrica de calçados (organelas) e cinema (despedida da 8ª série).

A despedida da oitava série gerou alguns conflitos entre professores porque como era final de ano letivo e os professores precisavam fechar a caderneta, houve a necessidade de negociar uma data para que o passeio fosse realizado. Outro conflito se deu na execução do projeto sobre drogas no que diz respeito ao horário, pois os alunos reclamaram do calor e da forma de avaliação porque alguns alunos não participaram, mas a eles foram atribuídos os mesmos valores de nota, isso gerou uma insatisfação por parte daqueles que haviam se dedicado à atividade. Não

se verifica a interação por parte dos membros da comunidade escolar, uma vez que, como já foi ressaltado, há apenas:

1- O repasse de informações,

Com muita objetividade, a direção e coordenação pedagógica da escola expuseram aos pais e demais presentes que houve um acordo de reposição salarial e de melhores condições de trabalho feito com o gestor municipal e como não fora cumprido por este, então a categoria estava a reivindicar através das paralisações semanais (um dia diferente a cada semana) e se não houvesse um atendimento das reivindicações Com até o dia 22 de julho de 2013 haveria greve por tempo indeterminado.

2- A falta de tempo para o professor auxiliar os alunos quanto às dúvidas: “O professor alegou que já havia passado dois minutos da sua aula e que ele iria fazer prova de redação em outra turma, além disso, já havia um outro professor na porta para assumir a turma naquele horário” (Obs. 09, 07 /06/2013).

3 - A exacerbação do individualismo:

Uma professora (de história) posicionou-se dizendo que “em qualquer setor haverá sempre pessoas descomprometidas, entretanto não devemos nos angustiar diante dessa constatação, mas continuar fazendo o nosso trabalho, com comprometimento, independente do compromisso dos demais colegas” (Obs. de nº 07, 06 de abril de 2013).

Já no que diz respeito à busca por consenso, a comunidade escolar procura sempre remediar situações desagradáveis geradas pela falta de organização. Isso ficou evidente nos casos de alunos que não haviam sido comunicados sobre sua situação: estava de recuperação. Alguns alunos só souberam que estava em recuperação apenas no dia da prova, ou pior, alguns delrs, só depois da realização da mesma. Houve casos de alunos fazerem a prova de recuperação em uma data posterior à realizada pelos outros que estavam também “condenados” à avaliação final. Este foi o caso do aluno que foi convocado a fazer a prova de redação no momento em que acontecia o conselho promocional, pois, este não soubera antes da sua “condenação” à prova final.

Tudo isso teve início a partir do momento no qual as aulas do dia 20 de dezembro de 2013 foram suspensas pela Secretaria de Educação, segundo o órgão, não haveria transporte escolar. Determinado aluno deixou de apresentar o trabalho

referente à avaliação final da 4ª unidade, não teve oportunidade de apresentá-lo em outro dia porque o calendário não foi cumprido pelos professores. Posso inferir, com base na norma da escola, que ele teria condições de ter sido aprovado sem precisar realizar o exame de recuperação, caso o calendário fosse cumprido, pois, o trabalho final da disciplina de redação era equivalente a 4,0 (quatro) pontos e a média geral de pontos obtidos pelo referido aluno durante o ano letivo totalizou 17,5, dos 20 necessários à aprovação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim que comecei a pesquisar os autores que poderiam me auxiliar na coleta dados, senti-me motivado para ir a campo e, paralelamente, obter uma melhor percepção da cultura que estaria a estudar. Surgiram situações que contribuíram para que eu adquirisse uma diferente visão sobre o que pensara a respeito da Educação.

Movido pelos objetivos de compreender a qual modelo de educação que a escola “SIMME” na cidade de Santo Estevão – Bahia – Brasil estava vinculada; bem como quais reflexos das práticas pedagógicas podem interferir no referido modelo de educação e se essa prática pedagógica assegurava uma forma inovadora no cotidiano escolar, busquei enxergar, nesse cotidiano, se havia propostas para mudanças e como se davam.

Acredito que o resultado desse estudo contribuirá para que meus colegas reflitam sobre as mudanças que a escola precisa estar apta para realizar, pois, sem elas, a aprendizagem não será significativa. Todo e qualquer processo de ensino tem como finalidade a aprendizagem, contudo, não é demais lembrar que quando se pensa em conhecimento enquanto estudo de culturas ou mesmo como sistemas para reproduzir apenas significados, entende-se que este conhecimento “está estreitamente vinculado com a relação de poder”, Silva (2000, p. 139).

Aprendizagem, por outro lado, vai muito além de uma simples aquisição de conhecimentos, de conteúdos ou mesmo de informações, podemos dizer que ela se aproxima de um processo onde acontece a aquisição e/ou a assimilação de novos modos de enxergar, escutar e agir no meio social. E por que não dizer que a aprendizagem provoca uma mudança no comportamento e traz para a nossa prática pedagógica uma ruptura com os velhos modelos, a isso, pode-se comparar com as transformações que o educador inovador consegue provocar em seus educandos.

Segundo Barbosa (2005, p. 53), a importância da aprendizagem está ligada diretamente à prática educativa, pedagógica e didática, por conseguinte, a autora nos assegura que “é muito importante que o professor saiba motivar seus alunos. O

professor pode criar uma situação favorável à aprendizagem, por meio de uma variedade de recursos, métodos e procedimentos de ensino”.

No entanto, uma das conclusões desse trabalho investigativo mostrou-me uma realidade antagônica a essa, ou melhor, levou-me a enxergar uma prática símile à educação fabril. Envolvido no estudo etnográfico, foi possível perceber, apoiado na visão de Toffler (2001) que o processo da mudança é também um processo relativo.

Quando ele nos fala sobre tempo e mudança, assegura que existe um fato que perturba: a multidão de pessoas, inclusive gente culta, que encara a ideia de mudança como ameaça e por isso tenta não aceitá-la. Existem pessoas pertencentes a grupo de intelectuais – e aqui eu posso citar o grupo de professores da escola “SIMME” – que ignoram a aceleração da mudança, educadores que assim procedem “ainda não incorporaram esse conhecimento, não levam em conta este fato social crítico ao planejar suas próprias vidas sociais”, Toffler (2001, p. 30).

Paulo Freire, aqui no Brasil, foi um dos educadores que mais se mostrou preocupado com as questões sociais, por conseguinte, levantou entre os educadores o questionamento sobre qual tipo de educação necessitamos para atender aos homens e mulheres do novo século, pois, segundo Freire (1993) é preciso se preparar para viver em um mundo globalizado e capitalista tão cheio de complexidade, para o referido autor, as pessoas carecem de uma educação que lhes prepare para a diversidade fundada em uma ética e também em uma cultura voltadas à diversidade.

Ao me orientar, consoante palavras de Freire (1993), asseguro que a mudança é necessária e que a escola precisa no novo cenário educacional passar pela reconstrução do saber, pois, longe de se sentir dono do saber, o professor deve ser criativo para poder aprender com o aluno e com o mundo. Se vivemos um multiculturalismo, devemos educar o ser humano multicultural para poder ouvir, atentar-se e/ou prestar atenção no que é diferente, e, o mais importante para Freire (1993) : saber respeitar o outro.

Freire (1992) assegura que a escola não pode se limitar apenas à reprodução de conhecimentos, como pode constatar no espaço da escola “SIMME,” precisa sim assumir seu papel social: a formação global dos seus alunos, e para isso, deve trabalhar com as diferenças e não continuar a camuflar, quando deveria aceitar que é impossível se conhecer se antes não conhecer o outro.

Mas tudo isso sem abrir mão da racionalidade social que, consoante Toffler (2001), pressupõe o lado racional de cada pessoa que, por sua vez, correlaciona-se com ritmo e a complexidade da mudança. O autor nos alerta sobre os cuidados para com o choque do futuro, pois, “Ao acelerar de forma extraordinária o ritmo da mudança, da inovação, e a extensão da escolha, estamos impensadamente adulterando essas pré-condições ambientais da racionalidade”, Toffler (2001, p. 294).

Por outro lado, ao contrário do desejo ao retorno da irracionalidade ou da forma passiva de “deixar cair” as coisas, “Podemos inventar uma forma de planejamento mais humana, mais perspicaz e mais democrática do que qualquer outra até agora usada” (*idem*, p. 362).

É sabido que o professor inovador precisa enfatizar na aprendizagem e não no ensino, como o fazem os professores da escola observada. A importância dessa prática apenas ratifica que a aprendizagem está ligada ao desenvolvimento de uma pessoa, nos diversos aspectos de sua personalidade. A esse respeito, parafraseio Barbosa (2005), para quem todo e qualquer desenvolvimento da capacidade intelectual, seja no pensar, raciocinar, refletir, buscar informações, analisar, criticar ou argumentar, poderá dar significado pessoal às novas informações adquiridas, além de relacioná-las e pesquisar novas formas para produzir conhecimento.

Ainda de acordo com a autora, esse processo para desenvolver as habilidades carece de um profissional atualizado, alguém que visa trabalhar em equipe, além de buscar novas informações para conhecer outras fontes de pesquisas, alguém que dialogue com profissionais de outras especialidades, quer seja dentro de sua área, quer seja com profissionais de outras áreas, mas que possam complementar a realização dos projetos ou das atividades que devem acontecer em conjunto. Dessa

forma, agir de modo cooperativo e não de modo fragmentado e individual como é possível perceber na ação dos professores, sujeitos da pesquisa.

Para tanto, deve-se entender a prática pedagógica além do ato de dar aula. É necessário compreendê-la como o desenvolvimento de atitudes e valores integrantes à vida além da escola, dentro desse contexto, surgem: a importância da formação continuada; e a busca de soluções que contemplem o contexto da população, do meio ambiente e das necessidades da comunidade e não somente com o espaço reduzido à sala de aula, na verdade, “todo professor deveria ser encorajado a ir tão longe quanto possível no sentido de desenvolver um estilo pessoal de ensinar”, Papert (2008, p. 70).

A prática pedagógica deve estar voltada também às condições sociais, sejam elas de aspectos culturais, políticos e/ou econômicos, tais princípios éticos são indispensáveis para conduzir atividades profissionais que extravasem as paredes das salas de aula ou mesmo os muros e grades das escolas.

Em geral, a aprendizagem se realiza mais facilmente e com maior compreensão e retenção quando acontece nos vários ambientes profissionais, fora da sala de aula, do que nas aulas tradicionais. Na atualidade, existe um consenso de que “aprender a aprender” é o papel mais importante de qualquer situação educacional. Dessa forma, Vasconcelos (2006, p. 22) apresenta-nos a sua assertiva: o professor precisa dar sentido ao seu fazer pedagógico, visto que “a sua atuação profissional enquanto docente, não há como ignorar o fato de que de toda e qualquer ação didático-pedagógica está sempre no aluno e, mais precisamente, na aprendizagem que esse aluno venha realizar”.

Agora, é necessário entender todo esse processo não mais como uma técnica daquilo que o educador faz, mas, principalmente como a capacidade de reflexão que o educador necessita ter sobre a sua própria experiência que resultará no ato de aprender, bem como a possibilidade de identificar os procedimentos que são relevantes no percurso para aprender a fazer – de modo autônomo – suas opções, consoante suas potencialidades e suas limitações.

Corroboro com a idéia de que a atitude do professor “está também na sua intervenção junto ao aluno, a fim de ajudá-lo a acreditar em suas possibilidades, a diminuir e até a superar o vínculo de dependência do aluno em relação a ele, professor”, Veiga (2011, p. 163). Precisamos de professores que tenham um olhar de etnógrafo, alguém que faça parte da educação, alguém que use a metodologia apropriada àquela situação, alguém que dê sentidos a tudo que existe dentro da sala de aula com o mundo fora dela e, ainda que esteja fora dela, não deixa de influenciar diretamente no contexto educacional. Sintetizo tudo isso ao dizer que

(...) são as “pequenas coisas”, que ocorrem dentro ou fora da sala de aula, dentro ou fora da Escola, que devem passar a ser o objecto privilegiado de investigação, para o que se requer uma atenção, um olhar já não de alguém superiormente estranho, que vem de fora para observar, mas um olhar interessado, implicado, ou seja, um olhar etnográfico. Só com esta nova atitude poderá haver lugar para o desvelamento dos significados profundos que subjazem às interacções pessoais (SOUZA, 2003, p. 122).

Para atingir os objetivos concernentes às questões levantadas para essa pesquisa, passei a “viver” o máximo de tempo possível para acompanhar os alunos no cotidiano escolar, registrei tudo que julguei ser pertinente e interessante para a realização desse estudo. Tudo isso foi analisado de acordo às categorias e subcategorias descritas no ponto 4.6.1 dessa dissertação.

Esse processo foi crucial para o trabalho de análise interpretativa dos resultados alcançados. Após a análise dos dados, concluí que as práticas pedagógicas estão voltadas às salas de aula da escola, o que significa, muitas das vezes, ignorar as vivências no meio sociocultural. Essa realidade seria antagônica ao que foi observado, caso os professores estivessem mais envolvidos para as novas teorias de aprendizagem relacionadas ao uso das TIC dentro do seu contexto escolar, isso provocaria maior interesse nos alunos.

O interesse dos alunos e a alegria de aprender se despertaram nos raros momentos quando se recorreu a uma postura diferente no exercício de algumas poucas atividades. Isso foi percebido na amostra cultural que o colégio promoveu e também quando eles entravam na sala de informática para assistir a algum filme ou vídeo-aula, muitos ignoravam o que os professores queriam “transmitir” para poder mexer

nos computadores. Percebi no semblante daqueles alunos o desejo de usar aquelas máquinas “depositadas” ali.

Outrossim, nas aulas, sempre existiam alunos a usar o celular, mesmo a correr o risco de serem suspensos (caso fossem flagrados com essa ferramenta proibida nas salas de aula da escola “SIMME”), mas inseparável em outros momentos. Isso me fez concordar com Turkle (1994) quando afirma que a máquina é fascinante porque alicia, perturba e desafia a nossa mente, além de despertar nosso interesse e a nossa motivação para aprender. Como ignorar que os alunos vivem na época fortemente marcada pelo desenvolvimento tecnológico?

A escola “SIMME” deveria estar preparada para essa inegável realidade, por conseguinte, ela deveria utilizar as ferramentas de tecnologias, informação e comunicação que possam promover um ensino mais significativo aos alunos e à sociedade como um todo, mas ainda não o fez, pois encontra-se imersa numa sonolência e letargia criadas pelo paradigma tradicional.

Porém, não se pode resumir ao simples uso de TIC para que a prática pedagógica seja inovadora, como já foi exposto outrora, na verdade, para isso acontecer, ratifico mais uma vez que se faz necessário implantar mudanças nos contextos que abrangem a prática pedagógica, sem transformá-la em suporte para a permanência do antigo paradigma. Os resultados encontrados mostraram que há invariantes culturais no contexto da escola, tanto nas condições materiais e quanto nas humanas que oferecem resistências ao processo inovador.

No entanto, há trabalhos onde o professor tenta recorrer às novas tecnologias, contudo, as atividades realizadas ainda não ratificam a ruptura paradigmática para que haja a necessária inovação, visto que as TIC são transformadas em meras ferramentas didáticas. Apesar dos novos meios tecnológicos na escola, esta ainda está a seguir uma tendência que dificulta a utilização desses recursos para garantir uma aprendizagem de forma mais eficaz.

Por saber que os alunos representam a grande força para a mudança ocorrer na escola, esta deveria entender que eles são por excelência os agentes da mudança e

da inovação. Esse é o grande desafio do mundo globalizado e exige que a formação dos professores e a organização da escola venham a permitir a mudança. No entanto, esse processo, embora de forma lenta devido a uma estrutura muito enraizada de sistema de ensino – o que ratifica a existência dos invariantes – encontra-se na escola pesquisada em marcha lenta.

A escola “SIMME” não conseguiu direcionar suas práticas para a utilização das TIC de modo racional e inovador e, por isso também, continua presa ao modelo fabril, ao invés de adentrar em uma cultura de “tecnologia educativa” capaz de proporcionar aos estudantes maneiras inovadoras no exercício de aprender, ela continua a aceitar as barreiras que impedem o processo inovador. Mas, se souber associar o uso das TIC, além de sua mera adaptação ao currículo, a escola “SIMME” permitirá um progresso no seu quadro educativo.

É bom ressaltar aqui que esse processo de transição no qual se está a viver, a máquina é tão importante nesse contexto de transformação, mas ela jamais substituirá o professor, pois, só este poderá proporcionar ao aluno o que ferramenta tecnológica alguma será capaz de fazer: mostrar sentimento! Nisso, só o professor poderá chegar a afetividade - por exemplo – enquanto que a máquina não conseguirá assumir essa característica humana. Isso faz com que a máquina seja incomparável ao professor.

A inovação visa mudanças nas nossas práticas educativas e requer também que haja uma ruptura paradigmática, ao contrário disso, constatei que as práticas pedagógicas na escola “SIMME” ignoram o computador por falta de um professor de informática na escola e evitam usar outras TIC.

E, quando se discute sobre a possibilidade de usá-las, pensam na utilização enquanto disciplina, situação que recorda de novo a ideia de Fino (2003) quando assegura que nem sempre a mudança garante a inovação ou Papert (2008) quando nos alertava acerca do seu medo de que o computador se tornasse matéria do currículo escolar.

Os dados desse estudo etnográfico ratificaram que a presença física das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) por si só não assegura um futuro inovador da educação, antes pode causar um mal-estar no ambiente educativo, pois, muito mais importante que a explicitação das TIC é a forma como a escola, professores e alunos se relacionarão diante dessa mudança.

Sinto que meus objetivos foram alcançados, mas não significa que se finda aqui este trabalho, ao contrário, espero que ele provoque outros desejos de pesquisas pelos invariantes culturais que obstam a inovação pedagógica e que possam contribuir para provocar mudanças na prática pedagógica. Por tudo que já expressei, acredito que o sistema educativo necessita utilizar metodologias mais participantes e ter em conta aquilo que está a acontecer nas outras esferas da sociedade tão complexa.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, W. **Introdução à controvérsia sobre o positivismo na sociologia alemã**. In: CIVITA, V. (coord.) *Textos escolhidos: Benjamin, Horkheimer, Adorno e Habermas*. São Paulo: Abril Cultural, 1983. p.209-257. (Col. Os Pensadores).
- AFONSO, N. **Investigação Naturalista em Educação**. Porto: Edições Asa. (2005).
- ALENCAR, E. S. de. **A gerência da criatividade**. São Paulo: Makron Books, 1996.
- ALTMANN, H. **Uma etnografia da educação sexual em uma escola**. In: Dauster, T. (Org.). **Antropologia e educação: um saber de fronteira**. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2007. p. 131-154.
- ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar: (+ qualidade total na educação)**. 10ª ed. Campinas(SP): Papyrus, 2000.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Etnografia da prática escolar**. 10ª ed. Campinas (SP): Papyrus, 1995.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.
- _____. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal, Edições 70, LTDA, 2009.
- BARRIE, James Matthew (1937). Disponível em: <http://emagrecendoeoutrascoisas.spaceblog.com.br/r10063/FRASES-e-PROVERBIOS/23/?nextyear=1&month=09&year=2010>. Acesso em 26/06/2014.
- BECKER, Howard. **Segredos e truques da pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. **Paradigma da complexidade: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- _____. **O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica**. Petrópolis, RJ: 5. ed. Vozes, 2011.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação – Universidade da Madeira, Funchal, 1994.**
- _____. **Investigação qualitativa em educação**: Porto: 1999.
- BRANDÃO, Zaia (org.). **A Crise dos Paradigmas e a Educação**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 35).

BRASIL. Decreto-Lei 2.848 de 07 de dezembro de 1940. *Disponível em:* http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848.htm. Acesso em 16 de junho de 2014.

BRUNER, J. ***Cultura da educação***. Lisboa Edições 70.: 2000.

_____. **Educación: escenarios de futuro. Nuevas tecnologías y sociedad de la información**. 2000. Disponível em: <http://www.educarchile.cl/pro/app/home>. Acesso em junho de 2014.

CARDOSO, A. P. C. ***A Receptividade à Mudança e à Inovação Pedagógica***. Porto: Edições Asa. 2002.

CRUZ NETO, Otávio. **O trabalho de campo como descoberta e criação**. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1994.

DINIZ, M. T. M. (et. al) **“Utilização de Entrevistas Semi-estruturadas na Gestão Integrada de Zonas Costeiras: o Discurso do Sujeito Coletivo como Técnica Auxiliar”**. In: Scientia Plena vol. 7, num. 01, 2011, p. 1 a 8. Disponível em www.scientiaplena.org.br. Acessado em 27/02/2014.

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 12 ed. Trad. Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

ESCALLIER, Christine. (2003). **Héritage et transmission des savoirs dans une communauté de pêcheurs portugaise**. In SEE – Revista Europeia de Etnografia da Educação, 3. pp 33-47, ed. Porto, 1994.

FERNANDES, M. R. ***Mudança e Inovação na Pós-Modernidade - Perspectivas Curriculares***. Porto: Porto Editora, 2000.

FINO, Carlos Nogueira (1999). **"A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais"**. In Christine Escallier e Nelson Veríssimo (Org.) Educação e Cultura. Funchal: DCE – Universidade da Madeira, pp 43-53.

_____. (2000). **Novas tecnologias, cognição e cultura: um estudo no primeiro ciclo do ensino básico** (tese de doutoramento não publicada). Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

_____. **Departamento de Ciências da Educação da Universidade da Madeira; inFORUMa – Jornal do Grupo de Estudos Clássicos da Universidade da Madeira**, 1, 2, 2001.

FINO, Carlos Nogueira. – **FAQs, etnografia e observação participante**. In: *Ethnography and Education European Review / Revue Européenne d’Ethnographie de l’Éducation*, 2003, 3. 107-117.

_____. (2007). **Inovação Pedagógica: Significado e Campo (de investigação)**. In *Actas do III Colóquio DCE-UMa*. Funchal: Universidade da Madeira.

_____. (2009). "**Inovação e invariante (cultural)**". In Liliana Rodrigues & Paulo Brazão (Org.). *Políticas educativas: discursos e práticas* (pp.192-209). Funchal : Grafimadeira.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 49 ed. São paulo, Cortez, 2008.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São paulo, Paz e terra, 1996, --(Coleção Leitura).

_____ e FREIRE, Ana (2001). **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP.

FOOTE-WHYTE, William. (et al) **Stree-corner society**, The University of Chicago Press, Chicago, 1943. (**treinando a observação participante**, p. 77 a 86) In: GUIMARÃES, Alba Zaluar. **Desvendando mascaras sociais: Seleção, introdução e revisão técnica**. Francisco Alves editora S.A. Rio de Janeiro, 1990.

GALEFFI, Dante. **O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar**. MACEDO, Roberto Sidnei (et alii). **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas**. Salvador: EDUFBA, 2009, pp. 13-73.

GESTAR-II. **Programa Gestão da Aprendizagem Escolar: formação continuada em língua portuguesa e matemática aos professores dos anos finais (do sexto ao nono ano) do ensino fundamental em exercício nas escolas públicas**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12380&Itemid=642. Acesso em: 20/04/2014.

GIROUX, Henry A. **Atos impuros: a prática política dos estudos culturais/ Henry Giroux**; trad. Por Ronaldo Cataldo Costa. – Porto Alegre: Artmede, 2003.

GOMES, Romeu. **A análise de dados em pesquisa qualitativa**. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). *Pesquisa Social*. 23.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

GOODE, William Josiah; HATT, Paul K. – **Métodos em pesquisa social**. Paul K. Hatt: tradução de Carolina Martuscelli Bori. 2ª ed. São Paulo, Editora Nacional [1968].

HAMMOUTI, Nour-Din El. **Diários etnográficos profanos na formação e pesquisa educacional**. In: *Ethnography and Education European Review / Revue Européenne d’Ethnographie de l’Éducation*, Vol. 1, ano 2, 2002, pp. 9-20. Introdução à Teoria e Métodos. Porto: Porto.

KUHN, T. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. S Paulo: Perspectiva, 1989.

LAPASSADE, Georges. **Grupos, organizações e instituições**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

LAPASSADE, Georges. **L’observation participante**. In: *Ethnography and Education European Review / Revue Européenne d’Ethnographie de l’Éducation*, Vol. 1, ano 1, 2001, pp. 9-26.

LIMA, J. e PACHECO, J. A. “**Nota introdutória**”. In LIMA, J. A. e PACHECO, J. A. (orgs.). **Fazer Investigação – Contributos para a Elaboração de Dissertações e Teses**. Porto: Porto Editora, pp. 7-1, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. 2ª ed. Salvador: EDUFBA. 2004.

_____. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro, 2006.

_____. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. 2ª ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2008.

_____. (et alii). **Um rigor *outro* sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas**. Salvador: EDUFBA, 2009, pp. 75-126.

_____ e PIMENTEL, Álamo. **Considerações sobre a autoridade e o rigor nas etnografias da educação. Um rigor *outro* sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas**. Salvador: EDUFBA, 2009, pp. 127-173.

_____. **Etnopesquisa implicada: pertencimento, criação de saberes e afirmação**. Brasília: Liber Livro, 2012.

_____. **Outras luzes: um rigor intercítico para uma etnopesquisa política**. EDUFBA. 2013.

- MALINOWSKI, B. **Objetivo, método e alcance desta pesquisa. Desvendando máscaras sociais.** Alba Zaluar Guimarães. Seleção, Introdução e revisão Técnica. 3ª Edição. Livraria Francisco Alves – editora S.A. Rio de Janeiro – RJ. 1990.
- MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social.** Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158,
- MORAES, Roque, GALIAZZI, Maria do C. **Análise Textual Discursiva.** Ijuí: Unijuí, 2005.
- MORAN, J. M; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica.** São Paulo: Papirus, 2000.
- _____. **Novas tecnologias e mediação pedagógica/** José Manuel Moran, Marcos T. Masseto, Maria Aparecida Behrens. – 21ª ed. rev. e atual. – Campinas, SP: Papirus, 2013. – (Coleção Papirus Educação).
- MORIN, E. (2002). **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro.**
- _____. 1921. **Os sete saberes necessários à educação do futuro/** Edgar Morin, tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeane Sawaya, revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 8ª. ed. – São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2003.
- MUCCHIELLI, R. **Les Méthodes Qualitatives.** Paris: Presses Universitaires de France, 1991.
- NOBRE, A. L. (2003). In BÁRRIOS, A. G. e RIBEIRO, J. O. S. (coord.) **Criatividade, Afectividade e Modernidade - Construindo Hoje a Escola do Futuro.** Lisboa: CIED – Centro interdisciplinar de Estudos Educacionais, pp. 131-143.
- ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos.** 8.ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.
- OLIVEIRA, Celina Couto. **Ambientes informatizados de aprendizagem: produção e avaliação de software educativo.** Campinas: Papirus, 2001.
- PAPERT, S. **A Máquina das Crianças, Repensando a Escola na Era da Informática.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.
- PERRENOUD, P. **Construir Competências Através da Escola.** Porto: Artemed. 1999.
- PERRENOUD, P. **Novas Competências para Ensinar.** Porto Alegre: Artmed. 2000.
- PERRENOUD, Phillip. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

PERRENOUD, P. (2002). **Aprender a Negociar a Mudança em Educação**. Porto: Edições Asa.

SABIRÓN, F. (2001a). **Estrutura de un Proyecto de Investigación en Etnografía de la Educación (1)**. Revista Europeia de Etnografia em Educação, 1, 27 – 42.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1980.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: Do Senso Comum à Consciência Filosófica**. Campinas, SP: Cortez Editora: Autores Associados, 1991.

SILVA, T. (Org) **Identidade e diferença**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo**. – 2. ed., IIª reimp, - Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOUSA, J. Maria. **O professor como pessoa: a dimensão pessoal na formação de professores**. Ed. ASA, S.A. 1ª edição. Porto – Portugal, 2000.

_____. **Um olhar etnográfico da Escola (Un regard ethnographique sur l’Ecole)**. REE - Revista Europeia de Etnografia, Vol. 1, ano 1, 2001, pp. 81-87.

_____. & FINO, C. (2001). In B. D. SILVA, & L. S. ALMEIDA (Orgs.). **Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia. Vol. I.** (pp. 371-381). Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Universidade do Minho.

_____. (2003). **O Currículo à luz da Etnografia**. In SEE – Revista Europeia de Etnografia da Educação, 3. pp 119-125.

TOFFLER, Alvin, 1928 - **O choque do futuro**/Alvin Toffler, tradução de Eduardo Francisco Alves. – 7ª ed. – Rio de Janeiro: Record, 2001. Tradução de Future Shock.

_____. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1983 1990/1991.

VALE, I. (2000). **Didáctica da Matemática e Formação Inicial de Professores num Contexto de Resolução de Problemas e de Materiais Manipuláveis**. Aveiro: Universidade de Aveiro.

VASCONCELOS, T. “Etnografia: investigar a experiência vivida”. In LIMA, J. A. e PACHECO, J. A. (orgs.). **Fazer Investigação – Contributos para a Elaboração de Dissertações e Teses**. Porto: Porto Editora, 2006.

APÊNDICE

TABELAS COM AS OBSERVAÇÕES:

Tabela “n1”

Data: 19/02/2013

Local: Quadra de esportes

Observador: José Oliveira da Conceição

Hora	Relato das observações	Inferências
08:00	Os professores e os profissionais de Educação foram acolhidos pela equipe organizadora da Jornada Pedagógica, cujo tema foi “O papel da escola na formação de sujeitos autônomos”.	Momento de confraternização entre colegas que estavam retornando aos trabalhos.
09:00	Abertura com a fala do secretário de educação, pronunciamento do prefeito municipal e do presidente do sindicato dos servidores da educação (APLB), também vereador eleito e professor da rede municipal.	As pessoas, no geral, ignoravam a fala dos que faziam uso do microfone.
10:38	Lanches distribuídos aos presentes na jornada. Muita conversa por parte dos ouvintes. Início da palestra sobre educação e autonomia escolares. O palestrante procurou iniciar com uma motivação profissional.	As pessoas lanchavam em seus próprios assentos.
11:00	As pessoas começaram a sair e/ou dispersar, enquanto alguns ainda estavam chegando ao ambiente de forma desesperada para assinar a lista de presença e não ter seus benefícios castrados.	O palestrante era praticamente ignorado pela grande maioria dos ouvintes.
11:20	O palestrante falava às cadeiras, pois o ambiente, após a fala do prefeito, bem como as pessoas terem assinado na lista de presença, começou a esvaziar-se.	Muitos demonstravam que estavam ali tão somente para não tomar falta.
11:45		

Tabela "n2"

Data: 19/02/2013

Local: Quadra de esportes

Observador: José Oliveira da Conceição

Hora	Relato das observações	Inferências
13:30	Deveríamos retornar às atividades, mas poucos estavam presentes.	Tem sido comum, não iniciar as atividades no horário acordado.
14:40	Retornamos às atividades. O secretário fez uma exposição dos assuntos e/ou dados para demonstrar como se encontrava a educação do município.	A recorrência do discurso do secretário em 2014, no que se refere à falta de recurso para a educação, motivou a manifestação de uma grande parte dos professores, sobretudo, de uma professora que cobrou publicamente dele, na jornada pedagógica de 2014, o pagamento referente às vantagens (licença prêmio, pagamentos retroativos desde a data-base, maio de 2013, até outubro do mesmo ano, enquadramento e incentivo profissional), a que não somente ela, mas também outros professores teriam direito, porém, até o momento não havia sido deferidas pela comissão permanente de avaliação (COPAP) da qual o secretário é o presi-
16:00	O mesmo tipo de lanche da manhã.	
16:28	Além de muita conversa, os poucos presentes resmungavam, davam indiretas a respeito da forma como a secretaria estava procedendo, a exemplo de remanejar professores efetivos para funções administrativas na secretaria e contratar professores para substituírem aqueles que foram remanejados, o que para eles não justificava o discurso da falta de verba. O secretário deu prosseguimento, ao mostrar dados que pouco atraíam o interesse dos presentes (ouvintes). Muitos professores começaram a deixar o ambiente, e o espaço foi se esvaziando.	
17:10	Os professores que ainda estavam presentes, alguns liam revistas, outros falavam no celular e bem poucos prestavam atenção no que era falado ou demonstrado pelo secretário de educação do município.	

dente. Talvez a insatisfação pudesse justificar porque muitos estavam tão indiferentes e dispersos a ponto de não prestar atenção no que lhes era apresentado, quer seja na jornada de 2013, quer seja na de 2014, visto que as situações foram muito semelhantes.

Tabela "n3"

Data: 20/02/2013

Local: Quadra de esportes

Observador: José Oliveira da Conceição

Hora	Relato das observações	Inferências
08:00	<p>Poucas pessoas presentes, embora esse fosse o horário acordado para o início das atividades. As pessoas responsáveis pelas atividades começaram a chegar às 08:14h, e o último, depois das 09:00h. O pessoal de apoio estava a organizar a logística para dar início à programação daquele dia.</p>	<p>É rotineira a falta de pontualidade para iniciar os eventos, por isso, há um certo consenso de que as pessoas se sentem desobrigadas no cumprimento dos horários. A começar pelos organizadores do evento que chegaram após o horário combinado.</p>
08:48	<p>Houve a formação da mesa. Foi apresentada a real situação do sistema educacional no município: professores, coordenadores, técnicos, secretárias escolares, auxiliares administrativos, merendeiras, porteiros, bibliotecários, psicólogos, psicopedagogos, psicanalista e nutricionista. Através de slides, foi feita uma apresentação do quadro dos profissionais da educação municipal. Enquanto isso, chegavam professores para assinar a lista de presença e, após alguns minutos de "presença", estes saíam sem retorno. Pausa para intervalo seguido de um lanche simples (suco ou refrigerante com dois salgados) outros tantos aproveitaram essa pausa para saírem também.</p>	<p>Ficou notória que a maior preocupação era de não tomar falta, pois isso implicaria em desconto nos vencimentos. Um ponto intrigante é que era visível a ausência da maioria dos professores que apenas assinaram a lista e se retiraram. O que era mais estranho dessa situação era o fato de o evento continuar como se nada estivesse acontecendo. Falo isso porque, ao meu ver, a secretaria deveria tomar medidas no sentido de coibir tais práticas. Outro aspecto relevante é que, possivelmente, esses</p>

10:40

Retorno à apresentação dos slides com uma fala voltada para a situação financeira muito crítica em que o município se encontrava, razão pela qual seria quase impossível pensar em reajuste salarial. Estava a falar para aproximadamente 53 pessoas, das mais de 550 que deveriam estar presentes, a “jornada pedagógica” chegou ao fim às 12:09h, no tocante ao aspecto geral, pois a partir deste instante ela continuaria a nível escolar, ou seja, haveria a continuação em cada unidade escolar durante os próximos 03 dias.

mesmos professores não admitiam que seus alunos assim procedessem.

No discurso do secretário de Educação ficou evidente que a situação do município era muito caótica, embora ele ignorasse a não aceitação de seu discurso por parte das poucas pessoas presentes, tampouco das que saíram – acredito que por essa razão não permaneceram.

Tabela "n4"

Data: 20/02/2013

Local: Salas de aula e de Informática

Observador: José Oliveira da Conceição

Hora	Relato das observações	Inferências
13:30	Todos os professores e demais profissionais da educação deveriam estar presentes, mas apenas 04 (quatro) destes estavam ali: um professor, uma secretária, a diretora e a vice.	A falta de pontualidade para iniciar os trabalhos, volta a se repetir, com uma ressalva: os responsáveis estavam a espera dos professores, mas como já foi mencionado, a falta de pontualidade é um hábito que não permite o cumprimento da programação, estejam lá ou não os responsáveis.
14:10	Os presentes (agora 13 pessoas) foram convidados a se dirigirem à sala de informática. Lá, a direção da escola apresentou à comunidade escolar a nova coordenação pedagógica (duas professoras: uma formada em letras e outra em estudos sociais). Foi feita também a apresentação de cinco novos professores (dos quais, três eram contratados: redação e matemática), na oportunidade, a direção explicou que a mudança na coordenação, bem como no corpo docente, se deu por conta da nova gestão municipal (2013-2016), uma vez que foram requisitados 05 profissionais da escola SIMME para trabalharem na Secretaria Municipal de Educação (a coordenadora pedagógica, um professor de matemática, três professoras de língua portuguesa e/ou inglesa) além de uma	A alteração no quadro docente da escola deixou evidente a rotatividade dos profissionais de educação que a cada ano são remanejados para desempenhar funções administrativas ou de regência de classe em outras unidades escolares.

15:10	<p>professora de matemática que saiu para assumir uma vice direção. Houve muita discussão por conta da referida situação e pouco se tocou no pedagógico.</p>	
15:30	<p>As coordenadoras expuseram a proposta de trabalho, fizeram uma reflexão sobre o papel da escola e abriram uma discussão a respeito do mesmo assunto. Alguns professores, que estavam ausentes, chegaram à sala. Parada para o lanche.</p>	<p>Muita conversa paralela entre os professores, como demonstração da falta de interesse pela reunião.</p>
16:10	<p>Divisão dos trabalhos por áreas de conhecimentos: Comunicação e Artes, Ciências Humanas e Exatas.</p>	<p>Durante a distribuição de carga horária ocorreram divergências, pois alguns professores se recusavam a assumir as turmas que lhes eram sugeridas pela coordenação. Dentre a-queles que se recusaram, alguns expuseram que era por conta da falta de segurança e domínio na abordagem de alguns assuntos: a exemplo de sin-taxe, física e química. Isso ratifica que existem profissionais que não estão qualificados para o exercício da profissão, mesmo sendo graduados. Outra razão seria a reutilização dos planejamentos dos anos anteriores, como</p>
16:20	<p>As pessoas se dirigiram às respectivas salas, consoante suas áreas. Muitos justificaram que precisavam sair por conta do horário do transporte.</p>	

17:15 Os poucos presentes decidiram dar continuidade aos trabalhos no dia seguinte. e uma professora comentou que aconteceu o mesmo que nos anos anteriores: “mais uma vez a escola ficaria sem o planejamento pedagógico para nossas aulas, e como foi no ano passado, ninguém vai entregar nada mesmo... como pode isso”?

se o professor não quisesse cumprir uma atividade que ele ver apenas como burocrática.

As atividades não foram concluídas, e como se observa na fala da professora, é uma prática comum e/ou repetitiva na comunidade escolar.

Tabela "n5"

Data: 11/03/2013

Local: Salas: de informática, dos professores e de aula.

Observador: José Oliveira da Conceição

Hora	Relato das observações	Inferências
08:10	<p>Embora houvesse uma programação para que as atividades fossem realizadas das 08:00 às 17:30, as tarefas foram iniciadas apenas às 08:27 com a ausência de 06 professores, outrossim, segundo a Secretaria de Educação, essa reunião pedagógica deveria ter acontecido aos 21 de fevereiro de 2013, mas pela ausência de professores no quadro escolar, assim como a falta de coordenadores pedagógicos, somente na data de 11/03/2013 que a jornada pedagógica da unidade escolar veio, de fato, acontecer. A priori, a diretora falou que estava aguardando o preenchimento do quadro docente e da coordenação pedagógica para dar início aos trabalhos na escola SIMME. Ela disse que faria questão de frisar que tudo isso ocorreu porque o secretário da educação desfalcou o quadro docente e pedagógico retirando os profissionais daquela escola para levarem-nos à secretaria de educação, ignorando a necessidade desses profissionais da educação para manutenção dos trabalhos desenvolvidos por eles para a seqüência didática.</p>	<p>Como ocorrera nas demais reuniões, o horário para iniciar as atividades, não foi respeitado mais uma vez.</p> <p>Todos professores presentes concordaram que não havia preocupação da secretaria com a qualidade da educação, uma vez que ela retirou da escola toda equipe pedagógica e alguns dos professores efetivos para depois mandar contratados.</p>
09:20	<p>A diretora, após a justificativa do atraso das atividades na escola, falou sobre a "bagunça" que estava na sala dos professores. Segundo ela, os trabalhos escolares que estavam na referida sala e/ou na secretaria há tempos, ela</p>	<p>Estávamos próximo a iniciar as aulas de mais um ano letivo (com mais de vinte dias de atraso) e havia diversos trabalhos de alunos que não foram</p>

iria jogar fora, caso os professores não os devolvessem aos respectivos donos (alunos). Uma professora demonstrou muita irritação por ter tido seu armário “invadido”. A direção avisou que a “bagunça” estava muito grande e que necessitava fazer uma limpeza.

devolvidos aos seus respectivos donos. Isso provocou um grande acúmulo de papéis na sala dos professores.

09:45 Houve uma leitura e discussão sobre a escola que temos e a escola que queremos. Muitos falaram que a escola estava(está) muito longe do que deveria ser.

As coordenadoras pedagógicas e os “novos” professores, dentre eles, estava presente no quadro para o ano letivo de 2013, o professor de língua portuguesa e investigador. Na oportunidade, a diretora e uma coordenadora explicaram que o pesquisador estaria na escola para lecionar e fazer observações sobre a prática pedagógica na escola SIMME. Um professor de Língua Portuguesa falou sobre o baixo nível dos alunos no tocante ao desempenho na leitura e produção de texto. É importante pontuar, contudo, que além das contribuições e sugestões trazidas pela equipe dirigente da escola, a coordenação teve a oportunidade de apresentar sua proposta de trabalho pautada no princípio formativo e reflexivo o qual coloca o professor como sujeito produtivo e criativo, uma vez que para as coordenadoras, ele (o professor) é a peça fundamental para o desenvolvimento da ação pedagógica.

Os professores não tinham concluído os planejamentos, mas a coordenação já havia preparado uma proposta pedagógica para o ano letivo.

Nessa perspectiva, professores e alunos são colocados no centro do processo e vistos como atores de todo processo formativo.

10:20	<p>Divisão dos grupos para dar continuidade aos trabalhos iniciados no dia anterior. Havia uma conversa paralela sobre assuntos do cotidiano que tirava o sentido das atividades, a exemplo, um grande entrave entre categoria de professores e o gestor para reajuste salarial. Houve professores que disseram “não estou a fim de fazer nada, porque não sei se o prefeito vai dar o nosso aumento”, outra voz disse “é, aquele ‘ditador’ nunca valorizou professor”, ainda uma terceira voz docente complementou “e imagine que esse ‘ditador’ também é professor”. Isso se passou, principalmente, no grupo de professores de Ciências Humanas e de Linguagens</p>	<p>Os professores estavam a planejar conforme disciplinas e séries que iriam trabalhar, contudo, muitos assuntos distantes das atividades pedagógicas, faziam com que os trabalhos fossem esquecidos.</p> <p>Havia uma hostilidade no ambiente por causa das perdas salariais.</p>
10:30	<p>Pausa para lanches.</p>	<p>Apenas os professores da área de Exatas conseguiram concluir, contudo, houve quem comentasse que eles reaproveitaram o planejamento anterior. Não houve sequência para tal fala.</p>
10:50	<p>Continuidade dos planejamentos. Os professores de matemática terminaram o plano anual. Estes disseram que não viriam à tarde porque já haviam concluído as atividades.</p>	<p>Os demais professores não conseguiram concluir seus trabalhos e decidiram fazê-los em suas casas, assim, entregariam em outra data. Não fosse, talvez, discutido assuntos extras, os trabalhos teriam sido concluídos.</p>
11:40	<p>Após terem conhecimento da decisão dos professores de matemática, os demais decidiram terminar em casa os seus planejamentos e depois discutiriam com seus colegas. Houve um consenso, após discussão, ficou acordado desta forma: terminar o planejamento – o qual deveria ser feito coletivamente – em casa.</p>	

Tabela: "n6"

Data: 12/03/2013

Local: Pátio da escola – Salas

Observador: José Oliveira da Conceição

Hora	Relato das observações	Inferências
07:40	<p>Os alunos tiveram o primeiro contato com seus respectivos professores, pois, outrora não houve aula pela ausência do transporte escolar. Os estudantes ficaram na frente da escola por mais de quarenta (40) minutos. A direção estava decidindo em qual local iria acolher os mais de quatrocentos (400) alunos do turno matutino, embora estivessem presentes não mais que duzentos (200) alunos.</p>	<p>Embora a escola SIMME esteja localizada no centro da cidade, a grande maioria dos seus muitos alunos necessita do transporte escolar para se deslocar ao estabelecimento educacional.</p>
08:20	<p>A direção da escola se apresentou e deu as boas vindas aos discentes. Em seguida, foi o momento dos professores se apresentarem. Os alunos foram acolhidos no pátio da escola com a música "Boas vindas" e a leitura da "Oração do estudante". Alguns avisos foram passados, dentre eles, os alunos tomaram conhecimento de que faltavam alguns professores para comporem o quadro docente e por isso a escola não dispunha do horário semanal. Os alunos foram informados do horário especial até a chegada dos professores que seriam contratados pela SEDUC para substituir aqueles "retirados" pela mesma instituição citada. Dessa forma, discutiram-se as regras, necessárias ao funcionamento da instituição, inverteram-se os papéis e colocaram os alunos para pensar a respeito das normas, onde os mesmos procuravam dar sentidos às normas</p>	<p>A atividade foi de caráter acolhedor, integrador e, principalmente, prazeroso e, ao mesmo tempo, buscou-se apresentar/discutir as regras de funcionamento desta instituição, embora houvesse a tentativa de fugir do clima tradicional dos avisos e normas da Escola, foi notório o modo rígido e unilateral entre o espaço da direção, do aluno, do professor e dos demais funcionários da</p>

<p>criadas por eles também, portanto, tornaram-se construtores, em certa medida, do conhecimento do funcionamento da instituição. Ou seja, em vez de ouvirem as regras da escola, o aluno, sob a orientação do professor, foram postos como protagonistas desse processo e, ao terem acesso a essas regras, eles tiveram que falar a partir da tarefa que lhes foi designada. Os professores utilizaram de uma dinâmica “caça ao tesouro”, adaptada e associada a uma espécie de gincana, em que os alunos teriam que encontrar os “tesouros” (Kits contendo princípios, normas e valores que regem a unidade de ensino), pensar sobre sua utilidade e importância e socializar com os colegas.</p>	<p>escola.</p>
<p>08:45 A caça ao tesouro gerou euforia, descontração, mas, segundo a fala dos professores, isso não inviabilizou o alcance do objetivo: os discentes se pronunciaram com seriedade, respeito e segurança, visto que estavam sendo orientados pelos docentes. É importante lembrar que antes de realizar a dinâmica, houve a acolhida com oração e leitura de mensagens de boas vindas aos alunos, aos pais presentes e aos professores - na apresentação de toda a equipe escolar.</p>	<p>Embora a atividade visasse a quebra da rotina escola, seu princípio estava atrelado à postura tradicional: o aluno precisava entender o seu papel de aluno e, por isso, quais seus deveres na instituição escolar.</p>
<p>09:50 Foi servida uma merenda aos alunos e aos professores.</p>	<p>Não houve conexão entre a atividade programada e as discussões em sala, parecia apenas uma atividade para cumprimento da carga horária.</p>
<p>10:20 Após o momento do lanche, professores e</p>	<p>Foi dada uma grande ênfase nas obrigações</p>

alunos se dirigiram às salas para definirem a relação dos combinados (aquilo que compete ao aluno e ao professor). Em uma turma da 7ª série, houve uma aluna que perguntou pelo professor de matemática, ao saber que ele também havia sido requisitado para trabalhar na SEDUC a aluna disse “que saco, tiraram os melhores professores do colégio, dá vontade de sair também dessa escola, a escola tá ficando muito chata”. A professora ignorou a fala da aluna e pediu que os alunos dissessem o que eles gostariam que a escola e os professores oferecessem a eles. Dentre as respostas, a que ganhou maior destaque na fala deles foi o desejo de que as aulas fossem menos chatas, um aluno chegou a dizer “eu estudo apulso, estudar é muito chato, queria que os professores fosse(grifo do autor) amigos da gente e que a direção num fosse assim... pegar muito no pé da gente”. A professora orientou aos alunos que ela não estava ali para ouvir esse tipo de reclamação, estava apenas para cumprir o que foi definido com a coordenação. A professora copiou no quadro aquilo que os “bons” alunos, segundo ela mesma, citaram: “1- respeitar professores e colegas; 2- não chegar atrasado; 3- fazer as atividades; 4- não conversar durante as aulas; 5- não sair da sala entre a saída de um professor e entrada do outro; 6- não ficar nos corredores; 7- não colocar apelido nos outros colegas; 8- não usar o celular na sala; 9- trazer os livros para a escola; 10- estudar para as provas”. A

dos alunos, contudo, tornou-se notória – pelos bons observadores – a ausência de direitos a eles.

Um aluno questionou o uso do livro didático. Segundo ele, o professor quer que traga os livros, mas nunca usa. Os colegas o apoiaram.

Três alunos disseram que não iriam copiar porque era praticamente as mesmas regras dos anos anteriores.

professora solicitou que todos copiassem em seus cadernos e que também cumprissem com o que eles (alunos) decidiram. Assim, a aula terminou. Pela ausência de alguns professores e também do transporte escolar, ainda não se sabia ao certo, quando seria o início do ano letivo.

11:20

No segundo momento, o qual teve início ainda na manhã do dia 11, reuniram-se direção, coordenação, funcionários e docentes a fim de discutir a respeito da situação atual da escola, apresentar expectativas, traçar metas e planejar a primeira semana de aula. O encontro se iniciou com a música “Boasvindas”, de Gisele e Maninho, e a leitura do texto “A tecnologia do abraço”. Em seguida, o grupo se apresentou, falando a respeito das suas expectativas para 2013. A direção apresentou o quadro atual da escola a partir dos resultados de aprovação, reprovação e do Ideb de 2012, ressaltou a respeito da alta taxa de reprovação na 5ª série (6º ano) e da redução do Ideb 2012, em relação ao de 2011. Os professores justificaram os altos índices de reprovação ao evidenciarem que os alunos da 5ª série além de terem dificuldades de adaptação, esses chegam com uma defasagem de aprendizagem muito grande, com um nível aquém do esperado para a série.

Discutir sobre o que já havia sido trabalhado, é muito importante.

A escola não consegue “receber” os alunos que possuem grandes disparidades série/idade e/ou desempenho cognitivo.

11:45

Após essa discussão, retomou-se a dinâmica “Caça ao tesouro” com os professores divididos em grupos para refletir acerca dos itens

A idéia de hierarquia, mesmo que implícitamente, precisou ser ratificada.

necessários a todo o professor (ética e cidadania, valores, organização, planejamento, livros, motivação, alimentação saudável, saúde e higiene, relógio e calendário). Cada grupo discutiu os itens listados e um representante do grupo socializou as discussões estabelecidas. Por meio da dinâmica, os grupos refletiram as questões norteadoras do processo educativo, tais como o papel do professor na formação do sujeito autônomo, da importância dos valores éticos para a construção de uma sociedade mais digna, cujas bases estejam no respeito ao outro. Encerrou-se com a leitura do texto “Ninguém nasce feito: é experimentando-nos no mundo que nos fazemos”.

12:15 Pausa para o almoço (na escola)

14:00 O terceiro momento foi o planejamento da primeira semana de aula. Partindo do pressuposto de que o aluno precisa pensar a respeito de sua aprendizagem. As coordenadoras apresentaram uma proposta de auto-avaliação diagnóstica para ser realizada com os alunos visando colocá-los para refletir a respeito do que eles sabem, precisam aprender mais e não sabem sobre os conteúdos das disciplinas, colocando-os como responsáveis pela sua aprendizagem. Para a realização dessa atividade, o professor precisou elencar previamente os conteúdos que são pré-requisitos para a série na qual irá ensinar, clarificar para os alunos sobre o que é auto-

Planejou-se a primeira semana de aula, após ter passado o “primeiro dia de aula” – embora alguns professores disseram que as aulas ainda não havia começado.

avaliação e a sua importância e explicar a atividade detalhadamente. Feita a atividade, o professor deveria dar um parecer a respeito do que o aluno diz saber ou não acerca do conteúdo, o que não inviabiliza o diagnóstico que os professores já fazem (ou deveriam fazer) habitualmente a cada início de processo pedagógico. Os dois diagnósticos – avaliativo e autoavaliativo – possibilitarão ao professor identificar o nível de aprendizagem dos alunos e, por conseguinte, traçar um perfil da turma, o que servirá de parâmetro para o planejamento da ação pedagógica além de possibilitar, ao final da unidade, quando do conselho de classe, traçar um comparativo da situação inicial dos alunos, permitindo visualizar o quanto, ou se, os alunos avançaram. Houve também a orientação para se elaborar o plano de curso, tomando como parâmetro os de 2012. Planejou-se coletivamente a primeira semana de aula. O término do encontro se deu com a leitura do texto “A escola: fragmento do futuro”, de Rubem Alves.

A primeira semana de aula só foi planejada depois da acolhida aos alunos – mesmo assim, somente por alguns professores.

Tabela “n7”

Data: 06/04/2013

Local: Sala dos professores

Observador: José Oliveira da Conceição

Hora	Relato das observações	Inferências
08:30	Reunião pedagógica, programada para as 08:00, a priori, combinada para que houvesse a presença de todos os professores, contudo, faltaram 04 desses.	As atividades complementares (AC) que deveriam ocorrer em um dia da semana, foi transferido para serem realizadas aos sábados, duas vezes por mês, ficou estabelecido também que no 1º sábado seria para as áreas de linguagens e ciências humanas, e o segundo para ciências exatas, físicas e biológicas. No que ficou acordado entre os professores, direção e a coordenação, era a substituição de quatro encontros mensais por apenas um.
08:38	Na sala de computação da Escola, estavam presentes a direção, as coordenadoras pedagógicas e os professores das áreas de Linguagens e Humanas. Houve uma dinâmica “gestos que falam” e com cartõezinhos com mensagem e balas. Em seguida, uma das coordenadoras leu e discutiu o texto “Quando a escola é de vidro”. Antes da leitura, perguntou-se aos professores o que seria uma escola de vidro e se eles consideram que a escola SIMME é de vidro. No outro momento, foram dados os informes relativos à frequência e assiduidade dos professores, modelo de avaliação a ser	A mensagem pautada na transparência foi questionada por um dos professores que disse que escola de vidro é vulnerável. Muitos professores não atendem às recomendações da direção em relação às ausências deixando as turmas sem aulas, e por conseguinte, a coorde-

adotado pelos professores(a exemplo de distribuição de valores das questões e atividades, especificando o barema de cada questão) e entrega dos documentos solicitados(os planos de curso) pela coordenação e direção. No que diz respeito à frequência dos professores, a diretora solicitou que as ausências fossem comunicadas com antecedência e que o professor enviasse para a secretaria (e-mail, por exemplo) uma atividade a ser aplicada na turma por alguém da secretaria. Alguns professores falaram a respeito da ausência de alguns dos seus colegas nos encontros das AC, considerando uma falta de compromisso e desrespeito aos que não faltam. Uma professora (de história) posicionou-se dizendo que “em qualquer setor haverá sempre pessoas descomprometidas, entretanto não devemos nos angustiar diante dessa constatação, mas continuar fazendo o nosso trabalho, com comprometimento, independente do compromisso dos demais colegas”.

09:20 Após esse momento, agruparam-se os professores por disciplina para que estes socializassem e sistematizassem os planos de cursos, a fim de unificá-lo, tendo em vista a não repetição e a sequência dos conteúdos ao longo dos quatro anos do Ensino Fundamental II, e também para que os professores dialogassem, trocassem experiências, tomando conhecimento do trabalho desenvolvido pelos colegas da área. Após essa socialização, os professores

nação sugere que os professores presentes unam as turmas ou apliquem alguma atividade para ocupar o tempo dos alunos, evitando assim, que eles fiquem nos corredores prejudicando as demais turmas.

Quando a professora diz que o compromisso não é coletivo, mas sim individual, deixa transparecer a falta de unidade da escola, onde cada um faz o seu trabalho sem relação com o trabalho dos demais. Essa mesma professora que cobrou o comprometimento, compareceu a apenas dois dos oito encontros de AC ocorridos no ano letivo de 2013.

Os planos não foram concluídos e foi dado um prazo para que fossem entregues até o próximo encontro mensal (em maio). Os referidos planos somente foram entre-

iniciaram o planejamento das aulas correspondentes ao período de 08 a 19 de abril.

10:10 Houve uma pausa para o lanche.

10:35 No retorno, discutiu-se a respeito do projeto “A identidade na arte: o que somos e o que parecemos ser” o qual deveria ser iniciado no dia 18 de abril e teria como culminância a realização de uma Mostra de Arte prevista para Agosto. Foram decididos os seguintes detalhes a respeito da Mostra de Arte:

- O projeto abrangerá também as manifestações artísticas locais, sendo que na Mostra alguns artistas serão homenageados pelos alunos.
- Cada professor se responsabilizará por uma turma e escolherá um artista local para que os alunos pesquisem a respeito e o artista venha até a sala de aula a fim de contar a sua experiência para os alunos e estes, por sua vez, prestem homenagem a esses artistas na culminância;
- Alguns professores irão expor os trabalhos dos alunos nas salas e outros organizarão apresentações a serem feitas no palco.
- Alguns professores escolheram as modalidades/gêneros artísticos a serem abordados no decorrer do projeto.

12:10 Término.

gues pelos professores, após a greve ocorrida em julho/agosto de 2013, por cobrança da secretaria de educação.

A culminância não ocorreu no prazo estabelecido devido à greve dos professores ocorrida entre 22 de julho e 16 de agosto de 2013, sendo, então, realizada em 14 de novembro do mesmo ano.

Tabela “n8”

Data: 20/04/2013

Local: Sala dos professores e salas de aula.

Observador: José Oliveira da Conceição

Hora	Relato das observações	Inferências
08:30	No dia 20 de abril de 2013, na sala dos professores, houve mais uma Reunião pedagógica – encontro da área, acordada para as 08:00 e iniciada às 08:30.	
08:35	Os professores da área de exatas se reuniram com a vice-diretora e as coordenadoras. Os docentes foram acolhidos com as boas vindas e os trabalhos foram iniciados com a leitura do texto “Quando a escola é de vidro”. Antes da leitura desse texto, foram levantados, mais uma vez, as seguintes questões: O que é uma escola de vidro? A nossa escola é de vidro? E algumas pessoas levantaram hipóteses acerca do texto, citando que o vidro representaria transparência, reflexo da sociedade e também fragilidade. A partir dessas especulações, o texto foi lido e discutido, enfatizou-se sobre os desafios de lidar com a indisciplina e dificuldade de aprendizagem dos alunos, mas também sobre a necessidade de se planejar aulas mais lúdicas e desafiadoras tendo em vista a motivação destes. Após essa discussão, a vice-diretora deu os informes, incluindo nestes, a leitura do ofício circular nº 014/2013, recebido no dia 18 de abril, enviado pelo Secretário de Educação, no qual ele solicita o posicionamento da escola no que tange à manutenção ou suspensão das aulas de 26 de abril, dia	<p data-bbox="1077 728 1436 1310">A leitura favoreceu uma reflexão a respeito das questões mais prementes relativas ao contexto escolar, quais sejam: normas, indisciplina, organização do sistema de ensino, métodos e técnicas tradicionais sócio-construtivistas, currículo e avaliação</p> <p data-bbox="1077 1310 1436 2074">Os professores entenderam que a decisão de suspender ou não as aulas no dia 26 de abril cabia à SEDUC e, por isso, devolveram para a secretaria a decisão.</p>

posterior à Paralisação Nacional prevista para 23, 24 e 25. Em consenso, decidiu-se que a Escola, compreendendo a preocupação da Secretaria, colocar-se-ia à disposição para acatar o que esta determinasse. Dentre os informes, as coordenadoras cobraram os Planos de Curso daqueles que ainda não o entregaram e salientaram a respeito da importância de haver maior integração entre os professores no sentido de socializar os trabalhos desenvolvidos e trocar ideias e sugestões de estratégias e dinâmicas. Frisaram também que nem 1/3 (um terço) dos professores entregou o planejamento. Uma professora de Ciências socializou o trabalho desenvolvido nas 7^a séries sobre organelas, cuja atividade final seria uma visita à fábrica DASS (grande fábrica de calçados instalada na cidade) a qual se constitui em surpresa para os alunos. Uma das coordenadoras considerou a relevância da proposta, evidenciou também a possibilidade de relacionar o funcionamento do corpo humano com o da fábrica. Uma outra professora, também de Ciências, ratificou a consideração da coordenadora relatando que frequentemente estabelece essas relações e que geralmente os resultados são favoráveis. Foi ainda solicitado que a Escola desenvolvesse um projeto sobre drogas visto que tem crescido o número de usuários na comunidade, o que já está afetando-a. Os professores foram unânimes em concordar com a ideia. Um professor de matemática corroborou com a

Os planos continuavam sem serem entregues, pois, como já informei, isso só aconteceu em agosto.

Sua intenção era fazer uma analogia entre o funcionamento das organelas de uma célula e as tarefas desenvolvidas pelos departamentos da fábrica, fato explicado com auxílio da coordenadora.

Faltou aos professores chamar para a discussão a possível legalização das drogas, para que pudessem discutir suas consequências.

discussão relatando que algumas pessoas da cidade, sobretudo as de família tradicional, questionam sobre o que a escola tem feito para conscientizar os alunos acerca dos riscos e consequências das drogas. Nesse instante, uma professora, também de matemática, sugeriu que fosse desenvolvida uma campanha de combate às drogas, levando para sala de aula textos verbais e não verbais que os conscientizem e os informassem sobre a temática, os quais poderiam ser lidos todos os dias no início da primeira aula. Alertou acerca do cuidado que “devemos ter com o uso de palavras e frases que, de forma subliminares” (sem mesmo citar exemplos) motivam o uso das drogas, de modo sutil, sendo que “muitas vezes não nos damos conta disso”. A vice-diretora, então, sugeriu fazer, inicialmente, uma mesa redonda com as autoridades do município, pais, alunos, professores e a população de modo geral a fim de discutir a temática e saber que ações estão sendo desenvolvidas para minimizar ou resolver a problemática das drogas em nossa cidade. Sugeriu ainda que na 8ª série fosse realizada uma pesquisa de dados referentes ao tema e relatou que coordena um grupo da Igreja Católica, o TLC (Treinamento de Liderança Cristã) o qual fez um trabalho voltado para o combate às drogas em forma de teatro e que pode trazê-lo para se apresentar na escola SIMME. Foi sugerido também que os professores levassem para as aulas letras de músicas sobre a temática e biografias de

A questão é: esta é a função da escola?

A culminância do projeto sobre drogas foi uma caminhada em direção à antiga Praça Sete de Setembro onde ocorreram apresentações de teatro, poemas, músicas e coreografias. Os alunos se sentiram desprestigiados e reclamaram da falta de água, uma vez que a temperatura estava acima de 30º graus.

famosos que se envolveram com drogas, enfatizando a consequência desta em suas vidas e, finalmente, estabeleceu-se que a coordenação sistematizaria essas ideias, elaborando um projeto para ser desenvolvido exclusivamente pelos professores da área de exatas, posto que a escola está desenvolvendo também o projeto “A identidade na arte: o que somos e o que parecemos ser”, o qual ficará sob a responsabilidade da área de Linguagens e Humanas.

10:10 Pausa rápida para um lanche.

10:25 Ao retornar, o grupo discutiu ainda, acerca da necessidade de resgatar valores como respeito e amor e de trabalhar a afetividade não apenas com os alunos, mas também com os pais, fortalecendo os vínculos entre escola e família e criando um clima de paz e harmonia. Com esse propósito, ficou acordado que a primeira ação seria a comemoração do dia das mães, homenageando-as e que, na reunião de pais e mestres, após resultados da 1ª unidade, os pais seriam recepcionados de forma mais acolhedora e dinâmica e menos coercitiva. Foi sugerido que os professores organizassem uma dramatização a fim de representar os alunos em sala de aula. Após essas definições, a outra coordenadora apresentou brevemente o projeto “A identidade na arte: o que somos e o que parecemos ser”, o qual terá como foco o estudo e valorização das manifestações artístico-culturais locais. O encontro foi finalizado com a música “Realce” de Gilberto Gil.

A homenagem às mães aconteceu no dia 10 de maio de 2013, mas eu não pude estar presente na escola.

Tabela “n9”

Data: 07/06/2013

Local: sala de aula/ pátio da escola

Observador: José Oliveira da Conceição

Hora	Relato das observações	Inferências
13:30	Aula sobre discurso direto e indireto na 7ª série da turma “E”. Como já era do conhecimento do professor acerca do meu trabalho de investigação naquela escola, eu possuía livre acesso às salas para fazer as minhas observações. Comuniquei ao colega de profissão que naquela tarde estaria a observar sua aula. O professor, primeiramente fez a chamada através da caderneta, em seguida, explicou aos alunos que iria trabalhar um assunto “novo”: Tipos de discursos.	Os alunos não estavam preparados para o assunto. Não pareceu que era uma prática costumeira, uma vez que os alunos demonstraram muita dificuldade para realizar a tarefa proposta.
13:42	Mandou os alunos abrirem o livro de língua portuguesa na página 34 para fazerem a leitura do referido assunto. Alguns alunos foram buscar livros na biblioteca ou emprestados com colegas de outras turmas. Outros alegaram que dificilmente o professor não usava o livro didático, por isso que eles não trouxeram.	Muitos alunos ficaram dispersos, por conseguinte, o professor insistia em pedir silêncio à turma. Três alunas e dois alunos foram à carteira onde estava o professor para retirarem suas dúvidas.
14:00	O professor fez a leitura juntamente com os alunos e, logo após, pediu que os alunos fizessem as atividades contidas no livro didático, enquanto isso ele ficou a corrigir as provas e passando as notas para a caderneta.	O professor estava ocupando o horário da aula para realizar tarefas que deveriam acontecer nos encontros de AC – momento disponível para desenvolver as atividades
14:30	Os poucos alunos, no universo de 34 (trinta e quatro) presentes, que foram até o professor, puderam retirar suas dúvidas. Porém, o	

professor não deixou de estar a corrigir as atividades avaliativas, mesmo no momento em que explicava o assunto – individualmente aos alunos.

14:46 Nesse momento, o professor se levantou e foi às carteiras de alguns alunos (cinco, precisamente) e observou o que estavam a fazer. O modo que o professor se dirigia aos alunos permitia uma abertura para que estes pudessem questionar. Em seguida, o professor fez a correção das atividades na lousa, cada questão que era corrigida, era dada a oportunidade para que os alunos levantassem questionamentos. Um aluno alegou que “ainda bem que hoje o senhor corrigiu a atividade”.

15:12 Terminada a correção, o professor solicitou que eles pesquisassem o assunto para melhorar a compreensão. Os alunos, quase de modo unânime, perguntaram se era para a nota. Três ainda levantaram o questionamento “o senhor vai corrigir aquelas atividades que o senhor passou [há mais de duas semanas]”? O professor alegou que já havia passado dois minutos da sua aula e que ele iria fazer prova de redação em outra turma, além disso, já havia um outro professor na porta para assumir a turma naquele horário. Ao sair da sala, ainda deu tempo de ouvir duas alunas pedindo ao professor que iria assumir a sala para que as deixasse ir tomar água, mas como repostas ouviram: “não e quem sair não poderá mais retornar pra(*sic*) fazer a prova”

complementares.

A partir da fala dos alunos, fica a impressão de que a postura do professor demonstrava ser bem diferente da rotineira. Os alunos buscam denunciar a falta de compromisso dos professores em relação à profissão, mas precisamente no que tange ao planejamento e sequência didática

Quando cobrado a respeito das correções das atividades anteriores, o professor des- conversou e informou que não havia mais tempo, pois a aula tinha acabado e o outro professor estava na porta da sala.

Tabela “n10”

Data: 12/07/2013

Local: Salas de aula e pátio

Observador: José Oliveira da Conceição

Hora	Relato das observações	Inferências
08:30	<p>Reunião de pais e mestres. Essa foi a terceira reunião realizada na escola SIMME e a primeira em que estive presente, desta feita, no dia 12 de julho com o propósito de esclarecer aos pais sobre o motivo das paralisações feitas pelos professores e a possibilidade de greve. Com muita objetividade, a direção e coordenação pedagógica da escola expuseram aos pais e demais presentes que houve um acordo de reposição salarial e de melhores condições de trabalho feito com o gestor municipal e como não fora cumprido por este, então a categoria estava a reivindicar através das paralisações semanais (um dia diferente a cada semana) e se não houvesse um atendimento das reivindicações até o dia 22 de julho de 2013 haveria greve por tempo indeterminado.</p>	<p>A recepção aos pais foi regrada com um tom sarcástico por parte de alguns funcionários da secretaria. Uns pais adentraram pela porta que dá acesso à parte administrativa e foram repreendidos (convidados a saírem e entrarem pelo portão lateral).</p> <p>A greve, de fato, aconteceu por 24 dias, exceto as paralisações.</p> <p>A fala da mãe “M” evidencia o descrédito da categoria junto a sociedade. Se for levado em consideração o descompromisso de alguns professores, a Acusação procede. A preocupação da outra mãe não era de o aluno ficar sem aula, mas dele ficar em casa. O tempo que o aluno passa na escola corresponde ao tempo que os pais ou responsáveis – muitos deles – se eximem da responsabilidade para com seus filhos.</p>
10:40	<p>Alguns pais reclamaram, uns disseram que o prefeito não se preocupa com a educação outros manifestaram contra a categoria “professor ganha demais pro que faz, oxe, oxe, os menino é que se prejudica (sic)”, alegou a mãe “M”. Outra complementou: “quem vai aguentar com esses menino(sic) em casa”?</p>	

Tabela “n11”

Data: 09/09/2013

Local: Salas dos professores e de informática

Observador: José Oliveira da Conceição

Hora	Relato das observações	Inferências
10:00	<p>Após mais de seis (06) meses de estada na escola SIMME, o pesquisador já havia solicitado da direção e coordenação pedagógica uma reunião para discutir “inovação pedagógica” à luz das escritas do professor Carlos Fino e dos escritos usados por este e solicitou que o encontro ocorresse em um local que comportasse todo o corpo da escola. Em virtude da referida solicitação, a coordenação sugeriu que a reunião ocorresse naquele dia para aproveitar o número de professores presentes. Dos 14 que deveriam estar presentes, apenas 11 estavam na escola e destes, 03 disseram que não poderiam participar porque havia provas (atividades avaliativas) para serem aplicadas. Uma professora manifestou seu descontentamento em relação a proposta de reunião, visto que, por conta da greve dos professores da rede municipal, eles já estavam muito atrasados, portanto, não “dá mais pra ficar perdendo tempo com essas reuniões todos os dias” – disse a professora “A”.</p>	<p>A sugestão da coordenadora deixa entrever que atividades da escola não são submetidas a um planejamento prévio e consulta dos interessados, fato que gera insatisfação e indiferença por parte dos professores.</p> <p>Por que os alunos foram excluídos? Fica sugerido que é a parte menos importante da escola? Os alunos não teriam condições de tomar decisões, tarefa que fica delegada aos outros setores que compõem a escola.</p>
10:28	<p>Por conta da logística, a discussão dos dados preliminares da pesquisa, bem como a reflexão sobre a “prática pedagógica inovadora” foi acordada para com todos os segmentos da escola, exceto alunos. O pesquisador combinou com a direção da escola para apresentar os</p>	<p>A ausência dos professores evidencia o desrespeito para com o trabalho do colega.</p>

dados preliminares da sua investigação à comunidade escolar. Começamos na sala dos professores, mas o data-show não funcionou, por isso, fomos locados à sala de informática, nessa mudança de local, dois professores – sem justificativa alguma – não mais compareceram à sala onde daríamos início ao nosso trabalho.

10:35 Resolvido o problema técnico (trocou-se o aparelho) e o pesquisador iniciou a reunião demonstrando (através de slides) o papel da escola na sociedade, perpassando pelo seu contexto histórico, bem como os modelos de educação. Assim, lançou o questionamento: qual modelo de educação que temos? E este o que queremos? Os funcionários da secretaria, aos pouco – como se tivessem feito um ensaio – começaram a sair, cada um apresentava uma necessidade diferente para justificar sua saída. Solicitei da direção que pedisse o retorno deles, mas como resposta (através da diretora) ouvi: “me disseram que esse assunto não é pra eles”. Dei sequência aos trabalhos, apresentei um vídeo “Visão do Futuro” onde as coordenadoras apresentaram suas opiniões acerca da “inovação pedagógica” como a nova forma de ensinar pois, “se tudo mudou, a escola não pode ficar à margem dessas mudanças”, disse a coordenadora “1”. O investigador, por sua vez, frisou que a literatura dessa linha de pensamento assegura que além do que foi dito, é importante saber que não se inova sem que

Uma professora ressaltou a distância entre o que a escola é e a forma como a sociedade a pensa. Os presentes foram criando estratégias para evadir da sala.

O desinteresse dos funcionários talvez se justifique pela forma como a escola sempre organizou as reuniões: uma para os professores e outra para os demais funcionários. Quando questionada, uma das coordenadoras justificou que a escola procede dessa forma, porque cada setor tem as suas responsabilidades e que deve ser tratado diretamente com aqueles que dele fazem parte. Os problemas de cada setor só interessam ao

haja uma ruptura com o passado. Assim, a coordenadora “2” disse que não compreendeu então o que é inovação. Dessa forma, o pesquisador utilizou a afirmação de Fino, quando afirma que “a inovação pedagógica passa pela criação de novos contextos de aprendizagem, desenhados à luz do desenvolvimento dessas ciências e implicando alterações qualitativas na tal componente técnica que regula a prática partilhada pelos aprendizes e pelo professor”. Contudo, dois professores disseram que já estão ensinando há muito tempo e que não acredita “nessas bobagens”.

11:15 Solicitei de uma coordenadora que pedisse aos professores (que estavam em sala na aplicação das atividades avaliativas) que quando terminassem, favor comparecerem à sala, mas ao retornar ela disse “dois já foram embora e o que está na sala disse que não vai participar porque precisa sair mais cedo”.

11:25 Uma professora pediu desculpas, porque precisava sair porque teria que voltar para dar aula à tarde, nesse momento, ela mais o outro professor que alegou que mudança é uma “bobagem” saíram da sala, ficando apenas o pesquisador, as coordenadoras, a diretora e mais três professores (sendo dois contratados e apenas um efetivo).

11:52 Após as discussões sobre a prática pedagógica

setor,mas que haveria um encontro com todos os membros da comunidade escolar (não foi presenciado pelo pesquisador até o presente momento).

Apesar da delicadeza da professora, fica o questionamento: se não houvesse a reunião e as aulas ocorressem como programado, ela sairia mais cedo?

inovadora, o pesquisador se colocou a disposição para oficinas e/ou debates a respeito da temática para eventuais esclarecimentos. Situação que não se concretizou.

Verificou-se que ao fim da reunião não havia nem mais um funcionário na secretaria.

Não houve a participação, pois a grande parte dos interessados já havia ido embora. E nem sequer fui procurado em outro momento, já que havia me colocado a disposição, para possíveis esclarecimentos.

Tabela "n12"

Data: 10/10/2013

Local: Salas de aula

Observador: José Oliveira da Conceição

Hora	Relato das observações	Inferências
07:30	Apresentação dos trabalhos de Artes (turmas das sextas séries A e B): A arte da dança. Os alunos estavam eufóricos, era possível enxergar isso no rosto de muitos deles. Quando o professor entrou na sala, muitos alunos ainda não haviam entrado uma vez que estavam se arrumando.	
08:26	O professor fez a chamada e saiu para pegar a caderneta de notas. Assim que retornou, os alunos já estavam na sala para iniciarem as apresentações.	O professor deveria ter explorado a diversidade de ritmos, mas acabou não tecendo nenhum comentário.
08:30	A primeira equipe fez duas coreografias: uma com um ritmo religioso e a outra com ritmo de pagode baiano (geralmente tocado em carnaval). A segunda equipe, formada apenas com meninas, apresentou uma coreografia usando roupas muito curtas, por isso, o professor fez intervenção no trabalho solicitando que as meninas pusessem uma roupa mais composta, por conseguinte, algumas meninas decidiram não mais apresentar. A terceira equipe apresentou "a dança do ventre", era um trabalho de equipe (só de meninas também), mas apenas duas meninas dançavam, as outras quatro faziam papéis coadjuvantes. A quarta equipe, agora formada só por meninos, apresentou uma dança de rua.	Uma aluna disse que o professor parecia um evangélico, parece que não sabia o que era moda.
09:52	O professor interveio dizendo que não houve organização alguma no trabalho e que eles estavam apenas querendo notas, somente. A quinta e última equipe apresentou um trabalho sobre o folclore brasileiro, a equipe fez a coreografia do "bumba-meu-boi" e de algumas modinhas carnavalescas.	O professor cobrou dos alunos, mas não demonstrou em sua fala que ele havia dado condições para que os alunos desenvolvessem um bom trabalho.

Tabela “n13”

Data: 14/11/ 2013

Local: Salas de aula, pátio, corredores, sala dos professores e área externa.

Observador: José Oliveira da Conceição

Hora	Relato das observações	Inferências
08:30	<p>Amostra Cultural – Revelando talentos. Conforme ficou acordado, durante o dia todo os alunos fizeram apresentações dos trabalhos desenvolvidos em sala. Cada turma ficou com uma sala segundo o turno da sua matrícula.</p>	<p>Não foi apresentação do que o aluno produz no cotidiano, mas uma programação extra daquilo que deveria ser exposto à comunidade geral. Ao contrário da proposta</p>
09:15	<p>A escola abriu suas portas à sociedade. Muitos alunos de diversas escolas do município (estaduais, municipais e particulares) começaram a chegar. Os alunos da escola recebiam os visitantes, mas não havia um pessoal de apoio da escola para exercer tal função. A escola dispõe de uma grande área externa, mas optou por usar as salas de aulas apertadas para apresentar os trabalhos às pessoas que forma prestigiar o evento. Na sala da sexta (6ª) série houve uma apresentação teatral onde alunos que, segundo o professor orientador, não participavam das aulas rotineiras, mas naquele momento estava a esbanjar talento.</p>	<p>Alunos e professores das outras escolas municipais, estaduais e da rede privada estavam a visitar a escola SIMME.</p>
11:35	<p>Neste momento, os alunos começaram a deixar a escola porque precisavam ir ao ponto de ônibus para retornarem aos seus lares, exceto aqueles que fazem parte do programa “Mais Educação”, pois, a esses a escola serve almoço.</p>	<p>O ambiente escolhido pela escola (as salas de aula) não proporcionou uma boa circulação, pois, os corredores apertados dificultaram o ir e vir das pessoas, por conseguinte, as salas do final do corredor (sem saída) ficaram sem ser visitadas pela grande maioria dos ‘trase-uintes’.</p>
		<p>Os discentes demonstravam o contentamento por terem feito algo diferente.</p>

13:20	Os alunos do turno vespertino começaram a chegar na escola, pouco depois, chegaram também alguns professores.	Ainda não havia professores na escola.
14:00	Cada professor – em 04 situações, eram 02 professores por turma – preparava a sala, juntamente com seus alunos, para receber as pessoas que estariam a visitar a escola.	Os professores começaram a se deslocar para a sala onde estavam a ocorrer as apresentações.
14:30	Recomeçaram as visitas, desta feita por alunos e professores de escolas também da zona rural. Um trabalho que chamou atenção, dentre tantos outros também muito bons, foi o teatro “O Auto da Compadecida”. Nessa turma, houve uma apresentação teatral, onde os alunos, após a apresentação perguntavam: “por que na escola não é sempre assim”? Uma aluna chegou a dizer “se fosse todo dia assim, a escola era mais boa, era massa, vei (<i>sic</i>)”.	Era unânime: os professores concordavam entre si que os alunos demonstravam outra postura participativa só porque não era aula, segundo eles, de “verdade”. A ideia de aula, para esses professores, é quando se copia os assuntos no quadro e os alunos copiam em seus respectivos cadernos.
15:50	Enquanto isso, 04 professores estavam na sala de aula e deixaram seus alunos “sozinhos”. No fundo da escola, estavam seis (06) casais de jovens a se enamorar, desses, 02 meninos e 05 meninas eram da escola.	A escola demonstrou sua fragilidade para poder controlar situações do cotidiano: o pessoal de apoio não dava conta do espaço.
17:20	A escola estava se esvaziando aos poucos, muitos alunos já estavam no pátio. Tudo demonstrava que a mostra cultural estava chegando ao fim.	Terminou-se a atividade sem que fosse colocado, aos que se fizeram presentes, qual o objetivo da mesma.

Tabela "n14"

Data: 19/12/2013

Local: Sala de aula/ Corredores/ Banheiros

Observador: José Oliveira da Conceição

Hora	Relato das observações	Inferências
13:30	Era para ser o penúltimo dia de aula do ano, mas de repente chegou a notícia dada pela coordenação pedagógica: "não haverá aula amanhã". Alguns professores demonstraram irritação porque alegaram que teriam atividades avaliativas para aquele dia, mas foram informados de que não haveria aula mais naquele ano de 2013. Ausência de alguns professores foi outro fato que causou um certo mal estar entre os presentes.	A falta de organização e/ou melhor divulgação de avisos acabou por atrapalhar os docentes que precisavam da aula do dia seguinte para que os mesmos pudessem finalizar sua programação.
14:28	Houve uma briga no corredor entre alunos do 8º Ano B, situação que causou um grande tumulto entre alunos das demais salas vizinhas (exatamente 08, das 11 que existem naquela escola).	Mais uma vez a escola demonstrava que não dispunha de um quadro de funcionário de apoio para melhor coordenar os setores da escola (corredores, banheiros, quadra de esporte e o pátio).
15:00	Controlada a situação após alguns gritos da direção e do vice-diretor, uma nova confusão entre alunos, agora do 7º ano F com alunos do 9º ano B, só que desta vez não foi no corredor, mas nos banheiros. O bibliotecário segurou um dos meninos, uma professora segurou o outro.	A escola mais parecia com uma praça no final de festa – um espaço onde os últimos (jovens) a saírem desejam quebrar objetos como demonstração de despedidas (prática comum entre jovens em eventos festivos no Brasil).
16:30	Houve muita gritaria, e os alunos foram levados à direção da escola. Outro fato intrigante foi a quebra de objetos lá dentro do banheiro (situação ainda não resolvida). Os alunos quebraram portas, torneiras e até vaso sanitário. Pela situação observada (ver anexo) tudo leva a crer que foi um ato de vandalismo.	

Tabela "n15"

Data: 09/01/2014

Local: Sala de aula/Pátio

Observador: José Oliveira da Conceição

Hora	Relato das observações	Inferências
06:30	Neste dia, eu fui à escola mais cedo para observar a chegada daqueles que abrem a escola. Grande foi a surpresa ao deparar com alunos de 10, 11 e 12 anos que estavam no portão da escola esperando quem abrisse aquele cadeado. Perguntados por que estavam ali tão cedo, tomei conhecimento que aquelas crianças sempre chegavam cedo porque seus pais trabalhavam na fábrica de calçados (DASS), por isso, deixavam-nas em frente à escola até o portão ser aberto pelo porteiro que costuma chegar às 07:00h.	Crianças de 10 e 12 anos ficam no portão da escola esperando a chegada do porteiro para poder adentrar à escola.
7:03	Neste momento, acaba de chegar o porteiro. Importante lembrar que a escola tem aproximadamente 400 alunos por turno, mas só conta com um porteiro. Outro fator interessante, existem dois portões na frente da escola, sendo um de dois lados (com aproximadamente 0,95 m. em cada lado) sempre usado pelas pessoas que adentram à escola e um outro pequeno (aproximadamente 0,8 m.) mas este nunca fora visto aberto, nem mesmo nos dias de observação.	Difícil imaginar como esses alunos podem ter um bom desempenho na escola, uma vez que, segundo eles, acordam sempre às 05:10h. para não atrasarem o horário dos seus pais, tomam um pequeno café da manhã e fazem uma merenda escolar às 10:00h.
07:30	Os alunos, quase todos fora da sala de aula e ansiosos pelos resultados das disciplinas,	O ingresso dos alunos acontece de forma muito disputada entre eles: a entrada é muito estreita e por isso houve o empurra-empurra 'peculiar' entre os jovens, segundo o porteiro. Mesmo verificado isso, não se tomou nenhuma providência, a exemplo de solicitar aos alunos: calma.

	estavam motivados, uns escrevendo na camisa dos outros. Os professores foram à sala dos professores para somarem as notas das unidades para saberem quais alunos foram aprovados e os que ficaram em recuperação.	Os alunos estavam aflitos em busca dos resultados finais, contudo, alguns professores não compareceram, enquanto outros estavam na sala – destinada aos docentes – a corrigir suas atividades realizadas no ano anterior, uma vez que houvera aula somente até 19 de dezembro de 2013.
08:40	Alguns professores se dirigiram às suas respectivas salas de aula para a entrega dos resultados do ano letivo aos alunos. Estes estavam a escrever nas camisas uns dos outros para demonstrar o sentimento de despedida. Em uma das turmas da sexta série, onde eu estava presente, a professora “Florzinha” disse que 11 alunos ficaram em recuperação e que a prova seria no próximo dia 17 do mesmo mês e ano.	Após receberem o resultado da disciplina da professora “Florzinha”, os alunos precisariam encontrar meios de se preparar para a prova final, uma vez que ela descumpriu com o acordo feito: haveria uma semana para revisão de conteúdos e uma outra para aplicação das avaliações finais. Duas alunas choraram e a maioria ficou atônica diante da resposta dada pela professora que atribuiu a responsabilidade pela greve apenas ao gestor, eximindo-se de qualquer responsabilidade pelo evento. Segundo acordo de reposição,
08:54	Quando um aluno perguntou quais seriam os assuntos da recuperação, ela respondeu “todos” (e riu). Outro aluno perguntou: “vai ter aula de recuperação, pró”? A resposta foi automática: “acha pouco? Se virem, se vocês tivessem vergonha não ficava (<i>sic</i>) na recuperação, meu nome é fui”. Esta, por sua vez disse-me: “eles ainda acham pouco, ter que dar aula em janeiro por causa do prefeito, já viu”?	

09:10	Os alunos, boa parte deles, voltavam ao corredor para escrever na camisa uns dos outros e deixar mensagens de despedidas.	deveriam estar em sala para concluir a 4ª unidade, mas estavam a procurar meios para fechar a caderneta. Difícil entender que as aulas, sem a greve, deveriam acabar em 20 de dezembro, mas depois de tantas paralisações e um mês de greve, as aulas termina-ram praticamente na mesma data, uma vez que alguns professores já estavam com a caderneta “fechada” antes mesmo do recesso de dezembro.
10:00	De retorno à sala dos professores, lá estavam a somar e colocar notas nas suas cadernetas. Na fala dos professores, era notório o desejo de terminar aquele ano letivo, visto que, para eles, ser professor é muito desgastante, pois, a Secretaria de Educação sempre cobra, mas pouco oferece, inclusive o término do ano letivo antes do previsto se deu pelo não cumprimento do órgão.	Interessante pontuar que mesmo diante de um resultado negativo para uns, o clima de despedida entre os alunos era geral.
15:30	Eu voltei à escola para poder comparar o que vira no matutino com o que ocorreria na parte da tarde. Nas turmas de sétimas séries, os	A SEDUC fiscalizou a escola, detectou a irregularidade, contudo, as providências não foram tomadas, porque também não houve transporte escolar após o recesso natalino(fica evidente que o órgão não pode cobrar pois ele mesmo não cumpriu com um dos seus deveres primordiais que era o

professores – segundo os alunos – entravam na sala só para dizer quem havia sido aprovado ou não. Os alunos da turma da “7ªB” estavam muito chateados porque, segundo eles, faltavam fazer uma avaliação na maioria das disciplinas, uma vez que não houve aula no dia 20 de dezembro de 2013 – data prevista para conclusão de trabalhos, a exemplo de Redação onde eles deveriam apresentar um trabalho sobre publicidade, mas a aula não aconteceu. Em outra turma, havia uma grande confusão por conta da professora que faltou. A direção começou a liberar os alunos porque a escola estava sendo pintada, mesmo com alunos e professores ainda em sala. Situação que acabou prejudicando a divulgação dos resultados, pois muitos alunos não sabiam se precisariam ou não fazer a recuperação.

fornecimento do transporte). Assim, os únicos prejudicados foram os alunos que não tiveram as aulas referentes a um mês a que tinham direito.

Os alunos estavam a esperar resultados, e os professores a buscar meios para concluí-los.

Na verdade, deveriam estar a trabalhar conteúdos para conclusão da unidade, todavia, estavam a fechar cadernetas de uma unidade inacabada, isso inviabilizou que alguns alunos apresentassem o trabalho de propagandas, trabalho este de conclusão da disciplina de Redação e que deveria ter sido apresentado no dia 20 de dezembro do ano anterior, porém, não houve aula na rede municipal por falta de transporte escolar. Não houve nenhuma manifestação ou reivindicação por parte dos pais ou responsáveis dos alunos por conta do não cumprimento do calendário letivo. Estavam os alunos a aguardar

os professores, mas tiveram que sair da sua sala porque essa passaria por uma pintura, justamente na última semana de aula com entrega de resultados.

Mesmo que alguns qui-sessem dar aula, não poderiam fazê-las sem a presença do transporte escolar e a escola em reforma.

Muita falta de sintonia: trabalhos sem serem concluídos e unidade a ser fechadas com notas que os alunos não conseguiam compreender de onde ou como chegaram.

Tabela "n16"

Data: 17/01/2014

Local: Sala de aula – 7º e 8º Anos

Observador: José Oliveira da Conceição

Hora	Relato das observações	Inferências
13:30	O professor da turma não foi à escola para a aplicação da prova final de Redação do ano letivo de 2013, mas comunicou à direção escolar que uma professora o faria em seu lugar e entregou-lhe as cópias necessárias para tal fim. Mas os alunos não foram comunicados. Os alunos estavam inquietos por conta do tempo que voava.	Alguns alunos só tomaram conhecimento que estava em recuperação naquele momento. Houve muita reclamação por parte dos alunos. Por conta disso, houve casos de alunos que foram convocados para fazer a prova de recuperação em datas posteriores.
14:28	Chega uma professora à sala para aplicar a atividade avaliativa de Redação. Como o professor titular não pode vir no dia e horário combinados, a professora explicou aos alunos que ela estava ali para distribuir as avaliações e que a ela só cabia isso. Três alunos discutiram com a professora por acharem que não deveriam estar em recuperação porque houve greve no município e por conta disso também não houve aula de recuperação. Outros alunos foram chegando aos poucos.	Houve muita reclamação porque, segundo a maioria dos alunos, não houve um momento para revisar os assuntos.
15:00	Alguns alunos chegaram de outras salas onde estavam a responder outras atividades de recuperação. Uma aluna chegou a discutir com a professora por não acreditar que teria que fazer aquela atividade avaliativa também. Quase no final da avaliação, acabou de entrar um aluno desdenhando da professora que aplicava a atividade. Nesse momento a diretora	Alguns alunos não estavam presentes no início da aplicação e houve um que chegou a menos de trinta minutos para o término de uma avaliação que continha 19 questões objetivas (todas com textos médios a

foi comunicada e, imediatamente, fez-se presente. Na oportunidade, ela disse ao aluno que ele deveria respeitar a professora e que se não quisesse responder a atividade ele poderia se retirar da sala. Disse-lhe também que ele já era velho para estar naquela série. Após esse acontecimento, a turma ficou meio quieta.

17:20

Só restavam três alunos, dos quatorze que estiveram presentes, quando aquele que chegou por último disse que já estava cansado porque tinha feito uma prova de inglês e que por isso voltaria outro dia para terminar – com tom sarcástico. Levantou-se e saiu a sorrir. A professora disse que o tempo havia terminado, então os alunos entregaram a atividade.

longos) e uma questão subjetiva (exigência mínima de 20 linhas escritas).

Houve muita reclamação e essa situação só melhorou após a chegada da diretora. Os alunos demonstraram “temer” a pessoa que representa a direção.

Tabela “n17”

Data: 23/01/2014

Local: Sala dos professores e área da escola

Observador: José Oliveira da Conceição

Hora	Relato das observações	Inferências
08:20	Conselho promocional (última reunião entre todos os professores da escola, direção e coordenação para apresentarem resultados e decidirem se os alunos que não obtiveram médias para avançar à série subsequente devem ou não ser aprovados pelo conselho).	Como nos demais eventos, o horário não fora respeitado de novo.
09:08	Somente às 09:08 teve início o que tivera sido acordado para as 08:00 h. Nesse primeiro momento, a diretora da unidade escolar explicou aos presentes (faltavam 04 professores) que era de suma importância a leitura do regimento escolar unificado para as escolas do município(criado pelo Conselho Municipal de educação em 2007) para que não houvessem injustiças, tanto na provação quanto na reprovação de algum aluno. Segundo o regimento de educação municipal, “o aluno que já foi aprovado pelo conselho no ano anterior, não poderia ser contemplado novamente”. Diante do exposto, acordou-se entre os presentes que o aluno que se enquadrasse na situação descrita, poderia ter a sua nota aproximada para a média, desde que fosse aceita pelo professor da disciplina em que o aluno não obteve a média. Feitos os combinados, iniciou-se o julgamento dos “réus”(alunos). A primeira e grande divergência se deu quando uma parte dos professores	A direção quis demonstrar que não deveria aprovar aluno por questões pessoais, mas que tudo fosse decidido através do regimento estabelecido pelo conselho municipal de educação. Houve uma grande preocupação com o respeito à ética da professora ausente, contudo, pouco se pensou na situação da aluna julgada (a ré). O momento de aprovar ou reprovar era tido como algo extremamente normal entre as duas professoras. A aluna foi reprovada, mesmo sem a professora da disciplina estar presente para dar as

queria aprovar uma aluna que perdera somente em geografia, mas a outra parte não aceitava essa situação porque a aluna fora contemplada pelo conselho promocional no ano anterior e, além disso, a professora da disciplina não estava presente na escola, por conseguinte, julgaram como falta de respeito “mexer” na nota atribuída à aluna pela professora ausente. Duas professoras diziam “eu reprovado essa aluna com todo prazer”... a outra complementou “é verdade, ela passou comigo por causa da greve, aí eu ajudei todo mundo, se não ela tinha perdido comigo também... eu reprovado”. Enfim, a direção achou por bem esperar a decisão da professora responsável pela disciplina, neste momento, uma colega apresentou um documento escrito pela referida professora onde constava sua opinião sobre os alunos que deveriam ou não serem aprovados por ela. No caso da aluna “julgada”, acabou por ser reprovada. A segunda divergência se deu por conta do enorme índice de reprovações nas turmas das 7^a séries, especificamente, na disciplina de ciências. A professora se mostrava irredutível quanto à possibilidade de rever algumas notas. Muitos dos seus colegas alegaram que por ser um ano atípico (com muitas paralisações, greve e feriados, além do problema causado pela ausência do transporte escolar) seria importante analisar as dificuldades enfrentadas pelos alunos. Embora houvesse a exposição de toda essa realidade, mesmo assim a professora alegou que quem

devidas explicações.

Foi um ano marcado por greves e outros problemas que impediram o bom andamento do ano letivo, mas os professores cobravam dos alunos, como se os mais de trinta dias de aulas que não foram dadas não tivessem interferido no resultado de alguns alunos. A situação mais grave foi o caso de uma aluna, cuja mãe recorreu à SEDUC e conseguiu mudar o resultado do conselho – de reprovada, para aprovada, contrastando a decisão da professora que não quis rever a nota da prova de recuperação, visto que ela não poderia ser aprovada pelo conselho, mas foi aprovada pela Secretaria de educação do município. A própria Secretaria de Educação que legitimou o regimento, tirando a autonomia das escolas no conselho de classe, não respeitou o documento legal, abrindo prece-

perdeu com ela (aproximadamente 42% dos seus alunos) era porque não tinha nenhum compromisso. O vice-diretor chegou a comentar que não houve aula de recuperação, tampouco houve tempo para os alunos estudarem algum assunto. Outrossim, alguns alunos ficaram sabendo que estava em recuperação apenas no dia da prova, ou pior, depois da realização da mesma. Houve casos de alunos fazerem a prova de recuperação em uma data posterior à realizada pelos outros que estavam também “condenados” à avaliação final. Outra situação muito relevante foi a di-visão dos professores por séries(5ª, 6ª, 7ª e 8ª) para que, segundo eles, pudessem adiantar o conselho que já estava muito atrasado. Outro detalhe, começou-se pelas sétimas porque faltava a maioria dos professores responsáveis pelas 5ª e 6ª séries, quando a maioria chegou, pensou-se então na fragmentação dos grupos por série. O problema maior era porque existiam professores que trabalhavam em todas as séries, por tal razão, quando um aluno precisava de um voto para desempatar, o professor que estava no grupo de outra série, ora ia ao local para o desempate, ora respondia de onde estava, após saber de qual aluno(a) se trava: “aprovo” ou “reprovo”. Houve uma aluna da 6ª B que fora aprovada pelo conselho, mas uma das professoras não aceitava seu avanço para a 7ª por julgar a aluna incapaz de acompanhar o conteúdo da série seguinte. O conselho continuou, mas ela foi à secretaria e solicitou a Ata do ano anterior, após

dentes para que outras situações semelhantes tivessem um desfecho parecido, sem respeitar a decisão tomada pela unidade escolar.

Um aluno foi convocado a fazer a prova de redação no momento em que estava acontecendo o conselho promocional, pois, este não ficara sabendo da sua “condenação” à prova final. Tudo isso teve início a partir do momento no qual as aulas do dia 20 de dezembro de 2013 foram suspensas pela Secretaria de Educação alegando que não haveria transporte escolar. Como já foi informado, o referido aluno deixou de apresentar o trabalho referente à avaliação final da 4ª unidade, não tendo oportunidade de apresentá-lo em outro dia porque o calendário não foi cumprido pelos professores. Posso inferir, com base na norma da escola, que ele teria condições de ter sido aprovado sem precisar realizar o exame de recuperação, caso o calendário fosse cumprido, pois, o trabalho

averiguar, constatou que aquela aluna que acabara de ser aprovada pelo conselho e, por isso, deveria ser conservada, uma vez que a mesma tivera sido beneficiada no ano anterior. Fato que revoltou os que haviam aprovado aquela aluna. Isso exigiu que a secretaria revisse todos os casos dos alunos aprovados pelo conselho, pois, era preciso fazer justiça com todos e não só com aquela aluna. Essa revisão acabou por mudar a situação de uma aluna: reprovada para aprovada e de dois alunos de aprovados para reprovados. A secretaria alegou que não pode fazer o mapa com as notas da recuperação porque muitos professores ainda não havia preenchido as cadernetas. Assim caminhou o conselho até as 12:35, mas por conta do cansaço e também da fome, visto que o lanche oferecido – paralelamente à realização do conselho – era composto apenas por frutas, além do mais, o horário era para almoço.

12:40 Pausa rápida para almoço: combinado para retornar às 13:30 h.

14:20 Ainda faltavam muitos professores, mas a direção, coordenação e os professores presentes decidiram retomar as atividades. Assim, tudo transcorreu não muito diferente dos fatos matutinos, razão pela qual se tornaria redundante a sua descrição. Até às 18:15 h. grande parte dos professores estavam ainda na escola para concluir o conselho.

final da disciplina de redação era equivalente a 4,0 (quatro) pontos e a média geral de pontos obtidos pelo referido aluno durante o ano letivo totalizou 17,5 pontos.

Aprovar ou reprovar parecia apenas um jogo, segundo a fala de certos professores, visto que alguns apenas diziam de longe: “aprovo/reprovo”, sem ao menos ter participado do contexto apresentado dentro do grupo para que se chegasse a uma decisão menos injusta.

Os professores que moram em outras cidades ficaram na escola para lanchar.

A escola julga o aluno, não somente pelo que esse fez durante o ano letivo, mas pelo seu desempenho na série anterior – mas isso só para reprovar, porque não se buscava outros meios que lhe ajudassem na sua aprovação.

Tabela “n18”

Data: 06/03/2014

Local: Pátio da escola

Observador: José Oliveira da Conceição

Hora	Relato das observações	Inferências
08:00	Jornada pedagógica municipal.	
08:38	Os professores, diretores, coordenadores pedagógicos e todos os demais profissionais de Educação foram acolhidos pela equipe da SEDUC, a qual organizara a Jornada Pedagógica de 2014, cujo tema foi “O CURRÍCULO ESCOLAR E A FORMAÇÃO DE SUJEITOS AUTÔNOMOS”.	Parecia a repetição da jornada anterior.
09:05	Com mais de uma hora de atraso, enfim, houve a abertura da jornada com o rito cerimonial. A priori, o mestre de cerimônia convidou as pessoas que iriam compor a mesa: o secretário de educação, o prefeito e seu vice, o presidente do sindicato dos servidores da educação (APLB – e também vereador eleito, além de ser professor da rede municipal, embora não lecionasse justamente por assumir a presidência da respectiva categoria), foram convidados também o assessor do prefeito, um representante da polícia militar e a palestrante. Relevante trazer aqui o que foi observado nas respectivas falas, quando o gestor municipal se pronunciou, fez questão de frisar que os “professores ganham muito bem para o que fazem”, na oportunidade, ele também falou sobre alunos que terminam o fundamental I (1º ao 5º ano) e não sabem ler, tampouco escrever.	Como nos demais eventos, o horário, mais uma vez foi ignorado. A fala do prefeito estava relacionada a uma recente reportagem exibida por uma rede de TV que divulgou o quadro de três alunos que passaram para o 6º ano mas não sabiam ler e nem escrever. Dos 13 vereadores do

Chegou a citar o exemplo do filho da sua secretária que terminou o 3º ano do fundamental I, cuja mãe reclama que ele não sabe fazer nada. Outro momento forte na fala do gestor municipal, foi quando esse provocou a direção da escola(onde estava a ocorrer a jornada) ao dizer que parecia uma unidade escolar sem direção, pois, segundo ele, “ao entrar por esse portão vi tanto lixo, tanto banco quebrado, tanta desorganização que logo pensei: é uma escola sem direção”. A categoria não demonstrava interesse algum pela sua fala. Em seguida, foi a vez do presidente da APLB. Sintetizou sua fala, ponderando suas colocações para não ofender àqueles que ele representa, tampouco ao governo – visto que se elegera pela mesma coligação.

Assim que terminou a fala do então representante sindical, chegou o momento do secretário se pronunciar. Ele desejou boas vindas e disse que a SEDUC estava disposta a trabalhar lado a lado com os professores a fim de que houvesse uma melhor integração entre as partes, neste momento um grupo de docentes começou a fazer cobranças pelos incentivos ainda não pagos, além de outras vantagens não recebidas. O secretário procurou ignorar, mas chegou um momento em que uma professora disse “eu quero o que é meu, que eu não sou abestalhada”, depois dessa fala, o secretário perdeu o controle e acabou discutindo com a tal professora diante da assembléia, chegou a sugerir que ela e os que

município, apenas um atendeu ao convite, mas chegou atrasado. Isso demonstra o descaso do legislativo para com a educação.

Havia um clima desagradável entre a mesa e a grande maioria dos professores presentes. Os professores conversavam entre si, como se fosse um repúdio aos que formavam a mesa.

A professora fez a cobrança pública dos acordos entre a categoria e o governo, porém, não havia ainda o cumprimento desses.

	<p>estavam se sentindo incomodados que procurassem a justiça. O clima se tornou insuportável, pois, passou a existir uma forte hostilidade entre a mesa e os professores. É relevante lembrar que o então secretário de educação é também um professor da rede municipal de ensino.</p>	
10:45	<p>Houve a distribuição de lanches a todos que se fizeram presentes na jornada. Mas o clima de hostilidade permaneceu.</p>	<p>A palestrante buscava prender a atenção da assembléia, mas o clima de discórdia já estava instalado.</p>
11:10	<p>Após o momento do lanche, o mestre de cerimônia anunciou a fala da palestrante, cujo tema foi “A Educação e Autonomia escolares”. Ela tentou apaziguar os ânimos, procurou enfatizar a importância dos profissionais de educação e, em especial, a relevância que tem o professor na formação de sujeitos autônomos.</p>	<p>A professora palestrante falava às cadeiras, por-que a grande maioria que ainda estava presente, após ter assinado na lista de presença, começou a se retirar do local. Cena que trouxe a mesma imagem da jornada anterior.</p>
11:40	<p>As pessoas começaram, aos pouco, a sair, assim foram se dispersando, não diferente com aqueles que iniciaram na formação da mesa, mas já haviam saído, a exemplo do gestor, seu vice e do seu assessor.</p> <p>Muitos professores começaram a se retirar do ambiente, e por conseguinte, o espaço, outrora com muitas pessoas, acabou por se esvaziar. Outro fato intrigante foi rever as mesmas situações da jornada do ano interior: professores liam revistas, outros falavam no celular e poucos prestavam atenção no que se argüia.</p>	

Tabela "n19"

Data: 10/03/2014

Local: Área externa, pátio e sala de aula

Observador: José Oliveira da Conceição

Hora	Relato das observações	Inferências
07:40	Aula inaugural com realização de palestras, recre-ações e avisos informativos.	Mais uma vez, o horário não fora cumprido.
08:30	Toda equipe escolar (que deveria se fazer presente naquele dia) estava reunida no pátio da escola para uma rápida apresentação. Primeiramente a diretora se apresentou à comunidade estudantil e aos demais presentes, depois ela apresentou as vice-diretoras, professores(as), coordenadoras, secretárias, merendeiras, pessoal da limpeza, bibliotecário e falou dos porteiros também (embora ausentes do pátio, porque cada um só trabalha em seus respectivos turnos. Alguns fizeram uso da palavra, outros apenas sinalizaram com as mãos.	A prática da aula inaugural se repetiu tal como no ano anterior.
09:00	Houve uma oração do Pai-Nosso, depois um professor de educação física fez uma dinâmica (sem muito sucesso, porque os presentes não demonstraram interesse em participar). Logo após esse momento, um professor foi convidado a ministrar uma palestra sobre "A importância da família para uma educação significativa".	Não houve uma preocupação em expor as diferenças religiosas, tão acentuadas na escola SIMME.
10:20	Foi servido um lanche a todos presentes.	Os alunos ignoravam as atividades propostas, assim como os professores faziam durante a jornada pedagógica. Uma professora solicitou da direção que passe uma lista de presença para assegurar a estada dos alunos no pátio, uma vez que eles estavam muito dispersos.
10:45	Foram passados os avisos aos pais e alunos que estavam ainda presentes.	

Tabela "n20"

Data: 12/03/2014

Local: Sala de informática

Observador: José Oliveira da Conceição

Hora	Relato das observações	Inferências
13:30	<p>Filme: Os intocáveis. Em uma sala muito apertada para o número de alunos presentes, isso porque a escola não possui um espaço apropriado para assistir a filmes, por isso, a sala de informática costuma ser usada para essa finalidade, uma vez que o referido espaço não é usado para sua finalidade, porque não possui profissional da área, assim, os 16 computadores que permitem ser usados em dupla (32 alunos por vez) são vistos somente para nas reuniões. Segundo a direção, as reuniões costumam acontecer ali por ser a única sala que possui ar condicionado (exceto as salas da direção e dos professores).</p>	<p>O professor não foi à sala de aula comunicar aos alunos sobre o filme, ao contrário, mandou um recado por um aluno que estava no corredor.</p>
13:50	<p>Após quase vinte minutos de atraso, enfim o professor conseguiu resolver os problemas envolvendo o notebook e o data-show para que pudesse iniciar o filme "os intocáveis".</p>	<p>Não houve uma preparação prévia para que os alunos soubessem do que se tratava no filme.</p>
13:54	<p>Iniciado o filme, alguns alunos ainda estavam por chegar, alegando que não sabiam que o professor e a turma estavam na sala de informática. Por conta disso, o professor pediu a um dos alunos que fosse à sala e pusesse o aviso no quadro branco. Após o retorno do aluno, mais três colegas vieram com ele, uma vez que ficou sabendo onde a aula estava a acontecer.</p>	<p>Os alunos não entendiam o porquê daquele filme, e o professor não conseguia demonstrar aos alunos a necessidade deles assistirem ao vídeo.</p> <p>Fica evidente assim que a atividade era</p>

14:30

O professor começou a adiantar(avançar a velocidade) o filme, alegando que não daria tempo, porque a aula terminaria às 15:10 e o filme era de 1h. e 48min. Os alunos começaram a reclamar por acreditarem que não conseguiriam entender o filme, caso não o assistissem por completo. Nesse instante, o professor narrou a parte do filme que ele precisou avançar.

15:20

Após mais 03 avanços, o filme terminou, e os alunos saíram rapidamente da sala de informática uma vez que já estavam 10 minutos atrasados para a aula de matemática. Mesmo atrasados houve tempo de alguns perguntarem “professor, vai passar algum trabalho sobre o filme”? Como resposta ouviram “depois a gente conversa”.

apenas para cumprir a carga horária.

O atraso, problema peculiar nos eventos, contribuiu para que o filme não pudesse ser assistido na íntegra. Até porque o professora dispunha de 100 minutos de aula e levou um filme que tinha 108 minutos de duração.

Ao dizer “depois a gente conversa”, o professor sinalizou que não havia feito um esquema avaliativo do filme assistido, bem como deixa a entender para os alunos que não haveria qualquer cobrança em relação à atividade, pois a resposta do professor soou como um ‘talvez’, ‘quem sabe’.

Diários de campo – Digitalizados

ANEXOS:

Figuras:

FIGURA 1



Fonte: CONCEIÇÃO, José Oliveira – arquivo pessoal.

FIGURA 2



Fonte: CONCEIÇÃO, José Oliveira – arquivo pessoal.

FIGURA 3



Fonte: <https://www.facebook.com/marcio6183?fref=ts>. Acesso em 08/05/2014.

FIGURA 4



Fonte: CONCEIÇÃO, José Oliveira – arquivo pessoal.

FIGURA 5



Fonte: CONCEIÇÃO, José Oliveira – arquivo pessoal.

FIGURA 6



Fonte: CONCEIÇÃO, José Oliveira – arquivo pessoal.

FIGURA 7



Fonte: <https://www.facebook.com/aplb.sindicato.5?ref=ts>. Acesso em 15/08/2013.

FIGURA 8



Fonte: <https://www.facebook.com/aplb.sindicato.5?ref=ts>. Acesso em 15/08/2013.

FIGURA 9

O Currículo Escolar e a Formação de Sujeitos Autônomos

“...Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.”

Paulo Freire



06, 07, 20 e 21
de março de 2014



**SECRETARIA MUNICIPAL
DE EDUCAÇÃO - SEDUC**

Fonte: <https://www.facebook.com/seduc.santoestevao>. Acessado em: 05/03/2014.

FIGURA 10



Fonte: CONCEIÇÃO, José Oliveira da. Arquivo Pessoal.

FIGURA 11



Fonte: CONCEIÇÃO, José Oliveira da. Arquivo Pessoal.

FIGURA 12



Fonte: CONCEIÇÃO, José Oliveira – arquivo pessoal.

FIGURA 13



Fonte: CONCEIÇÃO, José Oliveira – arquivo pessoal.

FIGURA 14



Fonte: CONCEIÇÃO, José Oliveira – arquivo pessoal.

FIGURA 15



Fonte: CONCEIÇÃO, José Oliveira – arquivo pessoal.

FIGURA 16



Fonte: <https://www.facebook.com/marcio6183?ref=ts>. Acesso em 08/05/2014.

FIGURA 17

CARTA A COMUNIDADE

Nós, servidores da rede municipal de Santo Estevão estamos mobilizados porque não suportamos mais a falta de respeito da Administração Municipal.

O Prefeito descumpriu a Lei Municipal que adiciona 5% na atividade pedagógica para os professores, não cumpriu a Lei do Piso Nacional, além de não respeitar a data base de reajuste salarial de todos os servidores da Educação.

A nossa luta é também pelo cumprimento das leis aprovadas no ano de 2012: Auxílio Plano de Saúde para os servidores de apoio e do Auxílio Alimentação para os professores. Lutamos por Transporte e Merenda escolar de qualidade para os alunos, entre outras reivindicações.

Lamentamos profundamente que os alunos fiquem sem aula, mas lamentamos mais ainda por nossa precária condição de trabalho, pela postura da Administração em propor apenas o índice da inflação (5,84%) para o final do ano e principalmente pela falta de respeito aos direitos do trabalhador, garantidos na Constituição, com base legal, dentro do princípio da moralidade.

Já realizamos várias reuniões para definir um calendário com novas paralisações, caso a Administração continue não respeitando os nossos direitos.



APLB-SINDICATO DELEGACIA ZONAL VALE DO PARAGUAÇU

Santo Estevão, 17 de junho de 2013

FIGURA 18


**ATENÇÃO ESTUDANTES, MÃES, PAIS E
RESPONSÁVEIS!
A APLB-SINDICATO ESCLARECE:**

A educação pública em Santo Estevão vive um momento crítico. Diante da negativa do prefeito Orlando Santiago em cumprir a lei do piso, o plano de saúde dos servidores não docentes, entre outras vantagens que contribuem para a valorização e a melhoria da qualidade da educação, nós fomos obrigados a entrar em greve, para fazer aquilo que todo cidadão consciente deve fazer: **LUTAR PELOS SEUS DIREITOS!** Nossa greve só existe porque o prefeito trata a educação com descaso. Exigimos compromisso e responsabilidade. Mas, o **POVO CONSCIENTE NÃO SE DEIXA ENGANAR!** O prefeito é o grande culpado pelas escolas fechadas!

É importante que vocês pais, estudantes e a população em geral saibam o que realmente está acontecendo na educação municipal:

- O descumprimento da lei do piso e do incentivo profissional para os professores;
- O descaso com todos os profissionais da educação que tem sua data de reajuste salarial no mês de maio;
- A desvalorização dos servidores não docentes, quando não cumpre a lei que assegura o auxílio plano de saúde.

PARTICIPE DAS MOBILIZAÇÕES DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, PARA QUE O PREFEITO NEGOCIE E A GREVE ACABE.



**GREVE
EDUCAÇÃO**

SANTO ESTEVÃO, 27 DE JULHO DE 2013.

Fonte: <https://www.facebook.com/marcio6183?fref=ts>. Acesso em 08/05/2014.

FIGURA 19



Fonte: <https://www.facebook.com/marcio6183?fref=ts>. Acesso em 08/05/2014.

FIGURA 20



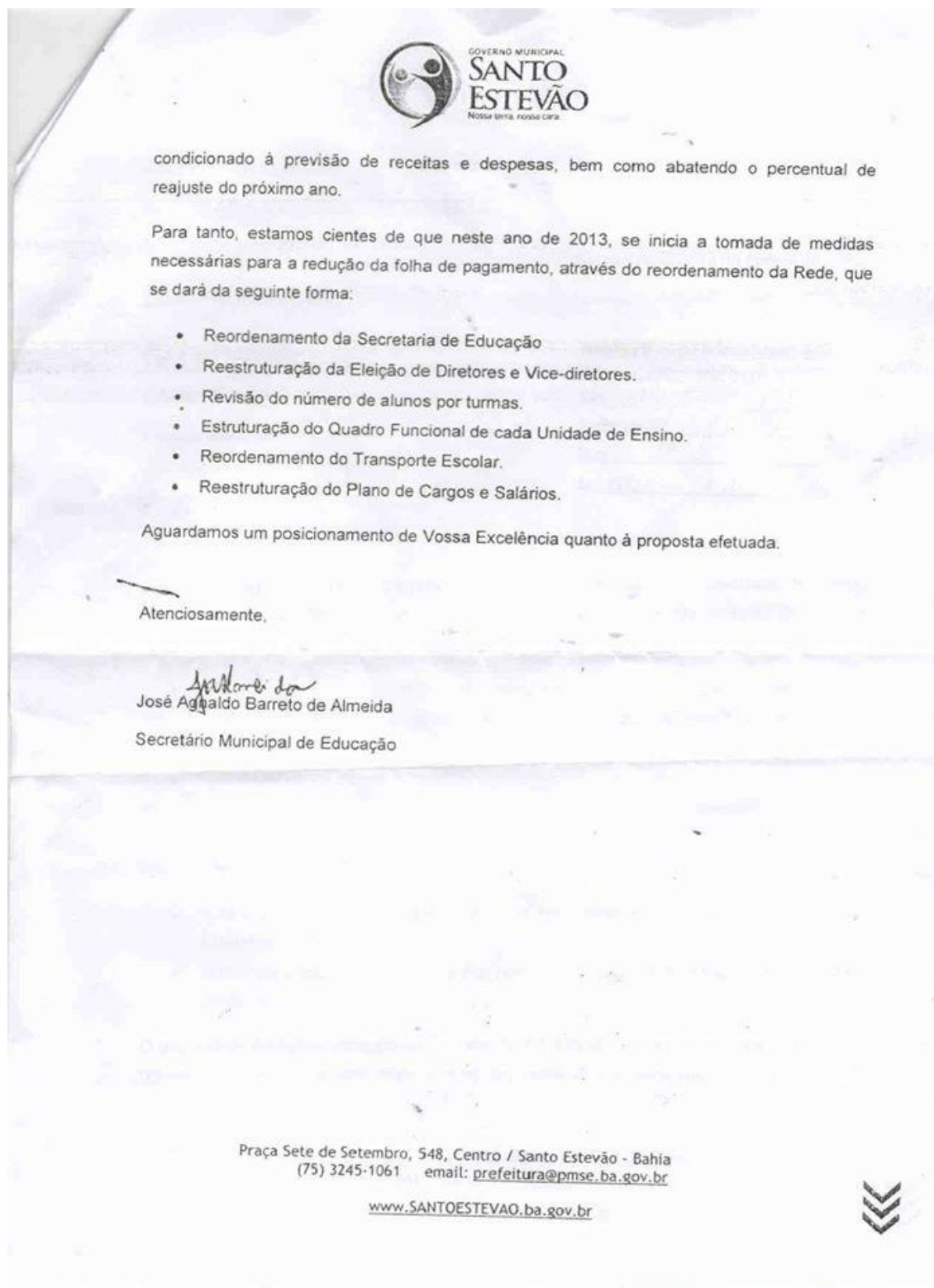
Fonte: <https://www.facebook.com/marcio6183?fref=ts>. Acesso em 08/05/2014.

[3?fref=ts](https://www.facebook.com/marcio6183?fref=ts). Acesso em 08/05/2014.

FIGURA 21



FIGURA 22



Fonte: <https://www.facebook.com/marcio6183?fref=ts>. Acesso em 08/05/2014.

FIGURA 23

GREVE NACIONAL

17, 18 E 19 DE MARÇO

- ▶ Royalties do petróleo investidos na valorização dos educadores
- ▶ Carreira e jornada para todos os profissionais da educação
- ▶ Contra a proposta de reajuste dos governadores e o INPC
- ▶ 10% do PIB para a educação pública
- ▶ Pelo cumprimento da lei do Piso
- ▶ Votação imediata do PNE

O voto da educação vale muito!

CNE Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
www.cnte.org.br

Filial CUT

BRASIL

ANPC

Fonte: <https://www.facebook.com/marcio6183?ref=ts>. Acesso em 08/05/2014.

FIGURA 24



Fonte: CONCEIÇÃO, José Oliveira – arquivo pessoal.

FIGURA 25



Fonte: CONCEIÇÃO, José Oliveira – arquivo pessoal.

FIGURA 26




Fonte: <https://www.facebook.com/marcio6183?ref=ts>. Acesso em 08/05/2014.

FIGURA 27



Fonte: <https://www.facebook.com/marcio6183?ref=ts>. Acesso em 08/05/2014.

FIGURA 28



GOVERNO MUNICIPAL
SANTO ESTEVÃO
Nossa terra, nossa vida

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTO ESTEVÃO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Santo Estevão, 13 de agosto de 2013.

Ofício nº 411/2013 – Gab.

Exmº. Sr.
Orlando Santiago
Prefeito Municipal

Prefeitura Municipal de Santo Estevão - Bahia
GAPRE PROTOCOLO
 Em 14 / 08 / 13
 Protocolo Nº 88.1113
 Hora: 17:53
 Ass.: Flávia M. de Almeida

Excelentíssimo Prefeito,

Em conversa informal nesta Secretaria com o Presidente da APLB Sindicato, discutindo caminhos para pôr fim ao movimento grevista, que completa no dia de hoje, 24 (vinte e quatro) dias, foi nos apresentada a seguinte proposta:

- Oferta de 7,97% para docente nível I, retroativo a janeiro, com pagamento em outubro.
- Reajuste de 5,84% a partir do mês de outubro – para demais docentes (níveis III e IV) e não docentes.
- Percentual de 2,13% em dezembro – para docentes níveis III e IV.

Acrescentando,

Pagamento em janeiro de 2014:

- 5,84% para docentes (níveis III e IV) e não docentes com retroativo de maio a setembro.
- 2,13% para docentes (níveis III e IV), referente aos meses de outubro e novembro de 2013.

O pagamento retroativo corresponde ao valor de R\$ 433.982,21 (quatrocentos e trinta e três, novecentos e oitenta e dois reais e vinte um centavo) que será pago em Janeiro/2014,

Praça Sete de Setembro, 548, Centro / Santo Estevão - Bahia
(75) 3245-1061 email: prefeitura@pmse.ba.gov.br
www.SANTOESTEVAO.ba.gov.br


Flávia M. de Almeida 

FIGURA 29

SANTO ESTÊVÃO

Greve mantém estudantes sem aulas há 16 dias

ALEAN RODRIGUES
Feira de Santana

Mais de oito mil alunos da rede municipal de Santo Estêvão (a 160 km de Salvador) estão fora da sala de aula. O motivo é a paralisação dos servidores da educação, que já dura 16 dias e fechou 100% das escolas do município.

Os manifestantes marcaram um ato público para a manhã de ontem, que foi cancelado após o Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Bahia (APLB) na cidade ter recebido um convite para uma reunião na tarde de hoje na Secretaria Municipal de Educação.

De acordo com Cristiano Rodrigues, diretor da APLB, a paralisação atinge tanto docentes quanto porteiros, secretárias, merendeiras, enfim, todos os servidores que trabalham na educação.

Eles querem reajuste de 7,97% mais o retroativo referente à data-base da categoria, que é em maio. "A prefeitura nos fez a proposta de dividir este índice em duas parcelas. Sendo 5,84% em outubro e 2,135% em dezembro, mas não aceita pagar o retroativo, que a categoria aceita receber em janeiro de 2014. Por isso a greve continua", destacou.

Rodrigues diz ainda que várias negociações já foram iniciadas e até o momento a prefeitura não cedeu para que fosse feito um acordo e a greve terminasse. "Não gostamos de estar parados, mas somos pais de família e necessitamos deste reajuste. A greve termina a partir do momento em que a prefeitura aceite negociar de verdade, pois a categoria já teve muitas perdas ao longo dos anos", disse o sindicalista.

Limite

O prefeito de Santo Estêvão, Orlando Santiago, informou que o canal de negociações com a categoria está aberto, mas salienta: "Não podemos conceder um aumento maior uma vez que já alcançamos mais de 53% da receita com o pagamento de pessoal, ultrapassando o limite prudencial da lei. É necessário ter bom senso, uma vez que querer é uma coisa e ter a permissão da lei para fazer é outra", disse o prefeito.

O prefeito diz que ainda precisa demitir funcionários para equilibrar contas



NESTE VOCÊ A

NO PRÓ O SEU S

JIMNY 4x4

A PARTIR DE R\$ 56.990

O 4x4 COM P

Ofertas válidas até 09/08/2013
veículos Jimny 4x4 MT 4x4 2013
seis mil novecentos e noventa e
partir de R\$ 76.490,00 (Setenta e
não inclusos. Frete incluso. Imagem

Fonte: <https://www.facebook.com/marcio6183?ref=ts>. Acesso em 08/05/2014.

FIGURA 30



Fonte: <https://www.facebook.com/marcio6183?fref=ts>. Acesso em 08/05/2014.

FIGURA 31



Fonte: <https://www.facebook.com/marcio6183?fref=ts>. Acesso em 08/05/2014.

Tabelas:

TABELA 1

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Agentes	1. Agentes de apoio; 2. Docentes; 3. Profissionais de apoio psicopedagógico; 4. Agentes administrativos; 5. Direção; 6. Discentes; 7. Responsáveis legais pelos alunos; 8. Representantes da sociedade civil; 9. Representantes da Secretaria da Educação– SEDUC; 10. Representantes do Poder Executivo; 11. Representantes do Poder Legislativo; 12. Representantes do Poder Judiciário;	1.1 Porteiros; 1.2 Serventes; 1.3 Bibliotecário; 1.4 Merendeiras; 1.5 Motoristas do transporte escolar; 2.1 Professores efetivos; 2.2 Professores contratados; 2.3 professores do Mais Educação; 3.1 Coordenadoras pedagógicas; 3.2 Psicanalista; 4.1 Secretária; 4.2 Auxiliares administrativos; 5.1 Diretora 5.2 Vices-diretores 6.1 Alunos; 7.1 Pais; 7.2 Tios; 7.3 Avós; 7.4 Irmãos; 8.1 Comerciantes; 8.2 Prestadores de serviço; 8.3 Representantes comerciais; 9.1 Secretário de Educação; 9.2 Técnicos; 9.3 Supervisores; 9.4 Agentes diversos; 10.1 Prefeito; 10.2 Secretários; 11.1 Vereadores; 12.1 Agentes do Conselho Tutelar;
Prática pedagógica	1- Atitudes 2- Atos 3- Conflitos 4- Expressões 5- Posturas 6- Modos 7- Maneiras	1.1- ajuda, 1.2- alegria, 1.3- exploração; 1.4- sarcasmo; 2.1- alguma perturbação, 2.2- aumento de motivação, 2.3- ausências, 2.4- imediata adesão; 2.5- vencer o desafio 3.1- brigas,

		<ul style="list-style-type: none"> 3.2- discussões; 3.3- xingamentos 4.1- brilho nos olhos, 4.2- cinismo, 4.3- decepção; 4.4- entusiasmo; 4.5- expressão; 5.1- concorrência, 5.2- cooperação, 5.3- cordialidade, 5.4 – dedicação; 5.5 – empenho; 5.6 – indiferença; 6.1- curiosidade, 6.2- descoberta, 6.3 (des)interesse, 7.1- fascínio, 7.2- querer dominar, 7.3 -vontade,
Contexto de realização da prática pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> 1- Espaços 2- Situações 3- Atividades 4- Acontecimentos 	<ul style="list-style-type: none"> 1.1- Sala de informática. 1.2- Sala de aula; 1.3- Sala dos professores; 1.4- Inforcentro 1.5- Área(pátio); 1.6- Corredores; 1.7- Banheiros; 1.8- Quadra; 1.9- Portaria; 1.10- Secretaria; 1.11- Direção; 1.12- Coordenação; 1.13- Praça 07 de Setembro 2.1- Situações ocasionais nos diversos espaços do cotidiano escolar; 3.1- Recreação e lazer. 3.2- Jogos 3.3- Excursões 3.4- Feira de cultura 3.5- Caminhada contra as drogas 4.1- Épocas festivas. 4.2 - Acontecimentos pontuais. 4.3 – Palestras;

TABELA 2

Observação	Dia/Data	Horário	Onde	O que ocorreu
01	19/02/2013	09:00 às 12:00	Quadra da escola	Jornada pedagógica municipal
02	19/02/2013	13:30 às 18:00	Quadra da escola	Jornada pedagógica municipal
03	20/02/2013	09:00 às 12:00	Quadra da escola	Jornada pedagógica municipal
04	20/02/2013	14:00 às 17:30	Salas de informática e de aula	Planejamento pedagógico da escola
05	11/03/2013	13:30 às 17:50	Salas de aula, de Informática e dos professores	Planejamento pedagógico da escola
06	12/03/2014	07:30 às 17:30	Pátio da escola – Salas de aula	Acolhida/ aula inaugural
07	06/04/2013	08:20 às 11:50	Sala dos professores	Reunião pedagógica/ AC
08	20/04/2013	08:00 às 11:50	Salas de aula e dos professores	Encontro das áreas: Linguagens e Humanas
09	07/06/2013	13:30 às 17:50	Sala de aula	Aula sobre discurso direto e indireto no 8º Ano E.
10	12/07/2013	13:30 às 17:50	Salas de aula e pátio	Reunião de pais e mestres

11	09/09/2013	08:30 às 11:50	Sala dos professores e de informática	Discussão dos dados preliminares da pesquisa com todos os segmentos da escola, exceto alunos.
12	10/10/2013	07:30 às 11:50	Sala de aula	Apresentação dos trabalhos de Artes: dança
13	14/11/ 2013	08:00 às 11:50 13:30 às 17:50	Sala de aula, pátio e corredores	Amostra Cultural – Revelando talentos
14	19/12/2013	13:30 às 17:50	Sala de aula Corredores/ Banheiros	Ausência de alguns professores; briga no corredor entre alunos do 8º Ano B; confusão nos banheiros e quebra de objetos lá dentro.
15	09/01/2014	13:30 às 17:50	Sala de aula/Pátio	Entrega de resultados do ano letivo; Alunos escrevendo nas camisas uns dos outros como sentimento de despedida.
16	17/01/2014	13:30 às 17:50	Salas de aula	Provas de recuperação

17	23/01/2014	08:00 às 12:50 14:00 às 18:20	Secretaria e Sala dos professores	Conselho de classe
18	06/03/2014	08:30 às 11:50 14:00 às 17:30	Pátio da escola	Jornada pedagógica municipal
19	07/03/2014	08:00 às 12:00 14:00 às 17:30	Pátio da escola Sala dos professores	Planejamento pedagógico
20	10/03/2014	08:00 às 11:50 13:40 às 17:00	Pátio da escola Sala de aula	Aula inaugural – Palestras, recreações e avisos.
21	12/03/2014	10:00 às 11:50 13:30 às 17:00	Sala de aula Sala de aula	Vídeo e debate sobre o mesmo.