

Francine de Paulo Martins Lima

# Ensinar

desafios, práticas  
e o sentido da escola



Francine de Paulo Martins Lima

# Ensinar

desafios, práticas  
e o sentido da escola



| São Paulo

| 2024



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

L732e

Lima, Francine de Paulo Martins -  
Ensinar: desafios, práticas e o sentido da escola /  
Francine de Paulo Martins Lima. – São Paulo: Pimenta  
Cultural, 2024.

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-266-3

DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-266-3

1. Ensinar. 2. Anos iniciais do Ensino Fundamental. 3.  
Formação de professores. 4. Educação Básica. 5. Docência. I.  
Lima, Francine de Paulo Martins. II. Título.

CDD 370.111

Índice para catálogo sistemático:

I. Educação Básica – Ensino Fundamental

Simone Sales • Bibliotecária • CRB: ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2024 a autora.

Copyright da edição © 2024 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:

*Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).*

Os termos desta licença estão disponíveis em:

*<<https://creativecommons.org/licenses/>>.*

Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.

O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

---

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Júlia Marra Torres
Estagiária editorial	Ana Flávia Pivisan Kobata
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Andressa Karina Voltolini Milena Pereira Mota
Estagiárias em editoração	Raquel de Paula Miranda Stela Tiemi Hashimoto Kanada
Imagens da capa	aopsan - Freepik.com
Tipografias	Acumin, Belarius Sans, Big Shoulders Text, Gravtrac
Revisão	Edevana Leonor Vantroba
Autora	Francine de Paulo Martins Lima

---

**PIMENTA CULTURAL**

São Paulo • SP

+55 (11) 96766 2200

[livro@pimentacultural.com](mailto:livro@pimentacultural.com)

[www.pimentacultural.com](http://www.pimentacultural.com)



2 0 2 4

## CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

### Doutores e Doutoradas

**Adilson Cristiano Habowski**

*Universidade La Salle, Brasil*

**Adriana Flávia Neu**

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Adriana Regina Vettorazzi Schmitt**

*Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Aguimario Pimentel Silva**

*Instituto Federal de Alagoas, Brasil*

**Alaim Passos Bispo**

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

**Alaim Souza Neto**

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Alessandra Knoll**

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Alessandra Regina Müller Germani**

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Aline Corso**

*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

**Aline Wendpap Nunes de Siqueira**

*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

**Ana Rosangela Colares Lavand**

*Universidade Federal do Pará, Brasil*

**André Gobbo**

*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

**Andressa Wiebusch**

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Andreza Regina Lopes da Silva**

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Angela Maria Farah**

*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Anísio Batista Pereira**

*Universidade do Estado do Amapá, Brasil*

**Antonio Edson Alves da Silva**

*Universidade Estadual do Ceará, Brasil*

**Antonio Henrique Coutelo de Moraes**

*Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil*

**Arthur Vianna Ferreira**

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

**Ary Albuquerque Cavalcanti Junior**

*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

**Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior**

*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Bárbara Amaral da Silva**

*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

**Bernadette Beber**

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos**

*Universidade do Vale do Itajaí, Brasil*

**Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa**

*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

**Caio Cesar Portella Santos**

*Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil*

**Carla Wanessa de Amaral Caffagni**

*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Carlos Adriano Martins**

*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*

**Carlos Jordan Lapa Alves**

*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

**Caroline Chioquetta Lorenset**

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Cássio Michel dos Santos Camargo**

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil*

**Christiano Martino Otero Avila**

*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

**Cláudia Samuel Kessler**

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

**Cristiana Barcelos da Silva.**

*Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil*

**Cristiane Silva Fontes**

*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

**Daniela Susana Segre Guertzenstein**

*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Daniele Cristine Rodrigues**

*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Dayse Centurion da Silva**

*Universidade Anhanguera, Brasil*

**Dayse Sampaio Lopes Borges**

*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

**Diego Pizarro**

*Instituto Federal de Brasília, Brasil*

**Dorama de Miranda Carvalho**

*Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil*

**Edson da Silva**

*Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil*

**Elena Maria Mallmann**

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Eleonora das Neves Simões**

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

**Eliane Silva Souza**

*Universidade do Estado da Bahia, Brasil*

**Elvira Rodrigues de Santana**

*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Éverly Pegoraro**

*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

**Fábio Santos de Andrade**

*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

**Fabrcia Lopes Pinheiro**

*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

**Felipe Henrique Monteiro Oliveira**

*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Fernando Vieira da Cruz**

*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*

**Gabriella Eldereti Machado**

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Germano Ehlert Pollnow**

*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

**Geymeesson Brito da Silva**

*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

**Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi**

*Pontifícia Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Handerson Leylton Costa Damasceno**

*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Hebert Elias Lobo Sosa**

*Universidad de Los Andes, Venezuela*

**Helciclever Barros da Silva Sales**

*Instituto Nacional de Estudos*

*e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil*

**Helena Azevedo Paulo de Almeida**

*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

**Hendy Barbosa Santos**

*Faculdade de Artes do Paraná, Brasil*

**Humberto Costa**

*Universidade Federal do Paraná, Brasil*

**Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges**

*Universidade de Brasília, Brasil*

**Inara Antunes Vieira Willerding**

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Jaziel Vasconcelos Dorneles**

*Universidade de Coimbra, Portugal*

**Jean Carlos Gonçalves**

*Universidade Federal do Paraná, Brasil*

**Jocimara Rodrigues de Sousa**

*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Joelson Alves Onofre**

*Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil*

**Jónata Ferreira de Moura**

*Universidade São Francisco, Brasil*

**Jorge Eschriqui Vieira Pinto**

*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

**Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho**

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

**Juliana de Oliveira Vicentini**

*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Julierme Sebastião Morais Souza**

*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

**Junior César Ferreira de Castro**

*Universidade de Brasília, Brasil*

**Katia Bruginski Mulik**

*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Laionel Vieira da Silva**

*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

**Leonardo Pinheiro Mozdzenski**

*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

**Lucila Romano Tragtenberg**

*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

**Lucimara Rett**

*Universidade Metodista de São Paulo, Brasil*

**Manoel Augusto Polastreli Barbosa**

*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

**Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho**

*Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil*

**Marcio Bernardino Sirino**

*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

**Marcos Pereira dos Santos**

*Universidad Internacional Iberoamericana del México, México*

**Marcos Uzel Pereira da Silva**

*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Maria Aparecida da Silva Santandel**

*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

**Maria Cristina Giorgi**

*Centro Federal de Educação Tecnológica  
Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

**Maria Edith Maroca de Avelar**

*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

**Marina Bezerra da Silva**

*Instituto Federal do Piauí, Brasil*

**Mauricio José de Souza Neto**

*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Michele Marcelo Silva Bortolai**

*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Mônica Tavares Orsini**

*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

**Nara Oliveira Salles**

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

**Neli Maria Mengalli**

*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

**Patricia Biegging**

*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Patricia Flavia Mota**

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

**Raul Inácio Busarello**

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho**

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

**Roberta Rodrigues Ponciano**

*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

**Robson Teles Gomes**

*Universidade Católica de Pernambuco, Brasil*

**Rodiney Marcelo Braga dos Santos**

*Universidade Federal de Roraima, Brasil*

**Rodrigo Amancio de Assis**

*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

**Rodrigo Sarruge Molina**

*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

**Rogério Rauber**

*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

**Rosane de Fatima Antunes Obregon**

*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

**Samuel André Pompeo**

*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

**Sebastião Silva Soares**

*Universidade Federal do Tocantins, Brasil*

**Silmar José Spinardi Franchi**

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Simone Alves de Carvalho**

*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Simoni Urnau Bonfiglio**

*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

**Stela Maris Vaucher Farias**

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

**Tadeu João Ribeiro Baptista**

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte*

**Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno**

*Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil*

**Taíza da Silva Gama**

*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Tania Micheline Miorando**

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Tarcísio Vanzin**

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Tascieli Feltrin**

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Tayson Ribeiro Teles**

*Universidade Federal do Acre, Brasil*

**Thiago Barbosa Soares**

*Universidade Federal do Tocantins, Brasil*

**Thiago Camargo Iwamoto**

*Universidade Estadual de Goiás, Brasil*

**Thiago Medeiros Barros**

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

**Tiago Mendes de Oliveira**

*Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil*

**Vanessa Elisabete Raue Rodrigues**

*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

**Vania Ribas Ulbricht**

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Wellington Furtado Ramos**

*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

**Wellton da Silva de Fatima**

*Instituto Federal de Alagoas, Brasil*

**Yan Masetto Nicolai**

*Universidade Federal de São Carlos, Brasil*

## PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

### Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

**Alessandra Figueiró Thornton**  
*Universidade Luterana do Brasil, Brasil*

**Alexandre João Appio**  
*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

**Bianka de Abreu Severo**  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Carlos Eduardo Damian Leite**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Catarina Prestes de Carvalho**  
*Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil*

**Elisiane Borges Leal**  
*Universidade Federal do Piauí, Brasil*

**Elizabeth de Paula Pacheco**  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

**Elton Simomukay**  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

**Francisco Geová Goveia Silva Júnior**  
*Universidade Potiguar, Brasil*

**Indiamaris Pereira**  
*Universidade do Vale do Itajaí, Brasil*

**Jacqueline de Castro Rimá**  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

**Lucimar Romeu Fernandes**  
*Instituto Politécnico de Bragança, Brasil*

**Marcos de Souza Machado**  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Michele de Oliveira Sampaio**  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

**Pedro Augusto Paula do Carmo**  
*Universidade Paulista, Brasil*

**Samara Castro da Silva**  
*Universidade de Caxias do Sul, Brasil*

**Thais Karina Souza do Nascimento**  
*Instituto de Ciências das Artes, Brasil*

**Viviane Gil da Silva Oliveira**  
*Universidade Federal do Amazonas, Brasil*

**Weyber Rodrigues de Souza**  
*Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil*

**William Roslindo Paranhos**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

### Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

*A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo de busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria (Freire, 2001, p. 16).*

*Aos professores comprometidos  
com o ensinar de qualidade, com  
a boniteza e alegria da educação.*

# SUMÁRIO

<b>Apresentação.....</b>	<b>12</b>
--------------------------	-----------

## CAPÍTULO 1

<b>A função da escola na contemporaneidade:</b>	
contradições e desafios .....	16
1.1 Ser professor em tempos de mudança.....	31
1.2 A especificidade do ser professor.....	38

## CAPÍTULO 2

<b>Investigando o ensinar .....</b>	<b>45</b>
2.1 Procedimentos de coleta de dados .....	46
2.1.1 Grupo de discussão.....	46
2.1.2 Entrevista.....	50
2.1.3 Análise documental.....	52
2.2 Procedimentos de análise dos dados .....	54

## CAPÍTULO 3

<b>Contextualização da rede municipal</b>	
<b>de ensino de Mogi das Cruzes:</b>	
buscando compreender de onde falam as professoras.....	56
3.1 Caracterização do município	
de Mogi das Cruzes.....	57
3.2 A constituição da rede Municipal	
de Ensino de Mogi das Cruzes .....	59

3.2.1 Perfil dos professores da Rede Municipal de Ensino.....	65
3.2.2 Perfil das professoras participantes do grupo de discussão.....	72
3.3 Diretrizes e orientações curriculares .....	74
CAPÍTULO 4	
<b>O ensinar na visão de professoras: desafios, tensões e perspectivas .....</b>	<b>81</b>
4.1 Desafios enfrentados pelas professoras na prática docente.....	83
4.2 A prática docente em foco: estratégias utilizadas pelas professoras para ensinar e acompanhar as aprendizagens dos alunos.....	110
4.3 O sentido da escola para as professoras: o que esperam da escola e do trabalho que realizam? .....	147
CAPÍTULO 5	
<b>Dos achados e provocações acerca do ensinar sob ótica de professoras .....</b>	<b>155</b>
<b>Referências.....</b>	<b>164</b>
<b>Sobre a autora .....</b>	<b>168</b>
<b>Índice remissivo.....</b>	<b>169</b>

# APRESENTAÇÃO

*É preciso que, pelo contrário, que vá ficando cada vez mais claro, que embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado (Freire, 2001, p. 23).*

Ao pensarmos a trajetória de formação dos sujeitos e modos como se educam, aprendem e ensinam, concordamos com Paulo Freire (2001), quando se refere ao processo de formação de modo contínuo e mútuo, dialético e ao mesmo tempo complexo. Quando pensamos no processo de ensinar propriamente dito, temos de ressaltar que trata-se de um processo que requer um saber imenso, análise crítica dos modos e condições com os quais o processo ensino-aprendizagem ocorrem, seus condicionantes, facilitadores ou entraves.

Igualmente, é preciso considerar as pessoas que se educam – educadores e educandos; professores e estudantes, os modos com os quais se relacionam com o conhecimento, como ensinam e como aprendem, as condições para ensinar e aprender; as concepções que possuem sobre ensinar e aprender, os sentidos que atribuem à escola e ao fazer docente, notadamente aos professores.

Ao longo desses 25 anos de docência, pude vivenciar diferentes experiências docentes, seja na educação básica como docente, na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, seja no ensino superior, como docente dos cursos de licenciatura, notadamente do Curso de Pedagogia, além de coordenadora dos Cursos de graduação em Pedagogia e Letras, experiências essas que me permitiram compreender que não podemos pensar ou desenvolver

processos formativos sem dialogar com aqueles que se formam – crianças, jovens ou adultos, reconhecendo suas trajetórias de formação e os sentidos que atribuem ao processo formativo. Como formadora de professores, de forma especial, pude aprender que “A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo de busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria (Freire, 2001, p. 16). Muitas foram as aprendizagens, sempre na busca pela boniteza, pela alegria do ensinar e do aprender, de forma crítica e consciente.

Considerando todos os fatores mencionados, atualmente, posso dizer que sou privilegiada, pois tenho a oportunidade de reconhecer que muito aprendi, mas que, essencialmente, ainda tenho muito a aprender sobre educação e sobre o ensino; sobre os estudantes de hoje; sobre formação docente; sobre os dilemas e conflitos que envolvem a busca de uma educação de qualidade; sobre as questões didáticas para a promoção do ensino e da aprendizagem; sobre o papel do aluno e do professor; sobre a real função da escola.

Ao longo desses anos, como formadora de professores, essas questões apareceram latentes nas discussões com os futuros pedagogos. Igualmente, são discutidas nos grupos de pesquisa sobre formação de professores e, da mesma forma, são colocadas em pauta nas reuniões de professores de escolas de educação básica.

Apesar de muitas dessas questões serem da alçada da Didática, as discussões acerca da prática docente, das especificidades do ensino e das estratégias para sua concretização, da efetiva busca de compreensão das questões da sala de aula e do processo de ensino e de aprendizagem, foram e ainda são insuficientes ou pouco elucidativas quando recorremos às pesquisas no campo da Didática no Brasil, conforme apontaram os estudos realizados por André (2008; 2012), Gatti (2008) e Marcondes, Leite e Leite (2009). Muito se tem falado sobre a importância e contribuições da Didática para a formação de professores, sobre a necessária articulação entre

teoria e prática, sobre a necessidade de concretizar uma “didática fundamental” (Candau, 2005), no entanto, sabe-se muito pouco o que é efetivamente realizado na sala de aula atualmente: o que se ensina, como se ensina e avalia nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Reconhecemos que as discussões sobre o ensinar nos oferecem importantes informações para compreender as múltiplas determinações que constituem o fazer docente, por essa razão, buscaremos o olhar das professoras sobre o que ensinam, como ensinam e avaliam seus alunos das séries iniciais.

Nesse sentido, contamos com as contribuições da Psicologia da Educação, considerando ser este um campo de conhecimento que nos permite investigar a ação de ensinar, considerando os sujeitos envolvidos tanto no processo de ensino como no de aprendizagem, levando em conta a dimensão subjetiva que subjaz a esses processos, bem como os mecanismos utilizados pelo professor para realização da mediação entre o conhecimento e o aluno, enfim, os modos de ensinar, sob a luz das teorias da psicologia, especialmente aquelas que tratam da constituição do sujeito numa perspectiva sócio-histórica.

Acreditamos que ao buscar o ponto de vista do professor sobre como conduz e organiza sua ação, quais as diferentes maneiras de interagir com os alunos e os mecanismos utilizados para fazer com que o outro aprenda algo, pode-se conhecer melhor o ensino que se desenvolve nas escolas.

Assim nasce o objeto deste estudo, retratado aqui nesta obra, que ao voltar suas atenções para o “chão da escola” e da sala de aula, pretende relatar os resultados de uma investigação sobre o ensinar na visão de professoras de uma rede municipal. Tal investigação foi realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação da saudosa professora Dra. Marli André,

pessoa e pesquisadora ímpar, defensora da educação básica e da formação de professores com quem muito aprendi e a quem serei eternamente grata pelas suas contribuições para o campo da pesquisa em Educação e pela caminhada compartilhada de estudos e pesquisas; de amizade e respeito.

Investigar a percepção dos professores nos permite compreender o ponto de vista daqueles que realizam a ação docente e desenvolvem o processo de ensino na sala de aula, o que pensam, suas certezas e indagações acerca do contexto educacional, do papel que desempenham e da função da escola em tempo de mudanças.

Para tanto, nesta obra discutiremos sobre as possibilidades de compreensão sobre o ensinar e a função da escola; sobre o ser professor e os desafios da docência em tempos de mudança; sobre as possibilidades de investigação com a educação básica, percursos metodológicos; e, por fim, sobre a percepção de professoras sobre o ensinar e o sentido atribuído à escola e à prática que desenvolvem além dos desafios com os quais se deparam.

Isso posto, convido a todos a leitura desta obra, certa de que muitas reflexões serão suscitadas a partir da discussão aqui empreendida sobre o ensinar na ótica de professoras atuantes em uma rede municipal, bem como sobre os caminhos possíveis de pesquisa com a Educação Básica, dando voz aos professores em benefício de uma educação de qualidade.

Boa Leitura!

**Francine de Paulo Martins Lima**

1

**A FUNÇÃO DA ESCOLA  
NA CONTEMPORANEIDADE:  
CONTRADIÇÕES E DESAFIOS**

Os discursos a respeito da função da escola pública são diversos e cada vez mais intensos, uma discussão necessária e aparentemente antiga, no entanto, longe de estar esgotada. Há de certa forma, um consenso entre os estudiosos sobre a responsabilidade de a escola possibilitar o acesso das crianças e jovens aos saberes historicamente acumulados, resultando em um processo de emancipação e participação social; é consenso, também, que muitos são os desafios para a efetivação desses pressupostos (Pérez Gómez (1998); Libâneo (2003; 2010); Young (2007; 2011); Saviani (2012); Nóvoa (2009).

A natureza complexa e múltipla da escola e seu reconhecido papel social; o caráter vivo das relações e da produção de conhecimento que nela se estabelece e o próprio processo de constituição da docência e das ideias pedagógicas, tornam a escola um espaço de contínuas construções e reconstruções, exigindo dela uma nova forma de socializar os conhecimentos.

O surgimento da escola é resultado da necessidade de socialização dos conhecimentos produzidos pela humanidade e das transformações pelas quais passa ao longo de sua história.

De forma primitiva, a humanidade, dotada de um aparato biológico que lhe permitiu manipular a natureza de forma peculiar, ao longo de sua história produziu instrumentos, ferramentas, costumes, símbolos e signos, formas de comunicação que não só lhe garantiram a sobrevivência como também permitiram a constituição de conhecimentos relativos à espécie humana. Para além das características biologicamente definidas, os humanos, aos poucos, se apropriaram de elementos da natureza, criando-os e recriando-os de forma singular e, conseqüentemente, coletiva (Cortella, 2001).

A humanidade, aos poucos, teve muito a comunicar, a socializar e a compreender, numa relação de invenção e reinvenção da cultura humana, que ultrapassou as características genéticas e transformou-se em herança cultural, difundida de geração em geração.

Inicia-se, assim, o processo de hominização do homem, que na sua condição primitiva, socializa seus conhecimentos de forma direta e experiencial, numa relação de transmissão imediata dos adultos às novas gerações. No entanto, com o crescimento das civilizações e com a diversificação das tarefas e das responsabilidades sociais, essa forma de conceber a educação e socializar o conhecimento, restrita ao núcleo familiar, ficou defasada e insuficiente, assim, surge a necessidade de instituições socializadoras, como a escola (Pérez Gómez, 1998).

Pérez Gómez (1998), destaca que a ampliação e complexidade das formas de socialização fizeram surgir:

[...] desde o início e ao longo da história diferentes formas de especialização no processo de educação ou socialização secundária (tutor, preceptor, academia, escola religiosa, escola laica...), que conduziram aos sistemas de escolarização obrigatória para todas as camadas da população nas sociedades industriais contemporâneas (Pérez Gómez, 1998, p. 15).

Para o autor, é nesse contexto que surgem as escolas, diante da necessidade de preparar as novas gerações para o mundo do trabalho e para a vida em sociedade. A escola surge, ainda, como uma entidade específica, cuja função é garantir e efetivar o processo de socialização.

Inicialmente, a escola cumpre um papel puramente conservador, cujo objetivo é o de garantir a reprodução social e cultural, ao lado de outras instâncias sociais como a família, os grupos sociais e os meios de comunicação. Segundo Pérez Gómez (1998), mesmo com a diluição dos processos de socialização por meio das diferentes instâncias sociais, a escola ainda assume um caráter de institucionalização dos processos de socialização por seu caráter sistemático e organizado.

A escola torna-se a responsável primordial pelo acesso ao saber elaborado e pela socialização dos conhecimentos culturalmente

acumulados. Conseqüentemente passa a ser, também, um aparelho de reprodução dos ideais e concepções de uma sociedade que por força da divisão do trabalho e das classes sociais, típicas de uma sociedade capitalista, se veem representados nos discursos e conteúdos escolares, uma vez que:

O mundo da economia, governado pela lei da oferta e da procura e pela estrutura hierárquica das relações de trabalho, bem como pelas evidentes e escandalosas diferenças individuais e grupais, impõe exigências contraditórias aos processos de socialização na escola (Pérez Gómez, 1998, p. 15).

O processo de socialização na escola é complexo e marcado por inúmeras contradições e resistências tanto individuais quanto coletivas, caracterizado por intensas e contínuas negociações acerca da reprodução do *status quo* e da possibilidade de efetivação da democratização e da igualdade de direitos; negociações essas que ora reforçam as desigualdades sociais, ora as repudiam. Assim, a escola configura-se, na visão de Pérez Gómez (1998), como um espaço de conflitos e tensões, uma vez que o processo de reprodução não é linear e nem automático, tampouco isento de contradições e resistências, já que a escola é resultado das práticas sociais estabelecidas.

Dessa forma, a escola assume também, na perspectiva do autor, espaços de relativa autonomia que pode ser usada como forma de atenuar ou romper a tendência reprodutora, por meio de situações de negociação e resistência de professores e alunos frente ao determinismo e autoritarismo dessa tendência.

Para Pérez Gómez (1998), a escola possui ainda uma importante dimensão educativa. Para ele, a função educativa da escola vai além da função reprodutora, uma vez que reconhece a importância dos conhecimentos socialmente construídos, da experiência e da reflexão como ferramentas de análise para compreensão da

sociedade e da ideologia dominante, a fim de minimizar ou banir a tendência reprodutora. Nessa direção, a escola assume um caráter compensatório, que busca atender as diferenças e desigualdades, dando atenção ao respeito à diversidade. Assume ainda o papel de:

[...] provocar a reconstrução dos conhecimentos, das disposições e das pautas de conduta que a criança assimila em sua vida paralela e anterior à escola. Como diria Wood (1984, p. 239), preparar os alunos/as para pensar criticamente e agir democraticamente numa sociedade não-democrática (Pérez Gómez, 1998, p. 22).

De acordo com Pérez Gómez (1998), a escola assume a função conservadora e reprodutora da cultura e da sociedade, no entanto, ele enfatiza a existência de um espaço de autonomia que pode resultar em transformação diante da resistência e das tensões da tendência reprodutora, que por meio da função educativa da escola pode gerar participação ativa e crítica dos alunos e professores, inicialmente na sala de aula e, posteriormente, na vida social.

A escola, ao articular as questões educativas com as necessidades sociais, assume ainda uma dimensão política que traz em seu bojo a função de garantir a educação geral e o desenvolvimento das capacidades e habilidades intelectuais dos alunos; de favorecer a aprendizagem do pensar e internalizar valores e atitudes, em função da vida profissional, da cidadania, da vida cultural, da melhoria da vida pessoal e das condições de trabalho em busca de uma sociedade mais democrática (Libâneo, 2003).

Libâneo (2003), enfatiza que a escola deve reconhecer as “[...] transformações da sociedade ligadas aos avanços tecnológicos e científicos, à reestruturação produtiva, às mudanças no processo de trabalho, à intensificação dos meios de comunicação, à requalificação profissional” (p. 24). Isso implica compreender as tensões nas quais essa escola está envolta e que nela repercutem. Dentre elas está o avanço da tecnologia e a necessária adequação referente às

questões relacionadas às mídias, computadores e aos desafios da acessibilidade a outras fontes de informação, enfatizando a necessidade de a escola rever conceitos acerca dos métodos e processos de ensinar e aprender. Nesse sentido, o autor chama a atenção para o papel relevante do professor no que se refere ao reconhecimento das diferentes possibilidades e espaços de aprendizagem por parte dos alunos.

Para Libâneo (2003), a escola é um “espaço de síntese da cultura”; o que supõe a “[...] síntese entre a cultura experienciada que ocorre na comunidade, na cidade, nas praças, nos pontos de encontro, nos meios de comunicação, na família, no trabalho, e aquela cultura formal que a escola representa” (p. 25). Assim, é função da escola auxiliar o aluno na organização e reestruturação dessas experiências e informações, dotando-os de diferentes formas de pensar e analisar o conhecimento, criando-o e recriando-o de forma a assumir o seu papel de produtor de conhecimentos.

Segundo Libâneo (2003), a escola congrega ainda uma responsabilidade social e política que a envolve, o que supõe trabalhar em várias frentes, explicitadas pelo autor em cinco importantes metas, viáveis e possíveis de serem concretizadas:

- 1 – Garantir o desenvolvimento das capacidades cognitivas, que é o aprender a pensar por meio dos conhecimentos relacionados com a cultura, a ciência, a arte; 2 – Promover bases de cultura geral, visando à preparação para o trabalho; 3 – Ajudar os alunos a se constituírem sujeitos na sua individualidade e na sua identidade cultural; 4 – Formar para a cidadania, de maneira muito prática, começando na escola e nas práticas escolares, nas formas de organização dos alunos na escola e nas próprias formas de organização e gestão da escola; 5 – Formar para valores éticos, cuidar da formação de qualidade moral, convicções humanistas e humanísticas, o que supõe ensinar os alunos a vivenciarem conceitos morais, valores e os modos de agir (Libâneo, 2003, p. 27).

Para Libâneo (2003), os conteúdos de ensino, de base científica, são especialmente importantes, no entanto, somam-se aos conhecimentos informais, a cultura popular, à dimensão ética, a valorização do pensar sobre os valores, a solidariedade, a experiência estética, a diversidade, a capacidade de o sujeito expressar-se e perceber o seu mundo e o do outro. O autor, apesar de valorizar todos esses aspectos, reafirma o seu entendimento e sua crença “[...] na escola como um lugar da razão crítica, lugar de argumentação, lugar em que o conhecimento se põe a serviço da sociedade, dos movimentos sociais” (p. 27).

Outra ideia a ser ressaltada é a valorização que o autor confere aos conhecimentos gerais dos alunos e dos professores na escola. Para Libâneo (2003), a carência da cultura geral de base representa um problema para a escola e para a educação. Na sua visão, os professores são dotados de uma semicultura que os impede de analisar a cultura geral e a sua. Assim, aponta como desafio a busca por formas de “[...] compensar a precária educação geral de base do professorado, desde a formação cultural, passando pela científica e pela estética” (p. 37).

As considerações de Libâneo nos levam a pensar sobre qual deve ser o papel da escola frente à disseminação da cultura de massa, ao aligeiramento da informação, às inovações tecnológicas e à acessibilidade dos alunos às diferentes formas de produção e divulgação do conhecimento. A escola parece não ter acompanhado essas mudanças, configurando-se como uma instituição velha frente aos novos conhecimentos e a um novo tempo, uma vez que “[...] a escola não acompanha e nem incorpora e nem consegue dar conta de tudo que aí está – seja em termos da precariedade da formação, atendimento e remuneração dos recursos humanos que nela atuam [...]” (Libâneo, 2003, p. 37).

Libâneo (2003), reconhece a complexidade do mundo atual e reafirma o valor da escola em tempos de mudança e a

necessidade de transformação em todos os níveis de ensino. Ele enfatiza o papel da escola como instituição promotora do acesso ao conhecimento, alegando que o maior ou menor acesso à educação pode “[...] influir positivamente ou negativamente na qualidade da capacidade reflexiva das pessoas e, conseqüentemente, no exercício da cidadania, profissão, usufruto de bens culturais, de consumo etc” (Libâneo, 2003, p. 37).

Nesse sentido, a escola assume um papel que vai além da socialização e acolhimento dos alunos, ela busca o desenvolvimento do senso e exercício democrático. De acordo com Libâneo (2004), esses aspectos também são importantes, mas à escola cabe, antes de tudo, propiciar o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos alunos. Para ele:

O melhor ensino é o que impulsiona o desenvolvimento mental. E que faça isso para todos os que disponham das competências físicas e intelectuais requeridas para isso. Aprender, então, consiste no desenvolvimento de capacidades e habilidades de pensamento necessários para assimilar e utilizar com êxito os conhecimentos. “[...] Sendo assim, a tarefa das escolas fica muito clara, que é assegurar as condições para que a aprendizagem escolar se torne mais eficaz, mais sólida, mais consolidada, enquanto ferramenta para as pessoas lidarem com a vida” (Libâneo, 2004, p. 19).

Nessa direção, a escola exerce uma função insubstituível na sociedade, a de integração social e de promoção do exercício dos direitos democráticos, cuja responsabilidade é, ainda, de propiciar à humanidade a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado e às raízes desse saber. Portanto, a escola é o lócus privilegiado para que isso aconteça.

Para Saviani (2012), o acesso ao saber elaborado configura-se essencialmente pelo domínio do saber científico, da leitura e da escrita, bem como da capacidade de contar e dominar as ciências

sociais. O autor chama a atenção para o valor desses conhecimentos e destaca que apesar de parecer óbvio, muitas vezes são negligenciados ou esquecidos pelas escolas. Enfatiza que esse “[...] esquecimento e essa ocultação acabam por neutralizar os efeitos da escola no processo de democratização” (p. 15).

Isso se deve, segundo o autor, à ideia de currículo disseminado ao longo do tempo, entendido com um conjunto de atividades da escola. Essa forma de entendimento fragiliza a organização do currículo a partir dos conteúdos considerados nucleares e, portanto, essenciais, tais como os de base científica, daqueles considerados secundários, como os conhecimentos espontâneos ou as atividades extracurriculares desenvolvidas pela escola (Saviani, 2012).

Para Saviani (2012), à escola cabe ainda, o papel de organizar o saber sistematizado e formular estratégias para sua transmissão, dosando-o, sequenciando-o de forma que a criança passe de um estado de não domínio do saber para o domínio. Essa organização do saber sistematizado no âmbito escolar para fins de transmissão e assimilação é denominada pelo autor do saber escolar.

Saviani (2012), assinala ainda que a escola possui um papel político com diferentes nuances e possibilidades. Reconhece a escola e o professor como mediadores, por excelência, no acesso e apropriação dos saberes sistematizados pelos alunos. Analisa a não neutralidade da escola e as suas transformações ao longo do tempo. Situa a importância da competência técnica do professor e seu compromisso político como possibilidade de potencialização e crítica acerca dos saberes e sua reconstrução na busca de uma sociedade mais democrática.

Diante do exposto, empresto de Michael Young (2007), o seguinte questionamento: Para que servem as escolas? Essa pergunta promove outros questionamentos igualmente importantes e necessários, tais como: Será que a escola vem oportunizando a

igualdade de acesso à educação e desenvolvimento pleno dos alunos? Qual o espaço para o saber elaborado, crítico nas escolas?

Segundo Young (2007), a escola, sempre vinculada aos interesses sociais e econômicos, ora foi vista como uma instituição de vigilância, regulação e disciplina, associada a outras instituições sociais como os hospitais, prisões e asilos, ora como uma instituição capaz de adequar-se às necessidades econômicas, cujo objetivo era o de melhoria dos setores público e privado por meio da formação de mão de obra, atendendo a uma perspectiva capitalista e neoliberal da época. De acordo com o autor:

[...] a consequência foi transformar a educação em si num mercado (ou pelo menos um semimercado), no qual as escolas são obrigadas a competir por alunos e fundos. A isso eu chamo de não diferenciação da escolaridade. As escolas são tratadas como um tipo de agência de entregas, que deve se concentrar em resultados e prestar pouca atenção ao processo ou ao conteúdo do que é entregue [...] não é de espantar que os alunos fiquem entediados e os professores sintam-se desgastados e apáticos (Young, 2007, p. 1291).

O autor, ainda referenciando-se ao questionamento inicial, afirma que concorda com as ideias de John White, estudioso da Grã-Bretanha quando diz que a escola tem um papel indiscutível de promover a felicidade e o bem-estar humano, no entanto, opõe-se ao autor quando este desvaloriza o papel do currículo como propositor e instrumento de sistematização dos conhecimentos a serem ensinados; afirma discordar ainda da ausência do olhar para aquele que aprende e em que circunstâncias aprende.

Mas afinal, quais os propósitos da escola?

Para Young (2007), a escola é reconhecidamente uma instituição cujo objetivo é a transmissão do conhecimento, no entanto, salienta a necessidade de uma nova compreensão do termo transmissão. Para ele, esse termo é entendido, geralmente, como algo

mecânico, passivo e unidirecional, e por essa razão motivo de muitas críticas. Ao contrário disso, Young, afirma que a natureza do termo transmissão do conhecimento “[...] supõe explicitamente o envolvimento ativo do aprendiz no processo de aquisição do conhecimento” (p. 1293).

A respeito do significado do conhecimento, Young (2007), distingue a existência de dois tipos: *conhecimento dos poderosos e conhecimento poderoso*. O primeiro refere-se aos conhecimentos determinados a partir dos pequenos grupos dominantes que detém o conhecimento, cuja distribuição é restrita e destinada a manutenção do *status quo*. Já o conhecimento poderoso é aquele especializado, acessível a todos sem distinção ou regras de socialização, pertencente a um currículo que supõe a existência de conhecimentos já estabelecidos e que auxiliam o aluno a fazer suas escolhas.

Para esse autor, é função da escola permitir o acesso dos alunos ao conhecimento especializado, conhecimento poderoso, compreendendo as diferentes formas de constituição do currículo e seus domínios.

Ainda sobre o conhecimento, Young (2007), distingue a existência de dois tipos: o primeiro refere-se ao conhecimento que depende do contexto, possui um caráter prático e experiencial; já o segundo, refere-se à possibilidade de realizar generalizações a partir dos conhecimentos especializados, adquiridos especificamente na escola, que permitem fazer julgamentos e compreensões baseadas nas ciências, o que seria, o conhecimento poderoso.

Para Young (2011), o acesso ao conhecimento poderoso só é possível mediante a organização de um currículo que permita aos alunos avançarem nas suas vivências e experiências, algo que provavelmente não teriam em casa. Para ele, esse é o papel da escola.

Young (2011), defende um currículo baseado em conceitos que permitam o desenvolvimento dos alunos e a ressignificação

dos conhecimentos do cotidiano, os quais não devem ser, para o autor, único foco da elaboração do currículo, por acreditar que os conhecimentos cotidianos representam um recurso para o trabalho do professor e não um conteúdo de base para o ensino.

O autor defende ainda, a sistematização e definição do currículo por especialistas e pesquisadores da educação, os quais têm como responsabilidade organizar o currículo de forma a garantir as especificidades dos conhecimentos de base científica, os quais são posteriormente recontextualizados pelos professores, levando em consideração as características locais para a compreensão e ressignificação do currículo. Young (2011, p. 403) explica que “esse é um processo que tem sido descrito como *recontextualização curricular* [...] que deverá ser específico a cada escola e comunidade onde esta se localiza” associado aos conhecimentos profissionais que os professores possuem e lhes permitem fazer essa recontextualização.

Young (2009), afirma que a busca por respostas acerca dos propósitos da escola pode gerar tensões e conflitos de interesses, uma vez que falar da escola supõe situá-la num contexto histórico, marcado por diferentes interesses e ideologias. No entanto, ressalta a necessidade de os professores e pesquisadores dialogarem mais incisivamente sobre os propósitos da escola, bem como sobre as relações existentes entre emancipação e acesso ao conhecimento poderoso, sendo a escola vista como espaço privilegiado para que isso aconteça.

No mundo de hoje à escola são atribuídas diversas responsabilidades que tratam não apenas da transmissão do saber acumulado historicamente e da socialização da cultura como também da educação para a cidadania, exercício para o mundo do trabalho, dentre outras.

Segundo Nóvoa (2009, p. 20) “[...] a escola foi se desenvolvendo por acumulação de missões e de conteúdos, numa espécie

de transbordamento, que a levou a assumir uma série de tarefas". Por consequência, ao longo da história, a escola foi sendo vista como instituição de regeneração, redenção, salvação e reparação da sociedade.

Assim sendo, o apelo à cidadania necessário e presente em todas as sociedades passa a ser, também, papel da escola, principalmente no final do século XIX.

De acordo com Nóvoa (2009), juntamente com a dimensão cidadã da formação da criança e do jovem estava incutida a ideia de formação integral, a qual considera não só o desenvolvimento das dimensões física, moral e intelectual, muito presentes no século XIX, mas também a dimensão racional, que por sua vez tem como princípio possibilitar à criança e ao jovem a constituição de consciência social e, portanto, integral. Esta última dimensão retrata um pensamento característico do início do século XX, que além da dimensão racional dedicou especial atenção à dimensão psíquica dos alunos, representada pela ideia de bem-estar material e de equilíbrio afetivo.

A ideia de educação cidadã e, conseqüentemente, educação integral, traduziu-se, recentemente, em um discurso recorrente e predominante no âmbito das escolas e das políticas educacionais. Mas afinal, que educação cidadã é esta de que tanto se fala? Olhar para a educação numa perspectiva de educação integral não é algo positivo?

Para Nóvoa (2009), o discurso de educação cidadã constitui um elemento estruturante da modernidade escolar e muito comum em nossas falas, pois "[...] com diferentes propósitos e intenções todos falamos esta linguagem e nela reconhecemos as nossas convicções e expectativas" (p. 22). No entanto, para António Nóvoa, há a necessidade de uma leitura mais crítica dessas questões, principalmente das associadas à educação integral e ao transbordamento da escola (p. 22).

Para o autor, na medida em que a escola assume uma perspectiva de educação integral, muitas são suas incumbências e tarefas que não necessariamente são, única e exclusivamente, de sua responsabilidade, tais como a de suprir as deficiências da sociedade. É nesse sentido que se configura o transbordamento da escola. Para Nóvoa (2009), tantas responsabilidades, crenças e convicções fazem, muitas vezes, com que a escola perca de vista sua principal função: possibilitar a aprendizagem e o sucesso dos alunos.

Num certo sentido, todos nós reconhecemos nesta escola, que consagra muitas das nossas crenças e convicções. Mas - como é evidente - esta opção estabelece prioridades. Não é possível fazer tudo e a tudo dedicar a mesma atenção. Concentrando-se nas dimensões sociais, esta escola acaba por conceder menos atenção às aprendizagens (Nóvoa, 2009, p. 24).

Assim sendo, Nóvoa (2009), conclui que a modernidade se definiu por transbordamento e que a contemporaneidade escolar se definirá por retraimento, o que sugere uma valorização da escola como uma organização centrada na aprendizagem.

Para o autor, a escola tem duas grandes finalidades: a transmissão e apropriação dos conhecimentos e da cultura; e a compreensão da arte do encontro, da comunicação e da vida em conjunto. “É nisso que ela [escola] tem que concentrar as suas prioridades, sabendo que nada nos torna mais livres do que dominar a ciência e a cultura” (Nóvoa, 2009, p. 25).

Nóvoa (2009), ressalta que não há diálogo e nem compreensão do outro sem o treino da leitura, da escrita e da comunicação; e destaca que a cidadania é algo que se conquista desde cedo, na aquisição dos instrumentos do conhecimento e da cultura que nos permitem exercê-la. Para ele, o fato de a escola centrar-se na aprendizagem não exclui a dimensão da pessoa dos alunos, pois a aprendizagem só é possível se atendermos a um conjunto de circunstâncias da vida pessoal e social das crianças.

A consolidação da escola como espaço público é, para Nóvoa (2009), uma das formas de retraimento da escola e da concretização de uma educação integral [crítica]. Nesse sentido, Nóvoa propõe três sugestões: **mais aprendizagem** – considerada a primeira condição da cidadania, a aprendizagem é reconhecida como condição essencial; **mais sociedade** – segunda condição da cidadania, traz a ideia de que a escola é uma sociedade, local em que deve existir o diálogo, crenças e a prática de uma vida futura; e **mais comunicação** – terceira condição da cidadania, traz a ideia de que a escola deve se comunicar com o exterior, se relacionar com ele e, ao mesmo tempo, fazer-se presente na sociedade, valorizando e anunciando o que é específico da educação escolar.

A aprendizagem, portanto, não é um processo linear e deve ser equacionada numa perspectiva multifacetada, bem distante dos simplismos do pensamento da escola tradicional, bem como da pedagogia moderna (Nóvoa, 2009).

Mas, e o futuro?

Concordamos com Nóvoa (2009), quando diz que o futuro se faz no presente. Para ele, o pensamento contemporâneo tem que ir além do já conhecido e alimentar-se do utópico, que se concretiza na capacidade de pensar o futuro não só no presente, mas, essencialmente, de organizar o presente de forma que permita que os diferentes atores da escola possam atuar sobre esse futuro.

Vislumbrar a escola reconhecendo sua função socializadora, ora conservadora, ora reprodutora e sua função educativa permitem-nos marcar o necessário trato pedagógico que a escola tem a cumprir acerca dos conhecimentos socialmente construídos. Igualmente, fica evidente a responsabilidade de a escola formar para a cidadania e para a constituição dos valores éticos e morais, os quais permitem uma atuação baseada em convicções humanísticas ao longo da vida.

A ênfase dada aos saberes científicos revela o papel crucial da escola na oferta à humanidade do acesso aos instrumentos necessários para a vida em sociedade e para a ampliação do saber e

entendimento da cultura da qual as pessoas fazem parte, representados por um currículo sistematizado e determinado por conteúdos de base científica, o que supõe um trato específico destes conteúdos e sua transformação em objeto de ensino. Nessa direção, os conteúdos e a base curricular ganham destaque, na medida em que passam a ser vistos como conhecimento poderoso para a participação social e busca da democratização.

Ao analisarmos a função da escola, não podemos, em momento algum, desvinculá-la do contexto social e histórico que a constitui, nem mesmo deixar de reconhecer a complexidade e os conflitos que sustentam a prática educativa especialmente aquela realizada na escola. Tampouco podemos ignorar o caráter vivo que a escola possui, essencialmente por lidar com atores sociais que, continuamente, transformam-se a si e ao espaço escolar, por meio das suas necessidades e motivos.

Elucidar a função da escola nos faz pensar em como viabilizar, na prática, as intenções apresentadas. Também nos leva a indagar como as escolas vêm concretizando essa função.

Falar do papel da escola requer ainda reconhecer que é neste espaço que se dá um processo de mediação e transmissão do conhecimento, cuja responsabilidade é, essencialmente, do professor por meio da ação docente. Isso nos impulsiona a querer entender as especificidades dessa ação. O que é ser professor nessa escola em tempos de mudanças e tensões?

## 1.1 SER PROFESSOR EM TEMPOS DE MUDANÇA

Ensinar hoje é muito diferente de ensinar nas décadas passadas. Nóvoa (1999; 2009), Esteve (1995), Imbernón (2000; 2009) e

Gadotti (2003), dentre outros autores destacam em seus estudos que as mudanças sociais das últimas décadas redirecionaram a profissão e o fazer docente. Para esses autores, as transformações de ordem social, econômica, política dos últimos 20 anos, na medida em que foram se acentuando, foram também redirecionando as ideias e formas de organização da educação.

A passagem de um sistema de ensino de elite para um sistema de ensino de massas foi, também, resultado dessas transformações. A ampliação do sistema e do acesso à educação aumentou o número de professores e alunos, mas também potencializou o surgimento de novos problemas, exigindo novos encaminhamentos e muita discussão por parte dos profissionais da educação acerca do ensino.

Esteve (1995, p. 96), a respeito dessas transformações e das suas consequências no campo educacional, destaca que:

[...] ensinar hoje é diferente do que era há vinte anos”  
 “[...] porque não tem a mesma dificuldade trabalhar com um grupo de crianças homogeneizadas pela seleção ou enquadrar a cem por cento de crianças de um país, com um cem por cento de problemas sociais que essas crianças levam consigo.

Esteve (1995), elenca **doze elementos de transformação no sistema escolar** como resultado das mudanças no contexto social, político e econômico dessas últimas décadas. Para o autor, compreender os condicionantes sociais evita o sentimento de desajuste e impotência do professor frente às novas demandas. De acordo com Esteve (1995, p. 99), essas mudanças são fenômenos sociais que influenciam “[...] a imagem que o professor tem de si próprio e do seu trabalho profissional, provocando a emergência de uma crise de identidade que pode levar à autodepreciação pessoal e profissional”.

De acordo com Esteve (1995), o primeiro elemento refere-se ao **aumento das exigências em relação ao professor**, exigindo dele que assuma um número cada vez maior de responsabilidade, que

vão além do seu domínio cognitivo. O segundo elemento diz respeito à ***inibição educativa de outros agentes de socialização***, ou seja, a transferência de responsabilidades diversificadas da sociedade para a escola, especialmente das responsabilidades da esfera familiar como consequência da inserção da mulher no mercado de trabalho. O terceiro elemento, refere-se ao ***desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola***, basicamente os meios de comunicação de massas, os quais obrigam o professor a alterar o seu papel de transmissor de conhecimentos, exigindo que ele admita que não é mais a única fonte de conhecimento e, ao mesmo tempo, busque novas formas de favorecer a aprendizagem do aluno. O quarto elemento, a ***ruptura do consenso social sobre a educação***, refere-se à ideia de que não há mais um consenso social sobre os objetivos das instituições escolares e sobre os valores que elas devem fomentar. Houve um tempo em que os valores, apesar de não serem explícitos, atendiam fortemente aos interesses e padrões da cultura dominante. Atualmente, apesar de ainda serem preservados traços desses valores, eles se misturam com a ideia de educação para a diversidade, a qual dá prioridade a valores de uma sociedade multicultural.

Ainda a respeito dos elementos da transformação do sistema escolar, Esteve (1995), explica que o quinto elemento, ***aumento das contradições do exercício da docência***, diz respeito à ruptura do consenso acerca do trabalho do professor, aumentando as contradições que o professor enfrenta no exercício da docência. O professor, que antes era respeitado nas suas escolhas e decisões, passou a ser frequentemente confrontado com a necessidade de protagonizar papéis contraditórios que o obrigam a manter um equilíbrio instável. Como consequência das incertezas em vários campos, passou a ser sujeito de críticas tanto no plano dos valores como no domínio metodológico, independente do modelo que queira escolher. Como consequência ainda da imprevisibilidade, houve ***mudança de expectativa em relação ao sistema educativo***, uma vez que o sistema educativo mudou significativamente, "passando de um ensino

de elite, baseado na seleção e competência, para um ensino de massas, muito mais flexível e integrador, mas incapaz de assegurar, em todas as etapas do sistema, um trabalho adequado ao nível do aluno” (Esteve, 1995, p. 103). A mudança de expectativa em relação ao sistema educativo foi considerada pelo autor como sexto elemento. Já o sétimo, refere-se às **modificações do apoio da sociedade ao sistema educativo**, uma vez que as promessas de mudanças qualitativas no sistema de ensino de igualdade e promoção social aos mais desfavorecidos não foram alcançadas. O oitavo elemento diz respeito a **menor valorização social do professor**, associado especificamente ao reconhecimento social do docente. Há algumas décadas havia maior valorização do “professor do ensino primário e, sobretudo do ensino secundário com formação universitária” por serem considerados detentores de um certo status social e cultural. Atualmente, a valorização social não necessariamente está ligada ao capital cultural, mas a questões de ordem econômica, já que “[...] para muitos países, o fato de alguém ser professor tem a ver com uma clara incapacidade de ter um emprego melhor” (Esteve, 1995, p. 105).

Os elementos a seguir, elencados por Esteve (1995), dizem respeito às questões ligadas diretamente ao fazer docente. De acordo com o autor, o nono elemento refere-se à **mudança dos conteúdos escolares** como consequência do significativo avanço das ciências. Já o décimo, diz respeito à **escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho**. Segundo o autor, a massificação do ensino e o aumento das responsabilidades dos professores não foram acompanhados de uma melhoria adequada e efetiva dos recursos materiais e das condições de trabalho em que se exerce a docência. “[...] A falta de recurso generalizada aparece em diferentes pesquisas de investigação, como um dos fatores que fomentam o mal-estar docente” (p. 106). O décimo primeiro elemento refere-se às **mudanças nas relações professor-aluno**, que o autor explica da seguinte maneira: as relações nas escolas mudaram e aos poucos foi se tornando cada vez mais conflituosas, implicando a necessidade de

novas formas de convivência e diálogo com os alunos. Infelizmente, muitos professores não souberam encontrar novos modelos, mais justos e participativos de convivência e disciplina, tornando-se este um desafio para os docentes. O décimo segundo, e último, elemento, diz respeito à fragmentação do trabalho do professor, como consequência da necessidade de o professor desempenhar atividades que estão além das suas aulas, tais como “[...] tarefas de administração, reservar tempo para programar, avaliar, reciclar-se, orientar os alunos e atender os pais, organizar actividades [...] e porventura mesmo vigiar edifícios e materiais, recreios e cantinas” (Esteve, 1995, p. 107).

Apesar de Esteve (1995), discutir os doze elementos de transformação do sistema escolar tomando como base os fatos ocorridos na década de 1970, notadamente nos países da Europa, eles podem ser considerados semelhantes aos fenômenos ocorridos em diferentes países, assim como no Brasil. Mais de uma década se passou e, as ideias do autor, podem ser transportadas ao cenário atual.

Imbernón (2009), ao discutir em seus escritos sobre formação docente as novas tendências para formação profissional e continuada, corrobora as ideias de Esteve (1995), especialmente no que se refere às mudanças na relação da sociedade com o conhecimento. Para Imbernón (2009), a difusão e as mudanças nos meios de comunicação de massa e da tecnologia, somadas às mudanças na vida pessoal e profissional dos professores, resultaram na crise da transmissão do conhecimento e das organizações e instituições que se dedicam a isso. Os professores passaram a concorrer com instituições socializadoras tais como a informática, televisão, os mais diversos meios de comunicação, bem como com as instituições de educação não-formal.

Considerando esses aspectos, a escola deixa de ser o único lugar para a aquisição do conhecimento e o professor não é mais o seu único transmissor. Passa-se então a admitir a existência de uma sociedade do conhecimento, que segundo Gadotti (2003, p. 14)

"[...] é uma sociedade de múltiplas oportunidades de aprendizagem". Segundo Gadotti (2003), a sociedade do conhecimento acarreta diferentes responsabilidades à escola e ao professor. A função de ensinar não se perde apesar do fácil acesso à informação. É preciso mediar a relação do aluno com o conhecimento; ensiná-lo a pensar; a fazer uso das informações; a saber pesquisar; raciocinar logicamente e elaborar suas próprias sínteses teóricas com criticidade e autonomia. Assim, o papel do professor mantém-se legítimo na sua função de mediador, mesmo diante de tantos desafios.

Considerando a importância do professor nos processos de mediação entre o conhecimento e o aluno e no processo de ensino e de aprendizagem propriamente dito, podemos dizer que o professor representa uma das peças-chave na busca por bons resultados, no entanto, não podemos atribuir a ele toda a responsabilidade de garantir um futuro promissor para a educação.

Nóvoa (1999), destaca a existência de uma insistente retórica acerca do papel fundamental que o professor desempenha na construção da "sociedade do futuro", seja por parte dos políticos, dos intelectuais ou até mesmo das entidades educacionais.

De acordo com o autor existe um excesso de discurso e um esvaziamento das práticas. O autor entende que alguns discursos induzem comportamentos e prescrevem atitudes, ao mesmo tempo em que "[...] constroem uma ideia de profissão docente que muitas vezes não corresponde à intencionalidade declarada" (Nóvoa, 1999, p. 13).

Na concepção de Nóvoa (1999), o *excesso dos discursos esconde a pobreza das práticas políticas*, já que há tempos não se veem surgir propostas adequadas e coerentes acerca da profissão docente. Para ele, as ambiguidades são permanentes:

Por um lado, os professores são olhados com desconfiança, acusados de serem profissionais medíocres e de terem uma formação deficiente; por outro lado, são

bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural (Nóvoa, 1999, p. 14).

Outro excesso apontado pelo autor é o *excesso do discurso científico- educacional à pobreza das práticas pedagógicas*. De acordo com Nóvoa (1999), há um grupo significativo de investigadores na área da educação que se ocupam de investigar e refletir sobre a profissão docente, “[...] em grande parte, esta comunidade alimenta-se dos professores e legitima-se por meio de uma reflexão sobre eles” (p. 15). No entanto, não há uma preocupação em dialogar ou estabelecer uma reflexão conjunta acerca do trabalho desenvolvido pelo professor. Nóvoa (1999), destaca que esse é um comportamento comum nas Universidades, que ao se aproximar da escola permite ao pesquisador conhecer a realidade escolar e ampliar os seus conhecimentos a respeito dela, no entanto, não há a preocupação, em sua maioria, com a promoção dos conhecimentos também dos professores da escola de modo que avancem no que já sabem.

Tal atitude potencializa o sentimento de insegurança do professor frente a produção e divulgação dos seus próprios conhecimentos. O resultado disso é a pobreza das práticas pedagógicas, “[...] fechadas numa concepção curricular rígida e pautada pelos livros e materiais didáticos concebidos por grandes empresas, é a outra face do excesso dos discursos científicos” (Nóvoa, 1999, p. 16).

Por fim, outro excesso destacado pelo autor é o excesso das vozes dos professores à pobreza das práticas associativas docentes. Frente aos excessivos discursos acerca da educação e do papel que devem desempenhar, os professores acabam se apropriando desses discursos e, quando solicitados a falarem, os reproduzem como se fossem seus, assumindo responsabilidades desmedidas que muitas vezes resultam em situações que se voltam contra o professor:

[...] a escola e os professores não podem colmatar a ausência de outras instâncias sociais e familiares no processo de educar as gerações mais novas. Ninguém pode carregar nos ombros missões tão vastas como aquelas que são cometidas aos professores e, que eles próprios, por vezes, se atribuem (Nóvoa, 1999, p. 16).

Assim, torna-se urgente a compreensão pelos professores de que muitas são as suas responsabilidades no processo educativo, o que não quer dizer assumir todas as obrigações educacionais que envolvem outras instâncias sociais. Ao mesmo tempo, é importante frisar que no âmbito educacional, faz-se necessário o trabalho colaborativo entre os diferentes profissionais da educação. “É fundamental encontrar espaços de debate de planificação e de análise, que acentuem a troca e a colaboração entre os professores” (Nóvoa, 1999, p. 16).

## 1.2 A ESPECIFICIDADE DO SER PROFESSOR

Frente às demandas e funções da escola o professor aparece como alguém de suma importância. Sabemos que ele não é o único sujeito no processo de escolarização e que o sucesso ou o fracasso desse processo não podem ser vistos como sendo única e exclusivamente de sua responsabilidade.

Na escola, o professor estabelece uma teia de relações que se constitui diretamente com o aluno e os demais integrantes da escola: os outros professores, diretor, coordenador, os demais funcionários, familiares dos alunos e a comunidade em geral. A escola enquanto instituição responsável pela socialização do saber sistematizado tem a tarefa de, por meio do currículo escolar, desenvolver no aluno a capacidade de pensar criticamente ancorando-se em conhecimentos científicos.

Nesse sentido, Roldão, (2010a), a escola enquanto instituição pública tem como característica principal sua vinculação e obrigação com o coletivo da sociedade – instruir os educandos com vistas ao seu desenvolvimento político e econômico; bem como a sistematização seletiva das aprendizagens que resultam da necessidade de garantir esse objetivo, admitindo a existência de um currículo escolar.

De acordo com Roldão (2010a):

A configuração histórica do agir do professor, a representação social da sua função e saber, a cultura que no interior do que se foi desenvolvendo até os nossos dias são construídos e reconfigurados no interior deste duplo enquadramento matricial – a relação currículo e a estruturação da função docente de acordo com a organização do trabalho da escola. Podemos assim, dizer que o professor é construído pelo currículo e pela escola, e por sua vez interage com eles, sendo também seu co-construtor (Roldão, 2010a, p. 4).

Pode-se dizer que numa perspectiva dialética a escola, o currículo e o professor se constituem mutuamente. No entanto, apesar de tal relação parecer, de certa forma, óbvia, na prática não é!

Essa triangulação é permeada por conflitos, tensões e compreensões distorcidas do que seja a educação, a escola, o currículo e o professor. Resultado de um processo histórico que pouco tem valorizado à docência e as especificidades da função docente, a escola ainda é percebida por diversas pessoas como sendo a extensão do lar e a professora, muitas vezes, ainda é compreendida como sendo vocacionada, missionária ou mãe substituta.

A escola enquanto instituição pública responde diretamente a questões e necessidades de ordem social e, na medida em que o tempo passa, novas demandas são colocadas às instituições de ensino e conseqüentemente, ao currículo e ao professor.

Ser professor requer, para além do domínio dos conteúdos, “um saber imenso” (Roldão, 2005), no entanto, diante das transformações e incertezas do mundo contemporâneo, fica cada vez mais difícil definir quais são esses conhecimentos.

Roldão (2005), afirma que o que caracteriza o ofício do professor é o ensino ou fazer com que o outro aprenda, ação que “[...] requer um vasto conjunto de saberes científicos, no campo da educação, e está longe de ser espontânea ou resultar automaticamente do domínio do conteúdo a ensinar” (p. 117). Para a autora, o saber enquanto caracterizador do ato de ensinar deve ser percebido em sua totalidade, de modo que seja assegurado o saber propriamente educacional que, além de configurar a especificidade do docente, lhe permite “[...] mobilizar modos de agir entre saber conteudinal e sua apropriação pelos aprendentes para que com eles construam conhecimento novo” (p. 117).

A autora destaca que mais e mais os professores são necessários como agentes de qualidade da educação na sociedade do conhecimento em que vivemos, ressaltando a importância de se tornarem verdadeiros profissionais do ensino, com estatuto pleno, no sentido de especialistas na organização da apreensão e construção do saber por outros.

Essa não é uma tarefa fácil e exige discussão e reflexão de um corpo coletivo de modo que reafirme o sentimento de pertença a um corpo profissional; requer permanente reflexão acerca das mudanças no contexto social e do modo com que estas afetam a escola, mais especificamente, o aluno e o professor, bem como a relação que estes estabelecem com a constituição e elaboração dos novos saberes; necessita a articulação dos saberes da prática com os saberes teórico-científicos, bem como a clarificação dos conhecimentos/saberes específicos necessários à prática docente.

Como bem define a autora, a especificidade distintiva da função docente é o ensinar, o que supõe a necessária existência de

conhecimentos específicos para isso, a investigação e o questionamento da prática, a articulação entre currículo, didática e o conhecimento das especificidades do aluno e das formas de aprendizagem (Roldão, 2005, 2010a). Supõe encontrar situações e estratégias que viabilizam e mobilizam a aprendizagem do outro.

Ao nos referirmos às estratégias situamos o termo no sentido de uma ação específica do ato de ensinar, compreendido como um plano de ação para conduzir o ensino em direção a propósitos fixados, servindo-se de meios; como sendo sequências integradas de procedimentos, ações e atividades ou ainda a passos escolhidos para atingir a um determinado fim (Roldão, 2010b).

Roldão (2006), com o intuito de clarificar a especificidade do conhecimento profissional docente, destaca cinco aspectos que distinguem a natureza do conhecimento profissional docente das demais profissões. A primeira delas é a **natureza composta desse conhecimento**. De acordo com a autora, não se trata de um conhecimento constituído por uma sucessão de combinações de lógicas, mas essencialmente por lógicas conceitualmente incorporadas. Em outras palavras, não basta que os conhecimentos de várias naturezas se integrem, mas que eles se transformem de modo que um possa constituir o outro e transformar uns aos outros, integrando uns aos outros. Para Roldão (2006), o professor deve ser capaz de:

[...] transformar conteúdo científico e conteúdo pedagógico-didáticos numa acção transformativa, informada por saber agregador, face a uma situação de ensino – por apropriação mútua dos tipos de conhecimento envolvidos, e não apenas por adição ou mera aplicação (Roldão, 2006, p. 11).

Para a autora, o elemento central do conhecimento profissional do professor é justamente a capacidade de mútua incorporação, coerente e transformadora de um conjunto de conhecimentos, o que supõe o domínio aprofundado de cada um dos componentes do conhecimento.

Outro aspecto pontuado por Roldão (2006), é a **capacidade analítica do professor**. Para ela, a capacidade analítica opõe-se ao agir docente rotineiro. Supõe a existência de um saber técnico, relativo ao como fazer, mas também a capacidade de improvisação e criação a partir de situações de imprevisibilidade, diante de um caso ou situação. De acordo com a autora, esses componentes só se convertem em conhecimento profissional se, diante da capacidade técnica e criativa se exerce “[...] o poder conceptualizador de análise, sustentado por conhecimentos formalizadores e/ou experienciais, que permite identificar sentidos ou ampliar potencialidades de acção face à situação com que o profissional se confronta” (Roldão, 2006, p. 12).

Outro elemento considerado por Roldão (2006), como sendo gerador da especificidade do conhecimento profissional do professor é a sua **natureza mobilizadora e interrogativa**. Segundo a autora, a natureza mobilizadora deve estar presente em todo o processo de ensinar, o que implica “[...] convocar inteligentemente, articulando elementos da natureza diversa num todo complexo” (p. 12). Paralelamente à natureza mobilizadora está a natureza interrogativa. Para Roldão (2006), o fato de o conhecimento profissional docente abarcar a imprevisibilidade das situações e das pessoas, exige o questionamento permanente, seja da ação, seja do conhecimento ensinado.

Roldão (2006), amplia a discussão acerca da capacidade do questionamento evidenciando a **capacidade de meta-análise**, como mais um elemento gerador da especificidade do conhecimento profissional. Para a autora, é necessário ao professor uma postura de distanciamento e autocrítica no exercício docente, com vistas ao que comumente chamamos de prática reflexiva, o que supõe considerar os elementos constitutivos dessa prática, ou seja, “[...] os contributos dos vários tipos do conhecimento formal que constituem o saber docente, do conteudinal ao pedagógico-didático” (Roldão, 2006, p. 13).

Por fim, o quinto elemento destacado por Roldão (2006), como gerador da especificidade do conhecimento profissional docente é a **comunicabilidade e circulação**. De acordo com a autora, essa talvez seja a dimensão que mais afasta os docentes da posse do conhecimento pleno, uma vez que pouco se discute acerca dos fundamentos da prática docente. Muitas vezes, a ação docente justifica-se pelo seu praticismo, ou como destaca a autora, pelos seus conhecimentos tácitos, desarticulados de justificativas ou razões esclarecidas para tal ação. Para a autora, por meio da meta-análise é possível a desconstrução, desocultação da prática, passando ao saber articulado e sistemático, “[...] passível de comunicação, transmissão, discussão na comunidade de pares e perante outros” (p. 13).

Compreendemos assim, que ser professor supõe o domínio de múltiplos conhecimentos reconhecendo a ação de ensinar como uma ação complexa e inteligente, fundada num domínio seguro de um saber (Roldão, 2006).

Corroboramos as ideias de Roldão (2006), quando destaca que o professor:

[...] é aquele que ensina não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar. E saber ensinar é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber conteudinal curricular [...] seja qual for sua natureza ou nível – pela incorporação dos processos de aceder a, e usar o conhecimento, pelo ajuste ao conhecimento do sujeito ao seu contexto, para adequar-lhe os procedimentos, de modo a que a alquimia da apropriação ocorra no aprendente – processo mediado por um sólido saber científico em todos os campos envolvidos e um domínio técnico-didático rigoroso do professor, informado por uma contínua postura meta-analítica, de questionamento intelectual da sua acção, de interpretação permanente e realimentação contínua (Roldão, 2006, p. 14).

Defendemos a ideia de que o conhecimento profissional do professor é composto de conhecimentos científicos e de

conhecimentos que são constituídos no exercício da prática docente, especificamente no ato de ensinar, no entanto chamamos a atenção para a compreensão do conhecimento que se aprende e se exerce na prática, reconhecendo-o como um conhecimento fundado numa prática informada, alimentada por um conhecimento formal, teórico, investigado e discutido com os pares e com todos os envolvidos no processo educativo.

# 2

**INVESTIGANDO  
O ENSINAR**

Ao investigar, sob o ponto de vista de professoras, como se desenvolve o ensino nas escolas de uma rede municipal, buscamos caracterizar essa rede, analisar os principais desafios enfrentados pelas professoras na sua prática docente; identificar as estratégias de ensino e de avaliação utilizadas pelas professoras para fazer com que os alunos aprendam; e conhecer a concepção das professoras sobre o papel da escola.

Para tanto, foram utilizados diferentes procedimentos de coleta de dados, a saber: grupo de discussão; questionário para a caracterização do perfil pessoal e profissional dos professores; entrevistas semiestruturadas com os professores e com a coordenadora responsável pela Divisão de Orientação Pedagógica; análise dos dados do Censo Escolar 2012 e de documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação disponibilizados no site da Prefeitura, tais como diretrizes educacionais, Matrizes Curriculares e publicações da Revista Educando Mogi.

## 2.1 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

### 2.1.1 GRUPO DE DISCUSSÃO

Considerando que buscamos conhecer as concepções dos professores acerca do ensinar, optamos pelo grupo de discussão, que possibilita a apreensão dos dados de natureza qualitativa a partir de encontros e sessões em grupo com cerca de 8 a 12 pessoas, as quais dialogam e compartilham de ideias a partir de um tema sugerido.

A utilização do grupo de discussão permite a apreensão do que um grupo de pessoas pensam, possibilitando a identificação e o

levantamento de ideias e concepções do grupo num espaço relativamente curto de tempo. Além disso, permite a negociação de ideias, concordância, confrontação e, até mesmo, a revisão, em tempo real, das opiniões emitidas pelos participantes ao longo da discussão, permitindo, segundo Weller (2006, p. 245) “[...] conhecer não apenas as experiências e opiniões dos entrevistados, mas as vivências coletivas de um determinado grupo”. Segundo a autora, as ideias e posições do grupo “[...] refletem acima de tudo as orientações coletivas ou as visões de mundo do grupo social ao qual o entrevistado pertence” (Weller, 2006, p. 245). Assim, não podemos pensar que as opiniões sejam resultadas apenas das discussões advindas do momento do grupo de discussão.

Seguindo as orientações de Weller (2006), os critérios de organização do grupo são de extrema importância para que os resultados sejam positivos. Ao todo foram realizados cinco grupos de discussão considerando os seguintes critérios:

- Grupo 1 – Professores atuantes em escolas localizadas na região central da cidade;
- Grupo 2 – Professores atuantes em escolas rurais;
- Grupo 3 – Professores atuantes em escolas de tempo integral;
- Grupo 4 – Professores atuantes em escolas localizadas na região periférica da cidade;
- Grupo 5 – Professores atuantes em escolas consideradas de pequeno porte.

A forma de acesso aos professores participantes ocorreu por meio de um convite inicial a cinco professoras conhecidas e que atuavam nas escolas que atendiam ao critério estabelecido para a formação dos grupos. A partir de então uma professora foi indicando outra e assim sucessivamente, como num efeito “bola de neve”. Apesar de existirem critérios estabelecidos para formação do grupo, no processo de indicação dos pares, as professoras também empregaram parâmetros próprios.

A utilização dessa estratégia de acesso aos professores possibilitou a formação de grupos interessantes e amistosos, com professoras dispostas a dialogarem e contribuírem com a pesquisa.

Apesar de ser a intenção primeira realizar os grupos de discussão em um local considerado neutro, como por exemplo, espaço de uma universidade da cidade por ser bem localizada e de fácil acesso aos participantes, a adesão dos professores ocorreu prioritariamente num período de início do recesso dos professores, inviabilizando a utilização da Universidade que também entraria em recesso. Os demais locais que poderiam ser utilizados estavam associados à Prefeitura ou à Secretaria Municipal de Educação, o que nos causou certa preocupação por esses espaços representarem, de certa forma, a instituição de trabalho e poderem afetar os dados. Assim, optamos por realizar os encontros na residência da pesquisadora, considerando que sua localização era de fácil acesso aos participantes e possuía um espaço que atendesse a organização do grupo de forma adequada.

Os grupos foram realizados numa mesma semana, no período da noite, sempre após as 18h30min., com variação na duração entre 2h e 2h40min. e contaram com a participação total de 42 professoras. Houve a participação de dois pesquisadores, um responsável pela mediação e condução do grupo e outro pesquisador assistente responsável por realizar o registro das interações e auxílio com a manutenção dos gravadores de áudio. As anotações feitas pelo pesquisador assistente foram necessárias para identificar momentos de hesitação e expressões corporais que permitiriam a compreensão do contexto das falas e de reações causadas pelas questões e que muitas vezes não se traduzem em palavras.

Com o intuito de valorizar a disponibilidade das professoras de participarem e, ao mesmo tempo, criar um clima agradável e de confiabilidade para a realização do grupo, conforme sugere Weller (2006), as professoras foram recebidas com um lanche. Esse foi um momento em que, de certa forma, as professoras puderam se

conhecer e conhecer a pesquisadora ou ainda, como em alguns casos, reverem as colegas que já conheciam.

Seguindo as orientações de Weller (2006), para condução de grupos de discussão, as participantes foram dispostas em uma mesa para dialogar, na qual foram informadas quanto às intenções e objetivos da pesquisa. Neste momento receberam também as orientações para participação no grupo de discussão, tais como a menção ao nome sempre que desejassem falar; que se pronunciassem uma de cada vez para favorecerem a captação das falas; que se expressassem sem medo de colocarem suas opiniões, pois a intenção era justamente saber o que pensavam sobre o tema em discussão; que buscassem dialogar sobre a temática com desprendimento, sem a preocupação de respostas prontas e acabadas. Informei que faria o papel de mediadora da discussão e proposição das perguntas e que não emitiria opiniões acerca do assunto, já que era a pesquisadora responsável. Foi enfatizada a garantia do sigilo quanto à participação de cada uma, deixando claro que em nenhum momento seriam expostas ou identificadas ao longo da pesquisa. Feito isso, procedemos à leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e ao consentimento da gravação das discussões por meio de gravador de áudio. Todas as sessões foram gravadas e, posteriormente, transcritas a fim de auxiliar na análise dos dados.

Para a condução do grupo de discussão foi utilizado um roteiro norteador contendo questões referentes às concepções e ideias que os professores têm sobre o tema em questão. A discussão foi norteada considerando: **pergunta de aquecimento** a fim de promover um clima amistoso e, ao mesmo tempo, inserir o grupo na discussão por meio da ideia de completarem a sentença: "O dia a dia de um professor na sala de aula pode apresentar muitas novidades, dentre elas estão..."; **perguntas centrais**: questões referentes aos desafios que enfrentam no dia a dia da sala de aula; no ensinar e avaliar; e, por fim, **pergunta de fechamento**, a qual indagou sobre o papel da escola na atualidade, conforme aponta o roteiro a seguir:

ROTEIRO PARA GRUPO DE DISCUSSÃO	
<b>Questões de Aquecimento</b>	
1.	O dia a dia de um professor na sala de aula pode apresentar muitas novidades dentre elas estão...
<b>Questões centrais</b>	
2.	Quais os principais desafios que vocês enfrentam na prática docente diária?
3.	Como vocês identificam se os alunos estão aprendendo ou atingiram os objetivos?
4.	Quais estratégias vocês utilizam com aqueles alunos que parecem não avançar, aprender?
<b>Questão de fechamento</b>	
5.	A escola de hoje cumpre o seu papel quando...

Ao final do encontro, as professoras responderam ainda a um questionário contendo questões referentes ao seu perfil pessoal e profissional.

## 2.1.2 ENTREVISTA

Após a realização do grupo de discussão, com o intuito de aprofundar alguns pontos de vista das professoras, optamos pela entrevista, a fim de favorecer a triangulação dos dados. De acordo com André (1983, p. 69), a triangulação “[...] significa a combinação de múltiplas fontes de dados, vários métodos de coleta de dados e diferentes perspectivas de investigação [...]”. Para a autora, fazer uso da triangulação permite não só o aprofundamento de uma questão, mas identificação e recorrência de um dado. Para André (1983), na medida em que a informação ou aspecto é enfatizado por vários informantes ou diferentes métodos de coleta de dados, ratifica a sua importância e relevância para compreensão do objeto de estudo.

De acordo com Lüdke e André (1986), uma das grandes vantagens da entrevista é a possibilidade de captar de forma imediata a informação desejada. Além disso, a pertinência do uso da entrevista

se dá pelo fato de que, diferentemente de outras técnicas, a entrevista permite uma relação de interação direta entre os envolvidos “[...] havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde” (Lüdke e André, 1986, p. 33).

Nesta pesquisa, optamos pela realização de uma entrevista semiestruturada, entendendo que esta permite a interação entre quem pergunta e quem responde de forma não totalmente estruturada, de modo que “[...] não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista” (Lüdke; André, 1986, p. 33- 34).

A realização da entrevista se deu após a leitura atenta dos dados, devidamente transcritos, dos grupos de discussão. A análise preliminar suscitou a busca pelo aprofundamento de questões relativas aos procedimentos que envolvem o ensinar propriamente dito.

Assim sendo, a escolha das professoras entrevistadas ocorreu de forma intencional, considerando a qualidade e importância das informações fornecidas ao longo do grupo de discussão, bem como a necessidade de atender aos diferentes perfis de grupo estabelecidos anteriormente. Foram escolhidas, então, uma professora de cada grupo, a saber:

- Grupo de discussão 1 – Professora A<sup>1</sup>
- Grupo de discussão 2 – Professora E
- Grupo de discussão 3 – Professora J
- Grupo de discussão 4 – Professora M
- Grupo de discussão 5 – Professora D

1 Ao longo da pesquisa as professoras serão identificadas com letras do alfabeto, seguidas pela indicação do grupo de discussão ao qual pertenceram, a fim de manter o sigilo acerca da sua identidade.

A entrevista foi realizada considerando um roteiro norteador, com o intuito de não perder de vista a captação dos dados necessários para respondermos as indagações desta pesquisa, conforme segue.

ROTEIRO DE ENTREVISTA	
Perguntas	Check list
1. Conte como é um dia de aula com a sua turma	a. Como organiza a aula? b. Quando considera que a aula foi exitosa? c. Quando considera que não obteve êxito na aula?
2. Quais os principais desafios que encontra para ensinar?	d. Procedimentos e estratégias? e. Relação com os alunos?
3. Quais as formas que você utiliza para avaliar os seus alunos?	f. Instrumentos de avaliação? g. Procedimentos de avaliação?
4. Em sua opinião, quais os conteúdos necessários de serem ensinados? Por quê?	h. Conteúdos de ensino? i. Função da escola?

### 2.1.3 ANÁLISE DOCUMENTAL

Além do grupo de discussão e da entrevista, foi necessária a busca por informações e documentos que permitissem a caracterização da rede no que se refere ao número de docentes, escolas, número de alunos atendidos, forma de organização da rede municipal, conteúdos a serem ensinados etc. Assim, decidimos fazer uso da análise documental, que se justifica pelo fato de os documentos constituírem:

[...] uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte "natural" de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (Lüdke; André, 1986, p. 38-39).

Considerando as ideias de Lüdke e André (1986), e a necessidade de captação de dados, decidimos, então, examinar os dados do Censo Escolar 2012, entendendo que este representa uma fonte oficial de dados da Secretaria de Educação do município.

Para acessarmos os dados do Censo Escolar 2012, foi necessária a solicitação formal junto à Secretária de Educação, uma vez que os dados na íntegra não são disponibilizados à população pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP e só podem ser acessados pelo município, por meio de senha própria. Uma vez consentida a realização da pesquisa e acesso aos dados pela Secretaria Municipal de Educação, houve a indicação de um funcionário do Departamento de Planejamento da própria Secretaria de Educação para atendimento às minhas solicitações e fornecimentos dos dados. Ao todo, foram três encontros com o funcionário para obtenção das informações, as quais foram transportadas para planilha *Excel* e transformadas em gráficos a fim de auxiliar na compreensão e sistematização dos dados.

Utilizamos, ainda, a consulta e análise das Diretrizes Curriculares do município e das Matrizes Curriculares, uma vez que, prioritariamente, são os documentos que norteiam a ação docente nas escolas. Tais documentos foram disponibilizados por meio de arquivos salvos em um *pen drive* pela coordenadora da Divisão Pedagógica, na ocasião de sua entrevista.

Outro documento que nos serviu de consulta foi a *Revista Educando Mogi*, que nos forneceu dados referentes à estruturação e organização da rede municipal de Mogi das Cruzes. Trata-se de uma publicação bimestral da Secretaria Municipal de Educação, cujo objetivo é discutir temas em educação, seja por meio de artigos ou relatos de experiências e práticas exitosas de professores inscritos pelos próprios docentes da rede ou por profissionais e pesquisadores em educação que tragam contribuições para novos debates.

## 2.2 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados foi realizada a partir das orientações de Lüdke e André (1986) e André (1983), acerca dos cuidados e procedimentos para definição das categorias de análise.

De acordo com Lüdke e André (1986), a formulação de categorias iniciais ocorre a partir da leitura e releitura do material, “[...] até chegar a uma espécie de ‘impregnação’ do seu conteúdo” (p. 48). Para as autoras, essa leitura possibilita a divisão do material em diferentes componentes de análise, sem perder de vista a dimensão do todo ao qual os dados pertencem.

Para a análise inicial dos dados procedemos da seguinte forma:

- a.** leitura preliminar: foi realizada uma leitura preliminar a fim de tomar contato com os dados e identificar as informações, conteúdos e temas que sobressaíram e que foram recorrentes;
- b.** releitura das informações: novas leituras dos dados foram realizadas a fim aprofundar a compreensão das informações destacadas anteriormente e, ao mesmo tempo, identificar aquelas informações, mensagens e temas que não se encontravam explícitas, ou seja, estavam subjacentes;
- c.** conotação sistemática: ao longo das leituras foram realizadas anotações ao lado das informações, com vistas ao registro das impressões acerca das falas e/ou identificação com os objetivos das pesquisas;
- d.** levantamento de pré-indicadores e indicadores: A partir da leitura repetida dos dados, as informações foram agrupadas dando origem aos pré-indicadores, ou seja, temas mais frequentes, significativos ou contraditórios.

O agrupamento dos pré-indicadores possibilitou ainda a organização das categorias;

- e. definição das categorias de análise: A partir da análise e agrupamento dos pré-indicadores, observando suas semelhanças e proximidades ou suas contradições, organizamos as categorias de análise, a saber:
  1. Desafios enfrentados pelas professoras na prática docente.
  2. O ensinar: estratégias utilizadas pelas professoras para ensinar e acompanhar as aprendizagens dos alunos.
  3. O que as professoras pensam sobre o papel da escola.

# 3

## **CONTEXTUALIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MOGI DAS CRUZES:**

**BUSCANDO COMPREENDER  
DE ONDE FALAM AS PROFESSORAS**

Ao pretendermos investigar como se desenvolve o ensino nas escolas de uma rede municipal, sob o ponto de vista de 42 professoras, entendemos ser necessário a contextualização do município e organização da rede de ensino onde atuam e de onde emergem as falas. Assim, faremos uma breve caracterização do município de Mogi das Cruzes e, em especial, da organização da rede municipal de ensino, diretrizes curriculares e pedagógicas.

### 3.1 CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE MOGI DAS CRUZES

O município de Mogi das Cruzes (apresentado na Figura 1) possui 453 anos de existência e está localizado a leste da região metropolitana de São Paulo, possuindo uma vasta área territorial de 712,17 Km<sup>2</sup>. Situa-se no compartimento hidrográfico do Alto Tietê-Cabeceiras e destaca-se como um dos principais produtores e fornecedores de hortifrúti e grãos de São Paulo e região. O município é composto, atualmente, por oito distritos, a saber: Mogi das Cruzes, Biritiba- Ussu, Brás Cubas, Cezar de Souza, Jundiapéba, Sabaúna, Taiapuêba e Quatinga.

**Figura 1** - Cidade de Mogi das Cruzes



*Fonte: Site Oficial da Prefeitura de Mogi das Cruzes, 2012.*

A região do Alto Tietê possui seis barragens e três delas ocupam parte do território mogiano, notadamente, Biritiba, Jundiá e Taiçupeba responsáveis pelo abastecimento de água potável para Mogi das Cruzes, para o município de São Paulo e região.

De acordo com a Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados - SEADE (2010), o município de Mogi das Cruzes possui 401.201 habitantes e densidade demográfica de 562,95 habitantes por km<sup>2</sup>. A taxa geométrica de crescimento anual da população no período 2010/2013 foi de 1,19%. Ainda de acordo com o SEADE, o município possui um índice de envelhecimento da população de 50,65%; população com menos de 15 anos correspondente a 22,15% e com 60 anos ou mais corresponde a 11,22%, conforme aponta a Tabela 1.

**Tabela 1 - Território e População**

Área e População	Ano	Município	Reg. Gov.	Estado
Área	2013	712,67	7.946,84	248.223,21
População	2013	401.201	20.128.227	42.304.694
Densidade demográfica (habitantes/km <sup>2</sup> )	2013	562,95	2.532,86	170,43
Taxa geométrica de Crescimento Anual da população - 2010/2013 (Em % a.a.)	2013	1,19	0,77	0,87
Grau de Urbanização (Em %)	2010	92,14	98,86	95,94
Índice de Envelhecimento (Em %)	2013	50,65	55,64	61,55
População com menos de 15 anos (Em %)	2013	22,15	20,92	20,35
População com 60 anos (Em %)	2013	11,22	11,64	12,52

Fonte: SEADE, 2013.

## 3.2 A CONSTITUIÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MOGI DAS CRUZES

De acordo com Siqueira (2006), a rede municipal de ensino de Mogi das Cruzes teve seu início em 1950, com a organização da primeira escola de Educação Infantil “Monteiro Lobato”, situada no bairro da Ponte Grande, que, na época, recebia orientações da Secretaria de Esportes de São Paulo.

De 1950 até hoje, muita coisa aconteceu, desde as mudanças no cenário educacional brasileiro como também o crescimento expressivo da rede, a fim de atender não só a demanda de alunos que cresceu e como também por conta de novas diretrizes legais que foram se estabelecendo.

De acordo com Siqueira (2006), a segunda instituição surgiu em 1959 chamada de Parque Infantil “Prof. Benedito Estelita de Melo”, localizada no bairro do Socorro, a qual contava apenas com uma professora para desempenhar todas as atividades da escola: docência, limpeza, organização da merenda etc. Em 1972, treze anos depois, é inaugurada a terceira unidade de educação infantil chamada de Centro Municipal de Educação Pré-escolar “Prof.<sup>a</sup> Iracema Brasil de Siqueira”. A partir desse ano, novas demandas foram surgindo e novas escolas de educação infantil foram criadas e em 1989 o número era de 17 pré-escolas e 01 creche municipal. O número de professores também se tornou significativo totalizando, na época, 218 professores de educação infantil, sob a direção de 22 Diretoras.

Segundo Siqueira (2006), foi apenas em 1988 que houve o primeiro grande concurso para professor da rede municipal de Mogi das Cruzes destinado apenas ao ingresso de professores para atuarem na educação infantil.

Nessa época, o país passava por transformações significativas no que se refere à reorganização de diretrizes legais. O ano

de 1988 foi marcado pela promulgação da Constituição Federal, a chamada lei Cidadã, a qual desencadeou novas organizações legais, especialmente no cenário educacional.

Em Mogi das Cruzes não foi diferente. De acordo com Siqueira (2006), no ano de 1988 houve discussão e aprovação, por parte da Secretaria de Educação e da Administração da época, do Estatuto do Magistério Público Municipal, o qual previa a valorização profissional e a adequação do plano de carreira.

Em decorrência da promulgação da Constituição de 1988, foram feitas modificações nas diretrizes educacionais da época. Houve a criação e deliberação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, na forma da lei nº8069, de 13 de julho de 1990, a qual passou a reconhecer a criança como um sujeito de direitos e a prever garantias de proteção à criança e ao adolescente. Dentre os direitos está o acesso à educação. Outra ação importante foi a revisão da Constituição Federal e a promulgação de novo texto, por meio da Emenda Constitucional 14, conforme aponta o texto legal:

Art. 2º - É dada nova redação aos incisos I e II do art. 208 da Constituição Federal:

I - ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; (Brasil, 1996a, p. 1).

Outra modificação importante foi a distribuição do financiamento da educação e a designação da atuação dos Municípios, prioritariamente, no ensino fundamental e educação infantil:

Art.211 - A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A união organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função

redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil (Brasil, 1996a, p. 1).

Em consonância com a Constituição Federal, é promulgada a LDBEN nº9394 de 20 de dezembro de 1996, que avança no que se refere às diretrizes e incumbências para o funcionamento do sistema de ensino Municipal, permitindo aos Municípios optarem por organizar seus próprios sistemas e/ou integrarem-se ao sistema Estadual de Educação. Vejamos:

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;

II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;

III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

Parágrafo único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica. (Brasil, 1996b, p. 4).

Atendendo aos pressupostos legais, o Município de Mogi das Cruzes amplia a rede de ensino inaugurando quatro escolas de Ensino Fundamental e amplia algumas escolas de Educação Infantil com a instalação de 4 classes de 1ª série (Siqueira, 2006).

Aos poucos, as ações de implementação do Ensino Fundamental foram acontecendo. O Município, por meio de discussão entre os diferentes profissionais da educação (gestores,

Secretária e professores) junto à administração municipal, definiu pela organização de um sistema próprio de ensino e o processo de municipalização foi acontecendo gradativamente.

Ao todo são 63 anos de existência da Educação Infantil e 17 anos de Ensino Fundamental; de 1950 até 2013, houve ampliação significativa no número de matrículas nas escolas municipais. A Tabela 2 traz uma representação desse aumento a partir do ano de 2001, passando de 21.869 alunos matriculados para 36.600 em 2012.

**Tabela 2 - Número de alunos matriculados na educação infantil e no ensino fundamental em Mogi das Cruzes**

NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS POR ANO										
Ano	Educação Infantil		Total	Ensino Fundamental		Total	EJA		Educação Especial	Total
	Municipais	Subvencionadas		Séries Iniciais	Séries Finais		Séries Iniciais	Séries Finais		
2001	11.568	2.333	13.901	6.967	296	7.263	622		83	21.869
2002	11.593	2.317	13.910	8.240	495	8.735	888		83	23.616
2003	12.436	3.256	15.692	9.813	721	10.534	1.364		111	27.701
2004	12.135	4.013	16.148	11.059	786	11.845	1.234		121	29.348
2005	12.613	4.165	16.778	11.617	804	12.421	1.371		147	30.717
2006	12.010	4.155	16.165	12.149	796	12.945	1.175		141	30.426
2007	11.867	4.777	16.644	12.744	797	13.541	1.126			31.311
2008	12.107	5.113	17.220	12.912	805	13.717	984			31.921
2009	12.156	5.138	17.294	13.170	82	13.991	781			32.066
2010	6.590	5.674	12.264	17.786	814	18.600	739			31.603
2011	9.173	6.309	15.482	15.580	779	16.359	327	72		32.240
2012	8.922	7.012	15.934	19.353	765	20.118	484	64		36.600

Fonte: Censo Escolar, 2001 a 2012 / PMMC.

No que se refere à ampliação do número de escolas, após o início da municipalização, houve o consequente aumento das escolas de Ensino Fundamental, ao mesmo tempo em que houve a ampliação do número de escolas de Educação Infantil, especialmente das creches, em virtude das novas diretrizes legais, as quais transferem as creches que eram de responsabilidade das Secretarias de Assistência Social para as Secretarias de Educação Municipal. Como forma de ampliação das ações e atendimento à criança de 0 a 3 anos, houve ainda a instalação de escolas de Educação Infantil no formato de subvenção, as quais contam com o estabelecimento de parceria entre a comunidade e o município não só no recurso financeiro e instalações físicas como também nas ações pedagógicas. Atualmente, existem 108 escolas municipais; 64 escolas conveniadas e 22 escolas particulares de educação infantil sob a supervisão do município, totalizando 194 escolas.

**Tabela 3 - Número de escolas sob a responsabilidade do Município de Mogi das Cruzes**

2012	Municipais	Conveniadas	Particulares
Educação Infantil	21	64	22
Infantil e Fundamental	41		
Ensino Fundamental	33		
Educação Especial	1		
Rurais unidocentes	12		
Total	108	64	22
<b>Total Geral</b>	<b>194</b>		

Fonte: SME - Deplan, 2012.

Dentre as ações de ampliação das escolas houve a implementação, a partir de 2009, do Programa de Escolas de Tempo Integral. De acordo com a Equipe de Supervisão das Escolas de Tempo Integral, em artigo publicado na Revista Educando Mogi, no

ano de 2012, o Programa representa uma iniciativa importante no combate ao trabalho infantil, violência doméstica e prevenção à criminalidade. A Equipe destaca ainda que:

[...] não se trata simplesmente de preencher o tempo livre da criança com atividades variadas [...], mas sim garantir uma EDUCAÇÃO INTEGRAL [...] que representa a ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipatórias para os cidadãos das comunidades contempladas (SME - equipe de supervisão das escolas de tempo integral, 2012, p. 26).

No ano de 2009, o Programa de Tempo Integral iniciou suas atividades atendendo à cerca de 540 alunos de quatro escolas municipais. De acordo com o Plano Municipal de Educação (2013/2014), no ano de 2010, esse número saltou para o atendimento de cerca de 5010 alunos distribuídos em 17 escolas. Em 2011, foram mantidas as 17 escolas com um pequeno aumento no número de alunos, representando 5048 alunos atendidos.

No ano de 2012, houve um crescimento significativo não só no número de alunos atendidos como também no número de escolas, passando para 22 escolas de tempo integral e para o atendimento de 6496 alunos, o que representou o atendimento de cerca de 33,56% dos 19841 alunos matriculados no Ensino Fundamental naquele ano.

O atendimento ao aluno em escola de tempo integral realizado pelo município torna-se significativo se compararmos com os índices do Estado de São Paulo e até mesmo do Brasil. De acordo com o Plano Municipal de Educação (2013/2014), o percentual médio de alunos em tempo integral no Brasil, no ano de 2011 foi de 8,20%; em São Paulo foi de 6,87% e em Mogi das Cruzes foi de 32,40%.

Apesar de a implementação da Escola de Tempo Integral ter ocorrido apenas em 2009, o município já realizava ações de atendimento às crianças por meio da chamada "Jornada Ampliada", a qual desenvolvia ações diversificadas em parceria com a Secretaria Municipal do Esporte, entidades filantrópicas e comunidade.

### 3.2.1 PERFIL DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

De 1950 até os tempos atuais, houve não só ampliação da demanda de alunos, oferta de vagas e escolas, como também houve o aumento significativo e consequente do quadro de profissionais da educação. Atualmente são 1318 Servidores atuando na Secretaria Municipal de Educação - SME, conforme aponta o quadro a seguir:

**Tabela 4** - Quadro de Servidores da Secretaria Municipal de Educação

Cargo/função	Número de servidores
Professor Educação Infantil 20 horas	203
Professor Educação Infantil 40 horas	178
Professor I Ensino Fundamental	680
Professor II Ensino Fundamental – 20horas	50
Professor II Ensino Fundamental – 40horas	34
Professor de Educação Física – 8 horas	1
Coordenador Pedagógico	38
Vice-Diretor	27
Diretor de Escola	96
Supervisor de Ensino	11
<b>Total - Magistério</b>	<b>1318</b>

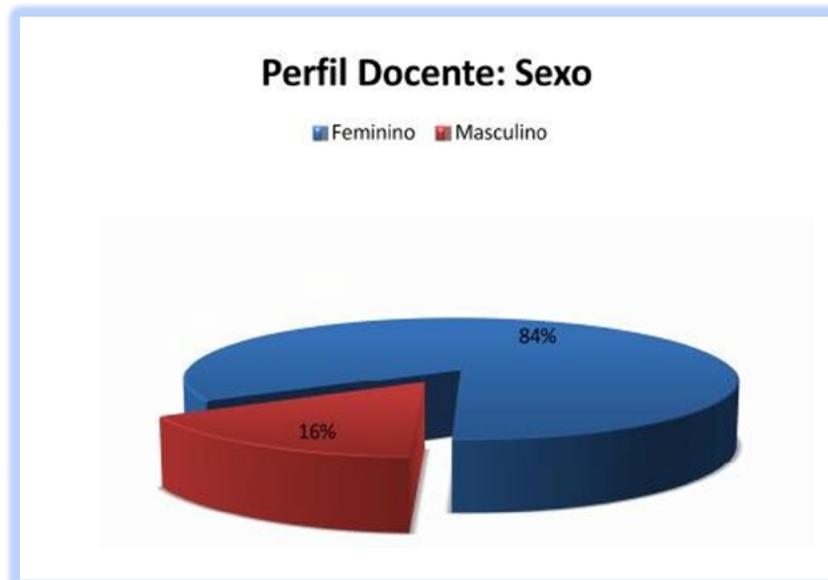
Fonte: SME, 2013.

Quanto ao número total de professores da rede, este representa 1146. De acordo com o levantamento da SME, o cálculo da quantidade de docentes na rede está baseado na pessoa física, não levando em consideração a possibilidade de um mesmo professor atuar em mais de uma turma ou período.

No que se refere ao número de professores do Ensino Fundamental I, foco da nossa pesquisa, **há um total de 680 professores na ativa, representando 59,33% do total de professores da rede.**

Ao buscarmos traçar o perfil dos professores da rede, recorreremos aos dados do Censo Escolar 2012. Diferentemente da lógica de cômputo realizado pela SME, o Censo Escolar realiza a quantificação de professores considerando a função docente, ou seja, nos casos em que há um mesmo professor atuando em duas turmas ou escolas diferentes, este será computado mais de uma vez. Assim sendo, **o número total de professores da Educação Básica é de 2579**, sendo 84% do sexo feminino e 16% do sexo masculino, conforme aponta o Gráfico 1.

**Gráfico 1 - Perfil docente: Sexo**

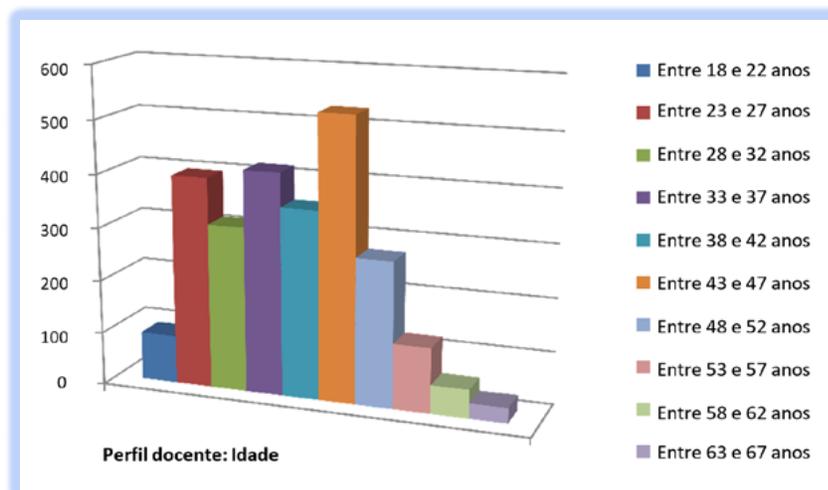


Total de Professores: 2579

Fonte: Censo 2012.

Quanto à faixa etária dos docentes, esta varia entre 18 e 67 anos. Vejamos no Gráfico 2:

**Gráfico 2 - Perfil docente: Idade**



Total de Professores: 2579

Fonte: Censo, 2012.

De acordo com o gráfico, há um número significativo de professores com idade entre 43 e 47 anos, representando 20,21% do total, ou seja, 529 docentes. Num segundo grupo estão os professores com idade que varia entre 33 e 37 anos, representando 16,16% do total, ou seja, 417 docentes. Em seguida, estão os docentes com idade entre 23 e 27 anos, computando 15,39%, representando 397 docentes. Outros 13,72% representam os docentes com idade entre 38 e 42 anos, ou seja, 354 docentes. Com idade entre 28 e 32 anos estão 12,05% dos docentes, representando 311. Com idade entre 48 e 52 anos estão 10,62%, representando 274 docentes. Já os professores com idade entre 53 e 57 anos representam 4,76% do total, ou seja, 123 docentes. Outros 3,52% representam os docentes com idade entre 18 e 22 anos, ou seja, 91 professores. Uma pequena parcela,

54 docentes, ou seja, 2,09% representam os professores com idade entre 58 e 62 anos. E por fim, 1,12%, ou seja, 29 professores possuem idade entre 63 e 67 anos. Observa-se que há predominância de professores com idade acima de 40 anos. Entendemos que esse grupo de professores, representa em sua maioria, os docentes que acompanharam o início e evolução da rede municipal, são experientes e estão próximos da aposentadoria.

Quanto à formação acadêmica dos professores, a maioria possui formação completa em nível superior, representando 89% dos docentes. Os demais docentes, 11%, estão cursando a primeira graduação.

**Gráfico 3 - Formação - Nível Superior**



Total de Professores: 2579

Fonte: Censo, 2012.

Dos professores que possuem formação em nível superior, os dados do Censo Escolar 2012, indicam que 77% dos docentes possuem formação em cursos de licenciatura.

É possível compreender o elevado índice de professores com graduação concluída ou que estejam cursando, especialmente, licenciatura como consequência do atendimento às exigências para atuação docente em escolas de Educação Básica, promulgada pela LDBEN nº 9394/96, a qual determina que a formação docente dar-se-á prioritariamente em nível superior, preferencialmente licenciatura. Dos professores que concluíram o nível superior, 75% cursaram licenciatura. Apenas 25% fizeram outros cursos na graduação. Observe o Gráfico 4.

**Gráfico 4 - Formação Licenciatura**



Total de Professores: 2295

Fonte: Censo, 2012.

No que tange à formação continuada, os dados coletados pelo Censo (Gráfico 5) revelam que 63% dos professores possuem pós-graduação *lato sensu*.

Gráfico 5 - Formação Continuada: Especialização



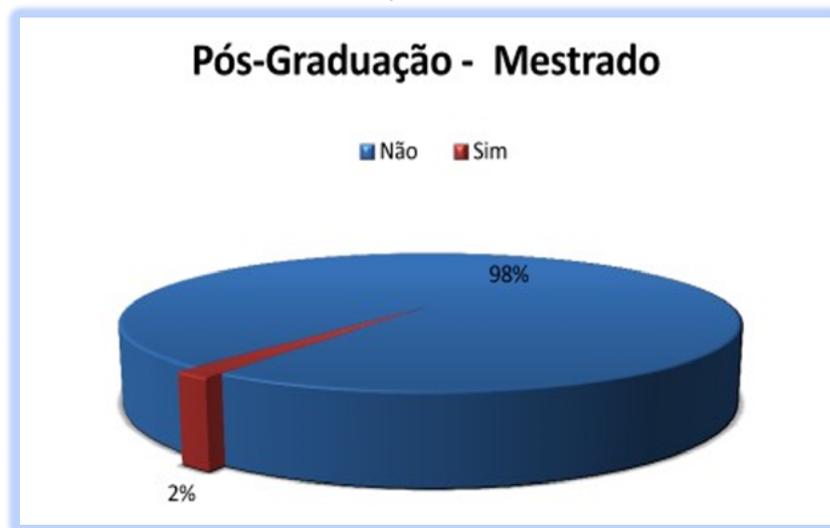
Total de Professores: 2579

Fonte: Censo, 2012.

Observa-se um número significativo de professores com formação continuada, o que denota a preocupação dos docentes com a continuidade dos estudos e, ao mesmo tempo, com a possibilidade de evolução da sua classificação na lista geral de docentes e vida funcional, uma vez que Secretaria Municipal de Educação atribui pontos para os docentes que comprovem a conclusão em cursos de formação continuada, o que implica a possibilidade de remoção ou permanência dos docentes nos espaços em que atuam, bem como a possibilidade de pequeno aumento salarial (3%).

No que se refere à continuidade dos estudos em nível stricto sensu, os dados apontam que apenas 2% dos docentes possuem Mestrado e que ainda não há docentes com formação em nível de Doutorado (Gráfico 6).

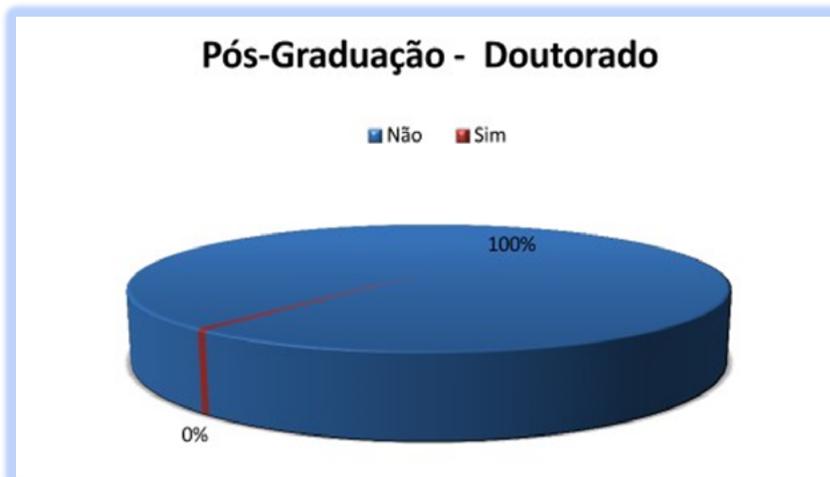
**Gráfico 6 - Formação Continuada: Mestrado**



Total de Professores: 2579

Fonte: Censo, 2012.

**Gráfico 7 - Formação Continuada: Doutorado**



Total de Professores: 2579

Fonte: Censo, 2012.

Observamos no Gráfico 7 que o número de docentes com formação em nível *stricto sensu* ainda é pequeno. Compreendemos que isso ocorre devido às especificidades da oferta de cursos de Mestrado e Doutorado e as dificuldades de os professores deles participarem. Em sua maioria, os cursos ocorrem ao longo da semana, em horários diversificados, exigindo ainda dos estudantes dedicação, tempo de estudo e pesquisa nas instituições de ensino. Isso se torna um complicador para os docentes da rede, uma vez que a Secretaria de Educação não dispõe, atualmente, de uma política de formação continuada que contemple as especificidades dos cursos de Mestrado e Doutorado. No entanto, para os docentes que possuem formação em nível *stricto sensu*, há pequena valorização por meio do acréscimo salarial de 8% para o título de Mestre e 10% para o título de Doutor.

### **3.2.2 PERFIL DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES DO GRUPO DE DISCUSSÃO**

Do universo de 680 professores atuantes no Ensino Fundamental I, 42 professoras participaram dos Grupos de Discussão. A idade das participantes varia entre 23 e 67 anos. Das 42 professoras, três possuem idade que varia entre 23 e 27 anos; seis docentes possuem idade entre 28 e 32 anos; nove entre 33 e 37 anos; oito entre 38 e 42 anos; seis com idade entre 43 e 47 anos; quatro com idade entre 48 e 52 anos; três com idade entre 53 e 57 anos; duas com idade entre 58 e 62 anos e apenas uma docente possui idade entre 63 e 67 anos.

É possível observar que se trata de um grupo de professoras mais maduras no que diz respeito à idade e ao mesmo tempo bastante experientes na profissão, já que a maioria das docentes possui 20 anos ou mais de profissão. Esse dado pode ser comprovado pelas respostas das professoras quando questionadas sobre o tempo de

docência. Das 42 professoras, duas possuem menos de um ano; uma possui de um a dois anos; cinco possuem de três a cinco anos; seis possuem de seis a 10 anos; sete possuem de 11 a 15 anos; cinco possuem de 16 a 20 anos; 11 possuem de 20 a 25 anos e cinco possuem mais de 25 anos.

No que se refere ao tempo de docência, especificamente, na rede municipal de ensino de Mogi das Cruzes, as respostas são bastante diversificadas: seis professoras trabalham na rede há menos de um ano; sete possuem tempo de trabalho que varia entre três e cinco anos; cinco entre seis e 10 anos; 11 entre 11 e 15 anos; oito entre 16 e 20 anos; quatro entre 20 e 25 anos. Apenas uma professora revela trabalhar na rede de Mogi há mais de 25 anos.

Apesar de as respostas serem diversificadas, a maioria das professoras possui um tempo significativo de docência, ultrapassando dez anos de docência na rede municipal. Podemos inferir que se trata de um grupo que acompanhou as evoluções e mudanças quanto à organização do sistema municipal de ensino, notadamente, as ocorridas nos últimos anos no que se tange à organização curricular e que, portanto, podem nos fornecer ricas contribuições para compreensão do nosso objeto de estudo.

No que se refere à formação acadêmica, do total de professoras, 37,71%, cursaram o magistério.

Quanto à formação em nível superior, 100% das docentes possuem graduação. Das 42 professoras, 71,42%, ou seja, 30 docentes fizeram a graduação em Pedagogia. Já 11,9%, representados por cinco professores cursaram Letras; 7,14%, ou seja, três professores fizeram Educação Física; 4,76%, representados por dois professores cursaram História; 2,3%, referente a um professor, fizeram Geografia; e 2,3% cursaram outras graduações.

No que tange à continuidade dos estudos em nível de especialização, todas as professoras revelam ter participado de uma ou

mais especializações, todas relativas à área da Educação. Com relação à continuidade dos estudos em nível de Mestrado, apenas uma professora afirma ter feito Mestrado.

Podemos compreender que há valorização, por parte das professoras participantes dos grupos de discussão, da formação acadêmica e continuidade dos estudos como sendo relevantes para a carreira docente e para o trabalho que realizam em sala de aula.

### 3.3 DIRETRIZES E ORIENTAÇÕES CURRICULARES

A Rede de Ensino de Mogi das Cruzes conta com documentos curriculares desenvolvidos pela própria Secretaria Municipal de Educação. Conforme consta no documento *Diretrizes Curriculares para a Educação da Infância* – DCEI, publicado no ano de 2007:

As diretrizes foram geradas na participação coletiva de um grupo de educadores representantes das unidades escolares e da Secretaria de Educação em parceria com a Consultoria e Assessoria Educacional Aprender a Ser, submetidas à avaliação e considerações do Conselho Municipal de Educação e de todos os gestores e professores das escolas municipais e subvencionadas, privilegiando a concepção sociointeracionista [...] (DCEI, 2007).

Ao todo são 22 as diretrizes que compõem o documento *Diretrizes Curriculares para a Educação da Infância*, que buscam evidenciar a concepção acerca do aluno e da função da escola. Buscam ainda evidenciar os valores humanos e éticos subjacentes, a ideia de exercício e autonomia, bem como apresenta os pressuposto para elaboração do Projeto Político-Pedagógico tendo no diálogo a estratégia para a formulação do documento e para o desenvolvimento

do processo de ensino e de aprendizagem. O documento ainda enfatiza a importância da aprendizagem significativa, do caráter lúdico, do processo de inclusão e do uso da tecnologia em educação. Trata-se de um documento sucinto, que como base para ações educacionais, favoreceu a organização das *Matrizes Curriculares para a Educação Básica*.

De acordo com a Coordenadora da Divisão de Orientação Pedagógica (DOP), do Departamento Pedagógico (DEPED), da Secretaria Municipal de Educação (SME), a elaboração das Matrizes Curriculares para a Educação Básica teve início no ano de 2008. Como parte da comissão de elaboração das Matrizes ela explica:

*Começou-se a pensar nas áreas de conhecimento e a partir disso montou comissões, e tinha como documento base o PCN, que é o nosso documento base e eu não posso fugir dele. Aproveitamos até para estudar a problemática do PCN, que tem uma linguagem específica, que muitas vezes o pedagogo não entende, mas só aquele que é especialista em Língua Portuguesa [...] E aí como eu faço isso [...] Bom, enfim, aí, a partir dessas questões, começou aquela discussão de linguagem, vai ser competência, vai ser habilidade, e aí você sabe né Francine, que no meio disso tudo tem várias vertentes, né. Terezinha Rios tem um conceito de competência, Perrenoud também [...] Aí veio foi uma discussão muito grande do que é competência, o que era habilidade [...] (Coordenadora DOP/DEPED – Entrevista).*

Sabemos que a formulação de diretrizes e orientações curriculares não é tarefa fácil, envolve estudo e busca o atendimento das necessidades da comunidade escolar em questão, neste caso da rede municipal de ensino. De acordo com a coordenadora, essa era uma das preocupações da Secretária de Educação da época.

*A Secretária se preocupava muito com essas palavras mais difíceis, né, de elas não alcançarem os professores [...] Daí que surgiu que a gente tinha mesmo que se preocupar com o professor, com a raiz mesmo pensando que*

*precisava ficar claro e que ele tinha que se preocupar com quatro grandes coisas: aonde ele queria chegar, o que ele ia fazer para chegar, pra alcançar aquilo que ele queria, como ele faria, porque a metodologia também era uma coisa bastante discutida na época, principalmente aquelas atividades tarefeiras, muito xerocadas sem exigir da criança e provocar o aluno para a aprendizagem [...] e depois, no final desse processo era necessário se questionar: ao chegar faz-se necessário saber se... Então essas perguntas foram surgindo nisso e isso se transformou nas perguntas norteadoras da ação do professor (Coordenadora DOP/DEPED – Entrevista).*

De forma mais explícita, quatro são as perguntas apresentadas pelas Matrizes Curriculares como questões norteadoras para a organização e elaboração do planejamento: Aonde chegar? O que fazer para chegar? Como chegar? Ao chegar faz-se necessário saber se...

De acordo com a Coordenadora, no ano de 2008 foram entregues aos professores as Matrizes Curriculares de Língua Portuguesa, organizados a partir de três eixos condutores: oralidade, leitura e escrita. Nos dois anos subsequentes foram elaboradas e entregues, também, as Matrizes Curriculares de Matemática, organizadas em quatro eixos: sistema de numeração, grandezas/medidas, espaço/forma e tratamento da informação, e as matrizes de Ciências Sociais, organizadas em três eixos: transformação política, cultural, social e econômica; evolução dos seres vivos e universo; e relação sociedade e natureza.

Como consequência da organização das Matrizes Curriculares, houve a formulação de Unidades Didáticas de Língua Portuguesa e Matemática, as quais apresentam não só possibilidades de articulação entre os pressupostos teóricos e a prática docente, como também sugestões de sequências didáticas e planos de ações, a partir das questões norteadoras já anunciadas, notadamente “aonde chegar”. De acordo com a Coordenadora, as Unidades

Didáticas de Língua Portuguesa e Matemática foram entregues aos professores no ano de 2011 e as Unidades Didáticas de Ciências Naturais e Sociais foram entregues em 2012.

Aos poucos a Secretaria de Educação de Mogi das Cruzes constrói as bases curriculares norteadoras para o ensinar, subsidiando e apoiando a ação docente nas escolas. Desde 2007, muitas ações aconteceram e permitiram gradativamente a evolução no pensamento educacional e a busca por uma identidade educacional para a rede. Na medida em que os documentos chegavam às escolas, ações formativas promovidas pela Secretaria de Educação eram realizadas, oportunizando aos professores não só o contato com as novas diretrizes como também a gradativa apropriação das ideias nelas contidas, conforme aponta a fala da Coordenadora da Divisão de Orientação Pedagógica:

*Então, outro passo foi a formação em serviço. O material já tinha chegado nas mãos dos professores e agora era necessário ajudar no entendimento do documento até para que os professores entendessem a importância e a possibilidade de usar cada um deles. No ano passado [2012] a gente ofereceu formação do infantil dois ao quinto ano para os professores e num outro momento com outra pessoa para as ADEIs [Auxiliar de Desenvolvimento Infantil], então a gente abraçou todo mundo aí com formação, os professores na área de Língua portuguesa e Matemática e as ADEIs no tocante ao brincar (Coordenadora DOP/DEPED – Entrevista).*

De acordo com a Coordenadora, no ano de 2012, a oferta de formação ocorreu no horário de trabalho do professor, configurando-se como “formação em serviço”. Os professores saíam para a formação três vezes por semestre, totalizando seis encontros por ano, focando nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. De acordo com ela o desejo era de que o formato permanecesse, havendo pequenas transformações:

*Então a gente tá transformando essa formação de professores, e ela agora aumenta uma área, ela continua em Língua Portuguesa nos eixos e na Matemática aprimorando nos quatro eixos. Agora entra Ciências Naturais e Sociais, então a ideia que daqui a pouco eu comece a ter formação né... Então os encontros foram aumentando, começaram com quatro, depois passaram pra seis e o desejo é passar em 2013 para nove (Coordenadora DOP/DEPED – Entrevista).*

Segundo a coordenadora, a saída do professor da sala de aula para a formação em serviço só é possível por existir um convênio da Secretaria de Educação com uma empresa de Assessoria Educacional que destina para a sala de aula do professor em formação um professor substituto, o qual também participa de formações específicas oferecidas pelo DEPED para realizar a substituição.

*Então enquanto o professor vinha estudar aqui, esse professor [substituto] que era formado pela gente com planos de ação feitos por nós ia pra lá garantindo dois âmbitos, o pedagógico e lúdico, então a gente garantia a formação em cima da matriz né, não se tirava a ideia da matriz, mas também tinha uma certa ludicidade, na questão de jogos, brincadeiras pra que também esse profissional que entrasse lá como substituto fosse aceito, né, até para driblar a visão negativa e os problemas que envolvem a chegada de um professor substituto na sala de aula [...]*  
(Coordenadora DOP/DEPED – Entrevista).

Quanto aos formadores participantes do processo de formação dos professores da rede, a coordenadora ressalta que além da equipe de coordenação do DEPED e de elaboração dos documentos, participam professores especialistas das diferentes áreas que são convidados e, ao mesmo tempo, professores da Educação básica, atuantes na rede municipal, que possuem formação na área correspondente e, ao mesmo tempo destacam-se por suas práticas exitosas na sala de aula. De acordo com a coordenadora, o desejo é cada vez mais contar com a participação de professores da rede na

condução das formações a fim de valorizar os profissionais da rede e suas boas práticas, conforme aponta o relato.

*Aos poucos, no nosso departamento, puxamos tudo pra gente. Quem vai dar essa formação pra esses professores agora, são os nossos próprios professores. A gente fez uma pesquisa na rede, a gente tem muito professor que é Pedagogo formado em Língua Portuguesa, Pedagogo formado em Matemática e que tem uma prática, um conhecimento interessante, então a gente vai afastar esse professor da sala de aula pra ele contribuir com a gente. Vamos fazer o convite, mas, é claro, pra afastar esse professor tem que ter alguns critérios né, ele tem que ter pelo menos uma graduação na área, tem que entender que é um ano de afastamento sem perdas, nas suas questões profissionais e tem que ter perfil de formador, porque não adianta eu saber muito mas a minha didática não alcançar o outro profissional né. Ele tem que ser bom enquanto líder, por exemplo, tem que ser alguém que seja capaz de fazer links da teoria com a sala de aula [...] (Coordenadora DOP/DEPED – Entrevista).*

Além da valorização dos profissionais da própria rede, a coordenadora entende que a participação desses professores possibilita a aproximação com as necessidades da rede municipal já que conhecem o contexto e o grupo com o qual irão trabalhar, bem como suas características.

*Quando o professor da rede mesmo atua como formador ele já conhece a rede, as diretrizes, as necessidades, as coisas boas e os problemas. Ele fala com conhecimento de causa e não é um estranho, diferente também de um especialista que vem de fora e que precisa se apropriar um pouco mais de tudo isso né. Daí a gente fala também de uma formação de dentro pra fora, pensar no que a gente tem e o que a gente faz pra melhorar (Coordenadora DOP/DEPED).*

Aos poucos a equipe de orientação pedagógica busca avançar na organização de ações formativas que atendam as necessidades dos professores da rede, considerando as características e

mudanças pelas quais passa no que se refere à organização e diretriz pedagógica. Acredita que contar com a participação de docentes atuantes na própria rede favorece a aproximação com a realidade das escolas e dos professores do município.

Sabemos que a implementação de diretrizes curriculares não ocorre de um dia para o outro. Leva-se um tempo de apropriação e compreensão dos professores quantos aos propósitos e as possibilidades de efetivação delas na prática docente. Nesse sentido, acreditamos serem valiosas as iniciativas de discussão e reflexão acerca das novas diretrizes e sua implicação na sala de aula, pois é por meio da discussão e significação das novas diretrizes que será possível sua gradativa apropriação e efetivação no contexto da sala de aula pelos professores.

# 4

## **O ENSINAR NA VISÃO DE PROFESSORAS:**

DESAFIOS, TENSÕES  
E PERSPECTIVAS

Eleger o ensinar como objeto de estudo é um grande desafio, uma vez que o termo **ensinar** nos remete, naturalmente, às diferentes compreensões e significações do próprio termo. Vejamos alguns deles: logo que o bebê nasce, a mãe **ensina** ao seu filho o que é ser humano e viver no mundo, por meio da transmissão dos códigos sociais e da cultura. O programa de TV **ensina** à mãe fazer uma nova e saborosa torta de limão, ela aprende passo a passo como fazê-la. A mãe leva o filho para a escola e lá a professora **ensina** os conteúdos para o aluno aprender.

Apesar de o termo ensinar estar presente em diferentes contextos, ele sugere diferentes tipos de aprendizagem e diferentes relações com o saber. No entanto, os termos se assemelham em seu propósito que é o de ensinar algo a alguém.

Em todos os casos, supõe-se uma relação interativa, de alguém que orienta, motiva e mobiliza o outro para a aprendizagem. Trata-se de uma relação interacional com vistas a atender a um objetivo em comum.

Quando nos referimos à escola, diferentemente dos processos informais utilizados pela mãe para ensinar ou da TV para demonstrar como fazer uma nova torta de limão, estamos nos remetendo a um processo intencional, sistemático, com procedimentos pedagógicos claros e bem estabelecidos para a promoção da aprendizagem do outro, com conteúdos e conhecimentos previamente definidos a serem ensinados. Além da sistematização e acompanhamento pedagógico rigoroso, estamos nos referindo ainda, a uma relação de estreita interação daquele que ensina com aquele que aprende, entendendo que “[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se ao ser formado” (Freire, 2001, p. 25).

Nessa perspectiva, ensinar supõe uma complexa atividade que vai além de transmitir conhecimentos. Corroboramos as ideias de Paulo Freire (2001), quando diz que:

[...] não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa à alguém [...] (Freire, 2001, p. 25).

A relação interativa presente no ato de ensinar e aprender distingue a docência de outras tantas profissões existentes, além dos objetivos e fins presentes no processo de ensino e de aprendizagem. O objeto da ação do professor não se refere a um objeto ou algo material, refere-se especificamente a um ser humano, o qual é dotado de vontade, crenças, interesses e conhecimentos antes mesmo de adentrar a escola.

Trata-se de um ser com características, vivências e desejos próprios, um ser vivo que a partir das relações que estabelece com o outro e com o mundo pode ou não evidenciar os resultados do processo de ensino e de aprendizagem.

Além da complexa relação de interdependência entre docente e discente, o professor se depara muitas vezes com outros intervenientes que podem ou não afetar o ato de ensinar, quais sejam: condições de trabalho; ambiente de trabalho; ausência de recursos materiais; relação com os pares e demais profissionais da escola etc.

## 4.1 DESAFIOS ENFRENTADOS PELAS PROFESSORAS NA PRÁTICA DOCENTE

Antes mesmo de pensar o ato de ensinar, é preciso considerar que muitas são as situações e desafios que constituem o processo de ensino e de aprendizagem, o que torna a tarefa de ensinar ainda mais complexa.

Ao serem instigadas a falarem sobre os desafios que enfrentam na prática docente, as professoras participantes dessa pesquisa, revelam questões referentes à consolidação da parceria família-escola; ao apoio da equipe gestora; à escassez de materiais didáticos; à precariedade da infraestrutura e espaço físico das escolas; à compreensão da especificidade e características da comunidade escolar; à sobrecarga de responsabilidades que recaem, cada vez mais, sobre o professor; às dificuldades de mobilizar o aluno para aprender; à dificuldade de lidarem com alunos tão diversos e heterogêneos, no que se refere aos níveis de aprendizagem, na mesma turma.

As mudanças ocorridas na sociedade nas últimas décadas exigem do professor um número cada vez maior de responsabilidades que ultrapassam as questões de ordem cognitiva. Continuamente ele assume responsabilidades que antes eram da família ou de outras instâncias sociais.

A ideia de participação dos pais na educação dos filhos é destacada pelo grupo de professores como um grande desafio, algo ainda a ser consolidado, conforme aponta o depoimento de uma das professoras:

*Trazer os pais, porque tem alguns pais que, normalmente as crianças que a gente precisa que venham na reunião de pais, as crianças que estão com maior necessidade, e que a gente precisa fazer esse trabalho em conjunto, normalmente os pais não vêm e nem dão as caras na escola e aí você faz o que? (Professora M. – Grupo de discussão 1).*

A professora aponta a necessidade de partilhar com os familiares a educação do filho, no entanto, encontra dificuldades. Na opinião das professoras, cada vez mais, responsabilidades de educação socializadora e primária são terceirizadas para a escola. Vejamos o depoimento:

*Eu acho que as crianças que a gente vem recebendo na escola cada dia estão sem regras, sem limites, sem orientação... e isso eu acho que prejudica muito o andamento*

*das coisas... Elas chegam na porta da escola mandando na mãe, sem limite algum [...] então assim, os pais hoje em dia eu acho que estão confundindo as coisas (Professora M. - Grupo de Discussão 4).*

A respeito do comportamento das crianças e dos pais outra professora complementa:

*Pra mim, isso aí, é a falta de educação mesmo... Aí a gente vai chamar a atenção do aluno o pai não aceita de jeito nenhum, eles caem matando em cima de você. Eu chamei a atenção de uma criança e no dia seguinte o pai veio na escola matando um, querendo falar com o diretor, querendo ir na [Secretaria de] Educação. Ele alegava que em casa o filho dele não fazia o que faz na escola, mas em casa o filho dele é um só e na escola ele está com outros amigos, então, é claro que o comportamento vai ser diferente (Professora A - Grupo de Discussão 4).*

A fala da professora A logo é complementada pela professora C, a qual sinaliza que muitas vezes, é necessário orientar não só a criança, mas também os pais a fim de solucionar a situação problema.

*O professor, na verdade acabou virando psicólogo de pai e mãe, às vezes você tem que ensinar o pai e a mãe a cuidar do seu próprio filho em casa. A gente acaba invertendo a situação e acaba tendo que se virar para consertar... Existe uma inversão de valores! A gente tá começando a ensinar o pai... Mas aí o que eu faço: eu coloco a mãe pra pensar comigo o que eu devo fazer e o que ela também pode fazer com o filho dela e aí a gente tenta chegar num consenso, mas nem sempre é possível (Professora C - Grupo de Discussão 2).*

De acordo com Esteve (1995), cada vez mais são transferidas para a escola maiores responsabilidades educativas, principalmente em virtude dos novos arranjos familiares e inserção da mulher no mundo do trabalho. Valores básicos, que comumente eram transmitidos pela família hoje são divididos com a escola e outras instâncias socializadoras, traduzindo-se em desafios para os docentes.

A composição da comunidade também é destacada pelas professoras como um desafio que merece atenção.

*No bairro X, nós temos várias situações, mas querendo ou não são famílias com uma condição financeira um pouquinho diferente e que trabalham o dia inteiro e as crianças ficam lá soltas nos condomínios [...] Então a diferença das meninas é demais, as nossas crianças do primeiro ano já não querem mais saber de muita coisa, de brincar com bonequinha, aquela coisa de criança mesmo... ou é laptop que tem lá, elas querem saber de se maquiar, fazer cabelo e essa é a brincadeira, meio que coisa de gente grande só. Você vai fazer outra brincadeira elas não querem saber, fazem o que querem... Quando o pai é chamado para conversar, acaba protegendo a criança e acha tudo normal (Professora M – Grupo de Discussão 4).*

O relato da professora sinaliza que independente da condição financeira, nessa comunidade escolar, há pouco acompanhamento dos pais na educação das crianças, justificado pelo tempo fora de casa em virtude de trabalharem o dia todo. Entendemos que aos poucos, as crianças vão assumindo responsabilidades de auto-gerenciamento ou de tomada de decisões que acabam sendo transferidas também para comportamentos dentro da escola, acarretando até perda de noção da infância.

Algo semelhante pode ser percebido no relato de outra professora, cuja escola tem características semelhantes. A professora reclama que muito tempo é destinado ao manejo de classe e ao ensino de comportamentos adequados das crianças, sem contar, muitas vezes com o apoio dos pais.

*[...] uma vez uma colega mandou um bilhete para a mãe, pedindo auxílio por conta do comportamento da criança dizendo: "Olha mãe hoje seu filho não fez a lição..." e foi elencando as coisas, as atitudes do menino. No dia seguinte veio o bilhete da mãe acabando com a professora [...] então são essas dificuldades que a gente tem também [...] aqui nas escolas centrais tem uns alunos que são muito*

*críticos, eles argumentam... Então em uma atividade que eu fui fazer com eles em grupo, eles sempre querem escolher o grupo, e eu falei não, desta vez a gente vai fazer um sorteio. Ai sorteei o grupo e as meninas se rebelaram dizendo: "Eu não quero fazer com essa menina porque ela é muito burra, assim mesmo, eu não quero fazer com ela porque ela é muito burra, eu não vou fazer esse trabalho, eu não vou fazer, eu vou com o grupo que eu quiser". Aí a gente gasta tempo tentando educar e falar, e ai eu falei olha, vocês precisam aprender, porque na vida não é assim, a gente não vai fazendo o que a gente quer, com quem a gente quer e na hora que a gente quer, ai ela falou assim para mim, umas meninas falaram assim, é a gente até sabe disso, mas enquanto a gente é criança a gente pode fazer o que a gente quer, e ai eu falei não, não aqui, não comigo... mas é difícil (Professora N – Grupo de discussão 1).*

O manejo de sala leva a professora a uma constante negociação com os alunos e, conseqüentemente, geram dúvidas sobre os comportamentos necessários à boa convivência num grupo social. Para Tardif e Lessard (2007, p. 146) "[...] a fragilização dos modelos estáveis de educação – familiares e escolares – faz com que, muitas vezes, os jovens não saibam mais muito bem a que e a quem querem voltar-se. Sendo deixados a si mesmo, eles podem se comportar como tiranos".

Ainda sobre o acompanhamento dos pais e as características da comunidade em que atuam, as professoras fazem referência à carência dos alunos, tanto de ordem socioeconômica quanto afetiva, o que exige uma atenção especial do professor e até um sentimento de solidariedade:

Às vezes eu fico pensando mesmo nas necessidades que esses alunos passam. No frio é uma coisa bem particular, as necessidades mesmo pessoal dos alunos. Eu vejo os alunos assim num frio danado, eu ali com cinco blusas, três calças, porque na escola rural faz muito frio, e o aluno vai de chinelo de dedo, de regata, vai sem roupa nenhuma para a escola e você pergunta se ele está com

frio e ele diz que não, mas está com a boca roxa, azul de frio... é triste e a gente acaba fazendo alguma coisa [...] tem muita coisa que eles deixam a gente de fora, se você não observar você nem fica sabendo [...] (Professora C – Grupo de Discussão 2).

O envolvimento do docente com as características e necessidades dos alunos revela-se para a Professora C como um aspecto importante na docência. Com relação a essa questão, outras professoras revelam sua perplexidade ao descobrir a situação real das famílias. Vejamos:

*[...] eu queria falar da frustração do professor [...] você faz caderno diferenciado e nada atinge o menino, você faz atividade e traz quebra cabeça, traz isso e traz aquilo e nada, aí e eu assim, manda lição pra casa, a gente quer jogar um pouco a culpa também para a mãe, poxa vida, nunca ajuda em nada, o menino só falta [...] Aí você chama a mãe pra conversar e pede pra ela assinar a ciência das faltas e ela te pergunta: Como é o nome do meu filho? Eu falei... A mãe não sabia o nome do menino e nem sabia escrever... Meu Deus [...] eu fiquei arrasada, fiquei frustrada, porque depois de tanto tempo de educação eu falei assim, mas o quê que eu estou tentando fazer com o coitadinho, eu sou uma tonta [...] Depois disso eu tive que mudar, pensar melhor (Professora B – Grupo de Discussão 4).*

*[...] as crianças estão convivendo num outro grupo social que a família não tem as rédeas da situação. Eles estão sem regras e eles precisam de sujeição às regras né, mas aí você chama as mães para conversar sobre as faltas e é um horror. Duas mães foram extremamente mal educadas comigo, dizendo que a minha filha vai faltar quanto eu achar que ela tem que faltar, aí eu falei pra ela: a filha é sua mãe. Ela é uma excelente aluna tá, mas são os descompromissos que você acaba ensinando. Então é o jeito de criar o filho que depois vai ser um cidadão que vai chegar atrasado no serviço, vai faltar e achar normal. Mas aí você fala, poxa vida tô me aborrecendo e leva isso adiante e quando chega na coordenação você houve que está se desgastando à toa. Tá então eu acabo fazendo as coisas*

*de um jeito que eu não queria, que eu não concordo, mas fazer o quê? Às vezes é a melhor saída...será?! (Professora N – Grupo de Discussão 1).*

Lidar com as tensões da relação família-escola não parece ser algo confortável e simples para as professoras. Mesmo com a intenção de partilhar a vida escolar do aluno com as famílias as professoras se veem em situações de conflitos frente às decisões dos familiares sobre o tipo de educação que destinam às crianças e a importância que a ela atribuem.

A busca da aproximação entre família e escola não é recente. De acordo com Campos (2011), desde o final do século XIX e início do século XX foram organizadas e desenvolvidas por instituições educacionais e governamentais ações com vistas à aproximação entre a família e a escola:

(o) envolvimento das famílias com a educação dos filhos representava a adoção e a implementação de certas medidas adotadas naquele contexto, como as ideias do movimento escolanovista, higienista, católico, ou até mesmo nos preceitos de civilizar o país por meio da educação (Campos, 2011, p. 13).

Apesar de existir a tentativa de aproximação entre família e escola, podemos dizer que os objetivos se distanciavam da preocupação com um trabalho pedagógico a ser partilhado e com a ideia de desenvolvimento intelectual, social e emocional do aluno.

A participação da família na educação escolar está prevista na Constituição Federal de 1988 e também na LDBEN 9394/96, enfatizando que tanto a escola quanto a família são corresponsáveis pela educação integral da criança. No entanto, a articulação e a parceria entre família e escola ainda é um desafio no cenário educacional brasileiro em virtude não só das formas como a escola se organiza para a participação dos pais como também do modo como grande parcela das famílias vê a escola e sua função. São famílias que em sua maioria são provenientes das camadas populares da sociedade.

Além disso, “[...] como nem todos os pais tiveram boas experiências no período da sua escolarização, tal fato faz com que eles transmitam percepções negativas da escola para os seus filhos e adotem uma postura distante e desconfiada” (Polonia; Dessen, 2005, p. 308).

De acordo com Szymanski (2001), a escola e a família exercem funções educacionais distintas quanto aos seus métodos, objetivos, conteúdos, expectativas e quanto aos resultados da educação oferecida em cada contexto. No entanto, são formas de educação complementares. Por isso, quando a escola e a família possuem uma boa relação, as ações para o bom desenvolvimento do aprendiz do aluno podem ser potencializadas.

Para que isso aconteça, Polonia e Dessen (2005, p. 304), afirmam que tanto os pais como os professores “[...] devem ser estimulados a discutirem e buscarem estratégias conjuntas e específicas ao seu papel, que resultem em novas opções e condições de ajuda mútua”. Ao mesmo tempo, enfatizam a importância de a escola não só reconhecer a importância da colaboração dos pais na história do aluno como também no projeto escolar que o envolve. Assim, é fundamental que a escola “[...] auxilie as famílias a exercerem o seu papel na educação, na evolução e no sucesso profissional dos filhos e, concomitantemente, na transformação da sociedade” (Polonia; Dessen, 2005, p. 304).

Na visão das professoras, além da parceria família-escola, as condições sociais com que as crianças chegam à escola e as dificuldades de sua permanência são, também, motivos de preocupação. Vejamos a conversa em um dos grupos de discussão.

*[...] eu acho que um desafio é lidar com as condições sociais, que de repente um dia aquela criança chega daquele jeito que você fala meu Deus, o que aconteceu?*  
(Professora T – Grupo de discussão 5).

*Eu concordo com a T porque a minha escola não é diferente. É uma comunidade muito carente mesmo e com problemas familiares bem sérios e até de abuso [...]*

*crianças vem cada vez mais com dificuldades e muitas vezes emocionais. Aí a gente tenta dar conta de algum jeito mas nem sempre consegue, nem sempre tá na nossa alçada (Professora D – Grupo de Discussão 5).*

*[...] assim, existe uma coisa na estrutura da família, socioeconômica e cultural. São crianças também com muitas dificuldades e de todo o tipo. Ontem mesmo eu perguntei por que o aluno não veio ontem e vira e mexe ele falta e ele respondeu porque a mãe não quis acordar e ele perdeu a hora. Então a gente trabalha com aquele aluno ali, no dia que ele veio, mas o trabalho fica sem continuidade [...]* (Professora I – Grupo de Discussão 5).

Compreender o histórico do aluno e sua realidade social permite aos professores fazer uma leitura contextualizada de quem é o aluno e das suas necessidades. Entendemos que uma parcela significativa de alunos encontra-se em situações de vulnerabilidade social, exigindo a intervenção não só da escola, mas de diferentes órgãos legais que possam auxiliar a escola na busca de alternativas e melhores condições de vida e permanência do aluno no contexto escolar. As situações relatadas pelas professoras T, D e I são conhecidas por muitos professores que, frente às situações elencadas, buscam caminhos para que o aluno possa ser compreendido e respeitado como alguém que, mesmo diante de tantas adversidades, tem direito à educação.

Situações como essa nos remetem às discussões sobre os motivadores do fracasso escolar. Sabemos que a vulnerabilidade social é umas das várias facetas que podem estar associadas ao fracasso escolar, mas esta deve ser analisada com cautela. Como bem assinalou Patto (1999), em seu estudo sobre a produção do fracasso escolar, ao buscarmos compreender os constituintes do fracasso escolar é necessário levarmos em consideração que trata-se de um fenômeno complexo que envolve dimensões políticas, históricas, socioeconômicas, ideológicas e institucionais, além da dimensão pedagógica na sua estreita articulação com concepções e ideias que fundamentam e caracterizam as práticas escolares.

Nessa direção, a busca pela superação do fracasso escolar se dá a partir do momento em que se compreende que há diferentes variantes na produção desse fracasso, ou seja, variantes de ordem intra e extraescolares que abarcaram desde as condições econômicas, culturais até as formas de organização das escolas e práticas pedagógicas que estruturam o processo de ensino e de aprendizagem (Patto, 1999).

É necessário compreender que o processo de ensino e de aprendizagem e as relações estabelecidas na escola são mediadas pelo contexto sociocultural, portanto, não podemos deixar de reconhecer que muitas das situações que ocorrem em sala de aula são decorrentes das histórias e formas de organização que se dão nesses contextos.

Olhar a escola sob esse ponto de vista permite-nos compreender que cada aluno que faz parte do contexto escolar tem sua história e suas particularidades que somadas aos demais alunos e suas histórias configuram um grupo heterogêneo, onde não vigora um único padrão de comportamento, nem de conhecimentos.

Diante da heterogeneidade existente na sala de aula, seja por questões culturais, intelectuais ou econômicas, uma das professoras mostra-se inquieta frente às características do seu grupo.

*[...] numa classe com vinte e seis alunos que é o meu caso né, um é caso de inclusão e tem cinco que não são alfabetizados, numa classe de quarto ano [...] então a gente tem que si virar nos trinta, não dá pra fazer as coisas com tranquilidade. Tenho sempre que pensar em todo mundo e nem sempre a gente dá conta [...] (Professora N – Grupo de Discussão 4).*

Nesta situação fica evidente que a professora precisa considerar situações de ordem extra e intra-escolares para atender ao grupo como um todo. Sabemos que o trabalho com a diversidade ainda é tido como um grande desafio para a maioria dos professores.

Diferentemente da professora N, vários professores acabam por ignorar essas diferenças atendendo à uma parcela do grupo, que comumente, é composta pelos bons alunos. Essa atitude corrobora os processos de construção de histórias de fracasso escolar na medida em que as diferenças são negligenciadas pelos professores.

A mesma preocupação é mencionada pela Professora F ao apontar também como desafio administrar a heterogeneidade existente em sala de aula quanto aos níveis de aprendizagem.

*[...] ou você exclui o aluno que sabe, ou você exclui o aluno que não sabe. Atender os dois é humanamente impossível, você não consegue fazer os dois, ou você privilegia aquele aluno que não sabe e você tenta recuperá-lo pra que ela faça parte do grupo ou então você privilegia aquele que sabe e deslancha com ele... Os dois você não tem. Um momento pra dar uma atenção de qualidade pra ambos, você não tem, não consegue isso [...]* (Professora F – Grupo de discussão 4).

A tentativa de administrar a diversidade, os diferentes níveis de aprendizagem na sala de aula faz com que a professora se questione. Algo semelhante ocorre com a professora C que, ao ouvir o pronunciamento da professora F, revela que algumas vezes também se percebe numa situação dilemática, exigindo dela a tomada de decisão de qual caminho seguir.

*[...] Eu nivelei a sala por baixo com dor no coração pelos cinco que poderiam estar indo lá na frente, não que eu deixe eles de lado, sempre trago uma novidade, coisas para desafiá-los, mas eles poderiam estar muito mais longe, mas eu não tenho condição de fazer isso [...]* (Professora C – Grupo de Discussão 4).

A decisão de “nivelar a turma por baixo” não parece ser uma situação confortável para a professora, por entender que alguns alunos poderiam avançar mais nas suas aprendizagens se tivessem maior atenção e oportunidades. Mas, sua escolha foi uma tentativa de atender o maior número de alunos e fazê-los avançar.

O trabalho com os alunos com dificuldades é também ponto de partida para outra professora, conforme aponta o relato a seguir.

*[...] o meu trabalho é focado na aprendizagem, principalmente nas crianças com essas dificuldades. Então eu vejo essas crianças avançarem, então na minha sala eu estou vendo assim passos lentos mas a gente tem que fazer certas opções. Como você [professora C] falou e procurar ter assim um equilíbrio, então avançar aquele que tem condições e procurar puxar aqueles que estão em uma situação difícil, mas eu sinto que isso ainda é um desafio sim [...]* (Professora J – Grupo de Discussão 4).

A professora J, apesar de considerar as crianças com dificuldades como ponto de partida para suas ações, enfatiza a necessidade de buscar um equilíbrio nas ações a fim de fazer todos os alunos avançarem na aprendizagem. Reconhece que desenvolver uma ação nesse sentido ainda é um desafio.

O fato de “trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos” (Tardif e Lessard, 2007, p. 141) faz com que a professora se veja sempre diante de escolhas. Trata-se de um material vivo de trabalho que apesar da existência de planejamento e sistematização para a ação, o próprio organismo, ou seja, o aluno, em suas necessidades pode exigir, direta ou indiretamente, a reorganização da ação planejada.

O excesso de alunos por sala e a inclusão de alunos com necessidades especiais nas salas regulares emerge das falas das professoras como grande desafio para a docência. Muitas delas alegam não ter formação específica para lidar com a inclusão em sala de aula, ou ainda, apontam que as condições para atendimento ao aluno em situação de inclusão são precárias, seja do ponto de vista do espaço físico, de recursos materiais ou do número de alunos por sala, conforme apontam os relatos a seguir:

*[...] então eu sinto que a maioria dos professores é, o medo, a frustração, porque você enquanto profissional você vê que uma sala muito cheia, você não consegue, dar aquela*

*atenção, tudo isso que vocês estão mostrando na verdade não é que eu não sei, é impossível dar certo, então deveria sim haver um investimento naquele professor que tem este olhar, que quer ajudar, quer ter uma inclusão e existir esta sala entre aspas de inclusão com um número que você possa dar é, é esta atenção, porque na verdade assim, são x alunos a menos, cinco alunos a menos, mas se aparecer alguém pedindo a vaga, a escola tem que dar, então acaba tendo trinta e três alunos mais um tetraplégico, que [...]então assim tem de tudo, e aí eu vejo a aflição dos professores, dos meus colegas. Às vezes ele tem que preparar a atividade do cego mandar pra escola vem o material em braile, então é complicado porque a sala dela tem trinta e três, então é este desgaste [...] (Professora S – Grupo de Discussão 3).*

O desafio é fazer uma inclusão que inclua com tantos alunos por sala (Professora N – Grupo de Discussão 4).

*Excesso de alunos por sala!* (Professora M – Grupo de Discussão 4).

*Número elevado de alunos na turma* (Professora H – Grupo de Discussão 2).

As professoras mostram os limites do trabalho com uma turma com o número elevado de alunos somado à inclusão de alunos com necessidades especiais. Reconhecem a existência de legislação que ampara o direito da criança não só à educação como também ao acesso às salas regulares, no caso do aluno com necessidades especiais. No entanto, revelam os limites de realmente realizar uma inclusão que respeite e de fato permita ao aluno ser incluído.

*Eu acredito que assim em relação aos alunos o principal desafio pra mim, foi uma vivência minha do ano passado, uma escola de período integral [...] foi lidar com esse processo de inclusão, né novamente a gente bate nessa tecla, porque é muito complicado[...] Eu tive um aluno o nome dele era L. e me disseram que ele tinha Síndrome de Down [...] e durante todo o ano, eu me deparei assim com situações que eu fiquei muito triste, muito nervosa, porque ele*

*não conseguia falar [...] eu tive que aprender a ler os sinais, ler o olhar dele, ler tudo para tentar entender alguma coisa. Foi difícil [...] (Professora G – Grupo de Discussão 3).*

De acordo com Mantoan (2006), muitos são os limites da inclusão na atualidade. Apesar de estar previsto em lei, há muito a ser feito no que se refere à adequação dos espaços e condições para a inclusão de crianças com necessidades especiais na escola regular, desde o preparo da comunidade escolar para realizar a inclusão como também no que tange à qualificação profissional docente para o trabalho com crianças com necessidades especiais. Infelizmente, garantir o direito não significa incluir de fato.

Frente ao desafio de lidar com a inclusão em sala de aula, muitos professores buscam formação continuada na ânsia de resolver os problemas em sala de aula. No entanto, consideram que cada situação de inclusão é uma situação específica, o que requer um trabalho colaborativo e compartilhado com uma equipe multidisciplinar, que raramente existe nas escolas.

*Eu tenho capacitação, que eu fiz para educação especial na Universidade, eu sei que foi mínimo, 360 horas sei lá, mais mesmo assim, eu não sei lidar, sabe... é diferente você fazer uma coisa especializada para aquilo, para cada aluno que chega, é um aluno diferente, você tem que fazer de acordo com aquele aluno, o curso, ou se não, eles mandarem alguém especialista, para estar acompanhando, para mostrar como a gente trabalha né... e não, simplesmente é jogado na sala de aula. Só para completar, eu já tive um autista, que simplesmente quando eles vão para a escola, é só para ensinar a fazer um portfólio, mas você nem sabe o que você vai fazer, entendeu [...] (Professora R – Grupo de Discussão 5).*

Mantoan (2006), destaca que, por conta dos limites concernentes ao acesso e qualificação profissional, o que vem sendo feito é, na verdade, a integração de crianças com necessidades especiais e não inclusão. A integração supõe admitir que o acesso foi dado à

criança especial, mas não significa que suas necessidades estejam sendo atendidas. A inclusão admite que o atendimento de fato seja feito, reconhecendo os limites das necessidades requeridas pela criança, mas sobretudo permitindo a participação social e legítima no grupo e vida escolar, igualmente dos demais alunos.

Considerando os limites do excesso de alunos e da falta de condições para inclusão, uma professora acrescenta um relato de suas dificuldades e dos limites que encontra para ensinar nestas situações.

*Sem desconsiderar que esses outros alunos ditos normais né, eles também precisam da nossa atenção e bastante tá, não é você passar uma lição na lousa tá, dar uma explicadinha rápida e sair fora e trabalhar com a sua inclusão, eles também precisam, você precisa estar interferindo, tem que, você precisa explorar essa criança, como é que você vai fazer, eles não têm autonomia pra é resolverem tudo sozinhos, eles dependem da gente pra tá conduzindo a aula [...] Então como é que fica né? Então assim, olhar só pra inclusão é uma coisa e os outros alunos que precisam da nossa atenção? (Professora L – Grupo de Discussão 3).*

Na medida em que a professora reflete sobre sua ação frente aos desafios da inclusão e das necessidades dos demais alunos da turma, reafirma a ideia de que ensinar supõe uma relação interativa e, portanto desafiadora. Implica interações concretas entre pessoas e a busca de atender as necessidades educativas por meio do ensino. Implica, como bem observa Tardif (2010, p. 118), “[...] desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimentos e à socialização”.

Organizar um programa de interações e de busca de objetivos seria um pouco mais tranquilo para as professoras se não houvesse recorrentemente a entrada e saída de alunos da turma ao longo do ano. Apesar de ser um direito do aluno o trânsito e/ou transferência de uma escola para a outra ao longo do ano letivo,

isso parece trazer, para as professoras, novos desafios à organização da prática docente.

*[...] o trânsito desses alunos né, quando você fecha um grupo, dá andamento no aprendizado, ai sai aluno, entra aluno, então você não consegue concluir o seu trabalho, então eu acho que o trânsito desses alunos também acaba atrapalhando (Professora D – Grupo de Discussão 5).*

*[...] chega a ser desrespeitoso [...] você começa o ano, você conhece a sua turma, começa a desenvolver o trabalho, ai começa, chega um, chega outro, veio daqui, veio dali, vai é desestruturando a sala, não que a gente queira só trabalhar com salas boas, claro é o desejo de todo mundo, mas a gente tem que lidar com essas questões, mas quando você recebe já um grupo fechado é uma coisa, quando vai entrando, porque a justificativa é sempre essa, na legislação nos não podemos negar vaga e tal, ai você vai perdendo um pouco o estímulo sabe, porque eles também vêm muito defasados, normalmente né, então fica meio assim... Essa turma que vem chegando depois normalmente eles não tem um nível da sala, eles acabam destoando e criando certa discrepância no rendimento dos alunos, isso eu acho e acho meio desrespeitoso mesmo [...]* (Professora L – Grupo de Discussão 4).

A ideia de continuidade do trabalho com uma determinada turma é, na visão das professoras, desconstruída a cada vez que novos alunos são introduzidos à turma. Como bem ressalta a professora L, havendo a oferta e a demanda, não se pode negar a vaga ao aluno e o seu direito de estar na escola. Diante dessa situação, novamente as professoras se veem frente a novos desafios, não só de integrar o novo aluno à turma, mas de reorganizar as atividades planejadas a fim de atender ao grupo como um todo. É necessário revisão da rota de trabalho anteriormente estabelecida.

Muitas vezes, replanejar as ações supõe retornar a ações e conhecimentos já consolidados pela maioria dos alunos da turma, ou ainda, buscar novas estratégias para que os novatos possam acompanhar as aprendizagens do grupo. Novamente, voltamos ao

olhar múltiplo e integrador necessário ao professor; a admissão de que ao lidar com seres humanos não é possível estabelecer regras estanques ou um padrão de aprendizagem para todos os alunos, tampouco que todos possam se apropriar dos conhecimentos ensinados, da mesma maneira.

Podemos observar que atuar com a diversidade e heterogeneidade ainda se configura como um elemento desafiador para o grupo de professoras, causando muitas vezes, sentimento de desvalorização, desrespeito com relação ao seu trabalho e até mesmo sentimento de insegurança acerca da prática docente que realiza.

Frente às dificuldades encontradas no processo de ensino e de aprendizagem, as professoras apontam como outro aspecto desafiador a falta de trabalho partilhado com a equipe escolar ou de gestão. Em diferentes depoimentos, revelam um sentimento de isolamento ou solidão que envolve o trabalho que realizam em sala de aula:

*[...] a gente enfrenta logicamente desafios que são iguais [...] eu acho que a direção precisa chegar junto, [...] eu sinto uma falta muito grande desse trabalho mais coeso, eu sinto assim que ali [na escola] cada um tem trabalhado com suas próprias pernas, não há assim um trabalho que eu veja de interação [...] a parceria e isso eu sinto que falta na escola que eu estou atualmente, eu sei que eu tenho excelentes profissionais[...] Creio que quando você tem a figura de um diretor presente, que te ajuda, que te, chega junto com você eu acho que o trabalho flui [...] eu sinto essa falta daquele trabalho de sentar, da equipe sentar, de um bom conselho de classe para a gente trocar e o que eu não posso fazer de repente para o meu aluno um professor pode chegar e me ajudar pela experiência que ele já passou ou eu [...]então eu sinto que falta isso, um pouco mais de participação, parceria e esse trabalho coeso que tem faltado muito na escola onde eu trabalho [...] (Professora J – Grupo de Discussão 4 ).*

A escola tem uma característica dinâmica e repleta de afazeres, o que exige da equipe gestora uma postura de atenção e

processamento de todas as necessidades que surgem diariamente. Para além das ações administrativas, a equipe gestora deverá se preocupar também com os aspectos relativos às questões pedagógicas e ao processo de ensino e de aprendizagem, já que ele integra as ações e objetivos da escola como um todo (Libâneo, 2004). No entanto, essa não é uma situação identificada pelas professoras participantes do grupo de discussão, ao destacarem o sentimento de isolamento e ausência de parceria no trabalho docente, especialmente nas situações em que encontram problemas ou dificuldades na resolução de problemas com alunos.

O depoimento abaixo mostra a dificuldade decorrente da ausência do gestor e das ações que dele se espera para o bom andamento das atividades na escola.

*[...] uma coisa que eu sinto muita dificuldade na escola rural é a questão da gestão, da gestão estar muito longe, da organização pedagógica estar longe. Assim, uma coisa que devia ser bom, que é gostoso quando você se sente sufocado que é a autonomia é bom ter autonomia [...] na escola rural que não tem um diretor e um coordenador por perto você tem uma autonomia relativa que é importante para tomar as decisões mais rapidamente, para fazer as coisas que precisa fazer. Mas quando essa autonomia começa a ocupar o espaço que não é seu, que é do diretor, fica muito grande e isso pesa e acaba tomando o seu espaço que é de professor. Cada coisa tem seu lugar [...]*  
(Professora E – Grupo de Discussão 2).

No depoimento da professora E, o distanciamento do diretor é potencializado por conta das características da organização da rede no que se refere à escola rural. Geralmente, há um único diretor responsável pela supervisão e administração de sete escolas rurais, as quais compõem um núcleo de escolas. Ao todo são dois núcleos compostos um por seis escolas e outro por sete escolas rurais cada um. Considerando as especificidades dessa organização, realmente fica difícil a presença do diretor em todas as escolas do núcleo. A dificuldade soma-se ainda por conta da distância de uma escola para

a outra, sendo impossível atender a demanda de todas elas. Nesse sentido, as professoras, muitas vezes, acabam resolvendo situações que requerem decisões imediatas tanto nas questões pedagógicas quanto administrativas, como por exemplo, quanto à transferência e matrícula de alunos ao longo do ano, já que muitas vezes não há funcionário destinado à secretaria nas escolas dessas localidades.

Ao mesmo tempo em que valoriza a autonomia do professor para o desenvolvimento do seu trabalho, a professora revela preocupação com os riscos de uma autonomia ampliada assumindo responsabilidades que são específicas de outros profissionais da escola, como por exemplo o próprio diretor.

A queixa das docentes quanto ao pouco acompanhamento pedagógico se dá em virtude de em poucas escolas existir a figura do coordenador pedagógico, que numa primeira instância é responsável pelo acompanhamento direto do processo de ensino e de aprendizagem, conforme aponta o depoimento da professora D.

*[...] um desafio quando você não tem ali no caso no fundamental ali mais especificamente na minha escola, particularmente não tem coordenadora pedagógica, não comporta então é só a diretora e ela ajuda no que ela pode mas a gente sabe que ela também tem as atribuições dela e ela mesma reconhece que a parte pedagógica fica ali no papel, porque eu preciso entregar o plano de ação, a entregou, então está bom, mas não tem um diálogo sobre aquilo, uma devolutiva (Professora D – Grupo de Discussão 5).*

Diante da demanda administrativa e dos encargos do diretor, a professora procura entender os limites e a ausência da diretora no acompanhamento e auxílio de suas necessidades. Em contrapartida, a própria diretora reconhece suas limitações.

A inserção do coordenador pedagógico em todas as escolas ainda é um fator em estudo pela Secretaria Municipal de Educação. Atualmente, o critério de inserção do coordenador pedagógico é o número de alunos por escola ou turmas. Deve-se ter a partir de 16

turmas para abarcar um coordenador pedagógico. Logo, as escolas de pequeno porte não recebem coordenador, ficando tudo a cargo do diretor, como é o caso da escola em que atua a professora D.

O sentimento de solidão apontado pelas professoras no que concerne à pouca troca sobre os processos de aprendizagens dos alunos ou sobre as dificuldades encontradas no processo de ensino denotam a necessidade da figura do coordenador para auxiliar nessas questões que comumente são de sua responsabilidade. De acordo com Placco (2012), dentre as atribuições do coordenador está justamente a responsabilidade de dar “[...] continuidade a um processo formativo partilhado, aprofundando-o e também redirecionando-o” (Placco, 2012, p. 52), a partir das necessidades do grupo de professores e também do projeto escolar.

De acordo com Placco (2012), algumas ações estão relacionadas à ideia de processo formativo partilhado: a primeira refere-se à *responsabilidade partilhada*, onde cada profissional ao desempenhar seu papel contribui para o sucesso de um projeto que é comum. Há a ideia de trabalho colaborativo, onde cada um, consciente de suas responsabilidades, colabora mutuamente com vistas a atender a um objetivo comum. A segunda ação refere-se à *interlocução participada*, a qual implica o planejamento de ações e movimentos de formações com o intuito de buscar caminhos e alternativas para o enfrentamento de dificuldades e soluções para os desafios da prática docente, seja de ordem da ciência e do conhecimento ou de ordem das relações e afetos. De acordo com a autora, é importante destacar que o coordenador atua aqui como colaborador, que ouve, dialoga e busca alternativas em parceria com o professor.

A terceira ação é o *confronto cotidiano*, a qual traz a ideia do “confronto com os outros, consigo mesmo e com a mudança” (Placco, 2012, p. 53) como sendo fundamental para a formação e desempenho docente. A quarta ação destacada por Placco (2012), é a compreensão do *tempo e movimento* que ocorre na escola e na

prática docente. De acordo com a autora, “não se pode supor que as transformações da prática possam ocorrer de maneira contínua e regular, e na direção previamente estabelecida” (Placco, 2012, p. 55). Existe um movimento que supõe a reorganização e redirecionamento de rotas sempre que necessário, seja do ponto de vista do retrocesso ou das evoluções. Nesse sentido, o coordenador atua como peça fundamental na reorganização e redirecionamento das ações do grupo de professores.

Considerando as contribuições de Placco (2012), compreendemos que a figura do coordenador agrega e contribui significativamente para as ações da escola e para a busca de soluções de problemas e desafios enfrentados pelos professores em sua prática docente. Entendemos que no caso das professoras participantes desta pesquisa, há justamente a reivindicação de um profissional que possa somar conhecimentos, promover diálogos e processos formativos que permitam e resultem em possibilidades de ações para a resolução de problemas que enfrentam com seus alunos em sala de aula, notadamente aqueles que envolvem situações em que as turmas são heterogêneas nos níveis de aprendizagem ou apresentem situações específicas de inclusão. No entanto, para que isso aconteça, é necessário que o coordenador seja um parceiro experiente para pensar as questões didático-pedagógicas.

Na medida em que o coordenador conhece e trabalha em conjunto com os docentes pode minimizar situações de desajustes ou incompreensão de projetos ou ações a serem desenvolvidas pela escola. Caso contrário, ações que inicialmente são bem intencionadas, podem gerar desgaste e descontentamento do corpo docente, e acabar se transformando em um projeto pouco exitoso, como podemos observar no relato a seguir.

*[...] novos projetos, novos livros, em particular na rural tem essa peculiaridade, porque a gente recebe o PNLD [Programa Nacional do Livro Didático], a gente recebe a Escola Ativa, a gente recebe a Escola do Campo, o Ler*

*e Escrever e não fica muito claro o que é pra trabalhar. Todos eles são livros didáticos e todos chegam com uma certa cobrança da Secretaria [de Educação] ou da Escola. Trabalha isso, isso vai resolver os problemas e na verdade não é bem assim [...]* (Professora Z – Grupo de Discussão 2).

O excesso de materiais e novos projetos a serem trabalhados a partir de orientações da Secretaria de Educação ou da própria escola é percebido pela professora Z como um grande desafio na prática docente, assim como para a professora X. Vejamos:

*Eu ainda tenho dificuldades em administrar tantos projetos num único ano letivo. Eu sei que são importantes, mas é muita coisa, principalmente na escola de tempo integral, que é o meu caso. Acaba sobrecarregando o professor e os alunos, coitados! Às vezes vocês quer aprofundar em um assunto ou até se aprofundar num projeto e não pode porque tem o de Arte, de Música, Projeto de Leitura, Projeto Horta e aí de você se você não fizer... E aí o que era pra ser legal acaba ficando maçante pra todo mundo* (Professora X – Grupo de Discussão 3).

O relato das professoras Z e X revelam um descompasso acerca da finalidade das ações desenvolvidas pela escola. Os materiais didáticos assim como os projetos didáticos devem ser vistos como recursos que apoiam e complementam o processo de ensino e de aprendizagem a partir de objetivos bem claros e definidos. A falta de orientações bem definidas acerca do uso dos materiais pela Secretaria de Educação ou Equipe gestora implica insegurança e a fragilização dos processos de ensino desenvolvidos em sala de aula. O mesmo ocorre com o desenvolvimento de projetos. Estes devem servir às necessidades da escola de forma que ampliem as discussões acerca de um determinado tema ou proporcionem novas vivências que se somam aos conteúdos estudados. Supõem a delimitação de objetivos, caminhos a serem percorridos, a delimitação de ações de todos os envolvidos e a exposição do seu produto final a partir do conhecimento produzido (Lerner, 2007). Considerando os usos e finalidades dos projetos, torna-se inviável a realização de

todos eles. É necessário que a equipe gestora, conjuntamente com os professores, avaliem as possibilidades e pertinência não só do uso de determinados materiais didáticos, como também dos projetos eleitos para serem desenvolvidos, respeitando as necessidades e características do coletivo escolar. Nem sempre todos os projetos convêm a todas as escolas ou equipes escolares. Portanto, não se pode incorrer no erro de padronizações ou delimitações exageradas sem analisar os grupos que usufruirão dos “supostos benefícios” – dos projetos ou recursos didáticos.

Associado ao excesso de atividades ou responsabilidades que se somam ao dia-a-dia do professor, outro aspecto é mencionado pelo grupo como um desafio: o gerenciamento do tempo para ensinar.

Para as professoras, em virtude de tantas responsabilidades e situações que invadem a sala de aula, quais sejam: problemas de ordem socioeconômica e afetiva dos alunos, questões burocráticas envolvendo preenchimentos de formulários requeridos pela escola, aplicação de provas institucionais, gerenciamento de problemas dos alunos na própria escola, dentre outros, falta tempo para ensinar.

*Sabe, eu fico muito angustiada, porque tudo acontece na escola e tudo fica como sendo responsabilidade da escola. Hoje a gente tem que dar conta de tudo que acontece com a criança, além dos projetos, da rotina maluca da escola, porque tá cada vez mais maluca e a gente pouco fica com o aluno na sala. É tanto projeto que na hora que foi ver já deu a hora de ir embora [...] (Professora Y – Grupo de Discussão 3).*

*No caso das escolas de tempo integral a coisa é mais complicada ainda porque todos os problemas que a criança tem nos projetos da manhã, todas as confusões vão parar na sala de aula à tarde e, às vezes, a gente perde um tempão resolvendo os “B.O.s” do período da manhã e já foi metade da aula. Quando você começa a dar aula já é hora do intervalo e logo depois já começa a criançada a ir embora, porque a maioria vai de perua ou van escolar que*

*chega mais cedo e aí você tem que liberar os alunos e fica só meia dúzia na sala de aula. Até aí a aula já foi pro buraco (Professora W – Grupo de Discussão 3).*

*Acho que eu passei o ano dando conta das provinhas disso, provinhas daquilo. Porque agora é prova pra tudo e tempo pra gente ensinar até pra eles terem condições de fazerem as provas acaba faltando. Porque a cobrança é grande por causa dos tais dos índices da rede, da escola e nessa hora é o seu pescoço que tá lá [...] Então, a gente tem que correr com a criançada pra eles também darem conta do recado, coitados! (Professora G – Grupo de Discussão 4).*

Observa-se que para as professoras Y, W e G, a organização da escola e as exigências institucionais parecem afetar diretamente o processo de ensino e de aprendizagem e gerar certo descontentamento.

A escola enquanto organismo vivo abarca situações e novidades diárias envolvendo as crianças e suas relações. É natural que estas ocorram diariamente e que ultrapassem as barreiras da escola e cheguem à sala de aula. No entanto, para as professoras, frente às características da escola de tempo integral, isso parece ser potencializado e requer a intervenção e gerenciamento da professora frente à situação. Entendemos que essas questões fazem parte da vida escolar do aluno e merecem atenção dos professores e até mesmo intervenção, no entanto, nas situações em que isso seja potencializado, é importante que a equipe gestora, com a supervisão da coordenadora possa também auxiliar na busca de soluções.

Outra saída seria a professora organizar estratégias para adequação dessas questões ou formas de abordar novidades ou problemas envolvendo os alunos, por meio de contratos didáticos, a fim de não perder de vista a discussão e a busca por resolução de problemas levantados, o que supõe diferentes tipos de aprendizagens, como também a delimitação de tempo para as atividades, o estabelecimento de um plano que possa ser compartilhado e

combinado com o grupo, minimizando os conflitos com o gerenciamento do tempo e realização das atividades previstas.

Saviani (2012), a respeito das atividades desenvolvidas pela e na escola, destaca que muitas vezes a ideia acerca do que seja o currículo escolar nem sempre é clara. O autor explica que de “uns tempos para cá, disseminou-se a ideia de que currículo é o conjunto de atividades desenvolvidas na escola” (Saviani, 2012, p. 15), portanto, tudo que nela acontece é parte do currículo. Saviani (2012), contrapõe-se a essa ideia de currículo defendendo que ao tomarmos tudo como currículo, algumas questões podem ter o mesmo peso e o que é secundário pode tomar o lugar daquilo que é principal. Entendemos que isso é o que ocorre nos relatos acima, quando as docentes se remetem ao pouco tempo que destinam ao ensinar propriamente dito.

Saviani (2012), diante da definição de currículo como todas as atividades da escola, sugere a inclusão do adjetivo “nucleares” ao lado do termo atividades, por entender que a definição mais adequada para currículo seria “conjunto de atividades nucleares desenvolvidas pela escola” (Saviani, 2012, p. 15). O autor explica que ao se definir currículo como atividades nucleares, abre-se espaço para a distinção entre aquilo que é curricular e extracurricular, caso contrário corre-se o risco de facilmente tornar o que é secundário (atividades comemorativas da escola, projetos e problemas de todas as ordens) como algo de primeira importância e constatar ao final do ano que muito pouco tempo foi destinado ao essencial que é o processo de transmissão e assimilação dos conhecimentos sistematizados, ou seja, para o processo de ensino e de aprendizagem propriamente dito.

Corroboramos as ideias de Saviani (2012), ao defender que atividades comemorativas e projetos sem interlocução direta com as questões curriculares são secundários. Para ele, tais atividades são extracurriculares

[...] e só tem sentido se puderem enriquecer as atividades curriculares próprias da escola, não devendo em hipótese alguma prejudicá-las ou substituí-las. Das considerações feitas, resulta importante manter a diferenciação entre atividades curriculares e extracurriculares, já que esta é uma maneira de não perdermos de vista a distinção entre o que é principal e o que é secundário (Saviani, 2012, p. 16).

Ensinar e garantir o processo de transmissão e assimilação dos conhecimentos socialmente elaborados, é portanto, primordial.

No que tange à realização de provas institucionais de larga escola, mencionado pela professora G, infelizmente, é comum serem valorizadas por sua importância enquanto resultado final e não como parte de um processo com vistas à identificação de problemas do sistema educacional e possibilidades de reformulação das políticas educacionais. Ao contrário da ideia de compreensão da situação do ensino nas escolas públicas, os resultados das avaliações vêm servindo, quase que exclusivamente, para ranquear as escolas e as redes de ensino. Novamente defendemos a ideia de que quanto maior a clareza sobre os objetivos e fins da educação por parte do professor e da equipe escolar, alguns desajustes e desgastes podem ser evitados e o tempo e as atividades do aluno na escola podem ser melhor aproveitados.

Por fim, outro desafio que enfrentam as professoras na prática docente é a mobilização do aluno para a aprendizagem, aspecto apontado quase que num consenso pelas docentes.

*O meu maior desafio é motivar os alunos a estudar, meu maior desafio é fazer, é dar uma motivação, fazer com que eles gostem do estudo com que eles queiram aprender, que eles deem valor para o estudo, que eles ultimamente eu vejo que eles dão valor para brincar, para a liberdade, para querer os direitos e a gente acaba tendo que dar conta de tudo isso e de educar e de não sei o quê, e o estudo eu não sei eu gosto de ensinar eu me formei professora para ensinar (Professora A – Grupo de Discussão 1).*

*[...] o meu desafio é pensar nas atividades que chamem atenção, então nos últimos anos, acho que de uns três quatro anos para cá, todo o meu planejamento, antes de planejar tipo de atividade eu faço uma pesquisa com eles para ver o assunto que mais chama a atenção, por exemplo, ano passado conversando com uma turma de quarto ano eu, o tipo de texto que eles gostavam era história de terror, então tudo de medo assim, de morte, de assombração, que dava medinho assim, eu trabalhei um bimestre inteiro contos de terror e partindo do conto de terror, o desenho meio sinistro e uma coisa puxando outra e eu, foi a forma que eu achei para motivar a criançada (Professora A – Grupo de Discussão 2).*

As professoras ressaltam a necessidade de encontrar situações que mobilizem os alunos para querer aprender. A primeira aponta a preocupação que os alunos têm com situações que apesar de fazerem parte da infância, acabam se distanciando, na sua visão, do interesse pelo estudo, revelando uma concepção específica que a professora tem sobre a educação, ou seja, de que se aprende em situações formais de ensino, propriamente dito, com a figura da professora que ensina. Já a segunda professora, revela uma concepção um pouco diferente, entendendo que a mobilização do aluno para a aprendizagem se dá a partir do momento em que você traz o aluno para a tomada de decisão e participação nos processos de ensino e de aprendizagem a partir do interesse e curiosidades do grupo de alunos.

É importante destacar, que muitas vezes, os professores idealizam um tipo de aluno na sala de aula, obediente, estudioso, que atende a todas as solicitações do professor e que vê na escola o único lugar de acesso ao saber. Infelizmente ou felizmente, esse aluno é parte de uma educação tradicional, cujo acesso ao conhecimento se dava única e exclusivamente pelo professor na escola. Os tempos mudaram e a forma de socialização do conhecimento também.

Há algum tempo a escola deixou de ser a única instituição socializadora do saber e o professor não é mais visto como seu único

detentor. Desde que nascem as crianças são inseridas num mundo de informações e de relações que direta ou indiretamente, cumprem funções socializadoras do conhecimento.

A disseminação da tecnologia da informação e o acesso aos recursos tecnológicos permitem cada vez mais que as crianças se aproximem e busquem os mais diferentes tipos de conhecimento. Assim, a escola passa a ser mais uma instituição socializadora e de acesso ao conhecimento e não mais a única.

Nessa perspectiva, a escola não pode mais se organizar com base nos modelos antigos e arcaicos, de padronização absoluta das formas de transmissão do saber, do pouco diálogo e do disciplinamento. É necessário que a escola seja mais atrativa e permita ao aluno pensar sobre as formas e usos dos conhecimentos adquiridos dentro e fora da escola. De acordo com Esteve (1995, p. 101) “[...] cada dia se torna mais necessário integrar na aula estes meios de comunicação, aproveitando a sua enorme força de penetração”. Para esse autor, “o professor que pretenda manter-se no antigo papel de ‘fonte única’ de transmissão oral de conhecimentos perde a batalha” (p. 101).

## 4.2 A PRÁTICA DOCENTE EM FOCO: ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PELAS PROFESSORAS PARA ENSINAR E ACOMPANHAR AS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS

Distante da ideia de enrijecimento de ações ou adestramento de situações como utilizada na linguagem militar em que o termo estratégia se originou, entendemos estratégia no sentido de “conceber e concretizar, ajustando-o a acção, um percurso intencional orientado para a maximização da aprendizagem do outro” (Roldão,

2010, p. 60), o que pressupõe a organização e “[...] planeamento de um conjunto de acções com vista à obtenção ou maximização de um resultado pretendido e sua qualidade.” (p. 60). De acordo com Roldão, o termo estratégia, em educação, pode ser compreendido ainda como uma concepção global, intencional e organizada tendo as tarefas e atividades como seus elementos constitutivos.

Nesse sentido, pensar em estratégias voltadas à educação implica pensar em um plano de ações com vistas à condução do ensino com propósitos bem definidos, servindo a um fim. A definição de boas estratégias supõe a organização de situações didáticas adequadas, as quais envolvem não só a técnica, mas essencialmente a análise acerca do melhor percurso a seguir a fim de atender ao grupo de alunos e aos objetivos estabelecidos. Supõe planejar ações de ensinar eficazes e assumir uma postura estratégica com vistas à mobilização da aprendizagem do outro. Supõe, ainda, para além da dimensão técnica, a articulação desta com outras duas dimensões: a humana, a qual considera os sujeitos da aprendizagem, suas necessidades e características de aprendizagem; e a dimensão político-social, a qual leva em consideração fatores mais abrangentes que adentram as relações, necessidades, fins da educação, concepções e ideologias que interferem e muitas vezes conduzem os processos educacionais de modo explícito ou não, e que exigem um olhar atento e crítico do professor sobre esses processos.

Ao mencionarem que um dos grandes desafios que enfrentam na escola é a mobilização dos alunos para a aprendizagem, os professores sinalizam a importância e a preocupação que têm acerca dos processos de aprendizagem. Sinalizam, ainda, as dificuldades que encontram para atrair os alunos para os estudos e mantê-los envolvidos:

Às vezes fico pensando o que que eu tenho que fazer pro aluno prestar atenção em mim, sabe, e fazer a lição não porque eu quero, mas porque ele quer. Cada dia que passa tá mais difícil, se você não faz uma aula legal, ele acaba

se dispersando e você tem que ficar chamando a atenção toda hora da criança e isso às vezes é desgastante e chato pra eles e pra mim (Professora C – Grupo de discussão 3).

No que tange a mobilização do aluno para a aprendizagem, recorreremos aos estudos de Bernard Charlot (2005), sobre a relação com o saber. Para esse autor, a aprendizagem ocorre quando o aluno é mobilizado a aprender, o que supõe uma atividade interna e intelectual do aluno frente a situação de aprendizagem. Charlot (2005), utiliza o termo mobilização no lugar de motivação, este comumente utilizado nas falas dos professores e justifica o porque:

[...] preferimos falar de mobilização, e não de motivação. A ideia de motivação remete a uma ação exterior; procura-se alguma coisa que motive o aluno. A ideia de mobilização nos remete a uma dinâmica interna, à ideia de motor (portanto, de desejo): é o aluno que se mobiliza (Charlot, 2005, p. 54).

Ao valorizar a atividade intelectual do aluno e seu necessário desejo por aprender, o autor destaca que é a partir da mobilização do aluno que se inicia a apropriação do saber, o que supõe o compromisso e implicação do aluno para com o seu processo de aprendizagem. De acordo com Charlot (2005, p. 54) “[...] para que o aluno se aproprie do saber, para que construa competências cognitivas, é preciso que estude, que se engaje em uma atividade intelectual, e que se mobilize intelectualmente”.

No entanto, isso não ocorre de forma espontânea. É necessário que sejam ofertadas pelo professor situações em que o aluno possa sentir-se engajado intelectualmente, veja sentido na situação proposta e conseqüentemente interesse-se por ela e tenha prazer em aprender.

Para Charlot (2008), a possibilidade de o aluno ver sentido naquilo que aprende ou irá aprender é a primeira condição para que o aluno se aproprie do saber. A segunda é que a mobilização

intelectual permita e favoreça uma atividade intelectual eficaz, ou seja, que de fato leve o aluno à aprendizagem, à reflexão e aquisição de novos saberes.

Para o autor, compreender a relação que o aluno estabelece com o saber, como elabora, organiza, se apropria e interpreta não só os saberes mas também a vida escolar é o princípio da prática pedagógica. Nesse sentido, Charlot (2000), defende que é necessário a inovação nas práticas escolares não só nos discursos políticos como também nas práticas, de modo que o aluno seja mobilizado a uma atividade intelectual por meio dos processos de ensino.

Para Charlot (2008, p. 20):

Ensinar é, ao mesmo tempo, mobilizar a atividade dos alunos para que construam saberes e transmitir-lhes um patrimônio de saberes sistematizados legado pelas gerações anteriores de seres humanos. Conforme os aportes de Bachelard, o mais importante é entender que a aprendizagem nasce do questionamento e leva a sistemas constituídos. É essa viagem intelectual que importa. Ela implica em que o docente não seja apenas professor de conteúdos, isto é, de respostas, mas também, e em primeiro lugar, professor de questionamento (Charlot, 2008, p. 20).

Colocar-se no papel de professor que mobiliza a atividade intelectual dos alunos não é uma tarefa fácil e por mais que o professor queira, ele não pode aprender pelo aluno. Assim, ao planejarem suas aulas as professoras, em sua maioria, buscam a organização de estratégias que envolvam os alunos e respeitem as características de aprendizagem de cada um. Vejamos alguns relatos.

*O ano passado mesmo que eu estava com uma turma de terceiro ano, numerosa, tinha trinta e cinco alunos na sala e dentro desses trinta e cinco alunos eu tinha um terço que não estavam alfabetizados e não tinha como... Assim, qual foi a estratégia para trabalhar com esses alunos: trabalhar com aqueles que já estavam avançando e trabalhar*

*com aqueles que não saiam do lugar, trabalho individual mesmo, não teve jeito, um trabalho diferenciado, que cansa, porque a sala é numerosa e é cansativo porque você tem que preparar material para aqueles que estão caminhando, material para aqueles que ainda estão no caminho, sabe, é você ter o tempo todo essa disposição para preparar um monte de atividades, porque aqueles que estão bem vão rapidinho você tem que dar conta deles, dar conta dos outros também e dar assessoria para esses alunos... Então, na verdade, é um desgaste maior para o professor porque além de preparar os materiais, porque é assim o tempo todo pensando neles como que vai avançar [...] (Professora H – Grupo de Discussão 4).*

A professora H evidencia a sua preocupação com a formulação de estratégias que atendam as necessidades dos alunos e respeitem as características do seu momento de aprendizagem. Apesar de sinalizar o esforço que tem de fazer para atender a demanda do grupo revela um olhar cuidadoso para o sujeito aprendente a fim de promover o seu avanço. A professora segue sua fala explicando as estratégias que utiliza para ensinar.

*[...] então como que a gente lida com isso? Sentando um por um, indo na mesa, chamando na sua mesa, orientando, fazendo, vamos lá, mandando mais atividades para casa e cobrando mais e aí aos poucos você vai vendo que o resultado vai aparecendo [...] (Professora H – Grupo de Discussão 4).*

A professora H relata as diferentes estratégias que usa para fazer o aluno avançar. Seus esforços e tentativas na busca de atender ao aluno acabaram tendo resultados. Compreender os processos de aprendizagem do aluno também é valorizado por outra professora que afirma buscar colocar-se no lugar da criança para pensar como aprenderia determinado conteúdo.

*[...] quando eu vejo isso eu fico pensando, se eu fosse uma criança como que eu aprenderia, aí eu tento trazer situações mais concretas porque se esse aluno não está entendendo no abstrato a gente precisa puxar para o concreto*

*para depois abstrair às vezes algum conceito e isso é que é difícil para a gente, isso que é desafio, como trazer para o concreto uma situação que é abstrata na cabecinha deles [...] (Professora T – Grupo de Discussão 4).*

A possibilidade de pensar sobre a forma de aprendizagem da criança é uma tentativa de aproximar-se sistematicamente de situações que de fato mobilizem o aluno para a aprendizagem. O desafio é grande no sentido de que requer a retomada de conceitos e teorias sobre as possibilidades de ensinar determinado conteúdo de modo mais qualitativo, pensando não só na especificidade do próprio conteúdo a ser ensinado, mas do grupo aprendiz.

Charlot (2005, p. 55) ressalta que “[...] para que o aluno se aproprie do saber é preciso que ele tenha ao mesmo tempo desejo de saber e desejo de aprender”. O autor explica que saber e aprender possuem significados distintos. Para ele, o saber está associado ao conteúdo intelectual enquanto o aprender está associado a várias outras situações, dentre elas o ato de adquirir um saber, dominar um objeto e até mesmo uma atividade e, ao mesmo tempo ser capaz de estabelecer formas relacionais entre os saberes. Nesse sentido, aprender não está restrito à aquisição de um conteúdo intelectual, mas essencialmente a todas as possibilidades que o aluno, sujeito aprendiz, pode estabelecer para compreender e adquirir esse conteúdo.

Para as professoras participantes desta pesquisa, o envolvimento do aluno e a sua atitude frente às atividades propostas por elas é um indicador de o quanto estão mobilizando ou não os alunos e efetivando os objetivos do ensino. Vejamos algumas estratégias utilizadas pelas professoras.

*Então, eu gosto de variar, se eu fiz uma leitura, então a aula de matemática vai ser uma aula mais prática, se a aula de matemática foi conta, situação problema uma coisa mais assim de registro, a aula de Língua Portuguesa vai ser uma coisa mais de falar, envolvendo a oralidade. Vou para a aula de Educação Física intercalando com essas*

*outras atividades para não ficar tão cansativo e deixar os alunos mais envolvidos, porque senão eles cansam mesmo (Professora M – Entrevista).*

A professora M busca variar as formas de trabalho e desenvolvimento das atividades com a preocupação de “não cansar” os alunos, mesmo se tratando de conteúdos diversos com finalidades específicas. A professora justifica ainda que a variedade nas formas de conduzir a aula é necessária para envolver os alunos na aprendizagem e exemplifica:

*[...] procuro mesclar bastante as atividades que a gente pode fazer lá fora ou mesmo dentro da sala de aula, mas que sejam mais práticas e dinâmicas e oralidade porque é terceiro ano né, e com atividades de registro, na verdade eu não gosto muito de passar lição na lousa para copiar, acho isso muito cansativo, e nem do livro, então procuro sempre fazer atividades assim, que eles possam estar produzindo mesmo, do que cópia, cópia, cópia [...]* (Professora M – Entrevista).

A professora M busca realizar atividades em que o aluno possa se envolver e interagir com o conhecimento que está sendo estudado, fazendo uso de recursos variados em sala de aula que vão além do livro didático e da simples pintura de uma figura sobre o tema estudado.

É assim, por exemplo, quando é a atividade de leitura, eu leio para eles, não gosto daquela coisa basiquinha de interpretação mecânica, eu faço uma ou outra pergunta para ver se eles gostaram e se eles entenderam para eles comentarem e fazerem uma apreciação do assunto ali da leitura que eu fiz. Eu não gosto de dar desenho de pintar só pra dizer que foi feita uma interpretação, isso não adianta. Faz um tempo já que eu tô trabalhando desse jeito e dá mais resultado, parece que eles gostam mais. Em Ciências Naturais ou quando a gente estuda o universo, ou em Geografia quando a gente tá trabalhando mapa, não gosto de dar nada para eles pintarem, em ultimo caso faço isso. Prefiro pegar e fazer uns slides no Power

Point, mostrar pra eles, onde tá, como é que ta, acho que isso é mais real. Até mesmo com os temas zona rural ou floresta ou o mar, qualquer situação dessa, eu acho que o visual ali no vídeo é muito mais legal e interessante do que um desenhinho na folha pra eles pintarem. Então assim, quando dá pra utilizar esse recurso na escola eu gosto, ai a gente conversa, eles fazem as perguntinhas básicas deles, eu tento ser com eles bem direta, sincera e atenciosa, também faço perguntas pra eles pensarem no que eu tô falando e pra pensar sobre outras coisas que eles não tinham percebido e tudo que eles perguntam eu procuro explicar, seja assunto de aula do conteúdo que a gente tá trabalhando ou assunto das coisas da escola do cotidiano que acaba saindo das conversas mesmo dos conteúdos e que vai ligando com outras coisas. Então eu procuro ser sempre assim com eles e eu vejo que eles ficam bem e eu também (Professora M – Entrevista).

As ações elencadas pela professora evidenciam sua preocupação em levar o aluno a fazer conexões do conteúdo estudado com situações reais do dia a dia. Para ela, o recurso visual apresenta-se como uma ferramenta que possibilita fazer novas interlocuções e associações com outros conteúdos estudados.

Em outro trecho da entrevista, a professora relata que a possibilidade de fazer um trabalho interdisciplinar auxilia na organização e conexão de um conteúdo com outro e que, apesar de apoiar-se nas matrizes curriculares para Educação, organizadas pela Secretaria de Educação do município, utiliza-se de temas geradores para desenvolver os conteúdos necessários. Vejamos:

*Eu gosto mais de trabalhar com tema gerador para uma semana ou 15 dias e vou desmembrando e contemplando ali o próprio conhecimento e conteúdos que a gente deve trabalhar e que estão nas matrizes [curriculares do município]. Por exemplo, no início do ano eu estava trabalhando identidade, então peguei um livro lá pra ler para eles, "A árvore da família", que era uma leitura de início de aula, aquela que a gente faz todos os dias, mas que já era do*

*tema. Ele falava do sobrenome, de onde viemos. A partir daí eles falaram sobre os seus nomes se sabiam ou não a origem. Depois eu entrei na localização no mapa de algumas regiões que tinham nomes que eram mais comuns e já fomos trabalhando as características da região. Foi bem legal! Pedi depois, para eles pesquisarem a história do nome com os familiares e depois trazer pra mim. Aí a gente conversou sobre a pesquisa e foi bem interessante. Na outra aula a gente já partiu para matemática e aí a gente fez um levantamento de quantas pessoas tinham na família, idade, quantos anos tem de um para o outro para eles irem trabalhando esse cálculo, porque terceiro ano já consegue e precisa já ir fazendo essas relações. Depois na parte mais assim de Ciências Naturais e Sociais, trabalhamos a localização, primeiro no mapa ali perto da gente, onde você mora, da onde veio sua mãe, seu pai. Apesar de não usar muito o livro didático, eu aproveitei uma sugestão dele que era de pedir para as crianças pesquisarem curiosidades da família fazendo entrevistas e depois socializar isso no mapa. Aí fui desenvolvendo e depois separei aquela tela da Tarsila “Família”, pra trabalhar com eles apreciação e releitura. Foi bom e eles gostaram, a maioria conseguiu participar de verdade. Então gosto de fazer desse jeito, pegar um tema e trabalhar os conteúdos ali, aí às vezes a gente acaba usando também o livro didático, porque tem coisa que dá pra aproveitar e tem coisa que não e se fica só no livro é cansativo (Professora M – Entrevista).*

Para além do livro didático, visto pela professora M como um material de apoio e não como uma receita a ser seguida, a forma como organizou e desenvolveu as ações acerca da temática identidade, favoreceu a busca pela mobilização do aluno para a aprendizagem. A tentativa de envolvê-los e ajuda-los a participar das atividades propostas por meio da coleta de informações sobre si e sua família, a socialização e a sistematização das informações vai na direção das ideias de Charlot (2005; 2000), Libâneo (2012), Saviani (2012) e Young (2011), ao defenderem que a escola é um espaço de promoção da reflexão e ressignificação dos alunos acerca dos conhecimentos existentes e da apropriação de novos conhecimentos, algo que acon-

tece apenas em situações organizadas e sistemáticas com o auxílio do professor, de forma que o aluno possa pensar e ver sentido nos conteúdos aprendidos e na sua relação com situações vividas pelo aluno e necessários à compreensão da sua existência.

Outra professora também acredita ser importante a promoção de estratégias diversificadas e bem elaboradas para que o aluno possa se sentir envolvido e predisposto a aprender e, consequentemente querer aprender. Na ocasião da entrevista, a professora E revela que também trabalha considerando temas geradores e justifica que, por conta das características da sua turma e da localidade em que atua, essa é a melhor alternativa. A professora E leciona em uma sala multisseriada, na zona rural da cidade e tem 16 alunos de 2º e 3º ano. Revela que apesar de não ser uma tarefa fácil, busca trabalhar um mesmo tema com alunos em diferentes níveis de aprendizagem. Vejamos:

*A sala multisseriada, ela é declarada multisseriada porque tem crianças de 2º e 3º anos, mas é como uma outra sala com uma série só, com alunos diferentes, com níveis diferentes de aprendizagens. Então, eu não divido a sala pra determinado assunto, pra determinado tema, pra essa aprendizagem [...] semanalmente eu organizo em áreas de conhecimento considerando um tema gerador, porque no meu caso com a turma multisseriada funciona bem e é melhor. Por exemplo, eu comecei agora as aulas e aí a gente partiu das histórias clássicas, até porque eu penso que tem que ter coisa muito perto do aluno, coisa que ele já sabe, pra poder trazê-los para o conhecimento que eles ainda não tem e aí divido, me planejo para a semana dividindo o que eu quero e os meus objetivos nas áreas de conhecimento [...] e, apesar de fazer das áreas do conhecimento eu não vejo o conhecimento estanque, segmentado. Eu vou do tema para os meus objetivos, agora eles são de diagnóstico, fazer um diagnóstico inicial dessa turma. Então, eu contei a história, e me planejo ah... por exemplo, duas ou três atividades que eu consiga fazer com a turma toda, que chame a atenção de todos, seja atrativa [...] Assim*

*eu chego, por exemplo eu faço uma lista, a gente começou eu contei a história, a gente conversou, todos participaram, se identificaram e aí dei uma folha onde, eles escreveram, fizeram uma escrita livre, recontaram a história [...]. É os alunos que são de 3º, estão alfabetizados, são alfabéticos e tem dois ou três só alfabetizados, eles devolvem isso mais rápido, pra esses alunos sem que os outros percebam, eu vou dando exercícios que aprofundam esse conhecimento. Então exercícios enfim, de gramática, exercícios de própria produção de texto, ah... pra que eles escrevam melhor uma sentença de frase, de oração. Enquanto eu fico com os outros que estão numa fase ainda que são silábicos, silábico-alfabético e vou com essa turminha ajudando naquele primeiro exercício. Enfim, dá um determinado horário que eles todos me entregam, eles estão falando sobre a mesma coisa, mesmo assunto. Eu consegui aprofundar, com quem tem um nível de aprendizagem mais avançada e os outros avançam também né, no ritmo mais lento (Professora E – Entrevista).*

Observa-se que para a professora E ter em seu grupo crianças em diferentes níveis de aprendizagem não representa um problema, como para as outras docentes. A professora busca compreender as necessidades de cada aluno e promover atividades considerando as características de cada um, tendo como preocupação central fazê-los avançar nas suas aprendizagens. A estratégia utilizada pela professora E fica mais evidente no relato a seguir.

*Essa orientação é corpo a corpo, então assim eu trago, hoje a gente lê um texto é o texto da Galinha ruiva. Diariamente eu faço leitura, eu leio para eles, mas eles precisam ler pra mim, mesmo aqueles que tem um nível de escrita silábico, silábico- alfabético, eu vou junto, vou na carteira, é uma sala pequena, é uma sala que tem 16 alunos, então me propicia esse contato corpo a corpo. Eu acredito Francine que aprendizagem, ela vem de uma postura do professor, acontece a partir de determinada postura do professor. Eu preciso entender que a minha atitude desperta e faz com que o aluno alcance o que ele não tem, ele avança nas hipóteses de escrita, ele avança nesse processo de*

*aprendizagem, ele vai para um campo diferente daquele que ele sabe. Acontece o desequilíbrio, eu acredito que o desequilíbrio a partir da minha atitude [...] quando eu chamo a atenção para um tema e eu vejo tem um problema de comportamento, ah não tá prestando atenção na aula, eu logo mudo a estratégia e vejo que eu preciso fazer alguma coisa pra que eu tenha a atenção de todos [...]* (Professora E – Entrevista).

O “corpo a corpo” evidenciado pela professora denota o olhar atento para as especificidades e estilos de aprendizagem de cada aluno e, ao mesmo tempo, para a sua responsabilidade de mobilizar o aluno para a aprendizagem percebendo-se como peça importante para que o aluno se mobilize e avance na aprendizagem. Além da preocupação com boas estratégias, a professora acredita que uma boa relação com os alunos pode potencializar o bom andamento das aulas. Para ela, a afetividade e o elo de confiança são essenciais para que o aluno queira se envolver nas atividades propostas. Vejamos:

*[...] eu penso que a partir da afetividade e da confiança, eu tenho um link com os meus alunos, independente da idade e as coisas caminham melhor [...]. Assim, eles precisam entender o que eles estão fazendo naquele momento [...] Eles precisam entender a que vieram, eles chegam eu sempre canto uma música e resgato a atenção desses alunos, ou com uma conversa, ou com uma história, ou alguma coisa que aconteceu, uma reportagem, um trecho de filme. Eu penso que o professor ele precisa ser bom e usar de técnicas pra chamar a atenção desse aluno, então assim, eu tenho rádio, eu tenho um notebook, eu tenho um tablete, eu uso textos, eu preciso como professora, eu preciso me organizar pra chamar atenção e fazer esse alunos se interessarem pelo que eu vou ensinar. Então, assim, hoje eu contei uma história tinha musiquinha, né da história, chama atenção de todos pra mim, não dá para perder aluno no meio do caminho e isso a gente consegue é independente do nível cognitivo que eles estão, tem aluno com algum tipo de deficiência, ou os alunos que tem problema de repente como repetência, aquele alunos mais agitados, que por si só alguns tem distúrbios de*

*comportamento, eu estou falando de coisas que eles gostam, eles estão olhando pra você, vão se envolvendo e aí entendem o recado, o que eles vão aprender [...] e aí é o corpo a corpo, pra chegar perto, não dá pra ficar sentado na mesa, é ir até o aluno, ver o caderno do aluno, perceber quando o aluno está desmotivado, não está fazendo atividade [...] (Professora E – Entrevista).*

Observando o relato da professora E e a sua preocupação em compreender o ponto de vista dos alunos, a forma como aprendem e se interessam pelos conteúdos a serem estudados, entendemos que ela busca dar sentido à aprendizagem dos alunos, mobilizá-los para a busca de significação dos conteúdos.

A respeito de como o professor deve mobilizar o aluno para a aprendizagem, Charlot (2000; 2003), argumenta que é necessário que o professor compreenda a lógica do aluno para aprender e, ao mesmo tempo, construa a função do aluno na criança, uma vez que ela não nasce pronta. Ou seja, ensinar o aluno a estudar e a se apropriar das formas de organização e comportamentos necessários à vida escolar. Nesse sentido, o professor é a referência e o mediador entre o mundo e as vivências do aluno e entre a sua vida e o mundo escolar. Trata-se da aproximação gradativa entre os mundos que apesar de terem suas especificidades complementam-se e integram-se.

Quanto maior clareza o aluno tiver sobre o seu papel, maior a possibilidade de engajar-se nos processos de ensino e de aprendizagem. Ao professor cabe a tarefa de investigar a relação que o aluno estabelece com o aprender, seu envolvimento e engajamento, a fim de compreender as razões pelas quais o aluno tem êxito ou fracassa. Nas palavras de Charlot (2002), o professor deve se atentar a algumas questões:

A primeira questão é saber se o aluno estudou ou se ele não estudou porque se ele não estudou, é evidente que não aprendeu e fracassou. Segue uma outra questão: por que ele estudaria? Qual o sentido de estar na sala de aula

fazendo ou recusando-se a fazer o que o professor está propondo? Qual o prazer que pode sentir ao fazer o que deve fazer na escola? (Charlot, 2002, p. 18).

Os questionamentos feitos por Charlot (2002), nos fazem pensar o quanto a escola e alguns professores estão distantes dessa compreensão, já que muitas vezes a escola representa para o aluno um espaço de saber absoluto, pronto e acabado o qual ele apenas deve absorver. Essa visão é ainda reforçada por diversos professores que veem o processo de ensino e de aprendizagem como a mera transmissão desses saberes, desconsiderando as possibilidades de associação, interlocução e aproximação de novos saberes aos saberes trazidos pelos alunos.

Para Charlot (2002), as questões da atividade intelectual, do sentido, do prazer/querer aprender são as chaves do ensino. Portanto, não se pode negar que para mobilizar o aluno para a aprendizagem é necessário compreender que a criança aprende em diferentes lugares, dentre eles a escola e que a aprendizagem ocorre de diferentes formas e é sempre situada. No caso da escola, o aprender ocorre de forma específica. De acordo com Charlot (2000, p. 18)

[...] a situação do aprendizado não é apenas marcado pelo local e pelas pessoas, mas também por um momento. Aprender, sob qualquer figura que seja é sempre aprender em um momento de minha história, mas também de outras histórias. [...] o espaço do aprendizado é, portanto, um espaço-tempo partilhado com outros homens. (Charlot, 2000, p. 18).

Nesse sentido, o aprendizado é sempre situado e ocorre a partir das relações que o aprendente estabelece com esse tempo-espaço e com os outros que dele partilham, uma vez que:

O que está em jogo nesse espaço-tempo não é meramente epistêmico e didático. Estão em jogo também as relações com os outros e relações consigo próprio: quem sou para os outros e para mim mesmo, que sou capaz de aprender isso, ou que não consigo? (Charlot, 2000, p. 68).

A dimensão relacional é considerada com um ponto importante para a maioria das professoras. Sua implicação e envolvimento com os alunos parece ser algo que valorizam e que contribuem para o êxito das atividades junto aos discentes. Vejamos o relato da professora D sobre como lida com seus alunos:

*Eu procuro ter uma relação amistosa com os meus alunos, de confiança e acho que isso faz toda a diferença, principalmente quando a gente tem aqueles alunos com algumas dificuldades de aprendizagem. Se ele não confiar em você, ele não vai querer aprender e vai abandonar tudo de vez. Nesses casos eu procuro planejar aulas que atendam a todos os alunos, os que estão avançando bem e os que não estão conseguindo acompanhar no mesmo ritmo dos outros, sem excluir ninguém. Eu acabo usando como estratégia a organização de duplas produtivas, combinando níveis próximos de aprendizagem e usando o mesmo tema da aula para todos variando o grau de dificuldade de forma que seja um desafio e oportunidade de aprendizagem para todo mundo. Eu vejo as duplas produtivas como um bom recurso para os alunos avançarem. É um momento que consigo acompanhar os alunos, que eu proponho desafios, vou conversando, explicando mais de perto, porque tem criança que não pega a explicação no geral. [...] acredito na importância e na eficiência do diálogo, dos debates e da oportunidade do aluno expressar aquilo que pensa e acredita e nesses tet a tet, nas conversar mais individuais é que a gente consegue isso e que vai fazer toda a diferença depois (Professora D – Entrevista).*

Para a professora D a aproximação com o aluno e o diálogo parecem ser pontos de partida para que haja uma relação aberta e de reciprocidade na busca por aprender. Na medida em que ela busca não só sanar as dificuldades que os alunos encontram no processo de aprendizagem, abre espaço para que se percebam parte do processo e que novas conquistas ocorram.

Outra professora destaca a necessidade de um olhar sensível para a criança e para a relação que a o professor estabelece com ela.

*[...] eu acho que o professor precisa ter uma sensibilidade quando lida com a criança, um olhar sensível mesmo, porque [...] a gente lida com pessoas e isso faz parte do dia-a-dia do professor. Faz parte encontrar pessoas em estado emocional diferentes e a gente precisa ser sensível a isso, porque a gente não está lidando com máquinas e eles não são todos iguais todos os dias e isso acontece com a gente também. Tem dia que a gente tá feliz e tem dia que nem tanto e tá mais cansada. É a mesma coisa. Cada um tem sua história, cada um tem seu jeito, suas vontades [...]* (Professora E – Grupo de Discussão 2).

A respeito da dimensão relacional Lerner (2007), enfatiza que conhecer o aluno e aproximar-se dele permite-nos apreender sua história e as razões pelas quais deseja ou não aprender. A autora reconhece que a escola é um espaço de heterogeneidades e diferenças, sejam elas culturais ou sociais, as quais não podem ser negadas. Defende que se há algo semelhante em todas as aulas e escolas é que nelas reinam as diferenças e, portanto merecem atenção. Para as professoras D e E, o afeto ou o olhar sensível representam um dado a mais para reconhecerem as diferenças, as peculiaridades de cada um.

Lidar com as diferenças seja no que se refere aos níveis de aprendizagem, estilos de aprendizagem e até mesmo quanto às diferenças culturais e sociais, como mencionado anteriormente, é um desafio para a maioria das professoras. Isso pode ser representado pela fala de uma das professoras:

*Assim, tem hora que dá vontade de sair correndo, porque são tantas diferenças, cada um numa situação que fica difícil. Mas aí a gente para e pensa que não dá pra abandonar o barco e sair correndo. O aluno é meu e eu preciso achar alternativas. Daí no dia a dia com a interação com o aluno, você, junto com ele, acaba conseguindo algumas saídas. É a interação mesmo, é aquilo que faz a gente perceber outras coisas com eles e descobre que às vezes o problema não é mental, cerebral ou cognitivo. É outra coisa, que está ali com ele e com a história dele ou*

*até mesmo de um jeito de trabalhar na sala de aula e que é ruim pra ele, pelas exigências, pelo tempo, pelo formato mesmo e que não está de acordo com ele, porque as vezes a gente acaba fazendo tudo igual pra todo mundo mesmo até pelo tempo (Professora A – Grupo de Discussão 4).*

Diante da diversidade e das dificuldades apresentadas pelos alunos, as professoras buscam alternativas, seja com novas estratégias em sala de aula ou com projetos no contra turno que contam com o apoio da coordenação ou com alunos estagiários da licenciatura que algumas escolas têm disponíveis.

*É então assim, tem o reforço, o primeiro ano tem reforço, e ai até no começo eu tinha deixado só os que tinham bastante dificuldade, daí eu conversei com a coordenadora e a gente achou melhor então é mesclar, tirar aquelas crianças que estavam quase mudando de nível, então a gente trouxe junto com os que tinham bastante dificuldade néh E ai assim no começo foi bom, porque aquele tá ajudando, tem o alfabeto móvel então eles vão formar as palavrinhas então eles vão ajudando, mas de repente aquele que sabe já não quer mais fazer, porque ele espera o outro terminar, ele dá uma desestimulada também [...] (Professora N - Grupo de Discussão 3).*

A ideia das duplas produtivas ou dos agrupamentos por níveis aproximados de aprendizagem baseia-se na ideia de que juntos os alunos possam encontrar soluções para problemas de ordem cognitiva quando se deparam com uma atividade que propõe novos desafios (Lerner, 2002). As duplas devem ser bem pensadas para que não haja desconforto ou facilitação do processo para nenhuma das partes envolvidas e, ao mesmo tempo, possam dialogar e elaborar conjuntamente conceitos acerca do conteúdo aprendido. O aluno que sabe “mais” atua como referência para aquele que ainda está avançando e assume, naturalmente, o papel de motivador de reflexão na dupla produtiva. Ao assumir esse papel, reelabora e reconstrói seus próprios conceitos.

Vale registrar que a organização da dupla produtiva não isenta a atuação do professor no acompanhamento e proposição de contínuos desafios aos alunos. Não se pode “abandonar” os alunos inferindo que os avanços ocorrerão naturalmente a partir da relação de um aluno mais experiente com outro menos experiente, ou seja, aquele que possui maior domínio do conteúdo em relação ao outro. É necessário continuar a intervenção do professor.

A respeito das possibilidades de lidar com a diversidade e com os alunos com dificuldades, uma das professoras alerta para a preocupação da condução das atividades de reforço e defende que de nada adianta ter nas atividades de apoio um professor que desconhece as características do grupo ou ainda que seja inexperiente.

*Assim, quando uma criança não tá conseguindo, não vai de jeito nenhum, o ideal seria montar um grupo de reforço, mas a gente não tem pessoal pra dar conta disso. Não tem funcionário ou professor disponível e a gente não dá conta de atender todo mundo em sala de aula (Professora B – Grupo de Discussão 4).*

*Eu fico pensando que tudo isso é muito complicado. A gente tenta dar conta mais é difícil e aí a gente acredita que o reforço fora da sala poderia, num outro horário poderia ajudar, mas quem vai trabalhar com a turma? Geralmente é alguém que não conhece o aluno e às vezes é uma pessoa que nunca pisou numa sala de aula e nem sabe lidar com tudo isso. Se pra gente que tem experiência já é complicado, imagina pra quem tá se formando ou acabou de se formar? (Professora C – Grupo de Discussão 5).*

*Eu acho que uma forma de resolver essa coisa do reforço era o professor mesmo trabalhar com o aluno e ter um horário pra mais, ganhando pra isso. Daria mais certo. E se fosse no horário de aula, que ele pudesse ter um estagiário para acompanhar a turma e auxiliar na aula como um todo e aí ele trabalharia mais com as crianças com dificuldades. Essa seria uma verdadeira chance para esse aluno, porque com professor que vem de fora [...] (Professora D – Grupo de Discussão 5).*

Apesar de fazerem parte de realidades e contextos escolares distintos, há um consenso entre as professoras de que poucas são as ações realizadas em prol de situações diversificadas para a promoção da aprendizagem do aluno em situação de dificuldades e que a ideia do reforço ainda está longe de ser vista como uma forma de apoio real ao professor. A ideia da professora D, parece-nos mais coerente com objetivos educacionais preocupados com o acompanhamento e a mobilização do aluno para a aprendizagem, no entanto, a rede municipal de ensino não dispõe dessa política e nem de um profissional que atenda a essa demanda.

A fim de aprofundar a conversa a respeito das estratégias utilizadas para ensinar, as professoras falaram sobre como percebem e avaliam se a aula proposta, organizada teve êxito e explicam:

*Quando eu percebo algumas mudanças no meu aluno, no comportamento, mudança e avanço no nível de escrita na questão da alfabetização. Quando ele começa a enxergar o mundo diferente e usar na sua vida aquilo que eu ensinei, quando começa a fazer a leitura sem que você peça, como foi o caso de uma aluna, tímida, que tinha medo de ler e agora já começa a ensaiar a leitura e se precisar eu vou ajudando. Quando eu vejo que eles saem diferentes, em alguma coisa, a partir do que eu propus (Professora E – Entrevista).*

*Uma boa estratégia é aquela que consegue envolver o aluno do início ao fim e ele sabe o que está fazendo. Se tem isso, a aula deu certo. Acredito que as boas estratégias estão pautadas na vivência de situações problemas reais, pois ao pensar em algo conhecido os conceitos são reformulados ou reafirmados, já quando pensamos no desconhecido a curiosidade favorece a busca de novas informações e a construção do conhecimento. Então a minha prática docente tem que buscar sempre isso, tem que permitir que criem perguntas, façam questionamentos tem que ter muito diálogo e se os alunos participam, se envolvem, e aí o retorno é imediato, é porque deu certo (Professora D – Entrevista).*

*Bom, quando eu vejo a participação dos alunos, quando eu vejo que eles estão interessados, quando eu vejo que eles estão fazendo ali mesmo e vejo que estão conseguindo fazer, quando eles vêm falar ou pra mim ou pra qualquer outra pessoa da escola, olha fiz tal coisa, aí eu vejo assim, poxa hoje ele saiu feliz da escola [...] (Professora M – Entrevista).*

*Eu fico feliz e me sinto com a missão cumprida quando vejo que mesmo a criança forçando a cuca ele conseguiu avançar na atividade, conseguiu fazer sozinho, ou comentou o que aprendeu com alguém, com os amiguinhos, quando eu consegui deixar o aluno envolvido, porque a aula que deu certo não necessariamente é uma aula engraçada ou animada, mas aquela de realmente o aluno se envolveu e cumpriu os objetivos (Professora A – Entrevista).*

*Quando o aluno se identifica com a atividade, quando eu não preciso ficar pedindo pelo amor de Deus pra ele ficar sentado ou terminar a atividade, que dizer que naquele dia eu acertei em cheio (risos) (Professora J – Entrevista).*

Para as professoras, a participação efetiva do aluno e seu envolvimento e interesse pela tarefa proposta são indicadores de que a aula deu certo e a estratégia utilizada foi exitosa. Ao mesmo tempo em que mencionam a postura dos alunos frente as atividades, também mencionam características da ação docente para que o aluno participe. Entendemos que ao olharem para as reações do aluno compreendem que as ações propostas por elas podem favorecer ou não a mobilização dos alunos na medida em que se colocam como parte do processo.

As falas do tipo “se eu consegui deixar o aluno envolvido”; “a minha prática tem que favorecer isso, tem que permitir que criem”, reforçam a preocupação que parecem ter de que tão importante quanto a ação do aluno é a ação do professor, pois mobilizar o aluno para a aprendizagem supõe criar mecanismos para que ele queira aprender novos saberes e implicar-se com a situação proposta.

De acordo com Lerner (2010), admitir que as crianças são intelectualmente ativas não quer dizer, de modo algum, supor que o professor é passivo. Ao contrário, “[...] significa assumir modalidades de trabalho que levem em consideração os mecanismos de construção do conhecimento”, (Lerner, 2010, p. 120). É assumir a postura frente ao ensinar, ou seja, fazer com que os alunos possam se ver diante da necessidade de resolução de novos problemas e questionamentos que não fariam se estivessem fora da escola. Nesse sentido,

Ensinar é promover a discussão sobre os problemas colocados, é oferecer a oportunidade de coordenar diferentes pontos de vista [...] é incentivar a formulação de conceitualizações necessárias para o progresso no domínio do objeto de conhecimento, é propiciar redefinições sucessivas até atingir um conhecimento próximo ao saber socialmente construído (Lerner, 2010, p. 120).

Quando isso não ocorre, pode-se inferir que a aula não teve êxito, na visão das professoras que se utilizam de palavras como desinteresse, indisciplina, falta de controle como referência ao comportamento dos alunos frente às situações ou estratégias que não deram certo. Vejamos:

*E quando você não vê a falta de concentração dos alunos, que não conseguem se concentrar quando eu estou falando, quando eu vejo que eles não estão fazendo o que foi pedido, indisciplina mesmo, quando você vê que ninguém tá conseguindo fazer, que dá dando muita confusão e fica aquele inferno astral (risos) (Professora M – Entrevista).*

*Tem hora que parece que o aluno não vai. E aí você vai ver ele já se interessou por outras coisas, menos pela lição, não consegue ficar parado, você não tem controle e ele não tá nem aí pro que você tá falando e se deixar, passa o dia todo assim. Aí você vai embora pensando o que acontece? É com ele ou comigo? (risos) (Professora J – Entrevista).*

As falas das professoras evidenciam um comportamento de “descompromisso” do aluno com as atividades propostas. No entanto

nos remete à ideia de que possivelmente a estratégia proposta não tenha alcançado o grupo como um todo e que apesar da boa intenção da professora, as atividades e a forma escolhida para tratar o assunto do dia não foi capaz de mobilizar o aluno. Mas como fazer o aluno comprometer-se? Sabemos que o fato de o professor lidar com seres humanos, cada um com suas características, necessidades, desejos e até mesmo humores não permite que ele tenha uma receita pronta de sucesso para todas as aulas. Para que a sua ação seja bem sucedida, ele necessita da implicação do outro, no caso o aluno. Eis o grande desafio da ação docente. Fazer com que o outro se implique com o processo de ensino e de aprendizagem. Sabemos, também, que tal implicação não se dá de forma espontânea e que, portanto, requer uma leitura atenta e criteriosa do professor acerca das características do grupo com que trabalha, necessitando essencialmente a refletir sobre os mecanismos que utilizam para aprender e, ao mesmo tempo, os possíveis intervenientes que possam atravessar esse processo, que podem ou não terem sido gerados na sala de aula ou na escola. Não se pode perder de vista que a implicação do professor também com os alunos é fator importante para uma leitura ampliada dos processos de ensino e de aprendizagem que se estabelecem na sala de aula e na escola.

A esse respeito, duas outras professoras enfatizam que o papel que o docente desempenha é de extrema importância para que situações de fracasso sejam minimizadas, conforme apontam as falas a seguir.

*A gente fica pensando naquilo que é ideal, mas na sala de aula a gente se depara com uma realidade bem diferente muitas vezes, antes mesmo de dar aula você tem que cuidar do aluno e de outras necessidades que ele tem, às vezes até de ordem afetiva, atenção. Precisa de alguém que escute ele, que oriente e que se você não cutucar ele não vai falar e vai passar batido a aula toda, mas que pode atrapalhar e interferir em todo andamento da aula e tudo que você planejou vai pro ralo. Ele pode reagir a essas coisas*

*e sentimentos que ele não entende bem virando a sala de aula do avesso ou também ficar lá no canto dele como não existisse (Professora C – Grupo de Discussão 2).*

A professora C chama a atenção para outros fatores que podem gerar situações de pouco envolvimento do aluno com as situações didáticas propostas. Para ela, tão importante quanto à situação proposta e o conteúdo a ser aprendido estão as condições que esse aluno tem para aprender naquele dia. Complementando a ideia da professora C, outra professora se pronuncia:

*Eu acho que isso que ela tá falando é mesmo bem importante, porque tem hora que você pensa até que o aluno faltou e ele tá lá na sala como se não existisse ou não quisesse existir. A gente não pode esquecer que grande parte dos nossos alunos tem uma condição de vida muito difícil e a escola, às vezes, mais do que estudo acaba sendo uma fuga pra esses alunos. Então, se você não chegar junto e tentar trazer ele pra você é capaz dele ficar lá, entrar e sair sem ter mudado nada pra ele (Professora S – Grupo de Discussão 2).*

Essa sensibilidade de olhar para o aluno, e a necessidade de atentar às razões pelas quais muitas vezes ele não se envolve com as atividades é um ponto considerado importante para as professoras. Apesar de a escola ser um espaço específico de instrução, “ela participa da educação e é também um espaço de vida” (Charlot, 2000, p. 67). De acordo com Charlot (2000), as situações de aprendizado são marcadas pelas pessoas e pelos locais em que elas se relacionam, bem como pelo momento em que tudo isso acontece. Assim:

*aprender, sob qualquer figura que seja, é sempre aprender em um momento de minha história, mas também em um momento de outras histórias: a da humanidade, da sociedade da qual eu vivo, do que espaço em que eu aprendo, das pessoas que estão encarregadas de me ensinar (Charlot, 2000, p. 68).*

Desta forma, o professor assume uma corresponsabilidade com o aluno no processo de ensino e de aprendizagem. Entendida

como uma ação partilhada e que depende da implicação de ambas as partes para que a aquisição do saber aconteça e que novas aprendizagens possam ser agregadas e vividas. A respeito do papel do professor, uma das professoras se posiciona fazendo considerações sobre a postura do professor frente às necessidades do aluno e do processo de ensino-aprendizagem.

*A relação professor e aluno deve ser um ponto a ser considerado para que o aluno seja bem sucedido. Muitas vezes o professor não oferece um espaço acolhedor para as crianças, o que dificulta a aproximação e a relação na aula, o diálogo, a afetividade, a troca, a confiança um no outro. O docente é a referência dos alunos, não deve apenas ensinar o que é desejável e que está nas Matrizes Curriculares, ele precisa também e acho que principalmente, vivenciar com os alunos aquilo que desejam construir, tornar os conteúdos vivos. A fala do professor é fundamental, mas também é necessário escutar o que os alunos pensam e tem pra dizer e isso a gente só consegue se aproximando e criando um clima de aproximação, acolhimento (Professora D – Entrevista).*

A professora D chama a atenção para a ideia do acolhimento como uma das estratégias de aproximação com o aluno e da implicação do professor e do aluno no processo de ensino e de aprendizagem. Para ela, essa é uma forma de oportunizar situações em que a criança possa participar e posicionar-se frente à aprendizagem dos conteúdos escolares. Fica explícita, na fala da professora, a ideia de troca, partilha e igualdade de relações entre professor e aluno que conduzem o seu trabalho.

Algo semelhante pode ser identificado também na fala da professora E, que ao expor suas ideias sobre situações que levam a não atingir os objetivos da aula ou não obter êxito, enfatiza que a clareza do professor sobre o seu papel e sua atitude frente às situações adversas é de grande importância. Vejamos:

*Todo mundo tem situações que planejou e que por uma razão ou outra não deram certos. A questão é o que eu faço com isso (risos). Então, eu me vejo numa situação de*

*sempre pensar se o problema está comigo ou se a escolha da atividade não foi boa. Se eu estou lecionando um conteúdo e percebo que os meus alunos não estão interessados eu não preciso esperar o dia seguinte para dizer que aquela aula não deu certo [...]. Na hora que eu percebo ou eu vou mudar tudo, vou plantar bananeira e eu vou dar um jeito (risos). Volto o conceito, tento associar com situações mais concretas e do dia-a-dia deles pra eles terem vontade de aprender. Volto, faço a revisão, vai pra fora tomar um ar, uma água, falar sobre outras coisas e aí todo mundo volta. Às vezes posso não atingir todos os meus objetivos, mas eu preciso ter feito que o aluno saia com algo diferente, sabendo algo novo, mesmo que não seja o conceito completo, entendeu, tem que acontecer alguma coisa com o aluno. Amanhã, eu retomo tudo com novas estratégias, chamo os alunos para falarem sobre o assunto, que às vezes a minha linguagem não está ajudando mas a forma deles falarem pode ficar mais clara porque eles se entendem entendeu? Então, assim, eu acho que a postura do professor é decisiva. Eu podia deixar de lado tudo ou querer fazer diferente e eu quero sempre fazer diferente, atingir os meus alunos (Professora E – Entrevista).*

Diante da situação relatada, a professora mostra-se comprometida com a aprendizagem dos alunos e com a ideia de que aquilo que aprendem deve fazer sentido para eles. Ao mencionar que a postura do professor é crucial, a professora reforça a ideia de que o olhar que o professor tem sobre o seu papel e sua responsabilidade não pode se esgotar com explicações simplificadas ou de abandono ou facilitação do processo de aprendizagem para o aluno. Ao mesmo tempo, sinaliza a noção de responsabilidade do professor frente ao ensinar e a ideia de promover a aprendizagem significativa, o que implica domínio por parte do professor do conteúdo que leciona e clareza das suas atribuições. A esse respeito, recorreremos às ideias de Nóvoa (2009, p. 37) quando enfatiza que “[...] promover a aprendizagem é compreender a importância da relação com o saber, é instaurar formas novas de pensar e de trabalhar na escola, é construir um conhecimento que se inscreve num trajetória pessoal”.

Assim, distante de uma postura heroica, apesar de enfatizar que se preciso for “planta bananeira” a fim de criar novas estratégias para ensinar, em outro trecho da entrevista, a professora compreende que ela é um dos responsáveis para que o processo de ensino e de aprendizagem se efetive e não o único, no entanto, não se exime da grande responsabilidade.

*O professor não está e nem pode estar sozinho nisso, mas é claro que ele é o grande elo, é a peça chave, da situação de aprendizagem do aluno. A postura do professor em relação aos alunos e à postura do professor na questão da aprendizagem dos alunos é decisiva e, apesar de não ser a única e considerar que tem a família nesse meio, a escola com um todo e tudo que acontece, é o professor que vai estar diretamente com o aluno. E às vezes eu acabo ficando triste quando vejo que então a escola, para muitos alunos acaba sendo uma loteria, porque se ele pega um professor que se importa com ele terá mais chances de ser bem sucedido, mas se ele não pega, coitado, as chances certamente serão menores (Professora E – Entrevista).*

A fala da professora nos desperta para a questão de que diferente de outras instâncias socializadoras, a escola tem um papel específico e que, notadamente, o professor possui uma responsabilidade distintiva de outros profissionais da escola, já que é ele que vai elaborar, acompanhar e conduzir junto ao aluno os processos de aprendizagem, vai processar aos alunos o material teórico com vistas à formação do conceito científico, uma ação complexa e elaborada. Chama-nos a atenção também a ideia de “loteria” ao se referir ao compromisso do professor para com seus alunos.

Infelizmente, há décadas não podemos garantir a qualidade de ensino em todas as escolas, seja pelas condições de trabalho, seja pelas condições de organização e estruturação das escolas, seja por conta da precariedade da formação docente, seja pela organização das políticas educacionais para a educação básica. Apesar de existirem diretrizes curriculares que sistematizam e orientam as

ações nas escolas do município, os processos de acompanhamento, equalização e discussão acerca da ação docente ainda são deficientes. Seja do ponto de vista da ação pedagógica, seja dos resultados das aprendizagens dos alunos, ainda há muito a ser feito no que se refere à criação de um espaço nas escolas e situações de formação para que essas questões sejam partilhadas, discutidas e tomadas como princípio para a organização e reorganização das políticas educacionais do município. Apesar de existirem as formações continuadas propostas pela Secretaria de Educação, são mínimas as intervenções nos espaços escolares, especialmente, nas reuniões pedagógicas, com vistas à promoção de uma discussão que contemple as especificidades e problemas concernentes à qualidade de ensino oferecida pela instituição escolar. Isso aparece na fala das professoras quase que num consenso.

*Tem coisa que a gente não consegue sozinho e precisa mesmo de ajuda, mas é cada vez mais difícil encontrar espaço na escola para falar sobre um problema com a turma. Tudo tá tão corrido que a gente mal se encontra (Professora J – Grupo de Discussão 5).*

*Eu acredito que falta comunicação entre os gestores e os professores. Muitas vezes eles não entendem a postura do professor, o que ele está fazendo e não conseguem auxiliar, não consegue agregar, ajudar a avançar nas questões pedagógicas e às vezes nem sentar para ouvir com calma o que o professor tem pra dizer (Professora E – Entrevista).*

*A gente tem a formação e eu sei que é importante, mas se ela não tiver uma continuidade na escola com outras discussões acaba não tendo sentido, porque fica uma coisa dispersa e pontual, até porque o assunto que se trata lá é no geral e eu sinto falta de trazer isso pra uma conversa mais pra nossa realidade, mas eu acho que isso ainda é um sonho de consumo (risos) (Professora C – Grupo de Discussão 2).*

*Eu tô perto de me aposentar e acho que cada ano que passa as responsabilidades aumentam, as coisas mudam e as orientações chegam cada vez menos. Antes a gente*

*tinha um espaço maior pra conversar e pensar junto com a equipe o que ia fazer. Hoje é diferente, a gente mal se encontra, e quando se encontra as reuniões são muito burocráticas, faça isso, preenche aquilo, preenche isso, justifica aquilo outro, é projeto alimentação, é projeto empreendedorismo, é projeto trânsito e o que é bom mesmo, o aluno, o que tá acontecendo com ele, nada. Ninguém toca no assunto, até porque o tempo já foi embora. E aí fica tudo muito na nossa mão mesmo (Professora N – Grupo de discussão 1).*

Quando as professoras se referem ao pouco espaço para a discussão acerca das ações desenvolvidas e, especialmente, à possibilidade de diálogo e partilha sobre como vem se desenvolvendo o processo de ensino e de aprendizagem ou às necessidades que se colocam como resultado desse processo, denotam a preocupação e o desejo que têm de que seja diferente. A sensação de que estão, de certa forma, sozinhas, resulta em uma postura de tomar para si todas as responsabilidades do processo e seus resultados, sejam bons ou não. E numa sociedade em que a cada dia se busca “culpados” para a baixa qualidade da educação, isso é, no mínimo, preocupante. Ao mesmo tempo em que temos professores preocupados e comprometidos com a educação, que independente das fragilidades assumem uma postura ativa frente ao ensinar, temos situações em que, por uma série de razões, o professor abandona o barco, mas não deixa a tripulação. Ou seja, permanece na escola, diariamente com os alunos, mas não vê mais sentido na sua ação, sente-se derrotado pelo processo de opressão e responsabilização dos maus resultados da educação e, conseqüentemente, do seu trabalho. Por razões sociais e subjetivas, nem sempre tem forças para enfrentar essa situação e acaba, mesmo que inconscientemente, permanecendo na escola, fazendo crescer o volume de professores que não farão parte do grupo da loteria, como mencionou a professor E.

Para Nóvoa (2009), é preciso retomar a ideia de responsabilidade compartilhada, não só entre os profissionais da escola,

mas entre a escola e a sociedade, “abrindo para a possibilidade de um novo contrato educativo, cuja responsabilidade é partilhada por um conjunto de actores e de instâncias sociais, não ficando apenas nas mãos dos educadores profissionais” (Nóvoa, 2009, p. 38). O autor ainda enfatiza que ao longo do século XX é certo que a escola cumpriu “[...] um importantíssimo trabalho social, mas não é menos verdade que hoje se torna essencial evoluir no sentido de uma maior responsabilidade da sociedade” (Nóvoa, 2009, p. 38).

Para finalizar a discussão acerca de estratégias utilizadas pelas professoras para ensinar e acompanhar as aprendizagens, é importante destacar que ao serem motivadas a falar sobre como acompanham e verificam se os alunos estão aprendendo ou não, as professoras mencionam a utilização de estratégias variadas que vão desde situações práticas e atuação dos alunos no dia a dia, como também de registros sistemáticos e convencionais.

*Bom, eu gosto de trabalhar muito no concreto. Eu não sou o tipo de professora que vai ficar lá sentada olhando os alunos copiarem a lição da lousa quietinhos sem se mexerem e depois fazerem as provas sem olhar pro lado, até porque eu não sou assim. Eu gosto do trabalho com a oralidade, com o lúdico, com situações em que o aluno possa participar e interagir pra depois passar pro papel e transformar num registro e aí eu vou pontuando e analisando os avanços do aluno (Professora M – Entrevista).*

*Eu utilizo instrumentos diversos, até porque os alunos são diversos, possuem habilidades e competências diferentes e por isso eu preciso diversificar pra essa avaliação atender a todo mundo [...] essa avaliação passa mesmo por um dia-a-dia de registro. Eles chegam e a gente faz a avaliação inicial, que é a sondagem e aí eu estabeleço alguns prazos [...] a cada mês eles produzem textos escritos, pra que eu consiga avaliar os avanços, as hipóteses de escrita. [...] a leitura diária é uma forma de avaliação, compromisso que ele tem, com o material. [...] eu estabeleço a cada mês, nem espero o bimestre, a cada mês algumas situações de avaliação, assim uma situação oral, uma situação de*

*escrita [...] a avaliação escrita que menciona nota, ela não é importante, ela acontece bimestralmente porque cumpre um pedido burocrático [...]* (Professora E – Entrevista).

É possível observar na fala das professoras a existência de concepções específicas acerca da avaliação. Existe a ideia de que é possível acompanhar as aprendizagens de diferentes formas, a partir da atuação dos alunos frente as atividades propostas e também do registro sistemáticos do professor sobre os avanços dos alunos. Fica evidente ainda certa recusa acerca de situações avaliativas rígidas e com datas marcadas, geralmente chamadas de bimestrais, as quais buscam atender a uma demanda de padronização das escolas acerca dos processos avaliativos, os quais culminam na atribuição de notas ao aluno ao final do bimestre. Mas como driblar essa tarefa “burocrática”, como mencionado pela professora E? Não seria uma tarefa necessária? Se não, quais as outras formas de avaliação para verificação e formalização das aprendizagens? Se sim, quais as possibilidades de tornar esse processo menos burocrático?

O fato é que o ato de avaliar é parte da vida escolar e não podemos negar a sua importância. É fato também que ao longo da história a avaliação foi e ainda é utilizada como instrumento de coerção e disciplinamento e, em última instância, para acompanhar as aprendizagens, servindo única e exclusivamente para justificar a aprovação ou reprovação dos alunos, numa perspectiva classificatória. Nas palavras de Hoffmann (2003), a avaliação nas escolas possui um significado próprio e universal bem diferente do emprego que fazemos do termo avaliação em nosso dia a dia. Geralmente, a avaliação na escola representa para o aluno o único momento que sente que é observado e solicitado a mostrar o que sabe a partir de uma situação programada. Os resultados são evidenciados na forma de notas, que como consequência das provas “funcionam como redes de segurança e controle exercidos pelos professores sobre os seus alunos [...]. Controle esse que parece não garantir o ensino de qualidade que pretendemos” (Hoffmann, 2003, p. 22) se considerarmos

os índices e ranques de avaliação das nossas escolas, representados por dados bastante cruéis. Ainda sobre a perspectiva classificatória da avaliação, Hoffmann (2003), afirma que:

A verdade é que tal sistema classificatório é tremendamente vago no sentido de apontar as falhas do processo. Não aponta as reais dificuldades dos alunos e dos professores. Não sugere qualquer encaminhamento, porque discrimina e seleciona antes de tudo (Hoffmann, 2003, p. 22-23).

Apesar de se configurar um instrumento de acompanhamento da aprendizagem a avaliação classificatória serve a um único fim: classificar. Não representa significados se não estiver acompanhado de informações a respeito do aluno da turma, que possam auxiliar na interpretação dos resultados. Geralmente, os resultados, representados pela nota, são compreendidos e tomados com verdade única determinando e até redirecionando a vida escolar do aluno.

Apesar de a Secretaria de Educação, por meio do Departamento de Formação Pedagógica realizar avaliações sistemáticas em larga escala associadas aos órgãos estaduais e federais como a Provinha Brasil, Saesp dentre outras, os resultados são pouco discutidos com as escolas e com os professores, reforçando, mais uma vez a ideia de ranqueamento das escolas que podem ou não ficar na berlinda frente aos resultados obtidos. Vejamos a fala das professoras a respeito desse assunto:

*Eu penso que se dessem a mesma importância para sistematizar um pouco mais a avaliação na rede como a Secretaria dá para as Provas Institucionais como a Prova Brasil e o SARESP, porque a cobrança é grande, não pode baixar os índices, a gente resolveria um bocado de coisa. Geralmente os resultados não são discutidos com a escola e o professor, que deveria ser o mais envolvido na história toda. Porque eu vejo que na rede essa coisa da avaliação nas escolas é um pouco dispersa, cada um faz uma coisa. Dá-se muita atenção para a área de Língua Portuguesa,*

*por exemplo, mas e as outras áreas [...] a escola é um espaço sistemático para aprender a ler e a escrever, não tenha dúvida, mas julgo a outra ciência, a Matemática, bastante ignorada às vezes, dá impressão de que você não precisa estudar matemática nessa rede, como se não fosse importante (Professora S – Grupo de Discussão 2).*

*Veja bem, todo mês ou bimestre você tem que fazer a sondagem com todos os alunos pra saber a hipótese de escrita que ele se encontra e encaminhar para o DEPED. E o que se faz com os resultados? Quando falam com a gente sobre as possibilidades de modificar a prática e melhorar a situação? Não tem esse retorno pra escola e para o professor. Então de que vale? Independente do DEPED eu uso isso como um recurso para pensar nos meus alunos, mas eu fico pensando que talvez esse documento e o acesso que eles têm dos dados gerais das escolas, dos resultados do SARESP, Prova Brasil, Sondagens das turmas pudessem ajudar a escola de algum jeito. Mas parece que é difícil (Professora T – Grupo de Discussão 4).*

As professoras se posicionam diante das provas realizadas e das exigências da Secretaria de Educação no que se refere ao acompanhamento das aprendizagens dos alunos, representadas especialmente pela sondagem a qual se refere ao acompanhamento das hipóteses de escrita em que o aluno se encontra, considerando os pressupostos construtivistas orientados pelas ideias e trabalhos de Emília Ferreiro acerca da Psicogênese da Língua Escrita. Entendem que seria interessante e produtivo se os resultados fossem discutidos e socializados e, ao mesmo tempo, que ações referentes à avaliação na escola pudesse ser um pouco mais sistematizada, conforme apontou a professora S:

*O avaliar na rede está em aberto, isso causa um conforto de você poder avaliar por meio da observação e ir fazendo os seus registros, considerar o aluno na totalidade, mas ao mesmo tempo é preocupante, se o professor não tiver a clareza do que isso representa, julgo que isso é meio perigoso e muito subjetivo, até porque quando você chega*

*para dialogar com a equipe e tem que chegar num coeficiente comum, isso fica complicado mesmo (Professora S – Grupo de Discussão 2).*

Apesar de a professora S revelar a preocupação acerca da observação e do registro como forma de avaliação, ela considera que esta é uma maneira de compreender o aluno e suas aprendizagens numa forma global. Outras professoras também revelam utilizar o registro sistemático das aprendizagens dos alunos como fonte de avaliação e análise de suas conquistas.

*Eu acho que é por meio dos registros, da análise das produções dos alunos, desde o comecinho do ano, além dos materiais do aluno, o caderno que funciona ali como um portfólio que você vai acompanhando o processo os acertos e erros, o período de estagnação, além do comportamento dele em relação à própria aprendizagem (Professora W – Grupo de Discussão 3).*

*Eu sigo essa coisa toda do registro e tal. Faço tudo direitinho, tendo com frequência anotar o que eu vi de diferente no dia, às vezes na própria atividade do aluno ou no meu caderno, porque eu tenho um caderno com folhas com o nome de cada um e lá eu vou registrando aquilo que eu achei importante dos avanços ou da dificuldade de um determinado aluno. Eu aplico também aquelas provas formais, porque eu tenho uma turma maior e é necessário, mas no final tudo que eu tenho do aluno é que me ajuda a fechar a nota e não só a prova. Mas ainda assim, eu acho difícil essa coisa de atribuir uma nota (Professor C- Grupo de Discussão 2).*

Para além do registro sistemático das aprendizagens, seja em forma de anotações da vida escolar do aluno, seja da análise das produções, a professora C revela realizar também a avaliação formal, entendida como aquela com registro em folha que supõe um momento de autonomia do aluno na realização da prova, considerando que leciona em um grupo de alunos que estão nas séries finais (5º ano). Apesar de considerar diferentes instrumentos de avaliação

a professora admite ser uma tarefa relativamente difícil a atribuição de notas ao aluno. Algo semelhante é apontado por outras professoras sobre os mecanismos de avaliação. Vejamos:

*Sempre enfatizo que a avaliação é a minha maior dificuldade, pois os alunos avançam em diferentes ritmos e sempre questiono como devo atribuir uma nota. A avaliação é diária e contínua, sei que devemos pensar numa avaliação que considere todos os aspectos envolvidos no processo, mas considero primordial o domínio dos conteúdos trabalhados em sala, as mudanças no comportamento do aluno e a participação nas atividades. Sempre considero como instrumentos de avaliação o registro individual, a prova, o trabalho em grupo e as lições de casa. A prova eu sempre corrijo com os alunos e eles têm a oportunidade de conversar comigo sobre os seus acertos e seus erros e isso é bem legal. No entanto, eu ainda tenho dúvidas sobre a avaliação e que acaba sendo uma contradição. Sempre tive alunos que avançaram no bimestre, mas na hora de atribuir uma nota nem sempre ele ficou com um conceito satisfatório, porque se pensar no nível esperado pela turma ele ficou aquém. Eu sei que é muito difícil relacionar um conceito ou uma nota com os avanços do aluno (Professora D – Grupo de discussão 5).*

*Eu concordo com a professora D. Eu acho que a escola acaba sendo muito cruel quando tem que dar uma nota para uma criança, porque você está medindo a capacidade dela, então isso pra mim é cruel. A escola com relação a avaliação acaba medindo mesmo e avaliar eu penso que é mais do que isso. Eu faço avaliações formais, a prova mesmo porque não tem como fugir. Mas eu valorizo muito mais como o aluno interage com o conhecimento durante uma explicação minha e como ele se sai em uma atividade de sala. Porque várias vezes eu retomo um conteúdo e logo dou uma atividade pra nota, e aí ele faz sem a minha ajuda. Você dar um conteúdo cumulativo, numa única prova é terrível, é quase certo que o aluno vai “tomar bomba” e a gente acaba não avaliando nada (Professora J – Grupo de Discussão 5).*

A partir do relato das professoras é possível inferir que sentem-se mais tranquilas quando podem justificar as aprendizagens, avanços e retrocessos dos alunos tomando como pontos de referência os diferentes registros que têm a respeito do processo de evolução dos alunos e sua postura frente às situações de aprendizagens propostas. No entanto, se veem num conflito quando devem resumir tais informações em uma única nota, a fim de atender aos critérios estabelecidos pela escola ou rede de ensino. Diante do conflito que cerca as professoras no que concerne à avaliação, podemos inferir que isso ocorre especialmente pela ausência de parâmetros que possam direcionar e auxiliar as professoras na tomada de decisão a partir da análise dos documentos que dispõem a respeito das aprendizagens dos alunos.

Tal insegurança decorre do fato de nem sempre estar claro a que se refere a atribuição de notas aos alunos. Trata-se de uma prática antiga, mas viva e latente no dia a dia das escolas, que precisa ser clarificada e repensada nos seus objetivos e fins. Há situações que não são possíveis de serem medidas e nem representadas numericamente. “Podemos medir, na escola, a frequência dos alunos às aulas, por exemplo [...]. Ou podemos medir (contar) o número de acertos numa prova” (Hoffmann, 2005, p. 41), mas não podemos medir as relações estabelecidas pelo aluno ao se defrontar com um desafio e as razões pelas quais tomou algumas decisões na busca pela solução do desafio. No entanto, tal relação é qualitativamente importante para que novos conhecimentos e aprendizagens sejam consolidados. Daí a contradição que cerca a avaliação na escola.

O estabelecimento de qual caminho seguir e quais serão os parâmetros de avaliação com vistas a uma leitura qualitativa do processo pode minimizar as dúvidas e inseguranças das professoras frente aos processos de avaliação. Isso pode ser resolvido a partir

da organização e discussão dos próprios professores da escola, juntamente com a equipe gestora, a respeito da formulação e delimitação de diretrizes para avaliar na escola em que atuam, considerando as especificidades do grupo e a utilização de instrumentos variados de avaliação.

As formas de avaliação que as professoras sinalizam ser importantes no processo de acompanhamento das aprendizagens dos alunos caminham na direção do que Hoffmann (2003), chama de avaliação mediadora, a qual busca a compreensão dos processos de aprendizagem do aluno considerando que a avaliação é um rico instrumento não só para o aluno, mas também para o professor e para a tomada de decisões acerca das organização de novas estratégias para continuidade e promoção da aprendizagem do aluno.

De acordo com Hoffmann (2003, p. 56) algumas são as ações que condizem com uma avaliação mediadora:

- oportunizar ao alunos muito momentos de expressão de suas ideias; oportunizar discussão entre os alunos a partir de situações desencadeadoras;
- realizar várias tarefas individuais, menores e sucessivas, investigando teoricamente, procurando entender as razões para as respostas apresentadas pelos estudantes;
- ao invés do certo e do errado e da articulação de pontos, fazer comentários sobre as tarefas dos alunos, auxiliando-os a localizar as dificuldades, oferecendo-lhes oportunidades de descobrirem melhores soluções;
- transformar os registros de avaliação em anotações significativas sobre o comportamento dos alunos em seu processo de construção do conhecimento.

A partir dos apontamentos de Hoffmann (2003), entendemos que a avaliação se desenvolve em benefício do aluno sob a supervisão e orientação do professor. A relação que se estabelece entre o aluno e o professor é amistosa, é de confiança e de partilha com vistas a resultados positivos acerca da aprendizagem. É uma forma de aproximação entre quem educa e é educado (Hoffmann, 2003) e principalmente de reciprocidade no ato de educar.

Nesse sentido, a avaliação não pode ser vista como um instrumento que gera insegurança, como se fosse um monstro que ameaça a todos. Ao contrário, deve ser compreendida como uma forma de acolhimento. Emprestamos as ideias de Luckesi (2000), sobre a avaliação como forma de acolhimento para explicar a que nos referimos. "Avaliar implica, antes de mais nada, acolher o aluno no seu ser e no seu modo de ser, como está, para a partir daí, decidir, o que fazer (Luckesi, 2000, p. 1). O autor explica que "[...] a disposição do acolher está no sujeito do avaliador, e não no avaliado. O avaliador é o adulto da relação da avaliação, por isso deve possuir a disposição de acolher", assumindo uma postura contrária ao da exclusão, historicamente utilizada nos processos avaliativos.

Em suma, o professor ocupa, ao nosso ver, um lugar de destaque no processo de ensino e de aprendizagem, no entanto, esse não se sobrepõe ao espaço reservado ao aluno como protagonista no processo de aprendizagem. A relação existente entre professor e aluno é entendida como fator importante para que o processo de aprendizagem seja bem sucedido. Buscar compreender o olhar do professor para seu aluno e para a sua capacidade de aprender, bem como para a função da escola, faz-se relevante para o entendimento das ações desenvolvidas pelos professores no processo de ensino e de aprendizagem e permite-nos compreender as contradições que envolvem a prática docente.

### 4.3 O SENTIDO DA ESCOLA PARA AS PROFESSORAS: O QUE ESPERAM DA ESCOLA E DO TRABALHO QUE REALIZAM?

Ao considerarmos que a escola possui um papel importante na sociedade, reconhecida como espaço de aprendizagens sistemáticas e específicas onde ocorre, por excelência, a socialização dos conhecimentos socialmente construídos, direcionamos nosso olhar para o sentido que os professores atribuem à escola.

Sabemos que por meio dos conteúdos escolares e da ação docente desenvolvida no contexto escolar é que os conhecimentos construídos socialmente são transmitidos, elaborados e ressignificados pelos alunos no processo de aprendizagem.

Assim como os alunos, os docentes também possuem uma forma específica de ver o seu trabalho e o papel que desempenham na escola, afinal, como todo ser humano, os docentes possuem uma história e uma trajetória pessoal e profissional que direciona e dá sentido a sua existência e à ação docente que realiza.

É pensando nisso que buscamos compreender o sentido que as professoras atribuem à escola e, conseqüentemente, ao papel que desempenham nesse espaço.

Ao serem motivadas a refletirem e a dialogarem sobre o papel da escola a partir da sentença “A escola cumpre seu papel quando...”, muitas foram as colocações das professoras, revelando ideias que se relacionam desde a sua função socializadora até a possibilidade de permitir ao aluno a mudança de vida a partir da aquisição de novos conhecimentos, dentre outros. Vejamos:

*[...] no papel da escola, o principal é ensinar e letrar é claro, no caso conhecimento de mundo, é trazer a criança da comunidade dela, fazer levá-la ao conhecimento elaborado. É fazer ela sair do senso comum e levar para o científico [...]* (Professora A – Grupo de Discussão 2).

*Quando ela faz a mediação entre o aluno e os conhecimentos, quando ela ensina, até porque eu acho que o ensinar é o que realmente caracteriza uma escola [...] é ensinar os conhecimentos historicamente acumulados, ensinar o que é específico, é saber enquanto conhecimento científico para aquela idade e série que ele está* (Professora D – Grupo de Discussão 5).

As professoras A e D trazem para o centro das discussões o entendimento de que a função da escola é justamente ensinar os conhecimentos socialmente construídos, que permitam a ressignificação dos conhecimentos provenientes do senso comum com vistas à formação de conceitos científicos, justificando que esse é o caracterizador distintivo da escola em relação às outras instituições. No entanto, tecem uma crítica ao fato de essa função da escola nem sempre estar clara para todos os profissionais que dela fazem parte e para a comunidade, uma vez que a cada dia que passa a escola vem assumindo o gerenciamento de responsabilidades que deveriam ser partilhadas com outras instituições socializadoras. Destacam que essas diferentes atribuições fazem com que a escola e o professor, muitas vezes, se percam nas suas principais funções.

*[...] é claro que a gente sabe que ultrapassa aquilo que quer ensinar devido todo o contexto em que a gente vive, mas infelizmente é aquilo que já foi citado: a escola se presta a tantas coisas e acaba que se esquece a função dela, seu real papel que é ensinar. O aluno está lá para aprender o quê mesmo? Então ele tem que aprender a ler e escrever, aprender a interpretar, ele precisa aprender isso, precisa, então não pode, eu, na minha opinião, eu não posso só pensar ele precisa aprender a respeitar, ele também precisa aprender a respeitar, mas ele também precisa*

*aprender aquilo que é determinado no caso do ensino fundamental, esperado para a sua turma [...] (Professora D – Grupo de Discussão 5).*

*Mas o problema é que nem sempre a gente tem as condições necessárias pra isso e acaba fazendo o joguinho só da educadora, que acaba alienando, acha que tem que fazer tudo e acaba não fazendo nada. O professor deixou de ser professor e ficou só como educador, cuidando das necessidades de carência do aluno, se ele comeu na merenda ou não porque pra maioria é a única refeição que ele faz, da afetividade e ensinar que é bom passar longe (Professora A – Grupo de Discussão 2).*

*E a gente vê, na verdade com a sua fala a gente tem várias escolas e tem vários papéis na escola, porque é aquilo que eu falei a gente acaba fazendo porque a escola está tão perdida como o papel, com a missão da escola que sobra pra todo mundo e se você não fizer, quem vai fazer[...] eu vejo a escola como um barquinho a deriva no mar, um rema pra cá, outro rema pra lá e ninguém sai do lugar e todo mundo dá o seu máximo, então você vê assim, são excelentes profissionais, mas a gente dispersa forças para lados contrários, então a gente não sai do lugar [...] (Professora I – Grupo de Discussão 2).*

As professoras referem-se às atribuições que recaem sobre a escola como consequência da massificação do ensino e da terceirização de responsabilidades de outras instituições socializadoras sobre a escola. Especialmente nas escolas que atendem as crianças em tempo integral e as escolas rurais, que é o caso das professoras I e A, onde isso é ainda mais potencializado, já que são escolas que atendem a um público cujas características são bastante peculiares. Trata-se de crianças provenientes das camadas populares, cujas condições de vida são precárias e que muitas vezes tem na escola um lugar de refúgio social e garantia de alimentação diária, sendo muitas vezes essa a condição primeira para estarem na escola.

Nessa direção, a professora R complementa a discussão:

*Deixa só eu resumir, resumindo, além da educação, a gente tem que dar, a gente tem que tampar as falhas da sociedade, né infelizmente isso hoje em dia, correr atrás do papel de todo mundo, que eles não fizeram e nós temos que fazer (Professora R – Grupo de Discussão 5).*

A dimensão mais que polivalente da docência, apesar de despertar certo incômodo nas professoras por terem consciência e clareza da sua função primeira: ensinar, não é negada em momento algum pelas docentes que, frente às demandas que chegam à escola, não abandonam o aluno e as suas necessidades.

Outro aspecto apontado pelas professoras como sendo, o papel da escola é a preparação do aluno para a continuidade dos estudos e, essencialmente para que tenha condições de fazer escolhas na vida.

*[...] a gente tem sempre uma visão assim que é a de preparar para a universidade, preparar para a faculdade. Pode ser isso [...] mas ela também tem o papel de preparar o aluno para ele ter autonomia, para ele caminhar com as próprias pernas, seja qual caminho for que ele for trilhar, ele tenha condições de fazer escolhas a partir do que ele aprendeu na escola e levou dela. Ele pode inclusive escolher não estar numa faculdade e fazer outras coisas da vida (Professora A – Grupo de Discussão 4).*

*[...] que a escola cumpre o seu papel quando o aluno percebe que só a educação pode levar ele para algum lugar, pode levar ele a alcançar os desejos, os anseios, só a educação só, só a educação [...]* (Professora V – Grupo de discussão 4).

É quando o aluno deseja continuar os estudos. Vejo a missão cumprida quando fico sabendo que ele está na faculdade ou pelo menos terminou o ensino médio. Isso pra mim já uma vitória, é uma alegria, me dá a sensação de dever cumprido, porque a gente sabe que muitos nem chegam a terminar os estudos [...]

(Professoras N – Grupo de Discussão 1).

A satisfação das professoras está em pensar que o aluno possa ser capaz de fazer escolhas ao longo da sua vida e que tenha autonomia para tomar suas próprias decisões, seja de continuar os estudos como por exemplo ingressar numa faculdade ou universidade, seja para querer concluir o Ensino Médio. Para a professora N, saber da trajetória dos seus alunos e aonde chegaram é motivo de alegria e satisfação, sensação de dever cumprido, mesmo que tenha feito parte de uma pequena parcela da vida escolar do aluno.

A fala da professora N nos remete ao compromisso e implicação que os docentes, em sua maioria, têm com os alunos e com o desejo de que sejam bem sucedidos, seja em qual tempo for. A educação, como dizia Freire (2001), supõe implicação daquele que aprende com aquele que ensina, num movimento em que a docência só se mantém viva pela existência e interação com a discente (Freire, 2001).

Nessa direção de interação da ação docente com a discente, as professoras destacam que a escola cumpre o seu papel quando o professor consegue atingir o seu aluno e fazê-lo enfrentar seus medos, limites, avançar nos conhecimentos.

*[...] a escola ela cumpre o papel quando ela, o professor, aproxima a criança do medo dela, quando aproxima a criança dos conflitos sociais e essa aproximação causa uma modificação, um conhecimento e aí ela entra naquela zona de conflito e aí ela por ela mesma tem autonomia de se auto resolver (Professora P – Grupo de Discussão 1).*

É quando a criança com a ajuda do professor consegue superar as suas dificuldades e avançar. Quando o professor atinge as necessidades daquela criança que parecia que não ia sair do lugar e de repente começa a resolver suas próprias questões e mais tarde tomar decisões (Professora C – Grupo de Discussão 3).

A interação e intervenção do professor são valorizadas como promotoras da atitude de superação do aluno frente aos seus limites.

O olhar para as necessidades do aluno é valorizado e se traduz como um importante recurso no processo de ensino e de aprendizagem e aquisição de novos conhecimentos pelo aluno, o que mais tarde dará suporte para realizar novas escolhas.

As dimensões do acolhimento e do compromisso também são mencionados como uma forma de efetivar o papel da escola na fala de algumas professoras. Vejamos:

*Na minha opinião, a escola de hoje cumpre seu papel quando ela abraça e acolhe esse aluno e ela faz tudo que ela pode e até o que ela não pode muitas vezes e não consegue [...] eu acredito que a escola ela pode se desdobrar, todos os profissionais que estão envolvidos, agentes escolares que são os cuidadores, merendeiras né, todos que estão envolvidos dentro de uma escola, tem responsabilidades com o aluno e isso tudo tem que caminhar junto para que o aluno se sinta acolhido. É pensar em tudo que a gente pode fazer pra esse aluno mudar a sua condição de vida que as vezes é muito sofrida [...] acho que é quando ela faz de tudo o que é possível mesmo que seja insuficiente, e é insuficiente (Professora M – Grupo de Discussão 3).*

*Eu resumiria essa frase em compromisso, acho que tudo que ela falou é compromisso, nos estamos aqui em um grupo de excelentes professores, que você escolheu [...] cada um tem o seu perfil, que lhe agrada que lhe complementa seu trabalho, mas infelizmente a gente também esta recebendo pessoas concursadas que acreditam que o mais ou menos está bom e não é isso, então a frase que resume ai para você seria compromisso (Professora S – Grupo de Discussão 3).*

As professoras compreendem que o acolhimento e o compromisso são fatores cruciais na relação com os alunos e com aquilo que desejamos que eles sejam. Elas entendem que a escola precisa suprir as carências que esses alunos têm no momento que estão na escola, mobilizando muitas vezes os diferentes setores da escola num ação compartilhada. A falta desses fatores parece ser para as

professoras M e S um indicador de descompromisso frente ao papel que devem desempenhar.

Por fim, outro aspecto destacado pelas professoras é a formação do cidadão capaz de atuar e transformar a sociedade.

*Eu acho que ela cumpre o seu papel quando ela tem noção do tipo de cidadão que ela deseja formar, eu acho que daí abre o resto, ela tem saber que tipo de cidadão ela quer formar, aí entra a linha da escola e por aí vai entrando em outros terrenos aí, eu penso que é muito isso [...] (Professora N – Grupo de Discussão 1)*

*Eu já compreendo que é olhando para o aluno com as necessidades dele, e não por exemplo as minhas necessidades ou as da escola em si, quando eu estou olhando para o aluno eu preciso que ele aprenda este conteúdo por que eu tenho que dar conta disso, eu tenho que mostrar isso para alguém, é porque ele precisa aprender, porque ele precisa ser um cidadão que vai transformar a sociedade a gente fala muito isso, mas não é um jargão, mas é uma realidade [...] eu penso que a gente deve ensinar para eles um olhar mais crítico das coisas, que quando a gente tem consciência do nosso papel a gente pode transformar uma sociedade (Professora T - Grupo de Discussão 5).*

Diferentemente das demais professoras, as docentes N e T enfatizam a formação do cidadão como sendo um papel que a escola deve cumprir. Enfatizam que a escola deve ter clareza em seu projeto do tipo de aluno que deseja formar, dando especial atenção aos conteúdos que darão suporte à formação desse cidadão crítico, capaz de atuar nos processos de transformação da sociedade.

Muitas são as visões das professoras acerca do papel da escola, algumas mais pontuais e conscientes de que, em primeira instância, a escola tem o papel de ensinar, prioritariamente, os conteúdos socialmente elaborados, despertando no aluno a ideia de relação com o conhecimento e dos usos que dele pode fazer no seu dia a dia. Outras mais focadas na dimensão relacional com

o aluno e aspectos que se referem às questões de atendimento às necessidades sociais que as crianças trazem para dentro da escola. Independente dos aspectos que valorizam, as visões apresentadas trazem à tona a implicação das professoras com seus alunos e seu desenvolvimento, seja social, intelectual ou afetivo.

Não podemos negar que muitos são os intervenientes que invadem o dia a dia da escola e que estes não podem ser ignorados. No entanto, chamamos a atenção para que as especificidades da escola não se percam frente às tantas outras demandas que secundarizam a relação do aluno com a aquisição do conhecimento e com os processos de ensino e de aprendizagem propriamente ditos.

Ao nos referirmos à escola, entendemos que ela representa uma instituição marcada por determinantes históricos e sociais que a constituem e que, portanto, permitem que tantas outras funções se instaurem como sendo sua responsabilidade. Assim, pensar na sua função é pensar que esta se modifica ao longo da história a partir de interesses sociais que marcam as crenças que a sociedade tem a respeito da escola e o sentido que atribuem a ela, bem como aos professores e aos alunos, que igualmente adentram a escola com valores e concepções específicas sobre o processo educativo sobre as práticas pedagógicas, sobre a relação professor-aluno e o elo que estabelecem com o processo de aquisição e socialização do conhecimento.

**5**

**DOS ACHADOS  
E PROVOCAÇÕES ACERCA  
DO ENSINAR SOB ÓTICA  
DE PROFESSORAS**

A obra em tela é resultado das discussões empreendidas acerca da investigação, a partir da ótica de professoras de uma rede municipal, sobre como se desenvolve o ensino nas escolas e quais os principais desafios enfrentados por elas na sua prática docente. De modo específico buscou caracterizar a rede de ensino de Mogi das Cruzes; analisar os desafios enfrentados pelas professoras na sua prática docente; identificar as estratégias de ensino e de avaliação utilizadas na sala de aula para fazer com que os alunos aprendam e, por fim, conhecer a concepção das professoras sobre o papel da escola.

As ações relativas ao ensinar na rede municipal de Mogi das Cruzes possuem características peculiares associadas à organização do sistema educacional do município. Trata-se de uma rede de ensino que atende uma parcela significativa de alunos e possui um vasto corpo docente que direta ou indiretamente acompanhou as transformações ocorridas ao longo das últimas décadas no que se refere às questões políticas, econômicas, sociais e educacionais que modificaram gradativamente as formas de educação e atendimento aos alunos nas escolas.

As transformações, especialmente, na legislação educacional redirecionaram a organização do sistema municipal de ensino que, atualmente, conta com diretrizes próprias para o ensino nas escolas. A ideia de ter diretrizes próprias coloca um desafio permanente e necessário: a busca pela definição de orientações e concepções claras do que se pretende e o olhar que se tem para a educação, com vistas à qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem.

No entanto, tal qualidade não se conquista apenas com a proposição de diretrizes e sistematização em documentos. É necessária a apropriação e implicação daqueles que estão diretamente envolvidos com a efetivação das novas diretrizes.

Nesse sentido, dar voz aos professores permite-nos pensar sobre como essas mudanças e diretrizes são apropriadas pelos docentes em sala de aula, bem como de que maneira se configura o

ensino, como fazem, como mobilizam o aluno para aprender, tomando como referência o próprio sujeito da ação docente. Compreender de onde o professor fala, seus desafios, as contradições com que se defronta permitem-nos, ainda, entender os conflitos e tensões vividos na sala de aula e o modo como o processo de ensino e de aprendizagem se concretiza e em que condições. Dá-nos pistas acerca do que ocorre no dia a dia das escolas e das salas de aula possibilitando reflexões e proposições de novas diretrizes para a educação, especialmente para o ensinar.

É comum a criação de mecanismos de defesa para lidar com uma situação diferente no trabalho ou na vida pessoal. Neste caso, estamos nos referindo a implementação de um nova política educacional, representada pelas Diretrizes Curriculares para a Educação da Infância. É natural que haja um tempo para a apropriação e aceitação das novas demandas, algo que não pode ser ignorado.

Apesar de as ações de implementação das diretrizes terem iniciado no ano de 2007, a elaboração dos materiais de apoio e orientação foi feita paulatinamente, e aos poucos, foram sendo distribuídos nas escolas. Formações foram realizadas pelo Departamento de Formação Pedagógica com o objetivo de orientar e discutir o material, mas foram consideradas pelas docentes participantes da pesquisa insuficientes, gerando insegurança nas formas de uso e no trabalho em sala por algumas professoras. Apesar de terem sido ofertadas formações com vistas à discussão das novas diretrizes, documentos norteadores e suas possibilidades de uso na sala de aula, as professoras sinalizaram que as formações foram pontuais e não abrangeram a totalidade do documento. Disseram que novas ações deveriam ser realizadas trazendo as discussões um pouco mais para o contexto das escolas e das necessidades que possuem com os seus alunos.

Considerando que se trata de uma rede considerada grande, já que Mogi das Cruzes é a maior cidade do Alto Tietê, e que a cada dia a demanda das escolas e da ação docente se transforma com a

chegada de novas diretrizes, com a ampliação das escolas, com a municipalização e com o aumento da oferta de vagas, o ensinar, na visão das professoras envolve muito desafios.

A análise dos depoimentos evidencia uma diversidade de desafios postos pelo dia a dia da sala de aula que envolvem o ensinar. Questões sobre como a escola além de ensinar os conteúdos científicos tem que lidar com a formação de atitudes, hábitos, comportamentos de convivência geram certo incômodo nas professoras, que relatam ter que enfrentar situações difíceis não só com os alunos mas também com os pais. Nesse sentido, acabam por fazer uma análise de que muitas vezes, não são apenas as crianças que precisam de ajuda, mas a família como um todo. Acreditam que por intermédio do trabalho desenvolvido com as crianças podem, de alguma maneira, atingir os familiares. No entanto, destacam que esta não é uma tarefa fácil, até mesmo porque vivem cotidianamente situações de tensões com as famílias, principalmente quando exigem o acompanhamento das aprendizagens do filho ou simplesmente a frequência e permanência na escola.

A descontinuidade do trabalho pedagógico como consequência das faltas frequentes dos alunos ou ainda da entrada e saída de alunos da turma também é ressaltada como um desafio para a ação docente.

Outro ponto destacado como desafio pelas professoras, quase que num consenso, refere-se ao enfrentamento das situações que envolvem a diversidade em sala de aula, seja pela inclusão de crianças com necessidades especiais, seja pelo gerenciamento de atividades que possam atender aos diferentes níveis de aprendizagens presentes na turma. As professoras revelam ser este um dos Calcanhares de Aquiles no processo de ensino e de aprendizagem, pois precisam colocar à prova tudo que sabem para atender a todas as necessidades presentes na turma, além da garantia da qualidade da aula. Frente às dificuldades dos alunos, revelam fazer um “corpo a

corpo” a fim de sanar as dúvidas e auxiliar os alunos no processo de aprendizagem de modo que possam avançar.

Revelam ainda, que somam-se às questões da diversidade o excesso de alunos por sala, na maioria das escolas, o que gera novos desafios às professoras, que continuamente precisam rever e reelaborar suas formas de atuação e ação pedagógica com vistas ao atendimento do grupo como um todo, sem deixar ninguém de lado. A diversidade presente na turma, bem como o número elevado de alunos, muitas vezes fazem com que as professoras busquem o estabelecimento de uma referência de aprendizagem que, segundo elas, nem sempre é o esperado para a turma em detrimento das dificuldades apresentadas por grande parte dos alunos. Sentem-se aflitas quando precisam tomar essas decisões, pois entendem que muitas vezes, acabam por “nivelar a turma por baixo”. Trata-se de uma escolha difícil para as professoras, pois se veem numa situação de grande contradição.

Além dos desafios elencados, as professoras registram que muitas vezes sentem-se sozinhas no processo de ensino e na resolução de problemas que envolvem não só a mobilização do aluno para o aprender, como na resolução de problemas de ordem prática e que dizem respeito à vida escolar do aluno. O fato de não ter um coordenador pedagógico na maioria das escolas, muitas vezes deixa a cargo do professor a resolução de situações que necessitam do diálogo e de soluções coletivas. Defendem a necessidade de reuniões e espaços em que possam dialogar sobre as demandas do processo de ensino e de aprendizagem.

No que tange às estratégias utilizadas para ensinar, as professoras relatam a utilização de situações variadas que buscam a mobilização do aluno para a aprendizagem. Além disso, revelam a utilização de diferentes recursos materiais que possam servir de apoio ao trabalho que desejam realizar e à temática de estudo. Buscam realizar, em sua maioria, um trabalho interdisciplinar de modo que

o aluno possa estabelecer conexões entre os diferentes conteúdos a serem aprendidos a partir de um tema gerador.

Mostram-se preocupadas e envolvidas com o processo de aprendizagem dos alunos e buscam ampliar as estratégias ou modificá-las quando percebem que a atividade inicialmente proposta não parece despertar o interesse do aluno e nem envolvê-lo. Nestas situações, buscam compreender o ponto de vista do aluno por meio da análise de seus processos de aprendizagem.

Acreditam que a dimensão relacional tem grande importância e pode favorecer novas e boas estratégias de ensino e de aprendizagem. Consideram crucial o estabelecimento de um vínculo de confiança entre professor e aluno para possíveis negociações e ajustes acerca do processo de aprendizagem e aquisição de novos saberes.

Para as professoras, a participação efetiva do aluno e seu envolvimento e interesse pela tarefa proposta são indicadores de que a aula deu certo e a estratégia utilizada foi exitosa. O contrário disso, sinaliza para a não mobilização do aluno para a aprendizagem, o que supõe a necessidade de revisão de rota e análise dos procedimentos e estratégias utilizadas.

No que concerne ao acompanhamento e avaliação das aprendizagens, as professoras evidenciam que são variados os recursos e instrumentos que utilizam para verificar se o aluno está aprendendo ou não, o que supõe não só a aplicação de atividades específicas, como também acompanhamento sistemático do dia a dia e o registro das impressões acerca dos avanços e dificuldades na aprendizagem dos alunos.

Apontam também para a observação das posturas e atitudes dos alunos no dia a dia da escola e sua participação nas aulas como indicadores e fontes importantes de informações no que se refere às mudanças de comportamento ou pensamento decorrentes das intervenções e estratégias de ensino realizadas.

No que se refere à avaliação externa sinalizam as contradições que envolvem o uso desses procedimentos e ausência de orientações formais e sistemáticas que possam auxiliar na formatação de padrões mínimos de avaliação, seja por parte da secretaria de ensino ou da escola.

Aos poucos tentam superar a ideia de medida no processo de avaliação, buscando situações mais interessantes e qualitativas. Entendem que a avaliação é um processo que fornecerá indicadores tanto para os alunos quanto para os professores.

A respeito do sentido que atribuem à escola, as professoras entendem que a escola tem uma variedade de funções: desde a de ensinar os conteúdos socialmente elaborados como também o de acolher os alunos nas suas necessidades sociais, cognitivas e afetivas.

Evidenciam que à escola cabe o papel de formar para a cidadania e para o desenvolvimento da autonomia com vistas não só à capacidade de fazer escolhas como também participar das transformações sociais.

Outro ponto destacado é o de que a escola deve propiciar condições para que o aluno queira dar continuidade aos estudos seja no Ensino Médio, seja no Ensino superior. Registram a satisfação quando veem um aluno bem sucedido que tenha chegado até a universidade. Quando isso acontece têm a sensação de dever cumprido.

Na ótica das professoras, a escola ao assumir diferentes papéis, muitas vezes se esquece de sua principal função: Ensinar! Apesar de admitirem que o ensinar é primordial não veem outra alternativa senão dar atenção e buscar resolver as várias necessidades dos alunos. A postura que assumem acaba por gerar sentimento de tensão e desconforto para muitas delas e acabam por reforçar a ideia de que a escola é redentora e salvadora dos problemas da sociedade (Nóvoa, 2009).

Em suma, os depoimentos das professoras sobre o ensinar e a rotina da sala de aula permite-nos reconhecer o quanto os

processos de ensino e de aprendizagem são complexos, especialmente no que se refere à mobilização efetiva do aluno para aprender. Reforçam os discursos sobre a importância da relação entre docente e discente para um processo de aprendizagem bem sucedido. A crença na capacidade do aluno, a preocupação com as suas condições de aprendizagem e o empenho para que o aluno efetivamente aprenda, denotam a responsabilidade das docentes frente ao processo educacional e a vida escolar do aluno.

Apesar de sinalizarem que muitos são os desafios que enfrentam na sala de aula e que por diversas vezes assumem responsabilidades que estão além de ensinar conteúdos curriculares, as professoras evidenciam grande envolvimento com a sua profissão e satisfação quando veem o resultado do seu trabalho, ou seja, o aluno que aprendeu e se transformou a partir do ensino.

Reconhecem a responsabilidade que têm e muitas vezes sentem-se frustradas quando se veem frente a tantas demandas que nem sempre conseguem resolver, até pelo fato de não serem necessariamente de sua competência. Esse sentimento é potencializado por se verem, muitas vezes, sozinhas na resolução de problemas e desafios do cotidiano da escola.

De um modo geral, os depoimentos que emergiram dos grupos de discussão evidenciam que, apesar de atuarem em escolas com características específicas, seja pelo número de alunos, seja pela comunidade em que atuam ou pela forma de atendimento (integral ou parcial), há grande semelhança entre os desafios enfrentados pelas docentes. A necessidade de auxílio e acompanhamento do seu trabalho, as dificuldades com que se defrontam na mobilização dos alunos para aprender, a necessidade do diálogo frente às demandas da escola e a preocupação com um aluno bem sucedido foram aspectos ressaltados pelas professoras em todos os grupos de discussão e nos dão pistas para compreender as condições e formas com que ocorre o ensinar na rede municipal em questão.

Enfim, essa pesquisa permite-nos refletir sobre a profissão e a ação docente tomando como ponto de partida os próprios professores, acreditando que ao darmos voz a eles captamos a visão e o pensamento daqueles que ensinam. Aproximamo-nos assim, da sala de aula, das contradições e conflitos que cercam a escola e o aluno, bem como do processo de ensino e aprendizagem e das opiniões, crenças, concepções das professoras sobre o ensinar.

Acreditamos que oportunizar o diálogo entre os professores, por meio do grupo de discussão permite também aos docentes pensarem, reconstruírem e reelaborarem ideias e concepções sobre o modo como ensinam na rede municipal de ensino de Mogi das Cruzes, observando que muitas são as convergências acerca dos conflitos e desafios que enfrentam na sala de aula, ao mesmo tempo em que, por meio dos seus depoimentos, mobilizam os outros docentes a pensarem em suas próprias práticas, abrindo espaço para que reflitam, avancem, se modifiquem, na busca de ideias e de posturas que vão além da pobreza dos discursos associados à prática docente como propõe Nóvoa (2009).

Entendemos que a partir dessa pesquisa, novas formas de pensar a docência possam ser elaboradas, não só no município de Mogi das Cruzes, mas nas redes de ensino de um modo geral, entendendo que os professores muito têm a dizer sobre o trabalho que realizam, sobre o que pensam e como veem a educação, enfim, elementos que podem servir de redirecionamento de diretrizes e reorganização de políticas educacionais.

Esperamos, assim, que a discussão aqui empreendida configure-se provocação para investigações futuras acerca do ensinar e do aprender tomando como referência o olhar do aluno para esses processos, como os percebe e o que espera deles. Certamente muitos serão os achados e contribuições para repensarmos e ampliarmos as discussões acerca do ensinar e do aprender na escola.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Tendências da pesquisa e do conhecimento didático no início dos anos 2000. *In*: XIV ENDIPE, 14., 2008, Porto Alegre. **Anais** [...] Porto Alegre: [s. n.], p. 487- 499, 2008.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Caderno de Pesquisa**, v. 45, p. 66-71, 1983.

BRASIL. Emenda Constitucional 14 de 12 de setembro de 1996a. Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/e1496.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2013.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394 de 20 de dezembro de 1996b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 15 dez. 2013.

CAMPOS, Alexandra Resende. Família e escola: um olhar histórico sobre as origens dessa relação no contexto educacional Brasileiro. **Revista Vertentes**, v. 19, n. 2, 2011.

CANDAU, Vera Maria. **A didática em questão**. 25. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da Faebra**: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.

CHARLOT, Bernard. Relação com a escola e o saber nos bairros populares. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, p. 17-34, jul./dez. 2002.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

CHARLOT, Bernard. Saber + Prazer + Tensão = Escola. **EducaRede**: 06/02/2003. Entrevista a concedida a Paloma Varón.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. 4. ed. São Paulo: Cortez e Instituto Paulo Freire, 2001.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. *In*: NÓVOA, Antônio. (Org). **Profissão Professor**. Porto Editora. (Coleção Ciências da Educação), 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 33. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2001.

GADOTTI, Moacir. Boniteza de um sonho – ensinar e aprender com sentido. **Revista Lusófona de Educação**, Portugal, n. 2, 2003.

GATTI, Bernadete Angelina. A pesquisa e a Didática. *In*: XIV ENDIPE, 14., 2008, Porto Alegre. **Anais [...]** Porto Alegre: ENDIPE, 2008.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: Uma prática em construção da pré- escola a universidade. 26. ed. Editora Mediação: Porto Alegre, 2003.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação**: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. 35. ed. Editora Mediação: Porto Alegre, 2005.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo. Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo, Cortez, 2000. (Coleção questões da nossa época, v. 7)

LERNER, Délia. **Enseñar em la diversidad**. Aportes para la construcción de prácticas educativas interculturales em la Provincia de Buenos Aires. Niveles inicial y primaria. Dirección General de Cultura y Educación. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, 2007.

LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LERNER, Délia. O ensino e o aprendizado escolar: argumentos contra uma falsa oposição. *In*: CASTORINA, J. A.; FERREIRO, E. LERNER, D. OLIVEIRA, M. K. **Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate**. Tradução: Cláudia Schilling. 6. ed. Editora Ática, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. A escola com que sonhamos é aquela que assegura a formação intelectual e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã. *In*: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 23- 52.

- LIBÂNEO, José Carlos. A escola pública brasileira frente a um dualismo perverso: escola do conhecimento para os ricos X escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.
- LIBÂNEO, José Carlos. Entrevista com José Carlos Libâneo. **Revista Plurais**, Anápolis, v. 1, 2004.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. O que é mesmo o ato de avaliar. **Pátio**, Porto Alegre, n. 12, p. 7-11, fev./abr. 2000.
- LÜDKE, Maria Lúcia de E. N.; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como Fazer? 2 ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- MARCONDES, Maria Inês.; LEITE, Miriam Soares; LEITE, Vania Finholdt. **A pesquisa contemporânea em didática**: contribuições para a prática pedagógica. GT Didática, ANPEd, 2009.
- MOGI DAS CRUZES, Prefeitura Municipal. **Plano Municipal de Educação 2013/2014**. Secretaria Municipal de Educação de Mogi das Cruzes, 2012.
- NÓVOA, Antônio. Os professores na virada do Milênio; do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.
- NÓVOA, Antônio. **Professores**: imagens do futuro. Lisboa: Editora Educa, 2009.
- PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: Histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. As Funções Sociais da Escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. *In*: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Comprender e Transformar o Ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. *In*: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. (Org). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- POLONIA, Ana da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9, n. 2, p. 303-312, 2005.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Estratégias de ensino:** o saber e o agir do professor. 2. ed. Editora: Fundação Manoel Leão . 2010b.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente – natureza e construção do conhecimento profissional. **Encontro Nacional de Pesquisa em Educação** – ANPED. Sessão especial: Trabalho docente e processos formativos. Caxambu, Brasil, outubro de 2006.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise – especificidades do ensino superior e não superior. **Revista Nuances: estudos sobre a educação**, v. 12, n. 13, p. 106-126, jan./dez. 2005.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Profissionalidade docente:** o tempo e o modo de uma transformação. No prelo, 2010a.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. 137p.

SIQUEIRA, Eulália dos Anjos. Educação Municipal em Mogi das Cruzes: reflexões sobre sua história. **Revista Educando Mogi**, Mogi das Cruzes, n. 30, out. 2006.

SME – **Diretrizes Curriculares para a Educação da Infância.** Mogi das Cruzes, 2007.

SME - Equipe de Supervisão das Escolas de Tempo Integral. Educação Integral em tempo integral – ampliando horizontes e oportunidades, **Revista Educando em Mogi**, jan./fev., 2012.

SZYMANSKI, Heloísa. **A relação família-escola:** desafios e perspectiva. Brasília: Plano, 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução: João Batista Kreuch. 3. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007.

WELLER, Vivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, mai./ago. 2006.

YOUNG, Michael. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: a defesa radical de um currículo disciplinar. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 38, p. 395-416, jan./abr. 2011.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Revista Educação e sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

## SOBRE A AUTORA



### **Francine de Paulo Martins Lima**

Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP e Mestre pela mesma instituição. Pedagoga pela Universidade de Mogi das Cruzes – UMC. É Professora Adjunta da Graduação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras. Foi coordenadora e professora dos Cursos de Pedagogia e Letras da Faculdade Unida de Suzano - UNISUZ e do Curso de Pedagogia da UMC. Atuou como Coordenadora de Extensão e Assuntos Comunitários da UMC e como docente efetiva da rede Municipal de Ensino de Mogi das Cruzes e da rede particular de Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental. Foi Vice-Diretora de Avaliação e Desenvolvimento do Ensino da UFLA (2017-2020) e Diretora de Avaliação e Desenvolvimento do Ensino (2020-2024), vinculada à Pró-Reitoria de Graduação. Desenvolve pesquisas e extensão sobre Formação de Professores; Didática e Práticas de ensino no contexto da educação básica e superior; Desenvolvimento profissional de professores iniciantes e interlocução universidade e escola. É Líder do grupo de Pesquisa sobre Formação Docente, Práticas Pedagógicas e Didática - FORPEDI (CNPq/UFLA); e do Laboratório de Didática LabFor/UFLA. É Associada da Anped – Associação Nacional de Pesquisa em Educação, GT 8 – Formação de Professores; e da ANDIPE – Associação Nacional de Didática e Práticas de Ensino.

*E-mail: francine.lima@ufla.br*

# ÍNDICE REMISSIVO

## A

acesso ao conhecimento 23, 26, 27, 109, 110  
 acolhimento 23, 133, 146, 152, 166  
 aprendizagem 12, 13, 14, 20, 21, 23, 29, 30, 33, 36, 41, 75, 76, 82, 83, 84, 92, 93, 94, 97, 99, 100, 101, 103, 104, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 128, 129, 131, 132, 133, 134, 135, 137, 140, 142, 145, 146, 147, 152, 154, 156, 157, 158, 159, 160, 162, 163  
 avaliação 46, 52, 74, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 156, 160, 161

## C

cidadania 20, 21, 23, 27, 28, 29, 30, 161  
 comunicação 17, 18, 20, 21, 29, 30, 33, 35, 43, 110, 136  
 comunidade escolar 75, 84, 86, 96  
 contemporaneidade 10, 16, 29

## D

Diretrizes Curriculares 53, 74, 157, 167

## E

Educação da Infância 74, 157, 167  
 educação infantil 12, 59, 60, 61, 62, 63  
 educação integral 28, 29, 30, 89  
 ensino 10, 12, 13, 14, 15, 22, 23, 27, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 39, 40, 41, 46, 52, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 72, 73, 75, 83, 86, 92, 97, 99, 100, 101, 102, 104, 106, 107, 108, 109, 111, 113, 115, 122, 123, 128, 131, 132, 133, 135, 136, 137, 139, 144, 146, 149, 150, 152, 154, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 165, 167, 168  
 ensino superior 12, 167  
 escolas rurais 47, 100, 149  
 estilos de aprendizagem 121, 125  
 estratégias de ensino 46, 156, 160

## F

formação continuada 69, 70, 72, 96  
 formação docente 13, 35, 69, 135  
 função da escola 10, 13, 15, 16, 17, 21, 26, 31, 74, 146, 148

## H

humanidade 17, 23, 30, 132

## I

inclusão 75, 92, 94, 95, 96, 97, 103, 107, 158  
 instituições socializadoras 18, 35, 148, 149

## L

licenciatura 12, 68, 69, 126

## M

Mogi das Cruzes 10, 53, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 73, 74, 77, 156, 157, 163, 166, 167, 168

## P

Pedagogia 12, 73, 165, 167, 168  
 práticas pedagógicas 37, 92, 154  
 processo de socialização 18, 19  
 psicologia 14

## R

Revista Educando Mogi 46, 53, 63, 187

## S

Secretaria de Educação 53, 60, 72, 74, 77, 78, 104, 117, 136, 140, 141  
 Secretaria Municipal de Educação 46, 48, 53, 65, 70, 74, 75, 101, 166  
 sistema educativo 33, 34  
 sistematização das informações 118

[www.pimentacultural.com](http://www.pimentacultural.com)

# Ensinar

desafios, práticas  
e o sentido da escola

